



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Escritura creativa y aprendizaje cooperativo:
herramientas reconciliadoras con el aprendizaje de
la expresión escrita

Creative writing and cooperative learning:
reconciling tools for learning written expression

Autora

Laura Hijazo Pechero

Directora

María Ángeles Garrido Laparte

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2019/2020

Índice:

1. RESUMEN	3
2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
3. MARCO TEÓRICO	7
3.1 Concepto de escritura.....	7
3.2. Procesos implicados en la escritura.....	9
3.2.1. Procesos cognitivos.....	9
3.2.2. Procesos motivacionales	12
3.2.3. Procesos creativos	15
3.3. Aprendizaje cooperativo en la escritura	16
3.4. La mejora de la expresión escrita, a través de la escritura creativa y el aprendizaje cooperativo.....	17
4. MARCO LEGISLATIVO.....	21
4.1. La escritura en la LOMCE	21
4.2. La escritura en el currículo de Aragón	22
5. MARCO DIDÁCTICO: PLANES DE FOMENTO DE LA ESCRITURA	26
5.1. Análisis del Plan A.....	26
5.2. Análisis del Plan B.....	27
5.3. Comparación de los planes y contrastación con el marco teórico	29
6. MARCO PRÁCTICO	31
6.1. Plan de fomento de la escritura: ‘Juntos creamos historias’	31
6.2. Ejemplo de una actividad	37
6.3. Resultados.....	38
7. CONCLUSIONES.....	43
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
10. ANEXOS.....	54

1. RESUMEN

En este trabajo, se trata el concepto y los procesos implicados en la escritura, y se proponen el aprendizaje cooperativo y la escritura creativa como recursos para mejorar las habilidades escritoras. Posteriormente, se revisan los documentos legales que rigen la función docente y dos planes de fomento de la expresión escrita, para conocer de qué manera se entiende y se desarrolla la escritura en Educación Primaria, en concreto en el curso de tercero. Finalmente, se elabora el plan de fomento de la escritura: “Juntos creamos historias”, dirigido a tercero de Educación Primaria. Con este plan, se pretende desarrollar en los niños estrategias de planificación, composición, revisión y trabajo en equipo, fomentar su conocimiento metacognitivo, favorecer una capacidad reflexiva, crítica y creativa a la hora de producir textos y mostrar la escritura como una herramienta de comunicación. Además, se diseñan y se llevan a la práctica dos actividades que podrían formar parte de dicho plan, cuyos resultados muestran, que a través de estas, se logran los objetivos propuestos, es decir, se consigue mejorar la expresión escrita de los alumnos.

Palabras clave: Escritura, procesos cognitivos, motivación, creatividad, aprendizaje cooperativo, Educación Primaria.

ABSTRACT

In this work, on the one hand, the concept and the processes involved in writing are discussed. On the other hand, cooperative learning and creative writing are proposed as resources to improve writing skills. Subsequently, the legal documents that regulate teaching function and two programmes to promote written expression are reviewed, in order to find out how writing is understood and developed in Primary Education, specifically in the third course. Finally, it is elaborated the writing plan: “We create stories together”, for the third course of primary. The aim of this proposal is to improve planning, composing, revision and teamwork techniques, to promote metacognitive knowledge and critical and creative capacity when producing texts and to show writing as a communicative tool. In addition, two activities that could be part of the plan are designed and put into practice. The results show that the proposed objectives are achieved, so the written expression of students improves thanks to these activities.

Key words: Writing, cognitive processes, motivation, creativity, cooperative learning, Primary Education.

2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Tal como muestra un estudio realizado por Boillos (2018), los estudiantes llegan a estudios superiores con dificultades en sus habilidades escritoras y, en la mayoría de las ocasiones, no son conscientes de ellas. Esta situación preocupa a los docentes e impulsa la indagación sobre nuevos modos de presentar la escritura, para solventar esta necesidad de los educandos (Bartolomé, 2004). Esto es lo que ha llevado a tratar en el presente trabajo la expresión escrita y a desarrollar un plan de fomento que, a través de la escritura creativa y el aprendizaje cooperativo, logre mejorar las habilidades escritoras del alumnado en Educación Primaria, para evitar que lleguen con dificultades a niveles superiores.

La escritura “se entiende como un proceso de comunicación que requiere generar y organizar las ideas para desarrollarlas en un contexto con una intención comunicativa determinada” (Díez y Gutiérrez, 2017, p. 43). Permite comunicar, transmitir y expresar ideas y opiniones propias (Caldera, 2006).

A pesar de que a partir de los años 70 la enseñanza de la escritura como herramienta de comunicación ha cobrado mayor relevancia, los alumnos siguen mostrando carencias en la misma (Arbiol y Paulo, 2016). A menudo, en los textos escritos por los alumnos, se encuentran carencias en la planificación, organización, coherencia, etc. (Martí, 1995, 1999, Ochoa y Aragón, 2000 y Gonzales, 2003, cit. por Castrillón, 2006). Por este motivo, se hace necesario realizar un análisis crítico de la práctica docente en la enseñanza de la escritura, con la finalidad de proponer mejoras.

En muchas ocasiones, la escuela se olvida de la función comunicativa de la escritura. Se centra en desarrollar en los niños conocimientos relativos a aspectos formales, como son la ortografía o la caligrafía (Cuevas, 2010). Así, Orjuela, Piñeros y Torres (2017) o Méndez y Rojo (2017), realizaron investigaciones sobre la práctica docente y concluyeron que, a pesar de que los profesores entienden la escritura como una práctica social, en el aula proponen actividades que se basan en la reproducción, sin incluir apenas tareas en las que los alumnos empleen la escritura como un medio de expresión de ideas propias.

De la posición que adoptemos respecto a lo que entendemos por escritura y los factores implicados, dependerá el proceso de enseñanza aprendizaje que desarrollemos (Teberosky, 2000). A la hora de implementar una enseñanza de la escritura, es necesario tener en cuenta que aprender a escribir no se limita a la ortografía, morfología, sintaxis, etc. Para que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo se debe presentar la

escritura como un instrumento de comunicación, en un contexto, ayudándoles a reflexionar sobre sus posibilidades (Arbiol y Paulo, 2016). Por otro lado, si únicamente centramos su aprendizaje en la ortografía, la gramática, las normas convencionales, etc., los alumnos perderán el interés. Una vez que muestren curiosidad por todas las posibilidades que les brinda la escritura, empezarán a tener interés por la corrección y la mejora de los aspectos que tienen que ver con los conocimientos lingüísticos (Cassany, Luna y Sanz, 2003). Así, si mostramos a los alumnos que es necesario escribir adecuadamente para que nuestro texto sea entendido por los demás, estaremos fomentando que entiendan la funcionalidad de la ortografía y no la vean como una serie de reglas que hay que aprenderse, lo que fomentará su motivación (Fernández-Rufete, 2015).

En este sentido, en el presente trabajo, se parte de una perspectiva constructivista. Es decir, se entiende que es el estudiante quien construye su propio aprendizaje, siendo el maestro el acompañante en dicha construcción (García Velázquez, 2002). Por otro lado, se concibe la escritura como un conjunto de procesos cognitivos, motivacionales y creativos que interactúan entre sí. Así, se pretende diseñar un plan de fomento de la expresión escrita que parta de los intereses de los alumnos y que fomente su curiosidad hacia el aprendizaje, a través del descubrimiento de su funcionalidad, utilizando para ello la escritura creativa y el aprendizaje cooperativo. Esta propuesta pretende demostrar que estos dos recursos pueden ser herramientas que permitan captar la atención de los niños hacia el aprendizaje de la composición escrita y mejorar sus habilidades escritoras.

Para desarrollar este plan, en primer lugar, se ha construido un marco teórico que ha servido como base para plantear la posterior propuesta didáctica. En dicho marco teórico, se trata el concepto de escritura desde una perspectiva cognitiva y se exponen los procesos implicados en ella: cognitivos, creativos y motivacionales. Asimismo, se presentan la escritura creativa y el aprendizaje cooperativo como herramientas didácticas que responden a esta conceptualización de la escritura.

En segundo lugar, se analizan los documentos legales que rigen la actual labor docente y dos planes de fomento, para valorar y contrastar si la manera en que está planteada la enseñanza de la escritura en los mismos, corresponde con lo desarrollado en el marco teórico.

Por último, teniendo en cuenta todas las conclusiones extraídas, tanto del marco teórico como de la revisión de los documentos legales y del material didáctico, se

elabora el plan de fomento de la escritura “Juntos creamos historias”, dirigido a tercero de Educación Primaria. Asimismo, partiendo de los objetivos establecidos en el plan, se desarrollan dos actividades, como ejemplo de posibles tareas que podrían formar parte del plan, para llevarlas a la práctica, y se analizan los resultados, para resaltar de qué manera, con dichas actividades, se logra la consecución de los objetivos propuestos.

3. MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico pretende, por un lado, aportar una base sobre la conceptualización de la escritura y los procesos implicados en la misma: cognitivos, creativos y motivacionales, y, por otro lado, presentar el aprendizaje cooperativo y la escritura creativa como recursos para la mejora de la expresión de escrita.

3.1 Concepto de escritura

Antes de empezar a abordar la enseñanza de la expresión escrita, a través de la escritura creativa y el aprendizaje cooperativo, que es el tema principal de este trabajo, es necesario definir lo que entendemos por “escritura”.

La Real Academia Española (2014) define la escritura como: “arte de escribir” o como: “sistema de signos utilizado para escribir”. Únicamente hace referencia a la escritura como un instrumento para transformar la lengua oral en lengua escrita, a través de una serie de signos gráficos.

Por otro lado, Francisco Galera Noguera (2002), la define como “una actividad cognoscitiva compleja que requiere del desarrollo de una serie de habilidades y estrategias” (p.59). Este autor no habla únicamente de la escritura cómo un instrumento para transformar el lenguaje oral en escrito, sino que la entiende como un proceso cognitivo en el que están implicados una serie de subprocesos. Esta concepción de la escritura se relaciona con una perspectiva cognitiva, es decir, entendiendo que la escritura conlleva la puesta en marcha de una serie de procesos mentales de manera interactiva, que el escritor debe ser capaz de autorregular y controlar (Bañales, Castelló y Vega, 2010).

Siguiendo con lo expuesto por estos autores, en este trabajo, se concibe la escritura desde esta perspectiva cognitiva, es decir, entendiéndola como un proceso que permite la comunicación y facilita el desarrollo del pensamiento.

Una vez expuesto lo que entendemos por escritura, vamos a centrarnos en ésta, pero vista como objeto de enseñanza aprendizaje. Podemos distinguir tres enfoques desde los que abordar su enseñanza: como producto, como proceso y condicionada por el contexto. La escritura como producto centra su objeto de estudio en las características superficiales del texto (ortografía, letras, palabras, oraciones, etc.). La escritura como proceso se centra en el estudio de las etapas mentales que subyacen en la construcción de textos. Por último, la escritura condicionada por el contexto, entiende ésta como un

proceso que depende del entorno en el que se desarrolla, focalizando su atención en este (Caldera, 2003).

En este caso, nos vamos a centrar en la escritura entendida como proceso, prestando también atención a la importancia del contexto en el que se desarrolla, ya que la escritura adquiere sentido en función de la situación comunicativa en la que tiene lugar (Díez y Gutiérrez, 2017). Según Ferreira y Neira (2011), los distintos modelos que se han desarrollado desde el enfoque proceso, se caracterizan por focalizar su atención en el escritor y en cómo este desempeña el acto de escribir. Así, estas autoras apuntan que, para escribir, es necesario la activación del pensamiento y la interacción de distintos factores. Es decir, hablan de la escritura como un proceso complejo y recursivo.

Partiendo de lo expuesto en el párrafo anterior, cabe destacar el modelo desarrollado por Flower y Hayes (1977, 1980). Estos autores hablan de tres factores que intervienen en la composición escrita: contexto de la tarea (factores sociales y físicos), procesos cognitivos (planificación, traducción y revisión) y memoria a largo plazo del escritor (conocimientos previos sobre el tema, receptores y tipo de texto). Más tarde, Hayes (1996), los agrupa en dos categorías: el contexto de la tarea (componentes sociales y físicos) y el individuo (motivación, procesos cognitivos y memoria activa y a largo plazo). Además de estos componentes, Cassany, Luna y Sanz (2003) añaden la creatividad como un elemento con gran influencia en la expresión escrita. Estos autores exponen que la redacción escolar exige creatividad y habilidades para generar y ordenar ideas, e implica una reflexión por parte del alumno.

Así, Hayes (1996), en cuanto al contexto de la tarea, expone que la escritura es una actividad social, ya que escribimos para comunicar algo a alguien, en un medio concreto. Es necesario tomar decisiones sobre lo que escribimos y cómo lo escribimos, en función de estos factores sociales, de ahí su importancia. Por otro lado, los factores físicos hacen referencia al medio en el que escribimos. Tal como señala este autor, investigaciones realizadas por Haas y Hayes (1986) o Gould y Grischwosky (1984), han demostrado que la activación de los procesos cognitivos implicados en la escritura, se ve afectada por el medio con el que escribimos (papel, procesadores de texto, etc.).

Por lo que se refiere al individuo, Hayes (1996), menciona la memoria, la motivación y los procesos cognitivos. Al hablar de memoria hace referencia a dos tipos, la activa (conocimientos fonológicos, semánticos y viso-espaciales del individuo) y la memoria a largo plazo (conocimientos previos sobre el tema, receptores y tipo de texto).

En cuanto a la motivación, esta influye en la activación de los procesos cognitivos, dado que tiene efectos sobre el modo en que el escritor se enfrenta a la tarea. Para desarrollar en los alumnos habilidades escritoras es necesario mostrarles la utilidad de la escritura y proporcionarles situaciones de aprendizaje que fomenten su interés y disfrute hacia ella. Por último, este autor hace referencia a los tres procesos cognitivos que ya se mencionaban en el modelo expuesto por Hayes y Flower (1977, 1980): planificación, traducción y revisión.

Por otro lado, Scardamalia y Bereiter (1992, cit. por Castrillón, 2006) distinguieron dos formas de entender la enseñanza de la escritura, como reproductora o como transformadora del conocimiento. En el primer caso, el escritor se limitaría a plasmar sobre el papel sus conocimientos previos sobre un tópico, mientras que la transformación del conocimiento supondría que el escritor llevara a cabo una reflexión sobre la manera más adecuada de plasmar lo que quiere transmitir, en función de factores como las características del lector, el propósito del texto, etc. En este sentido, desde una perspectiva educativa, se debería apostar por un modelo que fomentara la escritura como herramienta de transformación, teniendo en cuenta el contexto en el que se produce.

3.2. Procesos implicados en la escritura

Partiendo de una perspectiva cognitiva y entendiendo la escritura como una manera de transformar el conocimiento, se va a prestar especial atención a los procesos cognitivos que subyacen en el acto de escribir (planificación, traducción y revisión) y a la motivación y creatividad, como factores determinantes para el desarrollo de habilidades escritoras. A continuación, se tratan en detalle cada uno de estos elementos y su influencia en la escritura.

3.2.1. Procesos cognitivos

Tal como se ha expuesto, Flower y Hayes (1977, 1980), en su modelo, distinguen tres procesos que subyacen en la escritura: planificación, traducción y revisión. A continuación, se expone en qué consiste cada uno de estos procesos.

La planificación supone seleccionar los conocimientos previos que se van a emplear, generar ideas, organizar esas ideas, diferenciar entre ideas primarias y secundarias, definir el o los propósitos que se persiguen, etc. (Flower y Hayes, 1977, 1980).

Mata (1997) señala tres procesos claves en la planificación. Por un lado, la generación de ideas, que implica la búsqueda de información general y específica en la memoria a largo plazo. Supone la selección de conocimientos previos y la creación de nueva información a partir de estos. Por otro lado, la organización y estructuración de contenido. El escritor debe seleccionar la estructura formal de su escrito, dependiendo del tipo de texto que vaya a escribir, para lo que es necesario tener conocimientos sobre la estructura de los tipos de texto. Y, por último, la determinación de objetivos. Los escritores deben ser capaces de generar objetivos a partir de otros, con el fin de crear un mayor volumen de contenido. Para llevar a cabo estos tres procesos clave es necesario “conocer el tema, tener capacidad para recuperar el conocimiento de la memoria a largo plazo, poseer estrategias adecuadas para hacer búsqueda de información, conocer la estructura del texto y mantener continuidad temática a través del texto” (Mata, Meneses y Ravelo, 2007, p. 85).

Es imprescindible mostrar a los alumnos la importancia de la planificación para la producción de textos, pues a través de ella se va construyendo un esquema mental que servirá de apoyo durante todo el proceso de composición (Caldera, 2006). Por ello, siguiendo con lo defendido por este autor, nuestro papel como docentes debe ser orientar al niño hacia la toma de decisiones sobre la selección de los objetivos, la información a incluir, el tipo de texto, el estilo, etc. Esto le permitirá la construcción de un esquema mental que irá modificando, a medida que avance en su escritura. Para esta tarea propone plantear actividades que faciliten la activación de los conocimientos previos sobre el tipo de texto que se trata, sobre el tema propuesto, sobre aspectos gramaticales y proporcionar medios para buscar información. En definitiva, es importante que el docente incentive la reflexión. Este tipo de actividades se relacionan con el fomento del conocimiento metacognitivo, del que hablaremos más adelante.

Por lo que se refiere a la traducción, Flower y Hayes (1977, 1980) en su modelo la definen como el momento en el que el texto se está escribiendo. Es decir, conlleva pasar del esquema mental al texto escrito. Esto implica tanto conocimientos cognitivo-lingüísticos y gramaticales (ortografía, vocabulario, morfología, sintaxis), como un dominio grafo-motor (Mata, Meneses y Ravelo, 2007). El alumno debe plasmar sus ideas en el papel, a través de la activación de conocimientos relativos a aspectos formales de la lengua escrita (ortografía, caligrafía, acentuación, etc.) y a la cohesión, organización, coherencia, etc. de lo que se escribe.

Finalmente, la revisión se entiende como la evaluación del escrito, detectando posibles errores o aspectos mejorables para lograr una versión más refinada del texto. Así pues, tal como expone Hayes (1996), la revisión implica la lectura de lo escrito para detectar carencias, mala organización, etc., con el objetivo de mejorarlo.

El alumno debe ser capaz de revisar y valorar si lo escrito guarda congruencia con su intención, es decir, con lo planificado. El docente debe procurar que el estudiante establezca comparaciones entre su plan inicial y el resultado (Guzmán y Rojas-Drummond, 2012). Es necesario que los alumnos sean conscientes de que lo primero que escriben, no puede ser entendido como el producto final, sino que conforme vayan escribiendo su redacción, será necesario que vuelvan sobre lo escrito, para revisar si sus ideas están convenientemente expresadas, o no representan, de manera adecuada, lo que querían transmitir con ellas (Caldera, 2006).

Todo esto nos lleva a la idea de que el acto de escribir implica la interacción entre la planificación, la traducción y la revisión. En el momento en el que los alumnos empiezan a escribir en el papel, hay que fomentar que sigan activando los procesos de planificación y revisión.

Esto último, se relaciona con la metacognición, concepto de gran relevancia en la psicología educativa actual. Flavell (1978, 1979, 1982, 1985, 1999), fue uno de los primeros autores en hacer referencia a este concepto. La Cruz y Pérez (2014), a través de Mohammad (2006) y Álvarez (2004), definen la metacognición como “el autoconocimiento consciente de la tarea, el tema, el pensamiento y el control ejecutivo de los procesos cognitivos relacionados” (p. 5), es decir, como la capacidad de autorregulación y control del propio proceso cognitivo.

En definitiva, y desde una perspectiva educativa, el conocimiento metacognitivo implica que el alumno conozca y emplee, de manera intencional, sus conocimientos acerca del proceso de la escritura, para construir un texto lo más adecuado posible (Caldera, 2006). Esto conlleva una capacidad de reflexión en el estudiante.

Sin embargo, no solamente son necesarios los conocimientos acerca de los procesos que subyacen en la escritura, sino que también, son esenciales conocimientos sobre las distintas situaciones comunicativas, para decidir de qué manera es mejor planificar, escribir y revisar un texto, en función de cada situación comunicativa. Así pues, podemos hablar de tres tipos de contenidos implicados en la escritura. Por un lado, los contenidos conceptuales, es decir, aquellos relativos a las estructuras textuales, tipos de texto y conocimientos lingüísticos. Por otro lado, los contenidos procedimentales

entre los que encontramos las estrategias de planificación, traducción y revisión. Finalmente, los contenidos actitudinales relacionados con la tarea de escribir (Castelló, 2002).

La Cruz y Pérez (2014), a través de González (2008), Calvo (2006) y Mohammad (2006), nos hablan de tres estrategias metacognitivas: meta-atención, meta-comprensión y meta-memorización. La atención es la capacidad para focalizarse en un estímulo e ignorar otros. De esta manera, sería el factor que guía los procesos cognitivos para captar la información pertinente. La comprensión es la habilidad del estudiante para reflexionar y actuar ante la información de la que dispone. Por último, la memorización es un procedimiento que permite fijar información en la memoria (conocimientos previos). En ella están implicados el registro, la retención y la recuperación. En el registro de la información está implicada la atención. Para que se produzca un buen registro de la información es necesario prestar atención a determinadas variables e ignorar las no relevantes. Cuanto más adecuado sea el registro de la información, mejor será su retención y, por tanto, su recuperación.

Atendiendo a todo lo expuesto sobre el conocimiento metacognitivo, podemos deducir que éste es necesario para que el sujeto sea capaz de autodirigir y controlar los procesos cognitivos que subyacen en la escritura (planificación, traducción y revisión). Si en el proceso de enseñanza aprendizaje no se presta atención al desarrollo del conocimiento metacognitivo en nuestros alumnos, esto se verá reflejado en sus producciones, dado que no serán capaces de decidir si su trabajo es adecuado o necesita ser mejorado.

3.2.2. Procesos motivacionales

La Real Academia Española (2014) define la motivación como el “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”. Es decir, afecta al modo en que las personas se enfrentan a las distintas situaciones. Ésta se ve implicada en “dirección de la conducta”, la “persistencia” y el “esfuerzo” que se le dedica a la misma (Caso y García, 2006). Esto nos lleva a la idea de que en el proceso de enseñanza aprendizaje, la motivación es un elemento fundamental, dado que va a guiar la conducta de nuestros alumnos y su empeño en la tarea. Así, Jackeline Ospina (2006), define la motivación como una “chispa” que prende e incentiva el aprendizaje.

Este concepto ha sido objeto de estudio de dos principales corrientes psicológicas, la conductista y la cognitiva. Desde una corriente conductista, se considera

que el estímulo es el que provoca la respuesta y, esta, no se asocia a los procesos mentales del individuo. Por otro lado, desde una perspectiva cognitiva, se entiende que el estímulo provoca la activación de una serie de procesos mentales en el individuo, que son la causa de la conducta (Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez, 2009).

Siguiendo con lo expuesto por Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez (2009) sobre la motivación, podemos distinguir dos dimensiones de la misma, que dan lugar a cuatro tipos de motivación. Por un lado, puede ser interna/intrínseca o externa/extrínseca y, por otro lado, puede ser de logro o de evitación del fracaso.

La motivación intrínseca, relacionada con la perspectiva cognitiva, depende de factores psicológicos del individuo. La extrínseca, por su parte, se relaciona con una percepción conductista de la motivación y depende de factores externos al individuo, como son la recompensa y el castigo. La recompensa tiene como objetivo aumentar la posibilidad de que una acción se repita, y el castigo, de reducir la posibilidad de que una acción vuelva a tener lugar (Soriano, 2001).

En relación con el aprendizaje, los alumnos que presentan una motivación intrínseca, ven el aprendizaje como una finalidad, y atribuyen los éxitos y fracasos a factores propios, como la dedicación o el esfuerzo. En cambio, los alumnos con una motivación extrínseca entienden el aprendizaje como un medio para lograr una meta o evitar una situación incómoda (Jackeline Ospina, 2006).

Soriano (2001), define la motivación de logro como aquella que orienta al individuo hacia la consecución del éxito, mientras que la motivación de evitación del fracaso orienta al individuo hacia conductas que eviten enfrentarse a tareas en las que puede fracasar. Este mismo autor, en relación con el aprendizaje, expone que los alumnos con una motivación de evitación del fracaso tenderán a no enfrentarse a tareas difíciles, mientras que los alumnos que se muevan por una motivación de logro, se sentirán motivados por conseguir el éxito en aquellas tareas más difíciles.

De esta diferenciación, se hace evidente que desde la educación debemos abogar por una motivación intrínseca en el alumnado y que se mueva por la consecución del éxito y no por la evitación del fracaso. En este sentido, el papel del profesorado cobra gran importancia, dado que la motivación hacia el aprendizaje no solamente depende del alumno. Es importante que el maestro guíe al alumno en la búsqueda de sus intereses, valorando su esfuerzo y proponiendo actividades que tengan una utilidad, más allá de lo académico (Monje, 1993). Así, es necesario que los objetivos planteados sean coherentes, interesantes y asequibles. Para ello, el profesor debe tener altas expectativas

con sus estudiantes y hacer hincapié en la funcionalidad de los aprendizajes (Jackeline Ospina, 2006).

Una forma muy interesante de demostrar la importancia de la motivación es la comparación entre aprender a montar en bicicleta y aprender a escribir. Para aprender a montar en bicicleta es necesario querer montar en una. Esto mismo es trasladable al aprendizaje de la escritura. Para que un niño aprenda a escribir, es necesario que exista una intención y, para ello, es imprescindible que haya algo que le mueva a querer adquirir ese aprendizaje. En este sentido, debemos mostrar a los alumnos que las tareas propuestas tienen un propósito real, que va más allá de lo académico (Goodman, 2003).

Así, no debemos reducir su enseñanza a una simple elección y organización de elementos, pues esto hace que el producto escrito carezca de finalidad. La escritura no se reduce al acto de escribir, sino que también implica saber qué y para qué queremos hacerlo. Si mostramos a los alumnos que todo escrito tiene una función, y que para escribir es necesario saber qué queremos contar y por qué, les estaremos aproximando a pensar de una manera reflexiva sobre lo que están escribiendo (Corrales, 2001).

Siguiendo con lo expuesto en los párrafos anteriores, los alumnos deben partir de algo que les atraiga y capte su atención, para estar más dispuestos a aprender (Caso y García, 2006). Es necesario emplear recursos que sean interesantes y llamativos para los estudiantes (La Cruz y Pérez, 2014), mostrando la escritura, no como un contenido más a aprender, sino como una práctica social que es necesaria para expresarnos y comunicarnos (Guevara, 2011). Para ello se deben fomentar en el aula experiencias de escritura real que cumplan con esta función comunicativa, permitiendo establecer un diálogo entre escritor y receptor, es decir, se debe de favorecer que los alumnos construyan conocimiento y desarrollen un pensamiento crítico, reflexionando y tomando decisiones, en función de la situación comunicativa (Caldera, 2006).

En definitiva, el objetivo debe ser que el alumno sea consciente de que la escritura permite comunicar, transmitir y expresar ideas y opiniones propias. Debemos alejar a nuestros alumnos de la concepción de la escritura como una práctica escolar repetitiva y cotidiana que carece de finalidad, más allá del éxito académico, y aproximarnos hacia una concepción de la escritura como una herramienta de expresión y reflexión (Caldera, 2006).

3.2.3. Procesos creativos

No existe una única definición de creatividad, dado que cada autor tiene una manera diferente de hacer referencia a ella, sin embargo, podemos hablar de dos perspectivas desde las que se puede entender este concepto. Por un lado, nos encontramos con una posición tradicional, que entiende la creatividad como un talento del que disponen pocos individuos, es decir, como algo innato. Por otro lado, desde una posición más actual, se entiende la creatividad como una capacidad del ser humano que puede ser potenciada y desarrollada por el ambiente (Campos y Palacios, 2018).

Para aproximarnos a una definición más concreta de este concepto, hay que atender a cuatro factores que la componen: la persona, el producto, el ambiente y el proceso (De la Torre, 2002). Estos cuatro componentes se hayan relacionados entre sí. Toda acción creativa es iniciada por una persona. El potencial creativo de esa persona está influenciado por el ambiente. Para que la persona llegue a producir algo creativo se hace necesario un proceso, es decir un conjunto de acciones. Estos procesos que lleva a cabo la persona dan lugar a un producto creativo (Campos y Palacios, 2018).

Desde una perspectiva educativa, que es la posición que nos interesa, podemos definir la creatividad como una actitud a partir de la que producimos algo (Álvarez, 2009). Esto requiere de múltiples funciones psicológicas y procesos cognitivos, afectivos y motivacionales (Romo, 1998). Así, la creatividad implica el desarrollo de varios aspectos del pensamiento: la fluidez para generar múltiples ideas, la flexibilidad a la hora de valorar las ideas generadas desde una visión más amplia, la originalidad en la generación de ideas y la elaboración de un producto a partir de dichas ideas (Hernández, Lugo y Merchán, 2011).

Lo expuesto en los párrafos anteriores justifica la importancia de los procesos creativos en la escritura. Por un lado, tal como hemos expuesto a lo largo del marco teórico, para formar escritores competentes, el desarrollo del conocimiento metacognitivo es esencial. Es decir, durante el proceso de producción de textos escritos, los alumnos deben ser conscientes de las distintas operaciones que subyacen en creación de un texto escrito (planificación, traducción y composición) y ser capaz de regular estos procesos. Por otro lado, creatividad y motivación son dos elementos que se complementan. La motivación impulsa el desarrollo de la creatividad, dado que fomenta la curiosidad hacia el aprendizaje y el interés por descubrir nuevas cosas. Asimismo, para desarrollar en los alumnos habilidades creadoras es necesario partir de sus intereses y motivaciones (Fernández-Rufete, 2015).

Todo esto nos lleva al concepto de escritura creativa, entendida como aquella con un carácter lúdico, experimental y estético, que implica el ejercicio de la creatividad y se desarrolla a partir de la planificación, la ejecución y la revisión (Álvarez, 2009). Lo que diferencia a la escritura común de la creativa, es el propio proceso creador, que permite la expresión de ideas y conocimiento, más que el producto final (Fernández Rufete, 2015). Por tanto, aunque algunos autores entienden que escribir ya implica un acto creador, no podemos considerar a toda escritura, creativa.

Como broche final a todo lo expuesto anteriormente, citamos a Corrales (2001), quién expone que “escribir es desvelar zonas ocultas de la realidad, crear espacios que ayuden a comprender y a comprendernos.” (p. 11). Esta forma de entender la escritura hace evidente la importancia de los procesos creativos en la misma.

3.3. Aprendizaje cooperativo en la escritura

En los apartados anteriores, hemos expuesto lo que se entiende por escritura y los procesos implicados en la misma. Teniendo en cuenta esto, a continuación, presentamos los beneficios del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades escritoras.

Además de la escritura creativa, también se considera una buena estrategia implementar el aprendizaje cooperativo en el aula. Atendiendo a la teoría sociocultural de Vygotsky, que entiende que los niños se desarrollan en interacción con su contexto y en función del mismo, la escritura debería presentarse como una actividad compartida. A partir de la interacción con otros compañeros y el propio docente se contribuye al fomento de la zona de desarrollo próximo, concepto que, tal como indica Vygotsky en su teoría, hace referencia a la distancia entre el desarrollo que el individuo puede alcanzar por sí mismo y el que puede alcanzar a partir de la interacción con otros. En este sentido, el aprendizaje cooperativo se convierte en un buen recurso para la enseñanza (Aragón, Correa, Mosquera y Ochoa, 2010).

Ferreira y Neira (2011) definen el aprendizaje cooperativo como una estrategia metodológica en la que se distribuye a los alumnos en pequeños grupos de trabajo, para resolver una misma tarea compartida. Sin embargo, la distribución de los alumnos no lo es todo, sino que la cooperación también va a depender del tipo de actividad propuesta y de su finalidad (Candela, García y Traver, 2019). Así, al hablar de tareas compartidas, es preciso situarnos en una perspectiva desde la que se entiende la regulación de la

escritura como un proceso socialmente compartido, en el que cada miembro del grupo aporta sus ideas y comprende y valora las aportaciones del resto (Arenas, 2017).

A través del intercambio de ideas se consigue que los estudiantes sean más conscientes y tengan un mayor control de los procesos que subyacen en la escritura (McAllister, 2005, cit. por Arenas, 2017). Por otro lado, el estudiante siente que sus aportaciones ayudan y son tenidas en cuenta en su grupo, fomentando así su motivación intrínseca (Candela, García y Traver, 2019). En definitiva, a partir de la cooperación se favorece una mayor reflexión crítica sobre la toma de decisiones en la elaboración de sus escritos, debatiendo sobre qué ideas incluir en el texto, cómo organizarlas, qué vocabulario incluir, qué aspectos se pueden mejorar, etc., en función de la situación comunicativa que envuelve a la tarea (Castelló, 2002).

Por último, es importante reflexionar sobre cual deberá ser el papel del profesor. El maestro, en este tipo de metodologías debe convertirse en mediador y guía en los aprendizajes que los alumnos van construyendo, supervisando y observando las interacciones entre los miembros de los grupos y orientando a los alumnos en este proceso de construcción (Candela, García y Traver, 2019).

3.4. La mejora de la expresión escrita, a través de la escritura creativa y el aprendizaje cooperativo.

Desde los primeros cursos, se somete a los alumnos a una enseñanza de la escritura mecánica y repetitiva, se prima el escribir bien, sobre la funcionalidad (Jurado, 1992, cit. por Guzmán y Bermúdez, 2018). La escritura creativa y el aprendizaje cooperativo contribuyen al desarrollo de habilidades que permiten al alumnado percibir distintas realidades, convertirse en narradores y, en definitiva, ofrece una forma de ver la escritura como un medio para dar cabida a los pensamientos.

Como docentes, es importante reflexionar sobre qué entendemos por escritura y tomar consciencia de que nuestro rol y el que otorgamos a nuestros alumnos, va a influir en el modo en que los educandos la conciben (Peña y Serrano, 2003). Normalmente en las escuelas el profesor asume las funciones de decidir sobre qué se escribe y cuándo, y de corregir el texto. El alumno se limita a seguir las instrucciones de su maestro y a entregar su escrito para que sea calificado. Esto promueve una actitud pasiva en el alumnado y dificulta que se ejercite en estrategias de planificación y revisión, dado que es el maestro quien asume esta responsabilidad (Cassany, 1996).

En el presente trabajo se apuesta por una visión constructivista del aprendizaje, en la que el maestro se interesa por los procesos mentales de los estudiantes y parte de sus motivaciones, intereses y pensamientos para avanzar a partir de estos y ajustar sus prácticas a las necesidades que vayan surgiendo. A todo esto, Caldera (2006), a través de Condemarin y Chadwick (1990), añade que es necesario que como docentes creamos un ambiente en el que los alumnos se sientan seguros para expresar sus pensamientos libremente, además de proponer temas sobre sus experiencias personales, su día a día, etc. Así, tal como expone Monserrat Castelló (2002), hay tres factores que deben estar presentes en toda experiencia de enseñanza aprendizaje. En primer lugar, la contextualización. Es decir, a la hora de plantear una actividad relacionada con el acto de escribir, esta debe de partir de una situación real y cercana a los alumnos. En segundo lugar, y relacionado con la contextualización, las tareas de composición escrita deben de ser funcionales. Es decir, las tareas de escritura que proponamos deben de tener una finalidad que vaya más allá del logro de los objetivos de aprendizaje, dándole así un sentido comunicativo al producto. Por último, en relación a la evaluación de las actividades de escritura, la autoevaluación de los propios alumnos durante el proceso de composición de sus textos, es muy útil, ya que permite que los alumnos desarrollen capacidades metacognitivas y de autorregulación.

Para favorecer una enseñanza de estas características, se seleccionan algunas de las funciones docentes que García Velázquez (2002) recoge de autores como Rué (1989), Matí y Solé (1997) o Díez y Pardo (2000):

- Atender a los conocimientos previos de los alumnos
- Seleccionar los textos en función del nivel de los alumnos
- Motivar a los alumnos para atraer su atención hacia la tarea
- Proponer tareas adaptadas a todos los niveles
- Atender a la agrupación de los grupos en función de las características individuales de cada alumno, su nivel de competencia y sus necesidades.
- Guiar en la resolución de conflictos en los grupos
- Proporcionar estrategias y técnicas para ayudar a resolver la tarea, dejando espacio para la reflexión de los alumnos, es decir, sin ofrecer la solución.

Por otro lado, el alumno deberá tomar las decisiones sobre cómo abordar las tareas de escritura, es decir, seleccionar las ideas a incluir, cómo organizarlas, cómo plasmarlas, etc. (Arbazúa, Díaz, Duran, Flotts, Lobato y Manzi, 2016).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, y siguiendo con Guzmán y Bermúdez (2018), la puesta en marcha de experiencias que relacionen la escritura con actividades que motiven a los estudiantes a escribir, partiendo de su capacidad creadora, hace posible que los alumnos conecten con la escritura de una manera más cercana. Por otro lado, estas actividades deben permitir que los alumnos reflexionen sobre las características de la situación comunicativa que envuelve a la tarea, para tomar decisiones en función de estas (Arbazúa, Díaz, Duran, Flotts, Lobato y Manzi, 2016).

En cuanto a posibles actividades que se pueden implementar en el aula a partir de la escritura creativa y el aprendizaje cooperativo y que atiendan a estos aspectos señalados, la lluvia de ideas, los diálogos o los debates son herramientas que permiten a los alumnos expresar sus ideas y opiniones y reflexionar sobre las aportaciones de sus compañeros (Caldera, 2006). Asimismo, Monserrat Castelló (2002) expone diversas actividades, entre las que destacamos las siguientes:

- Proponer la lectura de textos e instarles a que respondan preguntas como: ¿De qué tipo de texto se trata? ¿A quién va dirigido? ¿Os parece un buen comienzo? ¿Podrías mejorarlo? ¿Creéis que utiliza un lenguaje adecuado? ¿La información está bien organizada? ¿Presentaríais la información en otro orden? ¿Por qué creéis que el autor ha optado por presentar de ese modo la información? ¿Cuál creéis que es la intención del escritor con este texto? Este tipo de preguntas permite que los alumnos atiendan a la importancia de los factores que caracterizan a la situación comunicativa en la que está envuelto el texto, a la hora de componer sus escritos.
- Escribir textos sobre el mismo tema, pero que vayan dirigidos a diferentes destinatarios o tengan finalidades distintas. Así favorecemos que los alumnos reflexionen sobre las estrategias y los diferentes recursos que deberán usar para cada uno de ellos.
- Tras escribir un texto, proponerles que justifiquen por qué han decidido presentar la información de esa manera, por qué han comenzado así, por qué han usado ese vocabulario, etc.

Díez y Gutiérrez (2017) y Gallego Ortega (2012) también proponen estrategias para la mejora de la expresión escrita, entre las que destacamos las siguientes:

- Analizar los elementos de la situación comunicativa que envuelve a la tarea.
- Generar y organizar ideas con la utilización de mapas conceptuales, esquemas, etc.
- Distribuir las ideas en párrafos reflexionando sobre la cohesión y la coherencia entre las mismas.
- Comparar los esquemas y mapas construidos inicialmente con el resultado final.
- Crear tarjetas que muestren preguntas guías o pasos para la planificación y revisión de los textos.

De todas estas aportaciones, podemos deducir que la escritura creativa y el aprendizaje cooperativo favorecen la adecuada expresión y organización de las ideas, ya que se le dedica más tiempo a pensar en ellas, consigue mejorar la competencia ortográfica de los alumnos, dado que se fomenta la revisión continua de lo escrito y, por tanto, se convierten en un recurso muy útil e interesante que facilita el desarrollo de habilidades de expresión escrita (Fernández-Rufete, 2015).

4. MARCO LEGISLATIVO

En este apartado, por un lado, vamos a atender al lugar que ocupa la escritura y los procesos implicados en la misma en los primeros niveles de Educación Primaria, concretamente en el primer, segundo y tercer curso y, por otro lado, también prestaremos atención a la presencia o no, de aspectos relacionados con el aprendizaje cooperativo y la escritura creativa. Esto lo llevaremos a cabo a través del análisis de los documentos legales que rigen la labor docente: Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (a partir de ahora LOMCE) y la Orden del 16 de junio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidad y Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (a partir de ahora currículo).

4.1. La escritura en la LOMCE

Una vez analizados los documentos de la LOMCE en los que se exponen los principios, objetivos y fines de la educación en general, y de la Educación Primaria en particular, se observa que se hace referencia a la escritura en el apartado 2 del artículo 16: “La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de (...), la escritura, (...)” y en el apartado 6 del artículo 18: “Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, (...), la expresión oral y escrita, (...) se trabajarán en todas las áreas.”

Por otro lado, se hace referencia a aspectos relacionados con el desarrollo de procesos cognitivos, motivacionales y creativos en varios momentos. En el artículo 1, donde se citan los principios de la educación, el apartado g): “El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.”, señala la motivación como uno de esos principios. En el artículo 2 del documento, donde se exponen los fines de la educación, destacamos el apartado f): “El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.” y el h) “La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, (...)” Estos apartados hacen referencia a procesos cognitivos, creativos y motivacionales implicados en la escritura. En el artículo 16, en el que se desarrollan los principios generales de la Educación Primaria, observamos que se hace referencia a la creatividad en el apartado 2: “La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de (...) así como los de (...) la creatividad (...)”. Por último, en el artículo 17, en el que se exponen

los objetivos de la Educación Primaria, resaltamos el apartado b): “Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.”, en el que se vuelve a hacer referencia a los procesos implicados en la escritura.

En cuanto al aprendizaje cooperativo, en numerosas ocasiones se hace referencia a habilidades y competencias que se relacionan con este, como son el espíritu emprendedor y la iniciativa personal. Además, en el artículo 2) el apartado e): “La formación para (...), la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad (...).”, menciona de manera explícita la cooperación. Finalmente, por lo que se refiere a la escritura creativa, aunque esta no se cita como tal en la LOMCE, como hemos destacado, sí que se le da un valor importante, a la necesidad de fomentar la creatividad de los estudiantes.

4.2. La escritura en el currículo de Aragón

En este apartado nos disponemos a analizar lo expuesto en el currículo del área de “Lengua Castellana y Literatura” de la Comunidad de Aragón, para los cursos de primero, segundo y tercero de Educación Primaria, centrándonos en especial, en este último.

El objetivo de revisar lo que se estipula en el currículo acerca de la enseñanza de la escritura en los dos primeros cursos de Educación Primaria, es observar el papel que se le otorga a la misma. Posteriormente, nos sumergiremos en lo estipulado para el tercer curso, dado que es para el que se va a plantear el plan de fomento de la expresión escrita: “Juntos creamos historias”.

Una vez analizado el currículo de Educación Primaria en Aragón del área de “Lengua Castellana y Literatura”, de entre todos los bloques, nos centramos en el Bloque 3: “Comunicación escrita: escribir”, dado que es el que nos interesa para el tema que abordamos en el presente trabajo, la escritura.

En el primer y segundo curso de Educación Primaria, dentro de este bloque, encontramos contenidos relativos a situaciones de comunicación, en los que, en ambos cursos, se da importancia a la escritura de textos sencillos con una intención comunicativa. Así, también se vuelve a hacer referencia a la finalidad de la escritura en los contenidos relacionados con estrategias de composición escrita, planteando que es necesario que los alumnos sean conscientes de qué escribimos, para qué escribimos y

qué uso le damos al escrito. Esto demuestra la necesidad de hacer ver a los niños la funcionalidad de la escritura desde los primeros cursos, lo que se relaciona con los procesos motivacionales desarrollados en el marco teórico.

En cuanto a procesos cognitivos, el currículo hace referencia a la enseñanza de estrategias de producción escrita, y nombra las siguientes: intención comunicativa, planificación, ejecución y revisión. Esto hace patente la necesidad de que los niños descubran la escritura como un medio para comunicarse y, además, sean conscientes de los procesos implicados en la construcción de textos.

Por lo que se refiere a la creatividad, en el primer curso se hace referencia a la necesidad de enseñar a los niños a iniciar, finalizar o completar distintos textos, lo que puede servir como estrategia para desarrollar su capacidad creadora. En el segundo curso se hace referencia a la enseñanza de la escritura creativa, a través del uso de estrategias para generar ideas, modelos, organizadores, etc.

En lo relativo al aprendizaje cooperativo, entre los contenidos de segundo de Educación Primaria, se propone, la cooperación, como estrategia para trabajar la ejecución de los textos escritos.

Atendiendo a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, vemos que en ambos cursos se busca que los alumnos sean capaces de producir distintos tipos de textos relacionados con sus experiencias, usando un vocabulario adecuado y organizando las ideas con claridad. Por otro lado, también se atiende a la expresión por escrito de ideas sencillas acerca de sus gustos y opiniones y se hace referencia al desarrollo de un plan de escritura que fomente la creatividad, en el que los alumnos empleen recursos y estrategias para la generación de ideas.

Estos contenidos, criterios y estándares de aprendizaje nos muestran que desde el currículo de Educación Primaria de la Comunidad de Aragón, se aboga por una enseñanza de la escritura que, desde los primeros cursos, se dirija a la adquisición de conocimientos que permitan que los alumnos descubran la funcionalidad comunicativa de la misma, lo que se relaciona con la motivación, los procesos que subyacen en el acto de escribir (planificación, ejecución y revisión) y estrategias para la generación de ideas, organización de estas y expresión de la creatividad. Por otro lado, se nombra la necesidad de crear planes de escritura para el fomento de la expresión escrita.

A continuación, nos centramos en los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje relacionados con la escritura, que desde el currículo de la Comunidad de Aragón, se proponen para el tercer curso de Educación Primaria.

Entre los contenidos que se exponen en el Bloque 3: “Comunicación escrita: escribir”, destacamos los siguientes:

- “Escribir textos como (...) con una intención comunicativa específica, escribir también felicitaciones a familiares y amigos, invitaciones a acontecimientos del ámbito escolar o familiar, relatos de una experiencia vivida, comentarios sobre lo que ocurre en nuestro entorno, en la actualidad...”
- “(...) Escritura de (...), cuentos inventados, historias surgidas a partir de un estímulo, diarios, (...), etc. Escribir adivinanzas, poemas, retahílas, etc. siguiendo modelos y empleando técnicas que favorezcan la creatividad (generar ideas, ir más allá). (..). Escritura creativa favorecida por el uso de modelos, pasos guiados, estrategias para desarrollar ideas, mapas mentales y conceptuales, primeros esquemas, organizadores gráficos, etc.”
- “Planificación: (...) estrategias para generar ideas (...).”
- “Ejecución: (...) Propuestas individuales y compartidas (trabajo cooperativo). Técnicas de expresión, organización de las ideas y sencillos recursos lingüísticos (...).”
- “Revisión: (...) Primeras posturas críticas ante el escrito (...).”
- “(...) Creación de textos escritos utilizando recursos del lenguaje verbal y no verbal.”

Estos contenidos muestran que, desde el currículo, se da importancia al desarrollo de habilidades de expresión escrita que permitan a los alumnos plasmar, en sus escritos, ideas y opiniones personales. Es decir, se apuesta por la escritura creativa, promoviendo que sean los alumnos los productores de sus textos, prestando atención para ello, al fomento de procesos creativos, motivacionales y cognitivos, implicados en la escritura. Además, también se propone el trabajo cooperativo para la mejora de técnicas de expresión y organización de ideas.

Por lo que se refiere a los criterios de evaluación y sus respectivos estándares de aprendizaje, prestamos atención a los siguientes:

1. “Crit.LCL.3.1. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas respetando su estructura (...).”

- “Est.LCL.3.1.2. Escribe textos usando el vocabulario adecuado, organizando las ideas con claridad, secuenciando temporalmente el escrito, manteniendo una cohesión básica y (...).”

2. “Crit.LCL.3.5. Desarrollar una mejora progresiva en el uso de la lengua, favoreciendo la creatividad en sus producciones escritas.”

- “Est.LCL.3.5.1. Se esfuerza por escribir correctamente (grafía, orden y limpieza) de forma personal y creativa textos breves.”

3. “Crit.LCL.3.6. Favorecer a través del lenguaje la formación de un pensamiento crítico (...).”

- “Est.LCL.3.6.1. Expresa, por escrito brevemente, ideas y opiniones.”

4. “Crit.LCL.3.7. Desarrollar el Plan de escritura planificando la mejora de la escritura y fomentando la creatividad.”

- “Est.LCL.3.7.2. Valora su propia producción escrita, así como la producción escrita de sus compañeros.”

Los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje señalados, nos vuelven a mostrar que, para este curso, desde el currículo de la Comunidad de Aragón, se entiende que es necesario que los alumnos vean la escritura como un medio de expresión de opiniones e ideas personales. Además, se vuelve a hacer referencia al desarrollo de un plan de escritura para la mejora de la producción escrita.

Tras este análisis del currículo podemos concluir exponiendo que desde la Orden del 16 de junio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidad y Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, se apuesta por una visión de la escritura como un conjunto de procesos que interactúan entre sí y se evidencia la necesidad de implementar estrategias de enseñanza de la escritura que motiven al alumnado hacia su aprendizaje y fomenten su capacidad creadora (escritura creativa) y el conocimiento y regulación de los procesos que subyacen en la escritura.

5. MARCO DIDÁCTICO: PLANES DE FOMENTO DE LA ESCRITURA

A continuación, se van a analizar dos planes de fomento de la escritura, uno de la Comunidad Valenciana (a partir de ahora plan A) y otro de Andalucía (a partir de ahora plan B), contrastándolos con lo expuesto en el marco teórico.

5.1. Análisis del Plan A

Este plan se estructura en los siguientes epígrafes: justificación, objetivos generales, metodología, criterios y propuesta de actividades.

En su justificación, al igual que en el presente trabajo, se aboga por una visión de la escritura como una herramienta con una finalidad de comunicación real y se prioriza el fomento de la capacidad creadora de los alumnos. Se habla de que a través de una metodología participativa, creativa y flexible se logra un aprendizaje más significativo y conectado con su día a día. Además, también se expone que la motivación juega un papel importante para lograr fomentar en los alumnos habilidades escritoras.

Al revisar los objetivos que se pretenden conseguir, observamos que, al igual que hemos expuesto en el marco teórico, se da importancia a procesos cognitivos (planificación, composición y revisión), motivacionales (animar y estimular el gusto por escribir) y creativos (despertar la creatividad y capacidad crítica). Por otro lado, en este plan se apuesta por la utilización de las TIC y el trabajo transversal de la escritura en todas las áreas curriculares, además de fomentar el uso de las bibliotecas.

En cuanto a la metodología elegida, también abogan por el aprendizaje cooperativo y por la escritura creativa. Apuestan por el diálogo y la interacción como medios para fomentar la competencia escritora en los alumnos, dado que favorece la reflexión y el conocimiento metacognitivo. Así, proponen actividades de producción de textos como las siguientes:

- La creación de distintos tipos de texto como cuentos, comics, novelas, cartas, noticias, anécdotas, etc. A partir de una imagen, de un personaje dado, de pictogramas, de un texto leído y trabajado en clase, etc., trabajando en cada caso la estructura de cada tipo de texto.
- La confección de una revista escolar, en la que tengan que analizar distintos periódicos para incluir secciones de entrevistas, humor, pasatiempo, actualidad, etc.

- La creación de un portafolio para recopilar escritos de todo tipo, con la finalidad de que los alumnos reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje.
- El taller de texto libre en el que los alumnos escriben un texto a partir de sus ideas, con tema libre.

Además, también se presentan actividades dirigidas a la mejora de la caligrafía y la ortografía como las siguientes:

- La invención de “trucos del almendruco” como fórmulas para recordar normas ortográficas.
- La elaboración de dictados libres para ejercitar la sincronización entre oído y mano.

En estas actividades expuestas vemos que se deja espacio a la creatividad y que la finalidad, va más allá de completar unos ejercicios propuestos en un libro de texto, con lo que se logra una mayor motivación por el aprendizaje. Aunque cabe destacar, que la actividad de elaboración de dictados libres no guarda mucha relación con el resto del plan, pues no deja espacio al fomento de procesos creativos ni al trabajo cooperativo.

En cuanto a la evaluación, no se especifica la manera en la que se va a llevar a cabo. Sin embargo, sí que exponen que, dado que consideran que es importante el fomento de la corrección ortográfica y la forma en las producciones de los alumnos, se facilitarían unas rúbricas de evaluación para seguir en las distintas áreas curriculares. Este aspecto llama la atención, pues a la hora de hacer referencia a la evaluación, parece que el plan se centra más en atender al producto final que en valorar el proceso, lo cual no se corresponde con la manera de entender la escritura que detallan a lo largo del mismo.

5.2. Análisis del Plan B

Este plan se estructura en 7 epígrafes: introducción, modelo metodológico, objetivos, actuaciones, enseñanza de la ortografía, enseñanza de la expresión escrita y plan de mejora del cuaderno.

En la introducción se justifica el desarrollo del plan, considerando imprescindible que los alumnos aprendan a comunicarse a través de las palabras. Este argumento va en la misma línea que lo expuesto en nuestro marco teórico, ya que se apuesta por mostrar la función social de la escritura a los alumnos.

En cuanto al modelo metodológico propuesto, se aboga por una enseñanza guiada, basada en el aprendizaje a partir de modelos. Este tipo de metodología dificulta la potenciación de los procesos creativos, dado que dificulta el desarrollo de la autonomía e iniciativa del alumno.

Los objetivos que se persiguen con la implementación de este plan, son, principalmente, la mejora de la expresión escrita en el alumnado y lograr una mejor coordinación y práctica docente en el centro escolar.

Una vez analizados los objetivos y la metodología expuestos en el plan B, vamos a centrarnos en las propuestas desarrolladas para la mejora de la expresión escrita, ya que es el contenido que nos interesan en el presente trabajo. Llama la atención que se diseñen dos programas relacionados con la escritura dentro del mismo plan, uno focalizado en la ortografía, y otro en la expresión escrita, dado que es necesario una interacción entre ambos a la hora de escribir.

En cuanto a la enseñanza de la ortografía, proponen trabajar una regla ortográfica por trimestre, siendo ésta seleccionada por el Claustro. El hecho de que sea el Claustro quien elija la regla a trabajar, impide tener en cuenta la realidad de cada aula en concreto. Es el docente quien mejor puede conocer las necesidades que presentan sus alumnos en cuanto a la ortografía se refiere. Por otro lado, el programa se basa en la elaboración de carteles donde aparece la regla ortográfica con algunos ejemplos de palabras que la cumplen. Estos carteles se colocan a la vista del alumnado durante todo el trimestre, y se van realizando dictados en los que están incluidas estas palabras y otras que siguen la misma regla. La evaluación de la regla ortográfica se lleva a cabo a través de la asignación de un 1 punto en los exámenes. Para tercero de primaria, el límite de faltas para lograr el punto son 8.

Esta manera de trabajar la ortografía es demasiado mecánica y no parte de los intereses de los alumnos. Presenta la ortografía como un conjunto de reglas que hay que aprender, pero no muestra a los alumnos la funcionalidad de aprender dichas reglas, más allá de lograr el éxito académico. Esto contrasta con lo que se expone en la justificación del plan sobre la manera que tienen de entender la escritura.

Por lo que se refiere al programa propuesto para la enseñanza de la expresión escrita, este sigue una organización similar al diseñado para trabajar la ortografía. A partir de la elaboración de carteles, se trabaja un tipo de texto cada trimestre, que será seleccionado por el Claustro. La evaluación se lleva a cabo a través de composiciones elaboradas por los alumnos. En este caso no se especifica cómo se va a trabajar cada

tipo de texto, si se le va a dar importancia a la planificación y a la revisión de las composiciones, etc. Sin embargo, el hecho de fomentar que los alumnos conozcan la tipología de textos existentes, permite que sean conscientes de las características de cada tipo de texto y, por tanto, que planifiquen de una manera u otra dependiendo de ello. Por otro lado, el hecho de que no se exponga la manera de trabajar cada tipo de texto, permite que el profesor pueda adaptar su método a las características, necesidades e intereses de su alumnado. Además, en este caso tampoco se hace referencia a actividades que permitan que el alumnado sea consciente de la funcionalidad de la escritura para la comunicación.

Aunque en ambos programas (ortografía y expresión escrita) se propone una evaluación formativa que tiene en cuenta si aumenta la motivación del alumnado, además de evaluar si existe un verdadero aprendizaje y si la propuesta está siendo efectiva, no se incluyen estrategias o recursos que faciliten esa motivación.

5.3. Comparación de los planes y contrastación con el marco teórico

Ambos planes, en su justificación, dan gran importancia a la función comunicativa de la escritura. Sin embargo, encontramos diferencias notorias en las actividades que se plantean para su enseñanza aprendizaje. Tras el análisis general elaborado en los apartados anteriores, vamos a centrarnos en la presencia, en estos planes, de los tres aspectos a los que hemos dado más importancia en este trabajo: procesos cognitivos, motivacionales y creativos.

En primer lugar, como ya se ha mencionado, el plan B no hace referencia a los procesos cognitivos que subyacen en la escritura, se limita a hablar de la evaluación de las composiciones, como producto final. En caso contrario, el plan A propone el trabajo cooperativo y la escritura creativa como recursos para lograr una mayor reflexión en los alumnos, lo que fomenta la planificación y la revisión de lo que escriben, es decir, su conocimiento metacognitivo sobre los procesos que subyacen en la escritura. Por otro lado, en el plan A se expone que el hecho de fomentar la imaginación de los alumnos a través de la creación de distintos tipos de textos, fomenta su motivación e interés hacia el aprendizaje de la escritura. En cambio, en el plan B, no se citan ni se orienta hacia el fomento de procesos motivacionales y creativos en la escritura.

Como conclusión, el análisis y la comparación entre estos dos planes, no pretenden calificar a uno como bueno y a otro como malo, sino que tiene como objetivo presentar dos maneras distintas de entender la escritura. Desde el presente trabajo, se

aboga por un enfoque que se asemeja al plan A, dado que en él se incluyen los factores que hemos presentado como imprescindibles en el marco teórico: procesos cognitivos, motivacionales, creativos y aprendizaje cooperativo.

6. MARCO PRÁCTICO

Como docentes, es necesario que seamos críticos con el material didáctico y los recursos de los que disponemos, y no nos conformemos con lo que nos viene impuesto por el currículo. Por ello, una vez analizadas las actividades sobre composición escrita propuestas en los planes A y B, se va a plantear un plan de fomento basado en el modo de entender la escritura desarrollado en el marco teórico del trabajo, centrándonos en la escritura creativa y el aprendizaje cooperativo como recursos facilitadores.

Este plan se asemeja al plan A, analizado en el apartado anterior, dado que en ambos se entiende la escritura como un conjunto de procesos que interactúan entre sí y se emplea la escritura creativa y el aprendizaje cooperativo para fomentar el desarrollo de los procesos cognitivos, motivacionales y creativos que subyacen en la misma. Sin embargo, en el plan que se va a desarrollar se propone además una evaluación formativa, centrada en el proceso, que tiene como objetivo favorecer el conocimiento metacognitivo de los alumnos y, por otro lado, se proponen estrategias concretas para lograr desarrollar técnicas de planificación, composición y revisión, como la lluvia de ideas o los debates, aspectos que no están presentes de manera específica en el plan A.

El plan está diseñado para ser implementado en tercero de Educación Primaria. Tal como he venido observando durante mis prácticas escolares, en este nivel educativo ya tienen más o menos automatizados los procesos grafomotores y de recuperación de palabras (conciencia de la palabra). Además, es en este curso cuando se les exige una mayor corrección ortográfica en sus escritos y comienzan a escribir textos de mayor longitud y de manera más autónoma. Esto, debido a la manera en que se suele enfocar la enseñanza de la escritura en las escuelas, es posible que resulte en una pérdida de interés en el alumnado por el aprendizaje de la escritura.

A través de las actividades de escritura creativa y el aprendizaje cooperativo, además de trabajar los contenidos y perseguir los objetivos del currículo del área de “Lengua Castellana y Literatura”, se busca fomentar su curiosidad por el aprendizaje y hacer que vean la escritura como una herramienta para expresar sus opiniones e ideas.

Así, nuestro plan se va a llamar: “Juntos creamos historias”. A continuación, se desarrollan sus respectivos apartados: justificación, objetivos, metodología, actividades y evaluación.

6.1. Plan de fomento de la escritura: ‘Juntos creamos historias’

Justificación

La escritura es un elemento que está muy presente en las escuelas, en todas las áreas de conocimiento. Es utilizada por los alumnos constantemente para construir cuadernos, rellenar fotocopias y exámenes, apuntar tareas, etc.

En numerosas ocasiones, debido a la manera en que trabajamos y presentamos la escritura a nuestros alumnos, les transmitimos una visión de la misma que no se corresponde con la realidad. Si proponemos actividades en las que solamente valoramos la corrección del producto final y, además, al hablar de corrección valoramos más lo ortográfico que la cohesión y coherencia del contenido, estaremos presentando la escritura como un conjunto de normas que hay que aprender para escribir correctamente. Sin embargo, nos estaremos olvidando de un aspecto muy importante, y es que la escritura es una herramienta que permite y es necesaria para la comunicación. Para lograrla, además de una corrección gramatical y ortográfica, es necesario que lo que escribimos tenga un sentido y una finalidad comunicativa. Sin esto, será difícil la comprensión y el intercambio de ideas entre lector y escritor y, por tanto, no puede existir una comunicación.

Desde este plan, se pretende prestar atención a procesos a veces olvidados en la enseñanza de la escritura, como son la importancia de la generación de ideas, la activación de conocimientos previos, la búsqueda de información, la construcción de un plan, la elaboración de borradores, la contrastación de estos borradores con el plan inicial, la modificación de estos a través de la revisión, etc.

Basándonos en lo expuesto en el párrafo anterior, se busca que los alumnos tomen conciencia de la funcionalidad de la escritura en su día a día. Si los alumnos no ven una utilidad en lo que están aprendiendo, más allá de lograr el éxito académico, difícilmente van a desarrollar un interés por su aprendizaje. Para lograr esto, vamos a emplear los beneficios que nos aportan la escritura creativa y el aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza aprendizaje de la expresión escrita.

Objetivos:

Partiendo del marco teórico desarrollado y de lo expuesto en LOMCE y los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del Bloque 3: “Comunicación escrita: escribir” para el tercer curso de Educación Primaria, que se desarrollan en el currículo de la Comunidad de Aragón, con el presente plan se pretenden los siguientes objetivos:

Obj.1. Tener una visión de la escritura como una herramienta comunicativa para expresar ideas, opiniones, conocimiento, etc.

Obj.2. Mejorar las estrategias y técnicas implicadas en la planificación, traducción y revisión de las composiciones escritas.

Obj.3. Mantener un pensamiento crítico y creativo a la hora de producir un texto, para aspirar a una mejor producción en cuanto a corrección ortográfica, organización de lo escrito, secuenciación, cohesión, etc.

Obj.4. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas, reflexionando y tomando decisiones en función de su estructura, el lenguaje, los receptores, el contexto, etc.

Obj.5. Desarrollar habilidades de trabajo en grupo como el respeto mutuo, expresión de ideas, capacidad de escucha, razonamiento, etc.

Metodología:

Para lograr estos objetivos, la interacción entre el alumnado tendrá gran relevancia. A través de esta, los alumnos tienen la oportunidad de ser más reflexivos y críticos a la hora de planificar, componer y revisar su texto, dado que deben de llegar a un consenso teniendo en cuenta las opiniones de todo el grupo. Esto les lleva a valorar las distintas posibilidades y justificar sus elecciones. Además, esto fomenta su conocimiento metacognitivo, dado que les hace más conscientes de los procesos implicados en el acto de escribir. Para ello, como hemos mencionado anteriormente, se trabajará mediante el aprendizaje cooperativo, dado que permite el intercambio de conocimiento y el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas, sociales y cognitivas (Trujillo, 2002).

Por otro lado, partiremos de una perspectiva constructivista del aprendizaje. Los alumnos serán los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, es decir, serán ellos lo que propongan los temas sobre los que van a escribir sus composiciones y el maestro deberá seleccionar rigurosamente diversas situaciones comunicativas para presentarlas en el aula y guiar y orientar el proceso de composición de sus alumnos.

La manera de organizar las sesiones será la siguiente. En la primera y segunda sesión, el maestro presentará varios ejemplos de un tipo de texto (carta, cuento, noticia, etc.). Entre toda la clase se organizará una lluvia de ideas, en forma de debate, en el que se discutirán aspectos relativos a la organización, la situación comunicativa, el estilo, la cohesión, la adecuación, etc. de estos ejemplos presentados. Tras esta reflexión, los

alumnos ya habrán tomado conciencia de los elementos y la organización de ese tipo de texto, y de sus posibles variaciones en función de la situación comunicativa. Así, en la tercera sesión, en sus respectivos grupos, los alumnos deberán comenzar a escribir su propia composición. Para ello, el profesor en algunas ocasiones les facilitará el tema, en otras ocasiones, les facilitará una situación comunicativa concreta, el inicio del texto, el final, etc. Cada grupo deberá de producir su texto en función de estas indicaciones. Para ello, los alumnos tendrán 4 sesiones en las que se plantearán distintas actividades, como las que se presentan en el siguiente apartado, que faciliten el desarrollo de estrategias de planificación y revisión, que les orienten durante su composición.

En la séptima y octava sesión, cada grupo presentará su producto, justificando la organización, el estilo, y los elementos que han decidido incluir, en función de la situación comunicativa que envuelve a la composición. El resto de alumnos podrán valorar las elecciones de sus compañeros y proponer modificaciones.

Implementando esta metodología, los alumnos pueden fomentar su creatividad a la hora de decidir hacia dónde guiar su producción. Además, el hecho de que deban de tomar decisiones en función de una indicación dada por el maestro, y contando con las opiniones del resto de los integrantes del grupo, facilita el desarrollo de su capacidad creadora, crítica y reflexiva, y fomenta su interés hacia el aprendizaje.

Actividades:

A continuación, se exponen algunos ejemplos de actividades que pueden servir para orientar al alumnado hacia el desarrollo de estrategias relacionadas con la planificación, composición y revisión.

Como se ha expuesto en el marco teórico, la lluvia de ideas y los debates son estrategias que resultan idóneas para lograr que los alumnos reflexionen sobre por qué han decidido utilizar unas técnicas y no otras, o introducir un determinado elemento en sus escritos, al tener que justificar a sus compañeros por qué consideran una opción mejor que la otra y llegar a una decisión final. Además, también se pueden organizar debates en los que los alumnos tengan que decidir si un texto está correctamente escrito o se podrían mejorar algunos aspectos, dado que no responde bien a la situación comunicativa, hay errores ortográficos, la organización no es la adecuada, etc. Esto, por un lado, hace conscientes a los alumnos de la importancia de la revisión y, por otro, también les mostrará que la planificación es una parte imprescindible durante todo el proceso de composición y está muy relacionada con la revisión.

Otro tipo de actividad que se puede proponer es la escritura de diferentes textos que aborden el mismo tema pero que respondan a situaciones comunicativas distintas. Por ejemplo, se podría proponer que escribieran dos cartas hablando sobre lo que han aprendido en un curso fuera del colegio, una dirigida a un amigo para contarle la experiencia y otra dirigida al director del colegio para recomendar que ese curso se imparta en el centro. De esta manera se insta a los alumnos a planificar y revisar su escrito, en base a las diferentes situaciones comunicativas, y les hace más conscientes de la importancia de tener en cuenta estos elementos a la hora de escribir, desarrollando su conocimiento metacognitivo. En el ejemplo expuesto, los alumnos deberán atender al vocabulario y el estilo de su escrito, en función de a quién va dirigida la carta (amigo o director) y el propósito de la misma.

Por otro lado, se podría plantear a los niños escribir un texto mediante la técnica del ‘papel giratorio’. Esta técnica consiste en que un alumno escribe una parte del texto y el siguiente alumno otra y así sucesivamente. Se pueden plantear a los alumnos dos situaciones. Una en la que pueden leer lo que han escrito sus compañeros para a partir de ahí continuar escribiendo, y otra en la que no lo puedan leer. Tras el desarrollo de la actividad, se pide a los alumnos que comparen el resultado de los escritos y justifiquen cual es más adecuado. Con esto estaremos consiguiendo que los alumnos se den cuenta de la importancia de volver sobre lo escrito para continuar escribiendo y modificando aquellos aspectos que consideren menos adecuados.

Por último, una actividad que podría motivar a los alumnos hacia el aprendizaje de las reglas ortográficas y el cuidado de la caligrafía, podría ser entregarles un escrito con errores en estos aspectos, que impidan la comprensión del propio texto. En el caso de los errores ortográficos, estos serán sobretodo de tipo natural y en algún caso contextual, si el nivel de la clase así lo permite, dado que este tipo de errores se rigen por las reglas de conversión grafema fonema. No se incluirán errores categóricos o arbitrarios para evitar que los alumnos interioricen una palabra mal escrita como correcta en su diccionario visual. Con esto los alumnos comprenderán que los aspectos formales de la lengua son imprescindibles para que su escrito pueda ser entendido por el resto, ya que, de lo contrario, no tiene sentido escribirlo.

En definitiva, existen múltiples actividades que se pueden implementar en el aula y que fomentan la creatividad, la motivación y la mejora de la expresión escrita en los alumnos. Lo esencial de todas estas actividades, y lo que se busca a través de la introducción de la escritura creativa y el aprendizaje cooperativo, es fomentar la

interacción durante la composición de los textos, para que los alumnos expresen sus ideas y mantenga una actitud crítica y reflexiva, con el objetivo de llegar a una decisión común que les lleve a crear su texto.

Evaluación:

La evaluación que se propone en este plan, no va dirigida a que los alumnos obtengan una calificación, sino que tiene como finalidad proporcionar orientaciones para la mejora de la expresión escrita. Para desarrollar esta evaluación se ha tomado como referencia lo expuesto por Caldera (2006) en su artículo: “Proposiciones Teóricas para la enseñanza-aprendizaje de la Escritura en Educación Básica”, adaptándolo al plan de fomento de la escritura desarrollado en el presente trabajo.

Así, se implementará una evaluación formativa que permita prestar atención al proceso de composición escrita llevado a cabo por los alumnos. Dentro de esta, tendrá lugar una autoevaluación continua por parte de los propios alumnos. A través de las actividades que se proponen para el desarrollo del plan, se fomenta la revisión continua de lo escrito, llegando a consensos, en sus respectivos grupos, sobre las posibles modificaciones que pueden incluir en sus textos para mejorarlos. Por otro lado, también tendrá lugar una evaluación externa, llevada a cabo por el profesor y por el resto de los grupos de la clase. El profesor, durante todo el desarrollo del plan será quien guíe a los alumnos. En esta guía el maestro no deberá limitarse a corregir los errores que vayan cometiendo los alumnos y ofrecerles la respuesta correcta, sino que deberá invitarlos a reflexionar, organizando diálogos en los que los alumnos tengan que dar justificaciones acerca de su proceso de composición del texto y de las decisiones tomadas. Por otro lado, la evaluación externa llevada a cabo por el resto de los alumnos, tendrá lugar en las últimas sesiones, cuando cada grupo deba exponer su producto. Una vez expuesto, el resto de grupos comentará el trabajo de sus compañeros señalando los aspectos que les parecen apropiados y los elementos que modificarían y por qué.

A través de la implementación de una evaluación de este estilo, lo que se pretende no es calificar el trabajo de nuestros alumnos, sino convertirlos en escritores competentes, ofreciendo orientaciones e indicaciones que les ayuden en este proceso. Para ello se valorará si generan ideas, reflexionan sobre su organización, mantienen una actitud crítica ante las aportaciones de los compañeros, activan conocimientos previos sobre el tema, sobre elementos lingüísticos, sobre los tipos de texto, se implican en la

tarea, y en definitiva, si activan procesos cognitivos, motivacionales y creativos a la hora de elaborar sus producciones.

6.2. Ejemplo de una actividad

A continuación, se expone una actividad, a modo de ejemplo, (ver Anexo A) que se podría proponer en el aula para trabajar la expresión escrita dentro del plan de fomento de la escritura: “Juntos creamos historias”. En concreto se trabajará la escritura de cuentos.

Objetivos:

Los objetivos que se persiguen con esta actividad son los siguientes:

- Obj1. Recordar la estructura de los cuentos
- Obj2. Escribir un cuento partiendo de una introducción dada
- Obj3. Tener en cuenta los receptores a los que va dirigido un texto para escribirlo
- Obj4. Reflexionar y tener una actitud crítica para la toma de decisiones respecto a la manera de organizar un texto, la selección del vocabulario y del lenguaje, etc., en función de la situación comunicativa.

Instrumentos de evaluación:

El proceso de evaluación propuesto en el plan, ha tenido que ser modificado y adaptado a la situación que estamos viviendo. La evaluación no podrá tener lugar durante la realización de la actividad, sino que tendrá que tener lugar una vez que el alumno haya entregado la tarea. Se llevará a cabo a través de la elaboración de una tabla de registro (ver Anexo B). A partir de esta tabla, se pretende valorar si a través de esta actividad el alumno ha logrado un mayor grado de reflexión y ha alcanzado los objetivos propuestos.

Por otro lado, también se va a llevar a cabo una evaluación sobre la propia práctica docente, mediante la elaboración de una rúbrica (ver Anexo C), que permitirá valorar la eficacia de la actividad propuesta y reflexionar sobre posibles mejoras.

Metodología:

Aunque se haya propuesto el aprendizaje cooperativo como uno de los recursos principales en este plan, la situación que estamos viviendo actualmente, debido al COVID-19, dificulta proponer actividades para trabajar en grupo. Es por ello, que la

actividad que se presenta a continuación está diseñada para ser desarrollada de manera individual.

Por otro lado, a la hora de diseñar la actividad se ha tenido en cuenta que esta sea intuitiva para que el alumno pueda realizarla sin dificultades. La proclamación del estado de alarma ha hecho necesaria la elaboración de recursos que puedan ser desarrollados de manera online por los alumnos. Es por ello que junto a la ficha de trabajo se adjunta una hoja con información acerca de la estructura de los cuentos (ver Anexo A), teniendo en cuenta las posibles dificultades que pudieran surgir.

Para proponer la actividad al alumnado se empleará el correo electrónico. A través del correo electrónico, dirigido a los padres del alumno, se explicará en qué consiste la actividad y se enviará el archivo con las fichas de trabajo.

6.3. Resultados

Aunque la tarea en un primer momento, estaba pensada para ser realizada a todos los alumnos de un aula de tercero de Educación Primaria, la proclamación del estado de alarma, impidió que se pudiera proceder de este modo. Por este motivo, se buscó una alternativa y fue propuesta únicamente a 2 alumnos (alumno A y alumno B) de tercero de Educación Primaria del colegio CEIP José Antonio Labordeta. Se enviaron las actividades por correo electrónico y una vez completadas, enviaron los resultados por la misma vía (ver Anexo D).

A continuación, a partir de las respuestas obtenidas, se analiza de qué manera cada una de estas actividades, responden a los objetivos propuestos en el plan: “Juntos creamos historias”. Para ello, se emplea la información recogida a través de la tabla de registro (ver Anexo E) y la rúbrica de evaluación (ver Anexo F), indicadas en el diseño de las actividades.

En relación al primer objetivo propuesto: “Tener una visión de la escritura como una herramienta comunicativa para expresar ideas, opiniones, conocimiento, etc.”, ambas actividades han sido planteadas partiendo de esta forma de entender la escritura. En especial, en la actividad 2, el hecho de que se presente la tarea en un contexto determinado, ha favorecido que los alumnos entiendan la escritura en estos términos. Esto se ve sobretodo reflejado en sus respuestas a la segunda pregunta:

- Pregunta: “Este cuento está escrito para niños de 5 años, ¿elegirías este cuento para leérselo a niños de 5 años? ¿Crees que entenderán lo que es el movimiento de rotación?”

- Respuesta Alumno A: “No, porque es muy aburrido. No lo entenderán”
- Respuesta Alumno B: “No. Algunos si y otros no, porque esa temática es muy compleja.”

Ambas respuestas denotan que los alumnos entienden que el cuento es una herramienta para comunicar algo y que para que esta comunicación sea eficaz, es necesario que se adecúe a la situación comunicativa, en este caso, al nivel del receptor.

La consecución del segundo objetivo: “Mejorar las estrategias y técnicas implicadas en las planificación, traducción y revisión de las composiciones escritas.”, se ve reflejada en ambas actividades.

Por un lado, en la actividad uno, en la que se debe crear una historia a partir de una introducción dada, las respuestas de los alumnos son las siguientes:

- Respuesta Alumno A: como nudo plantea que el miedo que siente el canguro Saltarín le dificulta dormir por las noches y, en el desenlace, como solución a este problema planteado, señala que la salida del sol hace que el canguro Saltarín deje de tener miedo.
- Respuesta Alumno B: en el desarrollo plantea que el protagonista al salir de casa se asustó porque seguía siendo de noche. Como solución, en el desenlace, relata que el canguro se dio cuenta que seguía siendo de noche porque vivía en el polo Norte y era el primer día de otoño. Propone como solución mudarse a España.

El hecho de plantear la continuación de un relato favorece que los alumnos activen estrategias de planificación, composición y revisión. Así, en sus escritos organizan sus ideas en función de la estructura de los cuentos. Es decir, en el nudo plantean un problema y en el desenlace dan una solución a ese problema. Por otro lado, son capaces de plasmar las ideas en el papel con más o menos corrección lingüística, de acuerdo a su nivel de desarrollo. Asimismo, completan el relato y añaden un título que guarda coherencia y cohesión con la introducción dada y con lo escrito por ellos. Todo esto requiere de la puesta en marcha de técnicas de planificación sobre lo que se quiere escribir, teniendo en cuenta la estructura de los cuentos; un conocimiento lingüístico, para plasmar las ideas sobre el papel; la revisión de lo que se va escribiendo, para lograr una coherencia con la introducción y con lo que se había planificado, etc.

En la actividad 2, aunque está planteada para revisar un texto escrito y, por tanto, se centra más en las estrategias de revisión, no hay que olvidar que se trata de

procesos que interactúan entre sí. Los alumnos al revisar este cuento, son conscientes de la importancia que tiene atender a la situación comunicativa que envuelve al relato y a la estructura del tipo de texto, tanto en la revisión como en la planificación y la composición. Así, a través de las preguntas planteadas se consigue que los alumnos presten atención a cómo estos dos factores influyen en la producción de textos. Esto se ve reflejado en sus respuestas a las distintas preguntas.

- Pregunta 1: “Teniendo en cuenta las partes que tiene un cuento y su orden, ¿te parece que está bien organizado? ¿Por qué?”
- Respuesta Alumno A: “No. Porque el último párrafo tiene que estar en el medio.”
- Respuesta Alumno B: “No. Porque el nudo está en el sitio de la solución y la solución está en el sitio del nudo.”

En este caso, ambos alumnos activan sus conocimientos sobre la estructura de los cuentos y son capaces de justificar que la organización no es la correcta. Sin embargo, cabe destacar que el alumno A emplea la palabra “párrafos” para hacer referencia a las partes de los cuentos, mientras que el alumno B utiliza un vocabulario específico (“solución” y “nudo”). Esto podría ser debido a que el alumno B ha llegado a interiorizar más lo que supone cada una de las partes de un cuento que el alumno A, aunque ambos, como ya se ha señalado, han aplicado este conocimiento para revisar el relato.

- Pregunta 2: “Este cuento está escrito para niños de 5 años, ¿elegirías este cuento para leérselo a niños de 5 años? ¿Crees que entenderán lo que es el movimiento de rotación?”
- Respuesta alumno A: “No, porque es muy aburrido. No lo entenderán”
- Respuesta alumno B: “No. Algunos si y otros no, porque esa temática es muy compleja.”

La pregunta incita a que los alumnos reflexionen sobre las características del receptor y cómo esto influye a la hora de escribir un cuento. Sus respuestas denotan que los alumnos activan sus conocimientos acerca de cómo la situación comunicativa influye en la producción de los escritos, puesto que ambos recurren al argumento de la dificultad de la temática para el nivel de los receptores, como ya se había comentado al hablar del primer objetivo.

- Pregunta 3: “¿Te parece que el título está bien elegido? ¿Por qué?”

- Respuesta Alumno A: “No. Porque no era valiente.”
- Respuesta Alumno B: “No. Porque el canguro tenía miedo. ¿No te parece?”

Esta pregunta permite que los alumnos piensen sobre la coherencia entre el título y el relato. Los alumnos argumentan que el título no es adecuado puesto que no guarda relación con lo que se describe en el cuento. Por otro lado, resulta curioso que el alumno B, finalice su respuesta con una pregunta al aire. Este tipo de respuestas, en unas circunstancias normales en las que la actividad se hubiera desarrollado de manera presencial, hubiera sido idónea para abrir un debate entre los compañeros.

En cuanto al tercer objetivo: “Mantener un pensamiento crítico y creativo a la hora de producir en texto, para aspirar a una mejor producción en cuanto a corrección ortográfica, organización de lo escrito, secuenciación, cohesión, etc.”, este está estrechamente relacionado con el anterior. Ambas actividades están planteadas para ejercitar en los alumnos su capacidad creativa y de reflexión. Así, como se ha expuesto, en la primera actividad se favorece que los alumnos tomen decisiones en función de una introducción dada y de la estructura de los cuentos, creando un relato que tenga sentido y que guarde coherencia con estos dos aspectos. De la misma manera, la segunda actividad, facilita que los alumnos desarrollen una actitud crítica en la producción de textos, puesto que las preguntas planteadas les llevan a reflexionar sobre los distintos aspectos a tener en cuenta a la hora de elaborar un texto, y sus respuestas, como ya se ha comentado, así lo demuestran.

El objetivo 4: “Producir textos con diferentes intenciones comunicativas, reflexionando y tomando decisiones en función de su estructura, el lenguaje, los receptores, el contexto, etc.” se ha tratado en especial en la primera actividad. Así, proponiendo la creación de un cuento a partir de una introducción dada, se ha logrado que los alumnos valoren y tomen decisiones sobre la manera de organizar sus ideas en el texto, las ideas a incluir, etc. Asimismo, en la segunda actividad se ha favorecido que los alumnos atiendan al contexto y las características de los receptores a la hora de valorar la adecuación de un texto. Las respuestas, anteriormente expuestas, reflejan que esto se ha logrado.

Por último, en el caso del objetivo 5: “Desarrollar habilidades de trabajo en grupo como el respeto mutuo, expresión de ideas, capacidad de escucha, razonamiento, etc.”, este no se ha podido tratar, debido a que la situación generada por el COVID-19, ha dificultado plantear actividades en las que se trabaje en grupo.

A grandes rasgos, podemos concluir exponiendo que ambas actividades han favorecido el desarrollo del conocimiento metacognitivo de los alumnos, así como una actitud crítica y reflexiva, tanto a la hora de escribir su cuento, como a la hora de revisar un cuento escrito por otra persona.

7. CONCLUSIONES.

El objetivo principal ha sido reflexionar sobre la escritura, entendida como proceso, y proponer la escritura creativa y el aprendizaje cooperativo, como recursos para mejorar las habilidades escritoras de los alumnos. A continuación, se exponen las conclusiones extraídas tras la elaboración del presente trabajo.

En primer lugar, es importante entender la escritura como un proceso en el que la planificación, revisión, creatividad y motivación, son esenciales. En muchas ocasiones, se reduce la escritura al producto final, dando mayor peso a aspectos formales, como son la ortografía o caligrafía. Los alumnos deben ser capaces de escribir textos que se adapten a las distintas situaciones. Para que esto sea posible los docentes debemos presentar la escritura como una herramienta comunicativa y proponer actividades dirigidas a reflexionar sobre la manera en que influyen los distintos factores sociales en el producto final y ejercitar las técnicas de planificación, composición y revisión. El aprendizaje cooperativo y la escritura creativa resultan recursos muy útiles para lograr lo señalado. Estos recursos permiten que los alumnos expresen ideas y opiniones propias y dediquen más tiempo a pensar sobre qué ideas incluir y la manera de organizarlas, dando mayor importancia al proceso de elaboración del texto escrito y atendiendo a los diversos factores que influyen en el mismo.

Esta manera de entender la escritura es la que se defiende desde los documentos legales que rigen la función docente. En ellos, por un lado, se aboga por presentar la escritura como una herramienta de comunicación necesaria en el día a día y por desarrollar técnicas de planificación, traducción y revisión en los alumnos. Para lograr esto, el aprendizaje cooperativo es una estrategia muy apropiada, puesto que la escritura se convierte en una tarea compartida en la que los alumnos deben dialogar sobre la manera en la que construir su texto, en función del contexto que envuelve la actividad. Por otro lado, se apuesta por fomentar la creatividad en las producciones escritas, lo que respalda el hecho de introducir la escritura creativa en la mejora de expresión escrita.

Lo expuesto en el párrafo anterior contrasta, en ocasiones, con las actividades que los docentes plantean en las aulas. Aunque la situación generada por el COVID-19 haya impedido que pueda acceder a la revisión de libros de texto, en los que comprobar la manera en la que se plantea la escritura en los distintos ejercicios propuestos, lo vivido durante mi escolarización, lo observado durante mis prácticas escolares y lo analizado en los dos planes expuestos en el marco didáctico, muestra que se siguen proponiendo tareas repetitivas y mecánicas que solo atienden al producto final y no se

corresponden con lo detallado en los documentos legales ni con lo que supone la escritura. Una parte muy importante de la labor docente es la reflexión sobre lo que enseñamos y cómo enseñarlo. Como profesionales de la educación debemos pensar en las actividades que proponemos en el aula y de qué manera estas actividades contribuyen a desarrollar en los niños la escritura tal y como la entendemos.

Por otro lado, los resultados obtenidos a partir de la elaboración del plan de la escritura: “Juntos creamos historias” y la propuesta e implementación de dos actividades que podrían formar parte dicho plan, han demostrado que a partir de la escritura creativa y la contextualización de las actividades propuestas, se logra favorecer una visión de la escritura como una herramienta comunicativa, mejorar las estrategias de planificación, composición y revisión y fomentar un pensamiento crítico y creativo al elaborar textos escritos, teniendo en cuenta los distintos factores que envuelven a la tarea.

Siendo críticos con lo desarrollado en el presente trabajo, se pueden observar algunas limitaciones, entre ellas destacamos las siguientes:

- El gran volumen de contenidos estipulados por el currículo de Aragón, en ocasiones, dificulta la implementación de este tipo de planes de fomento de la escritura, dado que requieren de tiempo y organización extra, lo que resulta en que los docentes opten por prescindir de ellos y se limiten a lo expuesto en los libros de texto.
- La propuesta didáctica se ha desarrollado atendiendo únicamente a los criterios y estándares expuestos para tercero de Educación Primaria. Sin embargo, es fácilmente extrapolable al resto de curso.
- Debido a la limitación de espacio, no se ha podido indagar más acerca de la enseñanza de la ortografía, aspecto imprescindible en el aprendizaje de la escritura. Se podría investigar y desarrollar estrategias para integrar la enseñanza de la ortografía a partir de la escritura creativa y el aprendizaje cooperativo, entendiendo la escritura como un conjunto de procesos que interactúan entre sí y como una herramienta comunicativa.
- La situación generada por el COVID-19, ha impedido que pudiera tener acceso a libros de textos para analizar de qué manera se plantean las tareas de escritura y si se corresponde con la concepción de escritura defendida en el trabajo, por este motivo se optó por analizar dos planes de fomento de la escritura que estaban disponibles en la red. Así, también debido a esta situación, la actividad

elaborada no ha podido ser llevada a la práctica en un aula, para poder valorar la eficacia de la misma. Sin embargo, se ha podido plantear a dos alumnos, a través del correo electrónico, pero teniendo que prescindir del aprendizaje cooperativo, por lo que no se ha podido corroborar, mediante la práctica, los beneficios que aporta este recurso.

Por otro lado, quiero resaltar que la elaboración de este trabajo me ha permitido adquirir un mayor conocimiento acerca de la escritura, de cómo mejorar la expresión escrita en los estudiantes y de los aspectos que facilitan un mayor interés hacia su aprendizaje. Esto me ha permitido analizar constructivamente distintos planes de fomento de la escritura, aspecto que me será de gran ayuda en mi futura práctica docente, cuando tenga que decidir qué recursos implementar en el aula.

También, he podido reflexionar sobre los conocimientos adquiridos en la carrera, así como aplicarlos en la construcción del mismo. Además, hasta ahora no había realizado un trabajo de investigación de estas características, lo que ha hecho que desarrolle competencias para comunicar aquello que quiero expresar de forma eficaz y organizada, tratando de mantener una perspectiva crítica y reflexiva durante todo el proceso de elaboración. Asimismo, he tenido la oportunidad de cambiar del rol de alumna al de maestra, atendiendo a aspectos como la importancia de reflexionar sobre la práctica docente. El trabajo de fin de grado es uno de los últimos pasos antes de iniciarme en el camino de la docencia. Esto me ha hecho pensar sobre la importancia de reflexionar sobre la educación y sobre diferentes posturas, construir modelos de enseñanza que se ajusten a nuestra percepción de la educación, etc. Es importante ser consciente de que la docencia conlleva una formación permanente, que debe evolucionar al mismo tiempo que lo hace la sociedad, pues el principal objetivo es formar individuos capaces de desenvolverse en el mundo en el que viven.

Además, añadir que las circunstancias en las que he elaborado este trabajo de investigación han supuesto un reto, pues se trata de un proyecto que requiere de la consulta de fuentes, y muchos de los espacios donde podría encontrar estas fuentes han permanecido cerrados, debido a la proclamación del estado del alarma. Aunque comencé a elaborar el trabajo antes de que se iniciara esta situación, pudiendo llevar a cabo dos tutorías presenciales y presentando unas primeras pinceladas del mismo en la segunda, fue durante el periodo de confinamiento, cuando llevé a cabo un mayor avance en su elaboración. Esto me ha permitido adquirir una mayor competencia informática,

pues la mayor parte de los recursos que he tenido que utilizar han sido digitales. Poco a poco, y con la ayuda de mi directora que me facilitó bibliografía para comenzar a desarrollar el trabajo, fui adaptándome a la situación. Así, esta situación también ha cambiado la manera de llevar a cabo el seguimiento del trabajo. Las revisiones y correcciones han tenido que realizarse mediante llamadas telefónicas, correo electrónico y plataformas online como Google Meet.

Me gustaría concluir el presente trabajo de fin de grado con una reflexión de Goodman (1996). Este autor apunta que el fracaso de un niño supone el fracaso de una escuela y, por tanto, un proceso de enseñanza aprendizaje adecuado y bien implementado, que atienda a las necesidades del alumnado, puede asegurar el éxito. El hecho de que los alumnos lleguen a estudios superiores con habilidades escritoras pobres (Boillos, 2018) debería hacernos reflexionar sobre la manera en que se está planteando su enseñanza en las escuelas. Es por ello que animo a seguir indagando en este ámbito para descubrir otras formas de fomentar la expresión escrita de nuestros educandos. La educación y los profesionales que formamos parte de ella debemos evolucionar y seguir formándonos para responder a las necesidades que surgen en la sociedad.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbazúa, A., Díaz, M. P., Duran, M. I., Flotts, M. P., Lobato, P. y Manzi, J. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Paris: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244734>
- Álvarez, M. P. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere*, 13 (44), 83-87. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571010.pdf>
- Aragón, L., Correa, M., Mosquera, S. y Ochoa, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educ. Edcuc.*, 13 (1), 27-41. Recuperado de: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1619/2129>
- Arbiol, A. y Paulo, M. (2016). Estrategias y eficacia compositiva del alumnado de 6 de Primaria en relación a la práctica docente. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 28, 11-48. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/54083/49473>
- Arenas, K. A. (2017). Características de la regulación socialmente compartida de la escritura: aportes desde una experiencia investigativa. *Lenguaje*, 45 (1), 35-60. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v45n1/0120-3479-leng-45-01-00035.pdf>
- Bañales, G., Castelló, M. y Vega, N. A. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Element Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1253-1282. Recuperado de: <http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?474>
- Bartolomé, A. (2004). Perspectivas de la enseñanza de la lengua escrita. *Acción pedagógica*, 13 (1), 50-59. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2971919>
- Boillos, M. M. (2018). La autopercepción de las habilidades escritoras en el inicio de la etapa universitaria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de*

Albacete, 33 (2). Recuperado de:
<https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1842>

- Candela, I., García, R. y Traver, J. A. (2019). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas* (2ª edición). Madrid: Editorial CCS. Recuperado de:
<https://edicionescalasancias.org/wp-content/uploads/2019/10/Cuaderno-11.pdf>
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6 (20), 363-368. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35662002.pdf>
- Caldera, R. (2006). Propositiones Teóricas para la Enseñanza-Aprendizaje de la Escritura en Educación Básica. *ÁGORA*, 17, 45-83. Recuperado de:
<http://revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/agora/v9n17/articulo4.pdf>
- Campos, G. y Palacios, A. (2018). La creatividad y sus componentes. *Creatividad y Sociedad*, 27, 167-183. Recuperado de:
https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:ksvgOr8hi5YJ:scholar.google.com/+La+creatividad+y+sus+componentes&hl=es&as_sdt=0,5&scioq=camp+os+y+palacios+2018+creatividad
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4 (2), 20-32. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Caso, A. M. y García, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 477-492. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80538303.pdf>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Cassany/publication/28269204_Enfoques_didacticos_para_la_ensenanza_de_la_expresion_escrita/links/00b7d52ca70f7a92be000000/Enfoques-didacticos-para-la-ensenanza-de-la-expresion-escrita.pdf

- Cassany, D. (1996). La cultura de la escritura: planteamientos didácticos. Líneas para una didáctica de los procesos de composición. En Cassany, D., Martos, E., Sánchez, E., Colomer, T., Cros, A. y Vilà, M., *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, pp. 11-46. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B8ZTQ_GAm3HOTVotSUMyUzlBSGM/view
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. (9ª edición). Barcelona: Grao.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35 (51-52) , 149-162. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100011&script=sci_arttext
- Castrillón, C. M. (2006). La enseñanza de estrategias metacognitivas en el proceso de la composición escrita: un estudio de caso sobre un modelo para la intervención educativa. *Grafiás Disciplinarias de la UCPR*, 3. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5031425>
- Colegi Imperial Fundació Sant Vicent Ferrer. Plan de fomento de la escritura. Recuperado de: <https://www.colegioimperialsanvicente.es/Archivos/planfomentoescritor.pdf>
- Colegio Público Rural Aderan I. (2018). Plan de lectura y escritura. Plan de escritura, pp. 47-51. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/21600957a/helvia/sitio/upload/Plan_Anual_2018_19_final.pdf
- Corrales, J. L. (2001). La enseñanza de la escritura creativa. *Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 57, 7-12. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02585175555947406454480/ima0004.htm>
- Cuevas, E. (2010). Autores emergentes. Niños creadores de textos en un salón multigrado. *Cuadernos de investigación en la Educación*, 25, 217-228. Recuperado de: http://cie.uprrp.edu/cuaderno/wp-content/uploads/sites/4/2016/03/cuaderno_vol25_m05.pdf

- De la Torre, S. (2002). La creatividad de un didacta o cómo dejar huella en la enseñanza. *Educar*, 0, 35-44. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/125744/1/545928.pdf>
- Díez, A. y Gutiérrez, R. (2017). Efectos de la comunicación dialógico en la mejora de la composición escrita en estudiantes de primera. *Teoría de la Educación*, 29, 41-59. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2924159/17947>
- Fernández-Rufete, A. (2015). Escritura creativa como antídoto ante incorrecciones ortográficas en Educación Primaria. *Andalucíaeduca*, 153, 28-30. Recuperado de: http://andaluciaeduca.com/hemeroteca/ae_digital153.pdf
- Ferreira, A. y Neira, A. (2011). Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo. *Literatura y Lingüística*, 24, 143-159. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n24/art08.pdf>
- Flower, L. y Hayes, J. (1977). Problem-Solving Strategies and the Writing Process. *College English*, 39 (4), 449-461. Recuperado de: https://www-jstor-org.cuarzo.unizar.es:9443/stable/375768?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Galera, F. (2002). Didáctica del lenguaje escrito: una aproximación bibliográfica. *Lenguaje y texto*, 19, 59-72. Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8181/LYT_19_2002_art_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gallego, J.L. (2012). Cómo estructuran el contenido de la escritura alumnos de Educación Primaria. *Contextos educativos*, 15, 9-26. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/652/615>
- García, A. (2002). La vida de la escritura II: El maestro constructivista. *Pulso*, 25, 11-23. Recuperado de: <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/20/8>

- Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Revista Enunciación*, 8 (1), 77-98. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2480/3463>
- Guevara, N. (2011). ¿Y esto para qué me sirve? La motivación hacia la lectura y la escritura. *Revista de Educación y desarrollo*, 18. Recuperado de: https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:0GQ-5TKVOrEJ:scholar.google.com/+guevara+2011+y+esto+para+qu%C3%A9+me+sirve&hl=es&as_sdt=0,5
- Guzmán, B. y Bermúdez, J.P. (2018). *Escritura creativa en la escuela. Infancias Imágenes*, 18 (1), 80-94. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/12263/14741>
- Guzmán, K. Y Rojas-Drummond, S. M. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria. Un modo social de aprender juntos. *RMIE*, 52, 217-245. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a10.pdf>
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En *The Science of Writing*, pp. 1-27. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de: https://desfor.infod.edu.ar/sitio/upload/OBLIGHayes._Nuevo_marco_para_la_comprension_de_lo_cognitivo_y_lo_emocional_escritura.pdf
- Hernández, L. H., Lugo, E. y Merchán, E. A. (2011). Aprendizaje significativo apoyado en la creatividad e innovación. *Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación*, 1 Número Especial, 47-61. Recuperado de: <http://ammci.org.mx/revista/pdf/Numero3/4art.pdf>
- La Cruz, A. R. y Pérez, V. C. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 21, 1-16. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/5958/6478>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

- Mata, F. S. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Mata, F. S., Meneses, A. L. y Ravelo, E. I. (2007). Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Acta colombiana de psicología*, 10 (1), 83-98. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/798/79810109.pdf>
- Méndez, M. y Rojo, M.E. (2017). El mapa del cuento y el acrónimo relatar: dos estrategias para la escritura de cuentos por estudiantes con dificultades de aprendizaje. *AGORA*, 40, 61-87. Recuperado de: http://saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/45637/art.3_educaci%c3%b3n.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Monje, P. (1993). La lectura y la escritura en la escuela primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 75-82. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117791>
- Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Orjuela, D., Piñeros, A.M. y Torres, A. (2017). Una mirada crítica a las prácticas escriturales del grado quinto de la básica primaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 31, 178-190. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/7763/6145
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4 (Especial), 158-160. Recuperado de: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/548/472>
- Peña, J. y Serrano, S. (2003). La escritura en el medio escolar: un estudio en las etapas. *Educere*, 20, 397-408. Recuperado de:

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19747/articulo6.pdf;jsessionid=AD6810AD38AA034FD1BCEC6FB14BA6C1?sequence=1>

- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23. Ed.). Recuperado de: <https://www.rae.es/>
- Romo, M. (1998). Algunas claves para fomentar la creatividad en el aula. *Tendencias pedagógicas, Extra 1*, 251-259. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4640541>
- Soriano, M. M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 9, 163-184. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>
- Teberosky, A. (2000). Los sistemas de escritura. *Congreso Mundial de Lecto-escritura*. Valencia: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.waece.org/biblioweb07/pdfs/d152.pdf>
- Trujillo, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones*, 32. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2329/2490>

10. ANEXOS

Anexo A: Actividad Propuesta

EL CUENTO

❖ Un cuento es un relato corto en el que se cuenta una historia sobre unos personajes. El cuento tiene tres partes:

- **Introducción:** Es el inicio del cuento. Se presentan los personajes de la historia.
- **Nudo:** Es la parte central del cuento. Se presenta un problema o una situación a la que se tienen que enfrentar los personajes.
- **Desenlace:** Es la parte final de la historia. Se cuenta cómo los personajes han solucionado el problema o la situación.

❖ Ejemplo:

Título: EL PÁJARO OBSERVADOR.

Introducción: El pájaro observador vivía en un bosque. Le encantaba volar por el bosque para controlar todo lo que ocurría y contárselo a su amiga la hormiga Bea.

Nudo: Un día se encontró a su amiga la hormiga Bea muy triste. La hormiga Bea le contó que estaba triste porque quería ver con sus propios ojos todas las cosas que el pájaro observador le contaba.

Desenlace: Entonces, el pájaro observador tuvo una idea brillante. Le dijo que se subiera encima suyo y así le llevaría a ver todas las cosas que pasaban en el bosque. La hormiga Bea se puso muy contenta porque pudo ver con sus propios ojos todo lo que pasaba en el bosque, gracias a su amigo el pájaro observador.

Ilustración 1: Hoja de ayuda-Estructura Cuentos

❖ Ahora escribe un NUDO y un DESENLACE para este cuento y ponle un TÍTULO.

TÍTULO: _____

INTRODUCCIÓN:

Había una vez un canguro que se llamaba Saltarín. A Saltarín le encanta disfrutar de la luz del día. Las noches no le gustan por la oscuridad. Todas las noches Saltarín tiene miedo por si cuando se levante al día siguiente, el cielo sigue oscuro y no puede ver el cielo azul.

NUDO:

DESENLACE:

Ilustración 2: Actividad 1

- ❖ Lee este cuento escrito para niños de 5 años y presta atención cómo está organizado y al vocabulario que se usa:

Saltarín el canguro valiente

Había una vez un canguro que se llamaba Saltarín. A Saltarín le encanta disfrutar de la luz del día. Las noches no le gustan por la oscuridad. Todas las noches Saltarín tiene miedo por si cuando se levante al día siguiente, el cielo sigue oscuro y no puede ver el cielo azul.

Saltarina le explicó que siempre saldría el Sol por las mañanas por el movimiento de rotación de la Tierra. Saltarina le contó que en clase de ciencias le habían explicado que la Tierra tarda un día en dar una vuelta sobre sí misma y que este movimiento causaba que por las mañanas saliera el Sol. Saltarín, al enterarse de esto, dejó de tener miedo a que por las mañanas no saliera el Sol y sus compañeros no volvieron a reírse de él.

Un día en clase Saltarín le contó a sus compañeros que todas las noches tenía miedo de que por la mañana no saliera el Sol y estuviera todo oscuro. Sus compañeros se rieron de él porque creían que pensar eso era una tontería. Saltarín se puso muy triste y fue a contárselo a su mejor amiga Saltarina.

- ❖ Después de leerlo, contesta a las siguientes preguntas:

- Teniendo en cuenta las partes que tiene un cuento y su orden, ¿te parece que está bien organizado? ¿Por qué?

- Este cuento está escrito para niños de 5 años, ¿elegirías este cuento para leerse a niños de 5 años? ¿crees que entenderán lo que es el movimiento de rotación?

- ¿Te parece que el título del cuento está bien elegido? ¿Por qué?

Ilustración 3: Actividad 2

Anexo B: Tabla de registro evaluación grado de consecución objetivos propuestos.

ÍTEM	SI	NO	OBSERVACIONES
Recuerda la estructura de los cuentos			
Escribe un cuento partiendo de una introducción dada			
Tiene en cuenta los receptores a los que va dirigido un texto			
Reflexiona y tiene una actitud crítica a la hora de tomar decisiones sobre la organización, vocabulario, lenguaje, etc., en función del contexto			

Tabla 1: Tabla de registro-Alumnos

Anexo C: Rúbrica evaluación práctica docente

Elemento a evaluar	Conseguido	Seguir trabajando	Observaciones
Comprensión de la tarea a realizar por parte del alumno	El alumno elabora la tarea sin mayores dificultades gracias a las ayudas aportadas.	La manera en que está planteada la actividad no resulta clara para alumno. Presenta dificultades para llevarla a cabo de manera autónoma. Los resultados demuestran una falta de comprensión de los objetivos que se persiguen con la tarea.	
Fomento de la capacidad de reflexión del alumno	Las actividades propuestas han permitido que el alumno reflexione durante la realización de la tarea, tal y como reflejan los resultados obtenidos	Se refleja una falta de reflexión por parte del alumno. Los ejercicios propuestos o la manera de plantearlos no han permitido fomentar en el alumno una actitud crítica.	
Comunicación eficaz con el alumnado a través de las distintas plataformas utilizadas	A través del correo electrónico ha sido posible llevar a cabo con éxito el planteamiento, el desarrollo y la evaluación de las tareas propuestas	Han surgido dificultades a la hora de plantear, llevar a cabo y evaluar las actividades propuestas. La comunicación se ha visto afectada por la situación.	
Activación de los procesos que subyacen en la escritura	Las actividades propuestas han permitido que el alumno active los distintos procesos que subyacen en la escritura (generación de ideas, organización, cohesión, conocimiento metacognitivo, motivación, etc.).	Los resultados reflejan que estas actividades han sido insuficientes para lograr que el alumno active estos procesos implicados en la composición escrita.	

Tabla 2: Rúbrica evaluación práctica docente

Anexo D: Respuestas alumnos

❖ Ahora escribe un NUDO y un DESENLACE para este cuento y ponle un TÍTULO.

TÍTULO: El canguro saltarín

INTRODUCCIÓN:

Había una vez un canguro que se llamaba Saltarín. A Saltarín le encanta disfrutar de la luz del día. Las noches no le gustan por la oscuridad. Todas las noches Saltarín tiene miedo por si cuando se levante al día siguiente, el cielo sigue oscuro y no puede ver el cielo azul.

NUDO:

Un día estaba en su cama y tenía tanto tanto miedo que no se podía dormir. Pasaron horas y horas y al fin el canguro se durmió. Después amaneció y el canguro seguía

DESENLACE:

durmiendo y cuando se despertó era de noche y tenía tanto miedo que pasaron horas y horas y vio el sol y se puso super mega feliz. fin

Ilustración 4: Actividad 1-Alumno A

- ❖ Lee este cuento escrito para niños de 5 años y presta atención cómo está organizado y al vocabulario que se usa:

Saltarín el canguro valiente

Había una vez un canguro que se llamaba Saltarín. A Saltarín le encanta disfrutar de la luz del día. Las noches no le gustan por la oscuridad. Todas las noches Saltarín tiene miedo por si cuando se levante al día siguiente, el cielo sigue oscuro y no puede ver el cielo azul.

Saltarina le explicó que siempre saldría el Sol por las mañanas por el movimiento de rotación de la Tierra. Saltarina le contó que en clase de ciencias le habían explicado que la Tierra tarda un día en dar una vuelta sobre sí misma y que este movimiento causaba que por las mañanas saliera el Sol. Saltarín, al enterarse de esto, dejó de tener miedo a que por las mañanas no saliera el Sol y sus compañeros no volvieron a reírse de él.

Un día en clase Saltarín le contó a sus compañeros que todas las noches tenía miedo de que por la mañana no saliera el Sol y estuviera todo oscuro. Sus compañeros se rieron de él porque creían que pensar eso era una tontería. Saltarín se puso muy triste y fue a contárselo a su mejor amiga Saltarina.

- ❖ Después de leerlo, contesta a las siguientes preguntas:

- Teniendo en cuenta las partes que tiene un cuento y su orden, ¿te parece que está bien organizado? ¿Por qué?

No. Porque el último párrafo tiene que estar en el medio.

- Este cuento está escrito para niños de 5 años, ¿elegirías este cuento para leerse a niños de 5 años? ¿Crees que entenderán lo que es el movimiento de rotación?

No, porque es muy aburrido.

No lo entenderán.

- ¿Te parece que el título del cuento está bien elegido? ¿Por qué?

No. Porque no era valiente.

Ilustración 5: Actividad 2-Alumno A

❖ Ahora escribe un NUDO y un DESENLACE para este cuento y ponle un TÍTULO.

TÍTULO: La noche y el canguro

INTRODUCCIÓN:

Había una vez un canguro que se llamaba Saltarín. A Saltarín le encanta disfrutar de la luz del día. Las noches no le gustan por la oscuridad. Todas las noches Saltarín tiene miedo por si cuando se levante al día siguiente, el cielo sigue oscuro y no puede ver el cielo azul.

NUDO:

Un día, el canguro salió de su casa y se quedó viendo de noche! El canguro se asustó mucho, pero un día, salió de su casa y se quedó viendo muchísimo frío.

DESENLACE:

En ese momento se acordó que él vivía en el polo norte y entonces en el primer día de calor, entonces decidió mudarse a España!

Ilustración 4: Actividad 1-Alumno B

11-5-2020

- Lee este cuento escrito para niños de 5 años y presta atención cómo está organizado y al vocabulario que se usa:

Saltarín el canguro valiente

Había una vez un canguro que se llamaba Saltarín. A Saltarín le encanta disfrutar de la luz del día. Las noches no le gustan por la oscuridad. Todas las noches Saltarín tiene miedo por si cuando se levante al día siguiente, el cielo sigue oscuro y no puede ver el cielo azul.

Saltarina le explicó que siempre saldría el Sol por las mañanas por el movimiento de rotación de la Tierra. Saltarina le contó que en clase de ciencias le habían explicado que la Tierra tarda un día en dar una vuelta sobre sí misma y que este movimiento causaba que por las mañanas saliera el Sol. Saltarín, al enterarse de esto, dejó de tener miedo a que por las mañanas no saliera el Sol y sus compañeros no volvieron a reírse de él.

Un día en clase Saltarín le contó a sus compañeros que todas las noches tenía miedo de que por la mañana no saliera el Sol y estuviera todo oscuro. Sus compañeros se rieron de él porque creían que pensar eso era una tontería. Saltarín se puso muy triste y fue a contárselo a su mejor amiga Saltarina.

- Después de leerlo, contesta a las siguientes preguntas:

- o Teniendo en cuenta las partes que tiene un cuento y su orden, ¿te parece que está bien organizado? ¿Por qué?

No. Porque el nudo está en el inicio de la resolución y la resolución está en el inicio del nudo.

- o Este cuento está escrito para niños de 5 años, ¿elegirías este cuento para leerse a niños de 5 años? ¿crees que entenderán lo que es el movimiento de rotación?

No. Alumno Si y algunos No, porque era temática es muy compleja.

- o ¿Te parece que el título del cuento está bien elegido? ¿Por qué?

No. Porque el canguro tenía miedo. ¿No te parece?

Ilustración 5: Actividad 2-Alumno B

Anexo E: Tabla de registro-Resultados alumnos

ÍTEM	SI	NO	OBSERVACIONES
Recuerda la estructura de los cuentos	X		A la hora de hacer referencia a la estructura habla de párrafos y no hace uso de las palabras planteamiento, nudo, desenlace.
Escribe un cuento partiendo de una introducción dada	X		
Tiene en cuenta los receptores a los que va dirigido un texto	X		Razona que el tema tratado en el cuento propuesto es difícil para niños de 5 años.
Reflexiona y tiene una actitud crítica a la hora de tomar decisiones sobre la organización, vocabulario, lenguaje, etc., en función del contexto	X		En la actividad 2 razona sus respuestas en función de estos aspectos señalados

Tabla 3: Taba de registro-Alumno A

ÍTEM	SI	NO	OBSERVACIONES
Recuerda la estructura de los cuentos	X		Hace uso del vocabulario específico planteamiento, nudo, solución para dar sus respuestas.
Escribe un cuento partiendo de una introducción dada	X		
Tiene en cuenta los receptores a los que va dirigido un texto	X		Razona que el tema tratado en el cuento propuesto es difícil para niños de 5 años.
Reflexiona y tiene una actitud crítica a la hora de tomar decisiones sobre la organización, vocabulario, lenguaje, etc., en función del contexto	X		En la actividad 2 razona sus respuestas en función de estos aspectos señalados

Tabla 4: Tabla de registro-Alumno B

Anexo F: Rúbrica-Resultados evaluación docente

Elemento a evaluar	Conseguido	Seguir trabajando	Observaciones
Comprensión de la tarea a realizar por parte del alumno	X		Las tareas han sido resueltas por los alumnos, sin dificultades.
Fomento de la capacidad de reflexión del alumno	X		Las respuestas de los alumnos han demostrado una actitud crítica y reflexiva, sobretodo en la actividad 2.
Comunicación eficaz con el alumnado a través de las distintas plataformas utilizadas	X		No han surgido dificultades ni a la hora de enviar las actividades, ni a la hora de recibir las respuestas de los alumnos.
Activación de los procesos que subyacen en la escritura	X		Las respuestas de los alumnos han demostrado que tenían conocimientos sobre la estructura de los cuentos, la organización de sus distintas partes y, además, reflejan una capacidad creadora. Sus cuentos guardan coherencia y cohesión.

Tabla 5: Resultados evaluación docente