

Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakaslean Graduatua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

La escritura creativa para mejorar la autoestima en el alumnado de primaria

Estudiante: Silvia Terrén Magallón

Enlace vídeo: <https://youtu.be/KAQomt8D32g>

Tutora: M^a Consolación Allué Villanueva

Departamento: Ciencias Humanas y de la Educación

Campo: Didáctica de la Lengua y la Literatura

Mayo, 2022

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado trata la escritura creativa como herramienta didáctica para mejorar la autoestima del alumnado. Para ello se parte de dos hipótesis principales, la escritura percibida como una tarea tediosa por los y las jóvenes y la falta de trabajo en las escuelas sobre la autoestima. Para comprobarlas se elaboró un cuestionario acerca de estos aspectos que respondieron dos centenares de jóvenes. De esta forma, se vio la necesidad real de implementar estos dos conceptos en la escuela. Son diversos los estudios que avalan la escritura como una fuente de creatividad y como un gran recurso de autoconocimiento. Este aspecto es la base de la autoestima, que tiene su génesis en la infancia entre los seis y los doce años. Debido a esto, la propuesta didáctica que se plantea está diseñada para 2º de Educación Primaria, etapa en la que el alumnado aún está conociéndose a sí mismo. Este proyecto se diseña desde la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos y se desarrolla a lo largo de cinco lecciones divididas en diez sesiones. El producto final que el alumnado debe completar es un cuento que responda a la pregunta “¿Qué pasaría si desapareciese el abecedario?”.

Palabras clave: escritura; creatividad; autoestima; autoconocimiento; emoción

Abstract

This End of Grade Project's main theme is creative writing as a didactic tool to improve the students' self-esteem. There are two main hypotheses, writing considered as a tedious task and a lack of self-esteem education. To prove them a questionnaire was answered by more than two hundred young people. This way we saw the real need to implement both concepts at school. There are many studies that prove that writing is a source of creativity and a very good resource to get a good self-knowledge. This is the base of self-esteem which is formed during the childhood between six and twelve-year-olds. The Project is designed following the Project Based Learning methodology and it is developed in five lessons divided in ten sessions. The final product is a tale answering this question ¿What would happen if the alphabet disappeared?

Keywords: Writing, creativity; self-esteem; self-knowledge; emotion

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. MARCO TEÓRICO	7
1.1. Las emociones	7
1.1.1. El concepto de emoción.....	7
1.1.2. La educación emocional y su importancia en la infancia	8
1.2. La autoestima en el desarrollo del alumnado	9
1.2.1. Definición de autoestima	9
1.2.2. Factores que influyen en la autoestima	11
1.2.3. Autoestima e identidad en los niños entre los 6 y los 12 años	12
1.3 Escritura creativa	13
1.3.1. Definición del concepto	13
1.3.2. Potencial educativo de la escritura creativa	15
1.3.3 Escritura creativa y autoestima.....	17
1.4 Estudio estadístico. La autoestima en los jóvenes de entre 16 y 25 años.	18
1.4.1. Planteamiento	18
1.4.2. Resultados	19
1.4.3. Conclusiones	25
2. PROPUESTA DIDÁCTICA	26
2.1. Introducción	26
2.2. Contextualización y justificación	27
2.3. Objetivos, contenidos y competencias	28
2.3.1. Objetivos	28
2.3.2 Contenidos	30
2.3.3 Competencias.....	33
2.4. Metodología	34
2.5. Temporalización	36
2.6.Desarrollo de la propuesta	37
2.6.1 Lección 1: Introducción	37
2.6.3 Lección 2: Cuentos	38
2.6.3 Lección 3: Investigamos	42
2.6.4 Lección 4: Nos inspiramos.....	44
2.6.5 Lección 5: Escribimos	46

2.7. Evaluación.....	48
CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS	49
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
ANEXOS.....	54

INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado pertenece al ámbito de Lengua Castellana y Literatura y está estrechamente relacionado con la educación emocional, más concretamente con la autoestima. Uno de los principales motivos que ponen en marcha este Trabajo de Fin de Grado es la creencia de que lo relativo a la literatura, en este caso, a la escritura, es una tarea ardua y tediosa que desmotiva al alumnado en numerosas ocasiones. Por norma general, la escritura suele enseñarse desde la perspectiva más tradicionalista, desde la gramática y la ortografía y no desde la expresión de las emociones. Esto causa que sea una fuente de frustraciones para el alumnado y que no la desarrollen y exploren más allá del ámbito escolar y el laboral. Para romper con este estigma, pondremos de manifiesto el gran potencial que tiene la escritura creativa en un contexto escolar, como una fuente de expresión y de autoconocimiento.

De la misma manera, una de las primeras hipótesis que se plantearon, desde un punto de vista personal y experiencial, es que la autoestima es una de las asignaturas pendientes en la educación del siglo XXI. Actualmente son múltiples los estudios estadísticos que avalan esta afirmación, puesto que el notable aumento de los casos de trastornos psicológicos, como la ansiedad o la depresión, está a la orden del día. Muchas de estas patologías y diagnósticos psicológicos que se ven acrecentados a diario tienen en común la baja autoestima de quienes los sufren. Debido a esto, se ha puesto en entredicho el papel que tiene la escuela en la salud mental y en la educación emocional. Para comprobar estas hipótesis, se creó un estudio propio en el participaron alrededor de dos centenares de personas de entre 16 y 25 años, que pasaron por su periodo de Educación Primaria y/o Educación Secundaria Obligatoria bajo las legislaturas LOPEG, LOCE, LOE, y LOMCE. En este muestreo se analizaron cuestiones relacionadas con la autoestima y la escritura creativa, y se demostró que la autoestima ha sido, efectivamente, una carencia en el sistema educativo español durante las últimas legislaturas.

Para unir ambos ámbitos, escritura creativa y autoestima, se creó una propuesta didáctica siguiendo la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. Esta metodología implica que el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje y que tenga la suficiente autonomía como para autorregularse y trabajar en equipo. El proyecto desarrollado en este TFG está diseñado para 2º de Educación Primaria, por lo que, debido a la edad del alumnado, las metodologías utilizadas serán más pautadas y delimitadas. De esta forma el alumnado tendrá la oportunidad de trabajar la escritura creativa y la autoestima de forma transversal. Esta propuesta no pudo ser llevada a cabo

La escritura creativa para mejorar la autoestima en el alumnado de primaria

en un contexto escolar real debido a las características, entorno y situación particulares del centro donde estaba previsto aplicarla.

Para guiar todo el proceso de investigación, se estableció una pregunta clave: ¿Hasta qué punto puede la escritura creativa mejorar la autoestima del alumnado de primaria? A partir de ella, definimos algunos de los conceptos clave, como emoción, autoestima y escritura creativa y, viendo la correlación entre los términos, llegamos a la conclusión de que, efectivamente, la escritura creativa puede llegar a tener un impacto positivo en la autoestima del alumnado.

Como objetivos generales se plantearon tres: investigar los posibles beneficios que tiene la escritura creativa sobre la autoestima, analizar la necesidad de una cierta formación sobre autoestima en el alumnado de primaria, y, por último, crear una propuesta didáctica innovadora que aúne ambos conceptos.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Las emociones

1.1.1. El concepto de emoción

Para iniciar nuestro estudio, partiremos de algunas definiciones del concepto de emoción, mencionaremos las seis emociones principales, los componentes principales y, por último, las funciones de estas.

Comenzamos destacando que el concepto actual empezó a surgir a partir de una de las obras de Darwin (1872, citado en Sanz de Acedo, 2012), *Expression of emotions in man and animals*. El científico afirmó que el objetivo principal de las emociones es “la supervivencia de la especie y la adaptación a las demandas ambientales” (Sanz de Acedo, 2012, p. 358). Como es de esperar, la forma de ver y entender las emociones ha variado con el paso de los siglos. A principios del siglo XIX, el conductismo de Watson estudiaba las emociones únicamente desde la dimensión explícita y observable. Años más tarde, la Psicología cognitiva comenzó a interesarse por las emociones, y las definió como “un proceso interno que tiene como finalidad interpretar [...] las reacciones y sentimientos que tienen las personas sobre lo que les sucede” (Sanz de Acedo, 2012, p. 359).

Gracias a estas primeras definiciones del concepto hemos llegado a entender las emociones de una forma más completa y hemos llegado a definiciones como la de Izard (2009), que afirma que “la emoción es una experiencia subjetiva de naturaleza agradable o desagradable que conlleva actividad neurobiológica y expresión corporal e informa sobre el valor del estímulo”.

Actualmente, la Real Academia Española define emoción de forma similar a la concepción de Izard, siendo esta una “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” (2021)

Ekman (1992) fue el encargado de designarlas y definir las basándose en las expresiones faciales y reacciones corporales de los sujetos ante dichas emociones. Así, determinó que las seis emociones principales son: alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa y asco. No obstante, existe una amplia gama de emociones además de las principales.

Atendiendo a Sanz de Acedo (2012), todas las emociones tienen tres componentes principales: conductual, subjetivo y fisiológico. El primero hace referencia a aquellas manifestaciones explícitas de las emociones tales como gestos, posturas corporales y tono de voz. El segundo, se refiere a la subjetividad de las experiencias que vivimos y el vínculo inherente que

tienen con las emociones. El último hace referencia a los cambios corporales viscerales e involuntarios.

Recurriendo de nuevo a los estudios de Sanz de Acedo (2012) las emociones tienen cuatro funciones básicas:

1. Cognitiva: Las emociones funcionan como filtro de información y focalizan la atención del sujeto en consonancia a lo que sienten, de esta forma, “los sujetos alegres aprenden, [...] toman decisiones eficaces y se comprometen creativamente en la resolución de problemas” (Sanz de Acedo, 2012, p. 364).
2. Motivadora: Según Sanz de Acedo (2012), las emociones participan en el proceso motivador, sobre todo proporcionando energía para alcanzar la meta deseada.
3. Adaptativa: “Las emociones preparan el organismo para que ejecute unas conductas exigidas por las condiciones ambientales y le dirigen y le aportan energía para tal fin” (Sanz de Acedo, 2012, p. 365).
4. Interpersonal: Las emociones son esenciales en la comunicación con otras personas y promueven la formación de redes de comunicación social.

1.1.2. La educación emocional y su importancia en la infancia

Para definir la educación emocional recurrimos a la perspectiva de Bisquerra (2000), desde la que afirma que la educación emocional es un proceso educativo cuyo objetivo principal es potenciar las emociones como una parte inherente del desarrollo cognitivo. Para esto, Bisquerra propone que se desarrollen tanto conocimientos como habilidades sobre las emociones con el fin de aumentar el bienestar personal y social.

Para lograr dichos objetivos “la educación debe incluir en sus programas la enseñanza de habilidades [...] como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, así como el resolver conflictos y la colaboración con los demás” (Vivas, 2003). Esto se resume, según Steiner y Perry (1998), en el desarrollo de tres capacidades: la de comprender las emociones, la de expresarlas y la de escuchar y respetar a los demás respecto a sus emociones.

Además, según Vivas (2003), hay hasta seis justificaciones de gran importancia para incluir la educación emocional en las aulas. La primera de ellas es el planteamiento educativo que propuso la UNESCO en el Informe Delors, publicado en 1996. En él, la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI propuso entre otras estrategias, que los países miembros basaran su educación en cuatro pilares a los que deberían dar la misma importancia:

La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales [...]: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1994).

Otras justificaciones que destaca Vivas (2003) vienen dadas desde el avance en las investigaciones neurológicas y psicológicas y el avance de las nuevas tecnologías. Asimismo, otras vienen dadas por los factores afectivos y motivacionales en el proceso de aprendizaje y desde los resultados de dichos procesos. Además, a lo largo de los últimos años, se ha puesto de manifiesto la necesidad social que hay de educar las emociones, puesto que, según Vivas (2003), ha habido un aumento significativo de casos de trastornos emocionales.

Por último, cabe destacar que, atendiendo a Bisquerra (2000), la mayoría de los principios de la educación emocional apuntan directamente al desarrollo integral de la persona. De esta forma, la educación emocional forma una parte esencial del desarrollo cognitivo del individuo.

1.2. La autoestima en el desarrollo del alumnado

1.2.1. Definición de autoestima

El concepto de autoestima se ha redefinido en varias ocasiones a lo largo de las últimas décadas. Si atendemos a una de las últimas actualizaciones de la Real Academia Española, la autoestima es una “valoración, generalmente positiva de sí mismo” (2021).

El primer intento de definir este concepto fue por parte de uno de los padres de la psicología norteamericana, William James, quien en el año 1890 publicó su obra *Principles of Psychology*. En su obra, James define de forma arcaica la autoestima señalando que es producto de la proporción entre el éxito y las pretensiones del individuo. Según Branden (2004), James propuso una definición incompleta e irreal, pero sentó las bases de un interesante debate sobre este concepto que hizo que muchos psicólogos se interesasen por él.

A mediados del siglo XX surgió una nueva definición que aportó nuevos matices al concepto de James. Coopersmith (1967) entendió la autoestima como una evaluación que hace el individuo hacia sí mismo, es decir, un juicio plenamente personal sobre la dignidad y las actitudes propias de uno mismo. Años más tarde, Richard y Bednar (1989) redefinieron de nuevo el concepto siguiendo los pasos de Coopersmith y James. Estos entendieron la autoestima como un reflejo de cómo el individuo se valora a uno mismo, y destacaron que esta es fundamental para la psicología del ser humano.

Estudios más recientes han ido poco a poco completando las definiciones de los autores anteriores. Acosta (2004) señaló que una de las características más importantes de la autoestima es su dinamismo, pues esta puede fluctuar dependiendo de la etapa vital o el entorno del individuo. Tanto es así que la autoestima puede disminuir o aumentar debido a comentarios o gestos de personas cercanas al individuo. Por último, Roa (2013) dice que la autoestima es una actitud, una forma de pensar, amar, sentir y comportarse con uno mismo. La autoestima es una parte esencial e inherente de la personalidad del ser humano, formada a partir de las experiencias y sucesos vividos a lo largo de sus vidas.

Pero ¿cuál es el verdadero impacto de la autoestima en la vida del ser humano?

Sabemos que la autoestima se conforma a lo largo de prácticamente toda nuestra vida, por lo tanto, las experiencias pasadas son claves en la autoestima que los individuos tienen en el presente. La importancia de mantener unos niveles adecuados de autoestima a lo largo de la vida radica, sobre todo, en la prevención de trastornos psicológicos tales como la ansiedad y la depresión (American Psychiatric Association, 2014).

Para conocer las características de una persona con alta autoestima, recurrimos a Branden (2010). Este autor destaca que las personas con alta autoestima, aunque suelen gozar de relaciones de mayor calidad, causan reacciones no del todo agradables en los demás, puesto que no tienen miedo a mostrar sus emociones, ideas y opiniones. No se ven nunca obligados a disimular para complacer a los demás o para encajar en un cierto círculo social.

Según Naranjo (2007), las personas con baja autoestima tienden a tener problemas en el autocontrol en cualquier área de sus vidas, como pueden ser el autocuidado, el manejo de las emociones, sus hábitos alimenticios y sus relaciones interpersonales. Como ya se ha mencionado anteriormente, Vivas (2003) considera que el autocontrol es precisamente una parte importante de la educación emocional. Estas personas suelen crear una falsa identidad que muestran a los demás y los aleja todavía más de su propia identidad. Naranjo (2007) también destaca que las personas con autoestima baja dependen emocionalmente de las opiniones de los demás, y crean unas expectativas demasiado altas sobre lo que los demás les pueden ofrecer. Por lo general, las personas con baja autoestima no suelen llegar a realizarse a sí mismas puesto que no creen en sus propias capacidades y no llegan a encontrar el verdadero sentido de sus vidas.

Uno de los primeros autores en destacar la verdadera importancia de la autoestima en la vida del individuo fue Abraham Maslow (2013). Según su teoría, la autoestima como tal se encuentra en el penúltimo escalón de su pirámide. Sin embargo, afecta también a los escalones

adyacentes, puesto que, como hemos visto, atendiendo a Naranjo (2007), las relaciones interpersonales suelen ser problemáticas para personas con baja autoestima. Asimismo, una persona que carece de una buena autoestima no podrá llegar a autorrealizarse.

Figura 1

Pirámide de las necesidades humanas de Abraham Maslow



Elaboración propia

1.2.2. Factores que influyen en la autoestima

Como veremos en el próximo apartado, la autoestima no es innata, sino que se va conformando a lo largo de la infancia. En consecuencia, son múltiples los factores que influyen en la autoestima del alumnado de primaria Alcaide et al. (2017).

El primer factor a tener en cuenta es la influencia de la familia, pues es el primer círculo social al que se ve expuesto el individuo. Según Alcaide et al. (2017), el tipo de violencia más común en las familias es la emocional, puesto que los niños y niñas suelen verse intimidados por unos estándares y expectativas de sus progenitores, que no siempre pueden alcanzar. Esto causa una gran frustración, y quienes la sufren evitan compartirla con los demás. “Es por este motivo que de manera inconsciente las familias dañan la autoestima del individuo” (Alcaide et al., 2017)

Alcaide et al. (2017) afirman que el segundo factor que considerar es la influencia de la comunicación, pues tiene una estrecha relación con la autoestima. La forma de decir un mensaje puede cambiar completamente su impacto en otros, de forma negativa o de forma positiva.

El tercer factor es la propia sociedad puesto que “los estándares en que se basan las personas para evaluarse así mismas son culturales y están establecidos por modelos sociales que determinan nuestra imagen hacia los demás” (Alcaide et al., 2017).

Por último, el factor que más nos concierne, la influencia de la escuela. En un país como España, donde la educación es obligatoria desde los seis hasta los dieciséis años, la escuela es un importante factor de socialización. Rodríguez (1986, citado en Alcaide et al.), afirma que el rendimiento escolar depende en cierta manera de la acción educativa y de las actitudes del profesorado en cuanto a la autoestima y el autoconcepto del alumnado. Por ello, el papel del profesorado es clave y hay una gran variedad de intervenciones que se pueden hacer para causar un impacto positivo en la autoestima del alumnado.

Una de las intervenciones más relevantes a destacar está estrechamente relacionada con las expectativas y con el conocido Efecto Pigmalión.

Conocemos al efecto Pigmalión como la profecía de autorrealización [...] Dicha profecía puede tener un origen tanto externo, cuando los docentes o padres de familia depositan creencias sobre la mente del individuo; e interno, cuando el mismo individuo se crea creencias acerca del futuro de su trayectoria, ya sean estas de carácter positivo o negativo (García, 2015).

Teniendo en cuenta esta definición, no es de extrañar que “las expectativas que tiene el profesor sobre el alumnado son esenciales para el fortalecimiento de la autoestima del alumno” (Alcaide et al., 2017). Entonces depositar expectativas realistas fijando metas positivas para el alumnado es una de las primeras claves a considerar. Además, existen múltiples detalles cotidianos que pueden contribuir a mejorar la autoestima del alumnado, como llamarlo por su nombre y evitar comparaciones innecesarias. Por ende y para finalizar este apartado, hemos de tratar, como docentes, de “evaluar de forma realista, positiva y flexible” (Alcaide et al., 2017)

1.2.3. Autoestima e identidad en los niños entre los 6 y los 12 años

“La noción que tienen los niños de sí mismos es simplemente un reflejo de las opiniones que los demás forman y difunden de ellos” (Rojas, 2007)

Para comenzar este apartado, señalamos los estudios de Mruk (1998), este autor afirma que la autoestima se desarrolla en tres estadios: pre-estima, aparición de la autoestima y la autoestima en la edad adulta. Nos centraremos sobre todo en el segundo, debido a que ocurre a lo largo de la etapa que más nos concierne, la Educación Primaria.

El primer estadio, la pre-estima, ocurre a lo largo de la primera infancia y abarca los primeros 5 años de vida del individuo. Aquí comienzan a aparecer los precursores de la autoestima, que son, habitualmente, fenómenos interpersonales. Mruk (1998) destaca sobre todo el protagonismo que adquieren el amor y la aceptación por parte de los progenitores en esta etapa del desarrollo.

El segundo estadio ocurre en la niñez media, entre los seis y los doce años, que es “cuando el niño es capaz de iniciar conductas con destreza, de evaluar sus logros [...] y después experimentar una relación entre los procesos” (Mruk, 1998, p.158). Para comprender mejor la importancia de esta etapa, cabe mencionar las aportaciones de Rojas (2007). Este autor destaca en su obra que hay dos condiciones esenciales para que el ser humano pueda ser capaz de valorarse a sí mismo: ser consciente de uno mismo, y tener capacidad de introspección, y ambas, comienzan a ser posibles en este estadio.

De esta forma, es aquí es donde se genera la autoestima como tal. Este periodo, según Mruk (1998), es particularmente sensible, puesto que intervienen numerosas variables externas al individuo, como hemos visto en el apartado anterior. Además, entran en juego las diferencias individuales en cuanto a destrezas físicas, emocionales, cognitivas o sociales. Es aquí cuando el individuo comienza a descubrir sus capacidades y habilidades y a saber que tareas o áreas domina. Al final de este estadio, la autoestima comienza a influir significativamente en la conducta de los individuos.

Finalmente, el tercer estadio hace referencia a la autoestima en edad adulta. Esta es la etapa más larga y dinámica, puesto que los factores que intervienen en ella son mucho más amplios y complejos que en las anteriores.

1.3 Escritura creativa

1.3.1. Definición del concepto

Antes de definir el concepto de escritura creativa, hemos de entender los dos términos que lo componen. Para comenzar, aludimos a Vygotsky (1981), quien creía que todas las personas eran potencialmente creativas, es decir, que la creatividad no era exclusiva de gente extremadamente inteligente, sino que todo ser humano podía llegar a desarrollar una gran creatividad. Teniendo en cuenta dicho potencial, Gardner (2003, 1994) establece que ese potencial cognitivo también existe en la inteligencia. Este autor mantiene que todos los seres humanos son inteligentes y que hay ocho tipos de inteligencias diferentes, conocidas como

La escritura creativa para mejorar la autoestima en el alumnado de primaria

inteligencias múltiples: inteligencia musical, cinético corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, naturalista, interpersonal e intrapersonal.

Estos conceptos han dado lugar a numerosos estudios posteriores que los han ratificado y han dado origen a una escuela más inclusiva y enfocada hacia el potencial creativo del alumnado. Debido a su relación con las expectativas y con el ya comentado Efecto Pigmalión, estos hitos han sido claves para comenzar a incluir la autoestima en la escuela.

Para definir la escritura creativa hemos de comenzar puntualizando qué es la escritura. Cassany (1993) la determinó como algo mucho más extenso y complejo que conocer el abecedario y saber juntar letras. Escribir es “ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (Cassany, 1993, p. 13). La escritura es un proceso complejo, y la escuela solo nos ofrece “los rudimentos esenciales de gramática que no pueden cumplir de ninguna manera las complejas y variadas necesidades de la vida moderna” (Cassany, 1993, p. 14). Más recientemente, otros autores han matizado este concepto haciendo las siguientes consideraciones:

La producción de textos es un proceso cognitivo complejo mediante el cual la persona traduce sus representaciones mentales, ideas, pensamientos, sentimientos e impresiones en un discurso escrito coherente, en función de hacérselos llegar a una audiencia de una manera comprensible y para el logro de determinados objetivos (Álvarez, 2009).

De esta última definición cabe destacar que la escritura tiene o debe tener un objetivo y que dichas informaciones a transmitir no siempre han de ser objetivas, sino que también pueden estar ligadas a la expresión de sentimientos, pensamientos y emociones.

Por otra parte, De Miguel (1995) define la creatividad como un proceso cognitivo que nos permite transformar todos los estímulos que percibimos en ideas con un nuevo significado para crear un producto original. Para que ocurra la creatividad, un individuo ha de producir un gran número de ideas variadas (fluidez) que sean nuevas y causen un impacto relativo (originalidad) (Cano y Larraz, 2020).

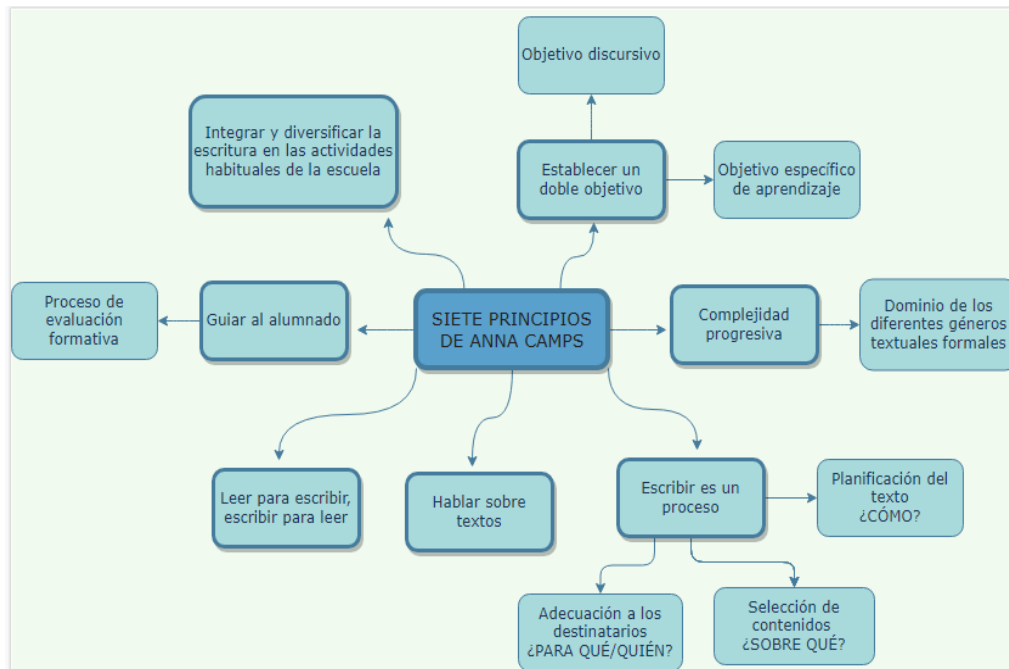
Si observamos estas definiciones, es sencillo ver los factores comunes. Tanto la escritura como la creatividad son procesos cognitivos complejos en los que, de una forma u otra, existe una transformación de la información en un producto final. No obstante, según Álvarez (2009) hay objeciones en cuanto a la definición del término escritura creativa. Esto se debe a que algunos autores consideran que toda escritura es creativa, porque supone la creación de un producto relativamente original, mientras que otros consideran lo contrario.

¿Cómo podemos aplicar la escritura creativa de forma adecuada en el aula?

Para ello se destacan a continuación los siete principios que estableció Anna Camps (2009). Estos siete principios giran en torno a la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria, pero pueden resultar útiles para la aplicación de la escritura creativa.

Figura 2

Los siete principios de Anna Camps



Elaboración propia

1.3.2. Potencial educativo de la escritura creativa

Durante mucho tiempo Cervantes, Tolstoi, Kafka, continuarán diciéndonos sobre el hombre cosas que la sociología y la psicología científica no nos pueden decir. Durante mucho tiempo los poetas nos dirán cosas sobre la lengua y sus posibilidades de expresión, comunicación y de creación, cosas que no podemos pedir a los lingüistas (Rodari, 1987)

Como hemos podido ver, la escritura creativa es un proceso que pone en marcha la mecánica cognitiva a una escala relevante. Además, la UNESCO (2021) ha puesto recientemente de manifiesto la importancia que tiene invertir en la creatividad, puesto que esta conlleva innovación y una transformación o cambio que es esencial para dinamizar la economía, la industria y otras estructuras sociales del siglo XXI. “Invertir en creatividad humana es invertir en la capacitación y en crear nuevas oportunidades” (UNESCO, 2021)

Son varios los autores (Alonso, 2008; Arroyo, 2016; Cassany, 1999 citados en Montilla, 2021) que han investigado acerca del potencial educativo de la escritura creativa. Estos autores destacan que escribir creativamente fortalece el desarrollo psicológico, intelectual y social ya que “contrasta el imaginario colectivo con la realidad” (Alonso, 2001). Arroyo (2016) afirma que también existe una mejora en las tres funciones de la escritura propuestas por Cassany (1999). La primera, la intrapersonal, puesto que al escribir recurrimos a nuestro yo, a nuestra propia voz interior para recordar, manejar la información o generar ideas. La segunda, la función interpersonal, que se ve fortalecida cuando los individuos interactúan entre sí para obtener inspiración o para compartir sus relatos. Por último, la función estética o lúdica, que busca el deleite de uno mismo o de otros.

Además, Salas (2008) destaca que la escritura creativa pone al alumnado ante una situación en la que dependen de ellos mismos, para cumplir con la tarea que se les ha encomendado. No dependen de ningún patrón y su única arma para enfrentarse a una página en blanco es su propia capacidad de imaginar e inventar. De esta forma, se promueve la autonomía del alumnado en la resolución de problemas. Este tipo de actividades estimulan las reacciones mentales y la adaptación a circunstancias nuevas, enseñan a construir discursos y potencian el interés y el respeto por la escritura, por parte del alumnado. La escritura creativa también estimula la relajación, y es una forma entretenida de ensayar con la lengua.

“Esto permite el desarrollo de capacidades y habilidades que aportan al perfeccionamiento de las competencias comunicativas y textuales” (Montilla, 2021). Dichas competencias forman parte de la competencia literaria que es “la capacidad para escribir o leer textos de signo estético-literario” (Alonso, 2001).

Por ende, la herramienta principal de evaluación que se pretende utilizar en este proyecto es la carpeta, o *portfolio*. Este sistema, como destaca Cassany (2016) permite tener un seguimiento de la evolución de la escritura del alumnado. De esta forma, se puede apreciar la mejora en la escritura, o incluso detectar problemáticas relacionadas con la lecto-escritura, algo que en el primer ciclo de Primaria es esencial. Cassany plantea también la importancia de que las actividades de escritura sean de carácter extensivo, a diferencia de la tendencia general de realizar actividades intensivas y estrictamente dirigidas. Por ello, el carácter que se pretende infundir en las actividades de este proyecto, a pesar de estar pautadas, es extensivo.

En conclusión, la escritura creativa, al igual que la lectura “son agentes formadores que pueden ser útiles para formar lectores críticos a través de la emoción, diversión y el placer” (Sousa, 2010)

1.3.3 Escritura creativa y autoestima

“Escribiendo *Funes el memorioso*, Borges superó su insomnio, Isabel Allende alivió su dolor por la muerte de su hija al escribir *Paula...* y tantos otros” (Kohan, 2013)

Los seres humanos reflejan aspectos de su personalidad, incluida la autoestima, en prácticamente todos los aspectos de su vida diaria, incluida la escritura. La grafología, por ejemplo, es la pseudociencia que estudia cómo los individuos plasman su personalidad en sus escritos. Según Pueyo (2007), la autoestima del individuo puede verse reflejada en muchos aspectos de la escritura, tales como el tamaño de la letra, los posibles adornos, la dirección o inclinación de las frases. De esta forma, y según esta pseudociencia, la escritura puede resultar útil para conocer aspectos relativos a la autoestima del alumnado.

Además, la lectura y la escritura han sido, desde tiempos inmemoriales, útiles herramientas como terapia psicológica.

En la época del faraón Ramsés II, las bibliotecas eran conocidas como «casas de vida», donde se guardaba «el tesoro de los remedios para el alma» [...] los griegos consideraban los libros como una forma de tratamiento médico y espiritual. Y en la Edad Media, la lectura de textos sagrados en el transcurso de una operación era algo habitual. El objeto de dichas lecturas no tenía, como se puede pensar, fines religiosos sino biblioterapéuticos pues eran usadas para aliviar el dolor y amortiguar la angustia (Jarque, 2009, citado en Martín-Gaite, 2014)

Actualmente, algunas corrientes de psicología continúan usando la escritura como un proceso terapéutico más. Existen varias técnicas, pero Martín-Gaite (2014) destaca dos en concreto: la escritura de cartas y la terapia del diario. La primera técnica consiste en la escritura de cartas que nunca llegan a su destinatario, en las que el paciente debe escribir cartas a personas que han causado un gran impacto, positivo o negativo, en su vida. El paciente puede expresar todo tipo de ideas, pensamientos o emociones, pues el destinatario nunca llega a leer su escrito. La segunda técnica, también conocida como *journaling*, consiste en escribir a diario sucesos, recuerdos, sensaciones, emociones o pensamientos personales.

Los beneficios que tiene escribir dichas sensaciones es que podemos analizar todo aquello que pensamos o sentimos y de esta forma, los individuos pueden llegar niveles más profundos de

autoconocimiento, que como ya se ha mencionado, según Rojas (2007), es el primer paso para tener una buena autoestima. “Los efectos de la escritura sobre el pensamiento y la salud mental son inigualables. Efectivamente, escribir en momentos traumáticos suele derivar en consecuencias positivas” (Kohan, 2013)

Todos estos aspectos mencionados en cuanto a la autoestima y la escritura creativa nos llevan a reafirmar la hipótesis planteada al inicio. A pesar de ser dos términos, que *a priori*, no guardan relación entre sí, según estas investigaciones, podemos afirmar que la escritura creativa sí puede llegar a causar un impacto positivo en el alumnado de primaria, debido a que los beneficios de trabajar ambas unidas pueden ser relativamente significativos, a corto o largo plazo, en las vidas académicas y personales del alumnado.

Gracias a estas investigaciones se ha alcanzado el primer objetivo de este TFG, investigar los posibles beneficios que tiene la escritura creativa sobre la autoestima.

1.4 Estudio estadístico. La autoestima en los jóvenes de entre 16 y 25 años.

1.4.1. Planteamiento

Como ya se ha comentado en apartados anteriores, este Trabajo de Fin de Grado parte de dos hipótesis, la primera, que la escritura se plantea en las aulas como algo tedioso que no resulta agradable al alumnado, y la segunda, que el trabajo en autoestima en la escuela ha sido prácticamente nulo a lo largo de las últimas décadas. Para comprobarlas, además de haber realizado una investigación sobre ambas cuestiones, se creó una encuesta sencilla con la herramienta Google Forms.

Este cuestionario consta de quince preguntas ordenadas en tres bloques: preguntas generales, preguntas sobre la autoestima y preguntas sobre la escritura creativa.

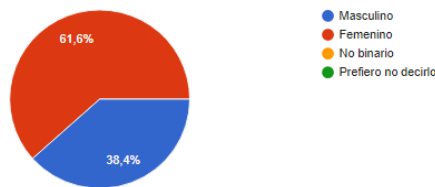
Uno de los objetivos era alcanzar el centenar de respuestas, para que fuese un resultado relativamente representativo y fiable. Este cuestionario estaba dirigido exclusivamente a personas de entre 16 y 25 años que estuvieron en alguna de las etapas de educación obligatoria (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) bajo las legislaturas LOPEG, LOCE, LOE, y LOMCE. La razón por la que se acotó el rango de edad a estos años es porque las personas de estas edades tienen sus etapas de Educación Primaria y ESO más recientes que las personas de más edad. De esta forma, podemos analizar también cómo ha sido la educación en estos aspectos en un pasado relativamente reciente. Con la creación de esta encuesta se pretende cumplir el segundo objetivo de este TFG, analizar la necesidad de impartir una cierta formación sobre autoestima en el alumnado de primaria.

1.4.2. Resultados

El cuestionario estuvo abierto durante aproximadamente un mes y fue contestado por doscientas once personas. A continuación, se analizan algunos de los resultados más interesantes a través de gráficos y porcentajes obtenidos en la encuesta. Para este cometido analizaremos los resultados por bloque de preguntas. En el primer bloque, preguntas generales, podemos apreciar las diferencias en cuanto a género, rangos de edad y centro donde se cursaron los estudios. En cuanto a género, se aprecia que contestaron a la encuesta más personas de género femenino (61,6%) frente a un 38,4% de personas de género masculino. Se considera que esto es debido a que en las redes sociales por las que circuló la encuesta había más personas de género femenino que masculino.

Figura 3

Gráfico de participantes por género

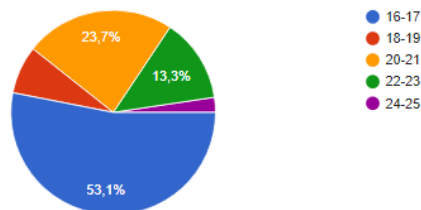


Elaboración propia

En cuanto a la edad, nos encontramos con los siguientes resultados. En este caso, se considera que ha habido un error de muestreo, pues el rango de edad más amplio con gran diferencia que ha participado en la encuesta es el de dieciséis y diecisiete años (53,1%). Esto se debe a que la encuesta fue contestada en un instituto concreto en varios grupos de primer curso de bachillerato.

Figura 4

Gráfico de edades de los participantes



Elaboración propia

Atendiendo al tipo de centro, vemos que la gran mayoría de encuestados han cursado sus estudios en centros de carácter público (82,9%).

Figura 5

Gráfico de tipo de centro en los que estudiaron o estudian los participantes

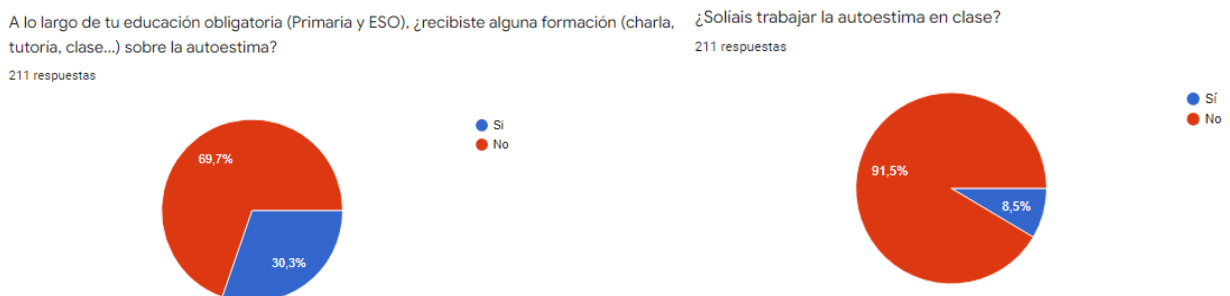


Elaboración propia

En el siguiente bloque se incluyen las preguntas en relación con la formación en autoestima y a la propia autoestima de los participantes. Para ello, las preguntas son de diferentes formatos, desde opción múltiple, hasta escalas tipo Likert. Las primeras preguntas ya nos aportan datos sumamente reveladores, puesto que la gran mayoría de los participantes asegura no haber recibido ningún tipo de formación, a lo largo de su educación obligatoria, sobre la autoestima.

Figura 6 y 7

Gráficos sobre la formación recibida respecto a la autoestima



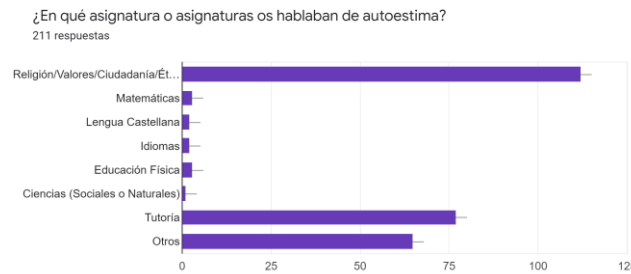
Elaboración propia

En la siguiente pregunta se partía de una hipótesis propia, que la autoestima, de implementarse en el aula, se trabaja como un contenido de asignaturas muy concretas dedicadas al trabajo de valores (ciudadanía, ética, o en su defecto, religión) o en espacios que no son asignaturas como tal (tutorías). En este gráfico se puede apreciar que, efectivamente, la

autoestima se trabaja mayoritariamente en asignaturas dedicadas a trabajar los valores, y no como un elemento transversal en las demás asignaturas. En esta pregunta los participantes podían escoger más de una opción. En cuanto a aquellos que contestaron “Otros” se considera que pueden ser otras asignaturas no incluidas en el cuestionario tales como psicología, ofrecida como optativa en algunos centros educativos de secundaria.

Figura 8

Gráfico de barras sobre las asignaturas en las que se trabaja la autoestima en el aula

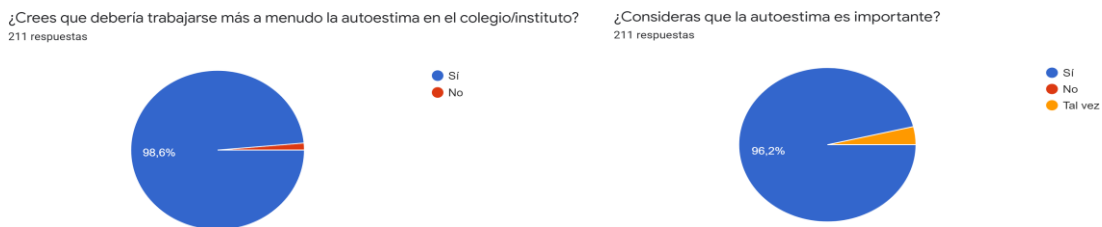


Elaboración propia

Los dos gráficos que se muestran a continuación están basados en la opinión de los encuestados, pero revelan una cierta necesidad que no ha llegado a ser cubierta a lo largo de la escolaridad. Esto se debe a que, pese a no haber recibido formación al respecto casi la totalidad de los encuestados consideran que la autoestima debería implementarse más en las aulas y todos están de acuerdo en que, de una forma u otra, la autoestima es importante

Figura 9 y 10

Gráfico sobre las opiniones respecto a la autoestima de los participantes

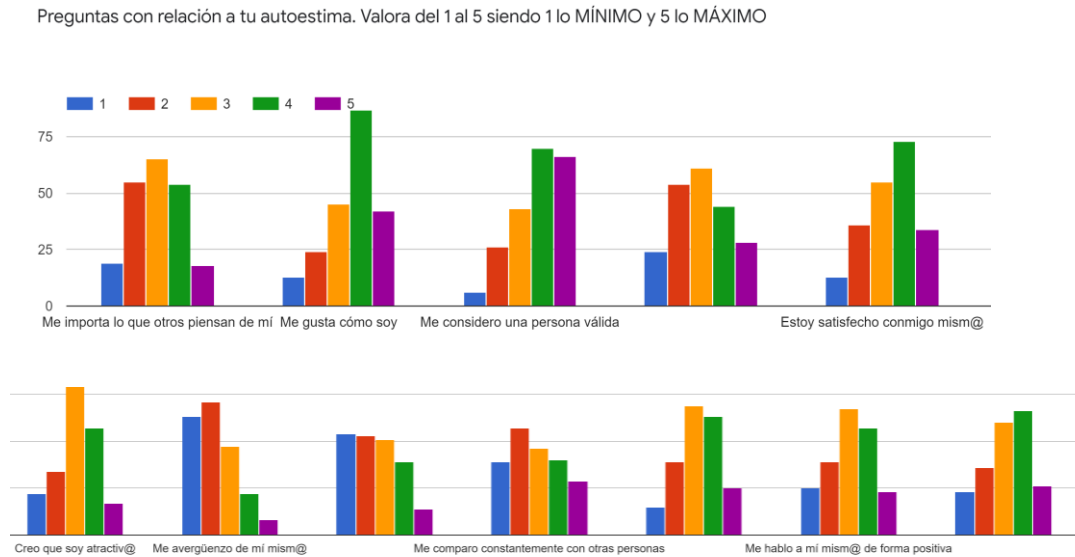


Elaboración propia

Después, se plantearon preguntas en una escala valorativa de tipo Likert, a valorar entre de 1 a 5 (siendo 1 lo mínimo, en desacuerdo, y 5 lo máximo, de acuerdo). En estos gráficos las respuestas fueron dispares, en ocasiones muy diferenciadas y en otras muy repartidas.

Figura 11 y 12

Gráfico tipo Likert sobre la autoestima de los participantes



Elaboración propia

Con todo, estas gráficas nos revelan una realidad que todavía se aleja de unos niveles sanos de la autoestima de los individuos. Destacan algunas respuestas a afirmaciones como “me gusta como soy” en la que la gran mayoría se decanta por una respuesta relativamente positiva, aunque no sea la máxima. Sin embargo, en otras como “creo que soy atractiva/o” las respuestas se centran en valores medios y en otras como “me comparo constantemente con los demás” los resultados son más variados.

El siguiente y último bloque de preguntas está relacionado con la escritura creativa. Estas preguntas se plantearon desde una posible relación entre autoestima y escritura creativa que veremos si se cumple o no a continuación. En este bloque se pretendía conocer, sobre todo, las preferencias personales y extraescolares de los encuestados. El primer gráfico muestra que, pese a haber diferencia entre quienes disfrutan la escritura en su tiempo libre y los que no, que hay un gran porcentaje de encuestados que sí lo hacen (37,9%, es decir, 80 personas).

Figura 13

Gráfico sobre el lugar de escritura

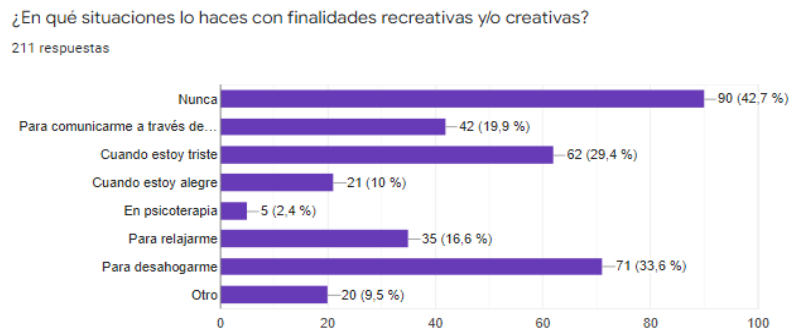


Elaboración propia

El siguiente gráfico muestra las situaciones en que los encuestados escriben. En esta pregunta se podía elegir más de una opción. Destacan sobre todo las opciones “para desahogarme” y “cuando estoy triste” que son las más contestadas después de “nunca”. En general, podemos ver que buena parte de los encuestados sí escriben de forma libre en una o más situaciones de la vida cotidiana.

Figura 14

Gráfico sobre el lugar de escritura



Elaboración propia

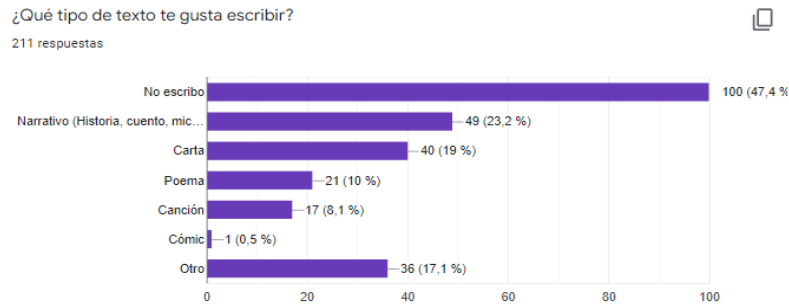
A continuación, se planteó una pregunta acerca del tipo textual que más se disfruta al escribir de forma libre y creativa. En esta pregunta también había posibilidad de contestar más de una opción. Se aprecia que los géneros narrativos y el epistolar destacan frente a los otros. Curiosamente, como se ha mencionado anteriormente, Martín-Gaite(2014) afirma que estos dos

La escritura creativa para mejorar la autoestima en el alumnado de primaria

tipos de escritura creativa (cartas y diario) son los más utilizados por las corrientes psicológicas actuales como terapia.

Figura 15

Gráfico de barras sobre la tipología textual que realizan los participantes por placer

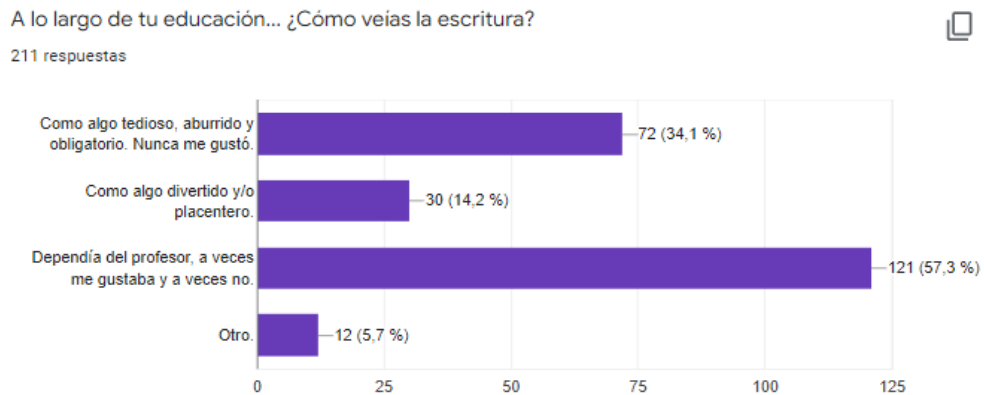


Elaboración propia

La última pregunta hace referencia, de nuevo, a una percepción personal de la escritura. Destaca como la gran mayoría de encuestados ha contestado que, dependiendo del profesor, a veces disfrutaban de la escritura, y a veces podía suponer un aprendizaje aburrido y tedioso. Son prácticamente unos pocos quienes disfrutaban la escritura a lo largo de su escolaridad y un gran número de participantes afirmó que nunca llegó a disfrutarla.

Figura 16

Gráfico de barras sobre la percepción que tienen los participantes sobre la escritura



Elaboración propia

1.4.3. Conclusiones

Para concluir, cabe destacar varias cuestiones. Inicialmente se consideró que autoestima y escritura creativa podían estar relacionados, pues ambos son, efectivamente, una asignatura pendiente en la educación actual. Sin embargo, no se han obtenido pruebas suficientes para afirmar que así sea, y que una pueda tener efectos directos o indirectos sobre la otra.

Se considera, en general, que la autoestima de los encuestados no tiene niveles tan bajos como los esperados (ver figuras 11 y 12), pero hay mucho margen de mejora, pues contrastando los resultados, muchos encuestados y encuestadas no se sienten lo suficientemente atractivos, válidos como personas o se avergüenzan de sí mismos. Pese a que los resultados han sido relativamente positivos, aún hay muchas personas con baja autoestima.

Lo mismo ocurre con la escritura creativa, aunque se han cumplido las expectativas de que la escritura es, en efecto, algo que la gran mayoría no utiliza como herramienta de disfrute, es sorprendente el número de personas que sí escriben en su vida diaria con fines más trascendentales que lo laboral o académico.

No obstante, se han demostrado las principales hipótesis que nos llevaron a plantear esta encuesta. El trabajo en cuanto a autoestima ha sido algo deficiente a lo largo de las últimas legislaturas educativas, y es un aspecto en el que queda un largo camino por recorrer. Otra de las hipótesis era que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, puede llegar a suponer una tarea tediosa y aburrida que muchas personas terminan usando únicamente con fines meramente académicos o laborales, por lo que se pierde gran parte de su verdadero potencial, el disfrute y la expresión de emociones. Además, se ha comprobado que el papel de la escuela y del profesorado es esencial en el proceso de aprendizaje de ambos ámbitos.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

2.1. Introducción

Como ya se ha detallado en el marco teórico, ambos conceptos clave de este Trabajo de Fin de Grado, la escritura creativa y la autoestima, poseen un gran potencial para el desarrollo integral del alumnado. La finalidad principal de esta propuesta didáctica radica en la enseñanza de la escritura creativa como herramienta para potenciar otras áreas curriculares, concretamente, la autoestima.

El proceso lecto-escriptor suele enseñarse desde los aspectos más formales de la lengua, como la ortografía y la gramática, dejando de lado todo aquello relacionado con la expresión de sentimientos y la creatividad. Asimismo, este ámbito de la escritura se suele trabajar únicamente en cursos altos. Por ello, con esta propuesta didáctica se pretende tratar la escritura creativa y la autoestima del alumnado en el primer ciclo de primaria. En cuanto a la autoestima, cabe destacar que es un constructo psicológico que se construye poco a poco, según las vivencias de los individuos. De esta forma, hay ciertas intervenciones cotidianas que son esenciales para formar unos niveles de autoestima sanos en el alumnado. Algunas de estas intervenciones son: llamar al alumnado por su nombre, tratar de que esté todo el alumnado incluido en todas las actividades, destacar sus logros, conocer sus cualidades, hablar positivamente de ellos, emplear técnicas de refuerzo positivo, evitar comparaciones innecesarias, y, por supuesto, tener unos niveles relativamente sanos de autoestima una misma. Estos detalles, la mayoría de ellos, comunicativos, han de ser tenidos en cuenta, pero no serán especificados en el desarrollo de la propuesta.

Además de la necesidad existente de trabajar la autoestima y la escritura creativa en el aula, demostrada en el estudio estadístico, recientemente se ha acrecentado la necesidad de impartir la escritura como herramienta de expresión puesto que la pandemia de la COVID-19 ha afectado gravemente en los procesos de enseñanza-aprendizaje del proceso lectoescriptor. Este hecho ha afectado por norma general a todos los centros, pero se agravó significativamente en centros con un gran índice de inmigración y de familias desfavorecidas que, en ocasiones, no hablan castellano.

Esta propuesta didáctica no pudo ser aplicada en un contexto escolar real debido a varias razones. La primera es que el periodo de prácticas en el que debía llevarse a cabo se desarrolló en inglés, y la propuesta pertenecía al área de castellano. La segunda es que el centro tenía un gran índice de familias desfavorecidas e inmigrantes, por lo que la mayoría del alumnado aprendía el castellano como segunda lengua. La tercera es el curso, 1º de Primaria, ya que el alumnado

todavía no había adquirido las competencias lecto-escritoras suficientes (conocer bien las gráficas mayúsculas y minúsculas, sus sonidos, normas básicas de ortografía, escribir frases...) para escribir creativamente. La cuarta y última son las restricciones por la COVID-19, que impidieron subir a cursos más altos para aplicar las actividades.

2.2. Contextualización y justificación

La propuesta que se va a detallar está creada para impartirse en el primer ciclo de primaria, concretamente en 2º de Primaria. La metodología en que se basa es Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABP), aunque incluye también rasgos característicos de otras técnicas, como el método científico (ver apartado Metodologías). El proyecto gira en torno a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué pasaría si desapareciese el abecedario? Esta pregunta actuará como hilo conductor y guiará al alumnado en sus investigaciones y creaciones intermedias para llegar al producto final, un cuento que lleva por título la misma pregunta.

El aula en cuestión tendría 24 alumnos, 12 chicos y 12 chicas, divididos en 6 grupos mixtos de 4 integrantes. La docente es quien se encarga de la creación de los grupos base, para lo que se propone que dicha creación se haga según los principios del programa Proeducar-Hezigarri. Desde este programa del Gobierno de Navarra se propone un sistema de creación de grupos cooperativos en tres pasos y según las capacidades del alumnado. Esta estrategia será detallada en el apartado de metodologías.

En cuanto a la temporalización, este ABP se organiza en cinco lecciones basadas en lo que el alumnado debe saber hacer o debe conocer para llegar al producto final. Así, obtenemos cinco lecciones (introducción, características de los cuentos, investigación, inspiración, escritura) en las que se desarrollan diez sesiones, seis de cincuenta minutos y cuatro de cien minutos. Estas últimas, las dobles, se contemplan desde la creciente tendencia a incluir la docencia compartida en las aulas de primaria.

El tipo de evaluación principal será continua, basada en observaciones del docente y en un portafolio grupal en el que el alumnado incluirá todos los productos intermedios. Además, se propone una autoevaluación con la que el alumnado comenzará a trabajar los compromisos cooperativos, y a reconocer sus habilidades y cualidades.

2.3. Objetivos, contenidos y competencias

2.3.1. Objetivos

Para esta propuesta se plantea un primer objetivo general del que surge una lista de catorce objetivos específicos. Para la elaboración de estos se ha tenido en cuenta los niveles de cognición de la taxonomía de Bloom, así como los dos ámbitos principales de los que trata este TFG (Ver tabla 1). Cada objetivo específico se ha nombrado con un código para facilitar su rastreo en el documento.

El objetivo general es crear un cuento grupal que responda a la pregunta de investigación para incluirlo en la biblioteca escolar. Los objetivos específicos son los siguientes:

O1. Nombrar lo que les gusta de sí mismos/as y lo que pueden aportar en el trabajo colaborativo incluyendo adjetivos calificativos para elaborar los compromisos grupales.

O2. Reconocer las letras del abecedario en su forma mayúscula y minúscula para escribir el relato.

O3. Relacionar los sonidos y las grafías de las consonantes y las vocales para ser capaces de leer y escribir todas las letras del abecedario.

O4. Inferir las consecuencias que tendría la desaparición del abecedario para escribir un relato de forma creativa.

O5. Explicar oralmente sus hipótesis relacionadas con la pregunta de investigación aportando argumentos inventados o reales para investigar acerca de ello posteriormente.

O6. Identificar sus cualidades y habilidades participando en actividades de escritura creativa para mejorar su autoconcepto.

O7. Describirse a sí mismo/a mediante técnicas o actividades de escritura creativa para desarrollar su autoconocimiento.

O8. Aplicar los contenidos aprendidos en el proyecto en la elaboración del producto final.

O9. Investigar acerca de los usos de las letras, la formación de palabras y las consecuencias que tendría su ficticia desaparición para responder a sus hipótesis.

O10. Distinguir los sustantivos y adjetivos mediante estrategias de escritura creativa para hacer un uso gramaticalmente correcto en el producto final.

O11. Analizar las propias capacidades participando activamente en las actividades de escritura creativa para comprobar si han cumplido con los compromisos iniciales.

O12. Ilustrar el texto grupal definitivo para incluirlo en el producto final.

O13. Valorar su propia intervención en el proyecto para fomentar su autoconocimiento.

O14. Escribir un texto grupal que responda a la pregunta de investigación y que esté ilustrado para incluirlo en el producto final.

Tabla 1.

Objetivos específicos según la taxonomía de Bloom y el ámbito al que corresponden

Niveles de Bloom	Escritura creativa	Autoestima
Conocimiento	O2 y O3	O1
Comprensión	O4 y O5	O6 y O7
Aplicación	O8	
Análisis	O9, O10 y O12	O11
Evaluación		O13
Creación	O14	

Elaboración propia

Asimismo, este proyecto cumple con los ciertos objetivos de etapa, planteados en el Artículo 4 del currículo de las enseñanzas de educación primaria de la Comunidad Foral de Navarra publicadas en el Boletín Oficial de Navarra número 174, 2014:

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios y discriminaciones de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Tabla 2.

Relación lección, sesión, objetivo específico.

Lección	Sesión	Objetivo específico
1	1	4, 6
2	2	1, 2
	3	2, 3, 6
	4	2, 3, 4, 5
3	5	2, 3, 6, 7
	6	2, 3, 9
4	7	2, 3, 6, 10
	8	2, 3, 6, 8, 14
5	9	8, 12, 14
	10	1, 8, 11, 12, 13, 14

Elaboración propia

2.3.2 Contenidos

Para facilitar la concreción curricular de las actividades se ha dado un código de letras y números a cada contenido. De esta forma, en la concreción curricular de las sesiones se indicará únicamente el código de cada contenido y el número de los criterios y estándares.

Tabla 3.

Relación de contenidos criterios y estándares de aprendizaje según el currículo de enseñanzas.

BLOQUE	CONTENIDOS	CRITERIOS	ESTÁNDARES
1	B1C1 Interacción en situaciones comunicativas.	3. Comprender el sentido global de un texto. Identificar informaciones relevantes e irrelevantes.	3.2. Identifica las ideas contenidas en textos orales producidos por el docente
	B1 C2 Participación en el intercambio verbal.	Ampliar el vocabulario	5.1. Describe personas, animales, objetos y escenas del mundo real o de representaciones de distinto soporte, siguiendo un orden
	B1C3 Expresión y producción de textos orales.	5. Realizar descripciones sencillas de personas, animales, objetos y lugares.	6.1. Expresa su opinión sobre temas de interés en un debate
	B1C4 Escucha de textos breves y	6. Participar en debates, diálogos y discusiones	7.1. Formula preguntas para obtener

	sencillos que estimulen la curiosidad.	guiadas. 7. Desarrollar la capacidad de escucha activa	información tras la escucha de una narración, exposición, debate o instrucción.
2 LEER	B2C1 Fomento el interés y gusto por la lectura.	1. Conocer la correspondencia entre fonemas y grafías en contextos significativos.	1.1. Codificar y decodificar todos los fonemas y grafías de la lengua castellana, estableciendo relaciones entre la palabra y sus partes.
	B2C2 Interiorización de la lectura como instrumento de aprendizaje.	3. Comprender el sentido global de un texto sencillo tanto de ámbito cotidiano como académico. 4. Utilizar estrategias para la comprensión lectora.	1.2. Separa las palabras en sílabas. 1.4. Interrelaciona los códigos oral y escrito: discrimina los sonidos en las palabras y la correspondencia grafema-fonema. 1.5. Reproduce de forma audible y gráfica todos los fonemas y las grafías del castellano en cualquier posición. 3.1. Identifica el sentido global de los textos en lectura silenciosa o en voz alta. 3.2. Reconoce el argumento de un cuento. 4.1. Formula hipótesis sobre el contenido de un texto a partir del título y de las ilustraciones, y verifica las predicciones hechas al analizar la lectura. 4.4. Localiza información concreta en un texto.
2 ESCRIBIR	B2C3 Conocimiento y utilización de los recursos gráficos en la comunicación escrita.	1. Interiorización de las normas de la escritura y sus aspectos gráficos.	1.1. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas elementales, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.
	B2C4 Producción de textos según intención y tipología.	2. Conocimiento y uso del sistema de lecto-escritura. 5. Usar las normas y estrategias de la escritura y de los aspectos gráficos para	2.1. Sigue un plan de escritura sistemático que incluye distintos tipos de dictados.
	B2C5 Uso de los elementos lingüísticos		5.1. Crea textos siguiendo una planificación previa, realizada con ayuda del profesor o

	<p>y no lingüísticos en la comunicación escrita.</p> <p>B2C6 Caligrafía. Orden y presentación.</p> <p>B2C7 Uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación como instrumento de aprendizaje en tareas sencillas.</p>	<p>la producción de textos.</p> <p>6. Crear textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal.</p>	<p>profesora.</p> <p>5.3. Aplica las normas ortográficas en sus producciones escritas.</p> <p>6.1. Interpreta y produce ilustraciones asociadas a textos, de manera que puedan ser utilizadas como indicadores del contenido del texto.</p> <p>6.2. Interpreta y produce textos asociados a imágenes (anuncios, carteles, cómics, chistes) con una función determinada: informar, narrar...</p>
3	<p>B3C1 Conocimiento del abecedario e iniciación al orden alfabético.</p> <p>B3C2 La sílaba. Clases de sílabas.</p> <p>B3C3 Reconocimiento de las distintas clases de palabras en los textos (nombre, verbo, adjetivo).</p> <p>B3C4 Adquisición de vocabulario. Sinónimos y antónimos.</p>	<p>1. Formar palabras a partir de letras y sílabas.</p> <p>2. Clasificar palabras según su número de sílabas y distinguir características de las sílabas.</p> <p>4. Identificar sustantivos, adjetivos y verbos en un texto distinguiendo algunas características de estos.</p> <p>6. Utilizar adjetivos calificativos.</p> <p>12. Ampliar el vocabulario de uso a través de la lectura y juegos de escritura.</p>	<p>1.1. Reconoce las letras del abecedario y distingue entre vocales y consonantes.</p> <p>1.2. Forma palabras a partir de letras y sílabas.</p> <p>2.2. Separa correctamente palabras en sílabas</p> <p>4.1 Discrimina los sustantivos de las demás clases de palabras y justifica su clasificación.</p> <p>6.1 Utiliza adjetivos calificativos para atribuir cualidades a los nombres.</p> <p>12.2. Busca información a partir de pautas dadas, lectura de textos.</p>
4	<p>B4C1 El texto literario como fuente de comunicación, de placer, de juego, de entretenimiento, de</p>	<p>1. Leer y reconocer textos propios de la literatura infantil.</p> <p>5. Elaborar cuentos y poemas sencillos empleando la imagen para expresar</p>	<p>1.1. Lee textos propios de la literatura infantil.</p> <p>1.3. Realiza lecturas guiadas de textos narrativos de tradición oral y de obras o fragmentos de la literatura infantil adecuada a su edad.</p>

aprendizaje.	situaciones	5.1. Elabora y modifica cuentos y poemas sencillos, a partir de pautas o modelos dados.
B4C2 Textos literarios y textos no literarios. El cuento. Poesía.	comunicativas concretas.	
B4C3 Textos propios de la tradición literaria: textos de tradición oral (fábulas, leyendas, canciones populares, cuentos...).		

Elaboración propia adaptado del Currículo de las Enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. Gobierno de Navarra 2014

2.3.3 Competencias

En este proyecto se pretende trabajar el mayor número posible de las competencias que establece el Currículo de Enseñanzas de Educación Primaria de Navarra. La siguiente tabla muestra las competencias que se trabajan en cada una de las lecciones.

Tabla 4.

Relación de competencias por lección y sesión.

Lección	Sesión	Competencia
1	1	Comunicación lingüística
2	2, 3 y 4	Comunicación lingüística Conciencia y expresiones culturales Competencias sociales y cívicas Aprender a aprender
3	5 y 6	Competencia digital Aprender a aprender Competencias sociales y cívicas

4	7 y 8	Comunicación lingüística
		Aprender a aprender
		Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
5	9 y 10	Comunicación lingüística
		Aprender a aprender
		Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
		Conciencia y expresiones culturales
		Competencias sociales y cívicas

Elaboración propia

Como se puede apreciar, la competencia literaria no se menciona de forma explícita en el currículo de enseñanzas. Sin embargo, esta propuesta didáctica también tiene por objetivo mejorar la competencia literaria del alumnado, ampliando y trabajando el intertexto lector con nuevas obras y con actividades sobre los cuentos clásicos. Las sesiones en que se trabaja esta competencia la tendrán señalada en el apartado de competencias.

2.4. Metodología

Esta propuesta didáctica utiliza principalmente la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) mezclada con otras técnicas innovadoras, como el método científico y trabajo por rincones. Además, como ya se mencionó en la contextualización, se plantea la impartición de ciertas sesiones desde la docencia compartida. Esta última y creciente técnica será especialmente útil para atender a todo el alumnado de forma adecuada y para agilizar algunas sesiones.

El ABP se caracteriza por fomentar el trabajo colaborativo y un aprendizaje del que el alumnado sea el protagonista, además de fomentar la autonomía y la autorregulación por parte del alumnado. En esta ocasión, como el curso en que se aplica el proyecto es 2º de Primaria, se sugiere que las actividades estén más pautadas ya que el alumnado está en una etapa donde apenas comienzan a adquirir autonomía y a aprender a trabajar de forma colaborativa. Las sesiones finales del proyecto es donde el alumnado tendrá libertad total para realizar el producto final.

En cuanto al método científico, se aplicará en algunas actividades, ya que partiremos de una pregunta de investigación, plantearemos hipótesis e investigaremos para contrastar la información. Otras metodologías innovadoras que se utilizan en la propuesta son el trabajo por

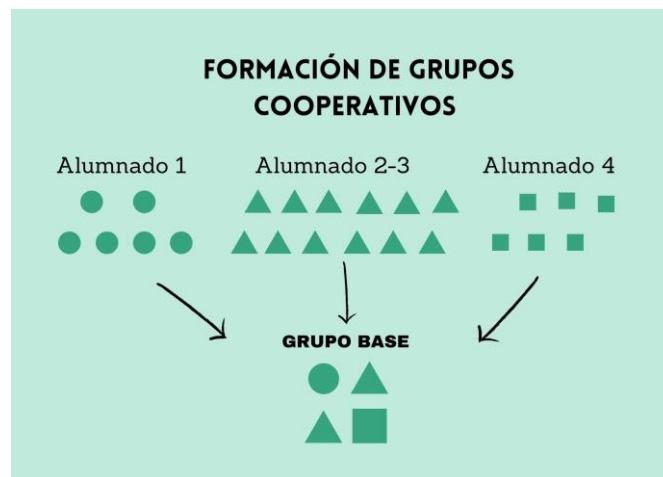
rincones y grupo de expertos, utilizadas en actividades concretas que se explicarán en el desarrollo del proyecto.

El último aspecto que destacar en cuanto a metodologías es la formación de los equipos base. Aunque la formación de equipos puede quedar bajo libre elección del profesorado, se sugiere que se haga siguiendo el sistema de formación de grupos cooperativos del programa Proeducar-Hezigarri del Gobierno de Navarra que se detalla a continuación.

Previamente, la docente reúne la información pertinente sobre el alumnado, como sus dificultades, notas de evaluaciones anteriores, personalidad y habilidades sociales. La docente da un número a cada alumno o alumna, siendo 1 aquellos con más dificultades de aprendizaje o relacionales, 2 y 3 alumnado intermedio y 4 aquellas personas que destacan, ya sea por su habilidad de ayudar a otros, por sus notas, o por algún otro criterio relacionado con los dos anteriores. Con esto, la docente obtiene tres grandes grupos 1, 2-3 y 4. Es necesario tener como mínimo un 4 por cada grupo base. Normalmente el grupo más numeroso es el 2-3. A continuación, la docente crea los grupos base mezclando alumnado de los tres grupos anteriores. Idealmente el grupo base debería componerse por: un 1, un 4 y dos 2-3. La localización de cada alumno también es elegida por la docente. Es vital hacer hincapié en la posición de los 1, pues al ser alumnado con más dificultades, ha de facilitarse el apoyo de sus compañeras y compañeros y de la docente. Por ello, debe posicionarse en un lugar accesible, mirando hacia la pizarra o pantalla. El 4 de cada grupo debe estar a un lado del 1 para apoyarlo y el resto se posicionan en los huecos libres.

Figura 17

Formación de grupos cooperativos según el programa Proeducar-Hezigarri



Elaboración propia

2.5. Temporalización

La propuesta se divide en cinco lecciones principales: introducción, cuentos, investigación, inspiración y escritura. Cada lección incluye diferentes sesiones que, en ocasiones, serán dobles. Como sesiones dobles se plantean la 2, la 5, la 6 y la 8, debido a las características de las metodologías utilizadas, requieren de más tiempo para realizarse adecuadamente.

Tabla 5.

Temporalización por lección, sesión y actividad.

Lección	Sesión	Actividades	Duración	Total	
1	1	1. Presentación del proyecto	20 min	50 min	
		2. Pregunta por sorpresa	30 min		
2	2	1. Rutina	20 min	100 min	
		2. Compromisos iniciales	40 min	(doble)	
		3. Características de los cuentos	40 min		
	3	3	1. Rutina	20 min	50 min
			2. El cuento al revés	30 min	
	4	4	1. Rutina	20 min	50 min
2. Hipótesis iniciales			30 min		
3	5	1. Rutina	20 min	100 min	
		2. Antidescripción	80 min	(doble)	
	6	1. Rutina	20 min	100 min	
		2. Detectives de las letras	30 min	(doble)	
4	7	1. Rutina	20 min	50 min	
		2. Escribir una frase solo con...	30 min		
	8	1. Rutina	20 min	100 min	
2. Los cuentos graciosos (binomio fantástico)		30 min	(doble)		
3. Comienzo del cuento		50 min			
5	9	Escritura del cuento	50 min	50 min	
	10	1. Escritura del cuento	30 min	50 min	
		2. Comprobación de los compromisos	20 min		

Elaboración propia

2.6 Desarrollo de la propuesta

2.6.1 Lección 1: Introducción

SESIÓN 1	
Objetivos	O4 y O6
Competencias	Comunicación lingüística Competencia literaria
Actividades	<p>1. Introducción (20 min): Para comenzar esta sesión se hará una presentación del proyecto mediante la lectura de un cuento titulado <i>¿Qué pasaría si desapareciese el abecedario?</i></p> <p>Anexo 1: Inicio del cuento “¿Qué pasaría si desapareciese el abecedario?” Este cuento será preparado previamente por el profesorado, como guía hacia el producto final que se quiere obtener. Éste, además, solo tiene principio, por lo que se dirá al alumnado que necesitamos completarlo.</p> <p>2. Pregunta por sorpresa (30 min):</p> <ul style="list-style-type: none"> Parte 1 (10 min): Esta actividad está pensada para activar los conocimientos previos del alumnado. En ella, la docente dirá una palabra referente al cuento leído anteriormente (letra, palabra y abecedario) y el alumnado escribirá libremente en un folio todo lo que le pase por la cabeza al escuchar esa palabra. Por cada palabra, la docente pondrá una cuenta atrás de 30 segundos y al final, el alumnado dejará de escribir y levantará las manos Parte 2 (20 min): Al finalizar las tres palabras, se hará una puesta en común. Para ello la docente dará el turno de palabra al alumnado que desee participar y saldrán a escribir en un folio grande una de las palabras que han escrito en su folio. La única condición es que todo el alumnado debe participar al menos una vez, y no se pueden repetir palabras. Además, cada palabra tendrá un color diferente, según su categoría gramatical (sustantivos en rojo, adjetivos en azul y otras categorías en negro). Será el propio alumnado quien decida de qué color escribir su palabra, con las orientaciones de la docente si fuese necesario.
Agrupación	1. Asamblea 2. individual y toda la clase
Materiales	Anexo 1: Inicio del cuento “¿Qué pasaría si desapareciese el abecedario?” Folios, Cronómetro

Concreción curricular		
Contenidos	Criterios	Estándares
B1C1	3	3.2
B1C2	7	7.1
B1C4		
B2C1	3	3.1 y 3.2
	4	4.1 y 4.4
B3C3	4	4.1

2.6.3 Lección 2: Cuentos

SESIÓN 2: DOBLE	
Objetivos	O1 y O2
Competencias	Comunicación lingüística Conciencia y expresiones culturales Competencias sociales y cívicas Aprender a aprender Competencia literaria
Actividades	<p>1. Rutina (20 min): Al comienzo de todas las sesiones se realizará una lectura en asamblea de la obra Anexo 2: Obra “Navarra de la A a la Z” de Pepe Alfaro. En esta obra hay un poema por cada una de las letras del abecedario que hace referencia a aspectos culturales de Navarra. Tras la lectura, se comentan aspectos relacionados con las imágenes, con las palabras que aparecen o con las propias letras. En adelante no se volverá a desarrollar esta actividad, solo se indicará.</p> <p>2. Compromisos iniciales (30 min): El alumnado completará una ficha sobre los compromisos iniciales de proyecto. En esta ficha deberán formar frases rodeando un verbo del primer cuadro y una expresión del segundo. Cada compromiso (o frase) se rodeará de un color diferente para identificarlo adecuadamente.</p> <p>3. ¿Cómo son los cuentos? (50 min): Esta actividad se plantea para realizarse en metodología por rincones. En cada uno de los cuatro rincones habrá una actividad o juego relacionado con las características de los cuentos. Al haber 6 grupos base de 4 integrantes,</p>

para esta actividad será necesario realizar grupos nuevos. Para ello se sugiere que sean grupos aleatorios cuya formación recaer en la docente. Cada 10 minutos, aproximadamente, se hará un cambio y los grupos rotarán para ir al siguiente rincón. Para esta actividad es esencial que el alumnado esté familiarizado con los cuentos clásicos (Caperucita, Blancanieves, el gato con botas, La Cenicienta, El traje nuevo del emperador...) por lo que se sugiere trabajarlos previamente a lo largo del curso.

Anexo 4: Características de los cuentos. Rincones

- Rincón 1: Frogger. En este juego online el alumnado ayudará a la rana a cruzar la charca respondiendo las preguntas acerca de las características de los cuentos.
- Rincón 2: ¿Qué cuento soy? En este juego los y las participantes cogerán una tarjeta al azar sin mirarla. Cada tarjeta es un cuento clásico y tendrán que pegarla en su frente, solo podrán verla sus compañeros y compañeras. Comenzará la ronda el menor de ellos y ellas. Tendrán que hacer preguntas cerradas a sus compañeros y compañeras para averiguar qué cuento son. Si la respuesta es afirmativa, podrán seguir preguntando, si es negativa, será el turno de la siguiente persona.
- Rincón 3: Mi cuento favorito. En esta actividad el alumnado deberá describir brevemente su cuento favorito con ayuda de una ficha.
- Rincón 4: Pictionary. En esta actividad el alumnado, por turnos, cogerá una tarjeta al azar. Solo él o ella podrá verlo, y dibujará el cuento que le ha tocado para que sus compañeros y compañeras lo adivinen

Agrupación	1. Asamblea 2. Individual 3. Agrupación por rincones	
Materiales	Anexo 2: Obra “Navarra de la A a la Z” de Pepe Alfaro Anexo 3: Compromisos de trabajo colaborativo Anexo 4: Características de los cuentos. Rincones Material de escritura (lápices, gomas de borrar...) y ceras de colores	
Concreción curricular		
Contenidos	Criterios	Estándares
B1C4	3	3.2
	7	7.1

B2C1	3	3.1 Y 3.2
B2C2	4	4.1 Y 4.4
B3C1	1	1.1
B4C1	1	1.1 Y 1.3
B4C2		

SESIÓN 3

Objetivos	O2, O3 y O6
Competencias	Comunicación lingüística Conciencia y expresiones culturales Competencia literaria
Actividades	1. Rutina (20 min): Lectura de las siguientes páginas, y la correspondiente a la Z 2. Zugarramurdi y las brujas buenas: <ul style="list-style-type: none"> Parte 1 (10 min): Lectura de la leyenda de las brujas de Zugarramurdi en formato cuento Anexo 5: La leyenda de las brujas de Zugarramurdi. Parte 2 (20 min): El alumnado cambiará la historia con ayuda de tarjetas Anexo 6: Zugarramurdi y las brujas buenas, que deberán ordenar en sentido lógico para crear su propia versión del cuento.
Agrupación	1. Asamblea 2. Grupos base
Materiales	Anexo 2: Obra “Navarra de la A a la Z” de Pepe Alfaro Anexo 5: La leyenda de las brujas de Zugarramurdi Anexo 6: Zugarramurdi y las brujas buenas

Concreción curricular

Contenidos	Criterios	Estándares
B2C1	3	3.1 Y 3.4
B2C4	4	4.1 Y 4.4
B3C1	12	12.2
B4C1	1	1.1 y 1.3
B4C2	5	5.1
B4C3		

SESIÓN 4

Objetivos O2, O3, O4 y O5

Competencias Comunicación lingüística
 Conciencia y expresiones culturales
 Competencias sociales y cívicas
 Aprender a aprender

1. Rutina (20 min): Lectura de las siguientes páginas

Actividades 2. ¿Qué pasaría si...?:

- Parte 1 (20 min): En esta actividad se pretende que el alumnado plasme en un escrito grupal sus primeras hipótesis sobre la pregunta de investigación. Para ello, en los grupos base cumplimentarán la ficha correspondiente **Anexo 7: Ficha primeras hipótesis**.
- Parte 2 (10 min): Tras esto, un portavoz elegido por el grupo deberá explicar oralmente sus hipótesis al resto de la clase.

Agrupación 1. Asamblea
 2. Grupos base

Materiales **Anexo 2: Obra “Navarra de la A a la Z” de Pepe Alfaro**
Anexo 7: Ficha primeras hipótesis
 Material de escritura (lápiz, goma...)

Concreción curricular

Contenidos	Criterios	Estándares
B1C1	3	3.2
B1C2	6	6.1
B1C3		
B1C4		

2.6.3 Lección 3: Investigamos

SESIÓN 5: DOBLE

Objetivos O2, O3, O6 y O7

Competencias Competencia digital
Competencias sociales y cívicas
Aprender a aprender

1. Rutina (20 min): Lectura de las siguientes páginas.

Actividades 2. Antidescripción:

- Parte 1 (20 min): En esta actividad el alumnado deberá cumplimentar la siguiente ficha **Anexo 8: Antonimando. Ficha previa a la descripción con antónimos.** que servirá para recabar la información que utilizarán posteriormente en su antidescripción. En ella deberán identificar cualidades suyas y transformarlas a sus antónimos para después usarlos en su antidescripción.
 - Parte 2 (30 min): A continuación, según el alumnado termine la primera ficha, se repartirá la segunda. **Anexo 9: Ficha antidescripción** En ella tendrán que elaborar una descripción de sí mismos totalmente contraria a la realidad, para lo que usarán los antónimos que recopilaron en la ficha anterior. Se insistirá en la importancia de que sea completamente anónimo.
 - Parte 3 (30 min): Después, la docente recopilará todas las descripciones y las repartirá aleatoriamente a otros compañeros. Cada alumno y alumna, deberá investigar haciendo preguntas a sus compañeros y compañeras, para encontrar al dueño o dueña de la antidescripción que le ha tocado. Para hacer esta actividad de forma más lúdica se plantea la posibilidad de que el alumnado solo pueda comunicarse entre sí solo con antónimos.
-

Agrupación 1. Asamblea
2. Individual y clase

Materiales **Anexo 2: Obra “Navarra de la A a la Z” de Pepe Alfaro**
Anexo 8: Antonimando. Ficha previa a la descripción con antónimos.
Anexo 9: Ficha antidescripción
Material de escritura (lápiz, goma...)

Concreción curricular

Contenidos	Criterios	Estándares
B1C1	3	3.2
B1C2	5	5.1
B1C3	7	7.1
B2C4	1	1.1
B2C6	2	2.1
	5	5.1 y 5.3
B3C3	6	6.1
B3C4		

SESIÓN 6: DOBLE

Objetivos	O2, O3 y O9
Competencias	Competencia digital Competencias sociales y cívicas Aprender a aprender
Actividades	<p>1. Rutina (20 min): Lectura de las siguientes páginas.</p> <p>2. Detectives de las letras:</p> <ul style="list-style-type: none"> Parte 1 (15 min): En esta actividad el alumnado comenzará a investigar sobre la pregunta guía. Para ello, se utilizará la metodología grupo de expertos y los ordenadores si los hubiera. Así, la docente repartirá un mapa conceptual mudo diferente a cada miembro de los grupos base: uno sobre el abecedario, otro sobre las letras, otro sobre las sílabas y otro sobre las palabras Anexo 10: Mapa conceptual de preguntas para la investigación por temas (letras, abecedario, sílabas y palabras). Cada miembro del grupo base, sin moverse de su sitio, jugará al juego online que le corresponde según lo que tenga que investigar Anexo 11: Juegos de investigación. Estos juegos habrán sido previamente subidos por la docente a la plataforma online que utilice el colegio (Google Classroom, Teams...). El alumnado puede jugar tantas veces como desee al juego que le ha tocado. Parte 2 (25 min): Después, el alumnado se juntará ahora en los grupos de expertos para poner en común lo que han descubierto jugando y rellenar el mapa conceptual

con la información que falta. El alumnado puede volver a jugar si fuese necesario.

- Parte 3 (20 min): Para finalizar, se volverá a los grupos base y cada miembro del grupo explicará brevemente al resto lo que ha apuntado en su mapa conceptual y lo que ha aprendido.

Agrupación	1. Asamblea 2. Individual, grupo de expertos, grupo base
Materiales	Anexo 2: Obra “Navarra de la A a la Z” de Pepe Alfaro Anexo 10: Mapa conceptual de preguntas para la investigación por temas (letras, abecedario, sílabas y palabras) Anexo 11: Juegos de investigación , Materiales de escritura y Ordenadores.

Concreción curricular

Contenidos	Criterios	Estándares
B1C2	6	6.1
B2C2 B2C7	1	1.1, 1.2, 1.4 Y 1.5
B3C1	1	1.1 Y 1.2
B3C2	2	2.2
B3C4	4	4.1

2.6.4 Lección 4: Nos inspiramos

SESIÓN 7

Objetivos	O2, O3 O6 y O10
Competencias	Competencia digital Competencias sociales y cívicas Aprender a aprender
Actividades	1. Rutina: lectura de las siguientes páginas (20 min) 2. Escribimos solo con...: <ul style="list-style-type: none"> • Parte 1 (20 min): Esta actividad se realizará en los grupos base. Para ello, la docente, tras explicar la dinámica, dirá: “ahora solo podemos escribir con... (sustantivos o adjetivos)”. El alumnado deberá intentar, por grupos, formar una frase recordando lo que aprendieron el día anterior sobre el abecedario, pero utilizando solo palabras

de una categoría gramatical en concreto. Se dedicará aproximadamente 10 minutos a cada categoría (sustantivos y adjetivos).

- Parte 2 (10 min): El tiempo restante se dedicará a poner en común las creaciones del alumnado.

Agrupación 1.Asamblea
2. Grupos base

Materiales **Anexo 2: Obra “Navarra de la A a la Z” de Pepe Alfaro**
Folios y material de escritura

Concreción curricular

Contenidos	Criterios	Estándares
B2C4	5	5.1 Y 5.3
B2C5		
B2C6		

SESIÓN 8: DOBLE

Objetivos O6, O8 y O14

Competencias Competencia digital
Competencias sociales y cívicas
Aprender a aprender
Competencia literaria

Actividades

- 1.Rutina (20 min): Lectura de las siguientes páginas.
- 2.Los cuentos graciosos (30 min): Esta actividad es una adaptación de la técnica “Binomio fantástico” de Rodari. La docente proporcionará una pequeña baraja de tarjetas con inicios y finales de frases **Anexo 12: Tarjetas para los cuentos graciosos** A continuación, cada grupo creará al menos tres frases lo más graciosas posibles y con ellas escribirán su propio cuento gracioso.
3. A continuación se comenzará a crear el producto final. Para ello la docente explicará claramente las normas del producto final, que corresponderán con los aspectos que se van a evaluar. Para ello utilizará una infografía que pegará en un sitio visible por si el alumnado necesitase consultarla en algún momento dado. El resto de la sesión se dedicará a la elaboración del cuento final (50 min).

Agrupación	1. Asamblea 2. Grupos base
Materiales	Anexo 2: Obra “Navarra de la A a la Z” de Pepe Alfaro Anexo 13: Infografía sobre el producto final Anexo 12: Tarjetas para los cuentos graciosos Folios y material de escritura

Concreción curricular

Contenidos	Criterios	Estándares
B2C4	2	2.1
B2C6	5	5.1 Y 5.3

2.6.5 Lección 5: Escribimos

SESIÓN 9

Objetivos	O8, O12 y O14
Competencias	Competencia digital Competencias sociales y cívicas Aprender a aprender
Actividades	En esta parte del proyecto se dejará al alumnado libertad para que se autogestione en la realización de su producto final. El papel del docente será guiar al alumnado y resolver las posibles dudas que puedan surgir.
Agrupación	Grupos base
Materiales	Folios, cartulinas, pinturas, rotuladores...

Concreción curricular

Contenidos	Criterios	Estándares
B2C3	1	1.1
B2C4	2	2.1
B2C5	5	5.1 Y 5.3
B2C6	6	6.1 Y 6.2

SESIÓN 10

Objetivos	O1, O8, O11, O12, O13 y O14
Competencias	Competencia digital Competencias sociales y cívicas Aprender a aprender
Actividades	En esta parte del proyecto se dejará al alumnado libertad para que se autogestione en la realización de su producto final. El papel del docente será guiar al alumnado y resolver las posibles dudas que puedan surgir. Al final de la sesión se dedicarán 15 minutos a la elaboración de una autoevaluación.
Agrupación	Grupos base
Materiales	Folios, cartulinas, pinturas, rotuladores... Anexo 14: Autoevaluación

Concreción curricular

Contenidos	Criterios	Estándares
B2C3	1	1.1
B2C4	2	2.1
B2C5	5	5.1 Y 5.3
B2C6	6	6.1 Y 6.2

Se propone que el producto final sea incluido en la biblioteca escolar o expuesto de alguna forma en el centro para dar más protagonismo al alumnado. Se puede plantear también la opción de presentarlo ante la comunidad educativa, bajo elección del profesorado. Para esto se necesitaría una preparación previa que ha de ser tenida en cuenta. Todo ello según las posibilidades y preferencias del centro y profesorado. Todas las modificaciones que sean necesarias pueden ser hechas y adaptadas para llevar esta propuesta a un contexto escolar real.

2.7 Evaluación

Para finalizar esta parte práctica cabe destacar que hay cuatro tipos de evaluación utilizadas en este proyecto: evaluación inicial, continua, final y autoevaluación.

La primera de ellas es la breve evaluación inicial que se realiza al inicio del proyecto, con la actividad “pregunta por sorpresa”. En esta actividad la docente deberá observar y analizar los conocimientos previos del alumnado, no para obtener una calificación concreta, sino para valorar la situación de la que parte el alumnado. En esta actividad se recomienda anotar qué dice el alumnado en sus intervenciones, es decir, valorar la participación.

El tipo de evaluación más destacable es la evaluación continua. Este tipo de evaluación es propia de la metodología ABP, pues favorece una evaluación que se ajusta a los procesos de aprendizaje del alumnado, valorando el proceso más allá del producto final. De esta forma, se propone que el docente evalúe la carpeta o *portfolio* del alumnado, donde habrán recogido todas las fichas y elaboraciones intermedias (borradores, bocetos...) realizados a lo largo del proyecto. Para evaluarla se ha creado una rúbrica que se recomienda utilizar para que la evaluación del alumnado sea más objetiva **Anexo 16: Rúbrica de evaluación de la carpeta**

Por ende, se ha considerado que la evaluación del producto final también debe tener su propio peso en el proyecto, pues aún los esfuerzos del alumnado a lo largo de este periodo. Como es un producto final que requiere una elaboración relativamente prolongada en el tiempo, se considera no solo evaluación final, sino como parte de la evaluación continua. Para evaluar el producto final se ha creado otra rúbrica **Anexo 15: Rúbrica de evaluación del producto final**

En ambas rúbricas se ha dedicado un apartado para observaciones donde poder hacer referencia a la evolución del alumnado a lo largo del proyecto, ya que en ocasiones las rúbricas no terminan de reflejar el trabajo del alumnado.

Al terminar el proyecto, se propone que el alumnado haga una autoevaluación valorando si ha conseguido cumplir los compromisos cooperativos que se propuso al inicio. Esta autoevaluación sirve para que el alumnado comience a ser consciente de sus acciones y de lo que implica trabajar de forma cooperativa. No obstante, también se puede considerar esta autoevaluación como parte de la nota final del alumnado.

Para finalizar este apartado, el porcentaje de calificación de cada rúbrica y tipo de evaluación se deja a libre elección del profesorado, debido a que cada centro adapta y modifica su forma de evaluar según los bloques, los cursos o según la propia concreción curricular del centro.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

“¿Cómo vamos a pretender que sean seres creativos o curiosos si no les damos tiempo para experimentar?” (Bona, 2015)

Para concluir con este Trabajo de Fin de Grado debemos analizar la consecución de los objetivos principales que se plantearon a su inicio.

El primero de ellos es investigar los posibles beneficios que tiene la escritura creativa sobre la autoestima. Este TFG comenzó con ánimo de responder a una pregunta de investigación: ¿Hasta qué punto puede la escritura creativa mejorar la autoestima del alumnado de primaria? En respuesta a esta pregunta, y para cumplir este primer objetivo se realizó la investigación del marco teórico. En ella se ha visto que la escritura creativa, no solo puede ayudar a mejorar la autoestima, sino que puede llegar a ser incluso una parte esencial para el autoconocimiento. Aunque son dos conceptos que parecen estar alejados entre sí, puede resultar muy interesante didácticamente para conocer al alumnado y para que se conozca a sí mismo. De esta forma será más sencillo destacar las cualidades de cada persona y fomentar desde la escuela, no solo unos niveles óptimos de autoestima, sino una relación sana con ellos mismos y ellas mismas.

El segundo objetivo es analizar la necesidad de adquirir una cierta formación específica sobre la autoestima. Este objetivo se alcanzó con el estudio estadístico que se realizó sobre la autoestima de los jóvenes. Así, vimos que, efectivamente, las dos hipótesis que se planteaban para la investigación eran ciertas, pues los resultados aclaran de forma rotunda que la escritura se ha enseñado en las últimas legislaturas como una tarea obligatoria y ardua y no como fuente de disfrute y de expresión emocional. Asimismo, la formación en autoestima es prácticamente inexistente y todavía no se ha comenzado a implementar de forma consistente en las aulas.

El último objetivo que se planteó es crear una propuesta didáctica que trabaje asiduamente los conceptos de escritura creativa y autoestima. Cabe destacar que, a pesar de no haber comprobado si la propuesta es realmente efectiva en las aulas, este objetivo también se ha conseguido. Para ello se ha creado una propuesta didáctica siguiendo la metodología ABP que trabaja mediante la escritura creativa actividades de autoconocimiento en alumnado de 2º curso de Primaria. Este proyecto se ha planteado, además, visto desde la realidad de las aulas, que son diversas, cambiantes y flexibles, para poder ser implementada en cualquier aula. Como la escritura creativa suele estar presente únicamente en cursos altos, esta propuesta también consigue acercarla a los cursos más bajos. Para su implementación se ha considerado la opción de la docencia compartida, cuya presencia en las aulas está en auge, y además puede facilitar

enormemente el trabajo de la expresión escrita en los cursos bajos. De esta manera, el apoyo que se brinda al alumnado es de mayor calidad.

Con todo, este TFG ha arrojado luz sobre cuestiones que, a pesar de despertar un gran interés educativo por separado, no están tan investigadas en conjunto, como la influencia de la escritura creativa en las emociones y el autoconocimiento del alumnado sobre todo en los primeros cursos de primaria.

A nivel profesional, las cuestiones aquí planteadas e investigadas pueden ser de gran ayuda para la educación de este siglo, para cambiar los estigmas sobre la escritura, la creación literaria y la salud mental, así como para futuras investigaciones que puedan surgir. Creo que este trabajo puede aportar mucho a quienes estén intentando dejar atrás los convencionalismos de la enseñanza de la lecto-escritura y a quienes crean necesario educar también desde una perspectiva más emocional y humana. No obstante, de cara al futuro, la formación docente es esencial para propiciar una educación de calidad en cuanto a estos dos aspectos, la escritura creativa y la autoestima. Es estrictamente necesario que todo el profesorado que desee trabajar estas áreas investigue y se forme previamente para adquirir las competencias necesarias en estos ámbitos. Además, para educar en autoestima es clave tener una buena autoestima una misma, lo que requiere no solo trabajo de formación profesional, sino también un trabajo psicológico personal para la educación y para la vida.

Desde una mirada reflexiva, la elaboración de este TFG ha supuesto un gran punto de inflexión y de superación al haber conseguido investigar y crear una propuesta que aunase dos conceptos aparentemente desconectados entre sí, la escritura y la psicología humana. Elaborar este proyecto ha supuesto un reto y ha puesto en el punto de mira dos asignaturas pendientes de la escuela del siglo XXI, la escritura como fuente de expresión creativa y la autoestima.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, R. (2004). La autoestima en la educación. *Revista Límite*, 11, 82-95. Recuperado de: <https://bit.ly/3JWN7B2>
- Alcaide, M., Aguilar, P. y Cantero, N. (2017) Influencia de la autoestima en niños de 6º de Primaria según la variable de género. *MLS-Educational Research*, 1(1), 85-100. Recuperado de: <https://bit.ly/3Hs7xAy>
- Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya educativa*, 28, 51-66. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/32050>
- Álvarez, M. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere*, 44 (13), 83-87. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571010.pdf>
- American Psychiatric Association (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. American Psychiatric Publishing.
- Arroyo, R. (2015). La escritura creativa en el aula de educación primaria. [Tesis maestría]. Universidad de Cantabria. Recuperado de: <https://bit.ly/3vMUDej>
- Bednar, M., Richard, L., Gawaian, W. y Scott, R. (1989). *Self-esteem: paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. American Psychiatric Publishing.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis
- Bona, C. (2015). *La nueva educación*. Plaza Janés
- Branden, N. (2010). *Cómo mejorar su autoestima*. Paidós.
- Branden, N. (2004). *El poder de la autoestima*. Paidós
- Camps, A. (2009). Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria. *Docentes*. <https://bit.ly/3vqsUjd>
- Cano, P., & Larraz, N. (2020). *La escritura creativa y la mejora de la autoestima en educación primaria: una propuesta didáctica*. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://zaguan.unizar.es/record/95268>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Consulting Psychologists Pr.Inc.

La escritura creativa para mejorar la autoestima en el alumnado de primaria

Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), pp. 91-106

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Anagrama

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

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. *La Educación encierra un tesoro*. México: El correo de la UNESCO, 91-103. Recuperado de: <https://bit.ly/3pr1R3F>

De Miguel, S. (1995). La creatividad como algo valioso en la formación de maestros. *Tendencias pedagógicas*, 1, 67-73. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/124403>

Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotion: an old controversy and new findings. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 335(1273), 63-69. Recuperado de: <https://doi.org/10.1098/rstb.1992.0008>

García, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas docentes*, 57, 40-43. Recuperado de: <https://bit.ly/3v5paU4>

Gardner, H. (1994). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.

Gardner, H. (2003). *Multiple Intelligences After Twenty Years*. American Educational Research Association.

Gobierno de Navarra. (2014). Currículo de enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, número 174.

Izard, E. (2009). Emotion theory and research: highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual review of psychology*, 60, 1-25. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18729725/>

Kohan, S. (2013). *La escritura terapéutica. Claves para escribir la vida y la creación literaria*. Alba Editorial. Recuperado de: <https://bit.ly/3BYPaSo>

Martín-Gaite, C. (2014). La escritura creativa. *Revista de Literatura*, 152(76), 575-603. Recuperado de: <https://bit.ly/3sgg6HM>

Maslow, A (2013). *A theory of human motivation*. Martino Fine Books

- Montilla, R. (2021) Didáctica de la escritura creativa. *Revista Ingeniería, Investigación y Desarrollo*, 20 (2), 76-92. Recuperado de: <https://bit.ly/3IEBf6w>
- Mruk, C. (1998). *Auto-Estima. Investigación, teoría y práctica*. Desclée de Brouwer.
- Naranjo, M (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades investigativas en educación*, 7(3), 0-29. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44770311.pdf>
- Pueyo, A. (2007). *La grafología y La personalidad*. Editorial UOC. Recuperado de: <https://bit.ly/3JYd8zW>
- Real Academia Española (2021). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/autoestima>
- Real Academia Española (2021). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/emoci%C3%B3n>
- Rojas, L. (2007). *La autoestima. Nuestra fuerza secreta*. Espasa Calpe S.A.
- Rodari, G. (2004). La imaginación en la literatura infantil. *Imaginaria*, 125. Recuperado de: <https://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>
- Salas, M. (2008). Elogio de la escritura creativa en clase de E/LE. *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos*, 4, 47-58. Recuperado de: <https://bit.ly/3BWr7nj>
- Sanz de Acedo, M. (2012). *Psicología. Individuo y medio social*. Desclée de Brouwer.
- Steiner, V. y Perry, R. (1998). *La educación emocional*. Vergara.
- Sousa, S. (2010). Valores y formación en la literatura infantil y juvenil actual. *Espéculo. Revista de estudios literarios*.
- UNESCO (2021). *La importancia de la creatividad. Una nueva agenda para el desarrollo sostenible*. [Folleto]. Recuperado de: <https://bit.ly/3vqxspU>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2). Recuperado de: <https://bit.ly/3JM4SmS>
- Vygotsky, LS. (1981). Pensamiento y palabra. *Infancia y Aprendizaje*. 4(1), 15-35. Recuperado de: <https://bit.ly/3lvqHqs>

ANEXOS

Anexo 1: Inicio del cuento “¿Qué pasaría si desapareciese el abecedario?”

¿Qué pasaría si desapareciese el abecedario?

Había una vez una profesora curiosa que no paraba de hacerse preguntas. ¿Qué pasaría si la Tierra dejase de girar? ¿Qué pasaría si se apagase el sol? ¿Y si no hubiese plantas?... ¿Qué pasaría si todos fuéramos iguales? ¿Cómo sería el mundo si estuviese bajo el agua? ¿Qué pasaría si los coches llevasen esquís?... Todos los días se hacía cientos de preguntas a sí misma.

A esta profesora curiosa le gustaba mucho aprender por sí misma, así que en cuanto se le ocurría una nueva pregunta comenzaba a investigar sin cesar hasta

dar con la respuesta a sus preguntas. Hablaba con geólogos, filósofos, científicos y psicólogos y trataba de recopilar la información para contestar aquellas grandes preguntas que se le ocurrían. ¡No podía quedarse sin saber la respuesta!

Un caluroso día de primavera, durante una de sus clases, un alumno muy tímido que nunca hablaba levantó la mano y le preguntó:

- "Oye profe, ¿qué pasaría si no existiera el abecedario?"

Y la profe se quedó sin palabras para contestar.

Anexo 2: Obra "Navarra de la A a la Z" de Pepe Alfaro

[Enlace a las imágenes](#)

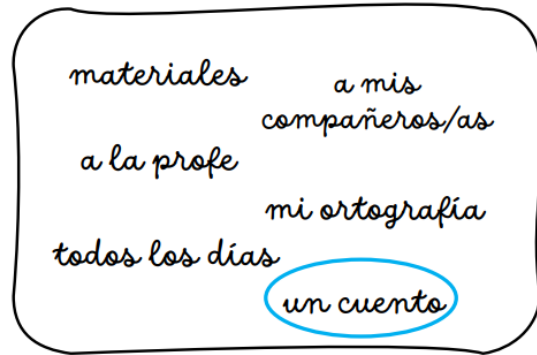
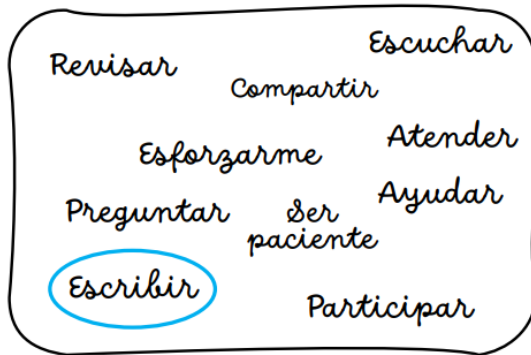
Anexo 3: Compromisos de trabajo colaborativo

En este proyecto me
comprometo a...

Nombre: _____

Fecha: _____

Creo compromisos rodeando verbos del primer cuadro y adverbios o sustantivos del segundo. Puedes crear tantos compromisos como quieras



Anexo 4: Características de los cuentos. Rincones

RINCÓN 1: Frogger ¿cómo son los cuentos?

<https://es.educaplay.com/recursos-educativos/12114640-caracteristicas-de-los-cuentos.html>

RINCÓN 2: Tarjetas ¿Qué cuento soy?



RINCÓN 3: Ficha "Mi cuento preferido"

Nombre:

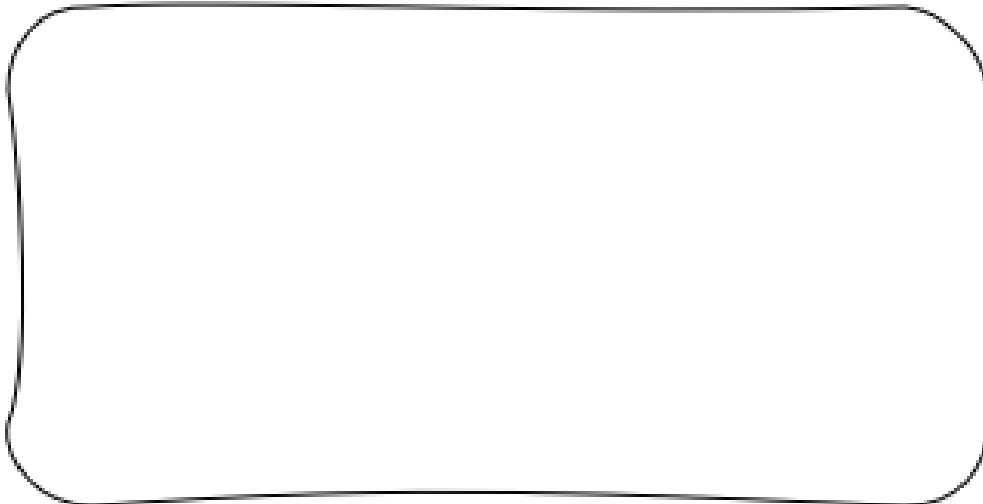
Mi cuento favorito

Título del cuento:

Autor:

¿Qué es lo que más te gusta del cuento?

Dibuja tu parte favorita del cuento



RINCÓN 4: Tarjetas para Pictionary



Anexo 5: La leyenda de las brujas de Zugarramurdi

La leyenda de las brujas de Zugarramurdi



Desde hace muchos siglos las brujas eran mujeres expertas en botánica y



medicina natural. Conocían todos los secretos de la naturaleza, y las gentes creían que tenían poderes mágicos. En Zugarramurdi vivían muchas brujas y brujos que se reunían por las noches en unas cercanas cuevas para hacer sus rituales. Las brujas se escondían en las cuevas porque su magia no gustaba a los pueblerinos. Estas reuniones llamadas akelarres se hicieron muy famosas, pues se dice que incluso se llegaban a reunir con el diablo y a hacer pactos con él. Los akelarres de Zugarramurdi llegaron a oídos de la Inquisición. Ésta perseguía a todas las personas que practicaran rituales no cristianos para acabar con ellas. Así, el akelarre de Zugarramurdi fue juzgado en Logroño y las 11 personas acusadas de brujería murieron en la hoguera. Hoy en día el pueblo y las cuevas reciben miles de visitantes al año y parece que la magia sigue viva...

Anexo 6: Zugarramurdi y las brujas buenas

Las brujas

Los brujos

El akelarre

El diablo

Las cuevas

La Inquisición

La naturaleza

Los pueblerinos

Los visitantes

pidieron ayuda a...

llamaron a...

huyeron a...

lucharon contra...

se arrepintieron

se escondieron

perdonaron a...

ayudaron a...

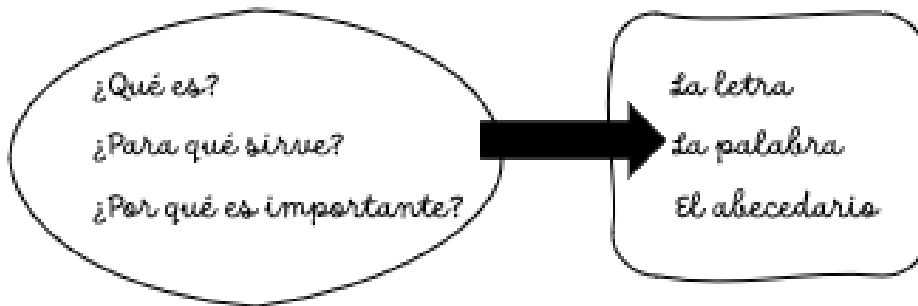
hicieron un pacto para...

Anexo 7: Ficha primeras hipótesis

Nombre del grupo:

**¿Qué pasaría si desapareciese el
abecedario?**

Antes de formular nuestras hipótesis necesitamos recopilar todo lo que sabemos sobre el abecedario, las letras y las palabras. Dialogad en grupo sobre estas preguntas y conceptos.



NUESTRA HIPÓTESIS...

¿Y si no existieran? ¿Qué haríamos?

Anexo 8: Antonimando. Ficha previa a la descripción con antónimos.

Antonimando

Nombre: _____

Fecha: _____

Escribe al menos 5 adjetivos que te describan a ti. Después, escribe los antónimos

Adjetivos

Charlatana _____

Antónimos

Callada _____

Anexo 9: Ficha antidescripción

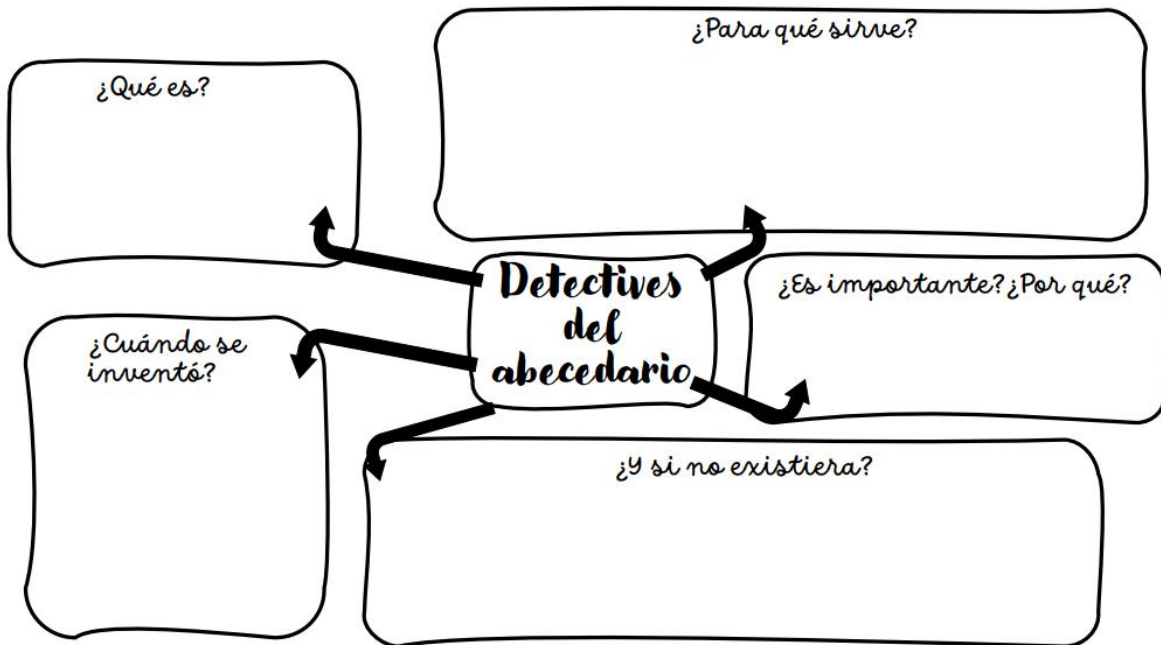
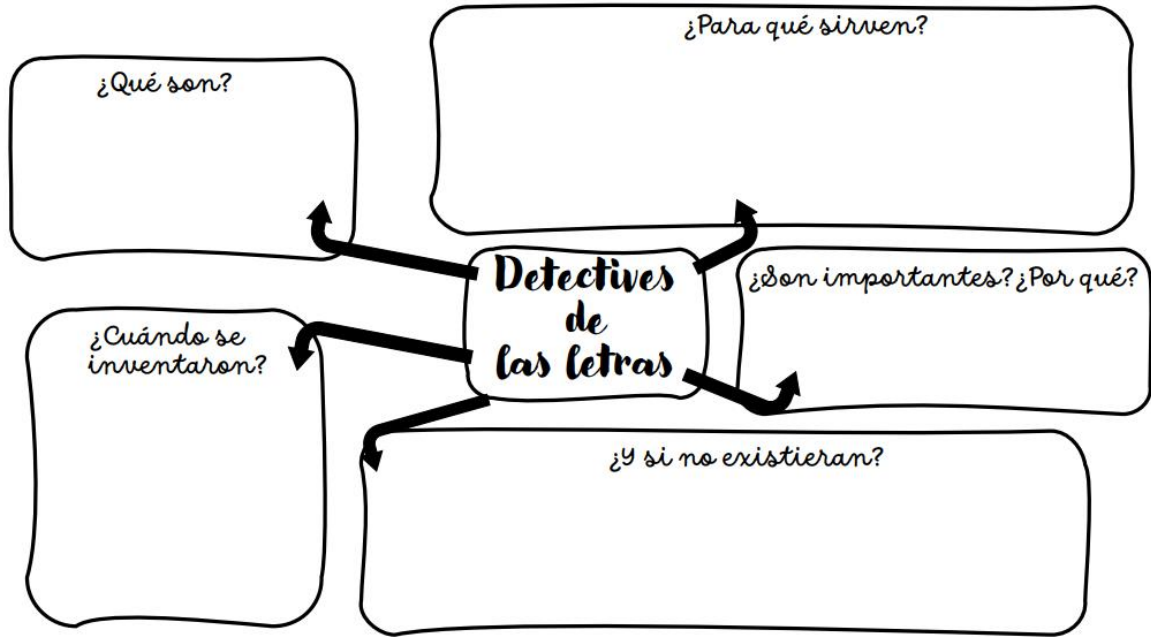
Antonimando ANÓNIMO

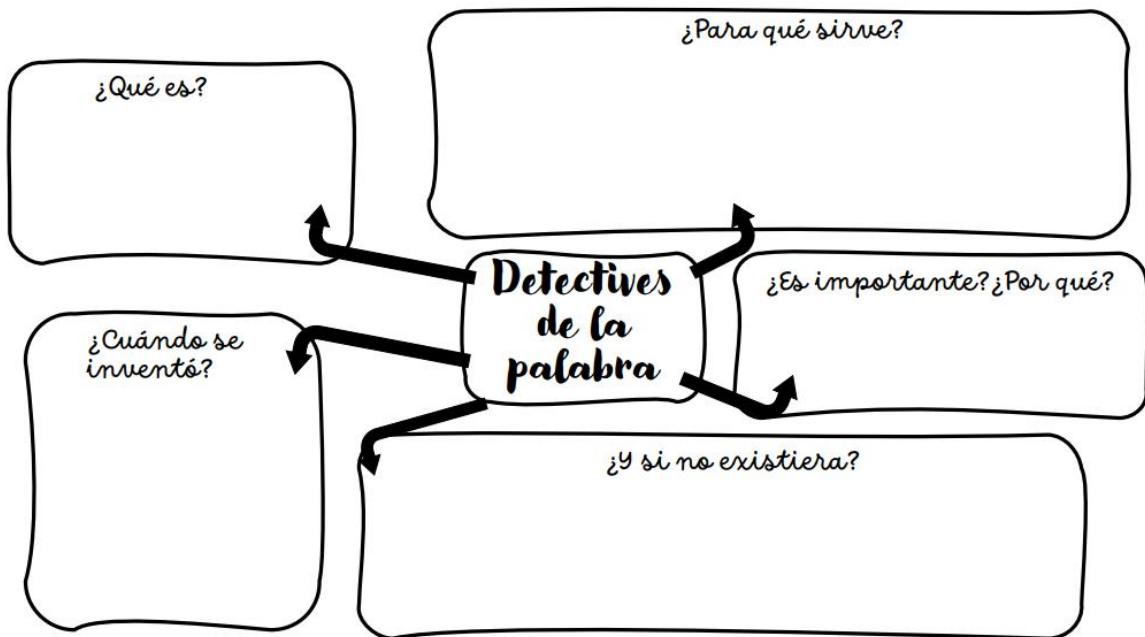
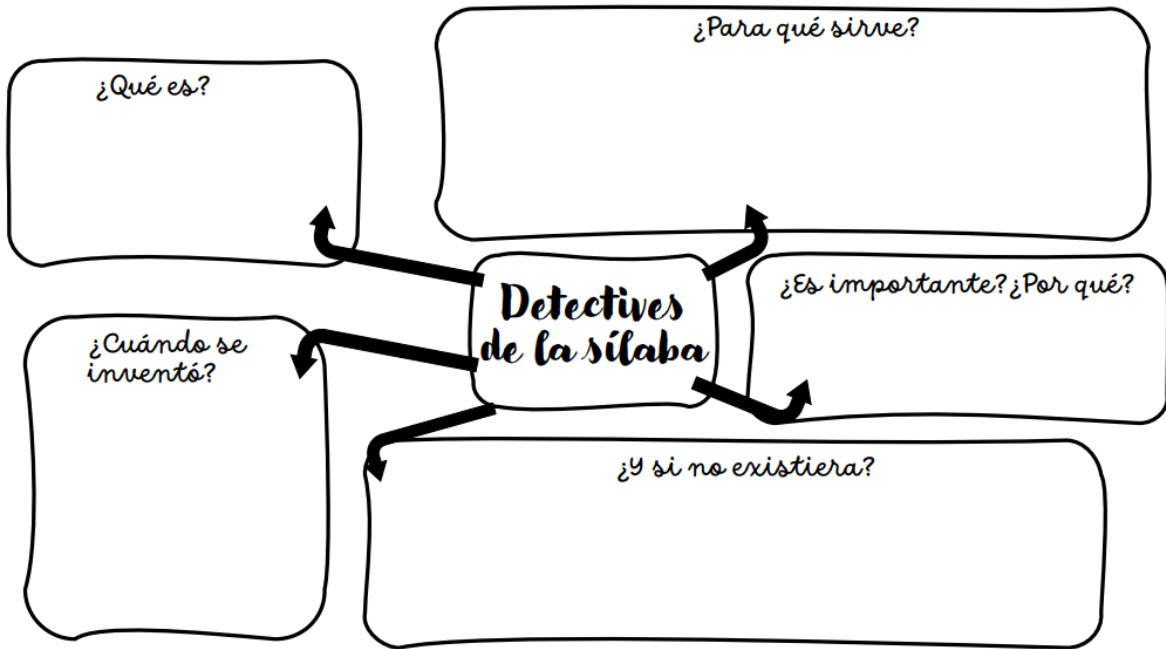
Rellena la información sobre ti mismo/a con los **ANTÓNIMOS** de la ficha anterior.

Color de ojos	Personalidad	Color de pelo
Animal favorito	Estatura	Me gusta...

Ahora descríbete a ti mismo/a en **5 frases con al menos 1 adjetivo calificativo** cada una. Recuerda utilizar **ANTÓNIMOS** para despistar a tus compis

Anexo 10: Mapa conceptual de preguntas para la investigación por temas (letras, abecedario, sílabas y palabras)





Anexo 11: Juegos de investigación

Abecedario: [Enlace imagen interactiva](#)

Letras: [Enlace concurso de las letras](#)

Sílabas: [Enlace laberinto de las sílabas](#)

Palabras: [Enlace vuelo de las palabras](#)

Anexo 12: Tarjetas para los cuentos graciosos

Mi primo de Albacete	La mano azul	La profe	Nosotros
Este aguacate	Mi tía Margarita	Messi y Cristiano	El conejo
Blancanieves	Caperucita roja	Los tres cerditos	Alicia
El zapato de Cenicienta	Los siete enanitos	Estos plátanos	
El perro	Harry Potter y Hermione	Spiderman	Mi abuela
Pulgarcito	La patrulla canina	El flautista de Hamelin	
El chófer	Los Super Zings	La vecina rubia	La niña
conduce un camión	hizo trampas	se comió las 12 uvas	
rompió el cartel	viajó a Estambul	se cayó a un pozo	murió
arregló el grifo	navegó hasta China	saltó un río	nació
es muy divertido	ganaron la Champions	son deliciosos	
hizo un brownie delicioso	son incómodos	jugó a Minecraft	
escaló el Everest	robó un diamante	mintió	se rompió un hueso
se enfadó mucho	cantaron serenatas	Es influencer	voló al sur

Anexo 13: Infografía sobre el producto final

CÓMO ESCRIBIR UN CUENTO

1 PLANIFICA TU CUENTO

¿Qué va a pasar?
¿Dónde? ¿Cómo?
¿Por qué? ¿A quién?

2 CREA UN PROTAGONISTA Y VARIOS PERSONAJES

Imagina y dibuja los personajes varias veces. Guarda todos los bocetos y borradores

3 ¡ESCRIBE, ESCRIBE Y ESCRIBE!

Haz un guion con todo lo que quieres incluir:

1. Personajes
2. Presentación nudo y desenlace
- 3....

REVISAR TU ORTOGRAFÍA

PONLO TODO MUY BONITO

Anexo 14: Autoevaluación

Autoevaluación



Rodea las caritas según cómo hayas trabajado en este proyecto

- | | | | |
|--------------------------------------------|--|--|--|
| 1. Me he esforzado al máximo | | | |
| 2. He participado en todas las actividades | | | |
| 3. He escuchado a mis compañeros | | | |
| 4. He aportado ideas | | | |
| 5. He preguntado las dudas que tenía | | | |

Anexo 15: Rúbrica de evaluación del producto final

CATEGORÍA	1	2	3	4	PUNTOS
Creatividad	El cuento es una copia de algún cuento conocido	El cuento tiene muchos aspectos copiados de otros cuentos conocidos	El cuento es original, pero hay algún aspecto argumental basados en algún cuento clásico	El cuento es totalmente original, creativo y novedoso. Su argumento es imaginativo	
Partes del cuento	No presenta ninguna parte diferenciada	Tiene una de las partes, pero el resto no se diferencian	Tiene introducción y desenlace, pero el nudo no se diferencia	Presenta introducción, nudo y desenlace, claramente diferenciados entre sí	
Gramática	La gramática es pobre, solo aparecen sustantivos.	La gramática es muy básica, solo hay sustantivos y algún verbo	La gramática es buena, utiliza sustantivos, adjetivos y verbos	La gramática es excelente. Hay sustantivos, adjetivos verbos, sinónimos, antónimos...	
Presentación	La presentación no es adecuada. Sucio, desordenado, no se entiende.	La presentación es mejorable. Letra ilegible pero buena organización	La presentación es decente. Letra legible, buena organización, pero mucha suciedad	La presentación es buena. Letra legible, bien organizado y atractivo visualmente.	
Ilustración	La ilustración es copiada	La ilustración es original, pero no se relaciona con el relato	La ilustración es original, y se relaciona con el relato	La ilustración es original, creativa, se relaciona con el relato y está bien presentada	
Personajes	No hay personajes	Hay personajes, pero no se identifica quien es el protagonista	Se identifica un protagonista y varios personajes, pero no aportan nada al arco argumental	Se identifica fácilmente el protagonista y varios personajes que enriquecen el argumento	
Respuesta a la pregunta de investigación	No responde a la pregunta de investigación	Habla del tema de la pregunta, pero no la responde	Responde brevemente a la pregunta de investigación	Responde creativamente a la pregunta de investigación.	

Observaciones finales:

PUNTOS TOTALES: /28

Anexo 16: Rúbrica de evaluación de la carpeta

CATEGORÍA	1	2	3	PUNTOS
Tareas	Faltan muchas fichas de las realizadas en clase	Faltan algunas tareas realizadas en clase	No falta ninguna tarea	
Realización	Las tareas realizadas tienen muchos errores conceptuales y gramaticales	Las tareas tienen algunos errores gramaticales	Las tareas tienen muy pocos errores, muy leves o ninguno	
Evolución	No se aprecia ninguna evolución	Se aprecia una leve evolución en cuanto a la limpieza en la elaboración de las tareas	Se aprecia una evolución en la limpieza, la gramática y el orden de la escritura	
Presentación	Todas las tareas tienen mala caligrafía, mala organización y están sucias.	Algunas tareas tienen una presentación mejorable	En general todas las tareas tienen una buena presentación. Buena caligrafía y orden en el escrito	
Observaciones finales:				
PUNTOS TOTALES: /12				