



**GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA
CURSO 2013/2014**

**DISEÑO DE UN PLAN ESCRITOR
ORIENTADO A UN CEIP EN UN
CONTEXTO DE CONDICIONES
SOCIOECONÓMICAS DESFAVORABLES**

Design of a Writer Plan focused on a school with an unfavorable socioeconomic conditions context.

Autora: Virginia Gutiérrez Martínez

Directora: María Aránzazu Ruiz Sánchez

Julio 2014

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

1. MARCO TEÓRICO: LA ESCRITURA HOY EN DÍA.....	Página 4
1.1. INTRODUCCIÓN.....	Página 4
1.2. DISTINTOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA.....	Página 6
1.3. EL LUGAR DE LA ESCRITURA EN LA ESCUELA Y LA CULTURA.....	Página 10
2. TRABAJO DE CAMPO: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS ESCRITORAS EN UN CEIP DE CANTABRIA.....	Página 12
2.1. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO.....	Página 12
2.2. SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES.....	Página 13
2.3. OBJETIVOS, HIPÓTESIS, DIMENSIONES Y VARIABLES.....	Página 13
2.4. SELECCIÓN DE LA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN.....	Página 14
2.5. FACTORES A CONSIDERAR.....	Página 14
2.6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	Página 15
Escritura alumnos de Primaria. Primer Ciclo.....	Página 16
Escritura alumnos de Primaria. Segundo y Tercer Ciclo.....	Página 18
2.7. CONCLUSIONES.....	Página 21
3. MI PROPUESTA: UN PLAN ESCRITOR.....	Página 24
3.1. EL DISEÑO DE UN PLAN ESCRITOR DE CENTRO.....	Página 29
3.1.1. Un currículo <i>escritor</i>	Página 30
3.1.2. Programaciones a nivel de centro y de aula.....	Página 31
3.1.3. Actuaciones con el alumnado.....	Página 32
3.1.3.1. Metodología: proyectos y talleres de escritura.....	Página 32
3.1.3.2. Refuerzo y apoyo educativo.....	Página 36
3.1.3.3. Aspectos afectivos y emocionales.....	Página 37
3.1.4. Actuaciones con la familia y la comunidad.....	Página 38
3.1.4.1. Apertura de la escuela a la comunidad.....	Página 38
3.1.4.2. Trabajo colaborativo con las familias.....	Página 39
3.1.5. Rol del maestro.....	Página 41
3.1.6. Recursos.....	Página 43
3.1.6.1. Bibliotecas.....	Página 43
3.1.6.2. Otros espacios.....	Página 45
3.1.6.3. Las TIC.....	Página 45
3.2. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PLAN ESCRITOR.....	Página 46
4. CONCLUSIONES.....	Página 48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRÁFICAS.....	Página 49
ANEXO.....	Página 53

RESUMEN

Las nuevas demandas de la sociedad presentan nuevos retos para la enseñanza: la formación de ciudadanos alfabetizados y competentes en materia comunicativa. Una destreza necesaria para conseguir esto, y muchas veces relegada a un segundo plano, es el desarrollo de una habilidad escritora. Para ello, se hace necesario el diseño y la implantación de planes y proyectos escolares que potencien su vertiente más funcional y creativa, atendiendo a esas nuevas demandas. No obstante, el conocimiento de dicha situación sugiere nuevos interrogantes: ¿son conscientes los centros de la necesidad de fomento específico de la escritura, del mismo modo como se hace con la lectura? ¿Se favorece la potenciación de la escritura en los centros con un entorno socioeconómico desfavorable atendiendo a dichas peculiaridades? Este trabajo tiene como fin realizar un balance de la enseñanza de la escritura en los últimos años, así como ilustrar las prácticas escritoras de un centro que presenta dichas características y, a raíz de las conclusiones obtenidas, sentar las bases de un Plan Escritor orientado a un posible centro con esas peculiaridades.

Palabras clave: escritura, condiciones socioeconómicas desfavorables, plan de centro, alfabetización, escritura funcional, escritura creativa, competencia comunicativa, plan lector.

ABSTRACT

Nowadays, society demands literate and competent citizens formed in communicative tasks. The development of writing skills is a necessary condition for this ability, and it is not usually considered very important. For this reason, it seems necessary to design and implement school plans and projects to enhance its functional and creative side, in response to those new demands. Being aware of this fact causes several questions to arise: Are schools aware of the need for specific promotion of writing, just as with reading? Is the enhancement of writing stimulated in schools with a poor socioeconomic environment, in response to these peculiarities? This paper aims to study the situation of writing in recent years, as well as to show the writing practices given in a school with these characteristics and, following the conclusions, to establish the foundations of a Writer Plan faced to a school with these peculiarities.

Keywords: writing, unfavorable socioeconomic conditions, school plan, literacy, functional writing, creative writing, communicative competence, reading plan.

1. MARCO TEÓRICO: LA ESCRITURA, HOY EN DÍA.

1.1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Grado tiene como finalidad la presentación de un **Plan Escritor**, creado y orientado para la enseñanza de la escritura en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria. El objetivo de esta creación es la potenciación, en dichos centros, de la escritura en todas sus funciones, y, de forma especial, en la *funcional* y *creativa*.

Esta potenciación se justifica por la lucha por una sociedad alfabetizada, entendiéndose por ello la necesidad de participar en la cultura discursiva de las disciplinas y profesiones correspondientes (Álvarez, 2010). El gran objetivo no es, por lo tanto, la formación de gramáticos, filólogos o lingüistas, sino lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes, es decir, personas capaces de desenvolverse en el entorno sociocultural que nos envuelve, actuando de forma crítica ante todo lo que implique la escritura (Tusón, 1993).

Debemos recordar que, para formar esos ciudadanos críticos, se hace necesario el desarrollo de un cúmulo de competencias, entre ellas la comunicativa. Pero, ¿qué engloba dicha competencia? Atrás quedaron las viejas concepciones de la competencia puramente lingüística como única e imprescindible ante el uso de la lengua. Nuevos modelos abogan por perspectivas cognitivas, socioculturales e integradoras, resultando ésta última del conjunto de todos los diversos enfoques, incluyendo el comunicativo.

Por otra parte, si concebimos la escritura como un medio para comunicar, la escuela usualmente desalfabetiza en este sentido, ya que olvida esta dimensión de la escritura proponiendo actividades desligadas de los diferentes contextos reales. Estamos, pues, de acuerdo con Cassany (1999) cuando afirma que “escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto” (p. 27).

Por lo tanto, se hace imprescindible que la escuela desarrolle una concepción de la escritura basada en el conocimiento del mecanismo de apropiación de la misma y en los usos que se le da, para poder diseñar, a partir de ahí, estrategias metodológicas que valoren todos los procesos intelectuales y sociales que ésta implica. Como bien menciona Álvarez Angulo (2010) “se trata más bien de conocer los usos de la escritura, en sus aspectos antropológicos, etnográficos y sociales, como fundamento de lo que ha de ser la enseñanza en los contextos escolares y académicos” (p. 27).

Nos basamos, pues, en un **enfoque comunicativo del proceso escritor**, donde el aula no puede prescindir de los contextos reales, sino más bien ayudarse de ellos para alcanzar la ansiada competencia comunicativa. En palabras de Vygotsky (1979), “la enseñanza del lenguaje escrito debería estar organizada de modo que la lectura y la escritura fueran necesarias para algo. **La escritura y la lectura deben ser algo que el niño necesite**” (p. 159).

No obstante, no debemos olvidar que las funciones de la escritura son varias. Distinguimos así entre funciones intrapersonales (registrativa, manipulativa y epistémica), interpersonales (comunicativa y organizativa) y estética o lúdica (representada por la escritura creativa o de ficción) (Cassany, 1999). Es esta última quizá la que más apartada se vea del mundo académico, ya que se la considera de menor importancia en el mismo, y propia de poetas y escritores nada relacionados con la gente *vulgar*. Sin embargo, estos son mitos que se han ido forjando a lo largo de los años, lejos de la realidad, residente en nuestra condición de *homo narrans*. Nuestra naturaleza es la creación de historias cuya función es leer la realidad exterior e interior para poder asumirla (Delmiro, 2002). Es por ello por lo que no debemos olvidar la importancia que cumple esta función, como parte esencial de la competencia escritora.

Así pues, el modelo por el que aboga este trabajo es uno que engloba estas dos ramas de la escritura -funcional y creativa-, todo ello sin olvidar que la función primitiva del lenguaje es la comunicación.

Considero básico que la escuela sea capaz de afrontar estos retos, capacitando a los alumnos de las destrezas básicas necesarias para adquirir esta competencia. Las actividades han de girar en torno a situaciones de comunicación muy heterogéneas, de forma que los alumnos valoren la necesidad de escribir como medio indispensable de comunicación. Asimismo, la parte creativa ha de estar incluida entre los objetivos de la actividad, convirtiendo a la misma en una danza perfecta de palabras encadenadas que promuevan el disfrute y la reflexión del educando.

1.2. DISTINTOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

La escritura ha presentado, y presenta, falsas creencias y mitos acerca de su concepción. Algunos de ellos son la sobrevaloración de la gramática, la idea de la inspiración como fuente inagotable de ideas, el proceso de redacción como operación simplista y espontánea, y la elaboración de textos perfectos gramaticalmente, pero vacíos de contenido, con una sintaxis compleja y alejada de la cotidianidad (Cassany, 1987). ¿De dónde proceden estas falsas concepciones?

Un aspecto que conviene señalar es la falsa idea de la escritura como traducción exclusiva de sonidos a letras. Esto promueve una representación de la misma que no establece diferencias entre el código oral y el escrito, considerando normal escribir tal y como se habla o incluso suponiendo que es más práctico o expresivo (Delmiro, 2002). Sin embargo, las investigaciones demuestran múltiples diferencias entre ambos códigos. Es, principalmente, en el campo contextual en el que más notables se hacen estas diferencias (canal oral y escrito, respectivamente: canal auditivo o visual; signos recibidos sucesiva o simultáneamente; comunicación espontánea o elaborada; inmediata o diferida; etc.) (Cassany, 1987).

Por otra parte, tradicionalmente, la escritura, y en general, la enseñanza de la lengua y la literatura, ha seguido un camino académico ligado a la teoría

gramatical, al historicismo y al formalismo literario (Lomas y Osoro, 1993). Otros autores como Cassany (1987), Moreno (1994) y Álvarez Angulo (2010) también señalan este exceso de gramática en las tradiciones didácticas.

Sin embargo, fue a partir de los últimos años del siglo XX cuando algunas disciplinas comenzaron a interrogarse acerca de los usos del lenguaje. Algunas de ellas son las siguientes (divididas en cuatro bloques): (1) la *pragmática filosófica*; (2) los *enfoques sociales del lenguaje*: la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la sociolingüística; (3) los *enfoques discursivos y textuales*: la lingüística del texto, el análisis de discurso y la semiótica textual; y (4) la *ciencia cognitiva*: la psicolingüística y psicología evolutiva (Lomas y Osoro, 1993).

Son, posiblemente, la ciencia cognitiva y el enfoque sociocultural los que más contribuciones han realizado para el establecimiento de una nueva visión de la enseñanza de la escritura.

En los **enfoques cognitivos**, es el modelo de composición el que más información ha aportado acerca de los procesos mentales llevados a cabo en la redacción. Un buen proceso de composición implica lo siguiente: tomar conciencia de la audiencia, planificar el texto, releer los fragmentos escritos, revisar el texto, ayudarse de estrategias de apoyo y realizar esquemas y resúmenes para producir el escrito (Cassany, 1987). Algunas teorías sobre el proceso de composición son las siguientes: el modelo de etapas, de Gordon Rohman; el modelo del procesador de textos, de Teun A. Van Dijk; el modelo de las habilidades académicas, de May Shih; y quizá el más famoso, el modelo cognitivo de Hayes y Flower (1980), el cual implica la valoración de la situación de comunicación y la MLP (conexión con conocimientos previos) como factores indispensables del proceso de escritura. Asimismo, distinguen varias etapas en dicho proceso: la planificación, la traducción y la revisión, incluyendo otros subprocesos más específicos como la generación de ideas, la formulación de objetivos, la evaluación de las producciones intermedias, etc. (Cassany, 1987, 1999).

En cuanto a los **enfoques sociolingüísticos**, el principal aporte de esta disciplina es que sitúa los usos de la lengua en el entorno sociocultural correspondiente. Así pues, algunos de los principales aspectos en que la sociolingüística nos puede ser útil son los siguientes: para reflexionar sobre nuestras propias actitudes respecto a los usos lingüísticos; para analizar la política lingüística de nuestro centro; para diagnosticar los usos de nuestros alumnos, conociendo su entorno; para programar actividades que desarrollen sus capacidades de uso; y para evaluar el grado de adecuación de los usos orales y escritos (Tusón, 1993).

En el terreno literario, es quizá la creación de los **talleres de escritura creativa** lo que más ha revalorizado la literatura. Se podría decir que un taller de escritura busca estos tres objetivos: la lectura y la escritura como estímulo para el agrupamiento de personas que intercambian sus experiencias; la mejora del manejo del instrumental lingüístico en la institución escolar, en la formación profesional o para el perfeccionamiento personal; y el gusto por la creación literaria (Pimet y Boniface, 1999). Escribir, leer, comparar e intercambiar experiencias son sus señas de identidad.

Algunos de los autores que más han contribuido al desarrollo de la escritura creativa y de los talleres son: Natalie Goldberg, Raymond Queneau, Gianni Rodari, Gloria Pampillo, Maite Alvarado y los talleres de guión de Gabriel García Márquez. En España destacan especialmente: Esperanza Ortega, Víctor Moreno, Juan Sánchez-Enciso y Francisco Rincón (Delmiro, 2002).

Por otra parte, desde finales de la década de los setenta, se inicia un proceso de revisión y **cuestionamiento sistemático de las formas de enseñar a leer y a escribir**. Durante la década de los ochenta, las propuestas didácticas comenzaron a centrarse en el niño como sujeto activo, participativo y protagonista (Nemirovsky, 1999).

Además, resurge un especial interés en el lenguaje escrito como objeto, redescubriendo la importancia de trabajar los diferentes tipos de textos y géneros textuales, tal y como nos señala Camps (2002).

Asimismo, cobra especial relevancia el uso de “**realia**”, es decir, materiales escritos de uso social: desde cuentos o enciclopedias, hasta postales, historietas o recetas de cocina. Tal y como señala Nemirovsky (1999), “no se trata de hacer *como si* se estuviera leyendo un periódico, sino de leerlo realmente” (p. 110).

El uso social de los textos viene determinado por una tarea ya planteada, y, a partir de ahí, se produce la búsqueda del material. Sin embargo, en los libros escolares ocurre justo lo contrario: los alumnos no pueden anticipar qué se les va a pedir después. Esta función no provoca la necesidad de escribir, sino la resolución de tareas y ejercicios nada relacionados con la realidad que ellos perciben. Una consecuencia de esto es que algunos niños interiorizan que escribir es una actividad exclusivamente escolar (Nemirovsky, 1999).

Además de la falta de adecuación de los textos escolares, las prácticas escritoras de las escuelas se caracterizan todavía por la ausencia de planificación y revisión, objetivos conceptuales, pasividad del alumno, falta de negociación de la tarea y ausencia de destinatarios reales, además de una sobrevaloración de la última versión de un texto por la búsqueda de un producto estático y finito (Cassany, 1999).

Cabe, por lo tanto, recordar que si el gran objetivo es que los alumnos conozcan y produzcan los diferentes géneros discursivos que demanda la vida en sociedad, para tener voz en la misma, participar en la construcción social y ejercer la ciudadanía activa (Álvarez, 2010), **la escuela ha de adaptarse a esa realidad existente**, provocando la reflexión de los individuos acerca del uso que se da a la lengua, y, de forma especial, a la escritura.

1.3. EL LUGAR DE LA ESCRITURA EN LA ESCUELA Y LA CULTURA

Hasta aquí, hemos percibido la importancia de la escritura a nivel social y, por lo tanto, también a nivel escolar, como institución propia de la misma que es. No obstante, no podemos olvidar otra función primordial que cumple la escritura en la escuela: la escritura es el **principal medio de adquisición y evaluación de los conocimientos** que se transmiten en la escuela.

Sin embargo, desde mi punto de vista, a pesar de conocer todas estas nociones, hasta hace pocos años la escuela no ha dado a la escritura el lugar que merece. Un aspecto que ejemplifica esto es la ausencia de investigaciones en torno a la motivación de los alumnos en relación a la escritura. Parece claro entender que si escribir es una actividad social, hacerlo adquirirá valía para la persona cuando tenga alguno de los valores que considera relevantes para ella y para los lectores (Camps, 2002). Sin embargo, ya en 1986, L. McCormick nos advertía que “en nuestras escuelas, nuestros alumnos nos dicen que no quieren escribir. [...] En vez de reflexionar, honesta y profundamente, acerca de por qué los alumnos han aprendido a rechazar la escritura, seguimos adelante presionando, incitando, alentando, motivando, sobornando, rogando...” (p. 13). Asimismo, también nos recordaba que hay que tener en cuenta que la escritura nos interesa cuando es personal e interpersonal y que “cuando invitamos a los chicos a que elijan su forma, su voz y su público, además de su tema, **les damos a ellos el dominio y la responsabilidad de su escritura**: eso transforma la escritura de tarea encomendada en proyecto personal” (McCormick, 1986, p. 15-16).

A pesar de ello, recientemente el estudio de la escritura ha recobrado un interés renovado, especialmente en lo que se refiere a la **alfabetización** de los alumnos. Esto se ha visto reflejado, principalmente, en algunos de los informes y documentos internacionales que evalúan los aprendizajes de los alumnos. Tal es el ejemplo del **Informe de la UNESCO, EURYDICE, Política lingüística del Consejo de Europa, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), PIRLS, Proyecto DeSeCo e Informe PISA** de la OCDE

(Álvarez, 2010). Tal y como nos recuerda Álvarez Angulo (2010), “estos informes y documentos muestran preocupación por la formación profesional, por la ciudadanía activa, la participación social, el empleo y la anteposición del aprendizaje” (p. 12). Por lo tanto, estos instrumentos nos conducen a un replanteamiento de las políticas escolares y de los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en nuestros centros, para la consecución de la deseada alfabetización. O eso, teóricamente, es lo que se pretende.

Sin embargo, no todo ello resulta evaluador del proceso de escritura. Álvarez Angulo (2010) nos hace reflexionar recordando que **se “hace más hincapié en la lectura que en la escritura**, y, por ello, no evalúa directamente la competencia escrita” (p. 13). Así pues, nos situamos en un punto en el cual la sociedad se está percatando de la importancia de formar ciudadanos competentes para el mundo de hoy, pero en el cual la escritura queda aún un tanto relegada del panorama científico. No obstante, las investigaciones que se han llevado a cabo en torno a la enseñanza de la escritura, si bien no resultan suficientes, sí han generado ciertas implicaciones en la concepción de la misma y un replanteamiento de los enfoques de enseñanza (Camps, 2002), aunque la extensión de este trabajo no permite desarrollarlas en detalle.

Es menester, por lo tanto, de toda la comunidad educativa seguir este camino, ya iniciado, con nuevas prácticas y estudios que nos ayuden a iluminarlo. Nosotros, los docentes, hemos de situarnos como la piedra angular de este entramado, orientando el proceso de enseñanza-aprendizaje para la mejora de la competencia escritora como parte fundamental de la alfabetización.

Ante la información revelada por el marco teórico de la situación actual de la escritura, he decidido llevar a cabo una investigación a pequeña escala con el objetivo de **informarme de la situación real en nuestras aulas**. Esto implica el **conocimiento de las prácticas escritoras del alumnado de Primaria**, tanto en las aulas como en el hogar, y el disfrute que hallan en las mismas. Para ello, he escogido un **centro con un entorno socioeconómico desfavorable**, con el fin de evaluar esas prácticas y dar una posible respuesta a las necesidades –en materia de escritura- derivadas de su peculiar contexto. Como instrumento de investigación, he diseñado unos cuestionarios que han sido aplicados a los alumnos de toda Primaria. Gracias a las conclusiones obtenidas, he sentado las bases de lo que será mi propuesta ante las necesidades detectadas: el diseño de un Plan Escritor de centro que fomente la escritura como parte esencial del proceso comunicativo, atendiendo al contexto en el que se halla inmerso.

2. TRABAJO DE CAMPO: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS ESCRITORAS EN UN CEIP DE CANTABRIA

La investigación se ha llevado a cabo en un Centro de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria, con alumnos de Educación Primaria, de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años de edad.

2.1. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

Un factor importante a considerar es el contexto que envuelve a este CEIP, con el fin de valorar en los resultados de la investigación todas las implicaciones que esto conlleva.

Este CEIP está situado en un barrio de una ciudad industrial de Cantabria. Se encuentra cerca de la parroquia y dos colegios concertados. La principal característica que se deriva de la existencia de estos centros es que los alumnos que acuden a este colegio suelen ser los que presentan las

condiciones más desfavorecidas de la zona y de minorías étnicas. El nivel educativo de las familias responde a los marcadores sociales tipo -nivel de ingresos bajo, situación marginal...-, contando en la actualidad con pocos padres que posean una titulación académica superior. La Asociación de Vecinos es la única cooperativa existente en el barrio si exceptuamos las de padres y madres de los centros educativos, las cuales son, a su vez, el único foco cultural de la zona.

2.2. SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Así pues, tomando en consideración las características del centro, se ha seleccionado el alumnado de toda Primaria de este CEIP. Teniendo en cuenta que el número de alumnos es bajo, y que sólo existe una línea en Primaria, los participantes de mi investigación han sido un total de **68 alumnos**.

2.3. OBJETIVOS, HIPÓTESIS, DIMENSIONES Y VARIABLES

Objetivos, los cuales girarán en torno a tres ejes: la actividad de los maestros, y las prácticas de los alumnos y las familias.

1. Indagar sobre las prácticas de escritura propuestas en una escuela con unos marcadores socio-económicos bajos, y la importancia que se da a la misma en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Conocer las opiniones de los alumnos en torno a las preferencias escritoras, tanto en el centro escolar como en el hogar.
3. Averiguar las rutinas en lo referente al ámbito lecto-escritor de las familias de los alumnos y la importancia que se da a las mismas.

Hipótesis central: Las prácticas escritoras de los centros de bajo nivel socio-económico no resultan lo suficientemente eficaces para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Por ello, se plantea la necesidad de un Plan Escritor que sirva como eje de las actuaciones a llevar a cabo en torno a la escritura, y de registro y evaluación de las mismas.

Dimensiones a estudiar:

1. La actividad de los maestros de Educación Primaria para el desarrollo de la competencia escrita de los alumnos.
2. Las prácticas de los alumnos, fuera y dentro del contexto escolar, relacionadas con la lectura y la escritura.
3. Las prácticas de las familias en torno a la lecto-escritura.

Variables que inciden en las dimensiones:

1. El ideario del centro.
2. La labor de cada maestro.
3. Disponibilidad de recursos en el aula (materiales, TIC, etc.).
4. El nivel de ingresos del centro y de las familias.
5. Los intereses de los alumnos.

2.4. SELECCIÓN DE LA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

La estrategia de investigación consistirá en la extracción de **conclusiones** de una única fuente de información, proporcionada a partir del **análisis estadístico de los datos** obtenidos de la aplicación de unos **cuestionarios** de tipo cuantitativo. Sin embargo, algunos de los ítems que presenta este cuestionario responden a un patrón cualitativo, ya que constan de preguntas abiertas con el fin de no limitar las respuestas de los alumnos. Estas respuestas han sido registradas en base a la frecuencia con la que aparecen. Así pues, se trata de un modelo de **cuestionario mixto**, formado por preguntas de tipo cuantitativo y cualitativo.

2.5. FACTORES A CONSIDERAR

Por otra parte, en mi investigación pude comprobar algunos **factores limitantes** necesitados de mayor atención en una futura investigación más profunda. Por un lado, hubo preguntas cuyas respuestas resultaron un poco

contradictorias, dificultando el análisis posterior de las mismas. Esto pudo deberse a que no eran lo suficientemente claras. Asimismo, otro gran inconveniente vino marcado por la comprensión lectora. Teniendo en cuenta que los alumnos del Primer Ciclo están inmersos en el comienzo del proceso lecto-escritor, la comprensión de las preguntas se vio reducida muchas veces por esta razón. Por lo tanto, pese a estar yo presente en todas las aplicaciones de los cuestionarios, fue en el Primer Ciclo en el que trabajé con los alumnos de forma más individualizada para salvar estas particularidades.

Por este motivo, he decidido dividir los resultados de las mismas en dos apartados: una para el **Primer Ciclo**, y otra para el **Segundo y Tercero**.

2.6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los contenidos de la investigación han sido divididos en tres bloques: 1) **Escritura en el aula y en el centro**, diseñado con el fin de conocer las prácticas, dinámicas y metodologías puestas en marcha por el maestro, así como valorar el disfrute que hallan en las mismas los alumnos; 2) **Escritura en casa**, pretendiendo con ello evaluar las prácticas en el hogar y las preferencias de los alumnos y sus familias y, por último; 3) **Lectura y bibliotecas**, con el propósito de observar las prácticas lectoras de familias y alumnos, así como las visitas a las bibliotecas y librerías. En relación a este último bloque debo decir que he considerado importante incluirlo porque, como bien afirma Moreno (1994), “quien escribe, nunca dejará de leer. Nunca” (p. 19). Leer y escribir son dos conceptos que se dan la mano, están interrelacionados.

En cuanto a los ítems que se han valorado, éstos han sido los siguientes: en el *primer bloque*: gusto por escribir, tipo de ejercicios propuestos por el/la docente, escritura grupal, uso de las TIC en el aula, sugerencias y otros trabajos de escritura en el centro; en el *segundo bloque*: tiempo dedicado a la escritura, modalidades preferidas y escritura de la familia; y, por último, en el *tercer bloque*: gusto por leer, tiempo dedicado a la lectura, comprensión de las lecturas, hábitos lectores de las familias, cantidad de lecturas infantiles en el hogar y librerías y bibliotecas.

ESCRITURA ALUMNOS DE PRIMARIA. PRIMER CICLO.

Gusto por escribir: El 84% de los alumnos disfrutan escribiendo, frente al restante 12% que prefiere realizar otras actividades.

PRIMER BLOQUE: ESCRITURA EN EL AULA Y EN EL CENTRO.

Tipos de ejercicios propuestos por el/la docente: Los ejercicios que más abundan respecto al aprendizaje escritor son los siguientes:

- En 1º de Primaria: Dictados, poemas, noticias personales, descripciones, adivinanzas, cartas, anuncios, exámenes y otras actividades.
- En 2º de Primaria: Dictados, historias o cuentos, poemas, noticias personales, noticias del mundo, descripciones, cómic, cartas, exámenes y otras actividades.

Escritura grupal: Un 48% de los alumnos afirma que no los hace, un 43% reconoce que algunas veces y, únicamente, un 9% afirma haberlos realizado con un rotundo “Sí”.

Uso de las TIC en el aula: Un 30% de los alumnos realizan ejercicios en el ordenador, tratándose estos principalmente de juegos de escritura, frente a un 48% que no los hace. Un 22% admite haberlos realizado a veces. Tal diferencia se debe al funcionamiento de los ordenadores de una clase a otra y el modo de proceder ante los mismos por parte de los maestros.

Sugerencias en el aula: A un 73% del alumnado le gustan las actividades de escritura que realiza en clase, un 12% señala que algunas y sólo un 15% admite que no le gustan. De entre las sugerencias de actividades de escritura propuestas para trabajar en el aula destacan los juegos.

Otros trabajos de escritura en el centro: Un 94% de los alumnos señala que no escribe fuera del aula, mientras que un 6% trabaja para la revista escolar del colegio. A un 64% le gustaría escribir más ficción en la escuela.

SEGUNDO BLOQUE: ESCRITURA EN CASA

Tiempo dedicado a la escritura: Un 30% dedica tiempo a escribir por gusto, un 23% escribe a veces por el mismo motivo y un 47% suele escribir en casa, pero tratándose principalmente de las tareas académicas y demás asuntos relacionados.

En cuanto al tiempo estimado, este factor solo fue aplicado a los alumnos de 2º, ya que, percatándome de la dificultad que entrañaba el concepto de escritura libre, anulé dicha pregunta de los cuestionarios de 1º. En 2º, los resultados fueron estos: un 50% no dedica tiempo a la escritura por libre, un 44% le dedica media hora a la semana y tan sólo un 6% lo hace una hora.

Modalidades preferidas de la escritura: En cualquier caso, las preferencias de los alumnos son las siguientes (por orden de frecuencia): historias o cuentos, noticias, juegos y poemas. Un 40% no suele emplear las TIC en el hogar para la escritura, pero un 30% sí lo hace y otro 30% de forma esporádica (aquí las preferencias son los juegos y los correos electrónicos).

Escritura de la familia: Las familias de los alumnos escriben a menudo en un 67%, en relación a un 30% que escribe de vez en cuando y un 3% que no escribe. La escritura funcional es la parte más demandada (listas de la compra), mientras que la parte creativa es sustancialmente escasa (sólo algunos apuntan que sus padres escriben poesías o cuentos). No obstante, un 70% de los alumnos ha escrito alguna vez con sus padres.

TERCER BLOQUE: LECTURA Y BIBLIOTECAS

Gusto por leer: A un 70% del alumnado le gusta leer, un 12% señala que solo en algunos casos y un 18% apunta que no le gusta leer.

Tiempo dedicado a la lectura: Se demuestra que, fuera del horario escolar, un 58% de los alumnos lee media hora a la semana, un 12% lo hace una hora, un 27% dos horas y, finalmente, un 3% no lee nada.

Comprensión de las lecturas: un 55% de los alumnos afirma que su comprensión varía, un 39% señala que suele comprender los textos, frente a un 6% que asegura con un “sí” rotundo que le cuesta comprender las lecturas.

Hábitos lectores de la familia: un 58% de las familias sí suelen incluir la lectura entre sus prácticas habituales, un 27% lo hace a veces, mientras que un 15% no lee. En la mayor parte de los casos, son los padres quienes más leen, siguiéndoles los hermanos, los tíos y los abuelos.

Lecturas infantiles en el hogar: un 85% de los alumnos cuenta con libros adaptados a su edad, mientras que el restante 15% afirma que no tiene.

Librerías y bibliotecas: un 58% de los alumnos no van a librerías, aunque un 42% afirma que sí suele acudir. En cuanto a las bibliotecas, un 78% de los alumnos no visita la Biblioteca Pública. Un 52% de las familias tampoco va a la biblioteca, pero un 30% va a veces y un 18% a menudo. En el colegio, el 52% de los alumnos afirma ir a la biblioteca del centro. Es notable resaltar que el 88% de los alumnos coge libros prestado de la misma y un apenas un 12% reconoce que no lo hace.

ESCRITURA ALUMNOS DE PRIMARIA. SEGUNDO Y TERCER CICLO.

Gusto por escribir: Un 86% de los alumnos del segundo y tercer ciclo disfrutaban escribiendo, mientras que un 14% prefiere no hacerlo.

PRIMER BLOQUE: ESCRITURA EN EL AULA Y EN EL CENTRO.

Tipos de ejercicios propuestos por el/la docente: Los ejercicios que más abundan respecto al aprendizaje escritor son los siguientes:

- En 3º de Primaria: dictados, historias o cuentos, poemas, descripciones de personas/objetos, cartas, actividades y resúmenes.
- En 4º de Primaria: dictados, historias o cuentos, poemas, pocas descripciones y cartas.
- En 5º de Primaria: poemas, descripciones de personas/objetos, chistes, cartas, adivinanzas, ejercicios, oraciones y tablas.
- En 6º de Primaria: dictados, historias o cuentos, poemas y descripciones de personas/objetos.

Escritura grupal: Un 94% de los alumnos afirma haber realizado actividades en el aula en parejas o grupos, mientras que el restante 6% dice no haberlas puesto en práctica.

Uso de las TIC en el aula: El 80% de los alumnos de estos cursos dice no realizar actividades de escritura en el ordenador dentro del aula, y un 14% afirma realizarlas de forma esporádica. Solo el 6% restante dice haberlas realizado. De entre las actividades que más abundan destacan los trabajos académicos y algunas historias.

Sugerencias en el aula: El 66% de los alumnos está contento con las actividades de escritura realizadas en clase, un 23% afirma que a veces, y a un restante 11% no le gustan. De entre las sugerencias a realizar destacan los cómics, los chistes y los cuentos, seguidos en menor medida por los poemas, las adivinanzas y las descripciones.

Otros trabajos de escritura en el centro: El 54% de los alumnos señala que no escribe fuera del aula, y un 31% afirma que escribe fuera (revista escolar). En cuanto a si realizan talleres de escritura en el colegio, un 40% afirma que de vez en cuando, frente a un seguro “sí” afirmado por el 29% y un 31% que señala que no los realizan. A un sorprendente 86% de los alumnos les gustaría escribir más ficciones en el centro.

SEGUNDO BLOQUE: ESCRITURA EN CASA

Tiempo dedicado a la escritura: Un considerable 51% de los alumnos realiza en casa escritos además de las tareas escolares, un 40% reconoce haberlo hecho a veces y solo un 9% niega haber escrito en casa además de las tareas. En cuanto al tiempo dedicado a la escritura libre, un 43% de los alumnos dedica media hora a la semana, un 14% una hora, un 23% dos horas, un 11% más de dos horas y un 9% no le dedica nada.

Modalidades preferidas de escritura: Los alumnos prefieren la realización de cuentos o historias en la mayoría de los casos, seguidos por poemas, cómics, chistes, cartas y otros intereses. En menor medida algún alumno cita la realización de diarios, postales, descripciones y noticias. Un 46% no utiliza las TIC para la escritura en el hogar, un 32% afirma que sí lo hace y un 20% asegura que de vez en cuando. De esta manera, los escritos más recurrentes son los cuentos o historias, trabajos de clase, poemas, redes sociales y otros intereses.

Escritura de la familia: Un 51% de las familias de los alumnos escribe a menudo, un 40% escribe a veces, y, por último, un 9% de los alumnos señala que sus familias no escriben. El 66% de las familias no escriben de forma creativa, aunque hay un 20% que sí lo hace a menudo y un 14% que lo hace de vez en cuando. El 60% de los niños ha escrito alguna vez con un miembro de su familia, frente al sorprendente 40% restante que no lo ha hecho.

TERCER BLOQUE: LECTURA Y BIBLIOTECAS.

Gusto por leer: En un 76% de los casos, los alumnos admiten que disfrutan leyendo, un 15% afirma que solo le gustan algunas lecturas y a un 9% no le gusta leer.

Tiempo dedicado a la lectura: Un notable 41% de los alumnos dedica más de dos horas a la semana a leer, un 23% lo hace dos horas, un 21% le dedica media hora, un 12% una hora y solo un 3% afirma no leer nada por gusto.

Comprensión de las lecturas: Un 42% de los alumnos no tiene dificultades con la lectura, un 29% presenta algunas ante ciertos textos y otro 29% sí afirma rotundamente que tiene dificultades para la comprensión.

Hábitos lectores de la familia: Un 68% de las familias sí incluye las prácticas lectoras entre sus actividades y el 32% restante lo hace más de vez en cuando.

Lecturas infantiles en el hogar: En un 88% de los casos hay libros adaptados a la edad de los niños en sus hogares, pero un 12% señala que no.

Librerías y bibliotecas: A las librerías no se acude en el 56% de los casos, aunque un 44% señala que sí va. El 50% de los alumnos son socios de la Biblioteca Pública, aunque solo un 32% la visita a menudo. Asimismo, el 42% de las familias de los alumnos no acude tampoco a la biblioteca, un 29% señala que va de vez en cuando y otro 29% que va a menudo. Sin embargo, el 76% de los alumnos afirma acudir a la biblioteca del centro a menudo y además, el 100% de los alumnos responde de forma afirmativa a la pregunta de si toman prestados libros de la biblioteca del centro.

2.7. CONCLUSIONES

En los porcentajes expuestos anteriormente se reflejan las respuestas de los alumnos de Educación Primaria. De sus respuestas podemos extraer las siguientes conclusiones.

1ª Los alumnos generalmente **disfrutan con la práctica de la escritura.**

2ª En las aulas, los ejercicios que más abundan son los **dictados**, los **cuentos**, los **poemas** y algunas **descripciones**. En los cursos más altos cobran especial relevancia los **resúmenes** y otras actividades. Las prácticas menos

demandadas son las **adivinanzas**, los **cómics** y los **chistes** y éstas son, precisamente, las sugerencias de los alumnos, además de los juegos. La mayoría señala que no realiza actividades de escritura en el ordenador. Se echan de menos más actividades de carácter funcional y un poco más de diversidad en las de ámbito creativo.

3ª En cuanto a las **prácticas grupales**, se hace especialmente llamativa la diferencia entre el Primer Ciclo y los cursos más altos. Son estos últimos quienes más las realizan.

4ª La mayoría de los alumnos coincide en que **le gustaría escribir más ficciones** en la escuela. Sin embargo, resulta contradictorio el ítem de los talleres de escritura, donde las respuestas son variadas. Esto pone de manifiesto que los alumnos no conocen esta práctica, o bien, que de haberse realizado, no se ha hecho lo suficientemente explícito.

5ª Se observa un **incremento de la escritura** respecto al Primer Ciclo y posteriores. Un mayor número de alumnos dedica más tiempo a la escritura libre fuera del contexto escolar. Suele realizar cuentos o historias, pero también aparecen otros intereses. La mayoría de los alumnos más pequeños suelen **escribir solo para las tareas** escolares. Aproximadamente **la mitad usan las TIC** en el hogar para la escritura.

6ª Las **familias** utilizan la escritura de forma funcional y poco, y aún menos con fines creativos. No hay una enseñanza explícita de la escritura para las funciones sociales por parte de las familias hacia los alumnos, reduciéndose la visión de éstos a la mera observación del quehacer de sus familiares.

7ª En cuanto a la **lectura**, hay más variedad, pero a la mayoría del alumnado le gusta realizar esta actividad. Se incrementa el tiempo de lectura a la semana en los niveles más altos de Primaria (quizá debido a la dificultad que ésta entraña para los más pequeños). Asimismo, la comprensión de las lecturas es mediocre en edades pequeñas, pero mejora un poco en cursos posteriores.

8ª La **lectura** suele ser una práctica habitual en las **familias**, aunque un notable número de alumnos señala que lo realiza de forma esporádica. Son los padres los que más leen. En cuanto a las librerías y bibliotecas se observa que un gran número de alumnos y sus familias no acude a las mismas. La biblioteca del centro, en cambio, sí es utilizada por los alumnos, aunque siempre en horario escolar y siendo responsable el maestro.

A raíz de las conclusiones obtenidas, se detectan una serie de necesidades de mejora que es importante tomar en consideración. Éstas son las siguientes:

- › Seguir un **modelo funcional-creativo** de la enseñanza de la escritura, que otorgue mucha importancia al aspecto creativo, sin olvidarnos de la parte funcional.
- › Concretar las funciones de la escritura y las prácticas sociales que implican, en torno a **proyectos de escritura**, y estudiarlas como tal.
- › Establecer un aprendizaje guiado por técnicas de **cooperación**, desde 1º hasta 6º de Primaria.
- › Organizar líneas de **coordinación con las familias**, charlas específicas y/o talleres de escritura.
- › Potenciar las **bibliotecas**, otorgándolas un papel esencial en el desarrollo de la competencia lecto-escritora.
- › Realizar un especial hincapié en las estrategias de **refuerzo** y de **motivación**, y en los recursos con los cuales son dotados estos centros, especialmente en lo que a **TIC** se refiere.

3. MI PROPUESTA: UN PLAN ESCRITOR.

Tras la detección de necesidades de mejora, se hace patente la necesidad de un **Plan Escritor con objetivos y actuaciones estructuradas** de forma sistemática, **situándose como eje vertebrador de todos los proyectos** e innovaciones en torno a la escritura que se desarrollen en el centro. Concretamente, esta propuesta de Plan Escritor pretende reivindicar un desarrollo integral del proceso escritor de los alumnos de Educación Primaria de los centros con situaciones desfavorecidas. Los pilares en los cuales se sustenta para dicho desarrollo, sugeridos a partir de las conclusiones obtenidas, son: un **enfoque integrador de la enseñanza de la escritura**, un **aprendizaje cooperativo**, y, probablemente lo más característico de la propuesta, un **modelo funcional-creativo de la escritura**, orientado a las necesidades que surjan.

Antes de comenzar a desarrollar dichos pilares, conviene tener en cuenta un factor: ¿en qué contexto escolar nos situamos? Analizando la situación del centro educativo de la investigación, podemos observar que el nivel socioeconómico de las familias del alumnado se encuentra por debajo de la media. Por lo tanto, hablamos de un centro con unas peculiaridades socioculturales que quizá en otros centros no se den con la misma frecuencia. Estas características requieren un apoyo formativo para alcanzar el dominio que les permita desarrollar su potencialidad expresivo-comunicativa (Mendoza, 2003). Así pues, se hace primordial que el centro disponga de los recursos necesarios y seleccione las estrategias más adecuadas a estas características, con el fin de potenciar una escritura funcional-creativa basándose en una **perspectiva sociocultural de la enseñanza**. Situarnos ante dicha perspectiva nos permite ubicarnos ante un contexto determinado, entendiendo mejor la creciente diversidad letrada, ya que tiene en cuenta las particularidades históricas, sociales y culturales de cada comunidad, considera que el conocimiento se construye con lenguaje en cada contexto de manera particular, y es coherente con otras orientaciones tanto expresamente lingüísticas, como psicolingüísticas, cognitivas y socioconstructivistas (Cassany, 2009).

- **Por un enfoque integrador de la enseñanza de la escritura.**

Aun situándonos en el marco de una perspectiva sociocultural como forma de entender la enseñanza de la escritura, si tal y como nos recordaba Kaufman (2007), el objetivo es que “los alumnos se apropien adecuadamente de las prácticas sociales de lectura y escritura, de las características de nuestro sistema de escritura, de las diferentes variantes del lenguaje escrito y accedan, asimismo, a cierto nivel de reflexión y sistematización sobre la lengua” (p. 20), no podemos posicionarnos ante un solo enfoque. Por el contrario, debemos **conocer todas las peculiaridades de los mismos**, no reduciendo nuestra visión a alguno en concreto.

La comunidad educativa, por un lado, ha de conocer las bases de la **competencia comunicativa**, entendiendo ésta como “la capacidad de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas, en comunidades de habla concretas en las que inciden factores lingüísticos y no lingüísticos que regulan el sentido de las interacciones comunicativas” (Lomas, 1993, p. 95), pero no ha de olvidarse de las aportaciones de otros enfoques más especializados, como el cognitivo o el puramente sociocultural.

Así pues, de la **psicología cognitiva** no podemos obviar las aportaciones en relación a la composición escrita, cuyos procesos, desde mi punto de vista, han de hacerse evidentes en las distintas tareas escolares de escritura.

Del **enfoque sociocultural** debemos considerar sus aportes en torno a la comunicación escrita entendida como habilidad social. Siguiendo esta línea, debemos ser conscientes de las nuevas prácticas letradas, véase el uso de las TIC, así como la importancia actual del discurso lector y escritor como herramienta fundamental para ejercer el poder: resolver tareas, disfrutar de derechos, informar, persuadir, etc. (Cassany, 2009).

En ocasiones, estos enfoques pueden resultar contrapuestos, pero si nos situamos en las aulas, en la complejidad de las actividades que se dan en las mismas, percibimos la necesidad de esos puntos de vista complementarios (Camps, 2003). Por todo ello, propongo que se siga un **modelo integrador de los diferentes enfoques**.

- ***Aprendizaje cooperativo***

Si nuestra ambición se enmarca en la formación de escritores competentes, debemos tener en cuenta las características del alumnado con el cual trabajamos. Por lo tanto, se hace necesaria la utilización de metodologías que den cabida a la diversidad presente. Es por ello por lo que propongo una metodología basada en el **aprendizaje cooperativo**. Este aprendizaje se erige como una excelente oportunidad para abarcar toda la diversidad del aula sin caer en una enseñanza individualizada (Cassany, 2004). Johnson & Johnson (1994) plantean una serie de elementos beneficiosos que pone en juego este aprendizaje: una interdependencia positiva, unas interacciones cara a cara basadas en el apoyo mutuo, una responsabilidad individual, unas destrezas interpersonales y habilidades sociales, y una autoevaluación grupal. Dentro de las modalidades de este tipo de aprendizaje, destaca el trabajo en grupos heterogéneos, ya que permite vehicular fácilmente el intercambio y la ayuda entre los niños (Fons, 1999). Estos grupos heterogéneos favorecen a todos, y de forma especial, a aquellos grupos minoritarios en desventaja (Díaz-Aguado, 2004).

- ***Modelo funcional-creativo de la escritura***

El último de mis pilares hace referencia a un **modelo funcional-creativo** en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Por qué trabajar un modelo funcional-creativo?

Desde mi punto de vista, trabajar la funcionalidad de los textos de uso social conlleva a una mayor comprensión de la realidad existente. Nos situamos, pues, en un marco contextual del aprendizaje. Una buena medida

para conseguir esa funcionalidad podrían ser los **proyectos de escritura real** (Camps, 2003). No sólo me estoy refiriendo al trabajo en el aula con textos de circulación social (cartas, tickets de compra, periódicos, etc.), sino a realizar, en la medida de lo posible, incursiones al mundo social (visita a la oficina de correos, al supermercado, al kiosko, etc.). De esta forma, después de haber comprendido la función de los textos -en cada contexto particular-, se llevaría a cabo otra fase: la producción de los mismos por parte del alumnado.

Sin embargo, como bien sabemos, no toda la información que aparece en los textos sociales es funcional. Cuando, hoy en día, los discursos del mercado parecen hacerse los dueños reales de los signos, debemos reconsiderar la finalidad liberadora y educativa que nos ofrece el discurso literario (Sánchez Corral, 2003). Enseñar literatura en la escuela implica, por lo tanto, contribuir a la construcción de una nueva ciudadanía, reflexionar sobre la condición humana y recuperar la palabra y la imaginación (Jover, 2007), así como ampliar nuestros conocimientos y experiencias sobre realidades distintas a las del entorno inmediato (Besalú, 2002).

Muchas veces surgen dudas acerca de la utilidad de los textos literarios, especialmente por parte de los alumnos. Por ello, como bien señala Delmiro Coto (2002), “hay que convencer a la mayoría de los discentes de que las actividades alrededor de los textos literarios son útiles” (p. 17) y, además, señala por qué:

Ponen en relación con el mundo de la fantasía y la imaginación, lo que permite adquirir buenas defensas ante el peso de lo cotidiano [...], se constituyen pronto en antídoto del fracaso vital que a todos inevitablemente llega [...], relativizan la configuración física y psicológica de cada uno [...] distinguiendo las máscaras de la realidad; colocan en diversas perspectivas, lo que ayuda a aumentar la capacidad de valoración crítica [...], permiten sentirse como persona y “construirnos” como personaje que actúa en un contexto social [...], conectan con la cultura, entendida ésta como memoria hereditaria de la colectividad, y enseñan a relacionar los diversos códigos que confluyen en los textos artísticos (p. 17-18).

Con un **proceso de enseñanza-aprendizaje abogando por lo literario y/o creativo**, los alumnos desarrollarían ese sentido estético que muchas veces se echa de menos en esta sociedad tan avanzada y de ritmo tan frenético como es la actual. Por ello, además de esa funcionalidad de los textos, no deberíamos olvidar esta otra función.

Trabajando, pues, desde un modelo funcional-creativo, además de preparar a los alumnos para el mundo social y hacerlos más competentes comunicativamente, desarrollar un sentido estético ante la literatura y ser capaces de construir su propio aprendizaje, pueden señalarse otros beneficios. Los alumnos aprenden a fijarse más en los detalles de su entorno, a observar la cotidianidad desde otra perspectiva, a preguntarse qué hay detrás de esas dulces galletas publicitadas por un tendero sonriente, en una palabra: a aprender a ser críticos.

Por otra parte, de esta forma, el alumnado podrá comunicarse de forma concisa y correcta, adaptada a los diferentes contextos. Además, los alumnos aprenderán a disfrutar y valorar nuestro patrimonio lingüístico, fruto de la evolución del lenguaje a lo largo de millones de años. Así pues, mi ambición no sólo se basa en que los aprendientes alcancen una competencia comunicativa, sino una competencia social en torno al lenguaje, ya no sólo en la cual el alumno sea capaz de utilizar éste para comunicarse de forma exitosa, sino también para relacionarse y ser feliz.

Ésta es la perspectiva que adopta mi propuesta, basada, finalmente, en dos conceptos que demuestran mi forma de entenderla: dotar a los alumnos, futuros ciudadanos, de buenas dosis de **realismo** y **sensibilidad**.

Se ha acusado a la escuela de transmitir una cultura libresca, académica, y, seguramente es cierto. No estamos proponiendo volver a eso ni a que los niños pasen el día entero escribiendo. Sólo insistimos en que cuando escriban y lean, lo hagan bien: con significados claros que les ayuden a entenderse y a entender el mundo (Manury, Ministral y Miralles, 1997, p. 27).

Así pues, a partir de estos planteamientos de base descritos, la justificación de mi propuesta pretende:

1. Sentar las bases para la **implantación de un modelo de enseñanza-aprendizaje, en torno a la escritura, que cubra las demandas del contexto** al que pertenece el centro.
2. Favorecer que el desarrollo de la competencia escritora se convierta en **elemento prioritario del profesorado y las familias.**
3. Potenciar el desarrollo del hábito lecto-escritor y la mejora de la **competencia escritora en todas las áreas** del currículo.
4. Contribuir a la **coordinación, sistematización y coherencia** de los planteamientos y las actividades que, en relación con la escritura, se desarrollan a lo largo del curso.
5. Resaltar la utilización de los **recursos disponibles** a nuestro alcance (bibliotecas, uso de las TIC, etc.) como contribución de la mejora del proceso escritor.
6. Potenciar la **actualización y formación del profesorado** para contribuir activamente en la consecución de los objetivos anteriores.

3.1. EL DISEÑO DE UN PLAN ESCRITOR DE CENTRO

A continuación, daré unas leves pinceladas acerca de las actuaciones generales que se han de poner en marcha siguiendo este Plan Escritor. No obstante, no se trata de diseñar un planteamiento a modo de receta, pero sí de establecer las bases para que cualquier centro con el contexto sociocultural descrito pueda adaptarlas.

PUNTO DE PARTIDA: CONTEXTO DE REFERENCIA.

¿Dónde nos situamos?

El conjunto de las actuaciones que a continuación se presentan, pretende reflejar la importancia de la escritura funcional-creativa en los centros de condiciones socioeconómicas desfavorables. Estas condiciones implican atender a las características individuales de todos los alumnos. Bajo esta

perspectiva, ha de ser el centro educativo quien se adapte a ese alumnado, en lugar de exigir, como suele ser práctica frecuente, que sean ellos quienes se adapten al mismo (Carbonell, 2005). Para ello, el principal punto de partida que ha de seguir el centro es el de considerar el entorno de los niños, sin caer en la singularización de determinados colectivos. No obstante, y en palabras de Carbonell (2005), cabe tener en cuenta que una cosa es no organizar “la escuela pública según líneas particularistas, pero otra muy diferente es la conclusión errónea y peligrosa por la que es conveniente ignorar la trascendencia de la cultura familiar y su influencia en todos y cada uno de los procesos educativos” (p. 69).

3.1.1. Un currículo escritor

Existe un acuerdo social mayoritario que incide en la necesidad de formar comunicativamente a los estudiantes, de forma que conozcan el código escrito y su correcta utilización asignada a cada contexto. Sin embargo, no podemos quedarnos ahí. Ya en 1993, Lomas y Osoro nos recordaban que “el problema reside en la plasmación de esos fines en los dos niveles de planificación que desde siempre han existido: los programas o currículos oficiales y su concreción y desarrollo por parte del profesorado” (p. 24).

Así pues, partimos de la base de que la **escritura ha de impregnar todo el currículo**, desde lo general a lo particular, o, dicho de otra forma, desde la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, vigente en el curso actual, hasta las programaciones didácticas de aula. Por lo tanto, es competencia de la administración educativa revisar objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación para orientarlo a tal fin.

Asimismo, corresponde al centro ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus características. Considero que un centro con estas peculiaridades ha de llevar a cabo una **interdisciplinariedad de la lengua**. Y es que, de esta forma, en palabras de Álvarez Angulo (2010), “se concibe la escritura como un proceso que la escuela debe estimular no sólo en el área de

lengua, sino que hay que enseñar a leer y a escribir textos de especialidad en todas las materias que componen el currículo” (p. 92).

Por todo lo anteriormente expuesto, se hace necesario revisar el contenido en materia de escritura del currículo de la Comunidad Autónoma de Cantabria, recogido en el BOC, y recientemente afectado por la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Asimismo, el profesorado ha de estar al corriente de las vertientes pedagógicas que sigue el tema y preguntarse acerca de su labor docente, recordando la importancia de la formación en esta materia.

3.1.2. Programaciones a nivel de centro y de aula.

En el centro, son el Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular y las programaciones de aula las que han de dejar entrever esa enseñanza de la escritura orientada a su entorno sociocultural determinado.

Respecto al **Proyecto Educativo**, los docentes habrán de coordinar sus actuaciones, así como los espacios y tiempo de los recursos que emplearán, con el fin de permitir a sus compañeros el uso de los mismos. También será necesario fijar el presupuesto que se dedicará al fomento de la escritura, y la generación de una motivación entre el profesorado.

Respecto al **Proyecto Curricular**, la Comisión de Coordinación Pedagógica y los Equipos de Ciclo deberán priorizar los objetivos acorde a la escritura y concretarlos en cada materia. También se procederá a la concreción de los recursos necesarios en cada área: qué libros se necesitarán, qué otros medios se precisarán (informáticos, por ejemplo). Los Equipos de Ciclo deberán coordinar sus actuaciones con las familias de los alumnos y los lugares que emplearán para dichas actuaciones. Las actividades propuestas a nivel de centro (Día del Libro, gymkhanas pre-periodos vacacionales, etc.) correrán a cargo de la CCP.

Por último, en las **programaciones de aula** se ha de decidir el enfoque que se va a dar en las clases, los estilos de enseñanza, las bases de la forma de entender el aprendizaje. Es decir, si, por ejemplo, partimos de un aprendizaje por proyectos de escritura, es en esta etapa en la que se han de diseñar los objetivos propuestos para los mismos, las actividades y los criterios de evaluación.

3.1.3. Actuaciones con el alumnado.

3.1.3.1. Metodología: proyectos y talleres de escritura.

Proyectos de escritura: trabajar las tipologías textuales.

Si tal y como nos dice Unamuno (2003), la diversidad cultural de nuestras aulas se sitúa como un reto que nos invita a pensar y desarrollar nuevas estrategias, los docentes hemos de ser capaces de comprender la realidad de nuestros alumnos y ajustarnos a ella. Por lo tanto, debemos ser realistas y comprender, como primer paso, que existe un gran porcentaje de alumnos que apenas establece contacto con los textos escritos de uso social, entendiendo por ello los objetos de uso de la cultura letrada (Nemirovsky, 2009).

Así pues, uno de los ejes de actuación debería ser la puesta en marcha de **proyectos de escritura** en los cuales se trabajaran las diferentes tipologías textuales, a través de esos textos de uso social.

Y para ello, ¿qué clasificación textual conviene seguir?

Si pretendemos que los alumnos sean capaces de comunicarse exitosamente de forma escrita, debemos plantearnos qué tipo de textos conviene trabajar. Asimismo, el perfil de nuestro alumnado y las necesidades del momento marcarán nuestras líneas de actuación (prioridad de cierto tipo de texto).

Desde mi punto de vista, algunas de las tipologías textuales que se deberían incluir en el trabajo de aula, aparecen ilustradas en el siguiente cuadro:

Tipo de texto	Función	Modelos	Posible trabajo en el aula	Ejemplo de incursión al mundo social
<i>Enumerativo</i>	Localizar información concreta, etiquetar, clasificar, ordenar datos concretos.	Listas de la compra, horarios, etiquetas, guías, folletos, índices, catálogos, menús, etc.	Elaborar un listado en grupos que luego pueda seguirse en su contexto.	Visita al supermercado, a las estaciones, a las cámaras de comercio, etc.
<i>Informativo</i>	Transmitir informaciones de carácter general, comunicar las características principales de un tema.	Diarios y revistas, noticias, artículos, reportajes, anuncios, avisos, correspondencia, invitaciones, entrevistas, etc.	Escribir una carta a algún familiar, realizar una entrevista a algún compañero y escribirla, escribir un aviso para toda la clase.	Acudir a la oficina de correos y comprobar qué pasará con la carta una vez que la hayamos enviado, etc.
<i>Prescriptivo</i>	Enseñar a hacer cosas, comunicar instrucciones, regular el comportamiento.	Recetas de cocina, instrucciones de juegos, aparatos y maquinaria, reglamentos, instrucciones de las tareas escolares, etc.	Escribir una receta de cocina en parejas, escribir un reglamento de normas de convivencia.	Visitar una panadería e informarse acerca de posibles recetas de dulces caseros, etc.
<i>Expositivo</i>	Transmitir nuevos conocimientos, estudiar un tema concreto.	Libros de texto escolares, libros de consulta, enciclopedias, informes, biografías, dossiers,	Realizar una página web guiándose por la información contenida en una enciclopedia acerca de un	Acudir a una biblioteca para comprobar qué manuales son los que más abundan y por

		páginas web, etc.	tema que se está estudiando.	qué, etc.
<i>Literario</i>	Crear sentimientos y emociones, entretenerse y divertirse, comunicar fantasías, transmitir valores.	Cuentos, narraciones, leyendas, poemas, adivinanzas, refranes, teatro, títeres, cómics, etc.	Reunir y escribir en grupo el mayor número de refranes/cuentos/leyendas, etc. que conozcan.	Visitar una residencia de ancianos o hablar con los abuelos y contrastar los textos con la nueva información, etc.

Cuadro 1. Tipos de textos para trabajar en el aula.

Organización de Talleres de escritura creativa.

Sin embargo, no todo es funcionalidad. Tal y como ilustraba en la justificación, uno de mis planteamientos clave es el seguimiento de un modelo creativo. Por lo tanto, considero que una de las alternativas didácticas con las que el alumnado se puede beneficiar son los **talleres de escritura creativa**. Estos talleres pretenden la consecución de escritos que reconstruyan el contexto situacional, con personajes con distintos discursos y puntos de vista (Delmiro, 2002). Esto puede ayudar a los alumnos en la búsqueda de soluciones de los problemas del mundo real. Si, además, tenemos en cuenta que la situación socioeconómica de éstos consta de cierta precariedad, la literatura les puede ayudar a hacer esa realidad más agradable.

¿Cómo instalar un taller de escritura en la escuela? Un taller debe ser una propuesta diferenciada de la clase de Lengua y Literatura, un sitio para la creación. Por lo tanto, se hace necesario desescolarizar ese espacio y tiempo con el fin de jugar con las palabras, y disfrutar con el mero hecho de trabajar con ellas (Lardone y Andruetto, 2007).

Para articular estos talleres de escritura debemos tener en cuenta algunos factores como los que siguen (Morilla y Kohan, 1999):

- a) El **clima**: una atmósfera distendida provoca la expresión del mundo interno.
- b) El **juego**: la idea es incentivar la escritura sin restricciones.
- c) El **rol del profesor**: pasa a ser un coordinador y un guía para la realización de las actividades.
- d) La **dinámica**: siguiendo un esquema previo que responde al orden de: formulación de la consigna, escritura, lectura de los textos resultantes y comentarios.

Para el diseño de las actividades de las cuales constará nuestro taller, hemos de tener en cuenta algunas de las propuestas de taller literario que han impregnado este mundo de la palabra creativa. Contamos con algunas aportaciones de la mano de las estadounidenses Thaisa Frank y Dorothy Wall. En Argentina, destacan las aportaciones del grupo Grafein. Es, sin embargo, en el continente europeo en el que aparecen grandes propuestas creativas de la mano de las técnicas francesas incluidas en el movimiento Oulipo, destacando su cofundador Raymond Queneau. Por otra parte, en Italia destacan las propuestas de Gianni Rodari en su obra *Gramática de la fantasía* (1973) y en España destaco a Víctor Moreno. En el siguiente cuadro muestro algunas de las técnicas que podemos emplear en el taller y sus respectivos creadores:

Autor(es)	Obra	Propuestas de trabajo
Thaisa Frank y Dorothy Wall (EEUU)	<i>Cultiva tu talento literario.</i> <i>Encuentra la voz del escritor que llevas dentro</i> (1994).	Liberar la voz natural con anécdotas escritas en textos breves.
Grupo Grafein (Argentina)	<i>Teoría y práctica de un taller de escritura</i> (1981).	Técnica de la consigna.
Raymond Queneau (Francia)	<i>Ejercicios de estilo</i> (1947).	Se parte de un esbozo de dos espacios comunes, dos situaciones comunicativas, unas personas y su interacción.
Grupo Oulipo (Francia)	-	Algunas técnicas: lipogramas, S+7, LSD, Le cadavre exquis, La quimera.
Gianni Rodari (Italia)	<i>Gramática de la fantasía</i> (1973).	Algunas técnicas: el binomio fantástico, las hipótesis

		fantásticas, los efectos de extrañamiento, construcción de un limerick.
Víctor Moreno (España)	<i>El deseo de escribir</i> (1994).	Historias a partir de objetos cotidianos, el mundo, la escuela, la propia lengua, a partir de otros cuentos.

Cuadro 2. Propuestas de escritura creativa.

3.1.3.2. Refuerzo y apoyo educativo.

La escritura es un elemento primordial en el proceso comunicativo, tal y como venimos exponiendo aquí. Sin embargo, hay alumnos que precisan de una mayor ayuda para desarrollar esta habilidad: no han desplegado todo su potencial. Las causas de esta dificultad pueden tener su origen en diversos factores: escasa ayuda por parte de la familia, absentismo escolar, dificultades específicas de aprendizaje y/o discapacidades, etc.

Es, por lo tanto, tarea de la escuela diseñar **actividades en los programas de refuerzo**, tanto ordinarios como extraescolares, en torno a la escritura. Para ello, es importante conocer la dificultad que plantea el estudiante, entendida ésta como específica y no general. Algunos de los problemas que nos podemos encontrar competen al ámbito mecánico (conversión grafema-fonema, reglas ortográficas, etc.), otros pueden situarse en los procesos cognitivos empleados a la hora de escribir (dificultades en la planificación, escasa revisión de los textos, falta de coherencia global, etc.) y otros podrían deberse a factores motivacionales (baja autoestima, sentimiento de impotencia, problemas familiares, etc.).

Dejando de lado el contexto familiar, al cual luego me referiré, para tratar las dificultades escritas de los alumnos conviene localizar el problema y trabajar siguiendo unas pautas para ir mejorando progresivamente. En primer lugar, debemos considerar la creación de un clima adecuado, en el cual el niño se sienta comprendido. Después, se ha de definir el problema de forma concreta (teniendo en cuenta la especificidad y la dificultad), donde el alumno

debe participar y sentir que puede alcanzar las metas propuestas. Se le ofrecerán, para ello, los medios y ayudas adecuadas y se realizarán las actividades conjuntamente con el fin de orientarle. Por último, se han de recapitular los contenidos de las sesiones y fijar nuevos objetivos (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002). Para ello, el maestro debe actuar como “guía de todo el proceso [...] y actuar como investigador y mediador [...] entre lo que el alumno es capaz de hacer autónomamente y lo que puede realizar con ayuda” (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002, p. 38).

3.1.3.3. Aspectos afectivos y emocionales del alumnado.

A raíz de las problemáticas descritas en el apartado anterior, pueden establecerse **problemas en la percepción de autoeficacia del alumnado**. Resulta impactante, sin embargo, la falta de investigación que existe en torno a este tema.

No obstante, existen algunos autores que se han preocupado por este componente básico para el aprendizaje. Tal es el caso de Galera (2003), que nos lo describe como “el factor más importante en todo proceso de enseñanza/aprendizaje” (p.253), y añade que “si no hay motivación, la enseñanza se transforma en una obligación, en algo tedioso y molesto. [...] Es preciso despertar en nuestros alumnos el placer por escribir” (p. 253). Asimismo, la **hipótesis del filtro afectivo de Krashen** de 1985 establece que existen unos estados emocionales y factores motivacionales y de la personalidad que afectan a la comunicación. Ese *filtro afectivo* ocurre cuando el alumno está desmotivado o le falta confianza en sí mismo. Se derrumba cuando el estudiante considera de interés lo que oye o aprende. Esta hipótesis pone de relieve la necesidad de salvar ese *filtro afectivo* si pretendemos desarrollar la competencia escritora.

Algunas **técnicas** para ello podrían ser las siguientes: realizar actividades constructivas o que promuevan el aprendizaje significativo, interactivas o de trabajo en equipo, autorreguladas, de forma que se observe una autonomía progresiva, y actividades de apoyo tecnológico (‘Ali Al Shehri,

2012). También resulta ventajoso que el alumno conozca el objeto de su actividad, cuál es la razón de escribir; para qué y para quién escribe, así como que observe que a su profesor le gusta escribir (Galera, 2003).

Otra sugerencia viene de la mano de Delmiro Coto (2002), donde expone que, para el alumnado que presenta un *filtro afectivo* muy alto, la realización, en primer lugar, de actividades de escritura creativa puede resultar beneficiosa. Una vez que cada aprendiz confíe en sus propias fuerzas y se encuentre en posesión de un *filtro afectivo* adecuado aparecerá el momento de aventurarse por otras clases de escritos donde predominen diferentes funciones (Delmiro, 2002).

3.1.4. Actuaciones con las familias y la comunidad.

El acercamiento de las familias a la escuela es prioritario, ya que ambos ámbitos constituyen dos contextos cotidianos en los que el niño se desenvuelve (Nemirovsky, 1999). Este contexto comunitario o familiar, además de proporcionarnos información sobre los alumnos, puede transmitirnos intereses y expectativas de los padres, así como la posible colaboración de los mismos con el centro (Briz, 2003). Es, por lo tanto, tarea de la escuela potenciar el vínculo entre esas dos realidades.

3.1.4.1. Apertura de la escuela a la comunidad.

Resulta esencial que no solamente el centro adquiera alianzas con las familias y las instituciones culturales de la zona, sino que **él mismo ha de permanecer abierto a la comunidad**, potenciando, de esta forma, un intercambio más eficaz. Y es que, en palabras de Briz (2003), “la escuela cerrada, sin participación, alejada del entorno y centrada en la transmisión de erudición, distancia al alumno de la realidad y no le prepara para la integración social” (p. 110). Algunos ejemplos de esta apertura podrían ser los siguientes:

a) **Utilización de las infraestructuras** de los centros públicos en horario no escolar, como, por ejemplo, una biblioteca abierta al barrio.

- b) **Programa de actividades extraescolares**, diseñadas en colaboración con la AMPA del centro o la FAPA de Cantabria.
- c) **Proyectos de Innovación Pedagógica y Organizativa (PIPO)**, pretendiendo con ello ampliar los servicios del centro ofertados por el profesorado del mismo.

3.1.4.2. Trabajo colaborativo con las familias.

Los resultados de la investigación arrojaban luz acerca del siguiente hecho: las **familias apenas escriben, y desconocen muchas de las funciones de la escritura en nuestra sociedad**. Si nuestra pretensión es conseguir una ciudadanía más crítica y alfabetizada, debemos considerar la necesidad de formación de las familias en materia escritora. La creación, pues, del vínculo familia-escuela se hace necesaria con el objetivo de **reforzar** conocimientos en los alumnos y **potenciar** y **ampliar** los de los adultos.

Así pues, en primer lugar, se debería **conocer qué uso de la escritura** llevan a cabo estas familias. Para ello, el **coordinador de interculturalidad** del centro, en caso de hallarse, podría contactar con las **Aulas de Dinamización Intercultural** de la Consejería de Cantabria, que le ofrecerían el apoyo y asesoramiento necesarios con el fin de aumentar la participación de las familias en el centro. Una vez establecido dicho contacto, se podrían realizar reuniones o sesiones informativas coordinadas por los docentes implicados en la consecución de este Plan, las Asociaciones de Madres y Padres y las familias interesadas (esperando que sean numerosas tras la intervención de las ADI).

Talleres de escritura funcional.

Las posibilidades sociales y culturales con las que un sujeto cuenta son determinantes en su alfabetización porque para avanzar en ella requiere de textos y de usuarios de textos. Los textos por sí mismos no bastan porque, para leerlos y producirlos, es necesario también interactuar con personas que los usan, compartir sus actos lectores y escritores en toda su diversidad a fin de ir conociendo y apropiándose de las acciones específicas que se realizan en la cultura letrada (Nemirovsky, 2009, p. 11).

Lo que pretendo ilustrar con esta cita de Nemirovsky es la importancia de un **contexto sociocultural enriquecedor** para el alumno, en el que tenga la oportunidad de manejar textos de índole social, siendo capaz de producirlos y, de esta forma, mejorar sus habilidades comunicativas.

Es por ello por lo que propongo instaurar **unos talleres de escritura funcional para las familias** del alumnado, con el fin de mejorar sus competencias y así, contribuir al proceso de mejora del aprendizaje de sus hijos.

Así pues, algunas de las actividades que se podrían llevar a cabo en este taller son las siguientes:

- a) En el ámbito **tecnológico**: creación de páginas web y blogs, escritura de correos electrónicos o mensajes instantáneos.
- b) En el ámbito **burocrático**: escritura de peticiones formales, quejas o sugerencias.
- c) En el ámbito **cotidiano**: comprensión de anuncios publicitarios, noticias periodísticas, etiquetas sobre el valor nutricional de los alimentos o los componentes de productos de droguería, acompañada por la producción de artículos de opinión y argumentativos de los diversos textos estudiados.

Coordinación en las líneas de actuación.

Por otra parte, se hace necesario establecer unas **prioridades metodológicas** en coordinación con las familias para que los alumnos relacionen la realidad de ambos entornos.

Algunas de estas líneas de actuación coordinadas podrían encaminarse de este modo:

a) **Trabajo de un género textual en el aula y en el hogar** de forma simultánea, con el fin de reforzar los conocimientos adquiridos. Ejemplos: recetas de cocina, catálogos, revistas, correspondencia, etc.

b) Los familiares podrían realizar **visitas al aula** con el fin de traer y explicar algunos textos relacionados con su campo laboral. Ejemplos: un mecánico podría traer un manual de mecánica automotriz, un camarero un menú de restaurante, un panadero una receta de un dulce, un cartero una carta, etc.

También se podrían llevar cuentos, poemas y demás. Asimismo, si contamos en el aula con alumnado extranjero, las familias podrían aportar narraciones, leyendas, etc. propias de su país, incluyendo otros posibles idiomas, enriqueciendo, de esta forma, nuestra visión de los textos literarios.

3.1.5. Rol del maestro

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente señalado, la figura del maestro se sitúa como una figura clave en este torbellino de actuaciones, contactando con las familias y potenciando la competencia escritora de éstas, ampliando las ofertas de funcionalidad y creatividad de las actividades de escritura para los alumnos y, sobre todo, siendo consciente en todo momento del entorno socioeconómico que rodea al centro. Algunas de las funciones y otras orientaciones que ha de poseer y/o tener en cuenta un maestro *escritor* son las siguientes:

a) Su papel como **alfabetizador**. El maestro ha de “hacer evidente su propio interés y placer por leer y por escribir” (Nemirovsky, 1999, p. 60). Una buena medida para el logro de este objetivo es que el maestro actúe como modelo en la escritura, esto es, que escriba delante del alumnado. Dos muestras de ello son la escritura en silencio delante de los niños y la escritura en interacción con ellos (Fons, 1999).

b) Su papel como **guía en la construcción de conocimiento**. El maestro no debe imponer a los alumnos sus conocimientos, sino que debe ayudarles a crear los propios. Por ello se hace esencial que en su trabajo actúe más bien

como un guía o mediador que como un mero transmisor de conocimientos, ya que “los métodos transmisivos distancian al sujeto del lenguaje escrito, fomentan una relación conflictiva y dan por resultado un escaso –o nulo– deseo de leer y de escribir” (Nemirovsky, 1999, p. 61). En cambio, si actúa de esta forma, conociendo el punto de partida de cada alumno, interviniendo para facilitar los aprendizajes y evaluando para mejorar la práctica educativa, se establecerán unas condiciones óptimas de comunicación en el aula, basadas en el afecto, que mejorarán el uso de la lengua (Fons, 1999).

c) El **diseño de las actividades**. Éstas deben suscitar conflictos cognitivos en los alumnos, evitando tareas de alto o bajo nivel y promoviendo situaciones en las que se experimente, se reflexione, se descubra nueva información y se comunique (Briz, 2003).

d) El **clima de aula**. El maestro ha de configurar el aula como el escenario más adecuado a los propósitos escritores, conseguir que el alumnado tome conciencia de lo que pueden llegar a escribir juntos, potenciar actitudes positivas ante el código escrito y el manejo de textos, animar a aquellos a los que la práctica escritora les produce menos entusiasmo y asistir y asesorar a la clase de forma individualizada (Delmiro, 2002).

e) Su papel como **experto**. Ha de conocer el código objeto de enseñanza, lo que implica la comprensión de su estructura y funciones; ha de considerar los factores cognitivos que condicionan la adquisición de una lengua; debe tener en cuenta los factores socioculturales que condicionan los usos de la lengua y, por último, necesita conocer los métodos y estrategias más adecuadas para alcanzar los objetivos (Tusón, 1993).

f) Su papel como **mediador**. En el proceso de unificación con el contexto, han de predominar unas actitudes de respeto hacia el alumno y su familia.

g) Y, sobre todo, el maestro debe ser él mismo **escritor**: los niños han de ver qué y cómo escribe, del mismo modo que ven cómo habla.

3.1.6. Recursos

3.1.6.1. Bibliotecas.

Un elemento que adquiere especial importancia en el desarrollo del proceso escritor es la biblioteca. Este lugar siempre ha sido relacionado con las prácticas lectoras y otras actividades similares. En cambio, no se ha pensado como un lugar altamente potenciador de la escritura.

No por ello estoy diciendo que la lectura deba quedar relegada a un segundo plano. Por el contrario, al igual que Galera (2003), me gustaría recordar que “la escritura es una habilidad que se alimenta del habla y de la lectura. Existe una estrecha relación entre la lectura y la expresión escrita; una lectura frecuente y atenta ha de llevar, en la mayoría de los casos, a una buena expresión escrita” (p. 250). Por lo tanto, ambos aprendizajes, lectura y escritura, están interrelacionados, haciendo referencia a un mismo objeto de conocimiento: el texto escrito (Fons, 1999).

Así pues, considero que la **biblioteca** es el **espacio por excelencia que ha de vertebrar esa interrelación entre la lectura y la escritura**.

Biblioteca de centro.

En primer lugar, conviene recordar que la biblioteca ha de estar dotada, tal y como aparece en el Plan Lector de la Consejería de Cantabria, de “distintos tipos de materiales y recursos (periódicos, revistas de interés educativo, libros de texto, cuentos, relatos, cómics, obras de teatro, canciones, poemas, nanas, mapas, enciclopedias, ilustraciones, fotografías, dibujos, anuncios publicitarios, monografías, biografías, diccionarios, manuales, guías, diapositivas, lecturas literarias que contribuyan a ampliar experiencias y conocimientos adquiridos a través de las diferentes áreas y materias, programas educativos interactivos...), en diferentes formatos y soportes (visuales, sonoros, audiovisuales, informáticos, multimedia, papel...)”

La *buena biblioteca* ha de perseguir el objetivo de **hacer llegar sus recursos al mayor número de personas**, e intentar que sujetos que por sus circunstancias no tendrían acceso a textos lo tengan por cuenta de las bibliotecas (Nemirovsky, 2009). De hecho, para muchos niños de sectores carenciados poder acceder a prácticas sociales de lectura y escritura en un entorno que conecta con textos de calidad se trata de una posibilidad privilegiada (Kaufman, 1998).

Biblioteca de aula.

Coincido con Nemirovsky (2009) en su idea de instaurar una biblioteca de aula además de la propia del centro. Esto permite tener textos “al alcance de la mano, para cogerlos, consultarlos, hojearlos, compartirlos, disfrutarlos, en cualquier momento oportuno de la jornada escolar” (p. 19).

Estos textos podrían mantener un carácter dinámico, se podrían consultar, prestar y transportar desde la biblioteca del centro a la de aula y viceversa. Por supuesto, deberíamos tener en cuenta tanto la cantidad como la calidad de los textos que ofertamos en el aula. Convendría, pues, en este sentido ofrecer textos “reales”, no simplificados ni alterados.

Además de los **diferentes géneros textuales** deberíamos contar con una **diversidad de soportes y de lenguas**, con el fin de enriquecer nuestra oferta. Aparte de los libros ofertados por el centro, también podríamos recopilar nuestras composiciones en carpetas o ficheros. Asimismo, los alumnos podrían aportar otros textos de interés.

En cuanto a la organización, siguiendo también a Nemirovsky (2009) podríamos diferenciar las siguientes zonas: una para las novedades, otra para la lectura silenciosa, otra de lectura en voz alta y otra, por último, de producción de textos.

3.1.6.2. Otros espacios

Además de las bibliotecas, conviene tener en cuenta otros espacios que pueden resultar potenciadores de la escritura: los **pasillos**, donde se podrían colgar anuncios del tema que se está estudiando, pedidos de colaboración, hallazgos, etc. y el **vestíbulo**, el cual podría exhibir los textos elaborados en el aula, datos biográficos sobre algún autor de interés, citas de obras, o las noticias de los eventos culturales llevados a cabo en el centro (Nemirovsky, 2009).

3.1.6.3. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Como bien señala Delmiro Coto (2002),

éste es un tiempo marcado por la omnipresencia de las imágenes televisuales, [...] lo que lleva a creer a algunos ese infundio de que ‘una imagen vale más que mil palabras’, sin reparar en que ocurre justamente al revés: una palabra vale más que mil imágenes, porque las palabras son capaces de suscitarlas todas (p. 19).

Así pues, se forman nuevos retos para la educación, como la formación del alumnado en materia de conocimiento del lenguaje, tanto verbal como iconográfico. Por otra parte, la presencia de las TIC nos ofrece unas ventajas con las que antes no contábamos. Por ejemplo, la escritura en el ordenador permite dejar de lado los aspectos más mecánicos de la composición escrita (teclear, ortografía, puntuación, gramática, etc.), y, de esta forma, dedicar más tiempo a la elaboración del contenido del texto (Cassany, 1987).

Además de la importancia de lo visual y la ayuda de determinados recursos, el uso de las TIC conlleva **nuevas prácticas letradas** en la sociedad, devolviendo a la escritura un nuevo protagonismo y dotándola de nuevos soportes como la pantalla del ordenador y del móvil. Éstas han favorecido tanto el nacimiento de nuevos contextos de comunicación como el de nuevos modos de narrar, los cuales pueden configurar también novedosos y atractivos talleres de escritura.

Es por ello por lo que podemos **aprovechar las oportunidades actuales de difusión de textos hipertextuales** en estos nuevos contextos de comunicación: foros, chats, redes sociales, webquest, correos electrónicos, sitios web como Wiki, Blogger, Google Docs, Glogster, etc.

Por otra parte, ¿qué ocurre con la escritura creativa? Sabia (2011), en una conferencia de las TED Talks, decía así: “El arte de la narración ha permanecido intacto. Y en su mayoría, las historias se reciclan. Pero la manera en que los seres humanos contamos historias siempre ha evolucionado con la novedad pura y consistente”. Así pues, la narración no nos ha abandonado, pero sí está variando en su forma de expresarse.

Nuevas prácticas de **storytelling** permiten a los alumnos expresarse de forma creativa con las TIC. Robin (2008) define este proceso así: “digital storytelling allows computer users to become creative storytellers through the traditional processes of selecting a topic, conducting some research, writing a script, and developing an interesting story. This material is then combined with various types of multimedia” (p. 222). Algunas de las posibilidades que permite esta nueva técnica son: el cómic digital, el libro digital, diversas aplicaciones para contar historias (StoryBird, Google Story Builder, Storify, etc.), presentaciones digitales (SlideShare, Prezzy, etc.), vídeo-reportajes, etc.

3.2. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PLAN ESCRITOR

Con el fin de lograr una verdadera implantación de este Plan Escritor en un centro de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria, es necesario llevar a cabo un **conjunto de actuaciones en lo que a evaluación se refiere**, de modo que se registren tanto los logros acontecidos como las problemáticas que han ido surgiendo, y el mejor modo de solucionarlas.

Para facilitar esta cuestión, se organizará una **comisión de maestros para la evaluación y seguimiento de las actuaciones previstas**, pudiendo tratarse de la misma que ejerce el seguimiento del Plan Lector, en caso de

contar con el mismo en el centro. Esta comisión deberá reunirse, por lo menos, una vez al mes. En caso de alguna duda o contratiempo se realizará una reunión de carácter extraordinario que dé respuesta a las necesidades del momento.

En cualquier caso, algunos de los puntos que se han de evaluar periódicamente serán los siguientes:

- **Grado de consecución de los objetivos** planteados.
- **Grado de implicación de los docentes** del centro en apoyo del Plan Escritor.
- **Interrelación de este Plan con los documentos** de centro: PEC, PCC, PAD, PAT, etc.
- **Repercusión en el proceso escritor** de los estudiantes.
- **Utilización de los recursos** escogidos a tal fin.
- **Sugerencia de posibles mejoras** a contemplar para años posteriores.

4. CONCLUSIONES

El diseño de este Plan Escritor, con objetivos muy estructurados y actuaciones con diversos implicados, nos demuestra que potenciar una *buena* escritura en estos entornos **no es un objetivo fácil**. Por ello, es preciso que todos a una; maestros, familias y demás, intentemos hacerlo lo más real posible. Si nuestro propósito es, precisamente, que los alumnos sepan emplear la escritura en los diferentes contextos, el ejemplo principal hemos de dárselo nosotros, escribiendo y mejorando nuestra propia competencia. Sin embargo, no debemos olvidar que la infancia es una etapa maravillosa a la que no debe negarse el juego. En este caso, nos referimos al juego con las palabras, al mero disfrute que nos provoca evocarlas y escribirlas. Porque la palabra, es un viaje que nos alimenta y nos construye como personas.

Futuras líneas de investigación

No me gustaría concluir este Trabajo Fin de Grado sin antes hacer alusión a futuros proyectos de investigación e innovación. Esta propuesta de Plan Escritor debe ser entendida como base para la formulación de nuevos interrogantes: ¿es suficiente la respuesta que ofrecemos a los alumnos en materia comunicativa? ¿Qué ofertas *reales* de formación y mejora en materia escritora existen para las familias de entornos socioeconómicos desfavorables? Para llevar a cabo estas investigaciones, se debería dar lugar a la revisión de los Planes y Proyectos que imperan en nuestros centros y preguntarse acerca de la formación que reciben los maestros como mediadores en este entorno: ¿realmente estamos preparados para afrontar los retos actuales bajo nuevos marcadores culturales?

Por último, me despido con estas palabras de Francisco Umbral que muestran, en gran medida, la importancia de la escritura como herramienta de conocimiento del mundo y de nosotros mismos: **“Escribir es la manera más profunda de leer la vida”**.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRÁFICAS

‘Ali Al Shehri, H. (2012). Los modelos de adquisición y enseñanza en una segunda lengua. *Avances en Supervisión Educativa*, 16. Recuperado el 15 de junio de 2014 de:

http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=464&Itemid=465

Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Madrid: Octaedro.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

Briz, E. (2003). El enfoque comunicativo. En A. Mendoza (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 79-123). Madrid: Pearson.

Camps, A. (2002). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En C. Lomas (Comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 123-144). Barcelona: Paidós.

Camps, A. (Comp.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: GRAÓ.

Carbonell, F. (2005). *Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Los libros de la catarata.

Cassany, D. (1987). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2004). *Aprendizaje cooperativo para ELE*. Recuperado el 20 de mayo de: http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/txt/AprCoo04.pdf

Cassany, D. (2009, Noviembre). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo.* Trabajo presentado en el Congreso Leer.es, Madrid. Recuperado el 15 de mayo de 2014 de: [http://www.leer.es/wp-content/uploads/webcast/documentos/practicas_letradas/conferencia DanielCassany.pdf](http://www.leer.es/wp-content/uploads/webcast/documentos/practicas_letradas/conferencia_DanielCassany.pdf)

Consejería de Educación de Cantabria (2006). Plan de Apertura de Centros a la Comunidad. Cantabria.

Consejería de Educación de Cantabria (2007). Plan Lector. Cantabria.

Cuetos, F., Ramos, J. L. y Ruano, E. (2002). *Evaluación de procesos de escritura (PRO-ESC).* Madrid: TEA Ediciones.

Delmiro, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios.* Barcelona: GRAÓ.

Díaz-Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio*, 22. Recuperado el 2 de junio de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/99>

Equipo de Educación Infantil CP “Juan Baustista Irurzun” de Peralta (2004). *El aprendizaje del lenguaje escrito en infantil.* Recuperado el 26 de junio de 2014 de: <http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/EI%20aprendizaje%20del%20lenguaje%20escrito%20en%20infantil.pdf>

Fons, M. (1999). *Leer y escribir para vivir.* Barcelona: GRAÓ.

Galera, F. (2003). La lectoescritura: métodos y procesos. En A. Mendoza (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 217-261). Madrid: Pearson.

Johnson, R. T. y Johnson, D. W. (1994). An Overview of cooperative learning. En J. Thousand, A. Villa y A. Nevin (Ed.). *Creativity and collaborative learning*. Baltimore: Brookes Press.

Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.

Kaufman, A. M. (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después?*. Buenos Aires: Santillana.

Kaufman, A. M. (Coord.). (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.

Lardone, L. y Andruetto, M. T. (2007). *La construcción del taller de escritura en la escuela y la biblioteca*. Sevilla: Homo Sapiens y MAD.

Lomas, C. (1993). Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua. En C. Lomas y A. Osoro, A. (Comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 93-131). Barcelona: Paidós.

Lomas, C. y Osoro, A. (Comp.). (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Maruny, Ll., Ministral, M. y Miralles, M. (1997). *Escribir y leer: Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. Madrid: Edelvives y Ministerio de Educación y Ciencia.

McCormick, L. (1986). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique.

Mendoza, A. (Coord.). (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.

Moreno, V. (1994). *El deseo de escribir*. Pamplona: Pamiela.

Morilla, L. y Kohan, S. A. (1999). *Hacer escribir a los niños.* Barcelona: Grafein.

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños.* Buenos Aires: Paidós.

Nemirovsky, M. (Coord.). (2009). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura.* Barcelona: GRAÓ.

Pimet, O. y Boniface, C. (1999). *Ateliers d'écriture. Mode d'emploi.* París: ESF éditeur.

Robin, B. (2008). *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom.* Recuperado el 2 de julio de: <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>

Sabia, J. (2011, Mayo). *The technology of storytelling.* Trabajo presentado en The TED Talks, Nueva York. Recuperado el 1 de julio de 2014 de: https://www.ted.com/talks/joe_sabia_the_technology_of_storytelling

Sánchez Corral, L. (2003). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. En A. Mendoza (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 319-348). Madrid: Pearson.

Tusón, A. (1993). Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua. En C. Lomas y A. Osoro, A. (Comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 55-68). Barcelona: Paidós.

Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica.* Barcelona: GRAÓ.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

ANEXO

El cuestionario

PRÁCTICAS ESCRITORAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Sexo:

Fecha:

Curso:

Edad:

PRIMER BLOQUE: ESCRITURA EN EL AULA Y EN EL CENTRO.

¿Te gusta escribir?

Sí

No

¿Qué tipo de ejercicios de escritura haces en clase?

Dictados

Historias
o cuentos

Poemas

Noticias
personales

Noticias
del mundo

Descripciones
de personas/objetos

Cómic

Adivinanzas

Chistes

Cartas

Anuncios

Otros (Escribe qué)

¿Haces actividades de escritura en parejas o grupos? Sí No A veces

¿Sueles hacer ejercicios de escritura en el ordenador? Sí No A veces

Si lo haces, ¿qué tipo de ejercicios?

¿Te gustan los ejercicios de escritura que haces en clase? Sí No A veces

Si no te gustan, ¿qué ejercicios de escritura te gustaría hacer?

¿Soléis hacer talleres de escritura en el colegio? Sí No A veces

¿Escribes fuera de clase? Ejemplos: periódico escolar, revista, etc. Sí No

¿Te gustaría escribir más historias en el colegio? Sí No

SEGUNDO BLOQUE: ESCRITURA EN CASA

¿Sueles escribir en casa, aparte de las tareas del colegio? Sí No A veces

Si lo haces, ¿cuánto tiempo dedicas a la semana a escribir por gusto?

Media hora Una hora Dos horas

Más de dos horas Nada

Si escribes, ¿qué tipo de cosas te gusta escribir?

¿Sueles escribir cosas en el ordenador? Sí No A veces

Si lo haces, ¿qué es lo que escribes?

¿Suelen escribir las personas de tu familia? Sí No A veces

¿Qué es lo que escriben?

¿Has escrito alguna vez con ellos? Sí No

TERCER BLOQUE: LECTURA Y BIBLIOTECAS.

¿Te gusta leer? Sí No A veces

¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a leer por gusto?

Media hora Una hora Dos horas

Más de dos horas Nada

¿Te cuesta comprender lo que lees? Sí No A veces

¿Lee tu familia? Sí No A veces

¿Cuántos libros hay aproximadamente en tu casa? Muchos Pocos

De ellos, ¿hay libros de tu edad? Sí No

¿Tú o tus padres soléis ir a alguna librería de vez en cuando? Sí No

¿Eres socio de la Biblioteca Pública? Sí No

¿La visitas a menudo? Sí No

¿Tu familia suele ir a la biblioteca? Sí No A veces

En el colegio, ¿soléis ir a menudo a la biblioteca del centro? Sí No

¿Soléis coger prestados libros de la biblioteca del colegio? Sí No