



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**La escritura creativa: Propuesta didáctica
para la enseñanza de la lengua y la liter-
atura en ESO**

Alumno/a: Martínez Millán, Manuel

Tutor/a: Dña. Carmen Conti Jiménez
Dpto: Filología hispánica

Octubre 2021

Índice

RESUMEN

1. INTRODUCCIÓN	6
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
<i>2.1. Observaciones preliminares: barreras</i>	<i>7</i>
2.1.1. Tecnología y nuevas necesidades	7
2.1.2. El entorno familiar	8
2.1.3. Edad	8
2.1.4. Arte como don natural. Talento como don divino	9
2.1.5. Concepción de obra artística como producto estático	11
2.1.6. Concepción del proceso de creación como tarea individual y privada	11
2.1.7. Relación directa entre obra de calidad y complejidad	12
<i>2.2. Barreras políticas</i>	<i>13</i>
<i>2.3. Barreras escolares y académicas</i>	<i>13</i>
2.3.1. Ambiente escolar	13
2.3.2. Infravaloración de la escritura como arte	14
2.3.3. Corpus lector desactualizado e impuesto	14
2.3.4. Formación del profesorado	15
2.3.5. Visión gramaticalista de la lengua y olvido del trasfondo textual	15
2.3.6. Obligatoriedad. Esfuerzo a cambio de recompensa	16
2.3.7. Programas generales	17
2.3.8. Programa educativo: el enfoque memorístico	17
3. SOBRE LA COMPOSICIÓN ESCRITA	18
<i>3.1. Etapas de la composición</i>	<i>19</i>
<i>3.2. Decálogo didáctico de la composición</i>	<i>20</i>
<i>3.3. Enfoques y modelos para la enseñanza de la escritura</i>	<i>20</i>
<i>3.4. La creatividad y el fomento de la escritura</i>	<i>22</i>
3.4.1. Creatividad	22
3.4.2. Factores que influyen en la creatividad	23

3.4.3. Motivación	24
3.4.4. Principales beneficios de la escritura creativa	27
3.4.5. Técnicas para trabajar la creatividad en el aula	27
3.4.6. Evaluación de la escritura creativa	28
3.4.7. El taller literario	28
<i>3.5. Sobre la lectura</i>	29
3.5.1. La lectura comprensiva	30
3.5.2. La importancia de leer	31
3.5.3. Programa de lectura educativo	31
3.5.4. Animación lectora	32
3.5.5. Actividades de fomento de lectura	33
3.5.6. Evaluación de la lectura	33
<i>3.6. En defensa de algunos métodos de aprendizaje</i>	34
3.6.1. El aprendizaje significativo	34
3.6.2. Estrategias que facilitan el aprendizaje significativo	35
3.6.3. Aprendizaje por recepción y por descubrimiento	35
3.6.4. Aprendizaje colaborativo/ cooperativo	36
3.6.5. Instrucción mediante destrezas. Destrezas del pensamiento	37
3.6.6. El método de composición creativo-lúdica	37
3.6.7. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)	38
4. PROPUESTA DIDÁCTICA	39
4.1. Contextualización	41
4.2. Contenidos	43
4.3. Objetivos	45
4.4. Metodologías didácticas	49
4.5. Competencias clave	50
4.6. Secuenciación de actividades	51
4.7. Evaluación	68
5. CONCLUSIONES	68
6. BIBLIOGRAFÍA	70

Resumen

La educación apenas presta atención a la creatividad. A este hecho, se le suman decenas de trabas de distinta índole, de modo que la etapa escolar pasa de ser una excelente época de formación personal a un trámite en el que triunfan los que son lidian exitosamente con el enfoque memorístico que tanta relevancia posee actualmente.

El alumno promedio no aprende por pasión, sino por obligación, y aunque el objetivo del sistema educativo sea formar generalmente al alumnado, gran parte de la información se acaba olvidando. Por ello, con el fin de lograr un aprendizaje significativo, tenemos que trabajar la creatividad. Es en este contexto donde se entiende la escritura creativa, porque el hecho crear requiere el uso de capacidades cognitivas complejas y habilidades altamente beneficiosas para el alumnado, como por ejemplo la rápida toma de decisiones, el valor del esfuerzo, etc. Asimismo, se ve envuelto constantemente en una agradable atmósfera de cooperación, intercambio de opiniones y, sobre todo, de placer otorgado por haber creado algo único.

La escritura creativa, pues, es el camino directo a la apertura de la mente y al disfrute de la literatura.

Palabras clave

Escritura creativa, problemas, beneficios, ESO, enseñanza, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), propuesta didáctica.

Abstract

Education barely takes creativity in mind. In addition, creativity has to fight constantly against several obstacles, in which we highlight the sociocultural ones. In this way, school years, excellent formal education years, become a procedure in which successful will only be the ones that can deal with memory perspective way of teaching.

The average student doesn't study due to passion, but obligation. And, even though education's system main goal is to educate, almost all information gets forgotten. To achieve significant learning we must focus on creativity. In this context is where we understand creative writing, because creating requires the use of several cognitives abilities and highly beneficial skills for the students, such us fast decision making, effort's value, etc. In addition, the student gets involved in a nice cooperation atmosphere, where healthy debates and the unique feeling of having created something takes place. Creative writing is, then, the road to true inner development and literature enjoyment.

Key words

Creative writing, compulsory education, motivation, Spanish language and literature, teaching unit.

1. Introducción

Este TFM se centra en el estudio de la escritura creativa. Consecuentemente, ha sido necesario indagar sobre creatividad y el proceso de escritura, así como otros elementos que influyen notablemente en el desarrollo de esta actividad, como, por ejemplo, la lectura y la motivación.

He elegido esta línea de investigación con la voluntad de producir un cambio en la manera en la que se enseñan y literatura. Por ello, en este TFM, en el que, entre otras cosas, se ofrece una propuesta didáctica de escritura creativa, me propongo en la medida de lo posible alejarme de la enseñanza tradicional, basada principalmente en el aprendizaje memorístico. Esto se debe a que, a lo largo de mi educación, apenas hubo actividades diseñadas para desarrollar esa reserva de imaginación y creatividad que todos poseemos. Hasta que no fui adulto, no pude descubrir el fascinante universo de la lectura voluntaria y, sobre todo, la escritura. La falta de interés generalizada que producían la lengua española y la literatura a mi paso por ESO y Bachillerato era notable. Y ahora no puedo parar de pensar en que, si tal enseñanza hubiera tenido otro enfoque, tanto yo como muchos de mis compañeros habríamos obtenido una predisposición a aprender mucho mayor y, seguramente, unos resultados mejores.

Los objetivos de mi estudio son varios. En primer lugar, me propongo revisar aquellas referencias bibliográficas fundamentales en torno a la escritura y, muy especialmente, en torno a la escritura creativa y sus beneficios a la hora de enseñar lengua y literatura. En segundo lugar, ofrezco una propuesta didáctica de escritura creativa para 4.º de ESO.

Por ello, la estructura del TFM gira en torno a dos secciones fundamentales: la fundamentación teórica y la propuesta teórica. En la primera, abordo, de una parte, los problemas a los que se enfrenta el profesorado y el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en ESO y Bachillerato; y de otra, reviso las cuestiones esenciales en torno a la escritura creativa. En la segunda sección, ofrezco una propuesta didáctica, en la que aplico los conocimientos extraídos de la fundamentación teórica. Por último, presento las conclusiones y adjunto las referencias citadas y los anexos.

2. Fundamentación teórica

En este apartado hablaremos de los obstáculos a los que se enfrenta la educación diariamente y, sobre todo, las trabas que ha de sortear la enseñanza de la lengua y la literatura.

2.1 Observaciones preliminares: Barreras

En este apartado hablaremos de los obstáculos a los que se enfrenta la educación diariamente y, sobre todo, las trabas que ha de sortear la enseñanza de la lectura y escritura.

2.1.1. Tecnología y nuevas necesidades

Los humanos no podemos escapar de la inmediatez, el prejuicio, el entorno en que crecemos y otras cuestiones que nos moldean hasta el punto de ver distorsionada la realidad y creer que escribir es de pocos afortunados. La barrera más grande a la que se enfrenta el alumnado, por tanto, podría ser la sociocultural. De esta forma, antes de adentrarnos propiamente en el ámbito de la escritura creativa, consideramos necesario tener una imagen del espectro actual que tanto determina nuestros pasos futuros.

Sabemos que con el avance de la tecnología hemos presenciado el nacimiento de diversos estímulos, como la televisión y radio, los cuales, en principio, a cualquiera le haría pensar que le están comiendo el terreno a otras actividades más clásicas como la lectura, pintura o escritura. Este sentimiento se ve acentuado conforme se desarrollan nuevas aplicaciones que tienen su lugar de expansión en la red. Estas podrían ser Instagram y Tik Tok, que debido a su característica primordial de consumo rápido provocan en los jóvenes que se perciba la tecnología actual como moderna y la escritura como algo viejo y de poco interés. Si nos centramos en el aspecto creativo e imaginativo, seguramente hoy en día se escriba menos que antes. Pero hay otra corriente que cabe señalar: escribir por necesidad. De esta forma, como bien señala Cassany (1999, pág. 1): “En general, no se escribe hoy menos que ayer, sino que se escribe de manera distinta”.

Este hecho se debe a que las necesidades de comunicación escrita han cambiado. Cassany (1999, pág. 1). apunta que hoy los adultos escriben menos para la familia o amigos, es decir, ya no se escriben cartas, invitaciones, etc. Pero claro está, de manera física. En cuanto a la transmisión de mensajes e información, es decir, en cuanto a establecer comunicación, actualmente se hace más que nunca gracias precisamente a un arma que a veces va en contra de nosotros: internet. Ahora bien, si salimos del ámbito de las redes sociales o plataformas de mensajería instantánea, que es a lo que quiere llegar Cassany, sí es cierto que este cambio en la naturaleza de la producción escrita se

ve acentuada en el trabajo (nos vemos obligados a redactar informes, proyectos), en los procedimientos burocráticos y en la formación continuada (apuntes, exámenes, etc.), ámbitos cuyas características lingüísticas son muy concretas (Cassany, 1999, pág. 1). Por lo comentando, queda más que demostrado, por tanto, que la escritura tomada como medio de comunicación no está perdiendo importancia, sino que ha cambiado su uso y medio de transmisión.

2.1.2. El entorno familiar

Si bien a lo largo de este trabajo de investigación se dedicará bastante peso al individuo, al sujeto que se enfrenta a la compleja tarea lectora y escritora, toca referirnos a aquello que moldea a dicho individuo: el entorno, y más específicamente la familia, ya que, de acuerdo con Muñoz Silva, A. (2005, pág. 148), veremos que el núcleo familiar es esencial para el desarrollo de del ser humano. Así, se toma la familia como el contexto más deseable de crianza y educación, ya que es quien mejor puede promover el desarrollo personal, social e intelectual del individuo. Entonces, ¿por qué situamos a la familia como una barrera que dificulta la lectura y escritura? Porque poseen un rol clave, prácticamente de protagonismo absoluto, en el fomento del hábito lector, sobre todo teniendo en cuenta que esta tarea no puede recaer sobre el profesorado, cuya misión es enseñar la parte técnica y teórica tanto de la lectura como del perfeccionamiento de la escritura. (Ahmed, 2011, pág. 6).

Dicho esto, está claro que una persona tiene incontables influencias: amigos, vecinos, etc., pero, como han argumentado diversos autores y como cualquiera podría concluir sin siquiera apoyarse en estudios de elevado prestigio, la familia es la primera y más constante influencia con el paso de los años, sobre todo porque se trata de una influencia caracterizada por poseer un lazo afectivo. Tal vínculo es de alto valor, pues es capaz de configurar las demás relaciones que se dan fuera del núcleo familiar (Muñoz 2005, pág. 148).

2.1.3. Edad

Una vez dejada clara esta cuestión, tenemos que atender al de la edad. Este factor biológico posee una relevancia desmesurada en cuanto a la realización de una actividad artística se refiere. Da igual que hablemos de música, escritura, etc. Enfrentarse a una tarea creativa no es sencillo, sobre todo si no nos han dado las herramientas necesarias para plantarles cara. Además, conforme el ser humano crece, a su persona se cohesionan problemas, quebraderos de cabeza y un largo etcétera de situaciones nuevas a las que no sabe reaccionar. Ese motivo tiene cierto peso en la actividad creativa, pues demasiadas cosas hay que hacer en la vida como para dedicar tiempo a algo laborioso, difícil y que seguramente no te dé más fruto alguno que la propia satisfacción personal.

En todo caso, además del ajetreo vital propio de la adolescencia, como constata Cubero (2012, pág. 163-164), aunque puede apreciarse un bloqueo mayor en aquellos alumnos más autocríticos, en los niños de doce y trece años aún puede observarse cierta frescura y espontaneidad. Por lo tanto, debemos aprovechar estas edades tempranas para dotar de habilidades y para inculcar el amor por la lengua, ya que cuanto mayor sea el alumnado, más difícil será promover este tipo de trabajo.

Por último, igualmente se puede apreciar que la motivación, un factor decisivo, disminuye con el paso de los años. De esta manera, desde el inicio de la escolaridad hasta adolescencia la motivación crece sin obstáculos, para luego estabilizarse y disminuir a lo largo de la adolescencia (Cocó, Caso y Sánchez, 2009, pág. 130). Este hecho seguramente se deba a que, conforme nos hacemos adultos, somos conscientes de nuestro entorno, nos vemos inmersos en las complejas relaciones sociales, al mismo tiempo que nos vemos abrumados por preocupaciones crecientes e incluso conformismo. Sin embargo, es conveniente marcar el inicio de la adolescencia. Antes, se pensaba que comenzaba a partir de los 11-12 años. Ahora, según los resultados del estudio de Cocó *et al.* (2009, págs. 136-137) y la evidencia de que a partir de tercero de primaria disminuyen notablemente todos los parámetros relacionados con la motivación, se piensa que la adolescencia se ha adelantado a los 8-9 años. Es por ello que debemos influir constantemente en este periodo tan crítico —la adolescencia— para mantener el equilibrio motivaciones del estudiante.

2.1.4. Arte como don natural. Talento como don divino

Comenzamos este punto planteando una pregunta breve y clara: ¿Es conveniente fomentar la escritura creativa a pesar de que no se encuentra entre los intereses del alumnado? La respuesta rápida es sí, porque dicho tipo de escritura conlleva una serie de beneficios, que trataremos posteriormente, de los cuales nunca deberíamos huir. Sin embargo, la escritura encuentra constantemente obstáculos a la hora de ser planteada en las aulas. El motivo se encuentra, como bien señala Cassany (1999, pág. 2), en la idea preconcebida que tenemos sobre la escritura: generalmente, la sociedad la toma como una actividad reservada a literatos, es decir, se percibe como una actividad artística alcanzable para unos pocos.

En la enseñanza, por lo tanto, nos topamos con el problema que subyace a todas las artes: la asociación que hacen las personas entre “arte - talento o inspiración”, de manera que erróneamente se piensa que o se nace con el don o se nace siendo inútil. Esta correlación es sumamente peligrosa y desalentadora, sobre todo al estar envueltos en una vorágine de suposiciones y “prejuizgamiento” constante. Siempre que vemos a alguien tocar el violín, la guitarra, etc. a veces pasamos por alto que quizás esa persona lleve tocando años, haya atendido a numerosas lecciones sobre música y que, de

igual forma, haya dedicado infinidad de horas a ensayar. Con esto que estamos señalando, queremos reivindicar el valor de la práctica y de la constancia, pues todo arte necesariamente se enseña y se aprende. Por lo tanto, debemos transmitir a las próximas generaciones el valor del trabajo y desechar de sus cabezas la idea de talento como don natural, al igual que la tan nombrada “inspiración”. Dicha noción se aprecia a en la siguiente cita:

Carver fue profesor de escritura creativa y hoy es un maestro contemporáneo del relato corto o cuento. [...] Sabía por experiencia —y lo sé yo, por ser profesor de Escritura Creativa— que ciertos aspectos del arte de escribir pueden enseñarse y transmitirse a otros escritores, en general más jóvenes. Esta idea no debería sorprender a nadie que se interese de verdad por la enseñanza y el hecho creativo.

Alonso (2001, pág. 62)

No obstante, puede que haya quien se agarre a sus pensamientos y no se deje inclinar por esta información objetiva, afirmando que es muy poco creativo y que nunca podría escribir algo interesante o altamente imaginativo. En ese respecto, estaría equivocado, pues la creatividad es una habilidad practicable y aprendible, como señala Toro Alé, (1983, pág. 250). En esta línea, argumentan otros autores, como Alonso (2001, pág. 54) quien define la competencia literaria como “los saberes y habilidades implicadas en la comunicación literaria”, es decir, el conjunto de reglas y pactos que asumimos a la hora de componer, y que a todas luces no son “una capacidad innata, sino una habilidad que es aprendida en un contexto social” (Alonso, 2001, pág. 54). Y, es más, aunque aún pensemos que ciertamente la inspiración puede tener algo de peso, en realidad la escritura creativa es un proceso tan complejo a nivel cognitivo que no nos queda otra solución que trabajarla asiduamente, sobre todo debido a que, como hemos señalado en la cita anterior, no se trata de algo natural en nosotros (Redondo, Sánchez, Torrance y Ramón (2009, pág. 106).

Así mismo, Albarrán y García (2010, pág. 17) señalan que, en las últimas décadas, varios teóricos e investigadores (Scardamalia y Bereiter, 1992; Camps, 1993; Camps, 1993; Cassany, 1999; Tolchinsky y Simó, 2001; Hernández y Quintero, 2001, etc.) han asociado el aprendizaje de la escritura a diferentes procesos cognitivos, además de que, para elaborar textos adecuados, se tienen que hacer conscientes y convertirlos en hábito.

Por otro lado, en relación con lo expresado en el párrafo anterior, cabe mencionar que a la hora de trabajar la creatividad en el aula, aunque en primera instancia no se alcance una originalidad excelente, nuestro objetivo, por encima de todo, es que el alumno disfrute del proceso de creación y del producto final (Toro, 1983, pág. 248). En

este sentido, si nos centramos en el marco que hemos establecido en torno a la relevancia de la práctica y constancia, se entiende que aquellos estudiantes que posean escasa experiencia a la hora de escribir, lo harán peor, aunque no solo debemos achacar este resultado a falta de experiencia, sino a la carencia educativa. Si, como docentes, no les enseñamos a emplear herramientas cognitivas, entre otras cuestiones, sus composiciones nunca serán de calidad (Albarrán y García, 2010, pág. 29). De esta forma, se entienden claramente las palabras de Gallego y Martín (2002, pág. 422), quienes afirman que a los alumnos les es más fácil «consumir» las representaciones externas que «producirlas» porque, además de ser la escritura más exigente desde el punto de vista cognitivo, están menos habituados a hacer dicha actividad.

Para concluir este punto es conveniente señalar que, al final, nuestro máximo objetivo como docentes sería evitar la nociva consecuencia que nace a raíz de lo que hemos señalado más arriba: “creerse malo escribiendo” y, como resultado, “dejar de escribir”.

2.1.5. Concepción de obra artística como producto estático

Estamos, pues, ante otro obstáculo de carácter cultural que se alza entre el estudiante y su habilidad escritora a la hora de desarrollar una actividad de escritura en el aula. Nos referimos a la concepción de lo artístico como producto estático y concluso. Es decir, cuando vemos un cuadro se nos olvida que una vez hubo un lienzo en blanco, y que luego fue cuidadosamente embellecido a base de trazos únicos que se hicieron a su tiempo y de una forma determinada hasta que, en conjunto, conformaron la obra final. De esta forma, al caer en el olvido el complejo proceso de desarrollo que precede un producto final el alumnado suele extraer conclusiones erróneas que no juegan a su favor. Este lastre se resume, en palabras breves y claras de Cassany (1999, pág. 3), en que “el alumnado cree que escribir es como hablar, que corregir un texto es malo, que uno no se puede autocorregir, que debe conseguir su escrito en una única redacción, etc.”

2.1.6. Concepción del proceso de creación como tarea individual y privada

Ligada a la creencia anterior, existe otra que puede entorpecer el proceso de creación: se piensa que la actividad es una actividad individual y privada (Cassany, 1999, pág. 3), mientras que, realmente, tanto la escritura como cualquier arte debe comprenderse como un proceso en el que tiene cabida el intercambio de comentarios y opiniones que ayuden a conformar la versión final de una obra. De hecho, no es que el intercambio de opiniones tenga cabida, sino que se trata de una práctica esencial y altamente beneficiosa para el que afronta el proceso creativo y, sin embargo, actualmente la enseñanza compositiva considera los procesos y las acciones estratégicas como objetivos individuales a la par que desestima las posibilidades que pueden alcanzarse si la actividad de la escritura se desarrollara de manera colectiva (Gutiérrez-Fresneda, 2018, pág. 266).

Con todo, es primordial que eliminemos la imagen tradicional o de película de escritor solitario y asocial, que escribe en su cuarto a altas horas de la noche, con velas y sin comunicarse lo más mínimo con su entorno (Cassany, 1999, pág. 3).

2.1.7. Relación directa entre obra de calidad y complejidad

Llegados, pues, al último punto de barreras socioculturales, es hora de mencionar otro prejuicio contra el cual hay que luchar: la relación directa que muchas personas establecen entre la complejidad de una obra y su calidad. Hablamos de una manera de pensar que no solo se inscribe a la escritura, sino a todo el ámbito artístico sin importar la naturaleza de la obra. Por ello, sin duda alguna, la música, el cine, la pintura, etc. también sufren las consecuencias de esta tan extendida concepción cultural. Ciertamente, está fuertemente ligada a la idea que versaba sobre la inspiración y don natural.

Ahora, si nos centramos en la escritura, Cassany (1999, pág. 4) propone que la dañina relación que hemos señalado se puede deber a que nuestra comunidad se asienta sobre documentos que para la mayoría son incomprensibles, de manera que cualquier institución (un juicio, etc.) está cifrada por lo culto. Por otro lado, si nos adscribimos únicamente a la literatura, ¿cómo de comprensibles son para el habitante español promedio los libros más prestigiosos y alabados de la historia? Pues, a todas luces, El Quijote (incluso adaptado) y 100 años de soledad son composiciones difíciles de leer por el vocabulario culto que poseen y por la excesiva concentración que demandan para poder comprenderlos. Así mismo, si hablamos de poesía, comúnmente se entiende como una manera de expresarse compleja y no accesible para todo el mundo.

Al igual que ocurre con la visión gramaticalista de la lengua y el peso que recibe la ortografía actualmente, la repercusión primera de este prejuicio es que el alumno trate de escribir anteponiendo construcciones complejas (que dificultan tanto la labor escrita como la lectora) a otro tipo de cuestiones como la cohesión, coherencia, sentido global del texto, etc. Esta concepción social de la lectura y escritura, es decir, de la literatura en general, seguramente sea la que más rechazo provoque entre los estudiantes, cuando realmente lo sencillo tiene el mismo valor que lo complejo e incluso puede llegar a tener mayor atractivo, todo debido a que es de fácil consumo.

Por todo lo que hemos mostrado en este apartado del TFM, es razonable concluir que “las representaciones que la sociedad ha desarrollado sobre la escritura distan peligrosamente de sus usos reales” (Cassany, 1999, pág. 5), y que deberíamos dedicar serios esfuerzos en transformar el pensamiento de nuestros estudiantes, sobre todo, hacia una concepción real y más sana del arte y el proceso compositivo.

2.2. Barreras políticas

En cuanto a las barreras políticas, sabemos que en España, desde hace muchos años, la educación se ve constantemente arrastrada por ideas e intereses políticos, hecho que no es beneficioso para nadie. Por una parte, la consecuencia principal será que el estudiante recibirá una educación parcialmente distinta a las de otras generaciones cercanas. De esta forma, se sentirá mareado o asustado con respecto a futuros cambios de paradigma que quizás recaigan sobre su generación. Esta angustia inevitablemente se extiende al profesorado, como bien constata Montesinos (2006, pág. 183): “así estamos ahora, en un interregno legislativo, pendientes de la provisionalidad, a la espera de nuevos cambios que proyecta el gobierno”.

A este problema se le suma uno más grave si cabe: una educación sesgada que no persigue una correcta y completa formación del estudiante, sino transmitir aquello que esté dentro del interés político. Esto desemboca en la falta de una programación sistematizada tanto para la lectura como escritura dentro de los centros escolares. Y es que, dejando de lado las lecturas obligatorias y los comentarios críticos de texto que hacen los alumnos de cursos superiores, el único incentivo que se le propone al alumno son los concursos literarios, los cuales, además, no suelen gozar de una amplia participación. Es por ello que urge la creación de un programa que establezca las bases a tratar, el itinerario a seguir para adquirir una correcta habilidad escritora y lectora, pues actualmente parece que la educación y futuro del alumno depende del esfuerzo y empeño que ponga el docente en intentar transmitir estos conocimientos.

Por último, con todo quizás lo que falta es criterio para destinar el dinero público a lo fundamental: fomento de la lectura, dotación de bibliotecas escolares y un largo etcétera con amplio margen de mejora... Pero, claro, no olvidemos que entre los intereses políticos no se encuentra el afán de tener una población con espíritu crítico.

2.3. Barreras escolares y académicas

2.3.1. Ambiente escolar

En cuanto al alumno, la escuela es el siguiente factor más influyente después del núcleo familiar (Romo, 1998, pág. 255). Con ello, el individuo será sujeto de las presiones sociales externas, el sistema educativo y, sobre todo, de la tiranía o bondad del profesorado. No es novedad que un buen profesor transmite ilusión y ganas de aprender, mientras que algunos otros no logran transmitir nada más allá del desinterés. Es por ello que la etapa escolar posee un protagonismo esencial a la hora de establecer los

cimientos sobre los que se erigirá el futuro del alumno y, lo que nos interesa, si tratará la lectura y escritura con amor o si la desdeñará.

Por otra parte, en cuanto al profesorado, destacamos que, aunque todo docente sepa que dentro de la programación de lengua y literatura española en ESO se contemplan las diversas funciones comunicativas (hablar, escuchar, escribir, leer), únicamente la escasa minoría se esfuerza en que el alumno adquiera la capacidad para leer y escribir textos de intención literaria (Alonso 2001, pág. 52). Para lograr el cambio y que se trabaje verdaderamente la composición escrita en el aula, sangre fresca con ganas de innovar sería la solución principal. Sin embargo, la atmósfera que respira el profesorado no ayuda.

2.3.2. Desvaloración de la escritura como arte

Así mismo, deberíamos considerar la posibilidad de crear una asignatura optativa enfocada a la escritura creativa. Montesinos (2006, pág. 189) propone esta idea, sobre todo al observar el alto número de personas que no han logrado descubrir el mundo de la literatura debido a que estaban sujetos al azar y no a un programa de estudios que les inculcara este arte. Esta opción, a priori, puede sonar demasiado soñadora, pero si atendemos al programa educativo actual, veremos que se dedican grandes recursos a la práctica de varias áreas del arte, como pueden ser Educación Plástica, Visual y Audiovisual o Música. Sin embargo, en lo referente a la lengua, se prioriza en exceso lo teórico y se recogen migajas de lo práctico. ¿Qué ocurriría, pues, si la escritura fuese tratada como una disciplina artística? Eso mismo se preguntó Alonso (2001), a lo cual respondió de una manera clara y mordaz:

A diferencia de otras disciplinas artísticas como música, teatro, cine, pintura donde se tiene claro la diferenciación entre los enfoques productivos de los enfoques teóricos e historiográficos, en el campo de la escritura creativa hay un hueco legal y académico: se puede estudiar un bachillerato o una licenciatura encaminada a las artes plásticas, música, cine, danza, teatro... pero no se reconoce el aprendizaje de la escritura literaria y en consecuencia tampoco se reconoce su enseñanza. La consecuencia es que se niega un lugar para aprender (Alonso, 2001, p. 51).

2.3.3. Corpus lector desactualizado e impuesto

Anteriormente, hemos mencionado las lecturas obligatorias. Además del detalle impositivo, se puede dar el caso de que la mayoría de los libros que deba leer el alumnado no corresponda con su experiencia vital, su día a día, etc. Esta falta de relación entre lo que se propone como lectura y la realidad repercute directamente en las ganas del

leer del estudiante y, por consiguiente, en su habilidad lectora. Y si sabemos que la habilidad lectora es el primer paso que nos acerca a la escritura, debemos hacer lo posible por cuidarla. Es por ello que para favorecer la comprensión lectora lo más conveniente es diseñar un plan lector basado en libros de distinta temática y, sobre todo, de heterogéneo nivel para que cualquiera pueda progresar adecuadamente. Se busca, en resumidas cuentas, iluminar al alumnado con lo que Daniel Cassany (1994, pág. 508) considera “libros anzuelo” (aquellos que tratan literatura infantil y Juvenil) para que una vez enganchen a aquellos que avanzan sin rumbo y podamos formarles con mayor facilidad (Montesinos, 2006, pág. 184).

Resalta, pues, un requisito indispensable: la libertad de elección. Dotar a los alumnos de aquello que realmente despierta su interés o está acorde a sus gustos se puede considerar el pilar clave que sustenta una formación fructífera en la lectura y la escritura.

2.3.4. Formación del profesorado

Este punto sigue consecuentemente al anterior, en el cual ha quedado más que patente la relevancia que posee la figura mediadora del docente, quien ha de estar atento para presentar obras de variado nivel, temática, estilo, etc. cuando la ocasión así lo dicte. De igual manera debe fomentar el gusto por la lectura, apoyar al alumnado y animarle, etc. Debe ser una figura de apoyo incondicional.

Que en Educación Primaria los índices lectores sean más elevados que en Secundaria no solo obedece al hecho de que los alumnos crezcan rápido, como antes hemos señalado, y se vean sumergidos en encrucijadas que les plantea la adolescencia, sino también a la falta de renovación pedagógica por parte del profesorado, es decir, a la falta de conocimiento real de la literatura juvenil actual. Esta inconexión típica entre el adulto y el joven repercute directamente en el fomento de la lectura, según Montesinos (2006, pág. 187).

2.3.5. Visión gramaticalista de la lengua y olvido del trasfondo textual

Tradicionalmente se ha valorado la estructura gramatical y la ortografía en el estudio de la lengua en detrimento de otros aspectos, a la hora de evaluar las composiciones de los estudiantes (Albarrán y García, 2010, pág. 17). Otro gran peso que lastra el fortalecimiento de la habilidad lectora y escritora es la visión gramaticalista e historicismo que impera actualmente en nuestro sistema educativo. Nuestra misión sería alejarnos de este pilar tradicional con el fin reforzar otros apartados (motivación, creatividad, etc.) que incidirán positivamente en el amor que se siente por la lectura y el arte de escribir. Para decir esto, nos apoyamos en el prestigioso lingüista E. Alarcos (citado en Montesinos, 2006, pág. 183), quien expuso:

La enseñanza gramatical es inútil antes de los 14 años. A los niños hay que darles ciertas píldoras gramaticales [...] pero no abrumarles con más complicaciones y análisis, porque no los entienden. Hasta los 14 años, nadie reflexiona sobre la lengua que habla, y enseñar teoría gramatical es inútil.

Siguiendo este hilo, debemos luchar porque los docentes dejen de centrar gran parte de su atención en los aspectos mecánicos de la escritura (ortografía, caligrafía, etc.) para dedicar su tiempo a procesos cognitivos realmente relevantes en la escritura, como lo son la planificación o revisión textual (Redondo, Sánchez, Torrance y Ramón, 2009, pág. 106)

Así mismo, es necesario centrar nuestra atención en otro tipo de trabas que podríamos etiquetar de carácter más académico que truncan el proceso de escritura. Además de la ya mencionada gramática que se enseña desde edad prematura, hablamos de aquellas que, debido al protagonismo otorgado por el sistema educativo, también eclipsan a otras. Hablamos, en efecto, de la ortografía, cuyo peso hunde en el olvido a otras cuestiones de mayor relevancia tales como la presentación, cohesión, coherencia, etc. ya que se trata de elementos esenciales para la construcción textual. Con ello, se debe evitar que el alumno se preocupe casi exclusivamente de las cuestiones superficiales y que, por lo tanto, componga escritos correctos pero vacíos de contenido o incoherentes (Cassany, 1999, pág. 4). No es extraño, por lo tanto, que actualmente la visión del alumnado de cursos inferiores conciba la escritura correcta como la que no tiene errores mecánicos, tenga buena presentación, etc., pues pocas veces se otorga importancia a la organización del texto, coherencia, etc. (Cocó *et al.*, 2009, pág. 130).

2.3.6. Obligatoriedad. Esfuerzo a cambio de recompensa

Actualmente el alumnado no estudia porque sabe que es beneficioso para él, sino porque está obligado a hacerlo con el fin de superar una serie de etapas que le son impuestas. Como consecuencia, vivimos en un sistema que prima el rendimiento académico por encima de lo demás, y abandona la idea de hacer algo por placer o gusto. Hoy en día todo debe estar subordinado a un interés mayor: monetizar nuestros hobbies, superponer lo eficiente a lo placentero. De esta manera, no se concibe alentar al estudiante a explorar el mundo de la escritura, a adentrarse en lo ambiguo y a descubrir qué es componer por el mero hecho de componer.

Este aspecto impositivo se extiende dentro de la asignatura Lengua Castellana y literatura. Hablamos, en efecto, de la famosa hora semanal de lectura obligatoria, de esos 15 minutos que se dedican a “x” hora del día, etc. Se trata de un plan que persigue un objetivo a priori beneficioso para el alumnado: fomentar la lectura, mejorar la comprensión lectora y la capacidad de resumir, entre otras cosas). Sin embargo, al final, ese tiempo de lectura obligatoria raramente cumple su función. Con el paso del tiempo, lo

que debería ser un tiempo de paz entre las calmadas páginas de un libro, se convierte en la excusa perfecta para cuando el profesor está cansado o como reclamo cuando el grupo en general no ayuda a que la sesión se desarrolle adecuadamente.

2.3.7. Programas generales

En este punto daremos cuenta de un aspecto en torno al cual debería girar la formación lectora y escrita: la individualización. Sin embargo, actualmente no se dedican recursos ni tiempo al diseño de un programa que abarque este detalle tan importante a tener en cuenta. Vivimos en la generalidad, en la norma, y quien no tenga cabida en lo establecido estará abogado, irremediablemente, al fracaso escolar.

Conocido el proceso evolutivo de adquisición del aprendizaje de la composición escrita, nuestra tarea es elaborar procedimientos educativos ajustados al nivel de partida del estudiante y de seguimiento de su aprendizaje para ayudarlo a la meta esperada. (Albarrán y García, 2010, pág. 30).

2.3.8. Programa educativo: el enfoque memorístico

Para comenzar este apartado, hemos de señalar que todos sabemos cuál es la respuesta generalizada hacia la asignatura de Lengua Castellana y literatura. Normalmente, solo unos pocos reciben con entusiasmo los conocimientos literarios, hecho el cual se acentúa en los cursos superiores. La mayoría de estudiantes solo quieren capear el temporal hasta que el trámite pase. Este hecho tiene su origen, sobre todo, en los acontecimientos plasmados en la siguiente cita:

La expectativa depositada en la literatura como *texto de goce* puede ser difícil de cumplir [...] el predominio de una enseñanza de la literatura apegada a lo enciclopédico y memorístico [...] es la causa principal de que el alumno sepa datos, conceptos y explicaciones sobre las obras literarias pero que no sepa hacer casi nada por su cuenta con la literatura. En efecto, aunque la obra literaria es un producto histórico, su enseñanza no puede enfocarse principalmente hacia la historiografía, con definiciones de estilos, épocas, escuelas y autores; al contrario el alumno se acerca a la literatura desde la intuición de que puede ser una experiencia vital.

(Alonso, 2001, pág. 5)

Esta concepción que poseen los alumnos sobre lo literario (ámbito ligado a lo enciclopédico y memorístico) nos indica claramente por qué debe cambiar el enfoque educativo actual. ¿Qué beneficio podemos hallar en un sistema que premia lo memorístico y rechaza la libertad imaginativa, lo gustoso y entretenido, sobre todo al estar aplicado a una disciplina que podemos encasillar dentro de lo artístico? ¿Qué sentido tiene

anteponer datos fácilmente consultables a trabajar la creatividad y expresión del alumno, que además es difícil de descubrir por uno mismo?

Este continuum de exigencias académicas percibidas como inútiles desembocan en la ya señalada indiferencia, desmotivación e incluso fracaso escolar. Y aunque el cambio que hemos de dar no ha de ser radical, destacamos la necesidad de restarle peso al enfoque memorístico a favor de aquellos que, en esencia, trabajen la creatividad, de manera que, en vez de reprimir la voluntad expresiva del alumno, se refuerce y se utilice en favor de la enseñanza de la escritura (Alonso, 2001, pág. 57).

3. Sobre la composición escrita

Podríamos referirnos a la composición escrita de muchas maneras. Algunos conciben la escritura como un producto organizado de conocimientos gramaticales. Otros, como Cassany, la inscribe en el enfoque funcional y atiende su función comunicativa. Así mismo, hay muchas más opiniones al respecto, por lo que para reflejar lo que se entiende por composición escrita recurrimos al cuadro de Albarrán y García (2010, pág. 20).

Gramatical	Funcional	Procesual	Contenido	Integral
Es el producto de los conocimientos de la gramática y de las habilidades para utilizar esos conocimientos.	Instrumentos de comunicación de necesidades personales.	Acción creativa que gira en torno a las actividades mentales de planificación, textualización y revisión.	Instrumento de aprendizaje de contenidos académicos y de la escritura misma.	Actividad cognitiva compuesta por múltiples tareas mentales que conducen a obtener un escrito, donde se refleja la gramática; las características, tipología y género textual; dominio de las habilidades cognitivas y cognitivolingüística; además de ser un instrumento de comunicación.

Tabla 1. Concepto de composición escrita (Albarrán y García, 2010, pág. 20)

De esta forma, en la actualidad la escritura se entiende como un proceso de comunicación, de análisis y reflexión que requiere generar y organizar ideas, así como el uso de estrategias cognitivas complejas para elaborar un texto significativo y funcional. (Gutiérrez-Fresneda, 2018, págs. 264-265).

Es por ello que, debido tanto por la complejidad de los procesos implicados como por el rol clave que juega en el acceso a la información y aprendizaje de los contenidos curriculares, la composición escrita constituye uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo (Gutiérrez-Fresneda, 2018, pág. 264).

3.1. Etapas de la composición

Si bien hemos señalado ciertos aspectos en otras ocasiones, este es el momento ideal para extendernos un poco. En primer lugar, atendiendo al trabajo de Gutiérrez-Fresneda (2018, pág. 265), contamos con la *planificación*. Se trata un proceso mental referente al diseño previo que gira en torno la intención comunicativa del escritor y la manera en que desee comunicar lo que su tema plantee (estilo, registro, etc.). Todo ello siempre ha de atender diversos criterios, entre los que destacamos la organización textual y la audiencia destino. De esta forma, la planificación incluye varias operaciones cognitivas, tales como la generación de ideas, la persecución de la coherencia y el establecimiento de objetivos guía para el desarrollo de la composición. Sin embargo, al tratarse de procesos tan complejos, la planificación es la fase en la que mayores dificultades de aprendizaje surgen debido a que el alumno tiende a escribir, quizás por costumbre y seguramente por falta de educación escrita, directamente lo que le viene a la mente sin diseñar un plan previo.

En segundo lugar, Gutiérrez-Fresneda (2018, pág. 265) ubica la producción del texto. Este estadio supone la transformación de las ideas del escritor en lenguaje inteligible para el lector, de manera que emplea a fondo el conocimiento lingüístico tanto de las convenciones (ortografía, grafía, puntuación, etc.) como de las reglas gramaticales. Es un proceso complejo, el cual incluye parcialmente elementos contemplados en la fase de planificación. Por ejemplo, se debe atender a los propósitos y el contenido del texto, así como la cohesión discursiva, de manera que el propósito comunicativo y los procesos que se desarrollan, como vemos, están condicionados por dos tipos de objetivos: los procedimentales y los de contenido.

En tercer lugar, trataremos la *revisión*. En este caso, se trata de proceso cognitivo en el que el escritor analiza y corrige la composición textual. Cabe decir que, como señala Gutiérrez-Fresneda (2018, pág. 265), “la revisión no es un proceso final de la producción textual sino que se desarrolla a lo largo de todo el proceso de escritura”.

Para Gutiérrez-Fresneda (2018, pág. 267) la existencia de tales fases compositivas sugiere la necesidad de seguir profundizando en metodologías innovadoras que contribuyan a la mejora de los procesos de aprendizaje de la escritura, siempre con la finalidad de favorecer su puesta en práctica. De esta forma, surgen las destrezas del pensamiento, las cuales trataremos en puntos posteriores.

3.2. Decálogo didáctico de la composición

En este punto rescataremos los diez mandamientos que para la composición escrita se han de acatar según Cassany (1999, págs. 5-6). Como se puede apreciar, algunas ideas ya han sido destacadas a lo largo de este trabajo. Por ejemplo, el segundo, tercero y octavo mandamiento se han mostrado esenciales.

1. El aprendiz escribe en clase.
2. El aprendiz escribe cooperativamente: colabora con otros.
3. El aprendiz habla de lo que escribe con compañeros y docentes.
4. El aprendiz lee lo que escribe, con objetivos y procedimientos diversos.
5. El aprendiz toma responsabilidades discursivas sobre su escrito: se autorregula.
6. El aprendiz usa materiales y recursos contemporáneos.
7. El docente escribe en el aula: en público, ante la clase, con el aprendiz...
8. El docente actúa como lector, colaborador, asesor, no como árbitro, juez o jefe.
9. Queda prohibido tirar o destruir productos intermedios.
10. Escribimos sobre todos los temas para hacer y conseguir cosas que nos interesen.

3.3. Enfoques y modelos para la enseñanza de la escritura.

En este apartado hablaremos de los distintos modelos didácticos, los cuales surgen de los enfoques, que han sido empleados a lo largo del tiempo con el fin de favorecer la enseñanza de composición escrita. Destacan tres grandes enfoques que se resumen en la siguiente imagen, extraída del trabajo de Gallego y Martín (2002, pág. 422).

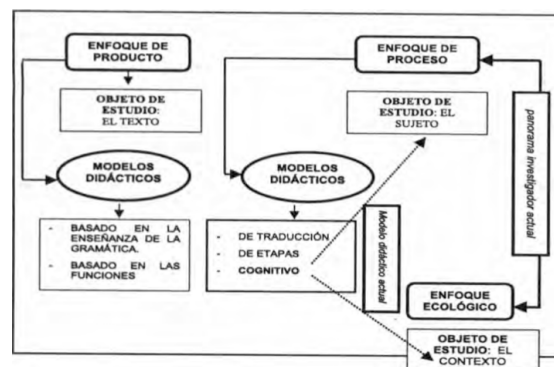


Imagen 1. Gallego y Martín (2002, pág. 422)

Los dos modelos didácticos más utilizados actualmente, que además precisamente no son excluyentes el uno del otro, son el orientado al producto y el orientado al proceso. Aun así, trataremos otros enfoques/ modelos con el fin de tener una buena muestra de cómo se ha desarrollado la educación escrita en las aulas a lo largo de los años.

A) Enfoque orientado al producto escrito

El enfoque orientado al producto es el más tradicional. Trata de dar cuenta de las características formales de un producto o texto determinado, y ha contribuido a la enseñanza aislada de diversas subhabilidades (ortografía, etc.). Este modelo de enseñanza focaliza la atención en la competencia textual del alumno, la cual se analiza en dos niveles: el que acabamos de ver se inscribe en el nivel micro-estructural, que trata el dominio de los aspectos formales del texto. Por ejemplo, atiende al conjunto de reglas gramaticales. Por otro lado, tenemos el nivel macro-estructural, que implica el aprendizaje y utilización de las distintas tipologías textuales, es decir, aprender a expresar un mensaje en el soporte textual que mejor se adecúa a los objetivos comunicativos del escritor y a las expectativas del lector. Sin embargo, este enfoque ha de ser empleado con cautela, ya que puede caer fácilmente en actividades artificiales y sin objetivo aparente. Es por ello que este modelo daría posteriormente lugar al enfoque de la enseñanza de la gramática, que actualmente incluye como estudio otros aspectos como la conexión y coherencia (Gallego y Martín, 2002, págs. 423-425).

B) Modelo enfocado a las funciones

Este modelo surge del anterior, aunque en este caso se pone el énfasis en los diferentes usos de la lengua (registros, etc.), lo cual derivó en el nacimiento de alternancias pedagógicas, que aplicadas a la enseñanza de la expresión escrita son las siguientes: En primer lugar, el empleo en el aula de una gran variedad de textos reales, con tipologías y funciones comunicativas diversas; En segundo lugar, la atribución de un significado social a la actividad de escritura; En tercer lugar, es sumamente importante, como hemos mencionado en otros apartados de este trabajo, prestar atención especial a las necesidades comunicativas del alumno; En cuatro y último lugar, el planteamiento de actividades de comunicación escrita, globales, reales y completas. De este modo, se garantiza que lo que se enseña en el aula sea lo que realmente los alumnos van a emplear en contextos reales (Gallego y Martín, 2002, pág. 426).

C) Enfoque orientado al proceso de escribir

Este modelo también guarda relación con el enfoque orientado al producto. Hablamos de los modelos enfocados al proceso de escribir y sus exigencias, los cuales defienden que el proceso de escritura sigue una serie de fases, ya señaladas previamente en el punto 3.1.1., que han de desarrollarse consecutivamente: planificación, redacción, re-

visión y edición. La idea fundamental de este modelo, en esencia, es mostrar y desarrollar todos los pasos intermedios y las estrategias que se ponen en marcha durante el proceso de composición (Gallego y Martín, 2002, 423-427).

D) Enfoque orientado a la orientación cognitiva.

Este modelo centra sus esfuerzos en desentrañar los procesos mentales implicados en el proceso de composición (Gallego y Martín, 2002, pág. 423). Se trata del modelo ideal para que los alumnos obtengan recursos para poder enfrentarse al duro proceso de composición (planificar, revisión del producto final, etc.), ya que considera que la escritura no se desarrolla espontáneamente, por lo que requiere una intervención educativa específica. Así mismo, considera la escritura como un *proceso social* en el que los diversos usos de la lengua escrita, concretados en una variedad de textos, requerirán la regulación y el control de ese proceso cognitivo (Gallego y Martín, 2002, pág. 428).

E) Enfoque ecológico

Por último, cabría mencionar el enfoque ecológico, cuya misión ha sido analizar el contexto del aula y otros factores (profesorado, relaciones interpersonales, etc.) que influyen directamente en la producción escrita del alumno (Gallego y Martín, 2002, pág. 423).

3.4. La creatividad y el fomento de la escritura

3.4.1. Creatividad

Comenzaremos este punto ofreciendo una definición de creatividad. Para ello, nos serviremos de la que propone el autor Powel Jones (citado en Toro, 1983, pág. 250), quien considera la creatividad “una combinación, originalidad y sensibilidad [...] que capacita al pensador para romper con las habituales secuencias de pensamiento [...] y que además produce satisfacción personal”.

Por ello, el creativo tiende estar más abierto a la experiencia. De esta manera, como bien señala Romo (1998, pág. 253), tales personas tendrán más facilidad para conocerse a sí mismas, para aceptar y superar los conflictos planteados por los procesos compositivos y, por otro lado, serán capaces de estar siempre abiertas al mundo que les rodea, de manera que siempre podrán atrapar los estímulos que puedan ser valiosos para su recorrido en la vida o en el desarrollo de una obra. Así, con el paso de los años y junto a la motivación intrínseca que hemos comentado en apartados anteriores, el trabajo de la creatividad desarrollará en el alumno un deseo de dominio en el campo. Como consecuencia, uno no se sentirá satisfecho con poseer las herramientas

para dominarla, sino que sentirá la necesidad de hacer nuevas aportaciones, de intervenir en el campo (ya sea el literario o cualquier otro), de dejar la propia huella.

Cabe destacar que junto a la motivación intrínseca se desarrolla otro motivo fundamental, consecuencia de lo último que acabamos de comentar sobre dejar huella: el logro (Romo, 1998, pág. 253). Es por ello que las actividades creativas, después de soportar ese indefinido estado de ambigüedad constante, culminan con un placer indescriptible. El hecho de encontrar placer en la escritura nos ayudará a encarar la asignatura de Lengua Castellana y Literatura con mayor agrado, beneficio el cual se transferirá inmediatamente a otras materias, ya que la lengua es la herramienta fundamental en nuestra vida cotidiana.

Por último, cabe mencionar otra descripción de creatividad, que nos parece igual de acertada. Dicha noción está en consonancia con un elemento clave que hemos señalado puntos atrás (2.1.4.): se trata de una habilidad practicable y aprendible (Toro, 1983, pág. 250).

3.4.2. Factores que influyen en la creatividad

Para empezar, debemos señalar los principales enemigos de la creatividad. Ante todo, destacan la falta de conocimientos, pues como bien apunta Toro (1983, pág. 250): “el niño, como el adulto, jamás crea de la nada”. En cuanto lo señalado en primer lugar, suele ser una de las razones por la cual se presupone que los niños escriben mal. Esto se debe a que, al ser su experiencia de vida tan corta, no tiene mucho que plasmar en el papel. Sin embargo, este efecto natural de la edad se puede paliar a base de entrenar al alumnado en la observación y reflexión, al tiempo que le mostramos medios expresivos (música, elementos plástico-manuales, etc.) que permitan sentir experiencias nuevas (Toro, 1983, págs. 249-251). En lo que a la motivación, está claro que alguien desganado no tendrá energías para acometer una actividad. Alonso (2001, pág. 5) también subraya que debe existir una fuente de motivación por parte del alumno para que se desarrolle la creatividad. En lo que a la motivación se refiere, hablaremos posteriormente de ella. Por lo tanto, toca continuar ahondando en otros factores que inciden en la creatividad.

Lo primero que debemos tener en cuenta es la individualización. Este aspecto se centra en resaltar que las necesidades, motivaciones y ritmos de aprendizaje cambian de una persona a otra. Es por ello que autores como Cocó *et al.*, 2009, pág. 137) destacan la necesidad de adecuar la enseñanza a las características y motivación del alumno.

Por ello, como consecuencia directa del punto anterior, tenemos en segundo lugar la labor orientadora del profesor, el cual ha de ofrecer a cada alumno las estrategias adecuadas a su persona para enfrentarse a la tarea de la composición. (Gallego y Martín,

pág. 427). Esta figura mediadora por parte del profesorado también es destacada por Montesinos (2006, pág. 184). Como vemos, la labor del profesorado es esencial e intercede a distintos niveles en favor del alumnado. Otros autores son más críticos e indican que si queremos evitar continuos intentos fallidos que desemboquen en frustración y agotamiento mental, se tiene que saber enseñar (Alonso, 2001, pág. 5).

Cabe destacar, asimismo, la autenticidad. Con ello, nos referimos al principio de proporcionar a los alumnos actividades de escritura situadas en un marco real, al contrario de lo que ocurre en los métodos tradicionales de enseñanza, los cuales presentaban simulaciones constantes que, como Romero argumentaba: "obligaba al alumno a pensar, sentir y vivir lo que nunca pensó, sintió y vivió" (Gallego y Martín, 2002, pág. 427).

En cuarto lugar, se suele señalar la fuerte conexión entre creatividad y personalidad, la cual en este trabajo apoyamos profundamente. En nuestra opinión, es totalmente acertado señalar que la personalidad puede ser la perfecta catapulta hacia la creatividad o un lastre infinito hacia la frustración o dejadez. Sin embargo, autores como Romo (1998, pág. 252) desdeñan esa visión reduccionista que invisibiliza, entre otras cuestiones, los procesos cognitivos y la capacidad de solución de problemas, lo cual nos lleva al último punto: el valor del esfuerzo.

En efecto, sabemos que los procesos cognitivos, los cuales influyen notablemente a la hora de componer, mejoran con el paso de tiempo. Aun así, sabemos que les podemos facilitar herramientas a nuestros alumnos para que potencien tales habilidades, así como la capacidad de solución de problemas. Hablamos, pues, de capacidades que se pueden practicar y mejorar. Es por ello que tenemos que recuperar esta cita, la cual recalca a la perfección el mensaje que se trata de enviar en este trabajo de investigación: "El misterio de la creatividad radica en el esfuerzo prolongado durante muchos años. Se habla de la regla de los 10 años como el periodo mínimo de trabajo antes de una gran obra. Hasta los genios precoces cumplen esa regla" (Romo, 1998, pág. 252).

Para concluir este apartado, cabe mencionar la curiosidad. Como a lo largo de este punto hemos observado que existe un amplio margen para el aprendizaje de la creatividad en la escuela, la tarea del docente encuentra su cometido en evitar que el alumnado pierda su natural predisposición por indagar, ya que el adulto es muy dependiente de cómo se hayan ejercitado esas habilidades en la infancia. Es por ello que se recomienda iluminarles en el camino de la curiosidad, un elemento que nos hace querer aprender indefinidamente (Romo, 1998, pág. 258).

3.4.3. Motivación

Como hemos visto, la motivación está íntimamente ligada a la creatividad y, por lo tanto, repercute directamente en la composición escrita. Es por ello que, como bien se

indica en el trabajo de Cocó *et al.* (2009, pág. 137), el aumento de motivación está directamente relacionado con una escritura de calidad. Dejada esta premisa establecida, debemos afinar el concepto de motivación y atender a las diferencias que muestra.

Principalmente, debemos marcar la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca. La primera es aquella cuya satisfacción es inherente a la actividad en sí misma, mientras que la segunda encuentra el motivo de actuación en una recompensa exterior, es decir, cuando existe motivación extrínseca el alumno se mueve con el fin de obtener algo o cumplir un requerimiento que no nace de su afán propio (Cocó *et al.*, 2009, pág. 136).

Una vez establecida la diferencia entre ambos tipos de motivación, nos centraremos principalmente en la motivación intrínseca, la cual algunos autores toman como requisito indispensable para que el estudiante se sumerja placentemente en el proceso creativo (Romo, 1998, pág. 254) y otros autores, como Cocó *et al.* (2009, pág. 136), que recalcan la positiva influencia que tiene la creatividad. Reiteramos que por motivación intrínseca se entiende aquella que surge de nosotros mismos, es decir, la que tiene como origen el interés propio, placer, satisfacción y desafío por el trabajo en sí mismo. Estas características debemos tenerlas muy en cuenta, pues fomentan un sentimiento fielmente alejado de presiones externas. En este sentido, como se puede imaginar, este tipo de motivación no se adscribe únicamente al arte, sino que se extrapola a otras áreas de la vida. Al final, poco importa qué tarea debamos afrontar o en qué disciplina nos movamos habitualmente. Sin duda alguna, es crucial tener predisposición y ánimo para afrontar cualquier situación que nos surja en la vida y, sobre todo, cualquier anhelo que brote de nuestros corazones.

Llegados a este punto, debido a lo que acabamos de comentar surge la definición de motivación académica. Se trata, atendiendo a las palabras de Cocó *et al.* (2009, pág. 130) de un “proceso psicológico que determina la realización de actividades y tareas educativas”. Es por ello que numerosos estudios han señalado la fuerte relación entre motivación y rendimiento académico, independientemente del área que estemos tratando. Así lo plasman, de nuevo, Cocó *et al.* (2009, pág. 130) a través de esta larga cita en la que aúnan diversos estudios que afirman que:

La motivación específica o alguno de sus componentes (Hernández, Soler, Núñez, González Piensa, y Álvarez, 1998), como la autoeficacia (Martín del Buey y Romero, 2003), metas académicas o las atribuciones (Piñeiro Valle, Rodríguez, González-Cabanach, Suárez, y Fernández, 1998) son predictores del rendimiento en matemáticas (Skaalvik y Skaavik, 2004), lenguas extranjeras (Lozano, García-Cueto, y Gallo, 2000) geometría (Pokay y Blumenfeld, 1990), o lectura (Guthrie, Wigfield, y VonSecker, 2000).

En este sentido, merece la pena comentar que una fuerte motivación no es únicamente clave del éxito, sino en el fracaso: incluso aunque no alcancemos los objetivos planteados, incluso aunque el aprendizaje no sea tan amplio como esperábamos, no debemos caer en la desesperanza, ya que, como acertadamente señala Montesinos (2006, pág. 184) “el entusiasmo es el camino para el aprendizaje [...]”.

El párrafo anterior nos lleva a señalar otro detalle de capital importancia: no es comparable la voluntad del que disfruta del proceso compositivo por sí mismo a la de aquel que persigue un beneficio o premio, es decir, aquel que se ve sometido a una motivación extrínseca. La primera persona, la que se guía por una motivación interior, nunca cejará en su empeño, mientras que la segunda sufrirá constantes vaivenes o incluso abandonará su cometido al ver que no cumple lo que desea o al ver que necesitará un tiempo excesivamente dilatado para conseguirlo. Es conveniente, por otro lado, mencionar sucintamente un aspecto que también influye notablemente en la motivación del alumnado: la exigencia del profesor (Cocó *et al.* 2009, pág. 137). Se trata de un arma de doble filo, pues si el docente es demasiado exigente, la motivación intrínseca irremediablemente disminuirá debido a que habrá que dedicar esfuerzos para cumplir sus expectativas. Ahora, si bien el exceso de exigencia puede ser destructivo a nivel mental, la falta absoluta de exigencia no es beneficiosa, ya que el alumnado se puede ver tan libre y sin aliciente alguno que puede llegar a tomarse la asignatura de Lengua Castellana y Literatura o cualquier esfuerzo destinado a fomentar la lectura y escritura creativa como un pasatiempo.

Vemos con este alegato en defensa de la motivación, sobre todo la intrínseca, que los procesos cognitivos, los cuales han gozado de enorme protagonismo a la hora de establecer un método de enseñanza, no lo son todo. De esta forma, desde que somos conscientes del papel clave que juegan las metas y predisposiciones del alumno y los beneficios de escribir, entre otras cuestiones, se evidencia la necesidad de establecer una línea que vertebral todo sistema educativo y que cuya finalidad sea potenciar la motivación intrínseca del alumno, ya que será la que sustentará la futura dedicación creativa del alumno (Romo, 1998, pág. 255). Si no es así, al final volveremos al punto actual: una educación poblada de alumnos desmotivados que desean que la hora lectiva pase cuanto antes, que el examen del viernes llegue y se lo quiten de encima de una vez y puedan olvidarse al fin de “X” autor, escritor o corriente literaria, lo cual ciertamente suele acabar con un suspenso generalizado y continuo, así como con profundo rechazo hacia Lengua Castellana y Literatura. Hemos de luchar, pues, por invertir la desmotivación que puebla las aulas de ESO.

3.4.4. Principales beneficios de la escritura creativa

Para abordar este punto, desearíamos resaltar una peculiar definición de escritura de Albarrán y García (2010, pág. 18): escribir se refiere al hecho de crear significado, no al de copiar. Esta idea, la de crear, es la que nos conduce a los principales beneficios que posee la escritura creativa.

En primer lugar, trabaja constantemente nuestra capacidad de asumir riesgos. Esto se debe a que cuando estamos sumidos en un proceso de composición, siempre hay cabos sueltos, dudas a las que no estamos seguros de cómo responder, etc. Constantemente asaltarán a nuestra mente preguntas de todo tipo: ¿Está bien escrito? ¿Es interesante? ¿Debería haber incorporado un final más abierto? ¿Debería utilizar un vocabulario más complejo? Por lo cual, debemos ser capaces de aceptar que podemos aceptar o herrar. En segundo lugar, a la capacidad de asumir riesgos se le suma, inevitablemente, la tolerancia a la ambigüedad, una capacidad más compleja de lo que uno puede creer, pues no todo el mundo es capaz de andar sobre terreno pantanoso, sin la certeza de si encontrará tierra firme. De ambas situaciones nacidas de la incertidumbre, cabe mencionar que impactan notablemente en el crecimiento psicológico y maduración de una persona, de acuerdo con Alonso (2001, pág. 52). Además de este beneficio, encontramos el tercer eslabón que nace de dicha cadena de consecuencias: la autoconfianza. Para ser capaz de asumir riesgos, hay que tolerar una presión constante que se presenta en forma de ambigüedad, por lo que el alumno necesita confiar en sí mismo, en su capacidad y en su criterio. O, dicho de otro modo: ha de tener un buen concepto de sí mismo. Por otra parte, si bien es cierto que debemos abogar por la cooperación, no deja de ser verdad que la escritura —o cualquier actividad artística o creativa— tiene un alto grado de independencia (Romo, 1998, págs. 253-254).

3.4.5. Técnicas para trabajar la creatividad en el aula

Aunque hayamos defendido el valor de la práctica, las técnicas creativas tienen como ventaja que permiten dominar la creatividad al tiempo que se rehúye la práctica repetitiva (Toro, 1983, pág. 249), ya que normalmente los esfuerzos docentes, en materia de producción escrita, se ven tanto protagonizados como eclipsados por prácticas de carácter repetitivo y mecánico que reflejan la ausencia de actividades de tipo cognitivo y metacognitivo (Gutiérrez-Fresneda, 2018, pág. 266). De esta forma, para conseguir trabajar la creatividad de manera efectiva y gustosa, para estimular los mecanismos que trabajan los procesos cognitivos, emplearemos técnicas como la *Tarea de títulos* o *Brainstorming*, las cuales se verán reflejadas en la unidad didáctica. La teoría de títulos consiste en realizar una pequeña competición en la que se ha de pensar el nombre (el título) más adecuado para un texto escrito. Por otro lado, el *Brainstorming* se refiere a la comúnmente llamada lluvia de ideas.

3.4.6. Evaluación de la escritura creativa

Como suele ser normal, en primer lugar, se realiza una evaluación inicial que, como es normal, constará de revisar los conocimientos y habilidades del estudiante. Estos datos nos permitirán elaborar unos objetivos que iremos valorando a partir de una evaluación continua, la cual nos indicará en qué dirección virar según evolucione el alumnado. Para los sucesivos controles que se vayan planeando, se recomienda seleccionar pocos aspectos, por ejemplo, el nivel ortográfico y coherencia del texto. La idea es recopilar una serie de datos que sean valorados de una manera medianamente objetiva (Albarrán y García, 2010, págs. 30-31).

Así mismo, Toro (1983, págs. 276 - 277) resalta la importancia de evitar el efecto “halo”. Se trata de la tendencia existente a valorar más positivamente las propuestas más originales. Por otro lado, la objetividad debe ser una máxima indiscutible, pues otros factores como la complicitad o predilección por un alumno pueden desequilibrar la balanza notablemente. Es interesante, en este sentido, realizar un estudio de calidad general, es decir, comparar los productos escritos de los distintos compañeros para ver el nivel medio de la clase. Con todo, nunca debemos olvidar que la evaluación de la escritura creativa ha de tener como objetivo favorecer el progreso del alumno y no simplemente una nota sumatoria.

3.4.7. El taller literario

Sobre este tema se encuentran cientos de propuestas, ejercicios, actividades, pero ninguno define exactamente qué es un taller literario. Así, rápidamente uno puede concluir que un taller literario no es más, como expone Delmiro (2002, pág. 4), que “una serie de sugerencias fantásticas o juegos creativos que tienen el objetivo de conseguir textos donde predomine la función expresiva”.

Por suerte, Alonso (2001, pág. 58) aporta más información. En su trabajo nos indica que el taller literario es una de las mejores herramientas pedagógicas para la escritura creativa, ya que aborda el proceso de lectura y trabaja el proceso de expresión desde la doble vertiente de hablar sobre la obra y escribir ficción.

Por otro lado, el taller literario es un espacio donde las actividades y contenidos (lectura, comentario y escritura) quedan subordinadas al objetivo principal: la escritura. De esta forma, se termina cultivando la creatividad, autonomía del alumnado, la toma de decisiones; es decir, aspectos que ya hemos subrayado en otros puntos (3.4.4.), de manera que el profesor y los alumnos difuminan su imagen hacia la del binomio maestro-aprendiz (Alonso, 2001, págs. 59-60).

En relación con las actitudes y valores, Alonso (2001, pág. 62) indica que son variados y diversos, y que persiguen, ante todo, el desarrollo del deseo de escribir y del uso de la literatura con fines placenteros. Para conseguirlo, es necesario seguir una serie de procedimientos que trabajarán directamente aquello que más influye en el proceso de escritura. En un taller literario, por lo tanto, habrá que leer, relacionar, recordar, analizar, imaginar, escribir, comparar, valorar y corregir.

Sobre cómo secuenciar un taller literario, Alonso (2001) lo organiza de la siguiente forma:

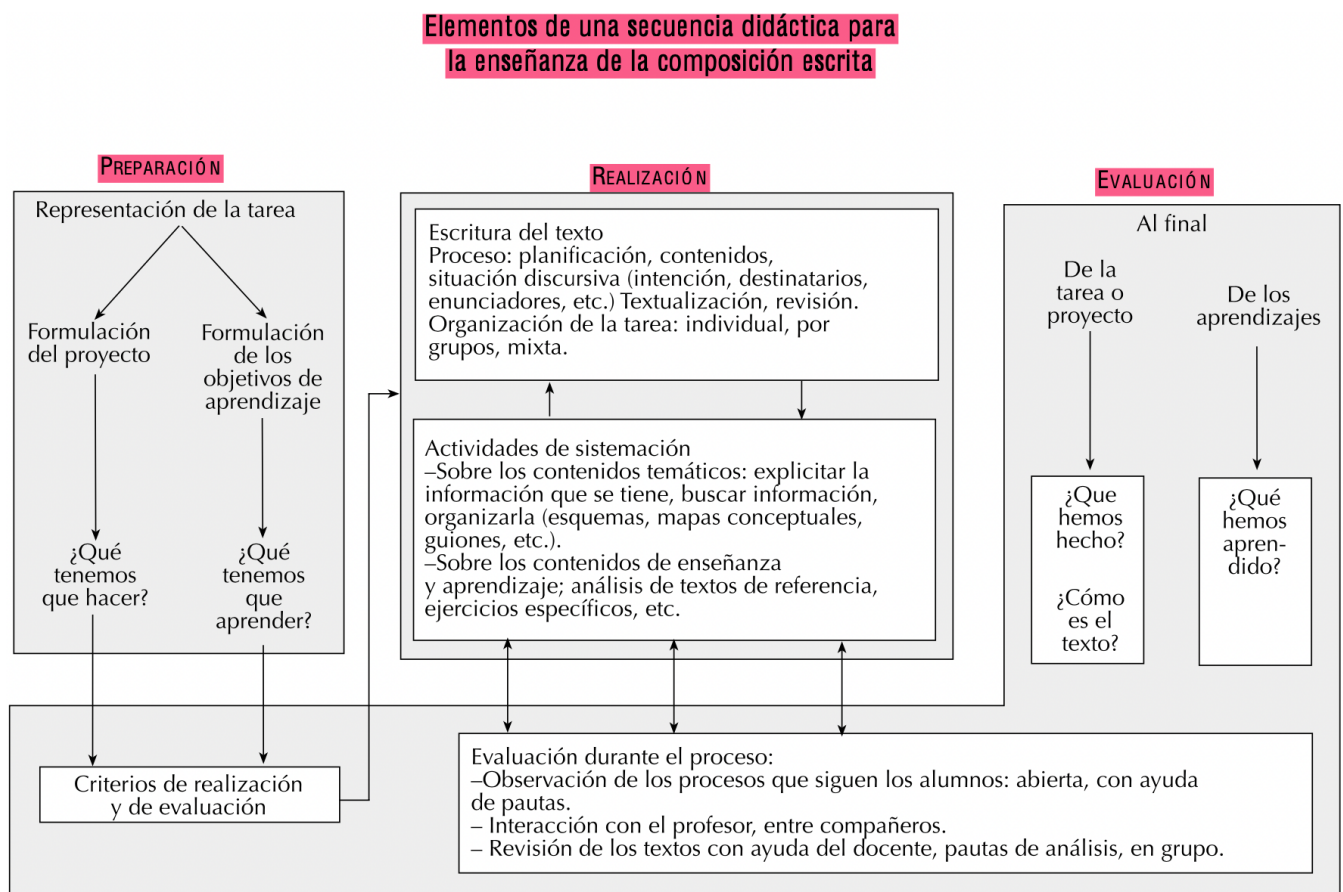


Imagen 2. Estructura del taller literario (Alonso, 2001, págs. 59-60)

3.5. Sobre la lectura

Sin duda alguna, la lectura es el camino que nos lleva a la escritura. Además de ser nuestro primer contacto con el mundo de la lectura, para escribir es necesario leer mucho. Nutrirse de otros autores, tendencias y estilos, ser capaces de leer con ojo crítico, es un requisito indispensable para poder producir un escrito. Este es el motivo por el que tratamos la lectura en este TFM, pues se trata de un elemento indispensable para la escritura. Ambas forman un todo inseparable; son caras de la misma moneda.

La lectura es, por lo tanto, una actividad de la que podemos extraer valiosísima información, pero de la que también podemos recibir un inmenso entretenimiento. Se trata, por tanto, de una actividad completa, llena de habilidades y efectos positivos que comentaremos a lo largo de este punto.

Entre los beneficios, como bien señala Ahmed (2011, pág. 2), destacan ante todo el aumento de vocabulario y, por ende, tanto una notable mejora de la ortografía como de fluidez en la expresión oral y escrita. Todo ello desemboca en un evidente desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, el cual se extiende a distintos ámbitos. En cuanto al individuo, Ahmed (2011, pág. 2) señala que un evidente incremento de su capacidad de reflexión y de exposición de este pensamiento de cara a otras personas, de manera que pasivamente se enriquecerán las relaciones personales. Así mismo, la lectura contribuye enormemente a ampliar el bagaje cultural y a estimular la curiosidad intelectual y científica, cuya directa repercusión es el nacimiento de aficiones e intereses. Además, al transportar al individuo a zonas que traspasan fronteras físicas y mentales, la recreación de la fantasía y el desarrollo de la creatividad se verán altamente beneficiados.

Por otra parte, sobre la lectura Ahmed (2011, pág. 2) indica que es una actividad que ayuda a ganar agilidad mental, por lo cual el rendimiento académico se ve elevado. Finalmente, la lectura ofrece modelos que puede pervivir más allá de nuestros iniciales modelos vivientes: familia, profesores.

De esta forma, la lectura es un medio que no brilla únicamente por su aporte a nuestro desarrollo tanto personal como intelectual sino por ser un medio excelente de entretenimiento y distracción que nos ayuda, también, a conocernos a nosotros mismos, lo cual añade un valor incalculable.

3.5.1. La lectura comprensiva

Hasta este momento hemos hablado únicamente sobre la lectura, en general, pero sabemos que muchas veces leemos en piloto automático o simplemente sin ser capaces de comprender enteramente aquello que nos dice un texto. Es por ello que ahora abordaremos la lectura comprensiva y sus beneficios, aunque antes de avanzar cabe mencionar las palabras de Aller (1998), citado en Ahmed (2011, pág. 3): “El niño que no comprenda lo que lea, no sentirá gusto por la lectura. En cambio, el niño al que fascine leer porque comprende lo que dice, leerá muchos libros y ello lleva consigo la consecución de numerosos objetivos”.

Con esta cita en mente, hablaremos ahora de la relevancia que posee la lectura comprensiva. Comprender las palabras que pasan ante nuestros ojos no es que sea importante, sino que en la sociedad que vivimos se trata de una habilidad vital que em-

pleamos constantemente, independientemente del ámbito en el que nos encontremos. Tal habilidad, que nos permite interactuar con el texto y relacionar ideas entre sí, merece protagonismo. Y no solo eso. Atendiendo a las palabras de Ahmed (2011, pág. 4) la lectura comprensiva mejora el vocabulario y, por ende, la ortografía, de manera que influye notablemente en nuestra habilidad escrita y en el amor que podemos tener por la literatura. Asimismo, influye muy positivamente en nosotros al reforzar el pensamiento reflexivo y analítico, a optimizar, primordialmente, la capacidad de atención y concentración.

3.5.2. La importancia de leer

Si bien la lectura puede llegar a poseer numerosas funciones, nombraremos las que consideramos más relevantes, de acuerdo con Montesinos (2006, pág. 206).

- Contribuye al enriquecimiento personal al descubrir conocimientos y conductas reflejadas en la vida de los personajes, de ahí la importancia de la mimesis en la posible identificación entre el lector adolescente y los personajes.
- La lectura ejercita la capacidad crítica de los lectores en la medida en que es una fuente de conocimientos que el lector debe asimilar, y sobre los que debe reflexionar y crearse una opinión.
- Coadyuva a ampliar el caudal léxico de los alumnos, así como a familiarizarse con las estructuras sintácticas más eficaces en cada momento compositivo;
- Alimenta también la capacidad imaginativa y creativa de los lectores, con tendencia a crear mundos autónomos de significado
- La lectura lleva a la escritura y viceversa
- Quien lee puede alcanzar ese disfrute al que con tanta frecuencia se alude cuando se habla del placer de la lectura
- Mejora las relaciones humanas, enriqueciendo los contactos personales
- Facilita la exposición de los pensamientos y posibilita la capacidad de pensar, de ahí que pueda considerarse un instrumento extraordinario para el trabajo intelectual.

3.5.3. Programa de lectura educativo

Las pautas de actuación más convenientes a la hora de desarrollar un programa de lectura que esté recogido en el Proyecto Educativo de Centro, de acuerdo con Montesinos (2006, pág. 188), son las siguientes:

- No esperar resultados espectaculares a corto plazo. En esencia, ser pacientes.
- Partir siempre del convencimiento de que a cualquier edad puede surgir el deseo de leer y, por tanto, el hecho de poder desarrollar el hábito.
- Desechar el cliché de que animar a la lectura es más fácil actuando con alumnos de edades y ciclos inferiores.
- No darse nunca por vencido en promocionar el hábito lector a cualquier edad.
- No empecinarse en que los niños y jóvenes lean y devoren muchos libros.
- Aprender a trabajar en equipo, a experimentar, investigar y evaluar.

3.5.4. Animación lectora

Las estrategias de animación lectora son un conjunto de actividades organizadas con el fin de motivar al alumnado en cuanto a lo que leer se refiere. Se trata, pues, de actividades englobadas en un bloque sumamente amplio, el cual incluye tanto medidas sociales y culturales como educativas.

A este respecto, podríamos pensar cientos de actividades y técnicas cuya finalidad sea animar al alumnado a leer (también podríamos tener un tipo de animación escritora). Para nuestra sorpresa, a veces no es necesario acudir a lo elaborado y cuadriculado, ni perseguir un afán académico. A veces, en la proximidad y en el ambiente distendido se encuentra la clave. De esta forma, si intentamos hallar la actividad que más anime a un joven a interesarse por la lectura, no será otra sino lo que comúnmente llamamos “hablar de libros” (Montesinos, 2006, pág. 185.). Compartir gustos, puntos de vista, historias fascinantes termina creando conexiones inquebrantables con la literatura. ¿Acaso la pasión no es el medio ideal para contagiar el gusto por algo? Si trasladásemos esta idea al aula, ¿qué tendría más repercusión, sobre todo a largo plazo, en el fomento de la lectura? ¿La imposición de una lectura o un debate desenfadado sobre obras de diverso tipo, cómics, historias? Está claro que parte del programa educativo en materia de Lengua y Literatura debería abarcar actividades de este tipo, que además de sencillas vienen estupendamente para relajar la mente por un rato. De esta forma, habríamos de entender la animación lectora, ante todo, como una actitud (Montesinos, 2006, pág. 186.).

Por otro lado, cabe resaltar que es esencial aclarar que la animación lectora no tiene por qué funcionar en todos. En primer lugar, es clave la personalidad del individuo, así como sus gustos y ambiente familiar. Quien odie leer, quizás siga odiando leer, pero hay muchos que creen que odian, pero no saben que en el fondo aman. Así mismo, la animación lectora por sí misma puede ser insuficiente para lograr el fomento y correcto

desarrollo del hábito lector. Hablar de libros es maravilloso, pero es necesario atender a ciertos aspectos por igual. Es por ello que algunos autores defienden que la programación esté compuesta por actividades continuadas, de manera que también se consolide la técnica lectora, pues no todos acabarán leyendo por placer, lo cual podríamos considerar la misión más ardua a la que se puede enfrentar un profesor, pero sí se verán obligados a leer y comprender distintos textos, manuales, etc. a lo largo de sus vidas (Montesinos, 2006, pág. 187).

3.5.5. Actividades de fomento de lectura

Para complementar el punto anterior, ahora aportaremos una serie de ideas, posibilidades, que ayudan a enriquecer la formación de los alumnos, sobre todo en cuanto a su capacidad lectora se refiere. Nombraremos, de manera resumida lo más relevante, lo cual extraemos de la obra de Montesinos (2006, págs. 194-195).

- Organizar clubes de lectura, tanto dentro como fuera del aula. Este hecho permite crear grupos cuyo objetivo de discusión puede ser, por ejemplo, un libro común, de manera que se trabaja directamente el pensamiento crítico, así como el intercambio de sensaciones sobre qué efectos tiene en ellos la lectura (aprecio, gusto, etc.). Al final, en un club de lectura se terminarían llevando a cabo todo tipo de actividades beneficiosas: debates, mesas redondas y un largo etcétera.
- Concursos de creación literaria.
- Exposiciones semanales en la que el alumno exponga de forma razonada cuál es su libro favorito.
- Amigo invisible enfocado al regalo de libros, cómics o cualquier plataforma que implique la lectura.

3.5.6 Evaluación de la lectura

Lo más corriente hoy en día al evaluar una lectura obligatoria es sencillamente establecer como requisito final la entrega de un resumen que acredite la lectura real de dicha obra y no el tramposo y común atajo que presentan los resúmenes que hay por internet. Cualquiera puede entender la situación del alumno: se ve obligado a leer algo que no le gusta a cambio de pasar ese trámite. Es lógico que busquen alternativas rápidas. Y lo que está claro es que esta manera de evaluar no es eficiente al no estar bien enfocada.

Valorar el grado de vinculación entre el alumno y la lectura no es tarea sencilla. Aun así, debemos alejarnos de los resúmenes acreditativos y acercarnos a la actitud que el individuo presenta ante la lectura. Evaluar este factor de manera objetiva podría pare-

cer imposible. Sin embargo, no hay duda alguna de que debemos continuar esta visión, ya que en el fondo poco nos interesa lo que uno haya podido leer (o que mienta de lo haya podido leer con el fin de conseguir nota extra). A todas luces, lo que realmente nos interesa detectar es la actitud del estudiante hacia la lectura es positiva o negativa, si está interiorizando conceptos, si evoluciona pos sí solo, etc. (Montesinos, 2006, pág. 188). Para ello, podríamos servirnos de un cuestionario que dé cuenta de la opinión que el individuo tiene de la lectura, así como de sus carencias o progresos, etc. En definitiva, buscamos, como Montesinos (2006, pág. 189) indica: “un modelo de lectura basado en la afectividad y efectividad entre libro y lector, en el descubrimiento que cada alumno hace individualmente de los libros que le interesan”.

3.6 En defensa de algunos métodos de aprendizaje

3.6.1. El aprendizaje significativo

Por aprendizaje significativo entendemos aquel en el que ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe. Inmediatamente nos damos cuenta, sobre todo por experiencia propia, de que esto choca frontalmente con lo que se suele hacer en las escuelas: en ellas se promueve mayoritariamente el aprendizaje mecánico, es decir, el memorístico. Entonces, si el aprendizaje significativo se aleja de lo arbitrario y premia la interacción entre conocimientos antiguos y nuevos, eso nos indica varias cosas. Lo más importante es que al incorporar un nuevo conocimiento, este adquiere significado en el anclaje interactivo con algún conocimiento previo específicamente relevante. Se establece una cadena de asociación de términos e ideas, un mapa mental que lo relaciona todo, lo cual tiene unas consecuencias increíblemente beneficiosas (Moreira, 2012, pág. 30).

El aspecto más reseñable del aprendizaje significativo, por tanto, es que si se olvida algo (lo cual es totalmente normal¹) permite que el reaprendizaje sea rápido. Es decir, un alumno no tendría dificultad en refrescar un conocimiento que verdaderamente afianzó en el pasado. Esto hecho se debe a que los saberes aprendidos a través de este método son dinámicos, de lo cual podemos extraer otra idea: si un conocimiento es dinámico puede tanto evolucionar como involucionar, aunque no nos detendremos a comentar dicho aspecto en este trabajo (Moreira, 2012, pág. 32).

Al igual que para la escritura creativa debía haber, ante todo, un atisbo de motivación por parte del alumnado, para proponer un efectivo aprendizaje significativo efectivo

¹ Realmente, cabe señalar una distinción entre el aprendizaje mecánico y el significativo: en el primero, el olvido es rápido y prácticamente total. En el segundo, el olvido es residual, es decir, está en un estado latente esperando a ser refrescado (Moreira, 2012).

deben cumplirse dos condiciones: primero, el material de aprendizaje debe ser potencialmente significativo, es decir, que tenga significado lógico y que sea relacionable de manera no arbitraria (aunque es cierto que, finalmente, que algo sea significativo o no dependerá exclusivamente de la persona). Segundo, el aprendiz debe presentar una predisposición para aprender (Moreira, 2012, pág. 36) o, dicho de otra forma: debemos primar, ante todo, el fomento de la motivación intrínseca, ya que se trata de un elemento esencial para lograr el aprendizaje significativo (Cocó *et al.*, 2009, pág. 136).

3.6.2. Estrategias que facilitan el aprendizaje significativo

Un recurso esencial para la facilitación del aprendizaje significativo es el lenguaje en sí, ya que está totalmente implicado en toda acción humana y porque el aprendizaje significativo depende de la captación y negociación de significados. Como vemos, estas herramientas se puedan emplear perfectamente en el proceso de escritura creativa, de ahí la estrecha relación entre creatividad y aprendizaje significativo.

Por otro lado, Moreira señala (2012, pág. 51) otras variables decisivas, que son el conocimiento previo del alumno, la organización secuenciación del contenido, el uso de organizadores previos, etc. Sin embargo, en cuanto a estrategias e instrumentos didácticos per se, hablamos de recursos tales como el organizador previo, los mapas conceptuales y las actividades colaborativas (Moreira, 2012, pág. 51). Asimismo, cabe destacar las actividades colaborativas, en pequeños grupos, las cuales tienen, en palabras de Moreira (2012, pág. 51), “gran potencial porque viabilizan el intercambio, la negociación de significados y ponen al profesor en la posición de mediador”. Este aspecto del profesorado es esencial. Es por ello que, a pesar de la información proporcionada hasta el momento, sobre las posibles estrategias para inducir un ánimo de escritor o sobre la predisposición a aprender de una forma opuesta a lo memorístico, Moreira (2012, pág. 52) afirma que, por encima de todo, está claro que “la facilitación del aprendizaje significativo depende mucho más de una nueva postura docente, de una nueva directriz escolar, que de nuevas metodologías, incluso las modernas tecnologías de información y comunicación”, lo cual va en relación con algunas de las barreras que ya expusimos en puntos anteriores (2.3.1 y 2.3.4.).

3.6.3. Aprendizaje por recepción y por descubrimiento

A diferencia del aprendizaje receptivo, en el que el estudiante recibe la información o el conocimiento que va a aprender, en el aprendizaje por descubrimiento se guía al estudiante de manera que poco a poco desentrañe lo que va a aprender. Si bien ambos no presentan una dicotomía, presentan grandes diferencias.

Para que se entienda lo que queremos decir, mostraremos un ejemplo. Si quisiéramos trabajar la metáfora desde el aprendizaje receptivo, la lección comenzaría con la defini-

ción de metáfora y luego paulatinamente iríamos trabajando sobre ella. En cambio, en el aprendizaje por descubrimiento comenzaríamos la lección mostrando ejemplos que posean ese uso peculiar de la lengua, con el fin de generar un breve debate, incitar la curiosidad y trabajar ese ojo analítico que detecta los fascinantes usos del lenguaje literario. De esa manera, poco a poco se desentrañaría aquello que realmente queremos enseñar.

Sobre este tipo de aprendizaje, cabe mencionar que una vez descubierto el nuevo conocimiento, las condiciones para que este aprendizaje se acabe convirtiendo en significativo son las mismas: que exista un conocimiento previo adecuado y que haya predisposición para aprender. Por otro lado, si bien el aprendizaje por descubrimiento es una excelente herramienta para la enseñanza, debe estar ligado a cuestiones creativas, ya que es generalmente aprendemos por recepción y por la interacción cognitiva entre los conocimientos recibidos, es decir, los nuevos conocimientos, y los ya existentes en la estructura cognitiva. Esto se debe a que sería imposible tanto aprender por descubrimiento como significativamente la inmensa cantidad de datos a los que nos vemos bombardeados día a día (Moreira, 2012, pág. 42).

Como conclusión, aunque el aprendizaje humano sea esencialmente receptivo, resaltamos la labor del aprendizaje por descubrimiento, ya que en labores de enseñanza contiene esa esencia motivadora que tan relevante es para nosotros.

3.6.4. Aprendizaje colaborativo/cooperativo

Sobre este tipo de aprendizaje, simplemente hemos de señalar que se trata de aquel aprendizaje obtenido como fruto de una experiencia colaborativa y en solidaridad con otros. (Gil y Alonso M. 2002, pág. 189).

Este aspecto es fundamental, pues, como hemos señalado páginas atrás en ese trabajo, la escritura tiene más aspectos cooperativos de lo que generalmente se piensa por prejuicios sociales. De esta forma, el trabajo cooperativo será esencial a la hora de trabajar en clase, pues *las actividades colaborativas* en parejas o pequeños grupos tienen, como apunta Moreira (2012, pág. 52): “gran potencial para facilitar el aprendizaje significativo porque viabilizan el intercambio, la negociación de significados, y ponen al profesor en la posición de mediador”. Al final, el magnífico valor de lo cooperativo se extrae del proceso de discusión y contraste entre iguales y con el docente, en el debate constante sobre cómo desarrollar una actividad creativa, por dónde continuar, qué escribir o qué retocar, etc. En este sentido, es sumamente importante no ver al profesor

como una figura autoritaria, sino como una excelente fuente de ayuda en la que apoyarnos cuando tengamos dudas.

3.6.5. Instrucción mediante destrezas. Destrezas del pensamiento

Las destrezas del pensamiento son, en esencia, herramientas que ayudan a mejorar la capacidad de pensar, al tiempo que dan cuenta de la forma en que los alumnos piensan durante el proceso de composición escrita. Con tal información en mano podemos orientar y potenciar el proceso mental en el que el alumno se ve inmerso durante la construcción del texto. Son clave las aportaciones colectivas que hacen los compañeros, ya que incrementan la riqueza léxica del alumnado, como consecuencia de expresar en voz alta las ideas y reflexiones personales que cada uno va realizando sobre el proceso de producción escrita.

Tales destrezas están formadas por dos elementos: los organizadores gráficos (procesos que intervienen en la producción textual, como el propósito de escritura, estructura textual) y los mapas de pensamiento, excelentes guías que nos ayudan a desenvolvernos en el complejo entramado que surge de toda actividad creativa (Gutiérrez-Fresneda, 2018, págs. 269-272). La aplicación de las destrezas del pensamiento se verá parcialmente plasmada en la unidad didáctica, concretamente en el punto 4.6 (secuenciación de tareas).

3.6.6. El método de composición creativo-lúdica

Este método no ha de ser exclusivo ni ha de eclipsar otros. Simplemente, se trata de un procedimiento más, el cual consideramos muy beneficioso para el alumnado. Se trata de un procedimiento que eliminará cualquier atisbo de angustia que la incertidumbre, falta de confianza y la presión provocada por la constante toma de decisiones, y la sustituirá por satisfacción. La parte práctica de este método la veremos empleada posteriormente en la Unidad Didáctica, a la cual remitimos para evitar repetir la información.

Así que, de manera resumida, diremos que este método de composición tiene gran capacidad incentivadora, ya que el alumno se forzará a sí mismo a mejorar al tomar sus creaciones como valiosas, y también tiene una gran facilidad de aprendizaje para todos los alumnos. Es decir, todos pueden sacar provecho de este procedimiento de composición escrita (Toro, 1983, págs. 261-263).

3.6.7. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

Se trata de un tipo de aprendizaje muy interesante. Desde la perspectiva de la educación, en palabras de Martí, Heydrich, Rojas y Hernández (2010, pág. 14), “un proyecto se puede definir como una estrategia de aprendizaje que permite alcanzar uno o varios objetivos a través de la puesta en práctica de una serie de acciones, interacciones y recursos”. No obstante, el aprendizaje basado en proyectos no se queda ahí. Es necesario que el proyecto planteado a los alumnos sea percibido por ellos como ambicioso pero viable (Sabaté y García, 2012, pág. 126).

Sobre la manera en que se ha de desarrollar el ABP, cabe mencionar, de nuevo según Sabaté y García (2012, pág. 126), que dicho proyecto ha de ser llevado a cabo en pequeños equipos, una característica con grandes y diversos beneficios en cuanto a la enseñanza se refiere. Hablamos, por lo tanto, como apuntan Martí *et al.* (2010, pág. 14), que se trata de una estrategia didáctica que forma parte de las denominadas metodologías activas. Es por ello que Sabaté y García (2012, pág. 126) resaltan las estructuras y patrones ideales para realizar actividades significativas que proporciona esta metodología, al tiempo que introduce elementos motivacionales que ayudan al alumno a realizar la actividad planteada.

Sin embargo, Sabaté y García (2012, pág. 127) también indican que este tipo de aprendizaje es muy exigente. Por lo tanto, para que su desarrollo sea correcto y eficaz, se debe dejar el tiempo suficiente para que los grupos puedan, paulatinamente, elaborar versiones preliminares de los productos encargados. Este punto es sumamente importante, ya que la labor mediadora del profesorado, la cual hemos mencionado en varias secciones (2.3.3 / 2.3.4. / 3.6.2 / 3.6.4), tiene que estar constantemente presente para que cada grupo puedan ir refinando sus proyectos hasta llegar a la versión final.

Con todo, el aprendizaje basado en proyectos es un constante desafío en el que el alumnado es capaz de construir su propio conocimiento a través de la interacción con la realidad, poniendo de relieve la relación entre el alumnado, profesorado, familia y entorno (Rodríguez y Vílchez, 2015, pág. 221). Así, Rodríguez y Vílchez (2015, pág. 221) resumen las características más emblemáticas del ABP en las siguientes:

- Aprendizaje experiencial
- Reorientación de la mirada hacia la globalidad de un fenómeno
- Trabajo en grupos colaborativos
- Desarrollo de las competencias clave

- Conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad
- Oportunidad de colaboración para construir conocimiento
- Uso y la integración de las TIC en la cotidianeidad del trabajo escolar.

En definitiva, el ABP es muy atractivo para la enseñanza, ya que impulsa un desarrollo de las competencias clave al movilizar un verdadero aprendizaje activo, cooperativo, centrado en quien aprende y, asociado con un aprendizaje independiente y motivador. (Rodríguez y Vílchez, 2015, pág. 221). No obstante, por todo lo comentado previamente, debemos tener cuidado con una traba de tipo didáctico: el interés y la opinión del alumnado debe tener peso en la elección de los proyectos. De esta forma, el profesor debe mostrar un abanico de diversos temas, siempre contextualizados en el espacio y tiempo. De esta forma, nos acercaremos a las premisas teóricas más puras de esta metodología y conseguiremos el grado más alto de aprendizaje significativo (Rodríguez y Vílchez, 2015, pág. 230).

4. Propuesta didáctica

La siguiente Unidad Didáctica de Lengua castellana y Literatura se ha ideado para 4.º de ESO. Parte de una metodología de aprendizaje colaborativo, por descubrimiento y por destrezas, entre otras. Esta Unidad Didáctica se encuentra relacionada de manera directa con la normativa y el currículo oficial vigente, y, además, pretende alcanzar los logros y objetivos que la legislación propone. De esta forma, la presente propuesta didáctica de Lengua Castellana y Literatura se realiza en consonancia con la siguiente legislación vigente:

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se es-

establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

- Decreto 66/2013, de 03/09/2013 que regula la atención especial.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Así mismo, como establece el BOE, esta materia tiene como finalidad la creación de ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de sus competencias comunicativas, capaces de interactuar exitosamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su día a día. Esto requiere una reflexión sobre el empleo de los mecanismos de expresión oral y escrita de su propia lengua, y la capacidad de interpretar y valorar el mundo, así como de emitir juicios razonados a raíz de una lectura.

Por otro lado, en esta Unidad Didáctica pretendemos adentrarnos de lleno en el mundo de la composición, con el objetivo de que los alumnos establezcan un vínculo de unión con la lengua más allá de que sea una asignatura llena de nombres, autores y corrientes literarias que, a menudo, no son atractivas para ellos. Por este motivo, queremos transmitirles que la lengua no solamente es sintaxis, teoría y aprender el nombre de figuras retóricas, sino que es una herramienta que abre puertas a un mundo mágico, el de la lectura y la escritura, y al mundo cotidiano, pues la lengua influye ampliamente en todos los ámbitos de nuestra vida. De esta forma, esperamos inspirar al alumnado e insuflarle ánimos para que recorran ajetreado camino a través de ESO con el mayor acierto posible y con la motivación de saber que una buena formación les facilitará su futuro.

Nuestra propuesta se organiza en tres fases: contextualización (actividades de inicio), descontextualización (actividades de desarrollo) y recontextualización (proyecto final).

- Actividades de inicio: son actividades para que el alumno tenga una toma de contacto con los distintos tipos de textos literarios que se puedan crear (poesía, prosa, novela, relato...). Estas pinceladas establecerán un punto de partida para lo que se desarrollará a lo largo de esta unidad didáctica.
- Actividades de desarrollo: en esta fase nos centraremos en el contenido de los materiales y en los rasgos más característicos de unas composiciones concretas útiles para el desarrollo posterior del proyecto final. Estos aspectos se trabajarán mediante

actividades de ejercitación que se centran tanto en aspectos formales como de contenido, con el fin de dotar al alumnado de las herramientas necesarias para la elaboración del producto final. Se fomentará, siempre cuando sea posible, el trabajo cooperativo.

- Proyecto final: en esta fase nos ocuparemos de elaborar el producto final que, en nuestro caso, es la creación de una obra (principalmente prosa, cuya extensión será de 2 a 6 páginas). Finalmente, los alumnos subirán sus obras a su blog personal y, en la última sesión, deberán hacer una exposición oral en la que comentan brevemente los aspectos más relevantes de su composición.

4.1. Contextualización

Esta Unidad Didáctica ha sido ideada para 4º de ESO. Aunque no la he puesto completamente en práctica, hemos tomado como referencia para esta contextualización el I.E.S. Auringis, centro de la ciudad de Jaén en el que hemos realizado las prácticas del máster. Este centro imparte Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, ciclos formativos de grado medio y ciclos formativos de grado superior. Acoge en torno a 700 alumnos cuyas edades oscilan entre los 12 y 20 años, edad de afirmación de la personalidad y que, en determinadas ocasiones, presenta alteraciones conductuales y manifestaciones de rebeldía propias de la adolescencia.

Una de las características más destacadas de este centro es la multiculturalidad, hecho enriquecedor pero que, en ocasiones, supone ciertas dificultades en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Las aulas cuentan con alumnado proveniente de distintas áreas de Jaén, con un modelo de conducta que hay que trabajar y mejorar, dentro del aula, puesto que la heterogeneidad de una clase puede dificultar el proceso de enseñanza/ aprendizaje. Sin embargo, los datos arrojados año tras año afirman que el porcentaje de alumnado del centro que abandona los estudios disminuye año tras año.

El nivel sociocultural en el que se ubica el centro es medio, teniendo en cuenta que gran parte de la actividad económica de la ciudad proviene del sector servicios. Parte del alumnado aspira a un futuro laboral fácilmente accesible y sin requisitos de cualificación profesional. Esto trae como consecuencia un abandono temprano de los estudios por parte de algunos alumnos, aunque, como hemos indicado antes, las tasas de abandono están disminuyendo.

Por otro lado, es importante destacar que este centro cuenta con adaptaciones curriculares para todo alumnado que presente dificultades o necesidades específicas de apoyo educativo en cualquier ámbito, así como con una gran plantilla de profesores especializados en orientación y apoyo educativo.

El I.E.S. Auringis tiene la más avanzada tecnología y su profesorado está especializado en el empleo y manejo de herramientas informáticas actuales que son de necesidad en el día a día y que permiten que el alumnado salga del centro educativo con unos conocimientos más sólidos del manejo de las herramientas TIC.

La clase de 4.º de ESO de la que he partido como prototipo para trabajar la presente propuesta didáctica cuenta con 25 alumnos sin NEE. El nivel socioeconómico de este alumnado es medio y no presenta problemas psicológicos ni apoyo educativo por dificultades u otros problemas.

Esta Unidad Didáctica está pensada para el segundo trimestre del curso 2021/2022, por lo cual se pretende llevarla a cabo y trabajarla en los días comprendidos entre 10 de enero y finales de marzo. Las actividades irán secuenciadas en sesiones establecidas por el docente, de manera que tendrán una duración aproximada de 12 sesiones. Así pues, el alumnado deberá realizar una serie de actividades que le dotarán de herramientas y habilidades muy útiles para la elaboración del proyecto final.

Por último, debo comentar una serie de cuestiones. Algunas de las actividades que planteo en la Unidad didáctica se llevaron a cabo en el IES Auringis durante mis prácticas obligatorias. Realicé, concretamente, la actividad 1 de la Tarea 5, es decir, la que se apoya en el uso de búsqueda por connotaciones. El resultado fue, en general, muy exitoso. El grupo de alumnos atendió correctamente a la explicación de la actividad y luego el desarrollo de la clase no tuvo inconveniente alguno. A pesar de que, en principio, debían trabajar individualmente, pues debido al Covid-19 había que seguir ciertas medidas de seguridad, desde su asiento algunos alumnos pudieron pedir ayuda al de al lado o comentar sus producciones, sus inseguridades de cómo debían desarrollarlo, etc. Al final, no hubo más dificultades que respetar la distancia.

Luego, después de revisar su composición, voluntariamente fueron saliendo a la pizarra para leerla en voz alta y narrar las hazañas de su héroe/heroína. La mayoría de las obras, incluso de aquellos que parecían no ser diestros en la escritura ni en los estudios en general, fueron muy creativas, rimaron correctamente y tuvieron una estructura lógica y cohesionada de principio a fin. Solo hubo unos pocos (menos que los dedos de una mano) que simplemente se limitaron a rellenar el papel lo más rápido posible para luego no hacer nada el resto de la clase.

Además de esta actividad, también realizamos, en el transcurso de una sesión, lo que más detalladamente queremos recrear en el proyecto final. En el caso que se dio durante mis prácticas, dejamos treinta minutos para que el alumnado desarrollara una leyenda, fábula o historia de miedo, afianzando así los contenidos teóricos que justo habíamos visto el día anterior. De esta forma, cada alumno eligió qué componer y

aplicó a la perfección las características propias que se le pedían. De nuevo, el resultado fue mejor de lo esperado y nos quedamos sorprendidos al presenciar lo bien que funcionaban estas actividades, lo rápido que entendían qué hacer y lo bien que ponían a lucir su creatividad y escritura.

Es por esta excelente recepción que tuvieron las actividades por lo que decidí mantenerlas en mi TFM y trabajar la creatividad en el aula.

4.2. Contenidos

Los contenidos son el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias.

Según lo establecido en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura se desarrollará en cuatro bloques:

Bloque I. Comunicación oral, Bloque II. Comunicación escrita, Bloque III. Conocimiento de la lengua y Bloque IV. Educación literaria.

Los contenidos y criterios de evaluación se muestran de acuerdo a la Orden, del 15 de Enero, de Educación y los estándares de aprendizaje evaluables siguen el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Los contenidos de Lengua Castellana y Literatura de la Comunidad Autónoma de Andalucía se encuentran en la Orden de 15 de Enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

A continuación se recogen los contenidos para 4.º de E.S.O. por bloques:

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar

Escuchar:

- Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico, social y ámbito laboral.
- Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y textos argumentativos. El diálogo.
- Observación y comprensión del sentido global de debates, coloquios, entrevistas y conversaciones espontáneas de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que regulan la comunicación.

Hablar:

- Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción de textos orales.
- Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público y de los instrumentos de autoevaluación en prácticas orales formales o informales.
- Conocimiento, comparación, uso y valoración de las normas de cortesía de la comunicación oral que regulan las conversaciones espontáneas y otras prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. El debate.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir

Leer:

- Conocimiento y uso progresivo de técnicas y estrategias de comprensión escrita. Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos en relación con el ámbito personal, académico, social y ámbito laboral.
- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos y textos dialogados.
- Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura. Utilización progresivamente autónoma de los diccionarios, de las bibliotecas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como fuente de obtención de información.

Escribir:

- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión.
- Escritura de textos propios del ámbito personal, académico, social y laboral.
- Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y textos dialogados.
- Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios, y como instrumento de enriquecimiento personal y profesional.

Bloque 4. Educación literaria

Plan lector:

- Lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.
- Introducción a la literatura a través de los textos.
- Aproximación a las obras más representativas de la literatura española del siglo XVIII a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas.

Creación:

- Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX, utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa.
- Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos y cita adecuada de las mismas.

4.3. Objetivos

Los objetivos generales son aquellos comunes a todas las asignaturas de una etapa educativa. En este trabajo se expondrán los objetivos que marca la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, en su última actualización, el 30/12/20, en vigor a partir del 19/01/2021, con respecto a la Educación Secundaria Obligatoria.

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Los objetivos didácticos específicos que presentamos a continuación reflejan las habilidades descritas por el currículo oficial. Según lo establecido en la Orden, de 15 de Enero de 2021, de Educación (BOJA de 28 de julio), la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura contribuirá a alcanzar los siguientes objetivos:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.
4. Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza, en todas sus variedades, como forma natural de expresarnos y para una correcta interpretación del mundo cultural y académico andaluz que sirva para situar al alumnado en un ámbito concreto, necesariamente compatible con otros más amplios.
5. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
6. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.
7. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.
8. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.
9. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo; que les permita el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.

10. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.
11. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo cómo un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.
12. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
13. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.
14. Ahora bien, vamos a detallar los objetivos concretos que queremos conseguir con este proyecto, entre ellos los siguientes:
15. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.

Ahora bien, vamos a detallar los objetivos concretos que queremos conseguir con este proyecto, entre ellos los siguientes:

- Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo.
- Aprender a tomar decisiones de equipo en el marco de una composición creativa.
- Aprender a gestionar emociones cruciales tales como la incertidumbre y presión.
- Trabajar la confianza en uno mismo gracias a la toma constante de decisiones.
- Consultar fuentes de información variadas y veraces para la realización de trabajos.
- Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las fuentes empleadas en la búsqueda de información.
- Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

- Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas.
- Aplicar progresivamente las estrategias cognitivas necesarias para producir escritos adecuados, coherentes y cohesionados.
- Aplicar herramientas de distinta naturaleza, tales como los mapas conceptuales, que ayuden a abordar el proceso de composición escrita.
- Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.
- Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil.
- Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes.
- Fomentar el gusto y el hábito por la lectura y escritura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.
- Resaltar el valor del esfuerzo y constancia en detrimento del don.
- Comprender textos literarios reconociendo la intención del autor, el tema, los rasgos propios del género al que pertenece y relacionando su contenido con el contexto sociocultural y literario de la época, o de otras épocas, y expresando la relación existente con juicios personales razonados.

4.4. Metodologías didácticas

La metodología consiste en una serie de estrategias y actividades que plantea el docente con antelación para ayudar a los alumnos a que el proceso de aprendizaje sea más fácil y fructífero. Estas estrategias están pensadas específicamente para un grupo de alumnos en concreto, es decir, la metodología cambia en función del alumnado con el que se está trabajando. Estas deben ser siempre concretas y reflexivas.

El principio metodológico que seguirá este trabajo será el de las metodologías activas, donde el alumno es partícipe en todo momento del proceso de aprendizaje-enseñanza. Esta puesta en práctica ayudará a desarrollar en el alumno un pensamiento crítico, favorecerá el trabajo individual y cooperativo, de manera que será consciente de sus obligaciones y sus responsabilidades en el aula. Que el alumno se involucre hará que

este se interese por determinados temas y que lea e investigue fuera del horario académico. Además, aumentará su confianza en diferentes áreas de conocimiento y creará un sentimiento de responsabilidad social. Por lo tanto, el alumno ya no dedicará todos sus esfuerzos a realizar un aprendizaje memorístico por obligación, sino que asimilará los contenidos dados en el aula de forma paulatina y dinámica.

La estrategia metodológica que se va desarrollar es variada: destacamos el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje cooperativo. Estos son los métodos que más favorecen la participación activa que se ha propuesto en el principio metodológico. La experimentación, es decir, la realización de actividades que tienen como base los contenidos, hará que el desarrollo de las competencias sea más eficaz. Los alumnos estarán motivados y serán partícipes de su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, el alumno será consciente de sus capacidades y sus límites, y experimentará con sus gustos y sus necesidades. Así mismo, tales estrategias tienen como fin el aprendizaje por medio de procesos prácticos cooperativos, por medio de actividades o planteamientos que le sirva al alumno a sintetizar los contenidos, preguntarse el porqué de determinados temas y reflexionar sobre ellos de forma tanto individual como colectiva.

Por otro lado, la constante interacción con sus compañeros los capacitará para empatizar y crear vínculos entre ellos y, sobre todo, para hacer frente a determinadas situaciones nuevas: problemas entre compañeros con opiniones diversas o sentimientos encontrados que el alumno no sepa gestionar. El alumno conectará gratamente con el uso práctico de la materia y será consciente de su importancia en el aula y en la vida como ciudadano.

Por último, la estrategia pedagógica del aula invertida ayudará al alumno a valorar la ayuda del docente, el mobiliario, las pertenencias personales y ajenas, el material escolar y el entorno en el que vive.

4.5. Competencias clave

Las competencias clave son el núcleo de esta unidad didáctica y marcan, junto con los objetivos, los resultados que se quieren obtener tras realizar la evaluación. Las competencias clave son aquellas capacidades de aplicar de forma integrada los conocimientos de cada asignatura, es decir, resolver problemas complejos que puedan surgir en el día a día del aula. Existen actualmente siete competencias clave que ayudan al docente a crear las actividades que le servirán para llevar a cabo la evaluación de su alumnado.

Bien es cierto que hay algunas competencias más vinculadas a determinadas asignaturas, pero el hecho de que sean catalogadas como elementos clave significa que se deben trabajar en todos los ámbitos académicos. Tales competencias se basan en tres

saberes: saber (referido al conocimiento), saber hacer (ponerse en práctica dicho conocimiento) y saber ser (llegar a la práctica lo aprendido por medio de una actitud adecuada).

Las siete competencias claves de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero en el sistema educativo español son las siguientes:

- a) Comunicación lingüística (CCL)
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT).
- c) Competencia digital (CD)
- d) Aprender a aprender (CAA)
- e) Competencias sociales y cívicas (CSC).
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)
- g) Conciencia y expresiones culturales (CEC)

4.6. Secuenciación de actividades

En este punto expondré las actividades que darán forma a mi propuesta didáctica. Comenzamos con una introducción a las destrezas del pensamiento, de manera que el alumno se adentrará progresivamente en el complejo, pero a la vez simple, mundo de la escritura creativa. Luego, vendrán actividades repletas de ideales recursos que aliviarán la carga mental, agobios y miedos; y solventarán bloqueos creativos a la hora de componer. De esta forma, culminaremos esta sección con una consecución de actividades enmarcadas dentro de la Tarea 5, momento en el cual entra en jugar el aprendizaje basado en proyectos, pues hay que realizar un proyecto final sobre el que cae la mayoría del porcentaje de la evaluación.

Tarea 1: Introducción a las destrezas del pensamiento
Temporalización: 1 sesión (10/01/2022) - 1 hora.
Descripción y actividades: En esta primera sesión se presentan cuestiones guía cuya finalidad será ayudar al alumnado durante el proceso de construcción del texto, siempre con la idea subyacente de favorecer el desarrollo del pensamiento reflexivo y creativo. · <u>Actividad 1:</u> se dividirá la clase en 5 grupos de 5 personas, que trabajarán en equipo según la actividad. En este caso, tendrán que reflexionar conjuntamente para dar respuesta a la siguiente pregunta: <i>¿Qué pasos debemos cumplir para componer un texto de manera correcta y eficaz?</i> Como apoyo a esta pregunta, a cada grupo se le entregará una serie de fragmentos extraídos de textos de distinta naturaleza (ver Anexo), con el fin de que se evidencien algunos de los aspectos que queremos tratar. Una vez planteada la cuestión, les dejaremos 10-15 minutos para que elaboren una respuesta, la cual será transmitida al resto de la clase a través de un representante elegido de manera unánime por el grupo. Las ideas más relevantes se irán apuntando a la pizarra, a la par que el profesor genera debate con el alumnado. Poco a poco se irá conformando el esquema a seguir que deberán seguir en sus futuras composiciones. De esta forma, todo alumno recibirá una hoja que contendrá lo siguiente (Gutiérrez-Fresneda, 2018, pág. 270): —Planificación (antes de escribir): » Propósito de escritura: ¿para qué vamos a escribir? » Audiencia: ¿a quién se dirige el texto? » Estructura textual: ¿qué tipo de texto vamos a escribir? » Conocimientos previos: ¿qué sabemos de este tema? » Búsqueda de información: ¿qué más queremos saber del tema? » Generación de ideas: ¿sobre qué vamos a escribir? —Trascripción (durante la escritura): » Organización de las ideas: ¿las ideas están organizadas en distintos párrafos? » Ordenación sintáctica: ¿las oraciones expresan con claridad las ideas? » Coherencia textual: ¿las oraciones están bien relacionadas?, ¿se mantiene la continuidad temática » Riqueza de vocabulario: ¿se emplean palabras variadas en la producción del texto? » Producción gráfica: ¿la letra es clara?, ¿se respetan los signos de puntuación? —Revisión (después de la escritura): » Adecuación textual: ¿el texto producido se corresponde con el plan previo elaborado? » Estructura del texto: ¿la composición presenta la estructura inicial establecida? » Selección léxica: ¿hay palabras u oraciones que se repiten o que no tienen sentido? » Puntuación y ortografía: ¿existe alguna falta ortográfica o de puntuación en el texto?

Contenidos	Criterios (CEE)	Competencias clave
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar. - Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido - Observación y comprensión del sentido global de debates, coloquios, entrevistas y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que regulan la comunicación. - Participación activa en los debates escolares, respetando las reglas de intervención, interacción y cortesía que los regulan. Bloque 2: Comunicación escrita: leer y escribir. - Conocimiento y uso progresivo de técnicas y estrategias de comprensión escrita en función del objetivo y el tipo de texto.	Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar. 7. Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir. 2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. 3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás.	CCL CAA CSCs SIEE CEC
Metodología: Aprendizaje por descubrimiento y por recepción		
Elementos transversales: Desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y de valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.		
Recursos materiales: pizarra		
Instrumentos de evaluación: ninguno		

Tarea 2: Introducción + Técnica collage
Temporalización: 1 sesión (14/01/2021) - 1 hora.
Descripción y actividades: · <u>Actividad 1:</u> Creación de un relato-collage. Una vez creados los grupos y establecida una jerarquía, los compañeros trabajan entre ellos al tiempo que el profesor actúa de guía y como férreo soporte. Esta primera actividad servirá para que todos entiendan e interioricen el proceso que seguirá el resto de clases. Para la creación del Collage-relato, excelente para el aprendizaje de vocabulario, la relación de ideas y composición de un texto escrito, el procedimiento a seguir es sencillo. En distintas bolsas introduciremos palabras que harán referencia a campos semánticos variados (conceptos abstractos, objetos reales, colores, lugares, etc.). De esta forma, cada grupo elegirá una de las bolsas (sin saber su contenido) y tendrán que componer un escrito que relacione adecuadamente las palabras que presente su bolsa. Sin embargo, en este caso no se elaborará de manera grupal, sino que cada alumno compondrá su propio relato (de extensión 1 cara como máximo) a partir del esqueleto textual que aportan tales palabras. Cabe mencionar que son libres que componer lo que quieran y como lo deseen (empleando diálogos, pasajes poéticos, etc.). El único requisito es que aparezcan bien empleadas las palabras de su bolsa. Cada bolsa contendrá 15 palabras, concretamente 6 nombres, 4 adjetivos, 3 verbos y 2 adverbios. De esta forma, obligaremos al alumno a trabajar con palabras que raramente emplea, de manera que, poco a poco, su inventario de palabras se irá ampliando. Asimismo, incentivaremos el uso de la creatividad e imaginación para ser capaces de hilar de una manera bella y correcta las palabras que aporta cada bolsa. Por otro lado, cabe señalar que el contenido de las bolsas no pertenece a ningún campo semántico en concreto. Más bien, están relacionados con una temática (la bolsa N.º 1, por ejemplo, contiene términos de la playa). El contenido exacto de las bolsas se encuentra en el anexo. Para la composición de este escrito, por tanto, el alumnado deberá evaluar el contenido en posesión para su posterior aplicación. ¿Qué hago con las palabras que me han dado? ¿Cómo las relaciono? Así como la valoración de ideas, caminos a tomar. ¿Quién quiero que sea el protagonista de esta historia? ¿El cangrejo? ¿Nadie? ¿Simplemente quiero describir un paisaje? Al acabar su composición cada compañero pasará su escrito, deberán señalar qué partes de su composición son descriptivas, cuáles narrativas, cuáles dialogadas... De esta forma, y a partir de su propia creación consolidarán los contenidos curriculares. Una vez realizada dicha actividad, cada alumno pasará su escrito la persona de su derecha, quien se encargará de revisarlo. Para ello, habrán de centrarse en los siguientes aspectos: - Cohesión y lógica textual. - Señalar la aplicación de términos (adjetivos, etc.) más certeros. - Faltas de ortografía y puntuación. Una vez lo revisen, comentarán su opinión con el compañero y ya, de una vez, dicha obra deberá considerarse terminada.

Contenidos	Criterios (CEE)	Competencias clave
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar. - Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido Bloque 2: Comunicación escrita: leer y escribir. - Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos). - Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos en función del tipo de texto: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión. - Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje; como forma de comunicar emociones, sentimientos, ideas y opiniones evitando un uso sexista y discriminatorio del lenguaje.	Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar. 5. Valorar la lengua oral como instrumentos de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para regular la conducta. 7. Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir. 2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. 3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás.	 CCL  CAA  CSCs  SIEE  CEC
Metodología: Aprendizaje Cooperativo y lúdico-creativo		

Elementos transversales:
Desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y de valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.
Recursos materiales: papel, lápiz, pizarra y diccionario.
Instrumentos de evaluación: rúbrica de expresión escrita

Tarea 3: Fábula en clave obligada
Temporalización: 1 sesión (17/01/2022) - 1 hora
Descripción y actividades: · <u>Actividad 1:</u> repartiremos a cada grupo un cuento infantil fácilmente reconocible. Elegimos este tipo de textos porque nos interesa que el cuento sea complejo, sino conocido por todos y, por tanto, moldeable. Lo que tendrá que hacer cada grupo es reinventar la historia, es decir, adaptarla y ambientarla a nuestros tiempos y a la ciudad de Jaén. Cabe mencionar que pueden renombrar a los personajes, incluso aunque no tuvieran nombre específico en la obra original. Por ejemplo: los tres cerditos podrían llamarse Jony, Pepelu y el Chapas. Cuanto más creativa e incluso absurda sea la adaptación, mejor. Esta es buena actividad para fomentar lo cómico. Los cuentos, que serán escogidos a ciegas por cada grupo, serán los siguientes: - Los tres cerditos - Caperucita Roja - La bella y la bestia - La cenicienta - Blancanieves y los siete enanitos En este caso, no habrá texto físico sobre el que trabajar. Así, tendrán que ayudarse de la memoria y ponerse de acuerdo para redactar la historias. De esta forma, cada producción seguramente posea invenciones (algunas intencionadas y otras no) que darán pie a hablar de la literatura oral, los cuentos y la distorsión que sufre un cuento o relato popular con el paso de los años.

Contenidos	Criterios (CEE)	Competencias clave
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar. - Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. - Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público y de los instrumentos de autoevaluación en prácticas orales formales e informales.	Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar. 1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico y social. 5. Valorar la lengua oral como instrumentos de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para regular la conducta. 7. Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación.	 CCL  CAA  CSCs  SIEE  CEC
Bloque 2: Comunicación escrita: leer y escribir. - Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos literarios, persuasivos, prescriptivos e informativos. - Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje; como forma de comunicar emociones, sentimientos, ideas y opiniones evitando un uso sexista y discriminatorio del lenguaje.	Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir. 2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. 3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás. 5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. Bloque 4. Educación literaria. 3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.	

Metodología: Aprendizaje por descubrimiento y por recepción
Elementos transversales: Desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y de valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.
Recursos materiales: papel, lápiz, pizarra y diccionario.
Instrumentos de evaluación: ninguno.

Tarea 4: técnica combinatoria semántica + Collage
Temporalización: 1 sesión (21/01/2022) - 1 hora
Descripción y actividades: · <u>Actividad 1:</u> En esta tercera sesión realizaremos una composición escrita por cada grupo en conjunto. Para llevar a cabo esta actividad, cada grupo elegirá un tema de actualidad y de interés general. Ahora, cada grupo debe componer frases sueltas (de carácter literario, como si fuese una historia) que versen sobre el tema que han elegido. Por ejemplo, el grupo 1 elige Instagram y redacta varias frases: - No sabía dónde me metía. Se trataba de una red social salvaje - Los filtros desvirtuaban la realidad - Labios y ojos gigantes, un perfil irreconocible. Asimismo, elegirán algunas palabras sueltas a modo de collage. Una vez establecida esa base, los temas, frases y palabras sueltas elegidas serán asignadas a otro grupo aleatoriamente. De esta forma, ahora tendrán que trabajar conjuntamente para conformar un texto con pleno sentido, siempre atendiendo, claro está, al material que le haya tocado trabajar y a las cuestiones indicadas en la primera sesión (planificación, desarrollo y revisión). Una vez redactado y revisado el breve escrito, un voluntario de cada grupo lo leerá en voz alta ante toda la clase. Los demás grupos, por tanto, darán su opinión, prestando especial atención a la carga creativa, a la cohesión textual y a la entonación enunciativa. Es muy importante elogiar para que el alumnado se vea alentado a continuar este proceso creativo.

Contenidos	Criterios (CEE)	Competencias clave
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar. - Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido Bloque 2: Comunicación escrita: leer y escribir. - Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos). - Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos en función del tipo de texto: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión. - Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje; como forma de comunicar emociones, sentimientos, ideas y opiniones evitando un uso sexista y discriminatorio del lenguaje.	Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar. 5. Valorar la lengua oral como instrumentos de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para regular la conducta. 7. Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir. 2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. 3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás.	 CCL  CAA  CSC  SIEE  CEC
Metodología: Aprendizaje cooperativo y lúdico-creativo		

Elementos transversales:
Desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y de valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.
Recursos materiales: papel, lápiz y pizarra.
Instrumentos de evaluación: rúbrica

Tarea 5: Búsqueda de las connotaciones - Poesía antonímica y sinonímica
Temporalización: 2 sesiones (24/01/2022 y 28/01/2022) - 2 horas
Descripción y actividades: Volvemos a mezclar dos técnicas con el fin de crear una actividad entretenida. · <u>Actividad 1:</u> Cada alumno deberá componer un poema de carácter heroico (epopeya, cantar) de extensión mediana (10-20 versos). De esta manera, deberán narrar las hazañas de su héroe o heroína en verso. Lo ideal es que se ajusten medianamente a un esquema métrico, pero a veces centrar tantos esfuerzos en que los versos midan lo justo y en que la rima sea perfecta echa por tierra este tipo de actividades, pues hay alumnos que se ven desbordados ante tal tarea. Cabe mencionar que en esta lección se escuchará, de fondo, cualquier tipo de música medieval, del Señor de los Anillos, etc., que ayude al alumnado a sumergirse en el proceso creativo. El uso de la música puede ser recurrente en otras sesiones. Como determinar un tema sobre el que escribir a veces se antoja complejísimo a los alumnos, para la composición del poema echaremos mano de la búsqueda de connotaciones. Para ello, el docente proporcionará varias preguntas e imágenes que sirvan de apoyo e inspiración (véase el anexo). Como en actividades anteriores, cuando finalicen su poema deberán pasarlo al compañero de al lado para que este lo corrija y haga las anotaciones pertinentes (consejos sobre emplear un término en vez de otro, sentido del poema, faltas de ortografía, etc.) Una vez todos los poemas estén revisados, cada grupo elegirá el que considera el poema más vistoso de su grupo. · <u>Actividad 2:</u> los supuestamente 5 mejores poemas salen a la palestra. Una vez sea leído por un voluntario distinto al de la última vez (la idea es que vaya cambiando, así todos los componentes del grupo practican la recitación o exposición oral) se le será asignado a otro grupo. Así mismo, los alumnos pueden opinar libremente qué opinan del poema, qué les ha llamado la atención, etc. Cuando cada grupo obtenga un poema que no era inicialmente el suyo, tendrán que aplicar la técnica “antonímica”, es decir, deberán reemplazar todas las palabras dadas por su correspondientes antónimos, opuestos o, sencillamente, otra palabra (véase el ejemplo en Anexo). También habrán de aplicar la técnica sinonímica, es decir, tendrán que reemplazar todo término hallado en el poema por su sinónimo o por una palabra con significado cercano. Al final, de nuevo, estos poemas modificados serán leídos en voz alta para evidenciar el cambio que ha sufrido respecto al original. En este punto, conviene de nuevo generar debate sobre cuál poema les gusta más, así como reflexionar sobre lo beneficiosas y útiles que son las técnicas que están aprendiendo. Así mismo, siempre se debe señalar los aspectos positivos, de manera que se refuerce la autoestima y motivación del alumno.

Contenidos	Criterios (CEE)	Competencias clave
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar. - Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. - Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público y de los instrumentos de autoevaluación en prácticas orales formales e informales. Bloque 2: Comunicación escrita: leer y escribir - Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos). - Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos en función del tipo de texto: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión. - Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje; como forma de comunicar emociones, sentimientos, ideas y opiniones evitando un uso sexista y discriminatorio del lenguaje.	Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar. 1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico y social. 5. Valorar la lengua oral como instrumentos de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para regular la conducta. 7. Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir. 2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. 3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás. Bloque 4. Educación literaria. 5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.	 CCL  CAA  CSC  SIEE  CEC

Metodología: Aprendizaje cooperativo y lúdico-creativo
Elementos transversales: Desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y de valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.
Recursos materiales: Papel, bolígrafo, pizarra y diccionario.
Instrumentos de evaluación: rúbrica

Tarea 6: Lluvia de ideas + formulación de preguntas creativas
Temporalización: 1 sesión (31/01/2022) - 1 hora
Descripción y actividades: · <u>Actividad 1:</u> Lluvia de ideas + tarea de títulos a modo de competición Para esta actividad recataremos los poemas de la actividad anterior (los 5 mejores iniciales y sus respectivos antónimos y sinónimos). Se hará, en apariencia, una lluvia de ideas para buscar el nombre idóneo para cada poema. La mecánica será la siguiente: 1. El profesor escoge un poema. 2. Luego, deja 5 minutos de reflexión para que los componentes de cada grupo discutan qué título capta mejor la esencia del poema. Es decir, tendrán que hacer una breve lluvias de ideas y tomar rápidamente una decisión. 3. El portavoz (ha de cambiar de ronda a ronda) sale a la pizarra y escribe el título de su grupo. 4. Cada grupo anota en un papel el nombre preferido de entre las posibilidades aportadas y luego argumenta por qué vota dicho título. El profesor también votará, aunque será el último. Así podrá equilibrar la balanza para darle más interés a la competición. 5. Se repite el ciclo. 6. Al final, se hará un recuento de puntos y se proclamará el grupo ganador.

Contenidos	Criterios (CEE)	Competencias clave
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar. - Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. - Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público y de los instrumentos de autoevaluación en prácticas orales formales e informales.	Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar. 7. Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir. 2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos.	 CCL  CAA  CSC  CEC
Metodología: Aprendizaje cooperativo y lúdico-creativo		
Elementos transversales: Desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y de valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.		
Recursos materiales: Lápiz, papel y pizarra.		
Instrumentos de evaluación: no hacen falta		

Tarea 7: Proyecto final. Elaboramos nuestro propio cuento
Temporalización: 6 sesiones (04/02/2022, 07/02/2022, 11/02/2022, 14/02/2022, 18/02/2022, 21/02/2022,) - 6 horas.

Descripción y actividades:

Llegamos, por fin, al tan ansiado proyecto final, momento en el cual de verdad nos enfrentaremos a la presión e inseguridad del proceso creativo.

Sobre el proyecto final, las reglas a seguir son las siguientes:

- Ha de escogerse entre los siguientes géneros literarios: cuento, relato o leyenda.
- El formato de composición es libre. Se premia la fusión (inclusión de un poema o pasaje teatral en un relato, viñetas, etc.)
- Tema libre
- Extensión 5 - 10 páginas
- Letra y estructuración clara
- Por último, se premia un título adecuado y la elaboración de una portada.

Por otro lado, para la composición del escrito emplearemos el Método C-L (creativo-lúdico). De esta sesión en adelante, aunque cada alumno trabaje en su proyecto personal, seguirán trabajando en grupo, ayudándose los unos a los otros.

· Actividad 1. ¿Por dónde empezar? Afrontando el folio en blanco - Etapa de planificación

Los alumnos hablarán entre ellos sobre una serie de preguntas que les planteará el profesor con el objetivo de ayudarles a afrontar el primer paso existente para componer una obra: saber qué escribir y sobre qué, encontrar la inspiración, un objetivo claro, etc. Ejemplos de cómo serían las preguntas pueden verse en el anexo (Tarea 7 - actividad 1).

El objetivo de esta actividad, pues, es que los estudiantes planifiquen su composición. Así, para el final de esta sesión, el alumno habrá de haber diseñado un resumen de su historia, un esquema a seguir en futuras clases. El resumen puede ser escrito o puede estar representado a través de un mapa conceptual.

· Actividad 2: Selección léxica - Etapa de planificación / desarrollo

Una vez planteado el esqueleto en torno al cual girará la obra de cada alumno, toca darle forma. Para ello, emplearemos la técnica de la selección léxica, la cual favorece la evocación de ideas partiendo de una palabra o temática (Toro, 1983, págs. 264-265). De este modo, se pretende desencadenar un afluente de términos y asociaciones que ayuden a conformar la composición. Para conseguir dicho objetivo, es ideal hacer un aprovechamiento horizontal y vertical de las palabras o temática fundamentales de cada obra. Expondremos un ejemplo de lo aquí comentado en el Anexo (Tarea 7 - actividad 2).

· Actividad 3: Asociación de ideas - Etapa de desarrollo

En esta actividad se pretende que el alumnado combine las palabras evocadas en la actividad previa y, de este modo, comience a esbozar las primeras líneas de proyecto final. Empleará, por tanto, el esquema esbozado en la actividad 1 e irá añadiéndole carga textual progresivamente.

Así mismo, puede ser de utilidad el empleo de la herramienta "Circumrelator", la cual expondremos en el Anexo (Tarea 7 - actividad 3). Por otro lado, cabe mencionar que, si alguien sufre un bloqueo creativo, a veces la mejor idea es escribir aleatoriamente, sin reflexionar, y simplemente dejar que la pluma fluya por el papel. Algunas frases o planteamientos serán absurdos (lo cual es muy beneficioso si nuestra composición es de carácter cómico). Otros serán excelentes o claves para vislumbrar el camino a seguir. Escribir mal, es decir, tener la noción de "escrito de baja calidad" también es bueno. Eso nos indica por dónde no debemos avanzar.

· Actividad 4: Etapa de desarrollo / revisión

En esta hora lectiva cada individuo le entregará su proyecto a su compañero grupal de la derecha. Su tarea será, entonces, realizar indicaciones y consejos que ayuden a conformar la obra (cambiar frases de orden, seleccionar adjetivos más precisos, etc.). Así mismo, señalarán posibles fallos de cohesión y sentido, faltas de ortografía y de puntuación.

De este modo, se realizará un intercambio de opiniones beneficioso para ambos, pues la creatividad que nos falta quizá la encontremos en el escrito del compañero. Además, la idea es resaltar que el proceso de composición no es estático ni individual. La revisión es un momento esencial en el que se cambian decenas de cosas, repasan otras tantas, pero no deja de ser un elemento compositivo más.

Por otro lado, esta sesión podría ser buen momento para escoger el título de la obra.

· Actividad 5: Etapa de desarrollo / revisión + Multidisciplinariedad

Esta sesión es una continuación de la anterior, aunque más enfocada a terminar de desarrollar el proyecto final. Así mismo, dedicaremos los 20 últimos minutos de clase en trabajar la portada que hará de presentación de su composición.

Algunos harán un simple esbozo, otros se verán incapaces de dibujar, pero esa no es la cuestión. El objetivo es indicar la conexión entre distintas disciplinas y lo beneficioso que puede ser la una para la otra, pues dibujando quizás estimularemos la imaginación de una forma distinta y especial. Así, será más sencillo dar punto y final al proyecto final.

Por todo lo comentado en este punto, es necesario señalar que no todo el mundo tiene que dibujar su portada. Opciones hay muchas, a la cual más creativa. Una opción con mucho potencial es la elaboración de un collage a través del uso de recortes de revistas, etc. También se podría elaborar una portada empleando recursos digitales (imágenes, photoshop, etc.).

· Actividad 6: Revisión final + evaluación

En esta actividad, todo alumno debe centrarse única y exclusivamente en la revisión de su proyecto final. Cuando haya terminado, rotarán hacia el compañero de grupo, quien se asegurará de pasear su firme mirada con el fin de certificar la correcta cohesión y coherencia textual, el correcto uso de ortografía y signos de puntuación, así como el empleo de vocabulario variado y la comprobación de claridad de presentación y caligrafía.

Una vez terminada la revisión, el profesor recibirá todos los escritos. Irá asignando cada obra aleatoriamente al alumnado (siempre evitando que una composición caiga en el mismo grupo en el que fue concebida). Así mismo, lo ideal es que estas composiciones no posean el nombre del autor para que cada alumno valore y evalúe la obra que se le asigne de manera objetiva.

Contenidos	Criterios (CEE)	Competencias clave
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar. - Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. - Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público y de los instrumentos de autoevaluación en prácticas orales formales e informales. Bloque 2: Comunicación escrita: leer y escribir - Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos literarios, persuasivos, prescriptivos e informativos. - Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos) - Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos en función del tipo de texto: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión - Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje; como forma de comunicar emociones, sentimientos, ideas y opiniones evitando un uso sexista y discriminatorio del lenguaje. - Reconocimiento y expresión del tema, ideas principales y secundarias, estructura e intención comunicativa de textos escritos, identificando la tipología textual seleccionada, la organización del contenido y el formato utilizado	Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar. 1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico y social. 5. Valorar la lengua oral como instrumentos de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para regular la conducta. 7. Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir. 2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. 3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás. 5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. Bloque 4. Educación literaria. 2. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes. 3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios. 5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa. CCL, CAA, CEC.	CCL CAA CSC SIEE CEC CD
Metodología: Aprendizaje cooperativo y lúdico-creativo		

Elementos transversales:
Desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y de valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.
Recursos materiales: ordenadores, conexión a internet y diccionario.
Instrumentos de evaluación: rúbrica proyecto final

4.7. Evaluación

La propuesta didáctica se evaluará haciendo uso de dos rúbricas. Una se centrará en el desarrollo de las sesiones de la propuesta didáctica, es decir, valorará, entre otras cosas, la participación, predisposición y colaboración del alumno, lo cual vale un 30% de la nota final. El resto de la nota, un 70 %, recaerá sobre el proyecto final, en el cual pondrán en práctica todo lo que han aprendido a lo largo de la propuesta didáctica. Por ello, se valorarán distintos aspectos, como la originalidad, cohesión textual, etc.

Las rúbricas se encuentran en el Anexo (págs. 77-78).

5. Conclusiones

La revisión bibliográfica llevada a cabo indica que el mundo de la escritura creativa es infinito. No obstante, al final, todo el entramado está vertebrado por el mismo esquema: la escritura creativa siempre aporta una serie de beneficios evidentes, se enfrenta a unos problemas comunes y hay diversos métodos para aplicarla.

Para abordar la escritura creativa, sin duda alguna, resaltamos el tradicional taller literario y el, no tan conocido, aprendizaje basado en proyectos (ABP). Este último tipo de aprendizaje ha resultado ser un descubrimiento revelador, pues posee una carga altamente enriquecedora para alumnado. Por ello, cualquier tentativa de trabajar la escritura, estimular la creatividad e imaginación (o incluso trabajar aspectos transversales como la motivación, autoestima, cooperación, etc.) debería estar integrada en un ABP, el cual se sirve, en esencia, del taller literario, el cual no es otra cosa que la sucesión de actividades diseñadas para estimular al alumnado y dotarlo de herramientas de cara al proceso de composición.

Por otro lado, vemos necesario luchar para eliminar prejuicios y aclarar la verdad respecto a los procesos creativos. Aparentemente, para muchos, crear resulta agotador o imposible. Sin embargo, hemos visto que no es cosa de pocos. Sabemos que es de todos. Sin embargo, para pasar de la excepción a la normalidad, es obligatorio reestructurar la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura, de manera que esté enfocada al

abandono del enfoque memorístico en favor de una educación más personalizada y adecuada a la situación sociocultural del estudiante.

Respecto a futuras líneas de investigación, creo que lo más interesante sería analizar el resultado obtenido tras aplicar una propuesta didáctica como la mía, siempre basándonos en parámetros objetivos que nos permitan extraer firmes conclusiones. Así, se podrá ir refinando la manera en que se plantea y desarrolla una unidad didáctica, de manera que alcancemos un prototipo del que partir y adaptable a la situación del alumnado.

Por otro lado, también sería interesante dedicar esfuerzos a la recopilación de actividades útiles para la enseñanza de escritura creativa, es decir, establecer un inventario de herramientas para el profesorado, con sus posibles aplicaciones y beneficios (algunos tienen su enfoque en el trabajo de la lectura, otros en el vocabulario, etc.).

Así, la escritura creativa debería ser una cuestión imperativa en las aulas de cualquier instituto o colegio, pues aporta a nuestro ser mucho más de lo que pudiéramos llegar a imaginar. Más allá de que ayude a afianzar conceptos de lengua, a amar la lectura y escritura, y al mundo literario propiamente, desarrollar el utensilio más elemental y necesario para progresar en la sociedad no es ninguna estupidez.

6. Bibliografía

- Ahmed, M. D. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 38, 1-9.
- Albarrán Santiago, M. A., y García García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica (lengua y literatura)*, 22, 17-30.
- Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya, Revista de Investigación e innovación educativa*, 28, 51-64.
- Cassany, D. (1999). Actitudes y valores sobre la composición escrita. *Alegría de enseñar. La revista para maestros y padres*, 40, 22-28.
- Cocó, B. M., de Caso Fuertes, A. M., y Sánchez, J. N. G. (2009). Composición escrita y motivación: una perspectiva de desarrollo. *Aula abierta*, 37(1), 129-137.
- Cubero, I. O. (2012). La composición combinatoria. Un procedimiento para fomentar la motivación y la creatividad artística en ESO. *PULSO. Revista de Educación*, 35, 159-176.
- Delmiro Coto, B. (2002). Los talleres literarios como alternativa didáctica. En Lomas, C. (comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, 4-8. Barcelona: Paidós.
- Gallego, A., y Martín, A. (2002). La composición escrita: proceso de enseñanza. *Revista de educación*, 329, 421-442.
- Gil, D. J. G. (2002). Tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de educación*, 329, 181-205.
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Las destrezas del pensamiento y del aprendizaje compartido para la mejora de la composición escrita. *Estudios sobre educación*, 34, 264-276.
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 12-21.
- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, 25, 29, 56.
- Muñoz Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *PORTULARIA*, 5, 147-163.
- Redondo, R. F., Sánchez, J. N. G., Torrance, M., y Ramón, P. R. (2009). Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado. *Aula Abierta*, 37(1), 105-116.
- Rodríguez, I. R., y Vílchez, J. G. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación educativa*, 25, 221-230.
- Romo Santos, M. (1998). Algunas claves para fomentar la creatividad en el aula. 251-258.
- Montesinos, J. (2006). Fomento de la lectura en ESO. En García, M.^a Estrella (coord.), *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del*

profesorado, vol. II, 183-206. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

Sabaté, J. G., y García, M. V. (2012). *Hablando sobre aprendizaje basado en proyectos con Júlia*. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 125-127.

Toro, J. M. (1983). Creatividad y literatura: hacia una metodología creativo-lúdica de la composición escrita. *Cauce*, 6, 245-281.

Legislación citada

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, de Educación.

Orden, 14 de julio de 2016, de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Orden, 15 de enero de 2021, de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, de Educación Secundaria Obligatoria

7. Anexos

1. Tarea uno: texto de apoyo para la primera sesión

Cuento de Pulgarcito modificado

Había una vez unos leñadores muy pobres que tenían siete hijos, todos ellos mujeres. El más joven de todos, que era también el más hastuto, nació muy pequeño, del tamaño de un pulgar, y por eso todos le llamaban Pulgarzón.

Una noche Pulgarzón oyó charlar a sus padres de colegueo sobre la estupendísima situación en la que se encontraban ya que apenas ganaban lo suficiente para alimentar a sus siete hijos. Pulgarzón se ralló muchísimo al oír a sus padres, pero rápidamente se puso a darle vueltas a la cabeza para encontrar una solución.

A la mañana siguiente, reunió a sus hermanos en una bolera y les contó lo que había oído.

- No os preocupéis, yo os diré lo que haremos.
- ¿Ah sí? ¿El qué? - dijo el mayor, que era un poco incrédulo
- El próximo día que vayamos al bosque a recoger leña con madre y padre nos esconderemos y cuando se harten de buscarnos y vuelvan a casa saldremos y emprendremos un viaje en busca de riquezas y oro.

Pero, ¿y si nos perdemos en el bosque? De día está muy oscuro... dijo el más baliente.

- No te preocupes. Iré dejando caer miguitas de pan a lo largo del camino así, cuando queramos volver a casa sólo tendremos que seguir las.

La idea convenció a los siete y prometieron guardar el secreto.

2. Tarea dos: introducción + técnica collage (Toro, 1983, pág. 254)

Bolsa N.º 1.

- Nombres: Mar, calma, sonrisa, cangrejo, brisa, canto.
- Adjetivos: rojo, hipnotizador, diminuto, valiente.
- Verbos: pasear, resonar, desconocer.
- Adverbios: fuertemente, siempre.

Bolsa N.º 2.

- Nombres: Hierba, flores, árbol, cielo, barba, viento.
- Adjetivos: suave, dorado, viejo, robusto.
- Verbos: pintar, disfrutar, sentir.
- Adverbios: nunca, plácidamente.

Bolsa N.º 3.

- Nombres: lava, isla, selva, mono, liana, llamas.
- Adjetivos: tranquila, común, inimaginable, desolador.
- Verbos: saltar, respirar, gritar.
- Adverbios: posiblemente, hábilmente.

Bolsa N.º 4.

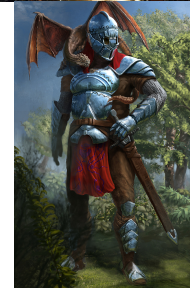
- Nombres: Cueva, mineral, tesoro, hielo, montaña, grupo.
- Adjetivos: inquebrantable, gigantesco/a, gélido, terrorífico.
- Verbos: excavar, huir, sobrevivir.
- Adverbios: demasiado, quizás.

Bolsa N.º 5.

- Nombres: arena, agua, sol, noche, serpiente, tormenta.
- Adjetivos: abrasador, helada, solitaria, larga.
- Verbos: protegerse, correr, introducirse.
- Adverbios: apenas, eternamente.

Tarea 5 - actividad 1

- ¿Cuando digo hazaña, en qué piensas?
- ¿Cómo es un héroe medieval para ti?
- ¿Qué sentirías en mitad de una guerra?



Tarea 5 - Actividad 2. Poesía antonímica y sinonímica (Toro, 1983, págs. 256-257)

SOL DE INVIERNO

Es mediodía. Un parque.

Invierno. Blancas sendas;

Simétricos montículos

Y ramas esqueléticas.

Bajo el invernadero
naranjos en maceta
y en su tonel, pintado
de verde, la palmera.

LUNA DE VERANO

Es de noche. Una ciudad.
Verano. Negros caminos;
asimétricos llanos
y hojas gruesas.

Sobre el campo de siembra
Limonos en el suelo,
Y en su vaso, despintado
Blanco, el jazmín.

Tarea 7 - Actividad 1

1. ¿Llegados a este punto: ¿qué te gustaría componer? Estas son las opciones:

- a) Cuento
- b) Relato
- c) Leyenda

2. ¿Sobre qué temática te gustaría hablar?

- e) Sentimientos: amor, amistad, pérdida de un ser querido...
- f) Misterio, Policiaco, miedo
- g) Historia

- h) Fantasía / ciencia ficción
- i) Autobiografía o biografía
- j) Humor
- k) otro

3. ¿Quién podría ser el protagonista de tu historia?

- Una persona normal: abuela, un niño pequeño
- Un animal (mitológico o no): un dragón, una mariposa...
- Otros seres fantásticos: un duende, una bruja, un vampiro...

4. ¿Qué puede contar tu escrito?

Piensa en algo sencillo. Todo lo complejo parte de lo sencillo. Por ejemplo, puedes pensar:

- Quiero describir el camino que recorre un hombre de vuelta a su casa de campo.
- Quiero narrar un combate contra el mantícora de las tierras tumultuosas.

5. ¿Cómo se desarrolla la historia?

- En el trayecto de vuelta a su casa de campo ocurrirán eventos mágicos / el hombre reflexionará sobre la belleza del paisaje... ¡Lo que quieras!
- Se encuentra casualmente con el Fénix o precisamente iba tras él para darle caza. ¿Cómo acaba el combate?

6. ¿En qué lugar se desarrolla la historia?

- Un desierto
- Un volcán
- Montañas heladas...
- Una casa en ruinas

Tarea 7 - Actividad 2. Selección léxica (Toro, 1983, pág. 264).

Imaginemos que tenemos como núcleo temático “El Ave Fénix”, pues un alumno pensó que su historia podría girar en torno al descubrimiento de un ser mitológico que se creía extinto. Entonces el aprovechamiento horizontal o vertical se refieren a lo siguiente:

- Aprovechamiento horizontal: tomamos la construcción <El Ave Fénix> y a partir de ella colocamos horizontalmente las palabras que nos sugiera <Ave Fénix>. De esta forma, crearemos, de una forma muy sencilla, una cadena de términos certeros y evocadores que serán de gran ayuda en la etapa de desarrollo de nuestro escrito. Por ejemplo:

> Fénix: fuego, ave, pluma, garra, cielo, vértigo, nubes, volcán, ígneo, calor, llamada...

- Aprovechamiento vertical: en este caso, tomamos nuestro término escogido y rescatamos palabras de forma vertical, siempre a raíz de cada una de las letras que posea dicho término. Por ejemplo: Fénix está formado por F, E, N, I, X.

F-uego

E-scondido

N-oche

I-nactivo

X-

Tarea 7 - Actividad 3

Circumrelator: se trata de 3 círculos superpuestos que pueden ser girados de manera independiente. El uso, al final, es parecido a las técnicas expuestas a lo largo de esta unidad didáctica. En esencia, podemos elegir las palabras evocadas a raíz de la selección léxica que más riqueza expresiva posean. Luego, las anotaremos en cada sección de los 3 círculos y giraremos uno de ellos para que el azar nos muestre combinaciones nada desdeñables que podemos encajar en nuestra composición.

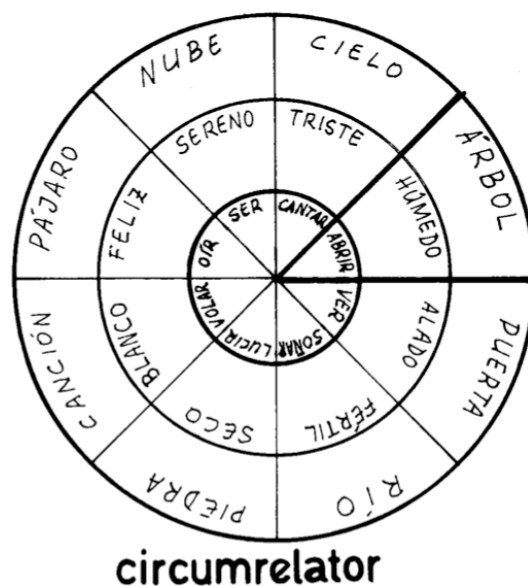


Imagen 3. Toro (1983, pág. 267)

Rúbricas de evaluación

Rúbrica sesiones y proyecto final

Nombre del maestro: Manuel Martínez Millán

Nombre del alumno/a: _____

Categoría	Excelente	Satisfactorio	Mejorable	Insuficiente
Participación grupal y en clase 30%	Participa en clase y con sus compañeros de grupo y de cara al público. Su presencia ha sido un gran estímulo para el desarrollo del grupo en conjunto. Ha contribuido a la realización de todas las actividades y las ha superado con éxito. Además tiene espontaneidad.	Participa en clase y con sus compañeros de grupo y de cara al público. Su presencia ha sido favorecedora para el desarrollo del grupo en conjunto. Ha contribuido a la realización de todas las actividades y las ha superado con éxito. Tiene cierta espontaneidad.	En ocasiones, participa en clase y con sus compañeros de grupo, así como de cara al público. Ha realizado todas las actividades aceptablemente. Su presencia ha sido un poco inadvertida.	No ha participado adecuadamente en las actividades planteadas ni dentro del grupo para con sus compañeros. Su presencia ha sido una desventaja para sus compañeros.

Tabla 1. Rúbrica sesiones (30%)

Categoría	Excelente	Satisfactorio	Mejorable
Cohesión textual y organización general	Desarrolla un texto con sentido pleno y una sucesión de hechos lógica. Además, hay un comienzo bien definido, desarrollo elaborado y final.	Desarrolla un texto con cierto sentido y una sucesión de hechos lógica. La disposición general y es correcta.	El texto desarrollado apenas tiene sentido global. Así, la sucesión de hechos es incoherente y desordenada.
Presentación	Presenta un escrito pulcro atendiendo a varios criterios: presentación (márgenes, estética general), caligrafía y legibilidad.	Presenta un escrito limpio atendiendo a varios criterios: presentación (márgenes, estética general), caligrafía y legibilidad.	Presenta un escrito sucio atendiendo a varios criterios: presentación (márgenes, estética general), caligrafía y legibilidad.
Construcción gramatical	Concordancia y subordinación correctas. Variedad de anexos.	Ligeros errores sintácticos y emplea anexos.	Numerosos errores de estructura oracional y escaso uso de anexos.
Vocabulario	Riqueza de términos precisos y bien aplicados. No hay redundancia.	Aceptable uso y variedad de términos	Pobreza léxica, reiteración y redundancia.
Ortografía	Apenas refleja fallos de puntuación, acentos y ortografía.	Comete algunos fallos de puntuación, acentos y ortografía.	Constantemente se detectan fallos de puntuación, acentos y ortografía.
Originalidad	Temas e ideas no comunes y atrayentes. Muestra alta creatividad para relacionar ideas. Además, el título es muy sugestivo, original y coherente con el tema compuesto.	Muestra creatividad y consigue relacionar las ideas para que si escrito sea interesante. El título es medianamente original y acorde con la temática.	Muestra poca creatividad e ideas. Despierta escaso interés. El título es arbitrario y aburrido.
Interdisciplinariedad	Ha incorporado constantemente elementos poéticos o teatrales y gráficos. Así mismo, se ha esforzado en elaborar una portada adecuada a la historia.	Ha incluido correctamente elementos de otras disciplinas. Así mismo, presenta una portada decentemente trabajada.	Incluye esporádicamente elementos de otras disciplinas. La portada es un simple esbozo

Tabla 2. Rúbrica proyecto final (70%)