

TRABAJO DE FIN DE GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

**“EL PROCESO DE ESCRITURA CREATIVA EN LAS
AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

FRÍAS MARRERO, DANIEL
GARCÍA LÓPEZ, MISHEL
GONZÁLEZ GONZÁLEZ, ELENA

TUTOR: ZEUS PLASENCIA CARBALLO

CURSO ACADÉMICO 2017/2018
CONVOCATORIA: JULIO

RESUMEN

El presente Trabajo Final de Grado, se ha llevado a cabo para conocer cómo se trabaja la escritura creativa en las aulas. Para ello, hemos realizado una investigación en distintos centros de Educación Primaria, concretamente en tres municipios diferentes de Tenerife, donde uno de ellos es de carácter unitario. De esta forma, la investigación consistiría en la realización de unos cuestionarios y la puesta en práctica de unas actividades innovadoras.

Palabras clave: Educación Primaria, Motivación, Textos, Escritura creativa.

ABSTRACT

The present Final Degree Project has been carried out to know how creative writing is done in the classrooms. For this, we have carried out research in different Primary Education centres, specifically in three different municipalities of Tenerife, where one of them is of a unitary nature. In this way, the research would consist of carrying out some questionnaires and the implementation of innovative activities.

Key Words: Primary Education, Motivation, Texts, Creative Writing.

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Objetivos.....	2
3. Fundamentación.....	3
3.1. El proceso de escritura	3
3.1.1. Fases del proceso de escritura	6
3.1.1.1. <i>Planificación.</i>	7
3.1.1.2. <i>Construcción.</i>	8
3.1.1.3. <i>Selección y procesos motores.</i>	9
3.2. La escritura creativa en las aulas	10
3.2.1. Requisitos para aprender a escribir	11
3.2.2. La motivación.....	13
3.2.3. Modelos y directrices para la evaluación de la escritura.....	16
3.3. Etapas en el aprendizaje de la escritura descriptivo	18
3.4. Dificultades en el aprendizaje de la escritura.....	19
3.4.1. Dificultades y obstáculos generales	19
3.4.2. Trastornos específicos.....	20
4. Metodología	21
4.1. Contexto de la investigación	22
4.1.1. CEIP Virgen de Fátima	22
4.1.2. CEIP Agustín Espinosa	24
4.1.3. CEIP San Fernando.....	27

4.2. Sesiones.....	32
5. Conclusiones del análisis	32
5.1. Conclusiones del análisis del alumnado.....	32
5.2 Conclusiones del análisis de los docentes	45
6. Conclusiones finales	49
Bibliografía.....	51
ANEXOS	54

1. Introducción

En la Prehistoria, ya nuestros antepasados veían la necesidad de que sus actos quedarán reflejados, por lo que es ahí cuando de algún modo entendemos que comienza la escritura. Desde entonces, hemos asumido que la escritura ha sido una necesidad del ser humano que, con el tiempo, se ha ido mejorando y enseñando hasta nuestros días.

La escritura nos ayuda a comunicarnos de manera gráfica, con la cual podemos estructurar el pensamiento, siendo una herramienta útil y necesaria, por lo que su enseñanza empieza desde los primeros años de escolarización. “El lenguaje general y la escritura son elementos esenciales para el desarrollo, la educación y la formación del hombre (Rodari, 1973: p. 14). Sin embargo, en las aulas, muchas veces no se transmite esa pasión por la escritura. Esta enseñanza no va más allá de la memorización de las reglas ortográficas, de trabajar la caligrafía y de reproducir los textos que se les muestra. La escritura es una herramienta útil que puede ayudar a fomentar la creatividad del alumno/a, donde, dándole su espacio, pueda crear un texto propio. Para ello, se debe dar pie a que los alumnos elaboren textos creativos, fomentando así lo que se denomina como “escritura creativa”. Aunque como decía Timbal-Duclaux (2004) lo más difícil es buscar esas ideas, esa creatividad:

¿Qué decir sobre un tema y cómo decirlo? La antigua retórica dividía el arte de escribir en cuatro partes sucesivas. La invención, o arte de encontrar las ideas. La disposición, o arte de ponerlas en orden construyendo un plan. La elocución, o arte de elegir las palabras y formar las frases. Finalmente, la presentación, que podía ser ya oral, ya escrita. Ahora bien, si usted escucha a los profesores o examina atentamente los manuales existentes sobre el arte de escribir, comprobará que ellos se extienden largamente sobre las dos últimas partes, pero muy poco sobre las otras dos. Y sobre todo sobre la primera, que está, sin embargo, en la

base de todas las demás: el arte de encontrar las ideas. Esto no debe asombrar porque, efectivamente, es la más difícil. (p.11)

Por ello, hemos elaborado este TFG donde se podrá observar cómo trabajan los docentes de sexto de primaria la escritura en el aula, además de plantear algunas propuestas innovadoras que faciliten el desarrollo de la escritura creativa en las clases.

2. Objetivos

El fin último de este trabajo es plantear una serie de propuestas innovadoras, para el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura creativa en las aulas de educación primaria. Estas innovaciones surgirán de una revisión teórica previa, atendiendo a expertos destacados en la materia.

Además de en las teorías contrastadas, nuestras propuestas se fundamentan en la observación directa que hemos podido llevar a cabo en los centros educativos, lo cual nos ha permitido apreciar de primera mano cómo se aborda el proceso de escritura en las aulas.

De este modo, nos ponemos como objetivo final dilucidar algunas líneas comunes de actuación, así como propuestas concretas para trabajar de forma innovadora y adecuada la escritura en las escuelas. El origen de las mismas residirá en el análisis de distintas dinámicas innovadoras, que hemos propuesto, así como de la observación directa y los argumentos teóricos en los que profundizamos anteriormente.

3. Fundamentación

3.1. El proceso de escritura

La escritura es una de las principales herramientas del ser humano para expresar lo que siente, piensa y sabe, además de uno de los medios de comunicación más antiguos de la humanidad.

Muchos historiadores han podido demostrar que ya desde la Prehistoria, las personas sentían la necesidad de hacer perdurar sus actos a través de escritos y dibujos, que han ido evolucionando y perfeccionándose hasta dar paso a la escritura.

La escritura creativa es un proceso altamente complejo. Por tanto, la denominamos como una escritura que va más allá de las estructuras o patrones establecidos que puedan darse en escritos de determinados campos, como la escritura profesional, periodística, académica o técnica.

Esa complejidad o dificultad que acompaña al proceso de escritura tiene su origen en la variedad de procesos cognitivos muy dispares entre sí, que intervienen durante todo el proceso de la escritura.

Por ejemplo, al escribir una simple carta, algo aparentemente sencillo, entran en juego múltiples aspectos a tener en cuenta. Debemos decidir qué vamos a contar, en qué orden, cómo lo vamos a contar (de forma directa, usando metáforas o la ironía...), qué oraciones y palabras emplearemos, dónde; además, debemos prestar atención a la ortografía, la puntuación o incluso los movimientos musculares necesarios para el trazo de las letras.

Todos estos elementos son los que nos ayudan a disponer de los recursos cognitivos suficientes para poder atender a tantas demandas al mismo tiempo. En esta línea se sitúa

Elbow (1973), quien llegó a sentenciar que “es técnicamente imposible aprender a escribir”.

No obstante, la realidad es otra, puesto que la escritura es una destreza natural en nuestra sociedad. Sin embargo, dominar todas las subáreas que intervienen en la escritura requiere de esfuerzo, práctica y dedicación.

Un factor que facilita el proceso de escritura es la práctica de la misma, ya que, con esta, la colocación de dedos, manos o pequeños músculos al escribir se automatizan con el tiempo como puede ocurrir con los movimientos necesarios al andar.

Se basa en que algunas de sus tareas más relevantes se automatizan con la práctica, por ejemplo, la colocación de dedos, manos o pequeños músculos al escribir se automatizan con el tiempo como puede ocurrir con los movimientos necesarios al andar.

Por otro lado, como indica el currículum, la escritura es un proceso que contribuye al método reflexivo, lo que permite pensar antes de actuar (planificación), ajustar el proceso (supervisión) y consolidar la aplicación de buenos planes o modificar los que resultan incorrectos (evaluación del resultado y del proceso). De esta forma, los alumnos deberán desarrollar su capacidad creativa, ya que no solo se trata de redactar a partir de indicaciones o ejemplos, si no de pensar e imaginar, para luego expresarlo sobre el papel, como bien indica Laura Gallego (2011):

[...] te contaré algo: el mundo está lleno de historias. Todas las personas y todas las cosas tienen historias que contar. A algunas de ellas se llega a través de gente como yo, que las relata para que no se olviden. Otras, en cambio... se viven. ¿Entiendes?
(p.87)

Así mismo, en el currículum se puede observar, concretamente en los criterios, los aspectos que los alumnos deben conseguir. Estos no son exclusivos de un nivel determinado, sino que vertebran el proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de toda la etapa. Entre ellos, se encuentra la expresión escrita. A esto, se le añaden una serie de criterios transversales que dan lugar a aprendizajes comunes a todas las materias (creatividad, expresión de emociones...). De esta manera, es el propio currículum el que indica al profesorado una serie de aspectos que los niños deben cumplir a través de la escritura, ya que no se trata de crear o copiar textos en el área de Lengua Castellana, sino de introducir y fomentar la escritura en todas las materias de una forma creativa y única para los niños/as. Puesto que, según Dolz, J. y otros (2013, p.10) “[...] las prácticas de producción escrita actúan como desencadenantes para las propias actividades escolares. Asimismo, estas prácticas son referencias de base para integrar los diversos componentes de la escritura y para determinar los objetivos escolares”.

Sin embargo, parece que muchos docentes no son capaces de poner la escritura creativa en práctica. Esto se debe a que muchos creen que se trata de algo extraordinario, pero, según Richard Gerver (2015), “es simplemente la capacidad para encontrar algo que nos interese y explorarlo, jugar con ello, manipularlo y descubrir algo nuevo. En otras palabras, es lo mismo que aprender.”

De este modo, los profesores tienen que indagar en el entorno del alumnado y ver qué centros de intereses tienen, lo que supondrá un paso más para acercar la escritura creativa a los niños/as, que un día se convertirán en adultos extraordinarios.

Según este mismo autor, nacemos con la creatividad, pero la perdemos, por tanto, la pregunta que plantea es ¿cómo la perdemos? Puede ser por las rígidas normas y ejercicios que marcan los docentes, incapaces de ser diferentes a sus antecesores profesionales. Para

evitar estas malas prácticas, se requerirá que el docente conozca e indague en el entorno más cercano del alumnado y establezca comunicación con las familias, quienes tienen la “obligación” de incentivar el interés por la escritura, así como por otros aspectos de la Lengua Castellana.

Por tanto, no se trata de escribir sobre el papel sino de expresar lo que tienen alrededor, sus sentimientos, sus miedos, sus sueños. Así, “el profesor ha de ser consciente de la gran importancia que ha de otorgársele a los procesos creativos y, por ende, aunará esfuerzos para trabajar las distintas producciones desde dicha perspectiva” (BOC N.º 156, 2014). De este modo, no se valorará solo el producto final sino, además, de forma especial el proceso para llegar al mismo.

3.1.1. Fases del proceso de escritura

Hay que destacar que la aparición de la escritura como campo de investigación diferenciado es bastante reciente, en lo que a tiempos de investigación se refiere. De hecho, Vázquez (1998:1) señalaba que “la composición escrita como área de investigación y ámbito de conocimiento es relativamente reciente, ha surgido y evolucionado en los últimos treinta años intentando desde entonces configurar su identidad como dominio académico”.

Según el modelo cognitivo del proceso de la escritura propuesto por Hayes y Flower (1980) y Flower y Hayes (1981), revisado por Hayes et al. (1987) y Flower et al. (1990), la escritura es considerada un proceso que se apoya en los principios de recursividad y flexibilidad. Es una acción dirigida a la construcción de significados que responden a objetivos retóricos y situaciones particulares.

Esta acción incluye tres procesos básicos: “la planificación”, “la traducción” o “textualización” y “la revisión” que a su vez implican otros procesos como la

generación de ideas, la formulación de objetivos y la evaluación de producciones intermedias. De este modo Hayes y Flower estructuran el proceso de escritura en tres fases diferenciadas.

Los diferentes investigadores han dado distinta nomenclatura y número de fases al proceso de escritura, sin embargo, parece estar ampliamente aceptado que dentro de la escritura puedan distinguirse partes o fases diferenciadas, esto se debe a que, como decíamos, en el proceso intervienen aspectos muy dispares.

Muchos de los expertos coinciden en que al menos cuatro procesos cognitivos son necesarios, cada uno de ellos compuesto, a su vez, por subprocesos necesarios para poder transformar una idea en signos. Esos cuatro procesos son: la planificación del mensaje, la construcción de estructuras sintácticas, la selección de palabras y los procesos motores.

Hay que señalar que la implicación de cada fase depende del tipo de escrito que se realiza, por ejemplo, rellenar un formulario apenas requiere de las fases superiores como la planificación.

A continuación, pasamos a explicar brevemente las tres frases expuestas en el modelo propuesto por. (Cuetos, 2013):

3.1.1.1. Planificación

Algunos investigadores comparan el proceso de escritura con la resolución de problemas matemáticos (Black, 1982), pues al escritor se le presenta el problema de cómo comunicar un mensaje determinado. Además, en ambos procesos hay que tomar múltiples decisiones.

En el caso de la escritura a la hora de planificar un texto, el escritor debe decidir lo que quiere decir, distinguiendo entre información principal y secundaria. Tras esto, debe enfocar su discurso, es decir, a quién quiere informar de ello; no es lo mismo dirigirse a un amigo que a una autoridad. De acuerdo con Black (1982), en el caso de los niños está comprobado que escribir al profesor requiere el doble de esfuerzo que a un compañero.

En este primer estadio de la escritura también se ha de planificar el objetivo del texto, con qué fin se dirige a esa persona, pues el texto cambiará dependiendo de si nuestra intención es meramente expositiva o pretende convencer de algo al lector.

3.1.1.2. Construcción

Una vez que hemos decidido qué es lo que queremos decir, a quién o a quiénes y con qué intención, el escritor construye las estructuras gramaticales que le permitan expresar su mensaje. Por tanto, se deben utilizar las construcciones lingüísticas y las estructuras sintácticas, las cuales deben contener sustantivos, verbos y adjetivos que nos ayuden a transmitir nuestro mensaje. De estas palabras, algunas como el verbo, son obligatorias, otras, sin embargo, son sintácticamente opcionales.

Se debe atender al tipo de oración a utilizar y a la colocación de las palabras dentro de la misma. En cuanto a las oraciones, estas podrán ser interrogativas, afirmativas, etc. Por lo general, tendemos a construir oraciones simples que requieren un menor esfuerzo cognitivo, aunque todo depende del contexto, si bien es cierto que nuestras frases escritas son más complejas que las que usamos oralmente.

El árbitro expulsó al portero.
El portero fue expulsado por el árbitro.
Fue al portero a quien expulsó el árbitro.
Fue el árbitro quien expulsó al portero.
El árbitro expulsó al portero, pero no al defensa.

En los ejemplos anteriores cambia el orden de las palabras, cambia el tipo de frase (activa, pasiva...) o las distintas construcciones sintácticas, pero no el sentido, el significado final del mensaje.

Andrés mató a Carlos.
A Andrés lo mató Carlos.
Andrés fue asesinado por Carlos.
Carlos mató a Andrés.

No obstante, debemos saber que las palabras funcionales deben seguir unas claves, normas sobre su colocación, pues el significado puede resultar totalmente contrario como se ve en el último ejemplo.

3.1.1.3. Selección y procesos motores

Partiendo de variables sintácticas y semánticas, el sujeto debe buscar ahora las palabras más adecuadas en su almacén de léxico y, además, escribirlas correctamente, sin cometer errores ortográficos. Salvo en casos muy concretos, realizamos la elección de palabras de forma automática. Y, aunque hay diversas palabras que pueden servirnos en una misma oración sin modificar, hemos de establecer restricciones, ¿qué palabra expresa exactamente lo que quiero decir? Pues puede haber pequeños matices, ¿encaja esta palabra con el estilo del texto?, ¿y con su público?

La última de estas cuatro fases del proceso de escritura se sitúa en los procesos motores que son necesarios a la hora de escribir, procesos que interiorizamos rápidamente, pero que son necesarios para que se de la escritura.

La primera operación reside en la selección del tipo de letra que queremos usar, pues una letra se puede escribir de formas muy variadas y en función de nuestras normas ortográficas. Una vez seleccionado, pasa del campo lingüístico al motor, traduciendo los alógrafos a movimientos musculares que permitan su representación gráfica.

En estos patrones motores están ya especificados aspectos como la secuencia, la dirección o el tamaño proporcional, no el tamaño absoluto ya que instintivamente solemos realizar las letras en relación con el espacio global según se escriba en un papel o en una pizarra.

Realizar todos los movimientos necesarios para la obtención de gráficas es un proceso más que complejo, pues supone una gran secuencia de movimientos coordinados que deben ocurrir en un orden muy estructurado; todo esto está ya programado y el sujeto lo recupera de su memoria a largo plazo fácilmente. Si no fuera así, escribir sería una tarea demasiado compleja, más de lo que ya es una vez automatizados los procesos motores.

3.2. La escritura creativa en las aulas

La escritura creativa, o lo que Vygotsky (1973) llama escritura productiva, es aquella escritura que surge cuando se produce la representación de una idea o representación conceptual en la mente del autor en una representación gráfica este tipo de escritura se opondría a la escritura reproductiva.

La enseñanza de ese tipo de escritura es un proceso que nace y se perfecciona eminentemente en la institución escolar. La escritura a diferencia del habla, u otras habilidades suele comenzar en la escuela.

Aunque se trate de un proceso que nace en la escuela, el cuándo y el cómo poner en marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita para conseguir unos resultados óptimos es un tema controvertido.

3.2.1. Requisitos para aprender a escribir

Según la opinión de algunos investigadores, recogidas por González y Delgado (2007), el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura lo ha de pautar la madurez de cada sujeto. En otras palabras, cuando cada niño esté preparado, lo cual podría ocurrir alrededor de los seis años según algunas opiniones. (Condemarín, Chandwick y Milicia, 1985; Downing y Thackray, 1974; Molina, 1991; Muchelli y Bourcier, 1985; Revuelta y Guillen, 1987).

Otras posturas sostienen que el inicio de estos aprendizajes no debe interrelacionarse directamente con el nivel de madurez del sujeto y se aboga por una intervención más temprana en cuanto a la escritura se refiere. (Baroccio y Hagg, 1999; Blair-Larsen y Williams, 1999; Burns, Griffin y Snows, 1999; Escamilla, 1994; Osborn y Lehr, 1998; Russo, Kosman, Ginsburg, Thompson-Hoffman y Pederson, 1998; Slavin, Madden, Dolan y Wasik, 1996; Swartz, Shook y Klein, 2000).

Otros expertos en la materia se decantan por la idea de que son necesarios una serie de requisitos para poder escribir. (Condemarín, y cols. 1985). Haciendo referencia a requisitos como la psicomotricidad, percepción, visión espacial, lateralidad y/o esquema corporal, en esto también se dan diversas opiniones.

Centrándonos en los expuestos por (Vygotsky, 1983) a grandes rasgos, destacan los siguientes:

La **conciencia fonológica**, para poder transformar los fonemas en sus correspondientes grafemas, junto a la capacidad de entender la función simbólica de la escritura señalada por Vygotsky serían los únicos requisitos indispensables para el proceso de la escritura.

Sin embargo, se destacan algunas **capacidades, tanto cognitivas como lingüísticas**, que, si se tuvieran como requisitos previos al proceso de escritura, podrían ayudar a sortear algunas de las muchas dificultades a las que el niño se enfrenta en el proceso de escritura. Podemos destacar principalmente:

La **información conceptual**, pues para poder escribir el niño tiene que tener una base previa, no se puede escribir de algo que se desconoce. De esta manera, una buena preparación para la escritura viene determinada por dotar al niño de unas amplias estructuras de conocimiento.

La **capacidad de memoria operativa**. La memoria a corto constituye el almacén de palabras necesarias a la hora de escribir. Ese almacén temporal es muy importante en el proceso, pues la memoria a corto plazo es una de las variables que más condiciona el éxito en la lecto escritura.

El **vocabulario**. Cuanto más vocabulario maneje el niño en el lenguaje oral, más sencillo le será el hecho de tener que recuperar palabras para dar sentido a lo que escribe, le será más fácil encontrar las palabras exactas para expresarse por escrito con precisión.

La **capacidad de coordinación visomotora**. Si el niño tiene desarrollada la psicomotricidad fina y coordinación visomotora tendrá menos dificultades en el proceso de escritura. Si se tiene que dedicar tiempo a controlar los dedos y la muñeca a la hora de escribir, se pierden energías y tiempo que podrían haberse dedicado a otras partes del proceso si se hubiera trabajado la psicomotricidad fina en un estadio anterior al comienzo del proceso de escritura.

3.2.2. La motivación

La motivación es el resultado de la combinación de los vocablos latinos *motus* (traducido como “movido” y *motio* (que significa “movimiento”) que se le atribuye en el campo de la psicología y de la filosofía a aquellas cosas que impulsan a un individuo a realizar ciertas acciones y a mantener su conducta hasta lograr sus objetivos planteados, según Julián Pérez y María Merino (2008). Así mismo, la Real Academia Española lo define entre otras como “influir en el ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo. El profesor motiva a los alumnos para que estudien”.

Por tanto, se trata de un aspecto esencial en cualquier tipo de aprendizaje y que los docentes deben tener muy en cuenta para poder conseguir la eficacia, que en algunas situaciones se consigue y en otras no, ya que no todos los alumnos reaccionan del mismo modo, como expone Mercedes Navarro (2008).

Las personas, de forma global, se muestran como seres curiosos, vitales y auto-motivadores, como bien expone Richard M. Ryan y Edward L. Deci (2000). Sin embargo, el sistema educativo que se encuentra en vigor no fomenta ninguno de los aspectos nombrados anteriormente, ya que sólo se centra en la transmisión de conocimientos y en su puesta en práctica. Es por ello, por lo que los docentes deben

de adquirir nuevos métodos y estrategias que incrementen la escritura en las aulas y en las vidas de sus alumnos/as.

Como bien indican ambos autores, nombrados anteriormente, ciertos roles sociales deben de poseer una motivación “extra”, ya que suponen la movilización de otros para actuar. Es así, como profesores y familiares deben de desarrollar actitudes que llamen la atención del alumnado, incentivando su interés por la situación que van a realizar. Aunque, cabe destacar que la motivación en las personas surge por diferentes tipos de experiencias, situaciones y consecuencias, como, por ejemplo, hay individuos cuya motivación se desarrolla a partir de una fuerte coerción externa o por estar en una acción interesante o sobornada por esa situación. Sin embargo, en cuanto a las familias, la motivación solo proviene de dos caminos: por sus propios intereses y valores o por una presión externa.

La motivación intrínseca es la más interesante para entender la necesidad de fomentar la escritura en las aulas, como en la vida. Y es que, se trata de un fenómeno particular que refleja lo positivo de la naturaleza humano y su “tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar, y a aprender. “Por otro lado, la necesidad de entender los componentes y procedimientos necesarios para aprender a escribir, han llevado a diversas investigaciones a concluir que la escritura es una actividad muy compleja “que no sólo envuelve procesos cognitivos sino también afectivos, momento en el que se empieza a estudiar el papel de la motivación según Ana de Caso, Jesús Nicasio y Begoña Martínez (2008).

Cabe destacar que, la motivación no surge o se desarrolla como consecuencia de un solo elemento, sino que es la unión de diversos factores, tanto del individuo

como de los que se originan a partir del entorno social del sujeto o los que forman ese enfoque, diseño y procedimiento de la enseñanza, como indica Navarro (2008). Así, declara que se da lugar a un determinado tipo de motivación, que ocurre en mayor o menor grado, siendo dependiente de los diversos cambios que puede sufrir.

Por otro lado, esta misma autora ha indicado que, los factores observados que se correlacionan con el fomento de la motivación situacional del estudiante: las actividades de clase, donde las actividades comunicativas favorecen al desarrollo de la motivación, puesto que “implican un alto grado de participación oral e interacción en el grupo.” Navarro (2008). Dentro de este factor, encontramos también la variedad de actividades que suponen adquirir, unas actitudes previas positivas de implicación en el proceso. Y, por el contrario, se encontraría la monotonía que originan reacciones negativas.

Otro factor es la figura del profesor, quien genera alteraciones y cambios en las actitudes del alumnado, así como en su motivación. Se obtienen resultados positivos, si las cualidades del docente son la comprensión y la simpatía, conectadas en ocasiones.

Otro de los factores clave es la adquisición del éxito o del fracaso, por parte de los sujetos, lo cual afecta significativamente en las alteraciones de su motivación. Esta afirmación también la sustenta Burstall (1974) quien expone que “la motivación es la consecuencia del logro.”

Por tanto, la motivación es un elemento complejo que se encuentra sujeto a variaciones como los rasgos individuales del estudiante, de su entorno familiar, del social y de la situación de aprendizaje en la que se encuentre. Algunos de estos rasgos,

como indica Mercedes Navarro (2008), son susceptibles de ser manipulados y alterados por lo que es imprescindible que el docente los estudie en profundidad.

3.2.3. Modelos y directrices para la evaluación de la escritura

Atendiendo a lo expuesto por Abril (1992) "Si la redacción no tiene otro objetivo más que las correcciones y la nota final que le adjudicáis, si estáis convencidos de que el niño no puede crear ni pensar por sí mismo, y sólo puede alimentarse de vuestra riqueza, obtendréis de él "deberes", pero nunca "obras" capaces de poner de manifiesto una personalidad". (Freinet, 1977:20)

Interpretando lo anterior, los textos deberían ser instrumentos creativos que permitan al alumno aprender por sí mismos en el proceso de escritura del mismo. Entendiendo las creaciones escritas propias de los alumnos como producto de su pensamiento y de su riqueza, pueden y deben ser elementos útiles por sí mismos para la corrección y de aprendizaje desde los propios textos.

Está suficientemente justificada la enseñanza de la redacción en el currículum, y de su importancia como parte del mismo aprendizaje. Tras una revisión crítica, de algunos diseños de evaluación, Abril (1992) señala que es necesario establecer unos criterios uniformes y coherentes de evaluación y corrección, para que sirvan de algo más que para tachar con rojo, frustrar, animar o motivar. Se destaca que, aunque corregir no es tarea fácil, tampoco es excesivamente difícil, incluso media hora semanal es tiempo suficiente; además las correcciones pueden reconducirse para hacerse en el trabajo escolar.

En cuanto a los aspectos evaluados en los tres modelos propuestos, se destacan aspectos como: creatividad, morfosintaxis, formas verbales, vocabulario, presentación, márgenes, letra, ortografía, acentuación, signos de puntuación, técnica

de la composición, orden, contenido, calidad del léxico, repeticiones, concordancias, uso de nexos, subordinaciones, adjetivación formas poéticas...

Deberían ser evaluados como mínimo siete aspectos de entre los anteriores, y ni la obsesión ortográfica, ni la calificación numérica global sirven de mucho. Por esto se propone calificar cada aspecto como correcto / adecuado / preciso o incorrecto / inadecuado / impreciso.

El currículum de Lengua Castellana y Literatura posee una gran cantidad de criterios longitudinales, ya que la mayor parte de los aspectos que los alumnos tienen que conseguir no son exclusivos de un solo nivel, sino que se encuentran en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de toda la etapa educativa. Dentro, se encuentra la comprensión lectora, plan de lectura, la expresión oral y la escrita. Así mismo, se añaden a esta lista una serie de criterios transversales de aprendizajes comunes a todas las áreas, que son la creatividad, la expresión de sentimientos y emociones, etc. Y, por otro lado, criterios específicos de la materia.

De esta forma, el docente posee una serie de criterios con sus respectivos estándares que le permite realizar una evaluación continua y que garantiza la homogeneidad de la enseñanza para todos los niños.

Además, como indica el currículum el alumnado deberá de ser capaz de autoevaluarse y de realizar una coevaluación, para no sólo tomar protagonismo de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también para saber convivir en igualdad de condiciones con la heteroevaluación.

En concreto, para la evaluación de la escritura, se observa el criterio número cuatro, donde se pide que el alumnado sea capaz de producir textos, teniendo en cuenta

su entorno a partir de modelos dados. Así como, utilizando un vocabulario acorde a su edad, favoreciendo la comunicación a través de la lengua y la creatividad. Es a partir del criterio, donde el docente selecciona de los estándares de evaluación los que considera esenciales para poder comprobar que el alumnado adquiere lo establecido por el currículum.

Por último, Francisco Morales Ardaya (2004) expone cómo los alumnos que sacan notas bajas no tienen una justificación inmediata o nula sobre su calificación. Lo que supone que el niño/a no sabrá qué hizo mal y en qué falló, lo que provoca la falta de evaluación y autoevaluación.

La forma correcta de evaluar contiene las palabras global, integral y holístico, por tanto, no se trata de colocar un número según la impresión que le produzca al docente, sino de considerar una serie de aspectos distintos, categorizados e individualmente ponderados, que contribuyen de forma conjunta a la calificación final.

Por otro lado, este mismo autor asegura que la escritura es un acto colaborativo, ya que, por ejemplo, dos alumnos pueden comprender la composición de un texto común. Así mismo, las formas de colaboración varían como: que uno transcriba la primera parte y luego el otro la segunda.

3.3. Etapas en el aprendizaje de la escritura descriptiva

La producción escrita supone un desafío en todos los niveles de la enseñanza y para todos los docentes, ya que se trata de un procedimiento permanente y complejo, que supone un largo aprendizaje. Y como bien expone el autor Dolz (2009) “No siempre empezar por

lo sencillo facilita el aprendizaje”. Por ello, hay una serie de etapas que dirigen al alumnado hacia la escritura Monje (1993).

El primer nivel o etapa es el ejecutivo, donde se produce el dominio de la traducción del mensaje oral al escrito y viceversa. Este es el objetivo inequívoco de los primeros años de la escuela.

En segundo lugar, se encuentra la etapa funcional, que hace referencia a la lengua escrita como acto de comunicación interpersonal, cuyo dominio consiste en hacer frente a las necesidades cotidianas de la sociedad. Estas son: leer instrucciones, recetas, periódicos, etc. De esta forma, se domina el papel del contexto y de los diferentes tipos de textos.

La tercera etapa es la instrumental que permite que el alumnado busque y registre información escrita. Es así como el niño podrá comprender el enunciado de un problema matemático o estudiar la historia.

Y, por último, el nivel epistémico que supone el dominio de la escritura con una forma de pensar y de utilizar la lengua de manera creativa y crítica. Es así, como la estructura del lenguaje va de la mano de la organización del pensamiento y viceversa.

3.4. Dificultades en el aprendizaje de la escritura

3.4.1. Dificultades y obstáculos generales

La RAE define dificultad como “embarazo, inconveniente, oposición o contrariedad que impide conseguir, ejecutar o entender algo bien y pronto”. La escritura, dada su complejidad, implica que puedan surgir dificultades de diversa índole.

La escritura es un proceso complejo en el que entran en juego destrezas muy distintas, lo que otorga al proceso una complejidad considerable. Esto puede dar lugar a infinidad de dificultades a lo largo de todo el proceso de la escritura creativa.

El niño se enfrenta a tres grandes dificultades en la escritura, según Ellis (1984). No obstante, está claro que las dificultades son muchas más y pueden ser infinitamente diversas dependiendo del sujeto.

La primera dificultad es de tipo motor, pues el niño debe aprender a “dibujar” las distintas letras del alfabeto para superar esta dificultad necesitamos una adecuada coordinación visomotora, la cual permita realizar correctamente los trazos distinguiendo las pequeñas diferencias entre algunas letras con similar representación.

La segunda dificultad reside en la ortografía, pues hemos de seguir una serie de normas y convenciones que restringen nuestra forma de escribir.

La última de estas dificultades tiene que ver con el estilo. Aunque se suele decir que la escritura es igual al habla, pero representada gráficamente, la realidad es que los estilos del lenguaje escrito y el oral son bastante distintos entre sí, resultandos importantes las reglas de correspondencia entre fonema y grafema.

3.4.2. Trastornos específicos

Dentro de los trastornos específicos de la escritura encontramos la *disgrafía* y *disortografía*.

En cuanto a la *disgrafía*, Portellano la describe de la siguiente forma:

“La *disgrafía* es un trastorno de la escritura que afecta a la forma o al significado y es de tipo funcional. Se presenta en niños con normal capacidad intelectual con

adecuada estimulación ambiental y sin trastornos neurológicos, sensoriales, motrices o afectivos intensos”. Portellano (2007 pág. 43)

Sin embargo, la *disortografía* es definida por Fernández y otros (2009) como: “La disortografía es una escritura con numerosas faltas que se manifiestan una vez que se ha adquirido los mecanismos de la lectura y la escritura”.

4. Metodología

Nuestra metodología de trabajo para la investigación se sustentará principalmente en dos fuentes de información (los cuestionarios para alumnado y profesorado y el desarrollo de las propuestas en el aula), las cuales nos permitirán recabar los datos que nos permitan comprobar o refutar posibles hipótesis y llegar a nuestras propias conclusiones.

En primer lugar, pasaremos en nuestros centros de prácticas dos cuestionarios (ANEXO I) que hemos elaborado basándonos en el eje temático del proyecto. Uno de los cuestionarios está dirigido a los docentes, mientras que el otro se encuentra enfocado al alumnado. De esta forma, pretendemos conocer la visión de ambos perfiles, maestros y alumnos, sobre el proceso de escritura en las aulas.

Los cuestionarios cuentan con un máximo de 10 cuestiones, para los alumnos, y un máximo de 15 para el profesorado. En ambos casos, se trata de preguntas cerradas de elección múltiple de estimación, pues las que las respuestas presentan una graduación.

Por otra parte, realizaremos cuatro dinámicas de innovación en el campo de la escritura en tres centros educativos diferentes, centrándonos en el alumnado de sexto de primaria. Las actividades abordan diversos aspectos de la escritura creativa y han sido diseñadas y adaptadas específicamente para el trabajo.

Partiendo de estas dos fuentes de datos, así como de la observación directa que llevemos a cabo durante su puesta en práctica, además de los fundamentos teóricos previos, dará lugar a una serie de conclusiones en el campo de la escritura en las aulas y la innovación educativa en ese mismo ámbito.

4.1. Contexto de la investigación

4.1.1. CEIP Virgen de Fátima

El CEIP Virgen de Fátima es una escuela pública que se ubica en el municipio de Arico, al sudeste de la isla de Tenerife, concretamente en el núcleo poblacional del Porís de Abona. Se trata de una escuela unitaria que se integra junto a otros cuatro CEIPS de características similares en el Colectivo de Escuelas Rurales (C.E.R.) Granadilla de Abona.

El colegio se sitúa en pleno corazón del pueblo, pues está construido en el centro de la plaza local. El centro se encuentra frente a la iglesia situada en otro extremo de la plaza, de hecho el CEIP debe su nombre a la virgen de Fátima imagen que preside la vecina iglesia local.

El Porís de Abona es una población en crecimiento debido principalmente a su buena situación, ya que es un núcleo costero muy bien comunicado al pie de la autopista general del sur TF-1, y a su buen clima primaveral todo el año. El hecho de que sea un pueblo tradicional de antiguos pescadores (no explotado turísticamente) ha llamado la atención de numerosos extranjeros, sobre todo alemanes e ingleses, que han establecido en él su lugar de residencia.

Sin embargo, el CEIP no ha podido crecer al ritmo que lo hacía la localidad, el suelo donde está levantado el edificio del centro pertenece al obispado y la plaza del

pueblo es la que hace al mismo tiempo de patio del colegio lo que representa un peligro ya que está totalmente abierta y rodeada de calles con vías de vehículos.

El centro no ha podido crecer y absorber a la creciente población que se está instalando en la costa de Arico debido a este problema de propiedad del suelo. De este modo la mayoría de los niños de las poblaciones costeras, excepto la del Porís de Abona, son transportados al CEIP Ntra. Sra. de La Luz en Arico Viejo.

No obstante, recientemente se ha producido una ampliación destacable en el colegio, que pasó de tener dos grupos (uno de infantil y otro de primaria) a tres, contando ahora con dos grupos de primaria y uno de infantil. La asociación de vecinos del pueblo ha cedido al centro un espacio para poder crear la tercera aula del CEIP, esta última aula fue cedida por la asociación de vecinos del Porís y se sitúa al otro lado de la plaza en el sótano de esta organización.

El CEIP Virgen de Fátima cuenta con un número de alumnos reducidos en comparación a otros colegios. Esto se debe a su difícil situación del centro que le impide crecer como edificio, además el colegio es una unitaria por lo que es natural que el número de alumnos sea menor al que puedan tener otros colegios.

No obstante, pese a tratarse de una escuela unitaria el número de alumnos ha ido aumentando levemente, esto hizo necesario que recientemente el centro necesitará disponer de una nueva aula que se obtuvo tras un acuerdo con la asociación de vecinos local que cedió un local, levemente acondicionado, para trabajar como aula e incorporarse a las instalaciones del CEIP.

Actualmente el CEIP Virgen de Fátima cuenta con 45 alumnos de educación infantil y primaria, del total de alumnos son mayoría los de educación primaria con

un total de 26 alumnos frente a los 19 de infantil. Hay tres grupos infantil, primaria (primero, segundo y tercero) y un tercer grupo de primaria (cuarto, quinto sexto). Hay un porcentaje notable de alumnos de procedencia extranjera en el colegio pese a su tamaño, esto se debe a su ubicación.

Para fomentar la correcta armonización entre los colegios del CER existe el papel del coordinador de CER, un docente especialista que imparta docencia en todos los centros del CER y que organice los aspectos comunes a todos los colegios.

El equipo directivo lo forma una sola persona que asume las funciones de dirección, jefatura y secretaría del centro. Esta profesora es además una de las tres maestras fijas en el centro, siendo tutora de los alumnos de infantil.

El claustro de profesores del centro lo componen 11 docentes, sin embargo, solo tres de ellos desarrollan su labor únicamente en este colegio. El resto de los docentes especialistas son itinerantes y compartidos con el CER. A estos se unen la especialista de Religión que se comparte con el CEIP Villa de Arico y la orientadora y la logopeda que pertenecen EOEP de Güímar.

4.1.2. CEIP Agustín Espinosa

El CEIP Agustín Espinosa se encuentra al norte de la isla de Tenerife, concretamente y como ya hemos mencionado con anterioridad, en el Municipio de Los Realejos en un barrio llamado Realejo Bajo.

Los Realejos nace de la fusión de dos barrios en el siglo XX (el Realejo Alto y el Realejo Bajo). Cuenta con unos 37.970 habitantes, ocupando el séptimo puesto en número de habitantes de la isla de Tenerife y además refleja una superficie de 57.09 km² que combina núcleos urbanos y zonas verdes en su extensión.

La zona conocida como El Realejo Bajo está compuesta por un núcleo central de edificaciones que crecieron a ambos lados de un conocido barranco que atraviesa el municipio. La mayoría de los residentes son personas naturales del mismo barrio, de avanzada edad, aunque en los últimos años, y gracias a las nuevas construcciones realizadas en el barrio, se ha logrado captar nuevos núcleos familiares que han brindado a la zona nuevas características juveniles.

El centro cuenta con un total de 473 alumnos, de los cuales 117 pertenecen a la Educación infantil y 356 cursan la Educación Primaria. Debido a la demanda, el CEIP Agustín Espinosa es un centro de línea dos, es decir, tiene dos clases por cada curso; por lo tanto, cuenta con un total de 19 tutorías entre Educación Infantil y Primaria, cada una de estas con alrededor de veinte alumnos. Dentro de cada una de estas aulas hay algunos alumnos y alumnas con dificultades en su proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como Asperger, autismo, TDAH, etc. Cada uno de estos alumnos se encuentra integrado tanto en el aula que le corresponde como dentro del colectivo escolar; a pesar de ello hay alumnos que cuentan con adaptaciones curriculares y requieren de la presencia de un profesional en materia de necesidades educativas de apoyo específico (NEAE).

Con respecto al equipo docente, podemos comentar que el centro cuenta con un total de 30 profesores. El equipo directivo está formado por cuatro integrantes (director, vicedirector, secretario y jefe de estudios) que se encuentran impartiendo clases en el centro a determinados cursos. A pesar de que en Educación Infantil hay 6 tutorías, el centro cuenta con ocho profesores especialistas (seis tutores y dos personas de apoyo). En Educación Primaria existen doce clases con sus respectivos tutores. Además, contamos con la presencia de ocho especialistas de diferentes ámbitos

(inglés, francés, educación física, música, religión, NEAE y orientación).

En lo concerniente a la situación, número de aulas, y características físicas, debemos señalar en primer lugar que el centro cuenta con un gran bloque edificado donde se sitúan las aulas de aprendizaje, el salón de actos, el Comedor Escolar, la biblioteca y el patio de Educación Infantil. Por otro lado, contamos con una zona habilitada externa al bloque nombrado con anterioridad, para la secretaría, la sala de profesores, así como los diferentes despachos de los cargos directivos y sala de reuniones. Además, contamos con un pabellón techado, y un patio al descubierto donde los alumnos de Educación Primaria realizan el descanso lectivo.

En cuanto a la organización del centro diremos que se rige gracias a una serie de documentos elaborados por el equipo directivo tales como: Programación General Anual, Proyecto educativo y Proyecto de Gestión, en ellos se recogen los aspectos más relevantes relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículo, las normas, los planes de actuación, etc.

En el centro existen una serie de estructuras de organización formal, llevadas a cabo por todo el personal docente y no docente del centro (profesores, personal administrativo, familia y alumnos), dependiendo de esta estructura se suelen celebrar diversas reuniones trimestrales. Estos órganos formales están constituidos por el Claustro de profesores, reuniones de ciclo, Consejo Escolar, la CCP y el AMPA. Mediante estas reuniones el centro trata todas las cuestiones relevantes que acontecen en el curso académico, llevando a cabo todas las posibles soluciones a cada problema y la prevención de futuros conflictos.

Existen relaciones informales entre el centro y las familias, estas relaciones suelen ser puntuales. Las familias suelen reunirse con el profesorado en varias

ocasiones durante el trimestre, además siempre que lo precisen pueden acudir a tutorías, que estarán concentradas los primeros lunes de cada mes. Además, se les incluye en las actividades complementarias que se realizan en el centro, como por ejemplo en los festivales y en las excursiones. También, se puede demandar su ayuda para la realización de tareas conjuntas con la familia.

En lo que respecta al liderazgo pedagógico, hemos observado que es el equipo directivo en su totalidad quien decide, y que no es una sola persona, la que toma las decisiones. Lo mismo ocurre con el liderazgo administrativo, a pesar de contar con personas cualificadas y encargadas en esta materia, se realizan reuniones puntuales en las que se plantean problemas a las que han de dar respuestas colectivamente, atribuyendo todas sus opiniones al respecto.

A pesar de las diferentes formas de abordar la práctica docente, la totalidad del profesorado se mantiene al margen respetando las formas de cada uno de sus compañeros, y se ayudan mutuamente, sobre todo los que pertenecen a un mismo ciclo. Es por ello por lo que podemos afirmar que hay buena calidad en las relaciones entre el profesorado de este centro.

4.1.3. CEIP San Fernando

El Colegio San Fernando está situado en el barrio Duggi o también llamado el Monturrio, concretamente en la calle Ramón y Cajal. Es un barrio céntrico de Santa Cruz de Tenerife. Es de origen urbano, donde las casas son viviendas habituales de las familias. Está dispuesto por edificios bastante altos. El lugar donde se sitúa el colegio es una de las calles importantes de la ciudad, que conecta con los viarios principales. Como dato importante, se encuentra cerca del tranvía de Santa Cruz, que da la posibilidad de movilizarse a cualquier lugar del área metropolitana.

La actividad comercial es muy importante en esta zona. En sus calles podemos encontrar un abundante número de comercios y de tiendas. En la Rambla Pulido, la actividad comercial se centra en el comercio textil y el calzado. No obstante, también podemos encontrar numerosas cafeterías, supermercados, bares.

En la calle Ramón y Cajal (dirección del Colegio San Fernando), podemos encontrar negocios, fundamentalmente de informática y electrónica, así como comercios de vehículos y motos.

Una institución importante de esta zona fue el edificio de Los Salesianos, situado en la esquina de Ramón y Cajal con Galcerán. Esta institución contaba con un internado infantil y juvenil. Actualmente es una zona ajardinada, que se ha destinado a diferentes usos por parte del ayuntamiento como, por ejemplo, en la parte baja dirección Hotel Escuela, ensaya la banda municipal de música.

El barrio Duggi, posee un gran número de inmigración, sobre todo de Sudamérica y Filipinas. Este alto porcentaje de extranjeros no repercute en el barrio en sí, es decir, se respeta la diversidad. En cuanto a la marginalidad social no existen indicativos sobre estos en lo que respecta al barrio, que pueda alterar dicha visión.

Así mismo, el centro San Fernando es de línea 2, es decir, dos cursos por nivel, 18 unidades: 6 de Educación Infantil y 12 de Educación Primaria. El número de plazas para alumnos y alumnas de Educación Infantil es de 141, mientras que en primaria es de 297 alumnos y alumnas, teniendo algunos cursos sobre escolarizados en este curso escolar.

Actualmente, el centro recibe a 438 niños y niñas. Sin embargo, este dato varía a lo largo del curso debido a nuevas matrículas de, normalmente, alumnos y alumnas inmigrantes de los 438 alumnos y alumnas 193 son niñas y 245 niños.

Con respecto a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), hay en el centro un total de 15 alumnos, que salen del aula ordinaria para asistir a la de PT, en ciertas horas del día. De este modo, se contemplan medidas de atención a la diversidad que se tienen en cuenta a la hora de planificar la respuesta educativa del alumnado. Sobre todo, teniendo en cuenta que un alto porcentaje de los alumnos y alumnas es extranjero y suelen tener un bajo nivel académico. Se realizan actividades de integración escolar y se respetan las necesidades educativas de la diversidad del alumnado, ofreciendo para ello, entre otros factores, una metodología flexible, normalizadora e integradora.

A la finalización del ciclo, la Comisión de Coordinación Pedagógica propone los reagrupamientos que considera necesarios por motivos pedagógicos o de convivencia, repartidos por las aulas que dispone el centro.

Por otro lado, el equipo directivo del centro está compuesto por: la Directora, la Vicedirectora, el Secretario y la Jefa de Estudios. Además, el profesorado que imparte la enseñanza en el CEIP San Fernando está compuesto por diversos profesionales titulados en diferentes áreas o especializaciones. De esta manera, el colegio cuenta actualmente con 30 maestros y maestras en total, de los cuales 24 son mujeres y 6 son hombres. Estos maestros se reparten de la siguiente manera: 7 en infantil, 1 de apoyo en educación infantil, 11 en primaria, 10 especialistas (2 de educación física, 3 de inglés, 1 de francés y 1 de música), 1 profesor de aula de pt, 2 de religión, 1 logopeda y 1 de orientación educativa.

Así mismo, hay 14 docentes definitivos, 5 en comisión de servicio, 5 sustitutos, 1 interina y 2 del obispado. De esta forma, todos los docentes son titulados como maestros, menos la orientadora que es licenciada.

Por último, el personal no docente lo conforman 1 auxiliar administrativo, 1 guardián -jardinero, 2 limpiadoras y 8 mujeres dispuestas exclusivamente para el comedor escolar. También, de forma periódica o puntual, intervienen en el centro otros profesionales que realizan actividades de limpieza, reformas y mantenimiento.

Con respecto a la infraestructura del centro, el recinto escolar tiene una superficie aproximada de tres mil metros cuadrados, consta de tres plantas y cuenta con un jardín interior arbolado.

El centro cuenta con dieciocho aulas convencionales, donde en la planta baja se encuentran los cursos de primero y tercero de primaria, en la segunda planta un segundo, un quinto y un curso de sexto de primaria, en la última planta un curso de quinto y otro de sexto de primaria, todos ellos con ventilación natural y luz directa, donde cada aula dispone de un ordenador portátil y una pizarra digital. Así mismo, todas las aulas de 5º y 6º nivel de Educación Primaria disponen de portátiles y de tablets del Proyecto Escuela 2.0 con sus respectivos muebles y una pizarra interactiva. Añadir, que solo en las aulas de 3 años de Educación Infantil hay un baño dentro. Destacar, que el centro carece de sala de usos múltiples y/o salón de actos.

En los despachos de dirección, jefatura de estudios, vicedirección, secretaria, orientación, etcétera, poseen tres equipos informáticos (proyecto Medusa) y otros materiales propios de la función que desempeñan (dos impresoras, dos fotocopadoras, teléfonos, archivadores y demás documentos del centro). Además,

tienen un equipo para verificar a qué hora entran y salen los docentes del centro y de vigilancia de las puertas de acceso a secretaria al garaje.

Por otro lado, hay un aula de NEAE con un ordenador, material específico para proyectar; un aula de Música con equipamiento básico, con un televisor, DVD y equipo de audio, donde dicho espacio, también se utiliza para el ensayo del coro escolar; un aula de Educación Física con almacén de material; dos canchas de deportes señalizadas con aros y porterías; un aula de Pedagogía Terapéutica con material específico; un aula de Orientación y Logopedia con material necesario; un aula de Informática con 20 ordenadores Medusa y una biblioteca con una amplia variedad de ejemplares acorde con los intereses y edades del alumnado.

El comedor cuenta con las herramientas y materiales necesarios para este servicio, desde los electrodomésticos hasta utensilios de cocina y despensa. Posee una capacidad para 250 comensales, por lo que, los alumnos van a comer por cursos, empezando por infantil y acabando con sexto de primaria. Dicho servicio se encuentra en la parte central del centro y posee área de servicios.

Además, el colegio dispone de un servicio de Acogida Temprana, zonas ajardinadas, patios en infantil y primaria (carentes de zonas de sombra), patios interiores, baños en cada una de las plantas, dependencias del personal laboral, departamento de uso compartido del AMPA y miembros del EOEP, una zona de tutoría y actividades de apoyo, dos vestíbulos para la recepción de padres y visitantes, una sala de profesores y una biblioteca docente.

Así, dispone también de una zona de Administración y Servicios, una zona de archivo y documentación, una zona de almacén y reprografía, una zona de

estacionamiento, nueve zonas de servicios higiénicos, y un entorno de seguridad, alarmas y timbres.

4.2. Sesiones

Se han llevado a cabo cuatro actividades o dinámicas de escritura creativa en los tres colegios. Todas ellas se han realizado siguiendo una serie de pautas comunes a la hora de ponerlas en práctica con el fin de poder comparar las experiencias. La explicación y la concreción de las actividades se puede consultar en anexos (ANEXO II).

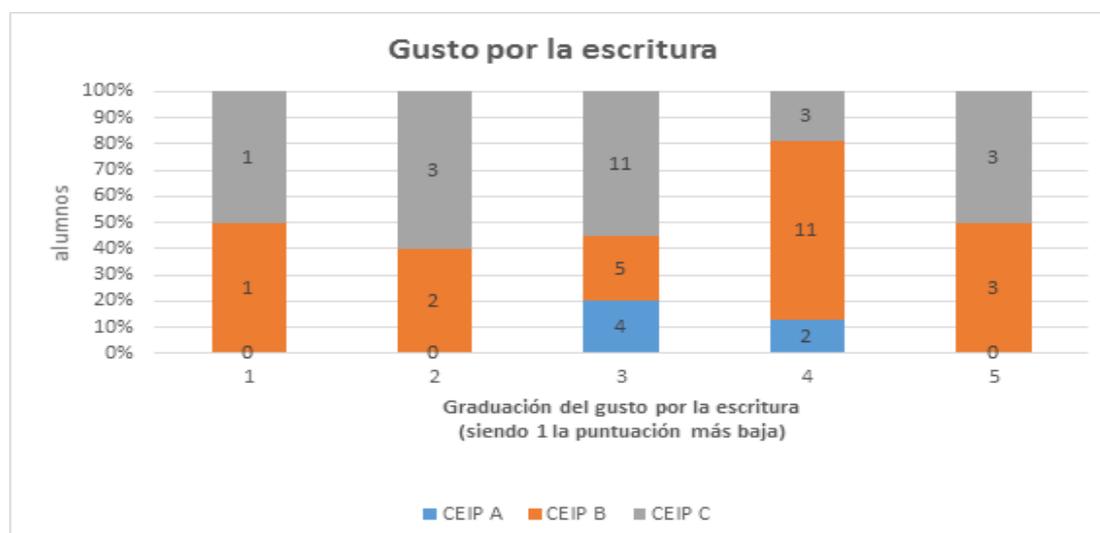
5. Conclusiones del análisis

5.1. Conclusiones del análisis del alumnado

Hemos llevado a cabo la investigación acción en distintos centros y a partir de aquí hemos recopilado una serie de datos que se podrá ver detalladamente en el (ANEXO III).

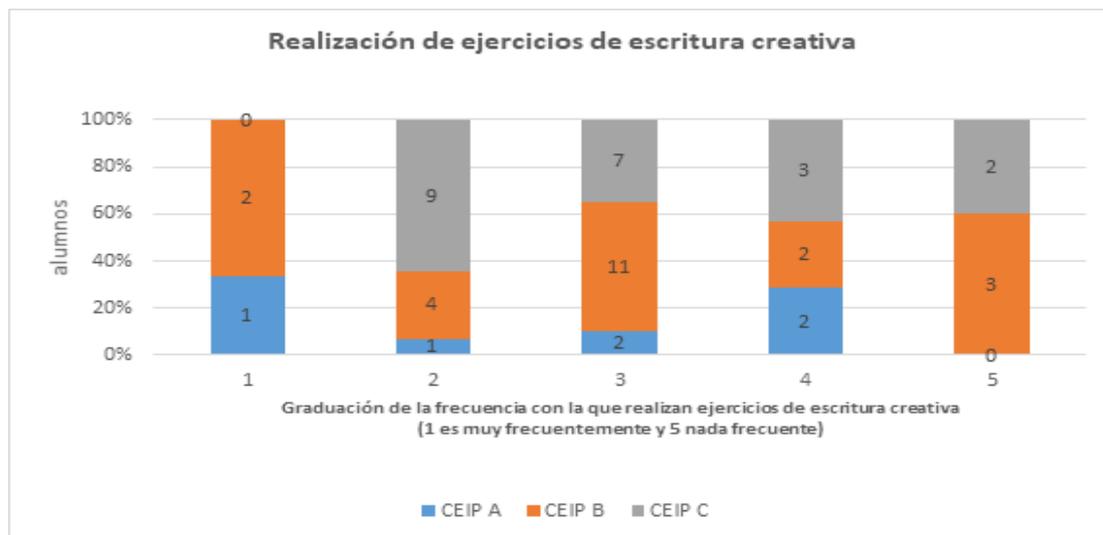
A continuación, nos proponemos llevar a cabo un análisis conjunto de los datos anteriormente especificados, resaltando las coincidencias y divergencias que se han podido encontrar entre los diferentes centros educativos.

Pregunta 1: *graduación del gusto por la escritura*



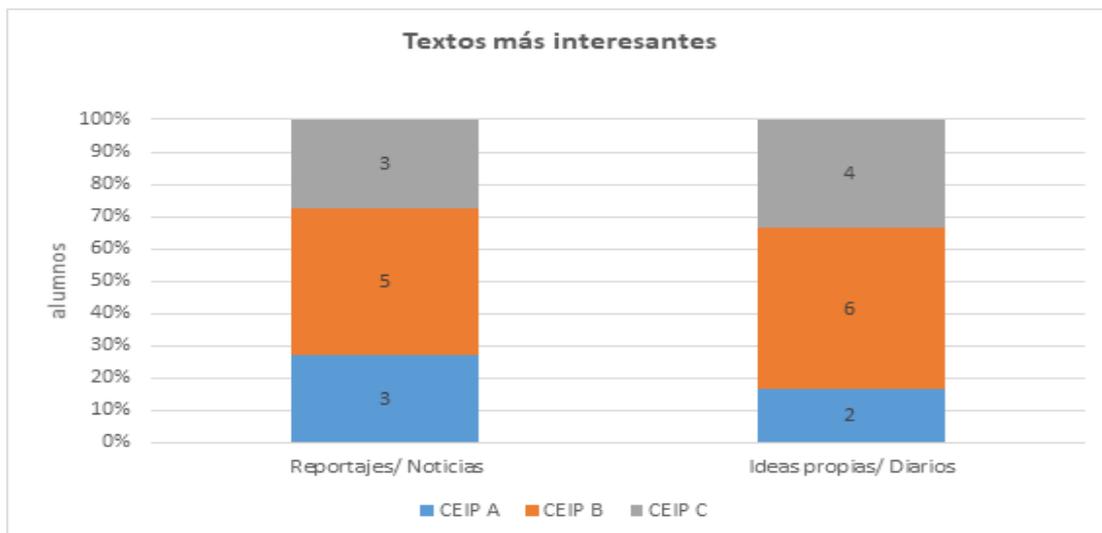
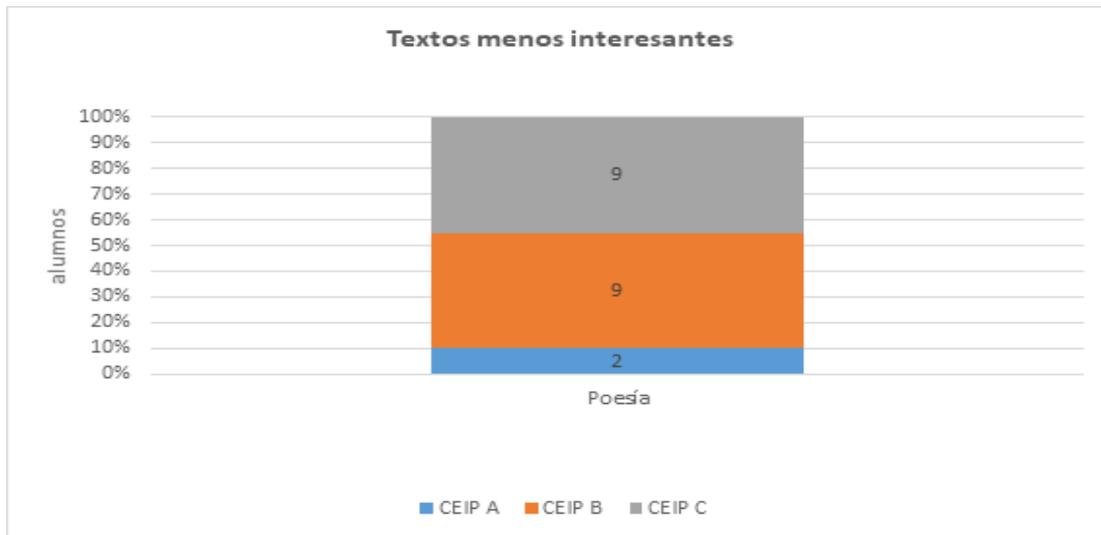
Observando el gráfico anterior, podemos concluir que en los centros A y C el índice por el gusto de la escritura se ha puntuado con un 3 sobre 5. Por lo que podemos concluir que en conjunto hay un gusto intermedio por la escritura. Siendo la opción más elegida la número 3. Sin embargo, en el centro B esta opción es la segunda más elegida, mientras que la primera opción fue el 4, opción que ocupa el segundo lugar en los CEIPS A y C. Por lo que podemos concluir que la opción favorita sería el 3 seguida del 4 lo que señalaría un gusto bastante alto por la lectura, pues 5 es el máximo para elegir en esta primera cuestión.

Pregunta 2: *graduación sobre la frecuencia en la que se realizan ejercicios de escritura creativa*



El siguiente gráfico se observa la frecuencia en que se realizan ejercicios de escritura creativa en las aulas, comparando los tres colegios podemos señalar que, a grandes rasgos, los alumnos opinan que se realizan ejercicios de este tipo de forma más o menos frecuente, atendiendo a las opciones que indican una mayor incidencia. De hecho, del total de la muestra de los tres centros (49 alumnos), solo 12 se situaron en las opciones que indican poca frecuencia, es decir, las opciones 4 y 5.

Pregunta 3: *preferencias sobre los textos más interesantes y menos interesantes para el alumnado*

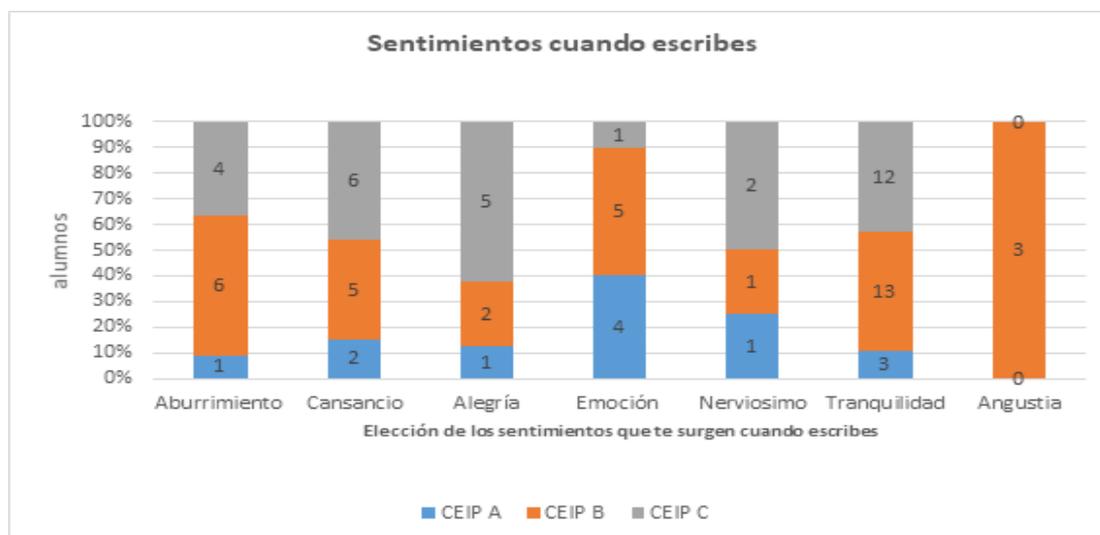


A la pregunta relativa al tipo de texto que preferirías escribir, hemos podido establecer una coincidencia en cuanto al tipo de texto que menos llamaría la atención del alumnado, el cual no es otro que la **poesía**, ya que en los colegios B y C fueron los que peores puntuaciones otorgaron a la escritura. Además, en el centro A fue el segundo menos querido por detrás de **reportajes y noticias**.

Sin embargo, dada la diversidad de puntuaciones otorgadas por los alumnos a los distintos textos, se hace evidente que no exista una línea lo suficientemente clara en preferencias.

Aunque, en general, en cuanto a preferencias a la hora de escribir, destaca **los reportajes y las noticias**. Además, en dos de los tres centros (B y C) destacan las **ideas propias y el diario**.

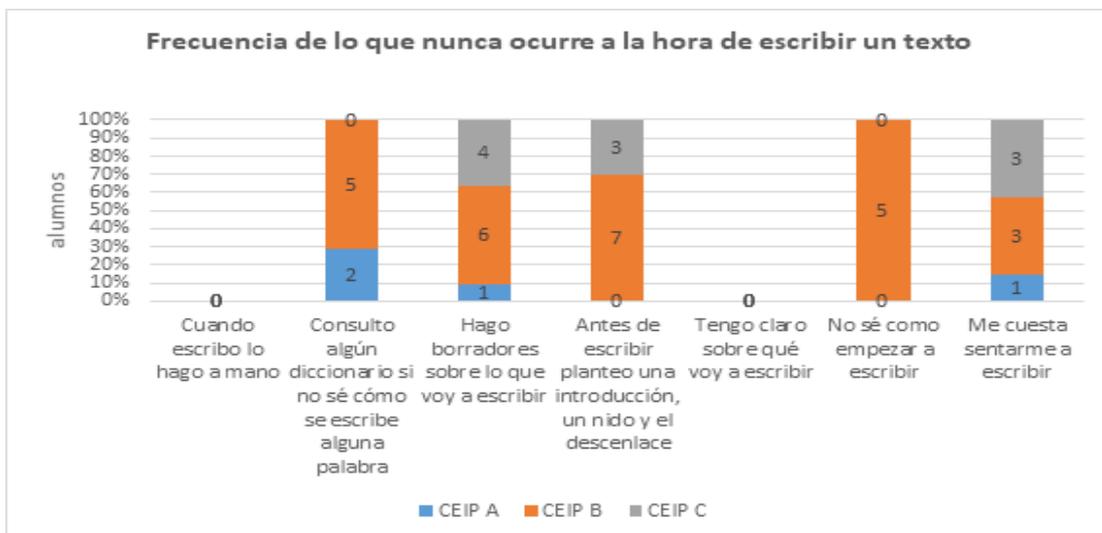
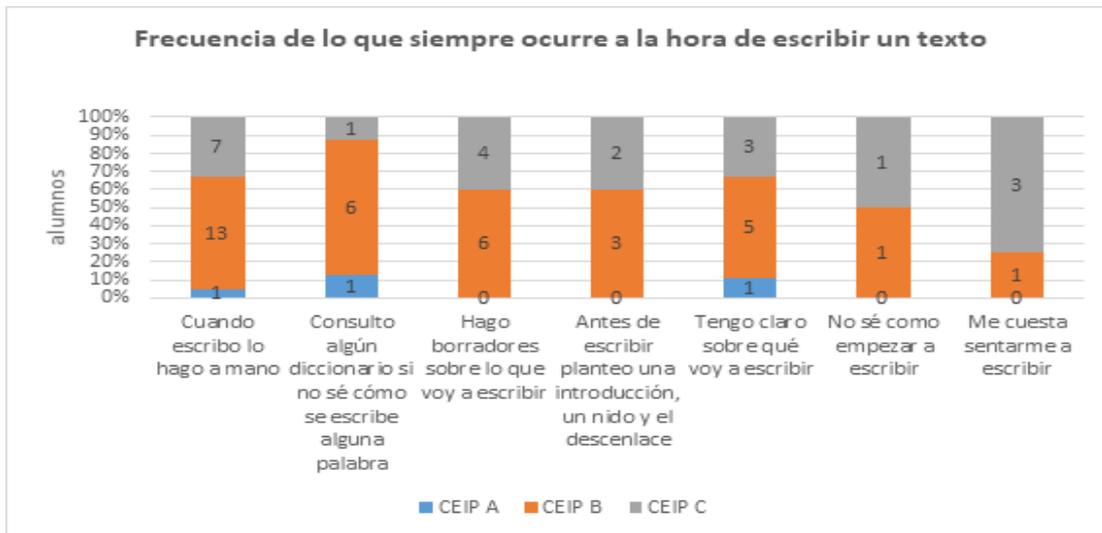
Pregunta 4: *sentimientos presentes en los alumnos a la hora de escribir*



Con relación a los sentimientos que despiertan en los alumnos a la hora de escribir, cabe destacar que en todos los centros la elección de sentimientos o emociones positivas se impone sobre las negativas, considerando como positivo los conceptos de **tranquilidad, emoción y alegría** y como negativos los conceptos de **aburrimiento, cansancio, nerviosismo y angustia**. Pese a haber más opciones “negativas”, la balanza se inclina a favor de los sentimientos positivos.

Si seguimos atendiendo a esta división, observamos que entre las emociones positivas destaca la **tranquilidad**, mientras que en el aspecto negativo sobresale el **cansancio**.

Pregunta 5: frecuencia de hechos que ocurren a la hora escribir un texto



Con el fin de conocer las conductas que se dan con mayor y menor asiduidad a la hora de escribir, se planteó la presente cuestión. En ella, se plantean acciones muy diversas relacionadas con el proceso de escritura.

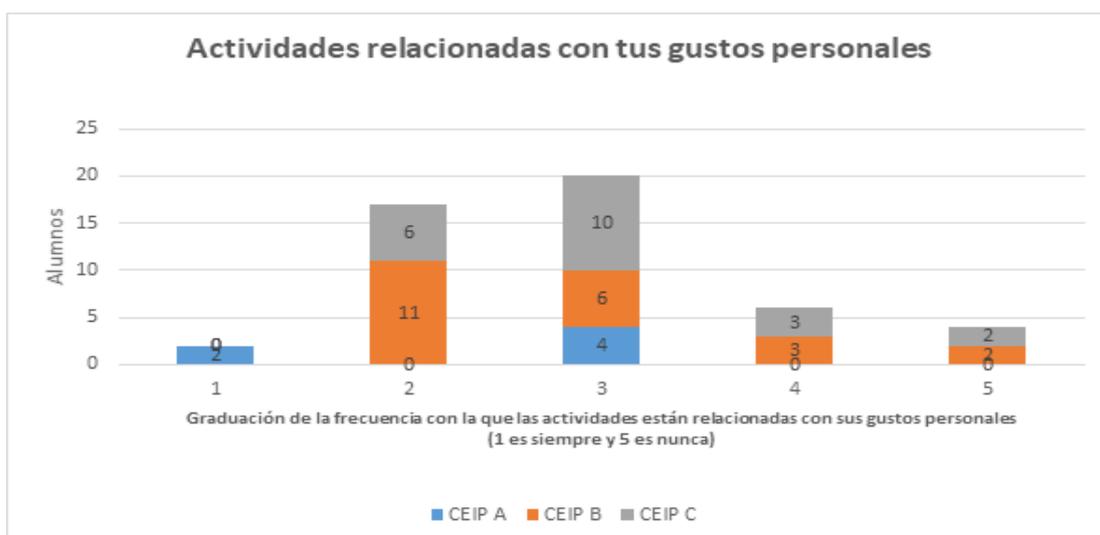
Cabe señalar que en los tres colegios se da una coincidencia. La opción **me cuesta sentarme a escribir** es clasificada, algunas veces, dentro de las opciones de frecuencia expuestas a los alumnos. De igual modo, esa misma frecuencia se situó como preferente para la opción **tengo claro sobre qué voy a escribir**.

Si nos fijamos en la variable **me cuesta sentarme a escribir** se percibe que los alumnos consideran que esto no suele ocurrir, pues la frecuencia *casi nunca* destaca sobre el resto, lo cual interpretamos como algo positivo. Otra de las variables que no tiene repercusión por parte de los alumnos es la relacionada con la **elaboración de borradores** a la hora de escribir. En este caso, indicaría una cierta repercusión negativa, pues consideramos aconsejable que en ciertas ocasiones se creen borradores en el proceso de producción de los textos.

En el lado opuesto, se situaría el **uso del diccionario**, donde los discentes de todos los centros apuntaron en mayor medida que empleaba esa herramienta con frecuencia; dato para tener en cuenta, si entendemos el papel clave que interpreta recurso.

En el modelo de escritura destaca la escritura manuscrita, pues en los centros B y C destacó la opción **siempre se escribe a mano**, mientras que en el colegio A sobresale *algunas veces*, por lo que, a priori, parece ser una opción bastante recurrente.

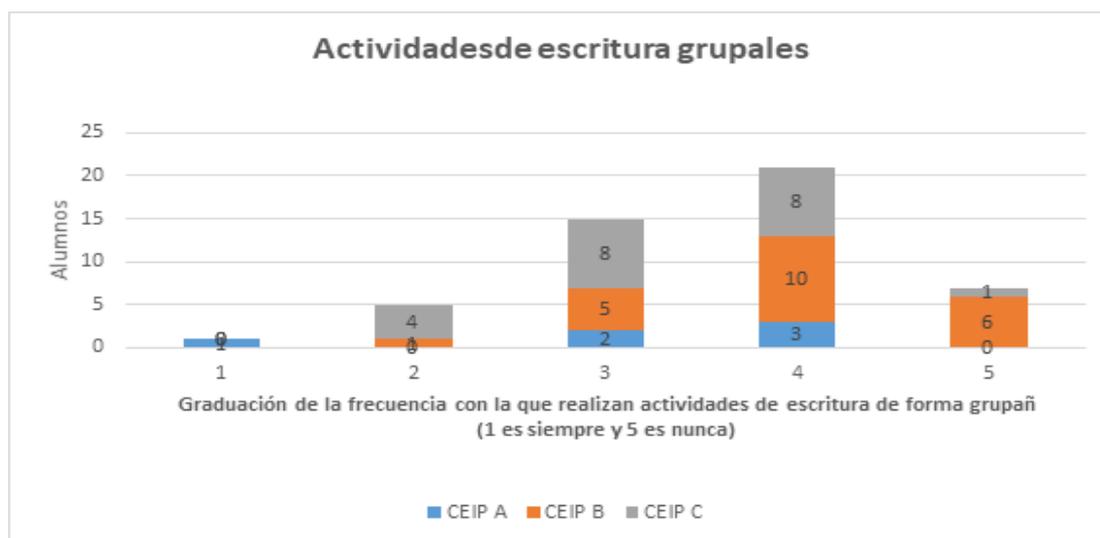
Pregunta 6: *actividades relacionadas con los gustos personales de los alumnos*



Según nuestra experiencia, relacionar los textos que se crean y trabajan en las aulas con aquellos temas e ideas que atraen la atención de los alumnos, parece influir directamente en la motivación y en el interés de los estudiantes sobre los mismos.

Esto parece tenerse en cuenta en los centros de control, pues en todos ellos el alumnado se situó entre las opciones 1 y 3 mayoritariamente, denotando que es *muy frecuente* que se tengan en cuenta los **gustos personales del alumno**. Además, en los CEIPS B y C, los que suponen el peso de la muestra, hubo solo 10 alumnos situados entre 4 y 5.

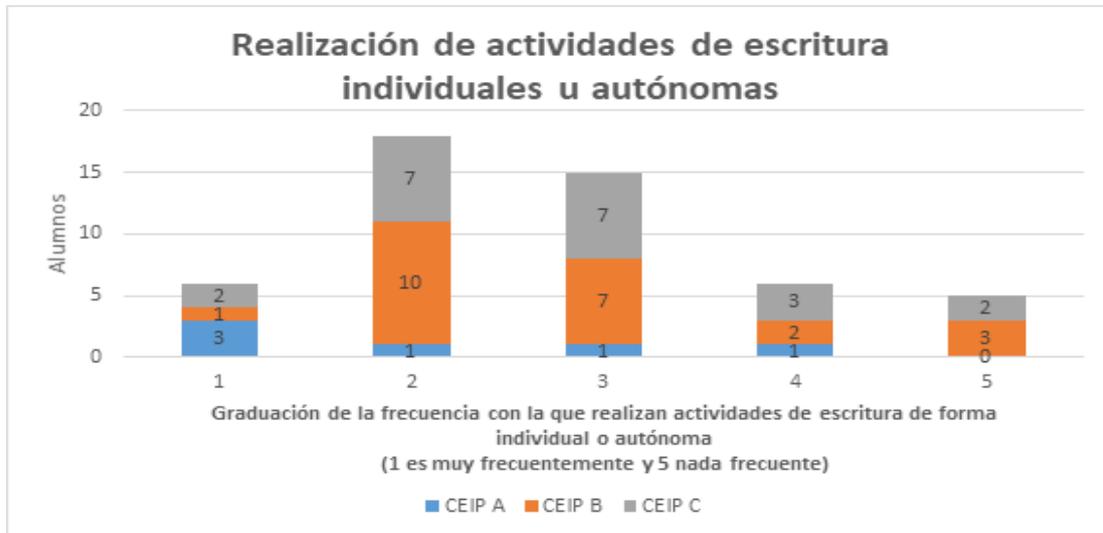
Pregunta 7: *realización de ejercicios de forma individual o grupal*



Teniendo en cuenta nuestra hipótesis de partida, de que las actividades de escritura creativa suelen trabajarse individualmente en las aulas, decidimos plantear esta cuestión con el fin de conocer la frecuencia con la que se trabaja la escritura de forma cooperativa o en grupo.

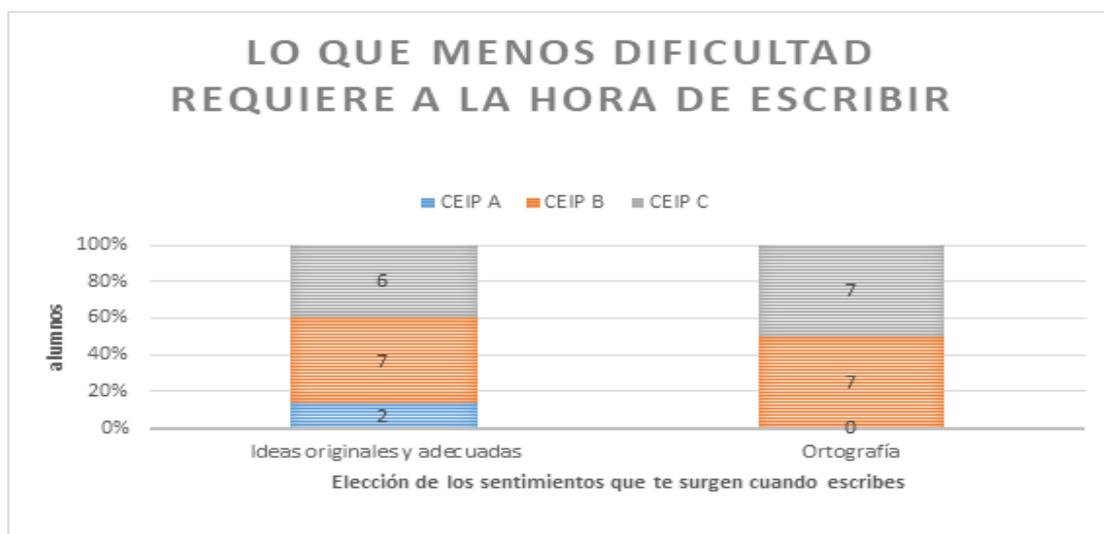
Atendiendo a los datos obtenidos, observamos que, por lo general, en los tres centros no se suele trabajar dinámicas de **escritura grupal**. reflejo de ello es que muy pocos alumnos se situaron entre 1 y 2, mientras que la mayoría la encontramos entre el 4 y 5.

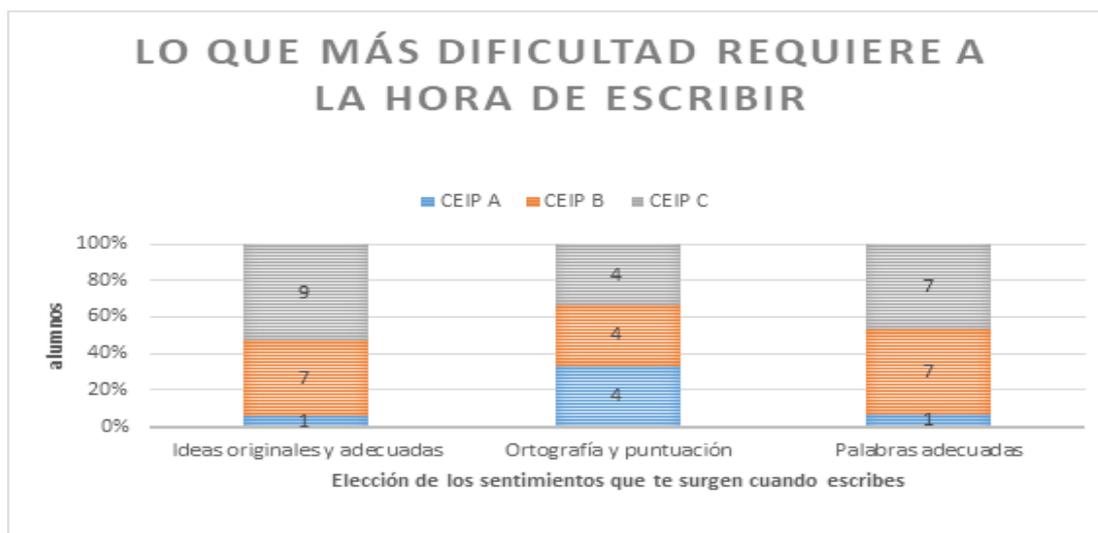
Pregunta 8: frecuencia con la que se realizan actividades individuales o autónomas



Los datos obtenidos en la presente pregunta confirman, en parte, lo que se ha abordado en la séptima cuestión. En este caso, en todos los centros los alumnos se decantan por las opciones que indican mayor frecuencia. En otras palabras, se trabaja mucho de forma autónoma. También, lo muestra el hecho de que solo 11 alumnos de los 49 de los tres centros se decantaron por las opciones que indican poca frecuencia de **trabajo individual o autónomo** en tareas de escritura.

Pregunta 9: mayores y menores dificultades que se dan a la hora de producir un texto



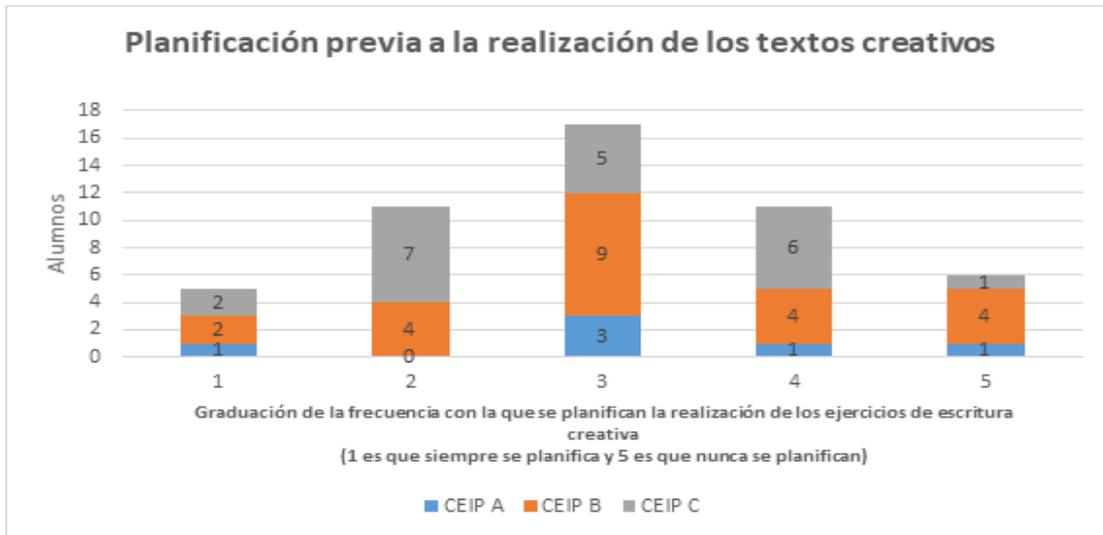


En general, encontrar una idea original es lo que menos dificultad supone para los alumnos en los tres colegios. por otro lado, encontrar **palabras adecuadas** o que tengan **sentido** suele obtener una puntuación de 2 sobre 5, lo que indica una menor dificultad y, por ende, es lo segundo que menos les cuesta.

En cuanto a lo que más dificultad presenta, no se percibe una complicación importante en el centro A.

Mientras que en el centro A el indicador que más dificultad presenta es la **ortografía**, en el B son las **palabras adecuadas** e **ideas originales**; mientras que en el C son las **ideas originales**. En cuanto a la **ortografía**, todos los centros coinciden en graduar este aspecto con 3 puntos sobre 5, lo que indica que existe cierta dificultad en ese aspecto.

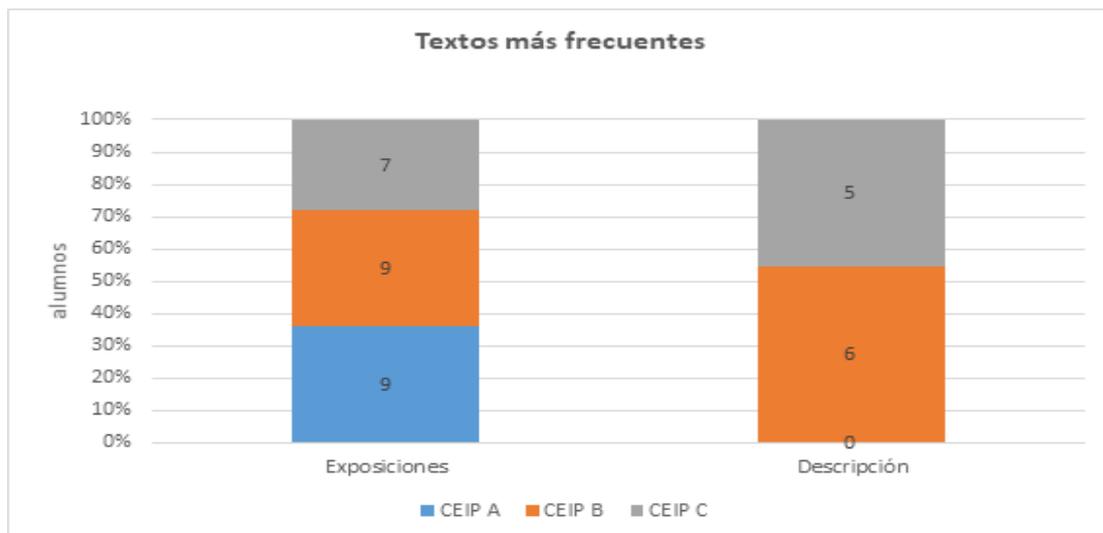
Pregunta 10: *planificación previa a la producción de un texto*

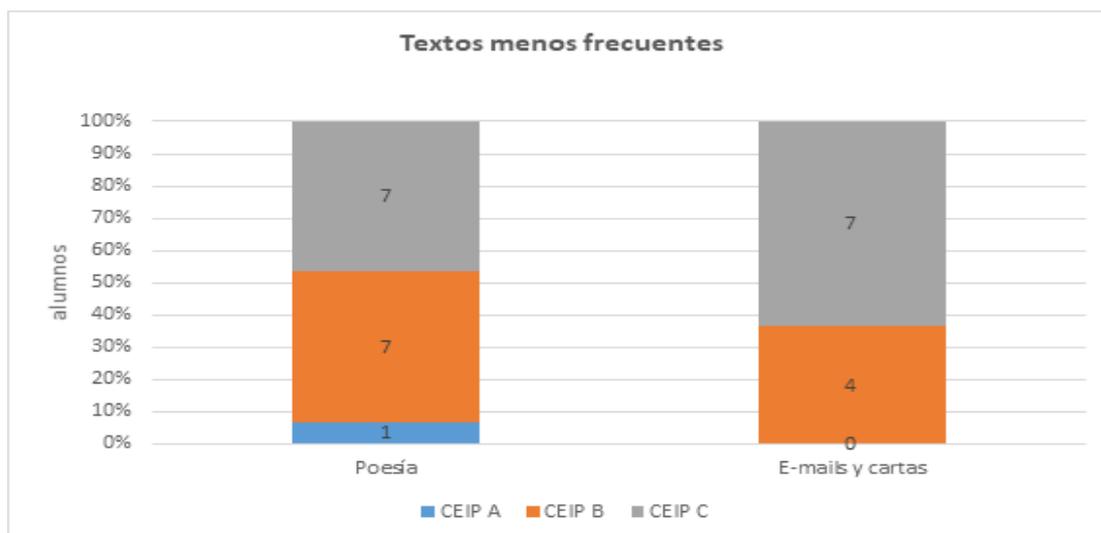


En la gráfica se puede observar que en todos los centros no hay una continuidad en cuanto a la **planificación** de la escritura. Esto se debe a que en ocasiones sí se planifica y en otras, sin embargo, esto no es lo que acontece.

Pregunta 11: *frecuencia con la que se realizan los distintos tipos textos*

a) *Continuos*

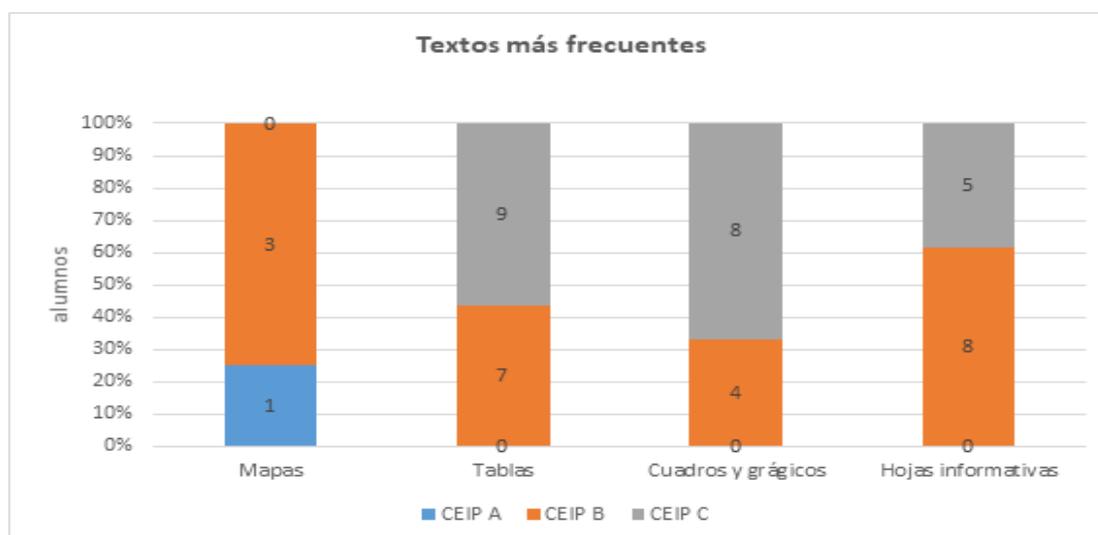


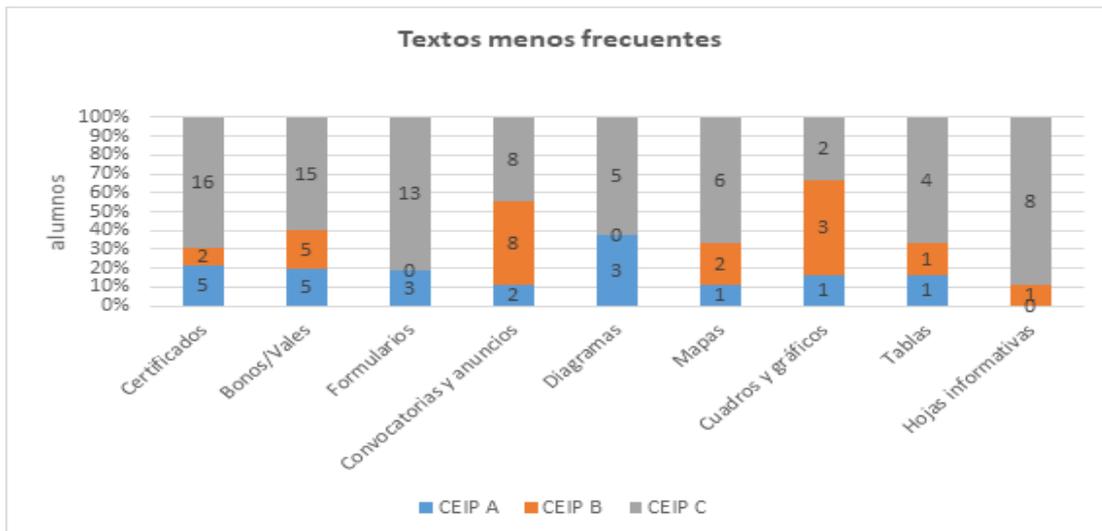


A través de la gráfica podemos observar que las **exposiciones** es la opción que más se repite, ya que es el parámetro con más incidencia en los centros A y B, mientras que en el C es el que tiene menos incidencia; es decir, hay más alumnos que la graduaron como *muy frecuente*, concretamente 22 de 49 eligieron esta opción.

Con respecto a los parámetros de los tipos de textos, en los centros B y C es *muy poco frecuente* la **poesía** y en el A es *algo frecuente*, pero en este último caso, esto puede deberse a que en esa semana se trabajó el género lírico (poesía). De resto no hay coincidencias reseñables.

b) *Discontinuos*

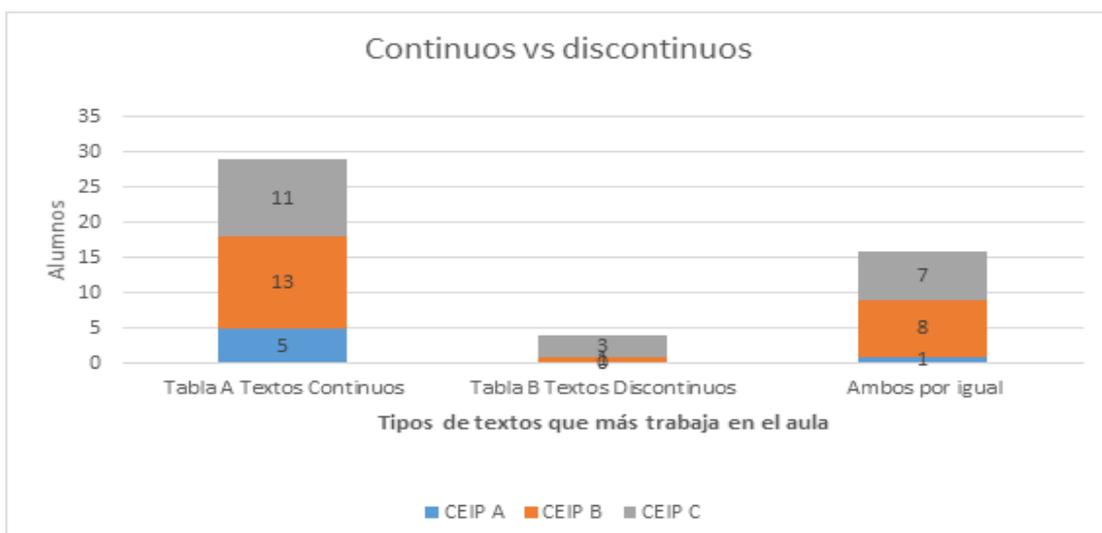




En los centros C y a los tipos de textos menos frecuente son los **bonos, vales y certificado**, los cuales recibieron una menor graduación. mientras que en el B son las **convocatorias**.

Hemos observado que, en general, los textos discontinuos reciben muy bajas puntuaciones en las opciones que indican *mayor frecuencia*, incluso en dos de los centros (A y B) destacan una reincidencia en el 0 en las primeras opciones, las que indican mayor frecuencia de trabajo.

c) Comparativa de las tablas A y B



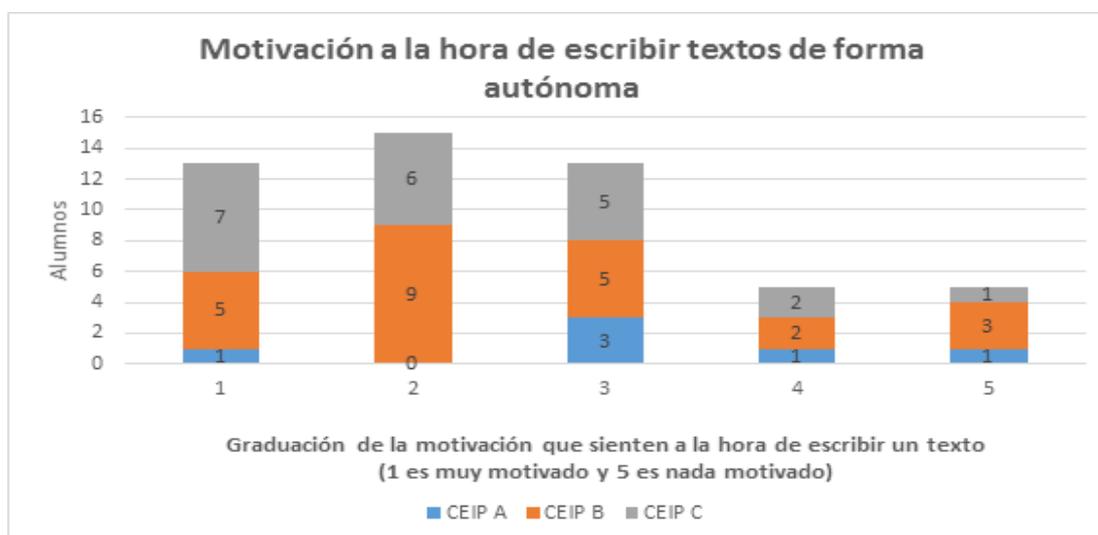
Al preguntar a los alumnos sobre qué tipo de textos (continuos o discontinuos) se trabaja con más frecuencia, hemos obtenido que los *más frecuentes* son los **textos continuos**. La

opción de la Tabla A (textos continuos) fue elegida por 29 de los 49 alumnos que hay en total entre los tres centros, es decir, más de la mitad de la muestra dice trabajar con una mayor frecuencia los textos continuos.

Por el contrario, solo 4 de 49 alumnos del total de los tres colegios dice trabajar más los textos discontinuos, mientras que solo 16 indicaron la opción que nos parece más idónea (ambos tipos de textos), la cual indica que ambos tipos de texto se trabajan por igual en el aula.

A través de los datos obtenidos, podemos observar, que sigue existiendo una mayor tendencia a trabajar mucho más los textos continuos sobre los discontinuos. Además, dentro de los continuos destacan los clásicos (cuentos, narración, descripción, etc.) y son menos elegidos algunos como la poesía.

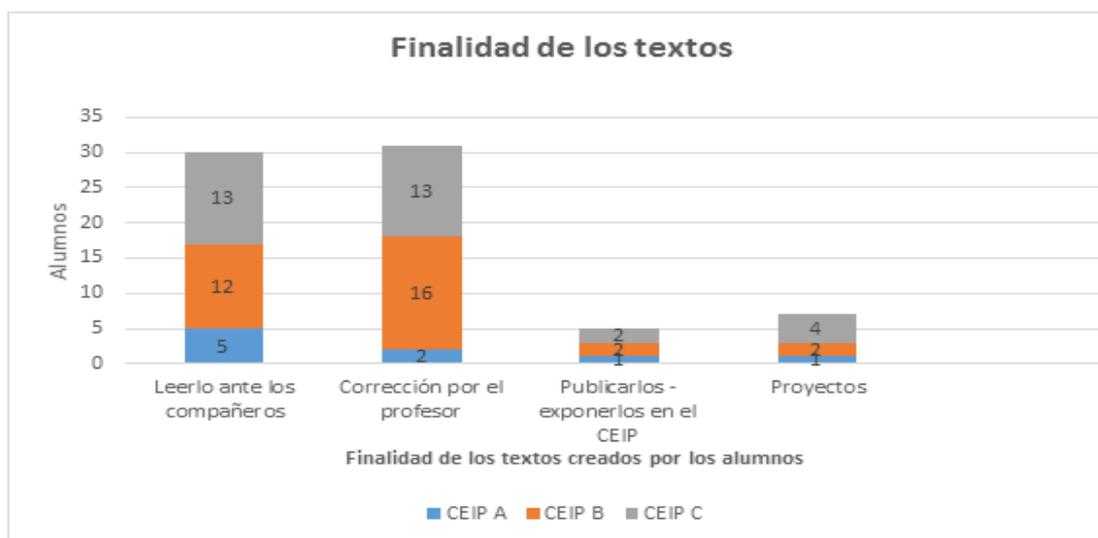
Pregunta 12: *motivación a la hora de elaborar textos de forma autónoma*



Si nos fijamos en el grado de *motivación* de los alumnos en relación *con la escritura*, observamos que, en dos de los tres centros, concretamente B y C, existe un mayor índice de motivación hacia la escritura, recibiendo un mayor grado de aceptación en las encuestas (1 y 2).

Mientras tanto, en el centro A, la motivación manifestada hacia la escritura parece ser algo menor, ya que como se plasma en el gráfico, los alumnos de este se decantaron por las opciones de menor incidencia (4 y 5), las cuales apuntan un menor grado de motivación.

Pregunta 13: *finalidad para la que se producen los textos*



Nos hemos percatado de que la finalidad de los textos suele ser la mera **corrección**, ya sea de forma directa por el **docente** o mediante **la lectura en voz alta ante los compañeros**. Estas dos opciones, las cuales implican la corrección como fin último, concentran la mayor parte de los alumnos.

Las otras dos opciones posibles, las cuales implican una **finalidad** o **utilidad más diversa** de las producciones escritas de los alumnos, son opciones mucho menos elegidas, es decir, dinámicas pocas comunes dentro de la actividad diaria del aula.

5.2 Conclusiones del análisis de los docentes

Hemos elaborado una serie de gráficas con las cuestiones que nos han parecido más relevante en torno a la información que los docentes nos han proporcionado (ANEXO III).

Atendiendo al *gusto por la escritura*, comparando el gráfico de los docentes con el de los alumnos, podemos observar que los alumnos señalan un alto índice de **gusto por la escritura**, mientras que, en comparación con los docentes, estos consideran que el gusto por la misma no es demasiado alto. Esto es debido a que dos de los tres docentes consideran que es bajo, valorando con 4 sobre 5 el poco gusto por la escritura, mientras que, tan solo 1 de ellos considera que a sus alumnos sí les gusta, marcando el 2 sobre 5, donde 1 es el valor máximo de gusto por la escritura.

Por otro lado, en la pregunta número dos, que hace referencia a la *frecuencia en la que se presentan ejercicios de escritura creativa*, encontramos una coincidencia. Tanto alumnos como docentes consideran de forma mayoritaria, que no realizan frecuentemente **ejercicios de escritura creativa en las aulas**.

Con respecto a si las *actividades de escritura* suelen realizarse de forma *individual o conjuntamente*, los alumnos, al igual que los profesores, indican que casi la totalidad de las **actividades** se realizan de forma **individual**. Esto demuestra que no se plantean ejercicios de escritura creativa como dinámicas grupales o cooperativas.

En relación con la *motivación* del alumnado hacia la ejecución de *ejercicios de escritura creativa*, entendemos que existe una puntuación positiva, ya que suele evocar en ellos la **tranquilidad**, lo que estimula sus ganas de escribir. Sin embargo, los docentes tienen diferentes opiniones entre ellos, puesto que solo un docente coincide con su grupo indicando que hay una alta motivación, en contraposición con los otros dos docentes que consideran que los alumnos no tienen casi motivación.

Con respecto a los *textos que se han trabajado últimamente* en el aula, los tres docentes coinciden en que han sido las **narraciones**. Así mismo, en los alumnos también se encuentra entre las opciones más elegidas con puntuación positiva. Tanto docentes

como alumnos otorgaron puntuaciones más altas a aquellos textos clasificados como continuos y dentro de estos destacan los más comunes (descripciones, exposiciones, narraciones, etc.) en detrimento de otros menos trabajados como la **poesía**.

La *corrección de los ejercicios* la realizan dos de los tres profesores de la misma forma, ya que eligen la opción de **marcar partes, pero no digo cuál es el error existente**. Mientras que, los alumnos ven que solo se **corrigen de forma directa con el docente** y para la **lectura ante el resto de los compañeros**. Esto demuestra que tanto alumnos como maestros ven en los textos una utilidad que reside en su mera corrección.

Basándonos en los datos obtenidos podemos afirmar que la *planificación* a la hora de realizar actividades de escritura no es constante ya que docentes y discentes coinciden en señalar que se **planifica en unas ocasiones** y en otras no.

En cuanto a la *organización de la escritura*, dos de los tres docentes coinciden en la opción de **dividimos la tarea en partes para ir elaborando poco a poco el texto**. Sin embargo, el docente del centro B ha elegido la opción de **les doy la introducción y los alumnos deben de elaborar un nudo y un desenlace**. Esto parece indicar que desde la visión del profesorado siempre se trabajarán los textos de forma fraccionada, bien sea dándolos por partes o presentando una introducción para trabajar las partes sucesiva.

Sin embargo, cabe mencionar que las opciones que podrían implicar una mayor *creatividad y motivación*, al tiempo que aportan un mayor juego en el aula, son las menos elegidas por los docentes. Estas opciones incluyen variables como la **creación de textos propios partiendo de imágenes, títulos o situaciones problemáticas**.

Según nuestra opinión, esto último no es favorable, pues partir de estos elementos puede ayudarnos a motivar al alumnado, ya que, si elegimos imágenes, títulos o situaciones

problemáticas relacionadas con sus inquietudes, gustos o intereses, podremos captar su atención. Además, podría usarse para trabajar temáticas de otras áreas al tiempo que se realizan propuestas de escritura creativa, por ejemplo, en nuestras actividades partir de un mapa o un poema para crear un texto.

El tipo de texto que más se trabaja, según los docentes, es la **narración**; sin embargo, para los alumnos, los más trabajados son las **exposiciones**. Por otro lado, los profesores varían sus opiniones sobre los *textos que más les cuesta realizar a sus alumnos*, puesto que uno elige como primera opción los **relatos en primera persona** mientras que los otros dos se decantan por **cuentos e historias**.

Por último, atendiendo a aquellos *aspectos que generan una mayor dificultad a los alumnos durante todo el proceso de escritura*, se concluye que dos de los docentes (centros A y B) eligen la opción de **expresarse evitando las redundancias y repeticiones dentro del mismo tema**. Mientras que el docente del centro C opta por la opción **conseguir buenas ideas que sean originales y adecuadas**.

De igual modo, dos docentes consideraron como lo segundo *más complejo* la **ortografía** y la **puntuación**, coincidiendo con la mayoría de los alumnos de los tres colegios que colocaron esos mismos aspectos como lo segundo que más dificultad presenta.

Sin embargo, es el docente del centro C el que más coincide con las dificultades del alumnado frente a la **escritura**, ya que encontrar **ideas originales y adecuadas** es considerado lo más difícil por 18 alumnos del total coincidiendo así con el maestro del colegio C.

6. Conclusiones finales

La presente Investigación-Acción es una pequeña muestra, donde los datos recopilados coinciden con la hipótesis de partida. De esta forma, este pequeño estudio en nuestro Trabajo Final de Grado podría convertirse en una futura línea de investigación.

A partir de los datos obtenidos a través de los cuestionarios y de las actividades realizadas en los diferentes centros, hemos podido extraer una serie de ideas coincidentes, que nos hacen reflexionar sobre la falta de motivación hacia la producción escrita. De este modo, previo a la puesta en práctica de las actividades, observamos un rechazo por parte del alumnado hacia las actividades propuestas. Intuimos que esto puede deberse a la poca realización actividades de escritura creativa, puesto que, para los alumnos, realizar ejercicios de escritura es simplemente realizar textos tipo de forma individual.

Este rechazo parece residir en el carácter repetitivo y arduo de las dinámicas de escritura, ya que, si atendemos a los datos obtenidos, indican que se suelen repetir ciertos patrones, como el trabajo individual, los tipos de texto, predominando los tradicionales y los continuos sobre los discontinuos.

No obstante, al finalizar las actividades propuestas, observamos un creciente interés y motivación por las mismas. De hecho, ciñéndonos a las respuestas obtenidas en los cuestionarios del alumnado, podemos afirmar que el gusto por la escritura es alto, además los sentimientos que esta les despierta son eminentemente positivos, lo cual reafirma ese gusto por la escritura.

Así mismo, otras variables como la motivación y la poca variedad de textos son aspectos que podrían contribuir a este rechazo por la escritura. Además, del escaso aprovechamiento que hace el profesorado del contexto y de los intereses de sus alumnos. De esta manera, se crea

un aprendizaje significativo en los alumnos, ya que centraran su atención en su propio proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que es importante saber invitar al alumnado a la hora de escribir.

Por último, consideramos que, gracias a la realización del Trabajo Final de Grado, hemos podido observar que, si se llevan a cabo ejercicios de escritura, pero no de forma creativa, ya que se ciñen a una escritura repetitiva. Por ende, entendemos que es necesario evitar, dentro de lo posible, la escritura reproductiva y mecánica, para apostar así por la verdadera escritura. Aquella que se caracteriza por ser original, productiva, creativa.

Bibliografía

- Abril, M. (1992). Sobre evaluación de la expresión escrita: deficiencias, insuficiencias y actualización. *Revista El Guiniguada* (3), 16- 23. Recuperado de https://acceda.ulpgc.es:8443/bitstream/10553/5199/1/0235347_01992_0048.pdf
- Arroyo, R. (2015). *La escritura creativa en el aula de educación primaria. Orientaciones y propuestas didácticas*. (Trabajo de fin de grado) Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7821/ArroyoGutierrezRaq uel.pdf;sequence=1>
- Bruno, E. y Beke, R. (2004). La escritura: Desarrollo de un proceso. *Revista Lectura y vida*. 25 (3), Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n3/sumario>
- Boletín Oficial de Canarias. N.º 156. Decreto 89/2014 de 13 de agosto por el que se establece la ordenación y el currículum de la educación primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/156/001.html>
- Cuetos, F. (2013) *Psicología de la escritura*. España: Wolters Kluwer
- Dolz, J., Gagnon, R., Sánchez, V. y Mosquera S. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. España: Grao
- Dolz, J. (2009). Claves para enseñar a escribir. *Leer.es*. Recuperado de https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_clavesparaensenaraescribir_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93

Martínez, B., Nicasio, J. y Caso, A. M.^a. (2008). Implicación de la memoria operativa en el proceso de revisión de la escritura. *INFAD Revista de Psicología*, 2 (1), 185-192.

Recuperado de

http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_185-192.pdf

Fernández, F., Llopis, A.M. y Pablo, C. (2009). *La dislexia: origen, diagnóstico y recuperación*. España: CEPE.

Gallego, L. (2011) *Donde los árboles cantan*. España: SM.

Gerver, R. (2015). Entrevista a Richard Gerver: “El docente debe interferir menos y estimular más”. *Revista Educación* 3.0 (17). Recuperado de

<https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/entrevista-a-richard-gerver-el-docente-debe-interferir-menos-y-estimular-mas/31344.html>

González, M.J. y Delgado, M. (2007). Enseñanza-aprendizaje de la escritura en Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (13). 651-

678. Recuperado de

<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1248/1283>

Navarro, M. (2008). Dos casos para el estudio de la evolución de la motivación en el estudiante del inglés. *Revista CAUCE* (31). Recuperado de

https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce31/cauce_31_014.pdf

Monje, P. (1993). La lectura y la escritura en la escuela primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (18), 75-82. Recuperado de

http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1273155388.pdf.

Portellano, J. (2007) *La disgrafía*. España: CEPE.

Pérez, J. y Merino, M. (2008). *Definición de motivación*. Recuperado de <https://definicion.de/motivacion/>

Ryan, R. y Deci, . E (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *Revista American Psychologist*. 55 (1). Recuperado de http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsych.pdf

Real Academia Española. (2017). Dificultad. En *Diccionario de la lengua española* (23.1.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=DjqHoal>

ANEXOS

ANEXO I. Cuestionarios de docentes y alumnos

1.1. Cuestionario para los alumnos

Según Vygotsky (1973) se llama **escritura productiva** o **creativa**, cuando tratamos de transformar una idea propia o representación conceptual, de la mente del escritor, en una representación gráfica. Más brevemente, la escritura creativa “tiene como objetivo básico satisfacer la necesidad de inventar y crear” (Daniel Cassany).

Después de esta breve explicación sobre qué es la **escritura creativa**, responde a las siguientes cuestiones.

La escritura fuera del aula

1. Gradúa del 1 al 5 tu gusto por la escritura. Rodea con un círculo la respuesta que corresponda. Donde 1 es la puntuación más baja y 5 la puntuación más alta.

1 2 3 4 5

2. ¿Con qué frecuencia realizas ejercicios de escritura creativa? Gradúa del 1 al 5 la frecuencia con la que realizas actividades de escritura creativa. Donde 1 es muy frecuentemente y 5 nada frecuente.

1 2 3 4 5

3. ¿Qué tipo de textos te gusta más escribir? Gradúa del 1 al 5, donde el 1 será uno de los más que te guste y el 5 el que menos te guste.

___ Fantasía

___ Poesía

___ Ideas propias/ diario

___ Reportajes / noticias

___ Historias

4. ¿Qué sientes cuando escribes? Marca con una X.

Aburrimiento

Cansancio

Alegría

Emoción

Nerviosismo

Tranquilidad

Angustia

“Escritura creativa en las aulas”

Autores: Daniel Frías Marrero, Mishel García López y Elena González González.

5. Marca con una X en la siguiente tabla la frecuencia con la que se suele dar las siguientes situaciones.

<u>Frecuencia</u>	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
Me cuesta sentarme a escribir.					
No sé cómo empezar a escribir.					
Tengo claro sobre qué voy a escribir.					
Antes de escribir planteo una introducción, un nudo y el desenlace de mi historia.					
Hago borradores sobre lo que voy a escribir.					
Consulto algún diccionario si no sé cómo se escribe alguna palabra.					
Cuando escribo lo hago a mano.					
Cuando escribo lo hago a ordenador.					
Encuentro las palabras que necesito para expresar mis ideas.					
Leo lo que escribo varias veces y hago cambios.					

“Escritura creativa en las aulas”

Autores: Daniel Frías Marrero, Mishel García López y Elena González González.

La escritura en el aula

6. ¿Las actividades de escritura que realizas están relacionadas con tus gustos personales, inquietudes o en temas sobre los que te guste escribir? Donde 1 significa siempre y 5 significa nada.

1 2 3 4 5

7. ¿Con qué frecuencia realizan actividades de escritura en grupos? (1 es siempre y 5 es nunca).

1 2 3 4 5

8. Cuando realizas actividades de escritura ¿con qué frecuencia las realizas de forma individual o como trabajo autónomo fuera del aula? (1 es muy frecuentemente y 5 es nada frecuente).

1 2 3 4 5

9. ¿Qué es lo que más te cuesta a la hora de escribir de forma creativa? Gradúa del 1 al 4 las siguientes opciones. A la opción que sea más compleja para ti ponle una puntuación de 4 y lo menos que te cuesta dale una puntuación de 1.

_____ Conseguir buenas ideas que sean originales y adecuadas.

_____ Lograr que el texto tenga sentido y se entienda fácilmente.

_____ Respetar las reglas de ortografía y puntuación.

_____ Encontrar las palabras adecuadas para expresar lo que quiero decir.

10. Cuando realizas textos de escritura creativa en el aula, ¿con qué frecuencia se planifican previamente? (1 es que siempre se planifica y 5 es que nunca se planifican).

1 2 3 4 5

“Escritura creativa en las aulas”

Autores: Daniel Frías Marrero, Mishel García López y Elena González González.

11. ¿Qué textos han realizado más a menudo?

A) De la siguiente tabla gradúa del 1 al 5 las más habituales. El 1 será el tipo de texto más frecuente que elaboren en el aula y el 5 será el menos frecuente.

Tabla A:

Noticias	Narraciones	Exposición
Cuentos	E- mail - cartas	Descripción
Fabulas	Poesías	Instrucciones

B) De la siguiente tabla gradúa del 1 al 5 las más habituales. El 1 será el tipo de texto más frecuente que elaboren en el aula y el 5 será el menos frecuente.

Tabla B:

Cuadros y gráficos	Mapas	Hojas informativas
Diagramas	Formularios	Certificados
Tablas	Convocatorias y anuncios	Bonos/vales

C) En general, los textos que escribes tú mismo pertenecen a la tabla A o a la B.

- A la Tabla A.
- A la Tabla B.
- A ambas por igual.

12. ¿Te sientes motivado a la hora de escribir textos tú mismo? (1 es muy motivado y 5 es nada motivado)

1 2 3 4 5

“Escritura creativa en las aulas”

Autores: Daniel Frías Marrero, Mishel García López y Elena González González.

13. ¿Para qué sueles escribir textos en la escuela? Marca con una X.

- Para leerlo delante de los compañeros.
- Para que el profesor los revise y corrija, detenidamente, para localizar los posibles errores.
- Para publicarlos en el centro y realizar exposiciones.
- Para crear proyectos comunes, donde, utilizando nuestros textos formen un conjunto. (Ejemplo: libro viajero) todos nuestros textos que forman algo juntos.

1.2. Cuestionario para los docentes

Cuestionario sobre la Escritura creativa en las aulas (Docentes)

1. ¿Qué entiendes por fomentar la escritura creativa al plantear actividades para su desarrollo dentro del aula? Marca con una X la más adecuada.

- Una forma de que los alumnos escriban usando la imaginación.
- Buscar que los alumnos escriban textos siguiendo un esquema o patrón pero que sea creativo.
- Que los alumnos creen textos que vayan más allá de la comunicación.
- Que se escriban textos donde se demuestra una creatividad en diversos aspectos.

2. ¿Con qué frecuencia propones a los alumnos ejercicios de escritura creativa? Gradúa del 1 al 5, donde 1 es siempre y 5 es nunca.

1 2 3 4 5

3. ¿Cómo corriges los ejercicios de escritura que propones a los alumnos? Gradúa del 1 al 5 tus acciones más frecuentes. Donde 1 es lo más frecuente y 5 lo menos frecuente.

_____ Intercambiando las composiciones entre los alumnos.

_____ Con actividades o dinámicas que sirven para corregir.

_____ Corregimos por grupos.

_____ Realizo las correcciones en sus escritos.

_____ No indico los errores, pero pido que lo mejoren para que busquen sus fallos.

_____ Marco partes, pero no digo cuál es el error existente.

“Escritura creativa en las aulas”

Autores: Daniel Frías Marrero, Mishel García López y Elena González González.

4. ¿Qué textos has trabajado últimamente en el aula? Gradúa del 1 al 5, donde 1 es el que más se ha utilizado y 5 es el que menos.

Noticias	Narraciones	Bonos/vales
Certificados	E- mail - cartas	Hojas informativas
Fábulas	Mapas	Instrucciones
Poesías	Diagramas	Formularios
Cuadros y gráficos	Descripción	Cuentos
Tablas	Convocatorias y anuncios	Exposición

5. ¿Qué textos suelen gustar más a los alumnos a la hora de escribir? Gradúa del 1 al 5, donde 1 es el más que guste y 5 es el que menos.

___Fantasía

___Poesía

___Ideas propias/ diario

___Reportajes / noticias

___Historias

6. ¿Crees que a los alumnos les gusta escribir? (1 es mucho y 5 es nada).

1 2 3 4 5

“Escritura creativa en las aulas”

Autores: Daniel Frías Marrero, Mishel García López y Elena González González.

7. Cuando trabajas ejercicios de escritura ¿con qué frecuencia se trabaja individualmente? (1 es muy frecuentemente y 5 nada frecuente).

1 2 3 4 5

8. ¿Cómo organizas las actividades de escritura? Gradúa del 1 al 5, donde lo más usual es 1 y 5 lo menos empleado.

___ Les doy la introducción y los alumnos deben elaborar un nudo y un desenlace.

___ Les planteo un posible problema y ellos deben redactar una carta para que este problema se solucione.

___ Les damos tres imágenes y un título y ellos deben elaborar la historia.

___ Dividimos la tarea en partes para ir elaborando poco a poco el texto.

9. ¿Crees que a los alumnos les motiva escribir? (1 es mucho y 5 es nada).

1 2 3 4 5

10. ¿Qué tipos de texto trabajas con los alumnos? Gradúa del 1 al 5 los más habituales (1 más habitual y 5 menos habitual).

Noticias	Narraciones	Bonos/vales
Certificados	E- mail - cartas	Hojas informativas
Fábulas	Mapas	Instrucciones
Poesías	Diagramas	Formularios
Cuadros y gráficos	Descripción	Cuentos
Tablas	Convocatorias y anuncios	Exposición

11. ¿Qué tipos de textos son los que cuestan más a los alumnos? Gradúa del 1 al 5, según la dificultad, donde 1 sea el más fácil y 5 el más complicado.

- ___ Cuentos e historias
- ___ Poesías
- ___ Esquemas y Mapas conceptuales
- ___ Relatos en primera persona
- ___ Formularios
- ___ Instrucciones o recetas.
- ___ Argumentaciones
- ___ Gráficos y tablas
- ___ Narraciones

12. ¿Cuáles son las mayores dificultades de los alumnos al escribir textos? Gradúa del 1 al 5. Donde 1 es el más fácil y 5 el más complicado.

- ___ Conseguir buenas ideas que sean originales y adecuadas.
- ___ Respetar las reglas de ortografía y puntuación.
- ___ Encontrar las palabras adecuadas para expresar lo que quiero decir.
- ___ Lograr un texto cohesionado.
- ___ Seguir un argumento o secuencia lógica durante el escrito.
- ___ Expresarse evitando las redundancias y repeticiones dentro del mismo tema.
- ___ Enlazar y relacionar la información dentro del texto

13. Normalmente ¿tienes que planificar los textos con los alumnos cuando tienen que escribir? Gradúa, donde 1 significa nunca, y 5 es siempre.

1 2 3 4 5

ANEXO II. Concreción de las sesiones

Actividad 1. La caja de las palabras

Pedimos a los alumnos que escriban palabras muy diversas e incluso raras o locas en trozos de papel y la introduzcan en una caja. Podemos aprovechar los ejes temáticos que se estén trabajando para aprovechar la dinámica para reforzar contenidos de otras materias (CCSS, CCNN o matemáticas).

A continuación, por parejas, grupos o de forma individual, según convenga, los alumnos sacarán varias palabras de la caja. Tras esto, los alumnos deben lograr relacionar esas palabras, aparentemente inconexas, formando oraciones, o pequeños textos. Estas oraciones o textos deben tener un sentido completo, lo cual se consigue buscando conexiones de cualquier tipo entre las palabras de modo que se relacionen con coherencia las palabras que les han tocado. Podemos añadir varios casos durante la dinámica (real o fantástico/ loco / divertido) para guiar o modificar las propuestas de los alumnos si fuese necesario.

Tanto si optamos por el trabajo individual o grupal ha de realizarse una puesta común a nivel de gran grupo.

Actividad 2. La historia loca

La dinámica se realizará en grupos, pero mediante las aportaciones individuales de cada sujeto. Partimos de un folio en blanco, aunque si se cree necesario se puede introducir un título en el margen superior o una oración inacabada que dé comienzo al relato. El folio va circulando por cada uno de los miembros del grupo que de forma individual escribe lo que considera para continuar la historia.

Los alumnos solo ven lo que han escrito los compañeros anteriores cuando sea su turno, tendrá que adaptar su aportación a lo que lea en el momento. Al terminar leeremos el resultado de cada grupo y realizaremos un breve intercambio de opiniones.

Actividad 3. El significado del texto

La dinámica parte de un texto original que los alumnos han de leer. A continuación, los alumnos, individualmente o en grupos, deben modificar el escrito original siguiendo el fin que se le indique.

1. Cambiar el texto usando antónimos y palabras que nos permitan decir lo contrario sin cambiar el contenido.

Se utilizó un poema que se trabajó y analizó para descifrar su mensaje y sus recursos estéticos, logrando una mejor comprensión del significado. Tras esto los alumnos debían transformar el texto sin alterar su significado y su mensaje, pero pasando del poema a un texto en prosa y con un lenguaje no literario.

*Al olmo viejo, hendido por el rayo
y en su mitad podrido,
con las lluvias de abril y el sol de mayo
algunas hojas verdes le han salido.*

*¡El olmo centenario en la colina
que lame el Duero! Un musgo amarillento
le mancha la corteza blanquecina
al tronco carcomido y polvoriento.*

*No será, cual los álamos cantores
que guardan el camino y la ribera,
habitado de pardos ruiseñores.*

Ejército de hormigas en hilera

*va trepando por él, y en sus entrañas
urden sus telas grises las arañas.*

*Antes que te derribe, olmo del Duero,
con su hacha el leñador, y el carpintero
te convierta en melena de campana,
lanza de carro o yugo de carreta;
antes que rojo en el hogar, mañana,
ardas de alguna mísera caseta,
al borde de un camino;
antes que te descuaje un torbellino
y tronche el soplo de las sierras blancas;
antes que el río hasta la mar te empuje
por valles y barrancas,
olmo, quiero anotar en mi cartera
la gracia de tu rama verdecida.
Mi corazón espera
también, hacia la luz y hacia la vida,
otro milagro de la primavera.
A un olmo seco Antonio Machado*

2. Cambiar el estilo (frases y palabras del texto) sin cambiar el significado y el mensaje, usando sinónimos y palabras o expresiones que nos ayuden a decir lo mismo que el texto original con otras palabras.

Actividad sobre la noticia: Se comparará una misma noticia, pero extraída de periódicos digitales diferentes. Una vez analizados, los alumnos por parejas (o individual) deberán de cambiar los roles de los personajes de la noticia. Así mismo, tendrán que cambiar las palabras indicadas por el docente por antónimos y sinónimos.

Actividad 4. Transformamos textos

Se trata de pasar de un texto continuo a discontinuo y viceversa. Esta propuesta se basa en la mención y en la idea de que por lo general se trabajan mucho más los textos continuos que los que no lo son.

Podríamos elegir los tipos de textos a abordar dependiendo de lo que se esté trabajando en el aula.

<u>Continuos</u>	<u>Discontinuos</u>
Narración	Cuadros y gráficos
Exposición	Tablas
Descripción	Diagramas
Argumentación	Mapas
Instrucción	Formularios
Documento/registro	Hojas informativas
Hipertexto	Convocatorias y anuncios
	Bonos/vales
	Certificados

ANEXO III. Extracción de los resultados obtenidos en los centros de control a través de los cuestionarios

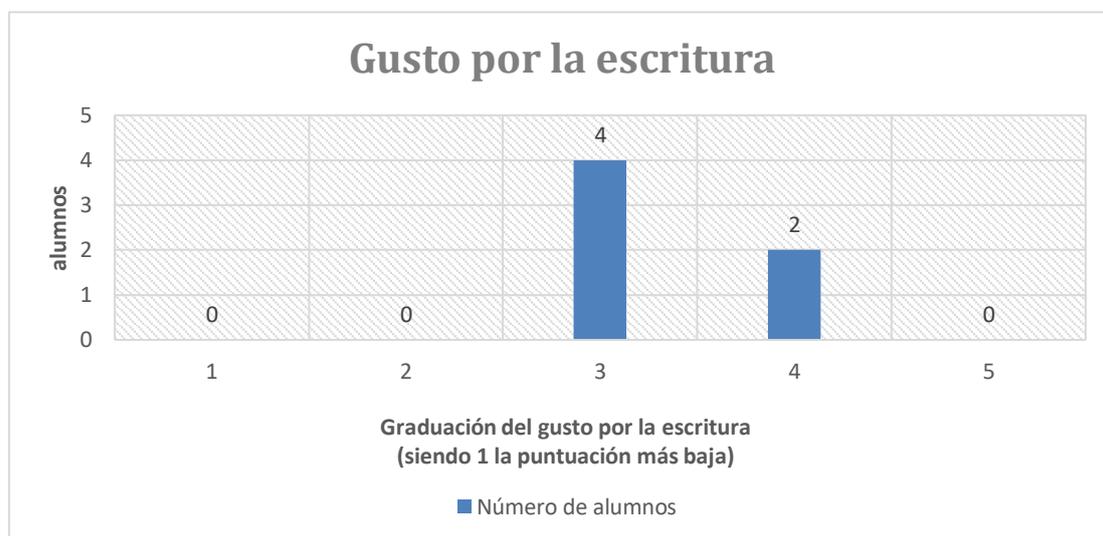
3.1. Extracción de los datos de los cuestionarios de los alumnos

3.1.1. Centro de control A. CEIP Virgen de Fátima (Porís de Abona, Arico)

Muestra de la investigación: Alumnos de 6º de Educación Primaria (6 alumnos).

La escritura fuera del aula

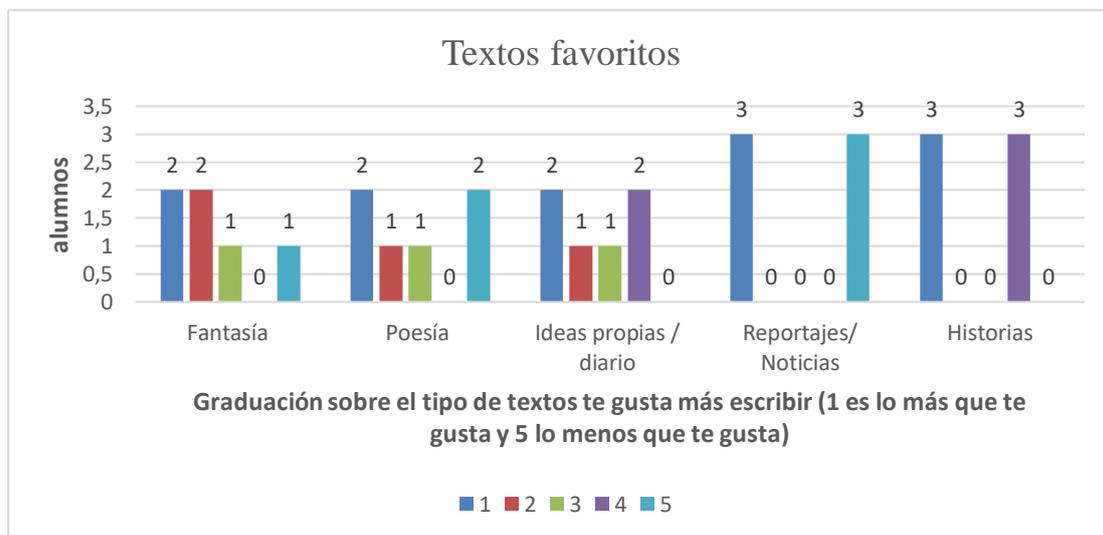
Pregunta 1. *Gráfico 1. Graduación del gusto por la escritura.*



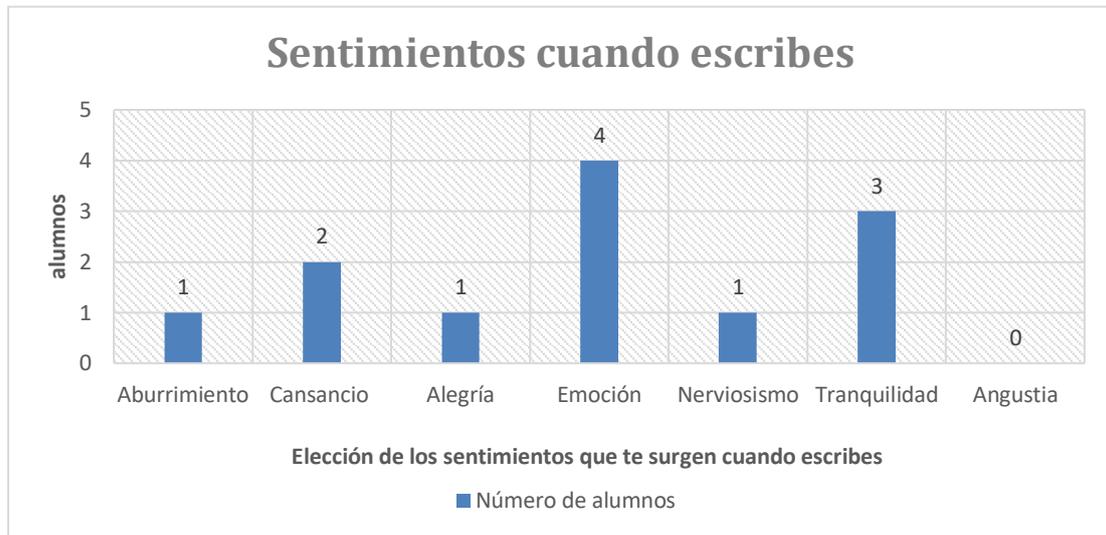
Pregunta 2. Gráfico 2. Frecuencia con la que se realizan ejercicios de escritura creativa



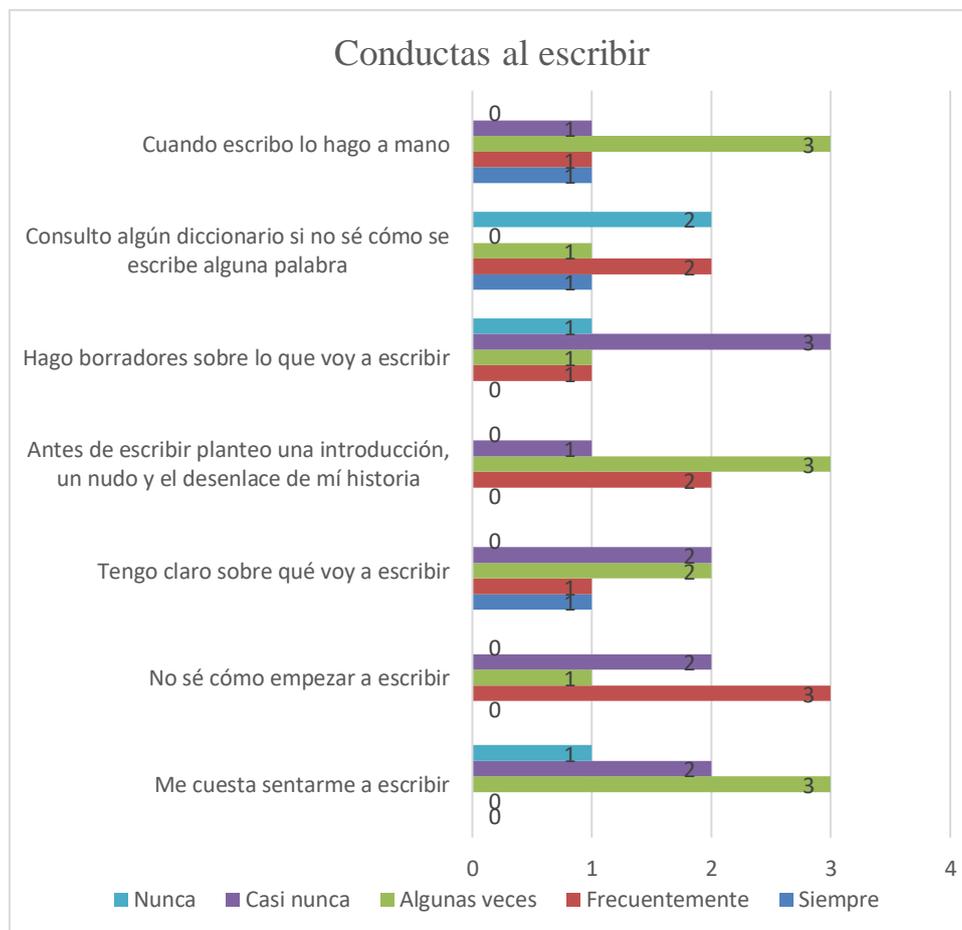
Pregunta 3. Gráfico 3. Tipos de textos destacables entre la producción de escritos de los alumnos



Pregunta 4. Gráfico 4. Sentimientos que surgen en los alumnos cuando escriben



Pregunta 5. Gráfico 5. Frecuencia con la que se dan las siguientes situaciones

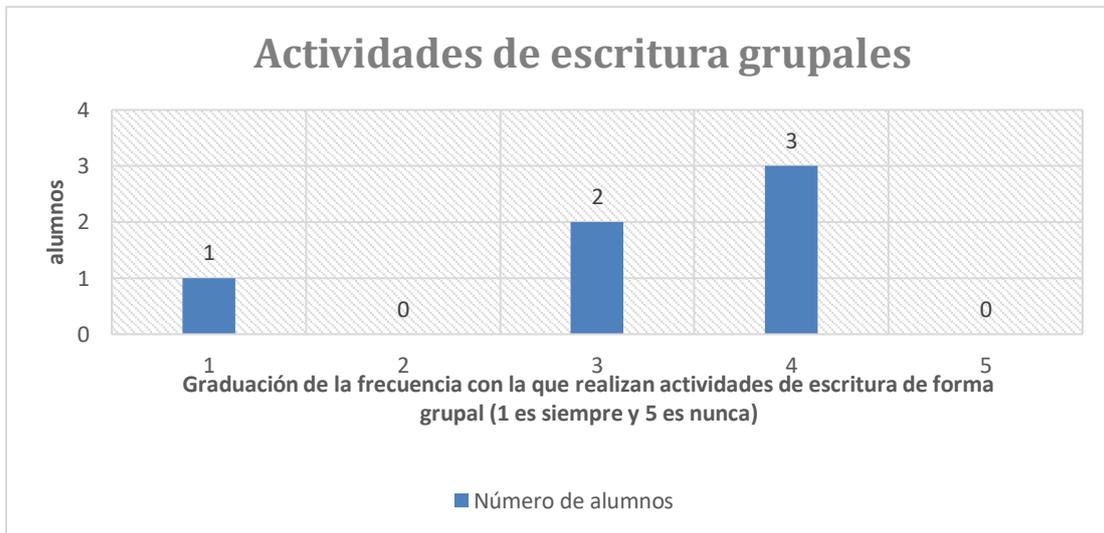


La escritura en el aula

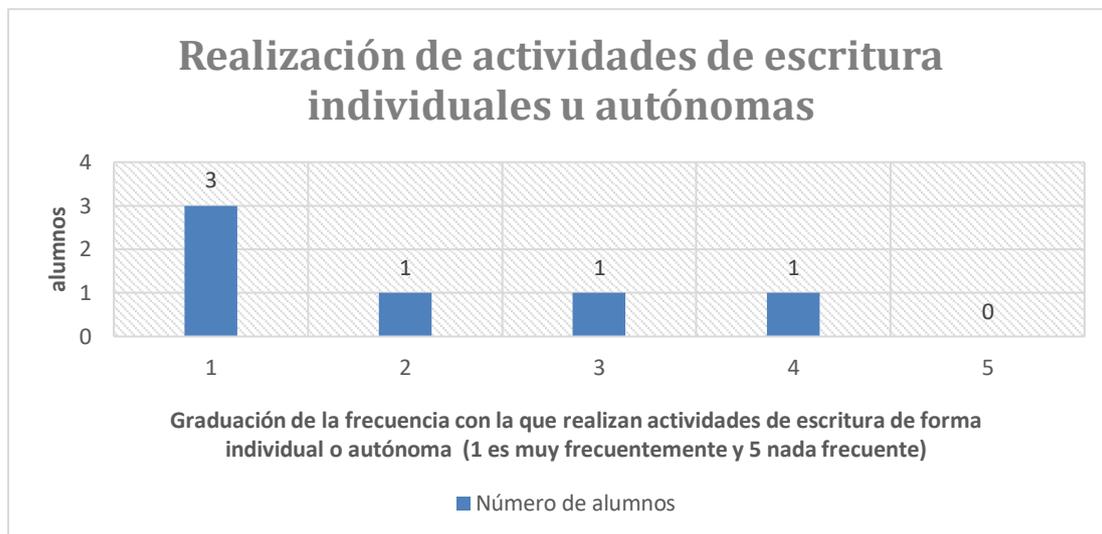
Pregunta 6. *Gráfico 6. Frecuencia con la que las actividades de escritura están relacionadas con los gustos personales de los alumnos*



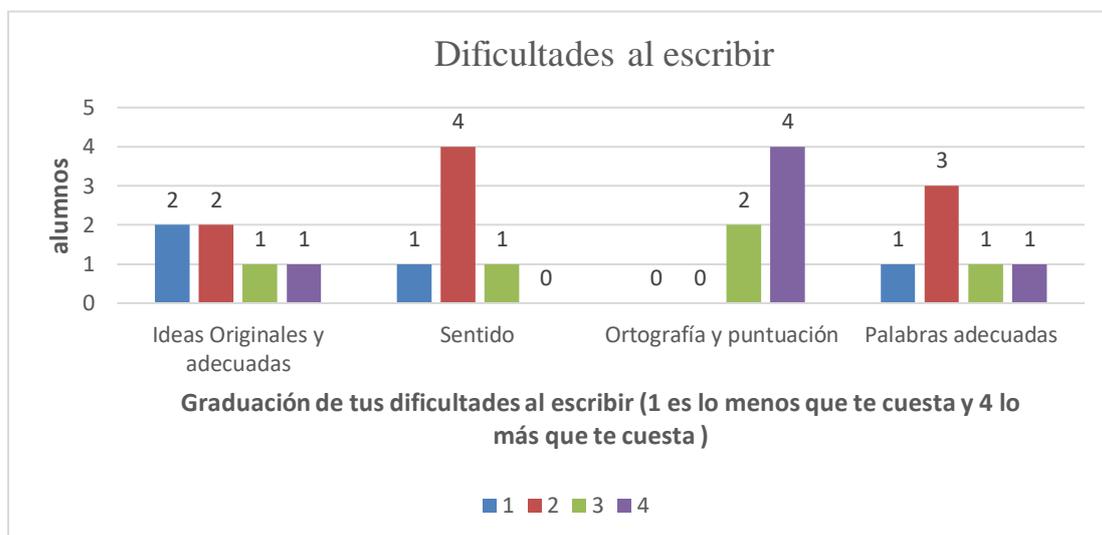
Pregunta 7. *Gráfico 7. Frecuencia con la que se realizan actividades escritura en grupos*



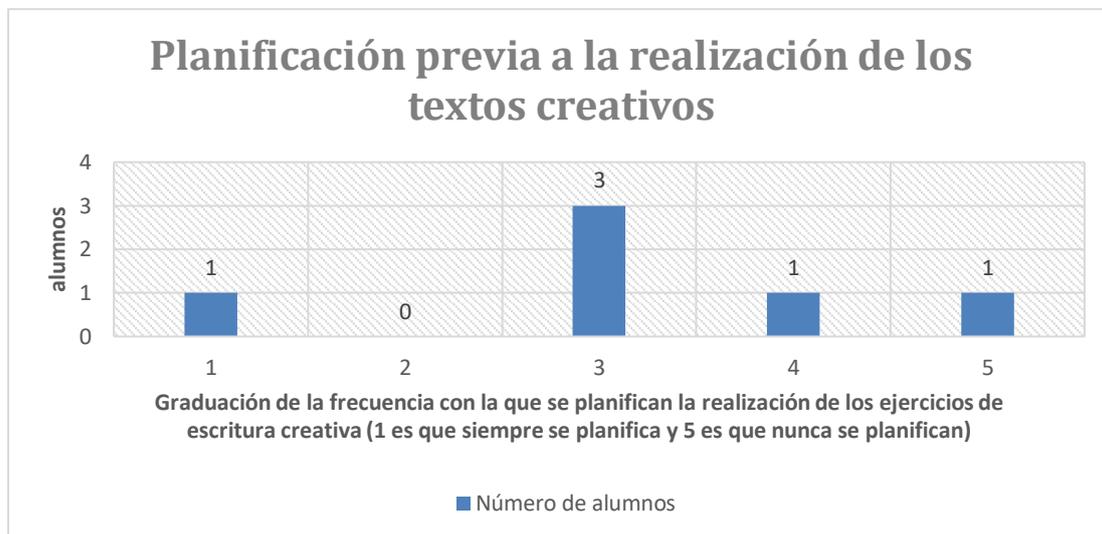
Pregunta 8. *Gráfico 8. Frecuencia que se da sobre la producción autónoma de textos fuera del aula*



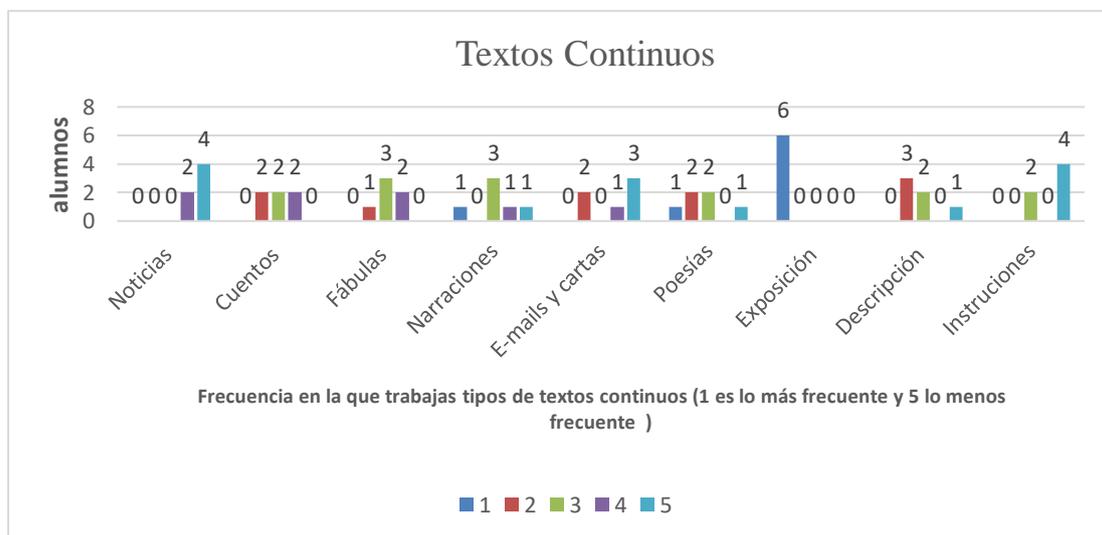
Pregunta 9. *Gráfico 9. Dificultades que presentan los alumnos a la hora de producir un texto*



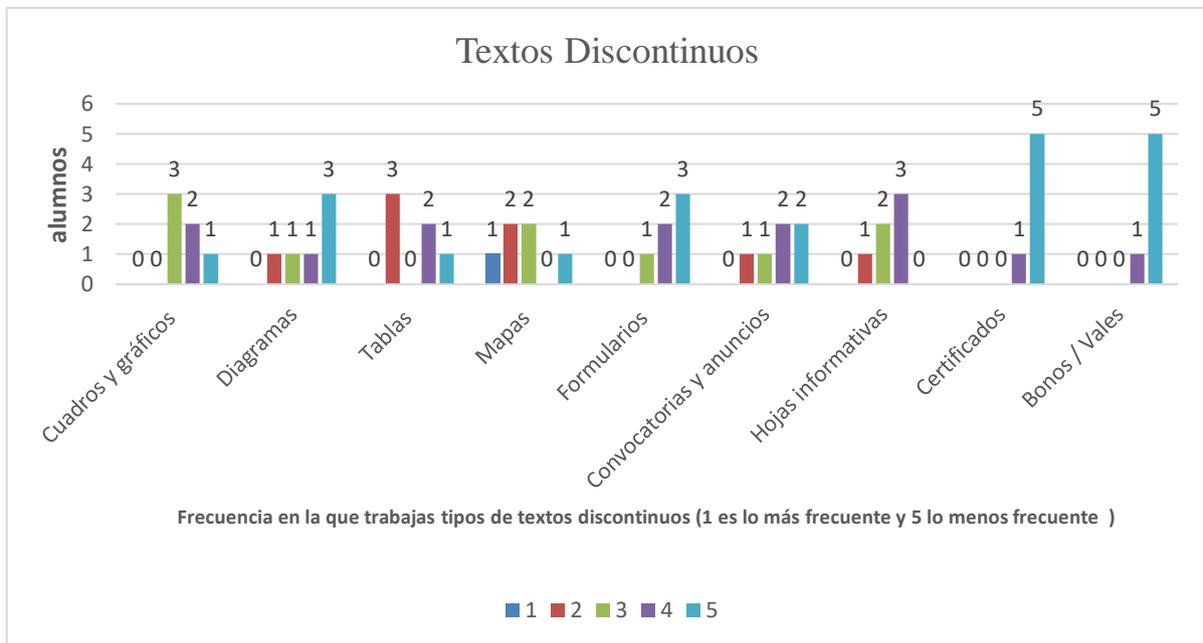
Pregunta 10. *Gráfico 10. Frecuencia con la que se planifican previamente la producción de textos creativos dentro del aula*



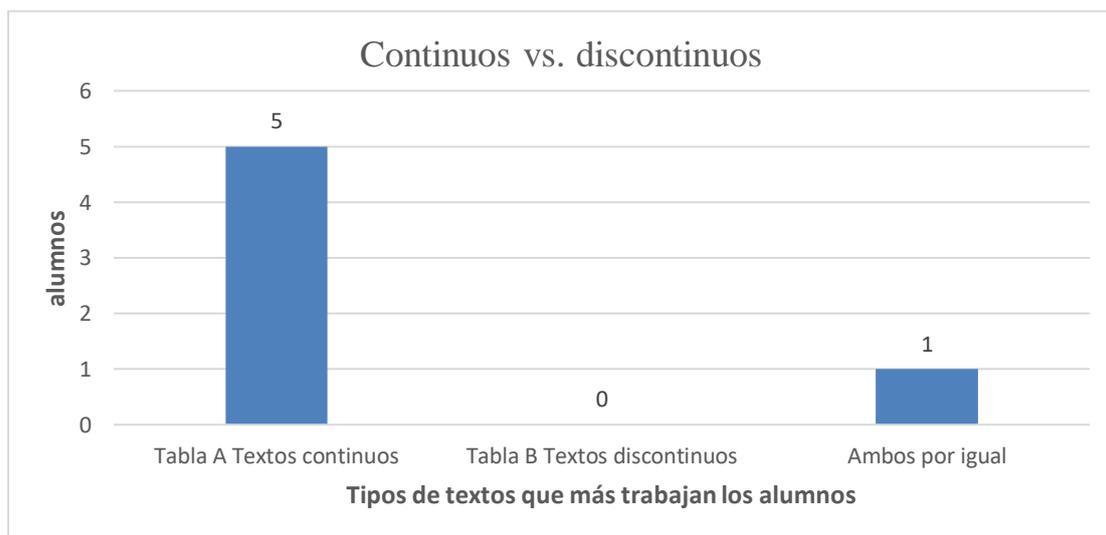
Pregunta 11. Apartado A). *Gráfico 11. Frecuencia sobre los textos continuos que más se producen dentro del aula*



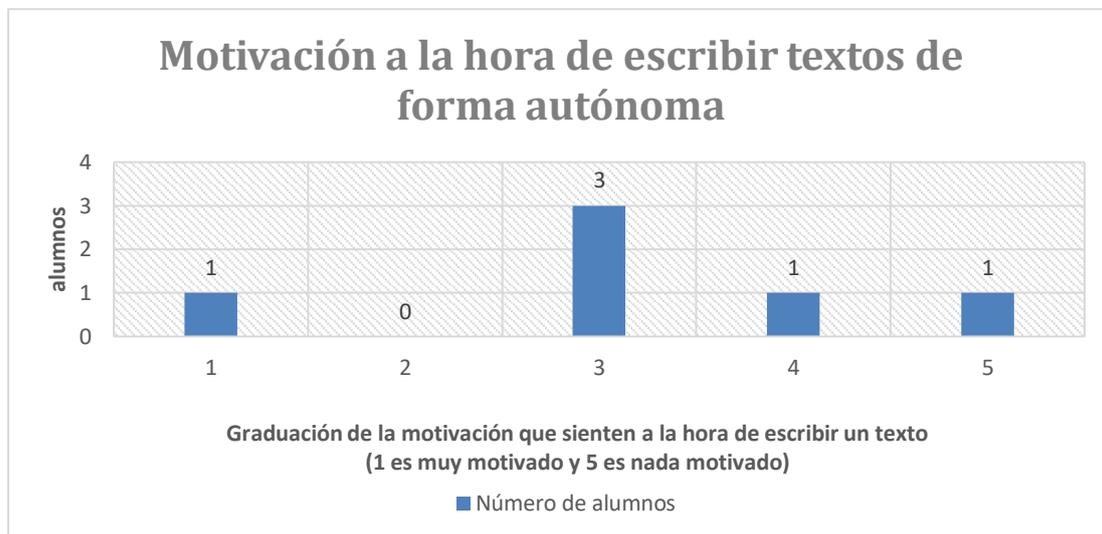
Pregunta 11. Apartado B). *Gráfico 12. Frecuencia sobre los textos discontinuos que más se producen dentro del aula*



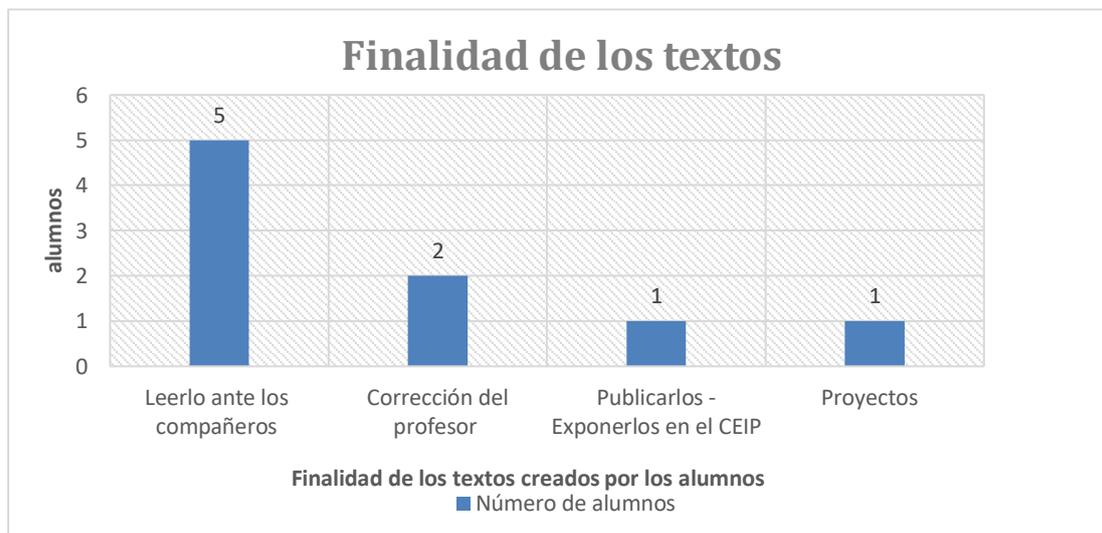
Pregunta 11. Apartado C). *Gráfico 13. Asiduidad sobre el tipo de texto que suelen realizar de forma autónoma los alumnos*



Pregunta 12. *Gráfico 14. Grado de motivación que siente el alumnado a la hora de producir textos*



Pregunta 13. *Gráfico 15. Finalidad sobre la producción de los textos que realizan los alumnos*

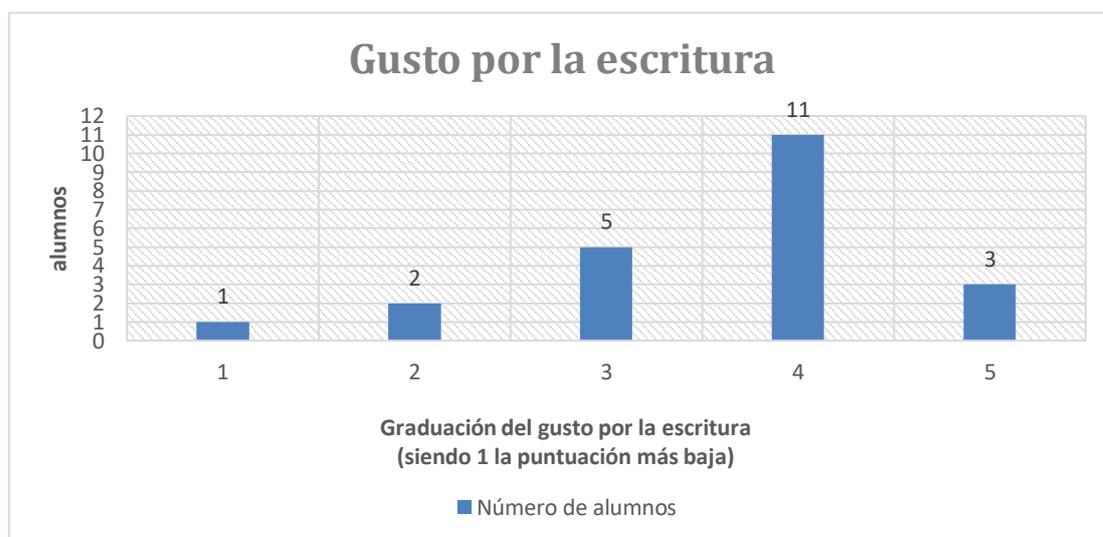


3.1.2. Centro de control B. CEIP Agustín Espinosa (Los Realejos)

Muestra de la investigación: Alumnos de 6ºA de Educación Primaria (22 alumnos).

La escritura fuera del aula

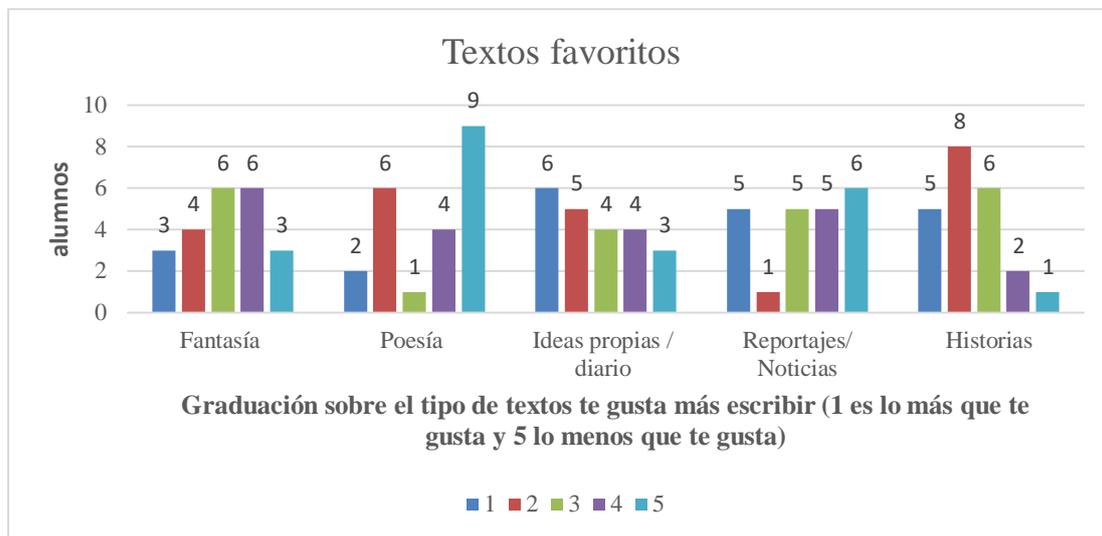
Pregunta 1. *Gráfico 1. Graduación del gusto por la escritura.*



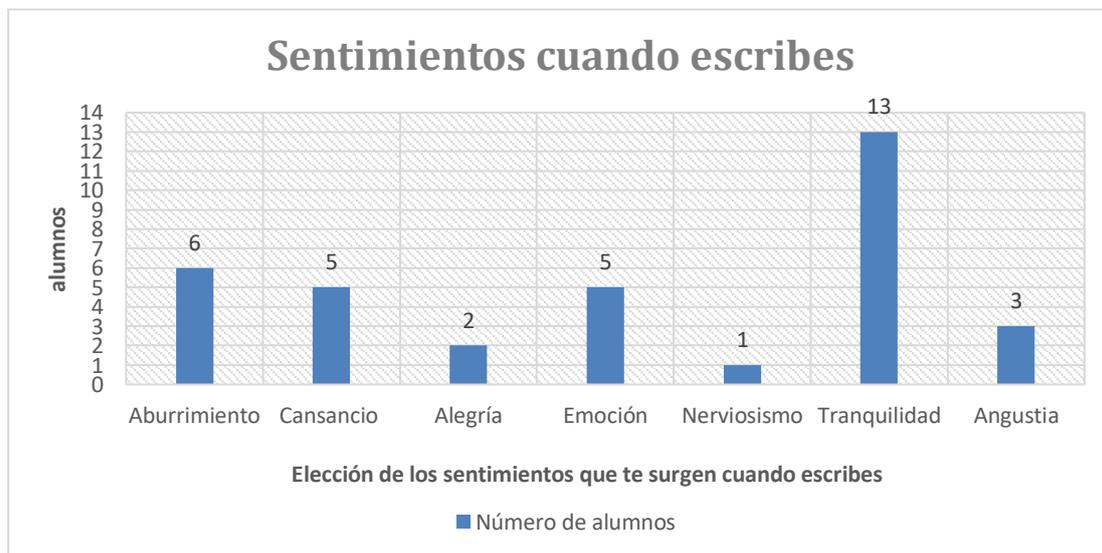
Pregunta 2. *Gráfico 2. Frecuencia con la que se realizan ejercicios de escritura creativa*



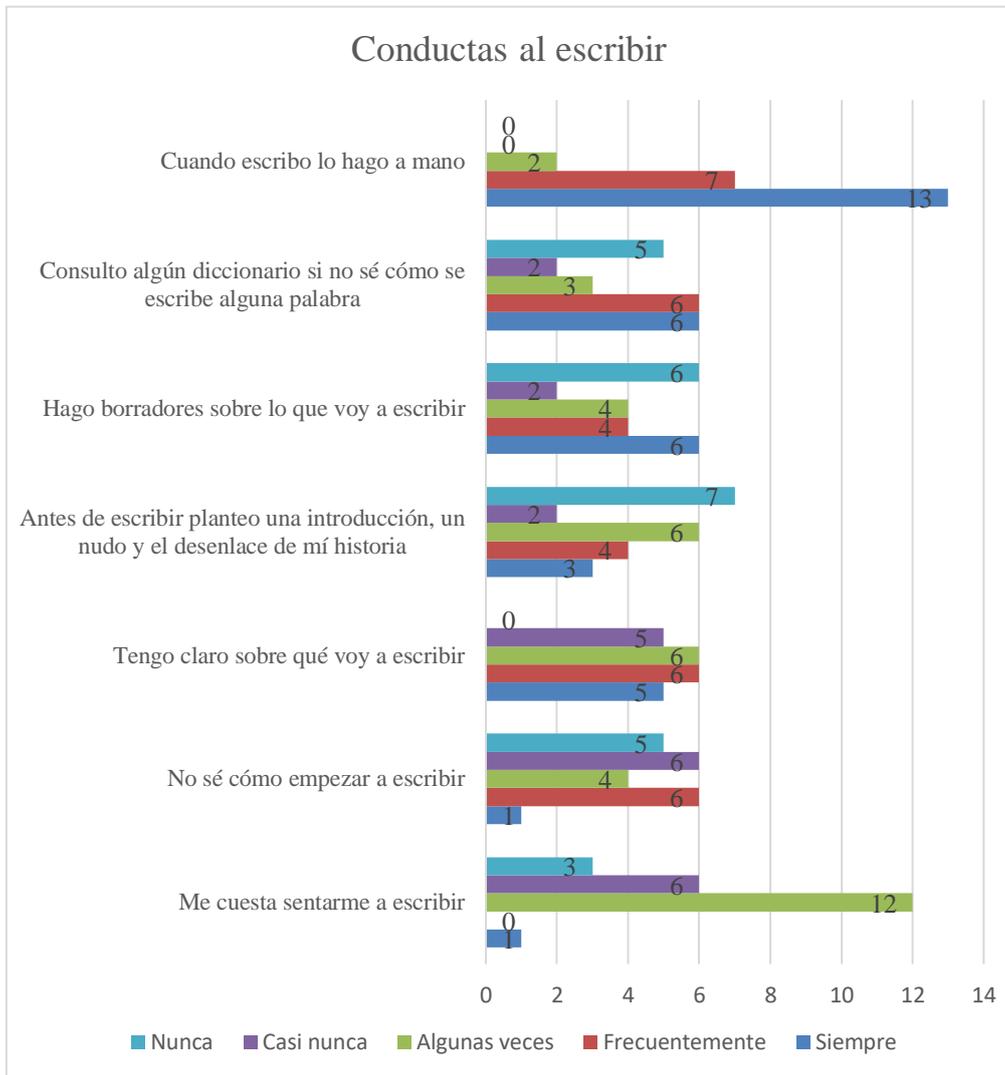
Pregunta 3. *Gráfico 3. Tipos de textos destacables entre la producción de escritos de los alumnos*



Pregunta 4. *Gráfico 4. Sentimientos que surgen en los alumnos cuando escriben*



Pregunta 5. Gráfico 5. Frecuencia con la que se dan las siguientes situaciones



La escritura en el aula

Pregunta 6. *Gráfico 6. Frecuencia con la que las actividades de escritura están relacionadas con los gustos personales de los alumnos*



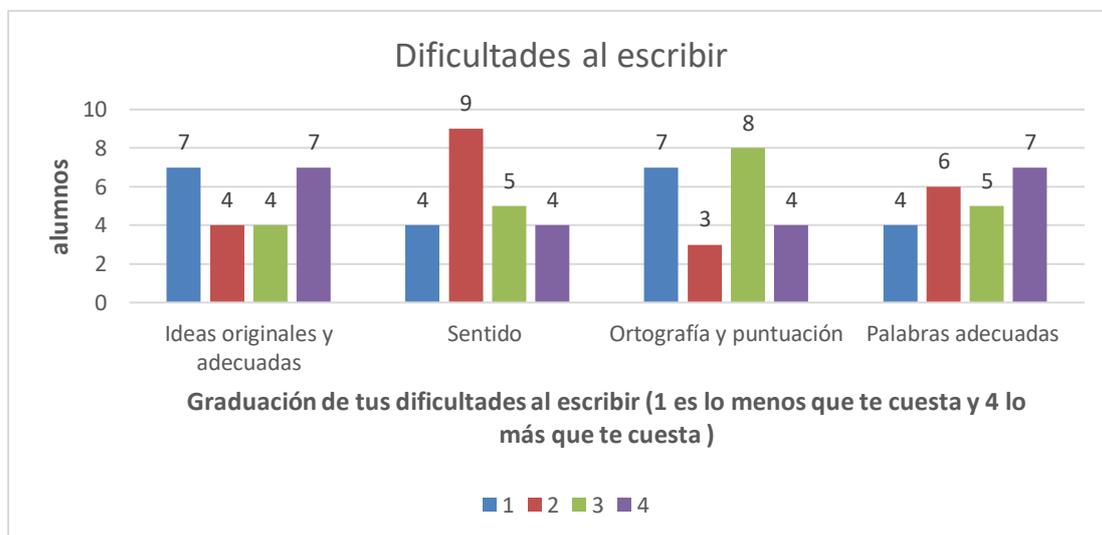
Pregunta 7. *Gráfico 7. Frecuencia con la que se realizan actividades escritura en grupos*



Pregunta 8. *Gráfico 8. Frecuencia que se da sobre la producción autónoma de textos fuera del aula*



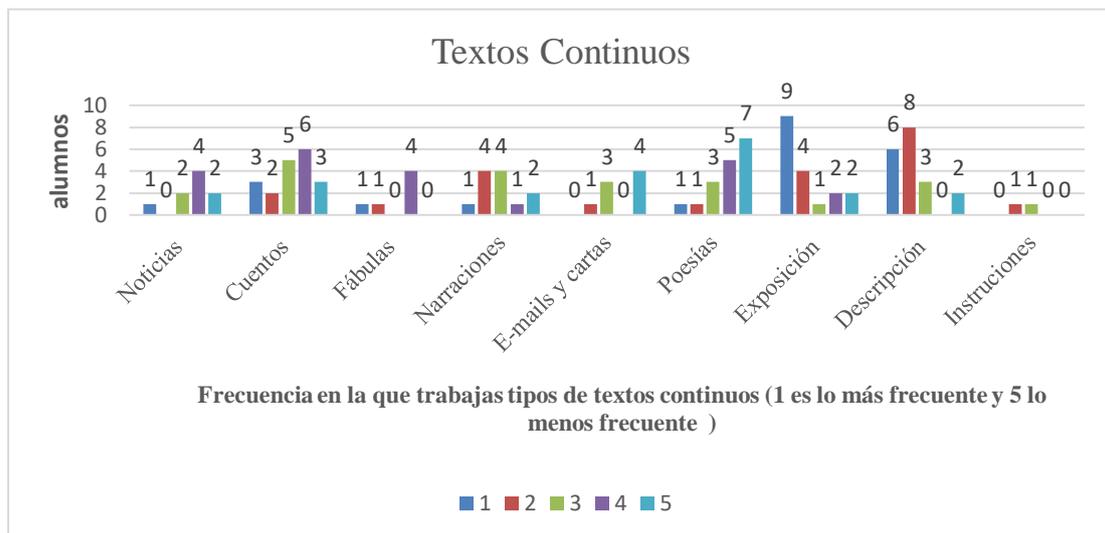
Pregunta 9. *Gráfico 9. Dificultades que presentan los alumnos a la hora de producir un texto*



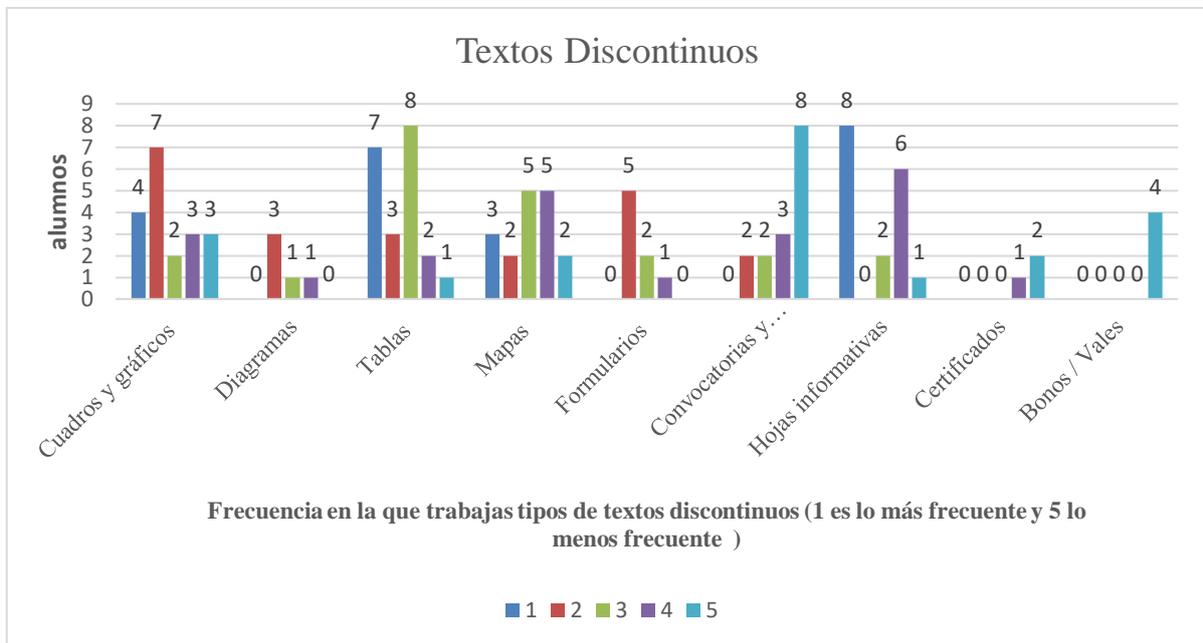
Pregunta 10. *Gráfico 10. Frecuencia con la que se planifican previamente la producción de textos creativos dentro del aula*



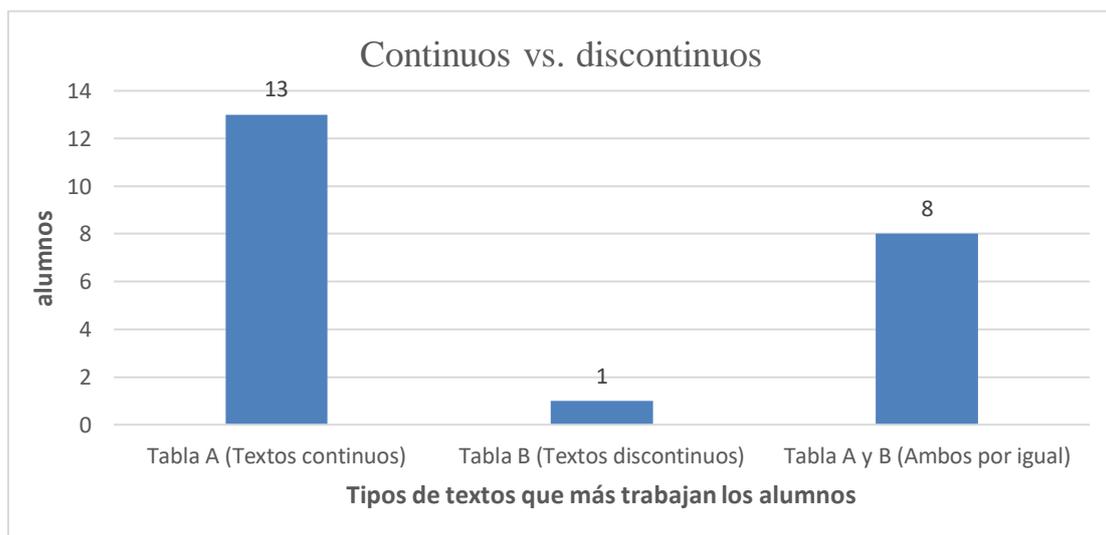
Pregunta 11. Apartado A). *Gráfico 11. Frecuencia sobre los textos continuos que más se producen dentro del aula*



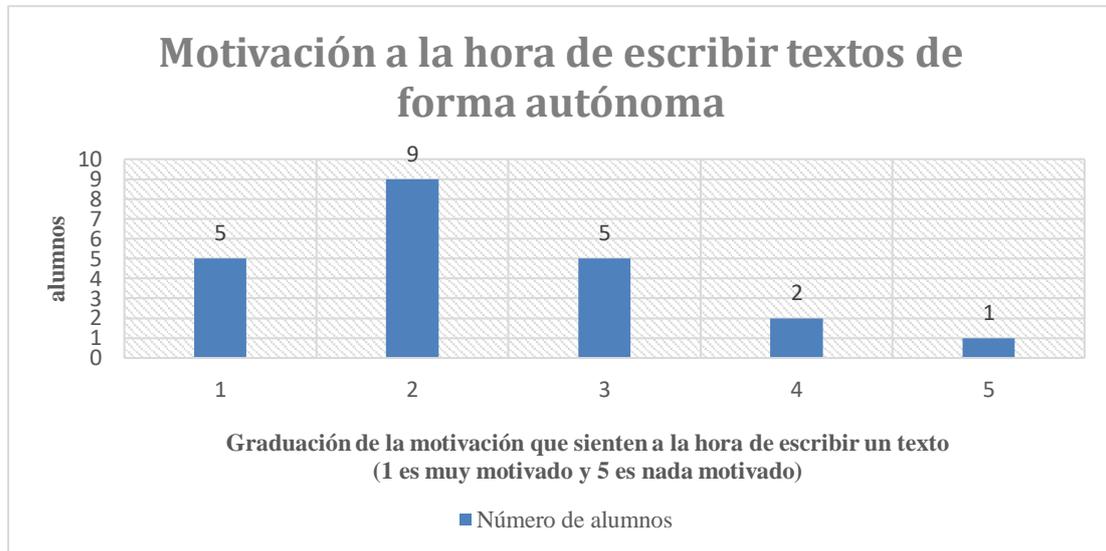
Pregunta 11. Apartado B). *Gráfico 12. Frecuencia sobre los textos discontinuos que más se producen dentro del aula*



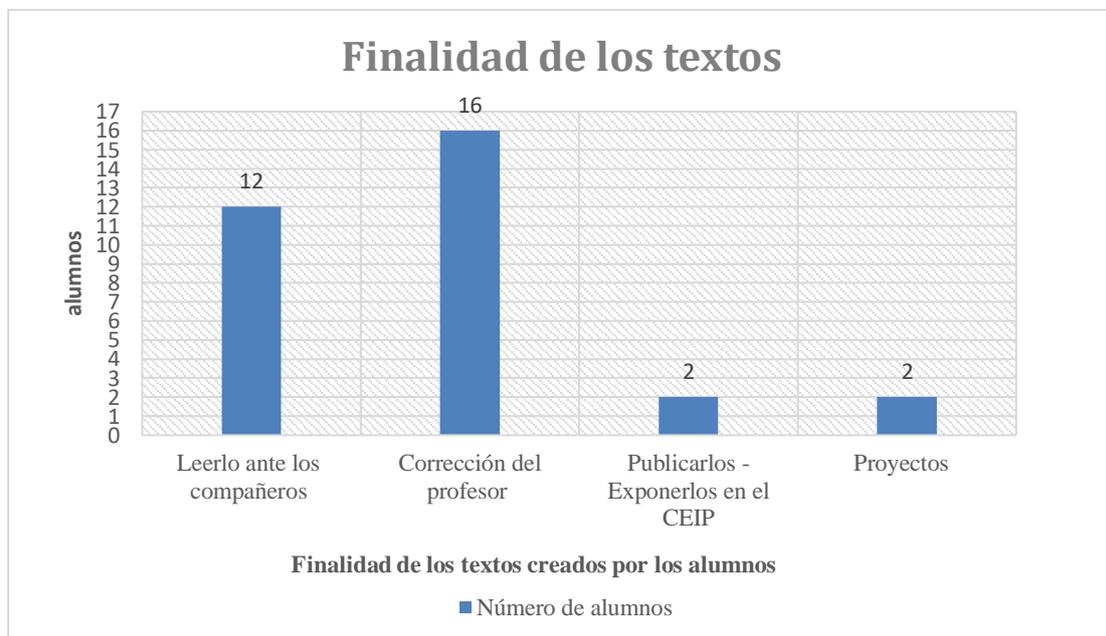
Pregunta 11. Apartado C). *Gráfico 13. Asiduidad sobre el tipo de texto que suelen realizar de forma autónoma los alumnos*



Pregunta 12. *Gráfico 14. Grado de motivación que siente el alumnado a la hora de producir textos*



Pregunta 13. *Gráfico 15. Finalidad sobre la producción de los textos que realizan los alumnos*

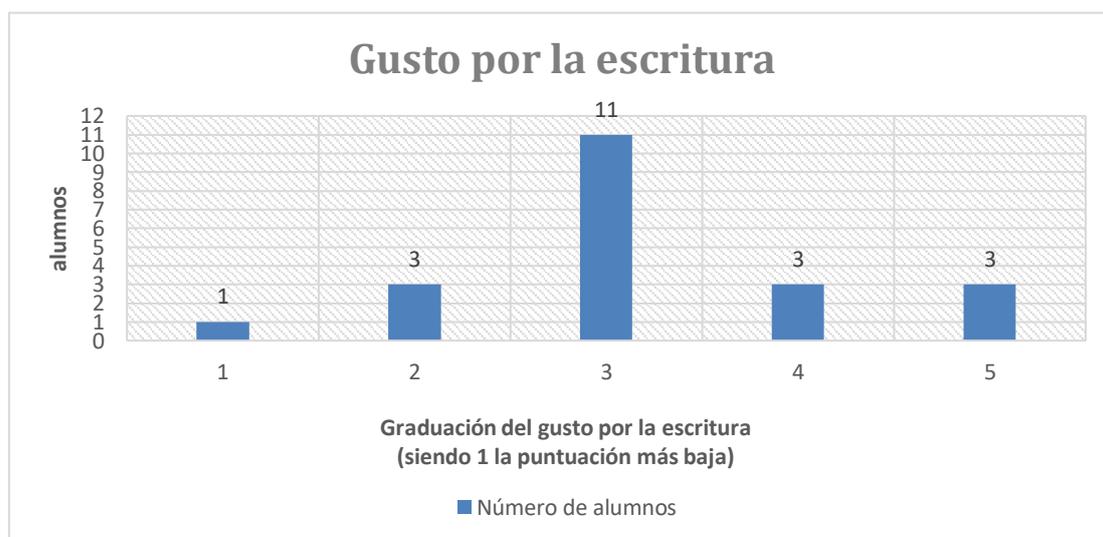


3.1.3. Centro de control C. CEIP San Fernando (Santa Cruz de Tenerife)

Muestra de la investigación: Alumnos de 6ºB de Educación Primaria (21 alumnos).

La escritura fuera del aula

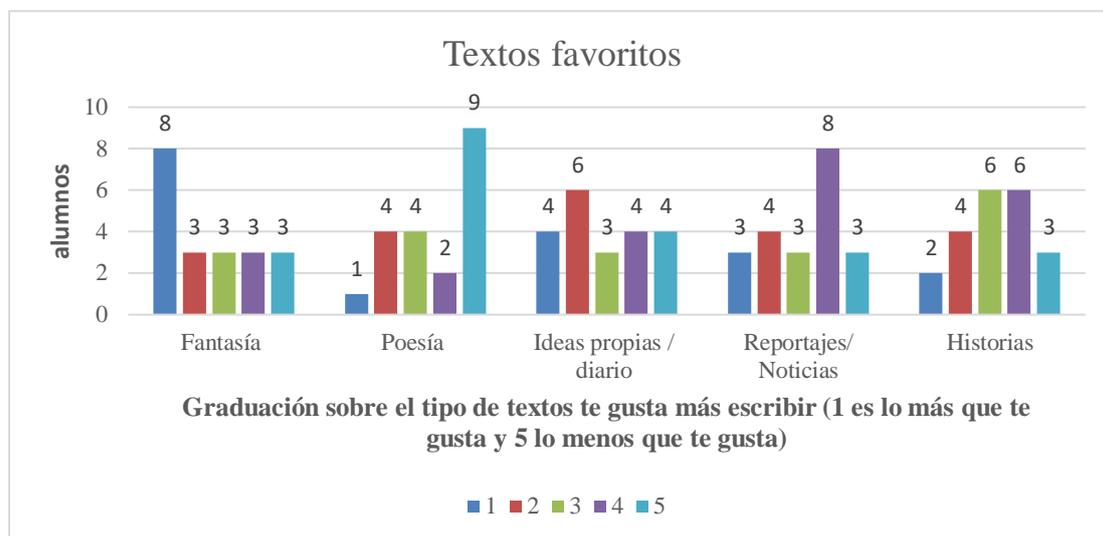
Pregunta 1. *Gráfico 1. Graduación del gusto por la escritura.*



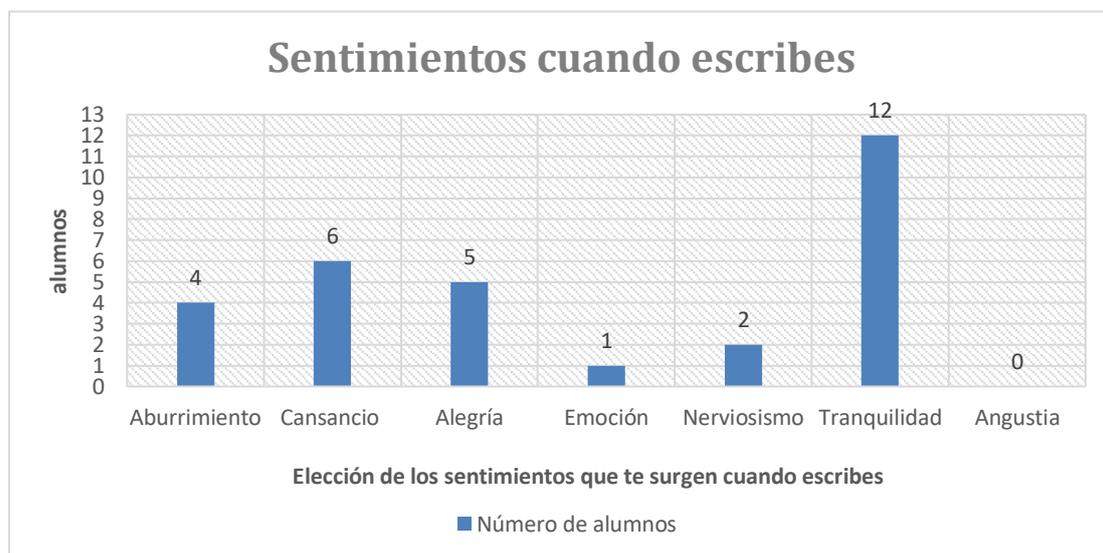
Pregunta 2. *Gráfico 2. Frecuencia con la que se realizan ejercicios de escritura creativa*



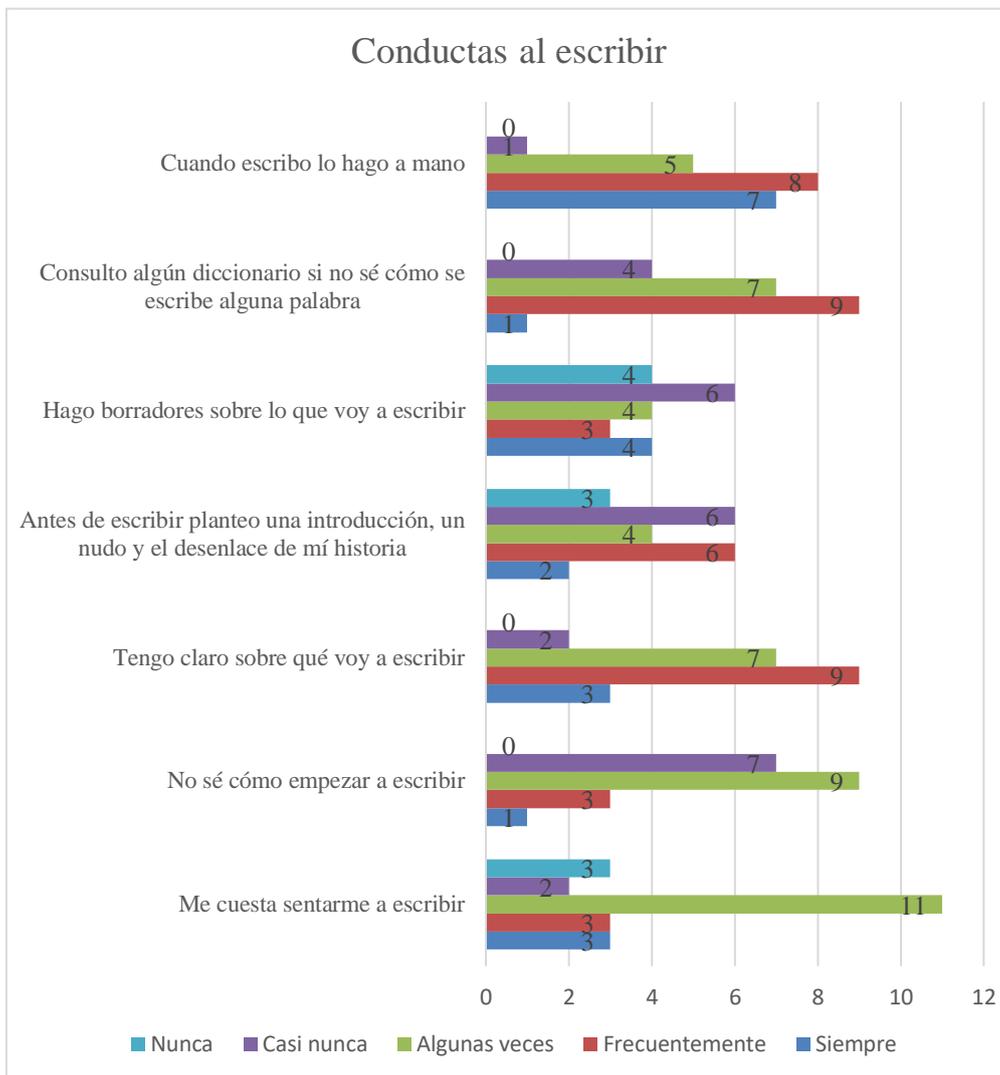
Pregunta 3. *Gráfico 3. Tipos de textos destacables entre la producción de escritos de los alumnos*



Pregunta 4. *Gráfico 4. Sentimientos que surgen en los alumnos cuando escriben*



Pregunta 5. Gráfico 5. Frecuencia con la que se dan las siguientes situaciones

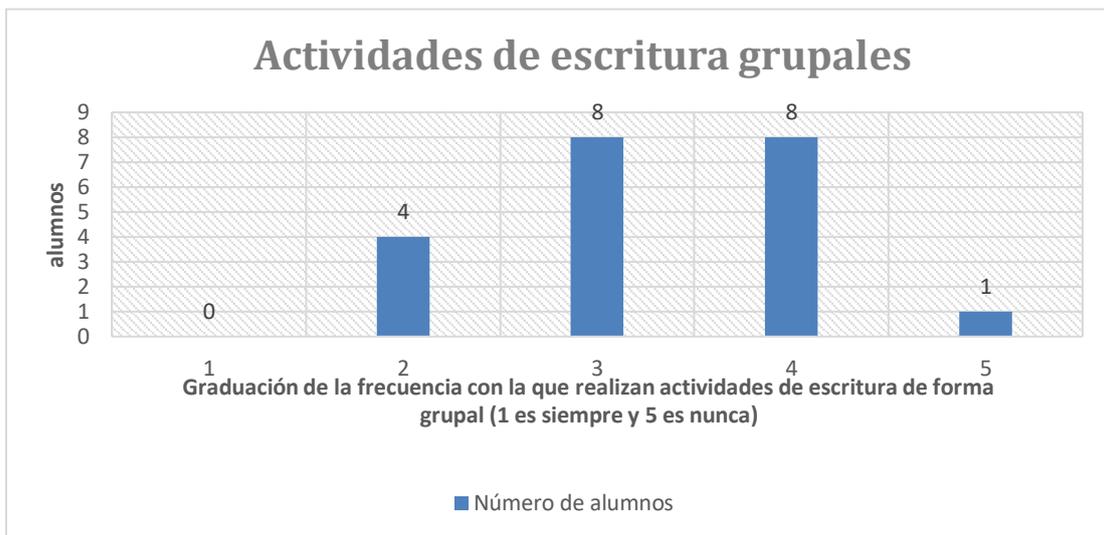


La escritura en el aula

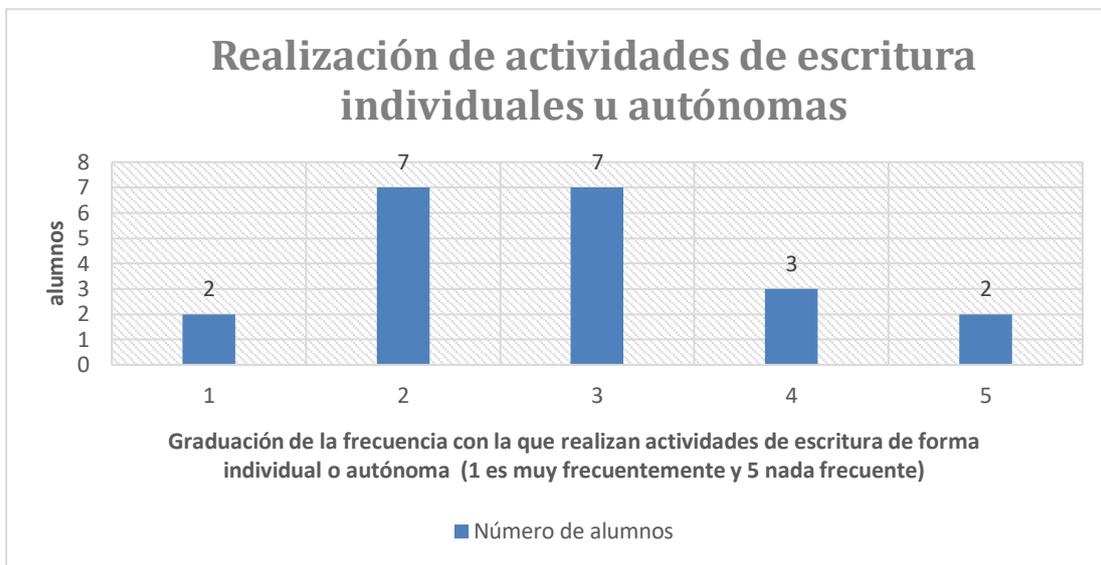
Pregunta 6. *Gráfico 6. Frecuencia con la que las actividades de escritura están relacionadas con los gustos personales de los alumnos*



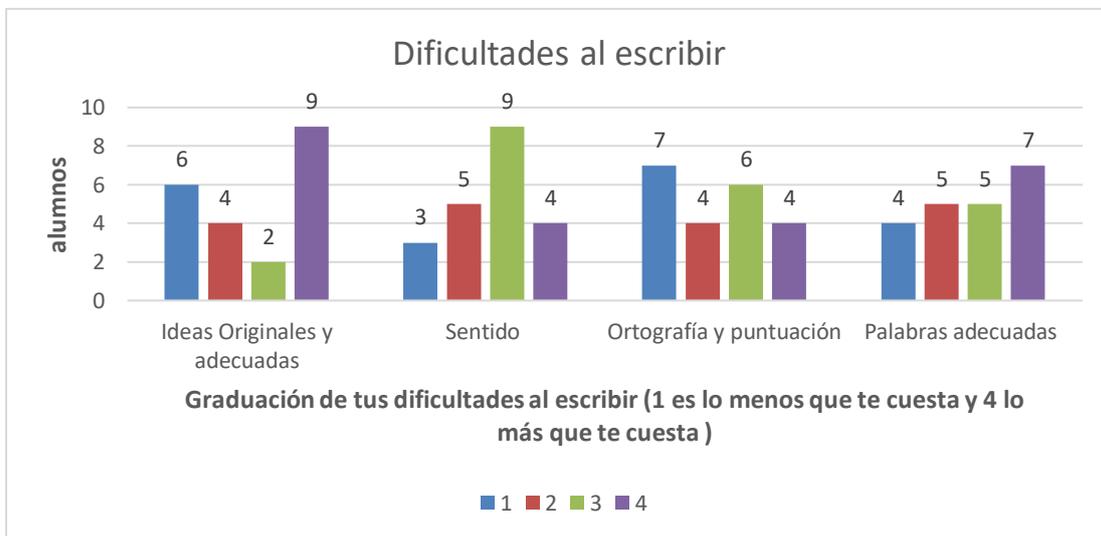
Pregunta 7. *Gráfico 7. Frecuencia con la que se realizan actividades escritura en grupos*



Pregunta 8. *Gráfico 8. Frecuencia que se da sobre la producción autónoma de textos fuera del aula*



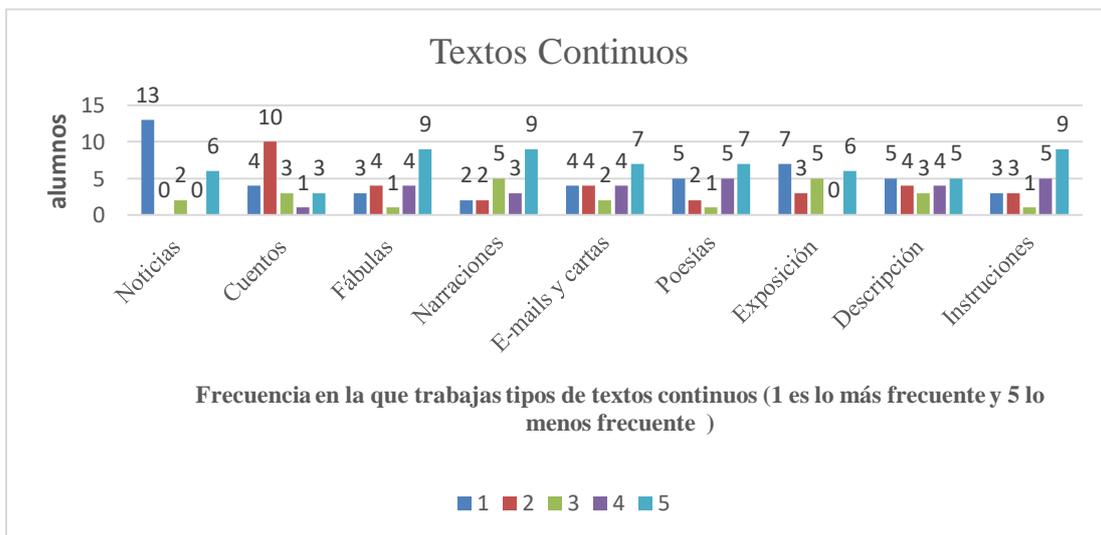
Pregunta 9. *Gráfico 9. Dificultades que presentan los alumnos a la hora de producir un texto*



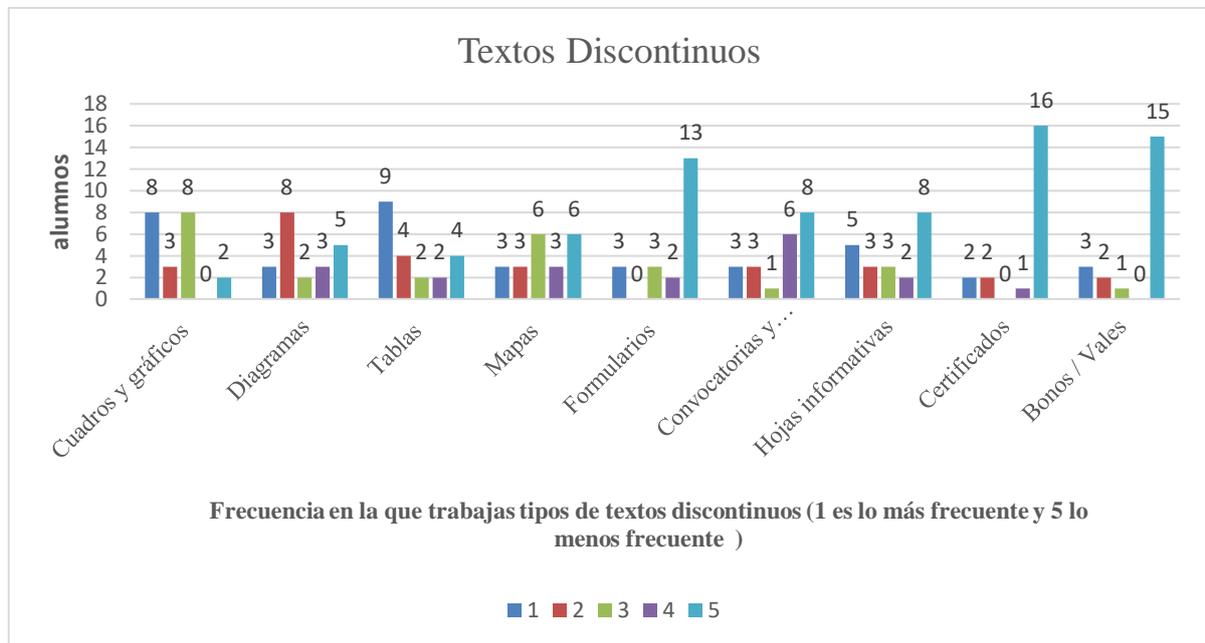
Pregunta 10. *Gráfico 10. Frecuencia con la que se planifican previamente la producción de textos creativos dentro del aula*



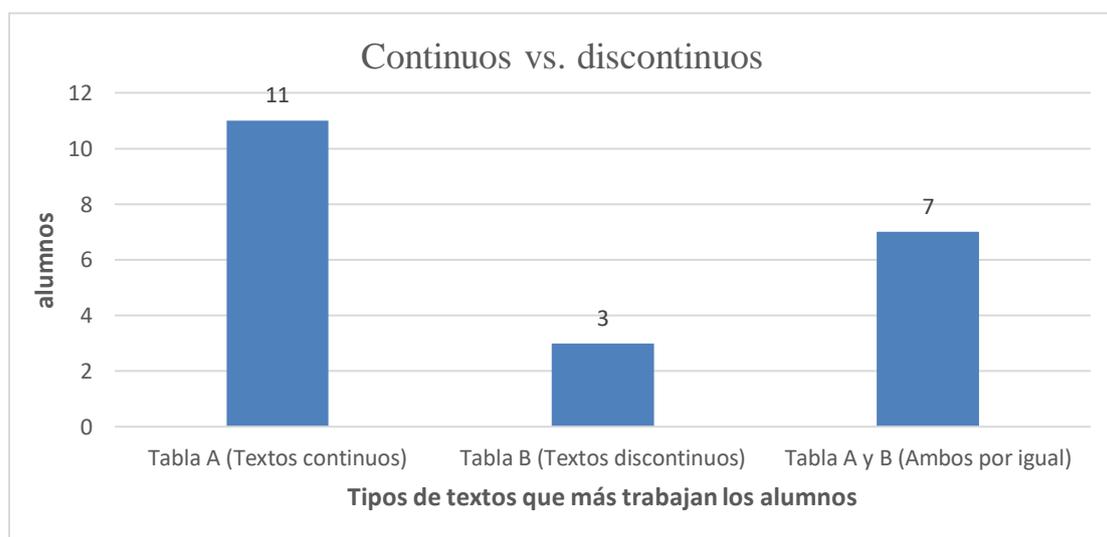
Pregunta 11. Apartado A). *Gráfico 11. Frecuencia sobre los textos continuos que más se producen dentro del aula*



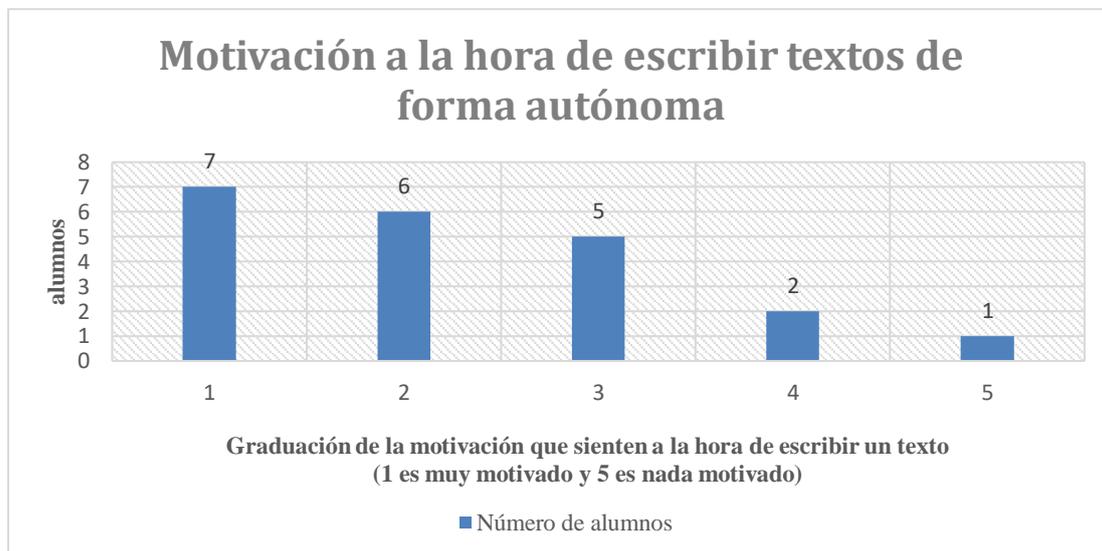
Pregunta 11. Apartado B). *Gráfico 12. Frecuencia sobre los textos discontinuos que más se producen dentro del aula*



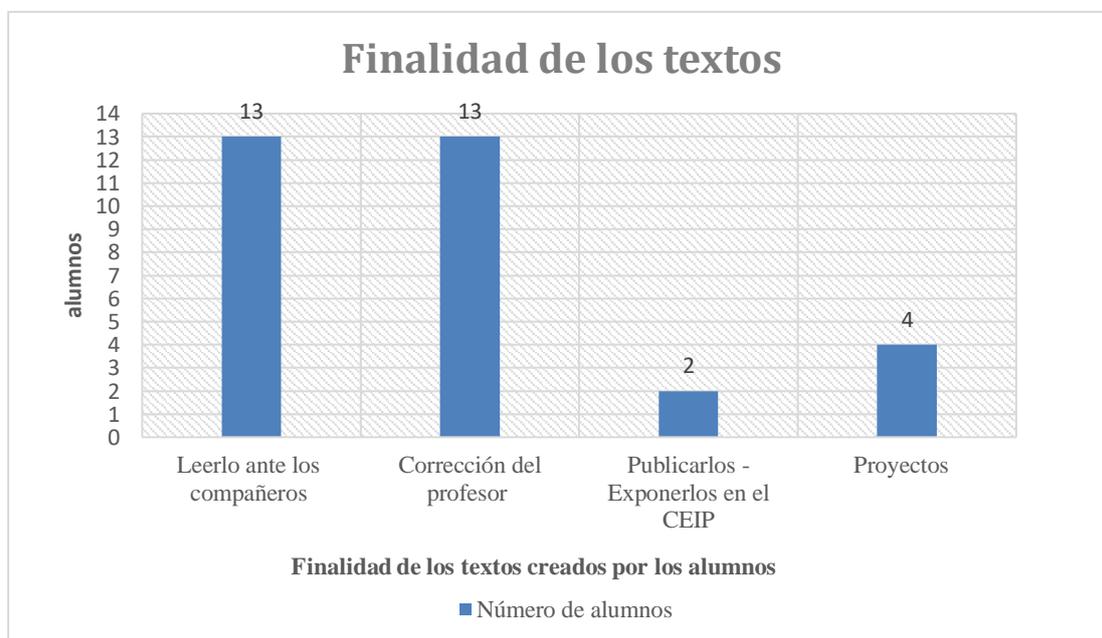
Pregunta 11. Apartado C). *Gráfico 13. Asiduidad sobre el tipo de texto que suelen realizar de forma autónoma los alumnos*



Pregunta 12. *Gráfico 14. Grado de motivación que siente el alumnado a la hora de producir textos*



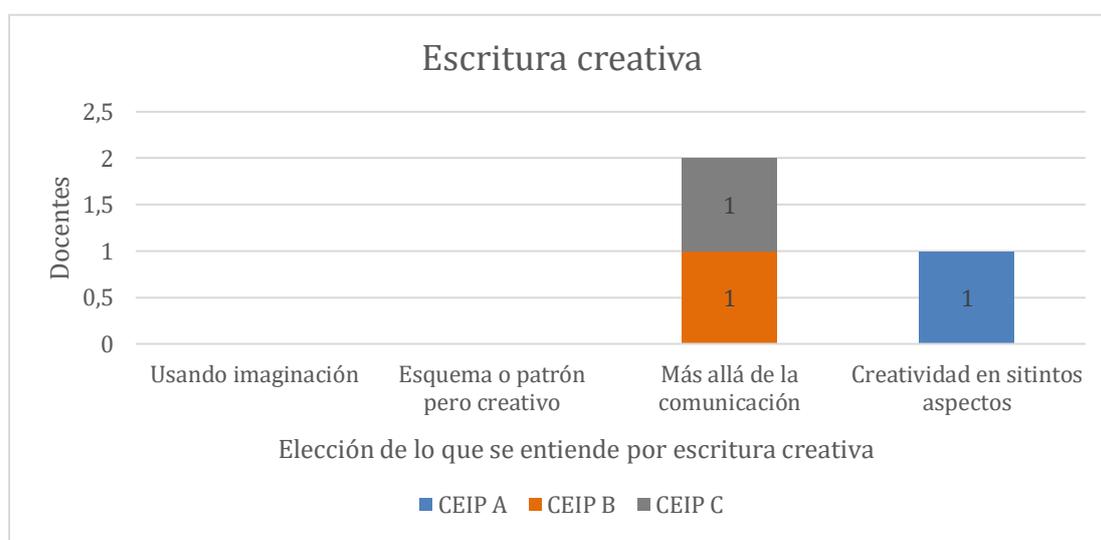
Pregunta 13. *Gráfico 15. Finalidad sobre la producción de los textos que realizan los alumnos*



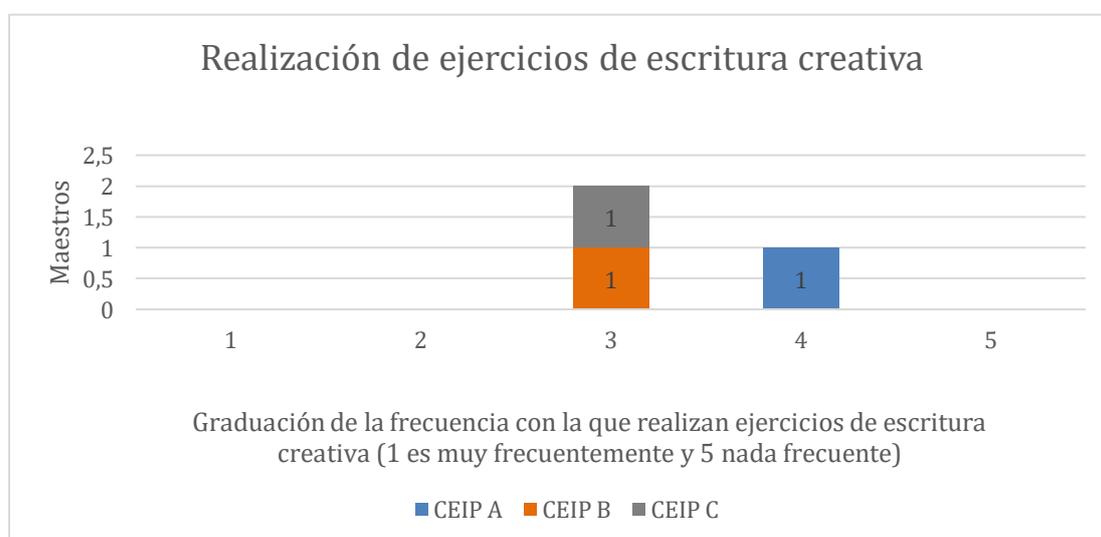
3.2. Extracción de los datos de los cuestionarios de los docentes

En este cuestionario se han podido extraer las siguientes coincidencias de seis cuestiones diferentes.

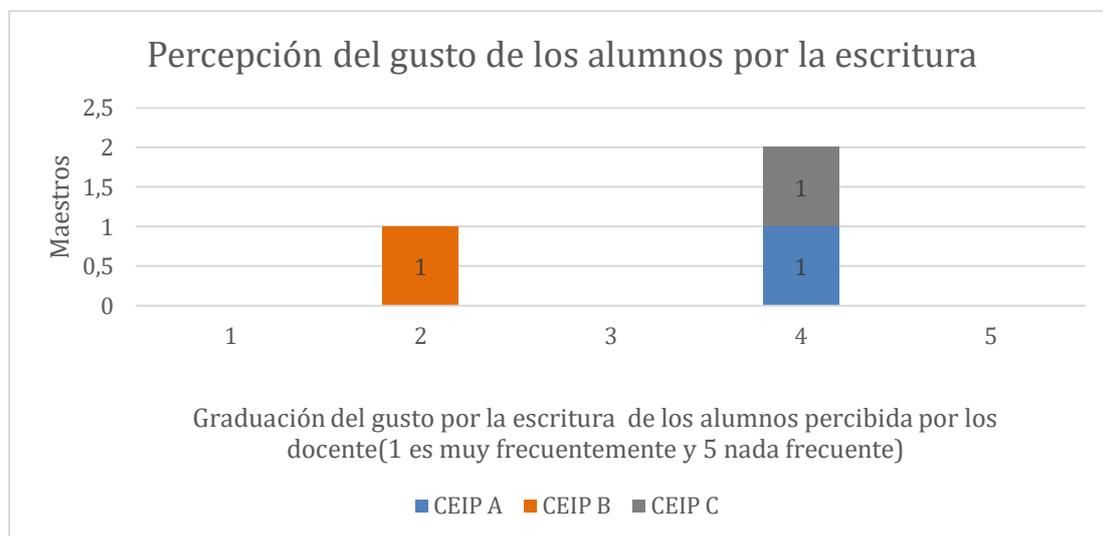
Pregunta 1. *Gráfico 1. Qué entienden los docentes por fomentar la escritura creativa al plantear actividades para su desarrollo dentro del aula*



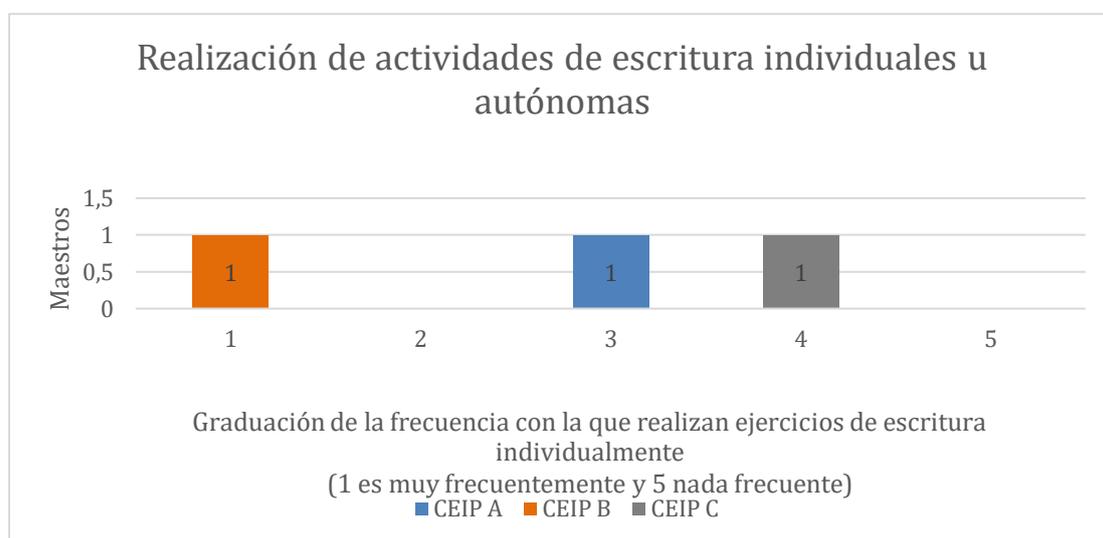
Pregunta 2. *Gráfico 2. Frecuencia con la que se proponen a los alumnos ejercicios de escritura creativa*



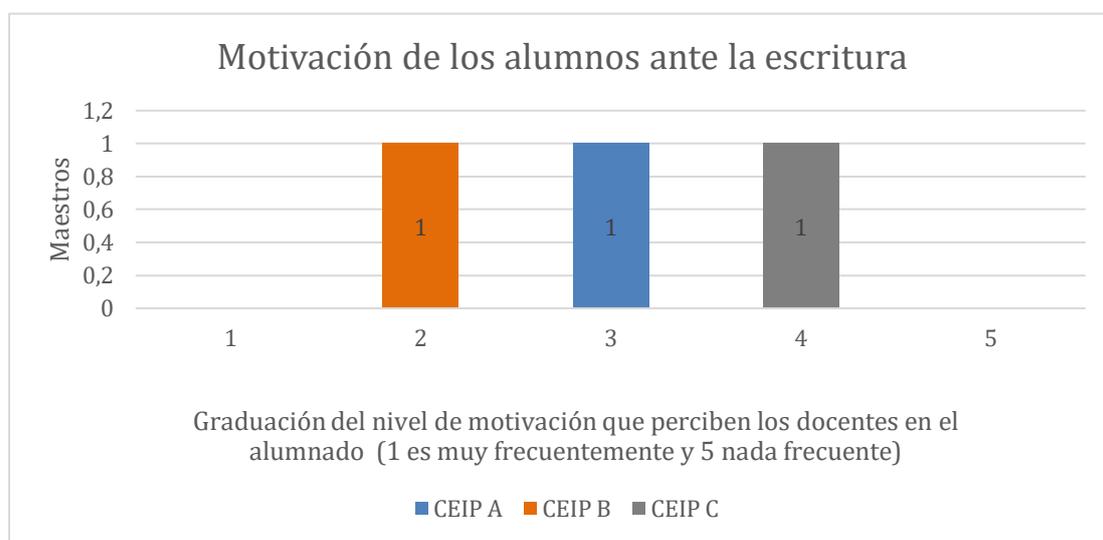
Pregunta 6. *Gráfico 3. Creencias que tienen los docentes sobre el agrado que sienten los alumnos hacia la escritura creativa*



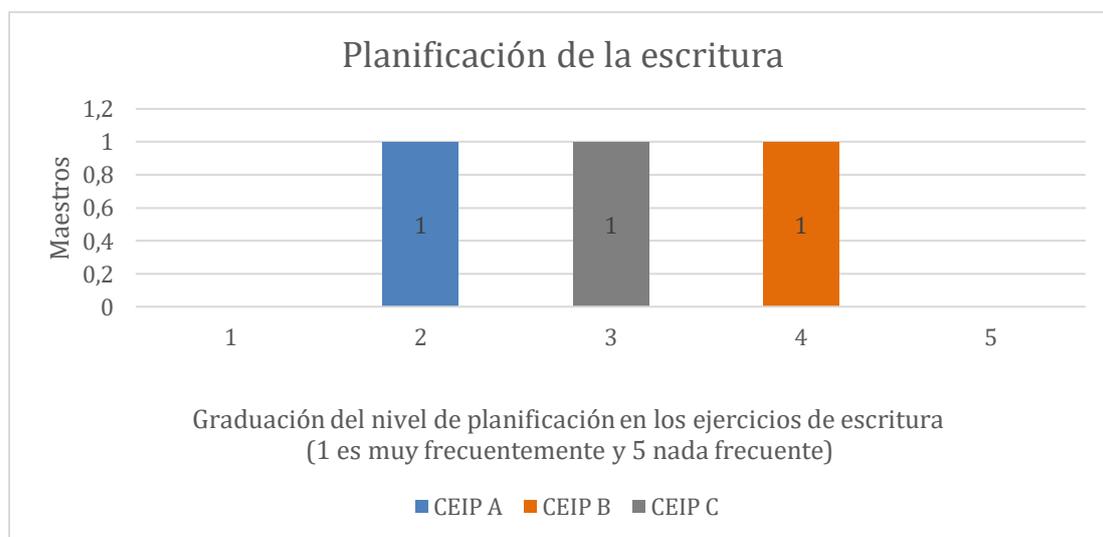
Pregunta 7. *Gráfico 4. Frecuencia con la que trabajan la producción de texto de forma individual*



Pregunta 9. *Gráfico 5. Creencias sobre la motivación que les proporciona producir textos*



Pregunta 13. *Gráfico 6. Planificación previa a la producción de los textos*



ANEXO IV. Resultados de algunas de las experiencias

Había una princesa en la torre de un castillo y de repente el castillo se derrumbó por una leyenda, la princesa se cayó, el caballo se quedó mirando y vino un príncipe la rescató en su caballo blanco y los dos vieron a un unicornio en un arcosiris y fueron más cerca para verla mejor y de repente se encontraron un portal al mundo de ~~Harry Potter~~ Harry Potter y se encontraron con un dragón y el dragón se puso a escupir fuego y a perseguirlos, los dos intentaron escapar del dragón junto al caballo y al unicornio pero ocurrió lo peor de todo... la princesa se ahogó con su pelo y al príncipe le entró una depresión y murió.

Foto 1. Actividad "Historia loca" llevada a cabo en el CEIP Agustín Espinosa.

Había una princesa en la torre de un castillo y estaba encerrada en su habitación. Esperaba entusiasmada a que le abrieran sus puertas para ver a sus mejores amigos que murieron al entrar al castillo porque los cocodrilos se los comieron. Sin esperanza la princesa se puso a llorar pero le vino una idea. Cogió los restos de su cuarto y salió por la ventana haciendo sus cosas. Pero por accidente se partió los pies la noche y se encontró con el rey Jack y le dijo si quieres recuperar a tus amigos ven a el castillo de el pueblo vecino. La princesa le hizo caso y se fue al pueblo vecino. Cuando llegó al castillo se encontró con los fantasmas de sus amigos, Jack le dijo si los quería devolver a la vida tenía que hacer un sacrificio y clavarse un cuchillo en la barriga y cuando estuviera muerta nunca más estaría encerrada y podría jugar libremente con sus amigos porque sería un fantasma por y para siempre.

Foto 2. Actividad "Historia loca" llevada a cabo en el CEIP Agustín Espinosa.

Al árbol viejo, ~~ha~~ partido por el rayo
y en su mitad podrido,
con las lluvias de abril y el sol de mayo
le han salido hojas verdes

El árbol cien años en la colina
que va al duero! Un mus amarillento
le mancha la corteza blanca

No será cual los árboles cantores
que guardan el camino y la orilla,
habitado de pardosruiseñores.

Ejército de hormigas en hilera
va subiendo por él, y en sus interior
orden ~~sus~~ telas
se ~~encuentran~~ ^{tejen} sus telas grises las arañas

Poema "A un olmo seco"
Al olmo viejo, partido por el rayo
y en su mitad podrido,
con las lluvias de abril y el sol de mayo
algunas hojas verdes le han salido.

¡El olmo centenario en la colina
que lame el Duero! Un musgo amarillento
le mancha la corteza blanquecina
al tronco carcomido y polvoriento.

No será, cuál los árboles cantores
que guardan el camino y la ribera,
habitado porruiseñores color tierra.

Ejército de hormigas en fila
va trepando por él, y en sus interior
traman sus telas grises las arañas.

Foto 3 y 4. Actividad "El significado del texto" llevada a cabo en el CEIP San Fernando.



Foto 5. Alumnos del CEIP San Fernando realizando la actividad de "El significado del texto".