

**La escritura creativa en los manuales de secundaria recientes  
(2016-2020)**

**Patricia Martínez León**

Universitat de València

[patricia.martinez-leon@uv.es](mailto:patricia.martinez-leon@uv.es)

**Creative writing in recent secondary school textbooks (2016-2020)**

Fecha de recepción: 22.02.2021 / Fecha de aceptación: 11.06.2021

*Tonos Digital*, 41, 2021 (II)

**RESUMEN:**

En este trabajo analizamos la presencia de la escritura creativa en nueve manuales recientes (2016-2020) de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria de distintas editoriales. En la introducción teórica abordamos la relegación de la escritura creativa en las aulas y su necesaria concepción procesual, aproximándonos además a propuestas de escritura creativa innovadoras. En los apartados de metodología y discusión de los resultados contabilizamos el número total de actividades y el número de actividades de escritura creativa incluidas en cada manual, calculando la proporción que representan estas últimas en términos porcentuales respecto del total y categorizando los distintos tipos de actividades de escritura creativa encontrados (extraemos también los porcentajes reservados a cada tipo en cada libro). Por último, después de un ejercicio contrastivo de los datos procedentes de los diferentes libros trabajados, desarrollamos unas conclusiones globales, que revelan la infrarrepresentación de las actividades de escritura creativa en los manuales de Secundaria y los tipos de actividades que obtienen mayor y menor representación en estos. Asimismo, nos detenemos de manera específica en las propuestas de escritura multimodal y en el enfoque procesual concedido (o no) a la

enseñanza/aprendizaje de la creatividad en la escritura, reflexionando y extrayendo conclusiones específicas sobre estas cuestiones.

**Palabras clave:** educación literaria; escritura creativa; libros de texto; multimodalidad; Secundaria.

**ABSTRACT:**

We analyse the presence of creative writing in nine recent (2016-2020) compulsory secondary education textbooks from different publishers. In the theoretical introduction, we address the relegation of creative writing in the classroom, and the necessary conception process, and we also discuss innovative creative writing proposals. In the methodology and discussion of the results we count the number of activities and creative writing activities included in each textbook, calculating the proportion that the latter represents as a percentage of the total, and categorising the different types of creative writing activities (we also extract the percentages for each type in each textbook). Finally, after comparing the data from the various books, we develop some global conclusions, which reveal the under-representation of creative writing activities in secondary school textbooks and the types of activities that are represented. We also specifically look at the proposals for multimodal writing and the procedural approach given (or not) to the teaching/learning of creative writing, and we reflect, as well as drawing specific conclusions, on these issues.

**Keywords:** Literary Education; Creative Writing; Textbooks; Multimodality; Secondary.

## **INTRODUCCIÓN**

Si hoy día es incontestable el papel eminentemente activo atribuido al lector desde las tendencias actuales en educación literaria, parecería claro que, consiguientemente, las prácticas de escritura en las aulas se orientasen, trascendiendo usos meramente reproductivos, técnicos o funcionales, hacia usos creativos, además de reflexivos y críticos.

La realidad, sin embargo, revela la desatención de los hábitos de escritura y el eterno plano subsidiario concedido a la producción literaria por parte del alumnado.

Con tino señala Cerrillo (2002, 2007) que así como ponemos el foco sobre los hábitos lectores de la población española, no lo hacemos sobre sus hábitos escritores, conduciéndonos a la interrogación en torno a por qué desatendemos los índices de escritura o la capacidad de expresión escrita de la población o, en cualquier caso, colocamos esta cuestión en un segundo plano respecto de nuestra preocupación prioritaria por la lectura. En esta línea, apunta el autor a una razón por la que históricamente la escritura habría sido relegada en la enseñanza; y radica en el grado de independencia que aporta al individuo su dominio, en el mayor control del significado del texto que le proporciona y en el hallazgo, de otra parte, en diferentes momentos de la historia, de un medio idóneo para el adoctrinamiento en la lectura.

Alonso (2001), por su parte, se detiene en una reflexión sobre la escritura creativa como un campo en torno al que existiría un vacío legal y académico, reivindicando la consideración de la escritura literaria como una actividad que ha de asociarse a un proceso de enseñanza/aprendizaje y no tanto a la inspiración o el talento revelados, con el fin último de no negar al alumnado un valioso espacio para el aprendizaje.

Con no menos acierto, se refiere Delmiro Coto (2002) a la escritura como una "cuestión pendiente", aduciendo la ausencia de una trayectoria pedagógica asentada que se haya preocupado por la incorporación de la composición escrita en la institución escolar en nuestro país, relegándose en las programaciones de aula de Secundaria una enseñanza consciente y sistemática de la misma. Y Corrales (2001), en la misma línea, en su defensa de la enseñanza de la escritura creativa, repara (aludiendo al panorama nacional y, en particular, al tramo de la Secundaria) en la incongruencia entre la asumida necesidad de estimular el pensamiento creativo y la desatención de la creación escrita, que en otros países, sin embargo, constituiría una materia integrada en el currículo.

El aludido autor también advierte lo insostenible de nuestro cuestionamiento de la eficacia atribuible a la enseñanza de la escritura creativa cuando asumimos, sin oponer mayor resistencia, la de la enseñanza de otro tipo de actividades artísticas. Desmitifica, por consiguiente, la visión de la escritura creativa como resultado de un talento innato, apuntando, en contraposición, a la necesaria conjunción de dedicación a la tarea, lectura por parte de aquel que pretende escribir o de quien se espera que escriba y provisión de ciertas técnicas de escritura, lo cual, sostiene, puede ser articulado por medio de talleres literarios. No obstante, apunta a una debilidad identificada en estos que a menudo pasaría desapercibida; la necesidad de formación específica de quienes los dirigen para conferir rigor a la metodología y objetivos adheridos a la enseñanza de la escritura creativa (Corrales, 2001).

En cuanto a la formación específica del profesorado a quien se encomienda la enseñanza de la escritura creativa, sugiere algunos aspectos que en esta habrían de ser contemplados y ante los que convendría que el docente dispusiera de una fundamentación sólida, como el planteamiento de ejercicios que favorezcan el despliegue ante el alumnado de las cualidades y potencialidades del lenguaje; la selección de textos que permitan mostrarle cómo otros escritores han abordado previamente las dificultades literarias a que ellos se exponen; la secuenciación ordenada y coherente de los ejercicios, incorporando episodios de reescritura y escritura colectiva; la orientación del trabajo de lectura e interpretación hacia la concesión de sentido; o la habilidad de fomentar la disposición imaginativa, la plasticidad del pensamiento y la capacidad interrogativa de los discentes a través de las actividades diseñadas y los materiales preparados. Lo que se integraría en una necesaria formación teórica y práctica alrededor de las cuestiones aludidas, entre otras como ciertas nociones de retórica y lenguaje persuasivo o técnicas de corrección y anotación de los escritos producidos por el alumnado.

### ***La clave: la escritura como proceso***

La idea de entender la producción literaria como una actividad no necesaria o exclusivamente vinculada a la inspiración o el talento entronca

con una perspectiva de la práctica de la escritura en general y, en particular, en el terreno creativo, que contempla su aprendizaje a lo largo de un proceso, democratizando, por tanto, el acceso a la misma. Este enfoque basado en el proceso de la composición escrita, aplicado a la escritura literaria, creemos que encierra una invitación irresistible a nuestro alumnado adolescente a lanzarse a explorar ese plano personal e imaginativo de la expresión.

Desde esta óptica, Jolibert (1992) destaca la importancia de una representación dinámica del escrito (entendido como una construcción procesal que se inserta en un proyecto), que se conjugaría con una representación dinámica del alumno como sujeto escritor (lo que implicaría una apropiación del mundo y del lenguaje en el proceso de escritura, al tiempo que el desarrollo como un productor de textos progresivamente más competente), y alude a las fases de realización del texto (planificación, textualización y revisión).

En este planteamiento coincidirán numerosos autores, entre los cuales Sánchez Miguel (1998), quien presenta un modelo de redacción similar, en el que intervendrían los procesos de planificación (incluyendo el establecimiento de un objetivo o intención, la generación y organización de ideas), producción y revisión.

Así pues, nos enmarcamos en el cambio de enfoque en la enseñanza de la escritura supuesto con la introducción de la pedagogía basada en el proceso, traducido en el avance desde una visión de la escritura orientada fundamentalmente a la valoración del dominio del código poseído por el alumnado, muy centrada en la corrección lingüística, hacia una perspectiva en que esta se dirigiría, más allá de lo anterior, a la expresión y desarrollo de ideas y emociones por parte de los discentes en contextos comunicativos y de aprendizaje. Esta pedagogía implicaría, asimismo, una mayor orientación del proceso hacia el alumno, un papel de apoyo e inspiración de parte del docente (más allá de la mera prescripción y evaluación de tareas), la consideración de destinatarios diversos ante las producciones escritas abordadas y la incorporación de la crítica de profesor y compañeros, así

como la redacción de varios borradores que se revisarían a lo largo del proceso (Björk y Blomstrand, 2000).

Cassany (1993a) ahonda en el proceso de composición dando cuenta de las diferencias entre aprendices y escritores expertos apuntadas por la investigación, así como de las implicaciones de tales descubrimientos: técnicas y recursos ante la búsqueda, organización y redacción de las ideas para favorecer el desarrollo de las estrategias cognitivas involucradas en la composición, modos de hallar un estilo personal en la escritura, de elaborar las ideas o de valerse de la escritura como herramienta de aprendizaje. Y hace referencia a tres niveles en el dominio de la escritura (conocimientos, habilidades y actitudes) de entre los que destacaríamos especialmente el tercero y más profundo, a menudo obviado, relativo a los pensamientos, opiniones y sentimientos poseídos por los alumnos respecto de la escritura, en el que podemos y deberíamos incidir como docentes mediante la motivación.

Aludido el proceso de escritura, cabe realizar unas mínimas anotaciones en cuanto a la corrección. Coincidimos, en este sentido, con distintos autores que apuestan por una evaluación formativa, en la que docente y discentes dialoguen, ahondando en el escrito en producción, con el objeto de poder mejorarlo. Ello conlleva la concesión de autonomía al alumnado en una revisión procesal, basada en la reformulación a través de sucesivas autocorrecciones y reescrituras y entendida como elemento integrado en el proceso global de composición textual (Alcoverro, 1993; Bataller, 2003; Cassany, 1993b).

### ***Una aproximación a los talleres de escritura***

En consonancia con este enfoque basado en el proceso, los talleres de escritura se presentan como una opción que encontramos muy apropiada para animar a nuestro alumnado a la producción literaria. Kohan y Rivadeneira (1991) dan cuenta de sus orígenes y, con estos, de los de las consignas, que definen como ejercicios concretos consistentes en fórmulas breves que invitan a la producción de un texto y pueden ser puestos en práctica en las aulas. Orígenes vinculados al grupo Grafein, al que

pertenecen los mencionados autores, y a la voluntad de los mismos de despertar el deseo de escribir en el alumnado. En esta línea, aluden a los talleres de escritura en términos de "fábricas de textos", "lugares de juego", "un territorio para la libertad" o "laboratorios".

Por su parte, Sánchez Enciso y Rincón (1985) también nos proporcionan valiosa información en torno a los talleres literarios, que entienden como un concepto amplio que afectaría al modo de pensar la clase y su desarrollo, así como la relación profesor/alumno y el proceso de enseñanza/aprendizaje. Para estos autores los talleres supondrían, además, priorizar entre los objetivos de la materia la correcta expresión escrita y oral del alumnado (en particular, en su dimensión literaria y, según especifican, en los diferentes géneros), convirtiendo a los alumnos en creadores de textos a lo largo de un proceso orientado por el profesor.

Y Jolibert (1992) ubica el taller de escritura en un punto de encuentro entre un proyecto de clase, de escritura y de aprendizaje, que permitiría el acceso a las características globales de un determinado tipo de texto trabajado en su seno, contemplando sucesivas reescrituras y evaluaciones en las que participarían tanto el docente como los compañeros.

En esta línea, siguiendo a distintos autores e incorporando nuestro parecer personal, podríamos recapitular una suerte de premisas que sirvan de sustrato a las prácticas de escritura creativa, que hemos considerado clarificador articular alrededor de los siguientes cuatro puntos.

En primer lugar, la interrelación de lectura (expresiva y comentada) y escritura, partiendo para la segunda de modelos textuales o de consignas. En segundo lugar, la superación del carácter mecánico y de las reglas de escritura restrictivas, es decir, el juego con el lenguaje. En tercer lugar, la adquisición de recursos y técnicas y el progresivo desarrollo de habilidades expresivas. En cuarto lugar, la importante premisa de entender que no todos los alumnos tienen por qué tener una inclinación o un gusto particular por la escritura, así como el hecho de que una invitación continuada a la escritura creativa, convertida en rutina, puede ser contraproducente, desmotivadora. No se trata tanto, en definitiva, de empeñarnos en crear escritores, como de procurar que los alumnos se desinhiban y superen sus

temores en el plano de la expresión (Berbel, 2012; Calleja, 2002; Cerrillo, 2002; Iglesias Casal, 2011; Kohan, 2002; Lomas y Ruiz Bikandi, 2002; Rosal Nadales, 2010; Piñán, 2002; Sánchez-Enciso, 2002; Zubiri, 2014).

En esta línea, en cuanto a las posibles formas de estimular la escritura creativa, podríamos destacar una infinidad de opciones partiendo de modelos textuales (nuevas versiones o reescrituras, imitaciones, transgresiones o modificaciones, en forma de desarrollos o finales alternativos, de ampliaciones o incorporaciones de elementos, de cambios del punto de vista, etc.); pero también el empleo de otros estímulos tan diversos como puedan ser imágenes, noticias de actualidad, frases o palabras, temáticas concretas, personas, lugares o sucesos, preguntas que desencadenen la construcción de personajes o relatos, etc.; la apropiación de figuras, motivos, situaciones o personajes clásicos, como también de referentes narrativos audiovisuales conocidos por los adolescentes; o el juego, en una diversidad de versiones.

Otros aspectos a tener en cuenta a la hora de organizar un taller o de embarcarse en otras metodologías de escritura creativa próximas, pueden ser la conveniencia de contextualizar las prácticas de producción textual y procurar que estas sean significativas; de optar por modelos textuales diversos (distintos géneros, formatos, lenguajes), de calidad estética y con potencial comunicativo y de seducción; la formulación de consignas que resulten sugerentes y susceptibles de ser resueltas de distintas maneras; la introducción de los conceptos y elementos que sea necesario conocer para la construcción de los textos, así como la ejemplificación de las tareas; o la lectura y realización de comentarios y sugerencias tanto alrededor de los modelos textuales como de los escritos producidos por los alumnos, para la incorporación de modificaciones y mejoras (Berbel, 2012; Calleja, 2002; Kohan, 2002; Lomas y Ruiz Bikandi, 2002; Piñán, 2002; Sánchez-Enciso, 2002; Zubiri, 2014).

### ***Ejemplos de propuestas de escritura creativa innovadoras***

Movidos por el interrogante de hacia dónde apuntarían las propuestas más innovadoras en materia de escritura creativa, acudimos a nuevas



lecturas que nos condujeron a iniciativas que pretenden superar las deficiencias halladas en las anteriores, desembocando en la ineludible consideración de aspectos como la interdisciplinariedad, la intertextualidad o la transversalidad, quizás un tanto descuidados en las experiencias de escritura creativa originarias. La difusión de los productos creativos del alumnado con el objeto de poder estimular nuevas propuestas creativas en contextos distintos a los de partida constituiría otro de sus rasgos esenciales. A lo que aún se suman aspectos anteriormente desatendidos como la interculturalidad, la educación en valores, las tecnologías de la información y la comunicación, la cooperación entre centros o un carácter internivelar. Todo ello asumido el hecho de que la creatividad literaria revierte en una cultura creativa global inestimablemente beneficiosa.

En la línea de renovación de las propuestas de escritura creativa apuntada, el trabajo de Caro (2006) resulta verdaderamente alumbrador. La autora identifica como deficiencia, tras la revisión de distintas experiencias de talleres de escritura creativa disponibles, el caso omiso que estas harían a la perspectiva interdisciplinar, en tanto que quedarían circunscritas en el área de lengua y literatura, no explorando conexiones potenciales y enriquecedoras con otras áreas.

En él se recogen imaginativas actividades de creación que parten de referentes clásicos hispánicos, diseñadas y puestas en práctica por el profesorado en diferentes etapas educativas, y nacidas del propósito compartido desde las distintas materias involucradas de provocar el placer lector y escritor del alumnado en un marco de aprendizaje significativo. La propuesta, que brinda, mediante un amplio abanico de tipologías textuales, una sugerente diversificación al alumnado ante la aproximación a los temas planteados (relevantes en el marco de las distintas áreas implicadas), e incorpora actividades de interpretación intertextual y estética, se consuma con la producción de textos creativos en el aula por parte de los estudiantes. Los resultados didácticos y literarios son difundidos, por último, en tanto que se persigue que puedan resultar inspiradores en otros contextos y con ello hacer extensivas prácticas de escritura creativa innovadoras.

Otra propuesta, en la línea de la renovación a la que venimos refiriéndonos, puede ser la de Haba Osca, Alcantud Díaz y Peredo Hernández (2015), quienes llevan a cabo un taller de escritura e ilustración creativa que conjuga el desarrollo de competencias literarias e interculturales. Su propuesta se basa en la elaboración de cuentos interculturales y multilingües (incorporando texto e ilustraciones) por parte de alumnado de distintas nacionalidades, abordando temas, actitudes y valores vinculados a la Educación para el Desarrollo. Para la realización de las tareas se parte de modelos y de unos conceptos teóricos e instrucciones básicas, primando, además, el trabajo cooperativo y la revisión en grupo. De esta manera, aúnan la expresión creativa de la diversidad cultural (y el desarrollo de distintas tradiciones e identidades, en este sentido), la toma de conciencia y la comprensión crítica de la realidad social para la transformación de desigualdades e injusticias sociales.

Y también es posible aportar ejemplos de experiencias de escritura creativa digital, como la que concretan Regueiro Salgado y Sánchez Gómez (2014). Estos autores justifican su propuesta refiriéndose a un perfil de jóvenes lectores identificados como receptores predominantemente audiovisuales o de textualidades digitales. Se trata, advertida esta realidad, de propiciar la escritura creativa aprovechando las posibilidades expresivas del medio digital, realizando producciones híbridas, que integren palabra, imagen y sonido, desde la interactividad y la autoría colectiva, y procurando una apropiación creativa de redes, programas y plataformas disponibles en el entorno digital. Ello, conjugando objetivos de alfabetización multimedia y la adquisición progresiva de técnicas y recursos creativos, e intercalando tareas de lectura, interpretación y escritura.

Abad Ruiz (2011), en esta misma línea, propone un taller literario en la red con alumnos de Secundaria inspirado en las comunidades de fanfiction. El fanfiction hace referencia a la producción de relatos por seguidores de determinadas ficciones o productos de la industria cultural en distintos medios (películas, novelas, programas televisivos, obras literarias), que se valen de diferentes elementos de estas (tramas, personajes,

ambientes, situaciones) para construir sus propias ficciones, que también pueden producir en distintos medios, en un ejercicio de apropiación.

## **MÉTODO**

En este trabajo coincidimos con Bisquerra (2014, 39) en que “lo que se espera de la investigación en el ámbito educativo es que se brinde un conocimiento sistematizado y basado en evidencias demostrables sobre los fenómenos, como base para la toma de decisiones en la práctica docente”.

En nuestro caso se trata de una investigación individual sobre el currículum, concretamente sobre libros de texto.

Optamos por el pluralismo metodológico y la lógica de la convivencia, que permite combinar procedimientos y técnicas para dar respuesta a la complejidad del objeto de estudio, entendiendo que las dicotomías metodológicas conducen a tipologías reduccionistas (Bisquerra, 2014, Latorre et al., 1996, Wood y Smith, 2018).

En este sentido, Guzmán Arredondo (2015) se refiere al enfoque de métodos mixtos, que contribuiría a la superación del debate paradigmático cuantitativo-cualitativo y cuya premisa central es que la combinación de los dos enfoques proporciona una mejor comprensión de los problemas de investigación que cualquiera de los enfoques de manera aislada.

Así pues, nuestra investigación es cualitativa en la medida en que categorizamos las actividades de escritura creativa presentes en los libros de texto de la muestra empleando la técnica del análisis del contenido (que comporta una cierta subjetividad e implicación personal por parte de la investigadora) y cuantitativa por centrarse en aspectos observables y susceptibles de cuantificación, en la medida en que contabilizamos el número de actividades de escritura creativa en cada manual y expresamos en términos porcentuales los distintos tipos de actividades categorizados en cada uno.

Nos situamos en una orientación comprensiva de la investigación educativa, que se propone solucionar problemas y mejorar la práctica. No obstante, también subyace a nuestro trabajo la voluntad de describir la presencia y el tipo de actividades de escritura creativa en los libros de texto

para solucionar en futuras investigaciones los problemas detectados y ayudar a una reflexión sobre los materiales de uso habitual para que se puedan tomar decisiones con el propósito de mejorarlos.

En cuanto al análisis de datos, hemos entendido con Bisquerra (2014, 152) que “el propósito fundamental de esta fase consiste en dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado”.

Desde el enfoque cualitativo se clasifican los datos de acuerdo con unidades básicas de significado (categorías, en nuestro caso correspondientes con los distintos tipos de actividades de escritura creativa) en un procedimiento abierto y flexible con el propósito de extraer significado relevante respecto a unos objetivos de investigación y desde el cuantitativo se calculan porcentajes y se realizan representaciones gráficas.

Un ejercicio clave en el análisis de datos cualitativos es la reducción de datos, es decir, su simplificación y agrupación en unidades de significado o categorías temáticas, como hemos hecho en esta investigación (Miles y Huberman, 1984).

Se trata de un proceso cíclico de selección, categorización, comparación, validación e interpretación de la realidad registrada, constituido por tres tipos de operaciones básicas: la reducción de la información (selección de información y categorización de acuerdo con criterios temáticos, identificando patrones o regularidades), la exposición de los datos (sintetizada en gráficos) y la extracción o verificación de las conclusiones.

En nuestro caso la codificación ha sido abierta, guiada por los datos o emergente (Gibbs, 2012), es decir, no partíamos de un sistema de categorías a priori, si bien era previsible que se correspondiesen, en gran medida, con tipologías textuales o géneros discursivos conocidos.

Definida la noción de investigación educativa de que partimos, aclarada la opción metodológica por la que nos decantamos y realizadas las

puntualizaciones pertinentes en cuanto al análisis de los datos, pasamos a concretar algunos aspectos relevantes del procedimiento seguido.

Los libros de texto continúan constituyendo el material didáctico de uso más frecuente en las aulas de Secundaria y el principal vehículo de transmisión en muchos de los casos entre el conocimiento y los alumnos.

Es por ello que en esta investigación hemos creído oportuno analizar la presencia de propuestas de escritura creativa en nueve manuales recientes de cuarto de ESO (2016-2020) de distintas editoriales, contabilizando el número total de actividades y el número de actividades de escritura creativa, calculando la proporción que representan estas últimas en términos porcentuales respecto del total y categorizando, en última instancia, los distintos tipos de actividades de escritura creativa encontrados, extrayendo también los porcentajes reservados a cada tipo en cada manual. En las tablas que siguen presentamos los manuales y las categorías (tipos) de actividades de escritura creativa emergentes en el análisis para detenernos en la discusión de los resultados obtenidos en el apartado siguiente. Como anticipábamos, utilizamos una metodología mixta y empleamos la técnica cualitativa del análisis del contenido.

Tabla I. Manuales analizados (editorial, año de edición, total de actividades y actividades de escritura creativa)

Editorial	Año de la primera edición	Número total de actividades	Número de actividades de escritura creativa
Anaya	2016	644	16
Casals	2020	612	9
Edebé	2016	735	35
La Galera	2016	524	9
Oxford	2016	1097	37
Santillana	2016	972	32
SM	2016	1546	46

Teide	2016	601	24
Vicens Vives	2016	918	20

**TABLA 1. Fuente: elaboración propia**

Todos los manuales analizados corresponden al último curso de ESO.

Tabla II. Tipología de actividades de escritura creativa

Tipología de actividades de escritura creativa	A qué se refiere
Argumentación	Opinión, crítica.
Autobiografía	Autobiografía lectora.
Carta	En respuesta a un personaje.
Continúa	Continuar, cambiar el principio/final o añadir una parte a un texto dado.
Descripción	Retrato, realista, subjetiva...
Diálogo	Diálogo.
Ensayo	Ensayo.
Guion cinematográfico	Guion cinematográfico.
Microrrelato	Relatos breves y greguerías.
Multimodal	Videopoema, poema visual, booktrailer, narrativa transmedia, cómic, corto documental, fotonovela, hipernarración, canción...
Narración	Realista, ciencia-ficción, cuento, leyenda, monólogo interior, relato colectivo...
Periodístico	Artículo, noticia, editorial, crónica, carta al director...

Poesía	Dadaísta, haiku, dedicatoria, poesía breve...
Publicidad	Anuncio, cartel, campaña. Escritura de un texto publicitario que no integra imagen ni sonido.
Reseña	De un espectáculo, película, libro...
Sin tipo	Texto irónico, texto sobre un determinado tema...
Teatro	Escena teatral, acotaciones...
Transforma	Cambio de perspectiva, de tipo de texto, adaptación o versión.

**TABLA 2. Fuente: elaboración propia**

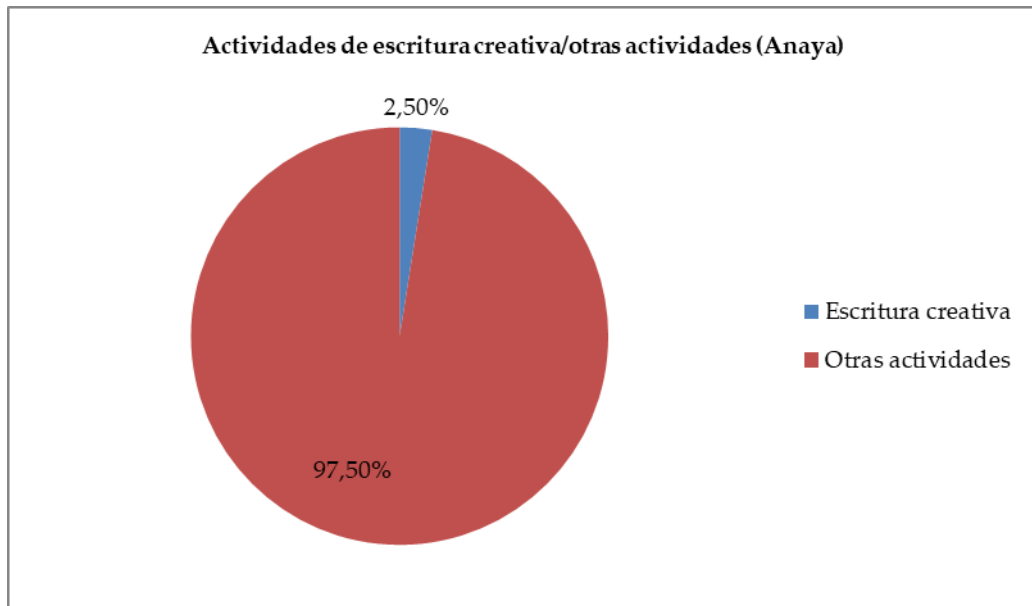
## **RESULTADOS**

En este apartado volcamos y comentamos los resultados obtenidos fruto del análisis de los nueve manuales aludidos, deteniéndonos en el porcentaje de actividades de escritura creativa presentes y en el porcentaje correspondiente a cada tipo de actividad categorizado dentro de estas en cada manual.

### ***Manual de la editorial Anaya***

El gráfico siguiente muestra el porcentaje de actividades de escritura creativa con respecto al porcentaje total de actividades en el manual de la editorial Anaya.

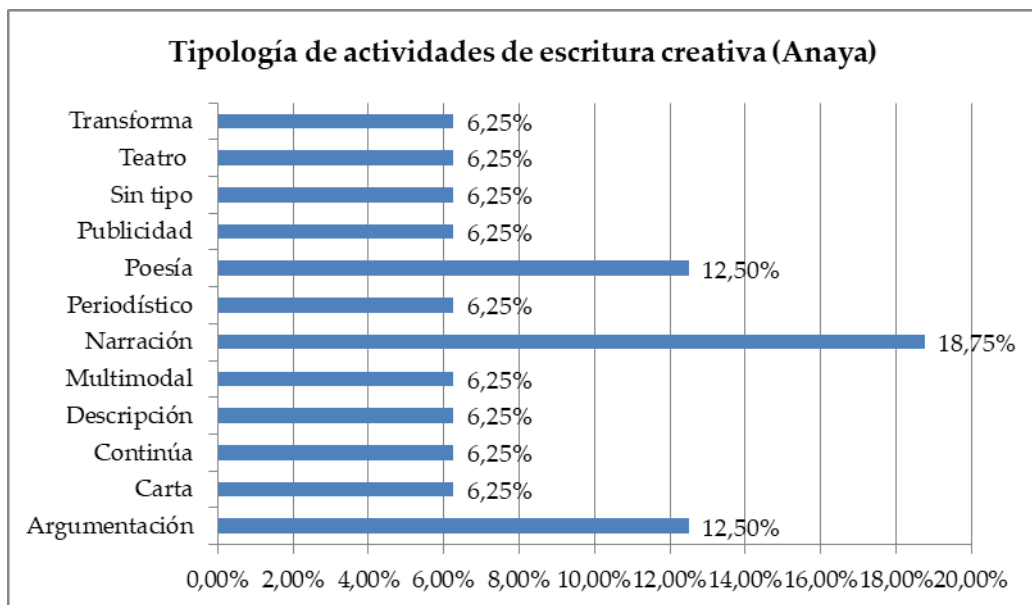
Figura 1. Actividades de escritura creativa/otras actividades (Anaya).



**FIGURA 2. Fuente: elaboración propia**

A continuación, representamos la tipología de actividades de escritura creativa y los porcentajes correspondientes a cada tipo en el manual de esta editorial.

Figura 2. Tipología de actividades de escritura creativa (Anaya).



**FIGURA 2. Fuente: elaboración propia**

Como puede comprobarse, destacan las propuesta de narrativa (18,75%), seguidas de la argumentación (12,5%) y la poesía (12,5%),

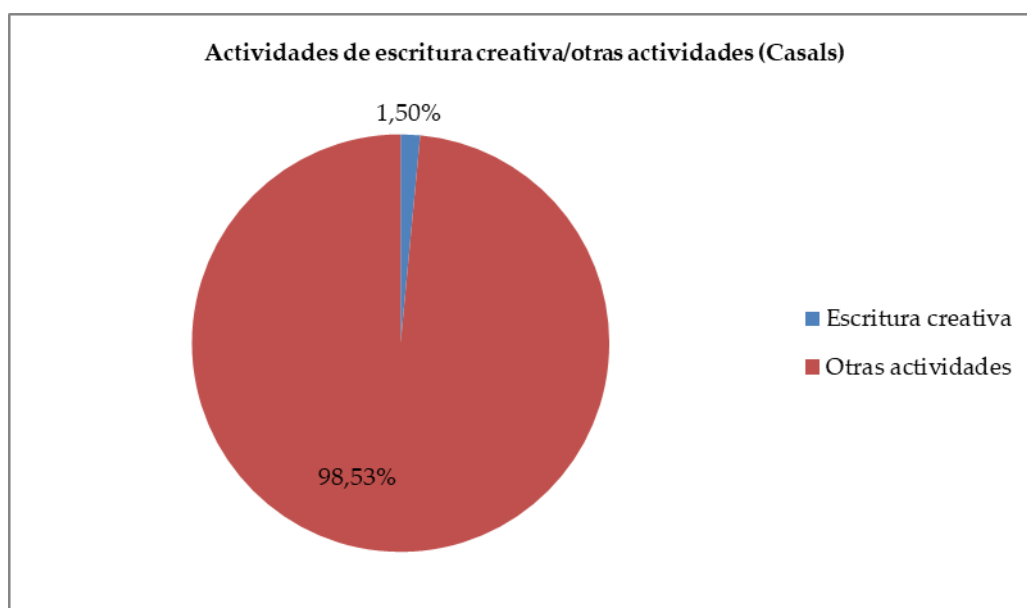


mientras que el resto de categorías están representadas en igual proporción (6,25%).

### **Manual de la editorial Casals**

El gráfico siguiente muestra el porcentaje de actividades de escritura creativa con respecto al porcentaje total de actividades en el manual de la editorial Casals.

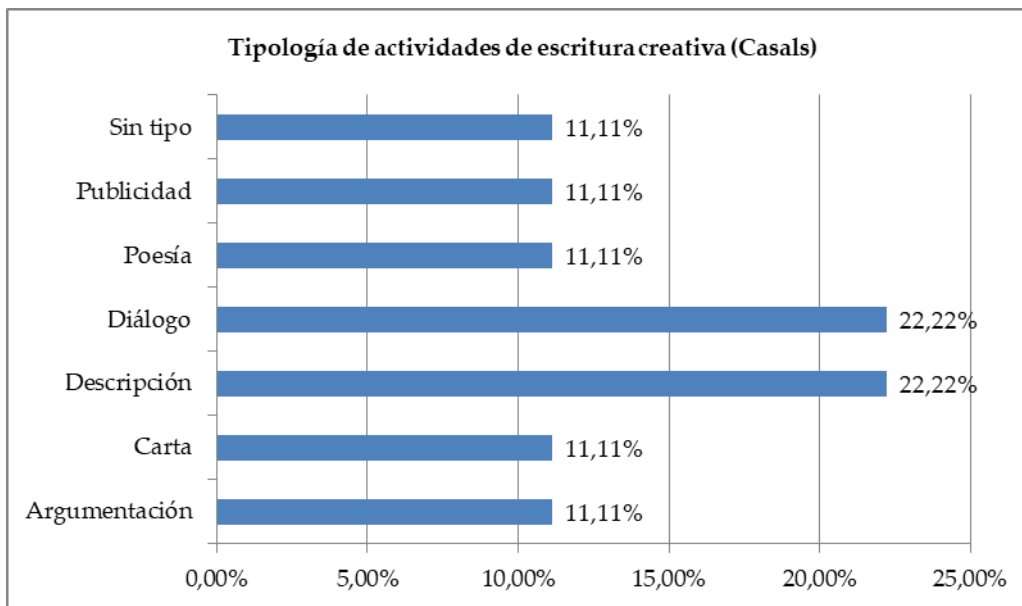
Figura 3. Actividades de escritura creativa/otras actividades (Casals).



**FIGURA 3. Fuente: elaboración propia**

Acto seguido representamos el porcentaje correspondiente a cada tipo de actividad de escritura creativa en este libro.

Figura 4. Tipología de actividades de escritura creativa (Casals).



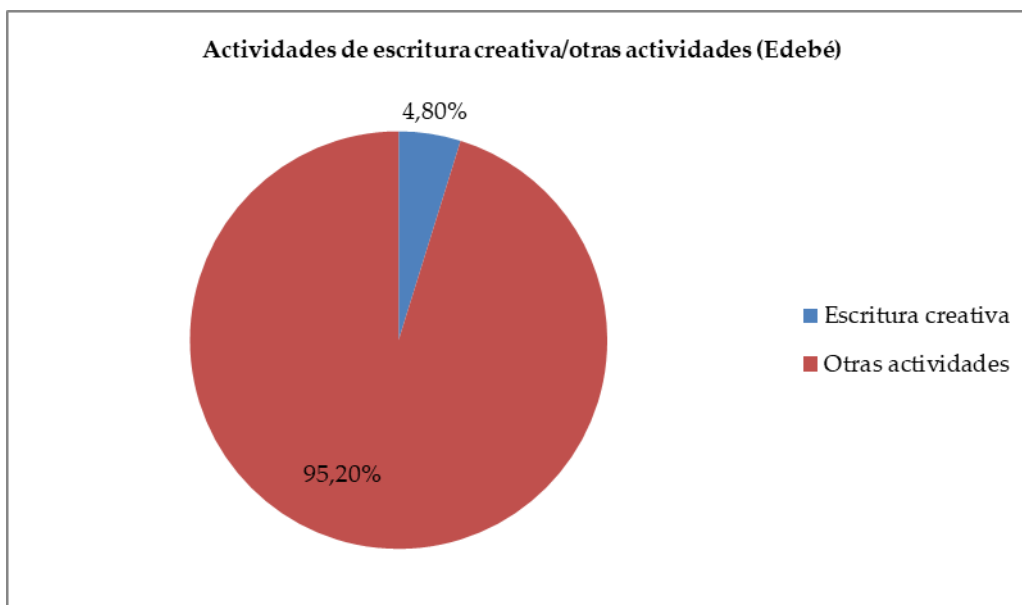
**FIGURA 4. Fuente: elaboración propia**

Como puede verse en el gráfico, en este caso predominan las propuestas de descripción (22,22%) y diálogo (22,22%), mientras que el resto de categorías aparecen en igual proporción (11,11%). Llama la atención la ausencia de algunas categorías, como puedan ser las propuestas de escritura multimodal, los géneros periodísticos o el teatro.

### ***Manual de la editorial Edebé***

El gráfico que sigue ofrece el porcentaje de actividades de escritura creativa con respecto al porcentaje total de actividades del manual de Edebé.

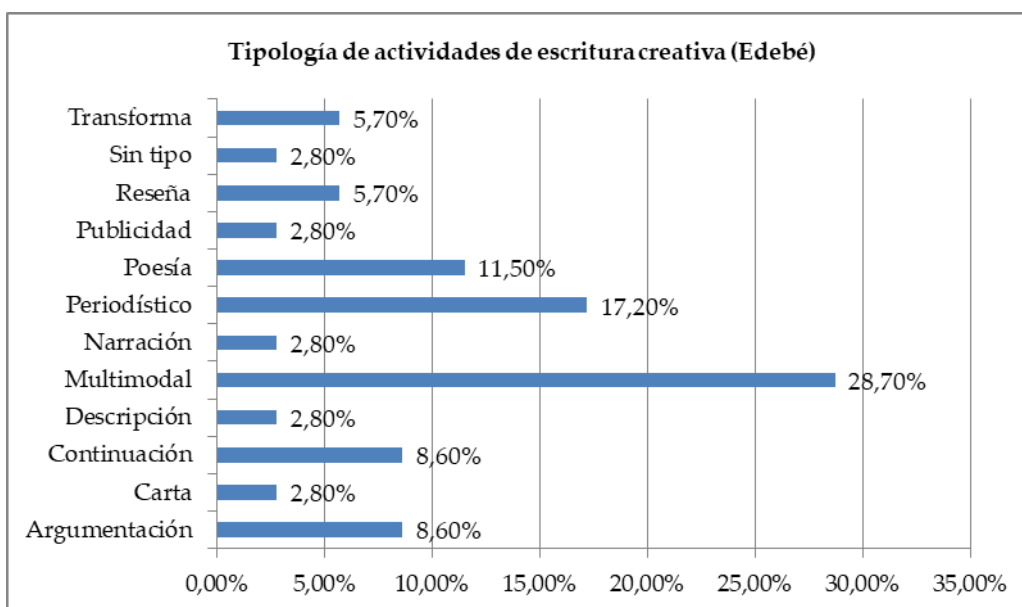
Figura 5. Actividades de escritura creativa/otras actividades (Edebé).



**FIGURA 5. Fuente: elaboración propia**

Y abajo plasmamos el porcentaje de actividades de escritura creativa de cada tipo en este libro.

Figura 6. Tipología de actividades de escritura creativa (Edebé).



**FIGURA 6. Fuente: elaboración propia**

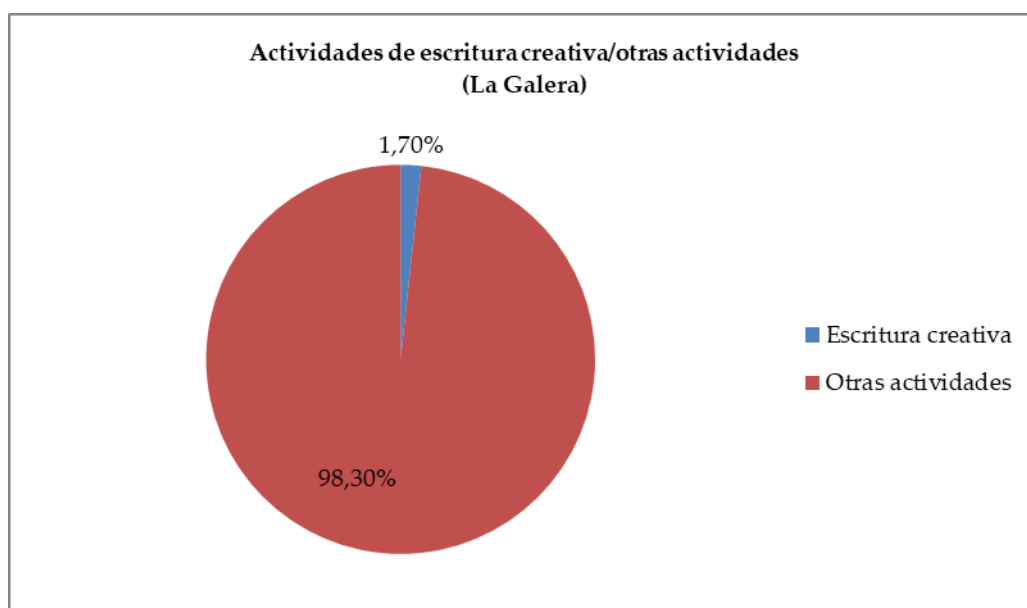
En este caso, de manera excepcional, las propuestas de escritura multimodal (28,7%) son las más numerosas, seguidas de los géneros

periodísticos (17,2%). La poesía también obtiene una representación reseñable (11,5%), así como las propuestas de continuación (8,6%) o transformación (5,7%) de textos dados.

### **Manual de la editorial La Galera**

El siguiente gráfico muestra el porcentaje de actividades de escritura creativa con respecto al porcentaje total de actividades en el manual de la editorial La Galera.

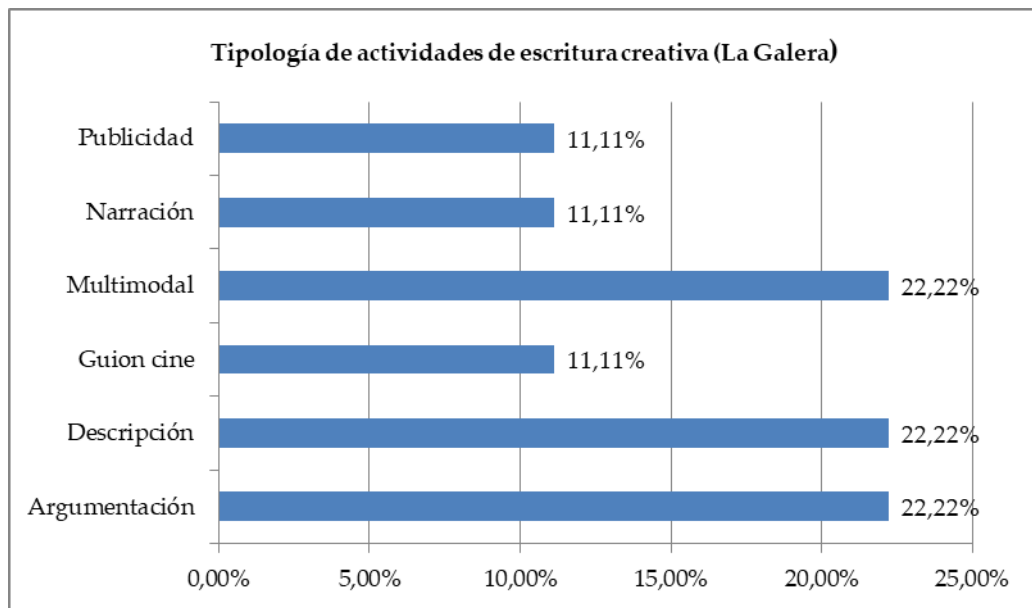
Figura 7. Actividades de escritura creativa/otras actividades (La Galera).



**FIGURA 7. Fuente: elaboración propia**

A continuación plasmamos el porcentaje correspondiente a cada tipo de actividad de escritura creativa presente en este libro.

Figura 8. Tipología de actividades de escritura creativa (La Galera).



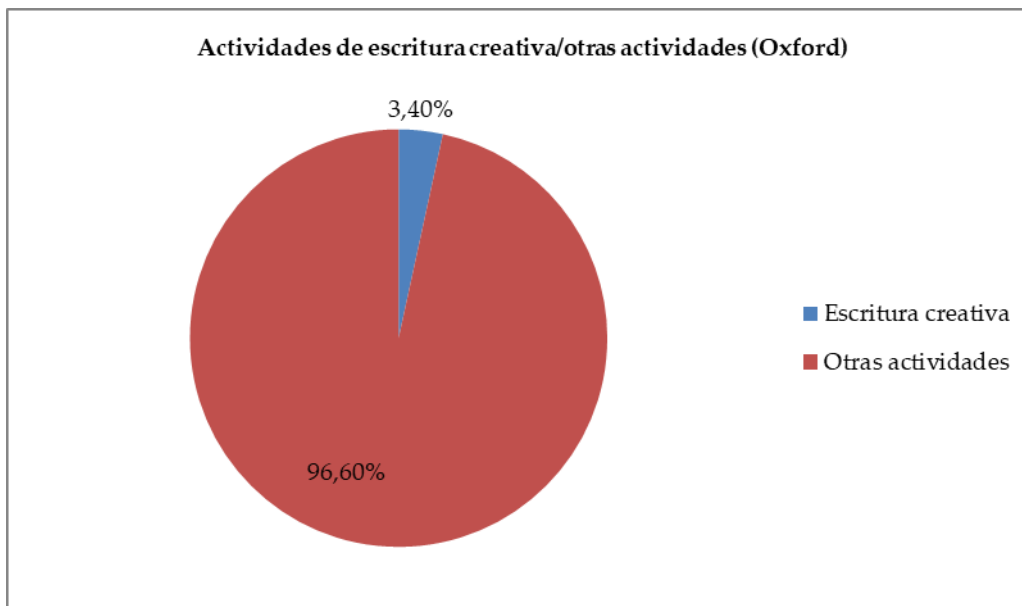
**FIGURA 8. Fuente: elaboración propia**

Como puede verse, argumentación (22,22%), descripción (22,22%) y escritura multimodal (22,22%) constituyen las propuestas con una representación más elevada. Llama la atención la aparición del guion cinematográfico, ya que es el único libro en el que se incluye, así como también la ausencia de los géneros periodísticos, la poesía o el teatro.

### ***Manual de la editorial Oxford***

El gráfico que sigue refleja el porcentaje de actividades de escritura creativa con respecto al porcentaje total de actividades en el manual de la editorial Oxford.

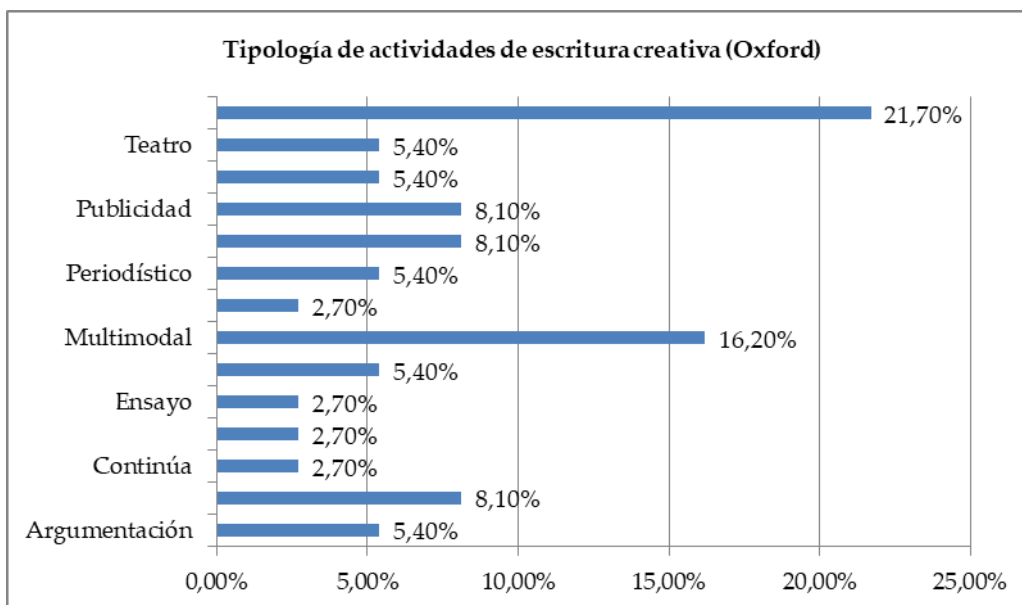
Figura 9. Actividades de escritura creativa/otras actividades (Oxford).



**FIGURA 9. Fuente: elaboración propia**

Y a continuación plasmamos el porcentaje correspondiente a cada tipo de actividad de escritura creativa en este libro.

Figura 10. Tipología de actividades de escritura creativa (Oxford).



**FIGURA 10. Fuente: elaboración propia**

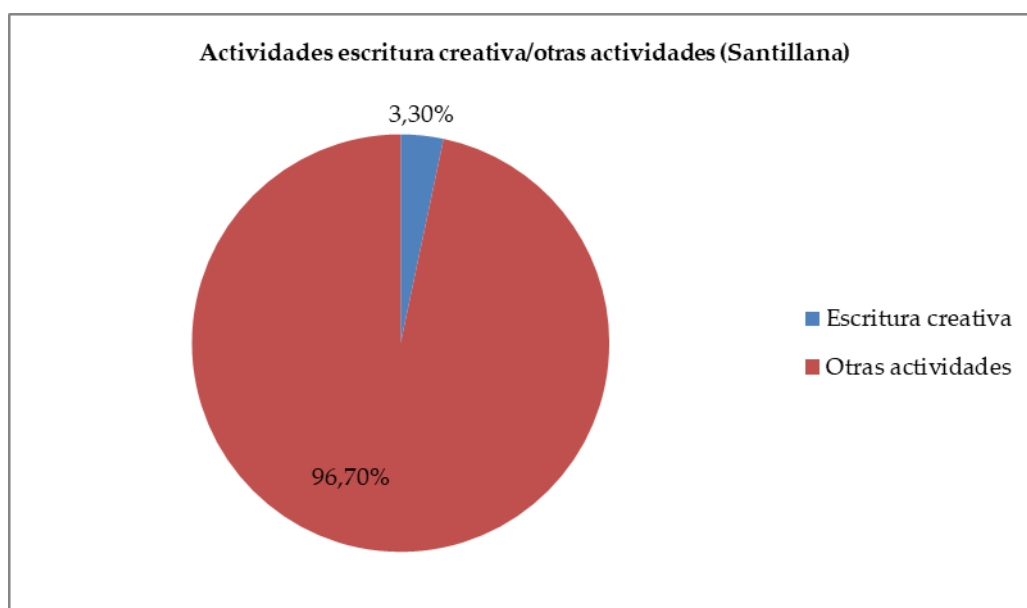
En este manual encontramos un ostensible predominio de las propuestas de transformación (21,7%) y escritura multimodal (16,2%). En

cuanto al resto de categorías, están representadas de una manera más o menos equilibrada (entre el 2,7% y el 8,1%).

### **Manual de la editorial Santillana**

El gráfico inferior muestra el porcentaje de actividades de escritura creativa con respecto al porcentaje total de actividades en el manual de la editorial Santillana.

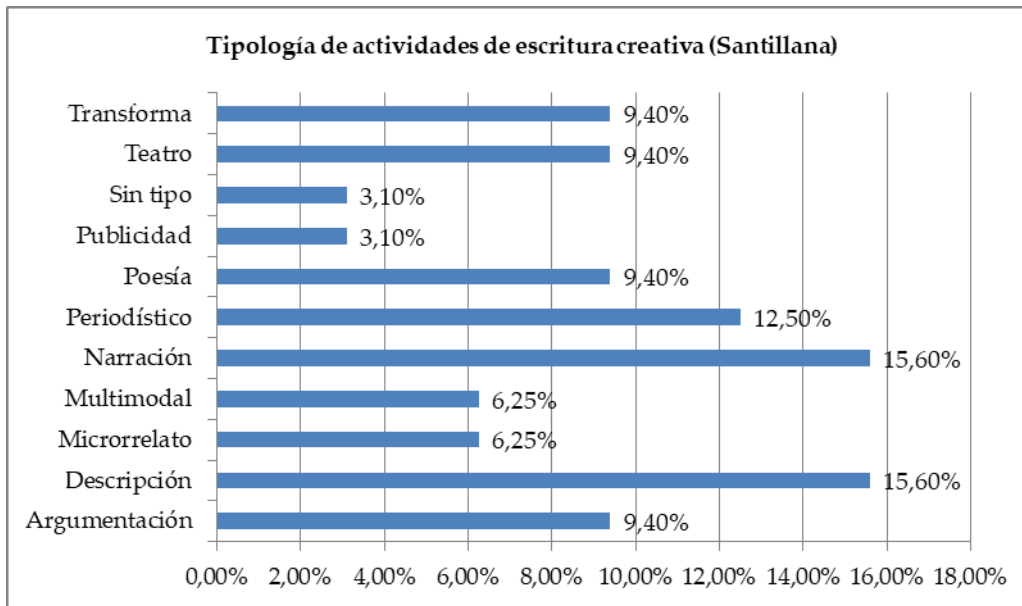
Figura 11. Actividades de escritura creativa/otras actividades (Santillana).



**FIGURA 11. Fuente: elaboración propia**

Y a continuación plasmamos el porcentaje correspondiente a cada tipo de actividad de escritura creativa en este libro.

Figura 12. Tipología de actividades de escritura creativa (Santillana).



**FIGURA 12. Fuente: elaboración propia**

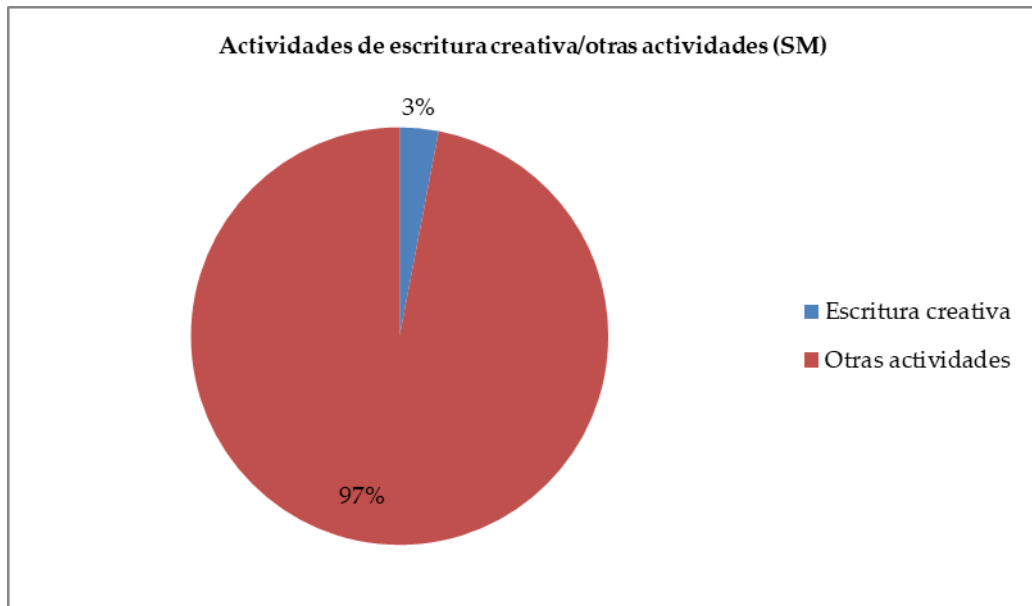
Descripción (15,6%) y narración (15,6%), seguidas de los géneros periodísticos (12,5%) constituyen las propuestas de escritura creativa predominantes en este manual. Llama la atención un porcentaje superior atribuido al teatro (9,4%), considerando que es uno de los principales olvidados en la mayoría de los manuales.

### ***Manual de la editorial SM***

El gráfico que sigue refleja el porcentaje de actividades de escritura creativa con respecto al porcentaje total de actividades en el manual de la editorial SM.

Figura 13. Actividades de escritura creativa/otras actividades (SM).

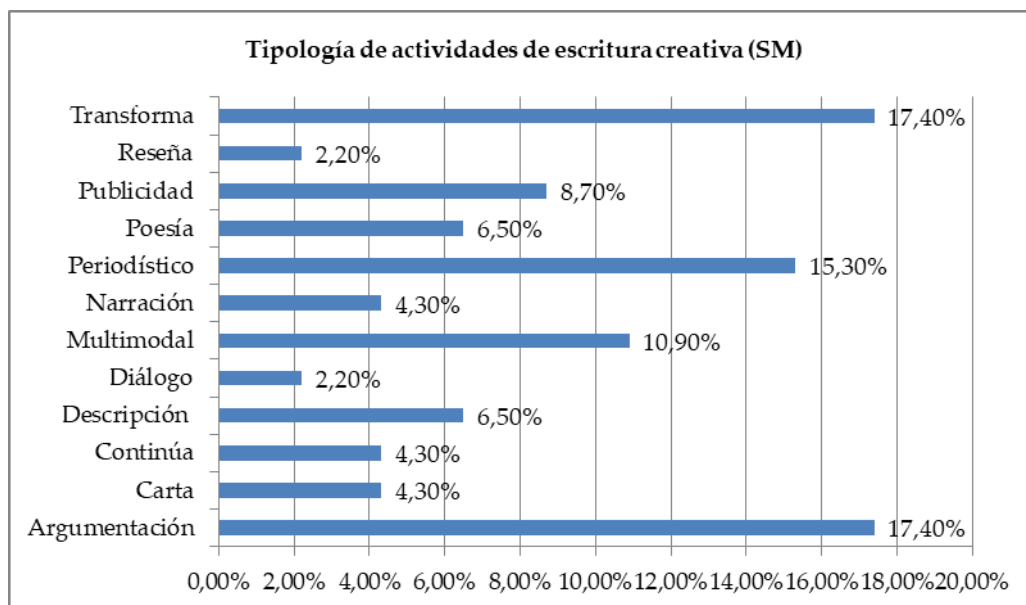




**FIGURA 13. Fuente: elaboración propia**

Acto seguido ofrecemos el porcentaje correspondiente a cada tipo de actividad de escritura creativa en este manual.

Figura 14. Tipología de actividades de escritura creativa (SM).



**FIGURA 14. Fuente: elaboración propia**

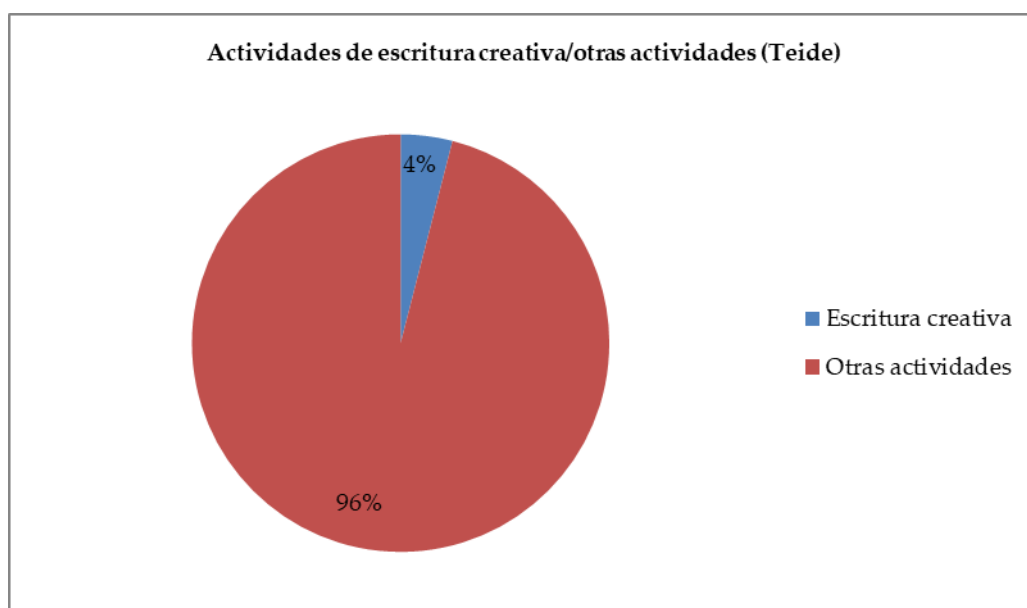
Las propuestas de argumentación (17,4%) y transformación (17,4%) son las más numerosas en este manual, seguidas de los géneros

periodísticos (15,3%), de la escritura multimodal (10,9%) y de la publicidad (8,7%). No se incluye ninguna propuesta de escritura teatral.

### **Manual de la editorial Teide**

A continuación mostramos el porcentaje de actividades de escritura creativa con respecto al porcentaje total de actividades en el manual de la editorial Teide.

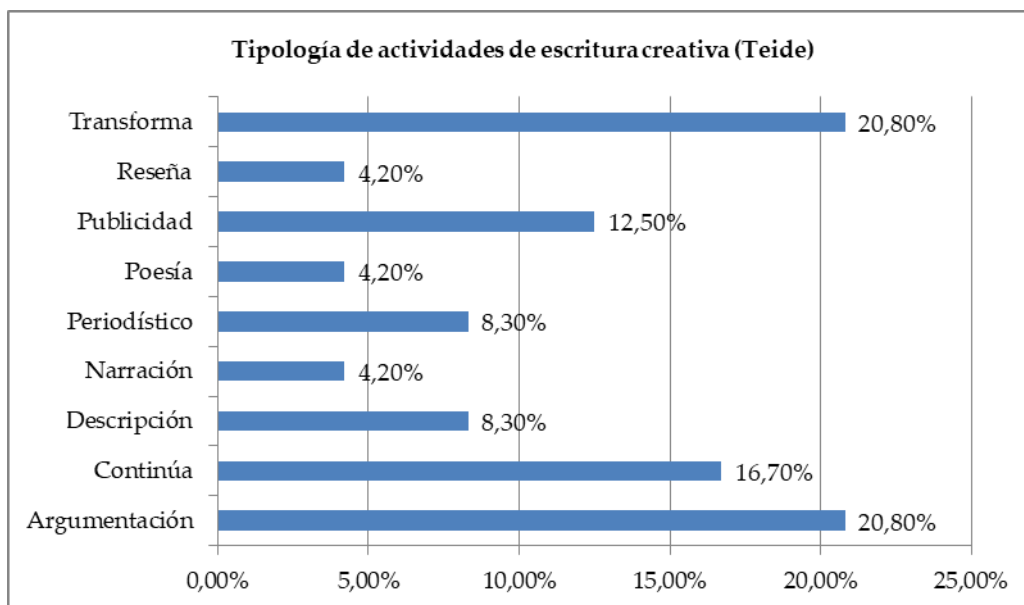
Figura 15. Actividades de escritura creativa/otras actividades (Teide).



**FIGURA 15. Fuente: elaboración propia**

En este otro gráfico reflejamos el porcentaje correspondiente a cada tipo de actividad de escritura creativa en este libro.

Figura 16. Tipología de actividades de escritura creativa (Teide).



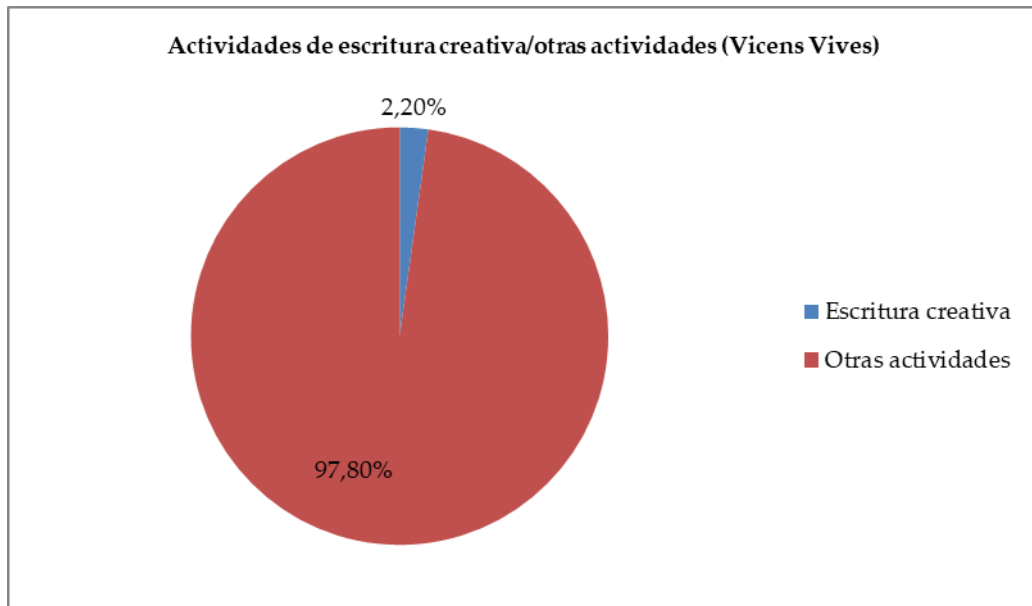
**FIGURA 16. Fuente: elaboración propia**

Las propuestas de argumentación (20,8%), transformación (20,8%) y continuación (16,7%) son las más frecuentes en este manual, seguidas de la publicidad (12,5%). En este manual no se incluyen propuestas de escritura multimodal ni teatral.

### ***Manual de la editorial Vicens Vives***

Abajo recogemos el porcentaje de actividades de escritura creativa con respecto al porcentaje total de actividades en el manual de la editorial Vicens Vives.

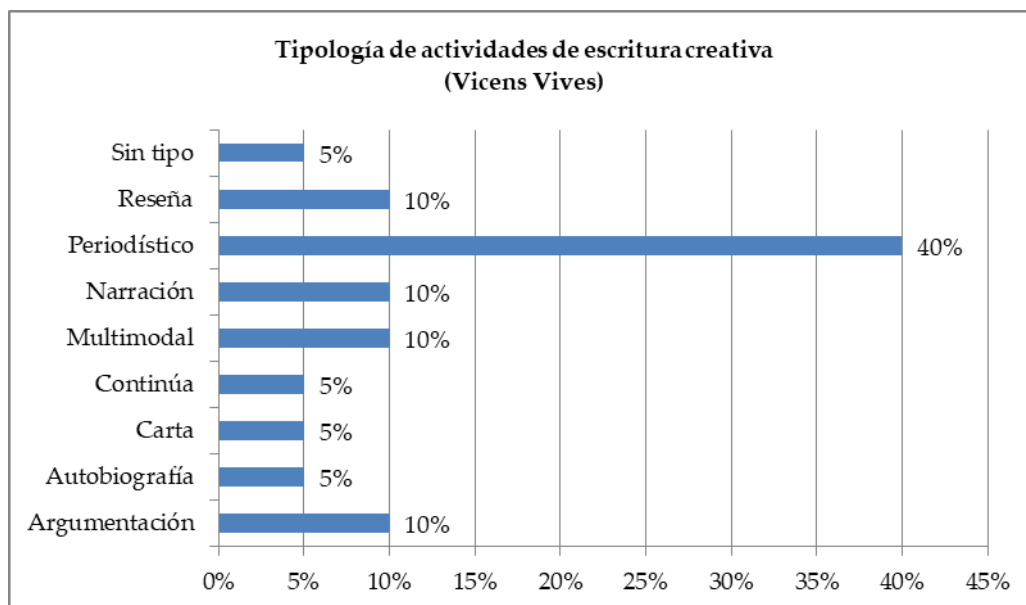
Figura 17. Actividades de escritura creativa/otras actividades (Vicens Vives).



**FIGURA 17. Fuente: elaboración propia**

Y acto seguido el porcentaje correspondiente a cada tipo de actividad de escritura creativa en este libro.

Figura 18. Tipología de actividades de escritura creativa (Vicens Vives).



**FIGURA 18. Fuente: elaboración propia**

El predominio de las propuestas de escritura correspondientes con géneros periodísticos (40%) en este manual es ostensible. El resto de

categorías aparecen representadas en un porcentaje mucho menor, que oscila entre el 5% (autobiografía, carta, continuación, sin tipología) y el 10% (argumentación, escritura multimodal, narrativa, reseña). Llamamos la atención ausencias como la de la poesía o el teatro. Asimismo, es destacable que este sea el único de los manuales analizados que incluya propuestas de escritura autobiográfica.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Tras el análisis de los resultados obtenidos y después de un ejercicio contrastivo de los datos procedentes de los diferentes manuales trabajados, vamos a desarrollar una valoración global.

Como podemos observar, el porcentaje de actividades de escritura creativa presentes en los nueve manuales analizados oscila entre el 1,5% (editorial Casals) y el 4,8% (editorial Edebé), con lo que podemos concluir que es menor. Como resultado de la categorización de las actividades de escritura creativa encontradas en los nueve manuales hemos podido abstraer dieciocho tipos. Las propuestas de escritura que se reiteran como más numerosas en diferentes manuales son las argumentativas (La Galera, SM, Teide), las de descripción y diálogo (Casals, La Galera, Santillana), las de escritura multimodal (Edebé, La Galera, Oxford) y las de transformación (Oxford, SM, Teide). En cuanto a las categorías ausentes de manera reiterada en diferentes manuales, el género teatral encabeza la lista (Casals, La Galera, Teide, Vicens Vives). Por otra parte, cabe destacar algunas categorías que son exclusivas de determinados manuales, como el guion cinematográfico (La Galera) o la autobiografía (Teide).

### ***Sobre las propuestas de escritura multimodal***

Nos detenemos a continuación de manera específica en las propuestas de escritura multimodal por constituir una categoría que previamente al análisis despertaba nuestro interés de manera especial, ya que las propuestas de escritura creativa que en el aparato teórico se apuntan como innovadoras se orientan en esta dirección. Así pues, nos preguntábamos qué tipo de traslación a la práctica (que en el ámbito educativo, en no pocas ocasiones está bastante condicionada por las propuestas realizadas en los

libros de texto) tendrían las alfabetizaciones múltiples en torno a las que tanto se ha teorizado.

Y bien, aunque la incorporación de las propuestas de escritura multimodal en los distintos manuales oscila entre un 28,7% y la ausencia total (mientras que el teatro, por ejemplo, obtiene una representación máxima de un 9,4% entre las actividades de escritura creativa y no está presente en cuatro de los nueve manuales analizados), hemos de prestar atención también a cómo se plantean dichas propuestas, ya que no siempre se aportan pautas o ejemplos suficientemente ilustrativos para llevarlas a cabo.

En algunos casos se dirige a los estudiantes a webs y programas online relativamente sencillos, pero en otros se proponen tareas tales como la grabación de una entrevista o de un reportaje audiovisual, la grabación y edición de un videobook o la invención de una tira de viñetas sin ofrecer pauta o indicación alguna, como si se presumiese que estas no son necesarias.

En otros casos, se plantean propuestas tan ambiciosas como la creación de una campaña publicitaria adaptada a las principales redes sociales sin aportar indicación alguna sobre cómo hacerlo o de una hipernarración, tras hacer referencia a la narrativa hipertextual, a las hipernarraciones y a la escritura colaborativa en la red, pero sin aportar pautas específicas, más allá de "lo ideal es que la elabores digitalmente, pero puedes hacer una prueba y utilizar un documento de texto habitual y añadir imágenes, enlaces..." (Vicens Vives). Otro ejemplo ilustrativo de aporte de indicaciones irrealizables para la preparación de una campaña publicitaria podría ser el que sigue: "Deberéis incluir anuncios en la prensa, un anuncio en la radio y un anuncio en la televisión. Llevad la campaña a Internet" (La Galera).

Por tanto, podemos concluir que no se trata solo de introducir las propuestas de escritura creativa multimodal en los manuales, sino también de aportar las informaciones, los ejemplos y las pautas necesarias para poderlas llevar a cabo, si bien la figura del docente en el aula cumple siempre el papel de guía.

En el sentido contrario, como ejemplos de buenas prácticas, son destacables el proyecto narrativo transmedia a partir de una obra literaria que se propone en el manual de la editorial Oxford y en el que se pautan las fases de inspiración, realización, comunicación y publicación, además de definir en qué consiste y aportar ejemplos o la propuesta de elaboración de un videopoema en el manual de esta misma editorial para la que también se pautan las mismas fases, tras definir y aportar ejemplos.

Llama la atención, por otra parte, el elevado número de propuestas que hemos categorizado como de escritura publicitaria puesto que no son

multimodales, es decir, en las que se pide la elaboración de textos publicitarios escritos, que no incluyen imagen ni sonido.

### ***Sobre la concepción procesual (o no) de la escritura creativa en los manuales***

Por último, vamos a hacer una reflexión sobre la traslación (o no) de la concepción procesual de la escritura creativa a los manuales analizados.

Y bien, la mayoría de propuestas de escritura creativa se realizan tras el aporte de una explicación y de ejemplos sobre el tipo de texto en cuestión, o bien se trata de propuestas en las que hay que integrar el uso de determinados recursos o técnicas o imitar estilos o corrientes explicados, y suelen estar localizadas en apartados específicos de los manuales, aunque también encontramos propuestas de escritura diseminadas en apartados no específicos (y es en estos donde a menudo se incluyen propuestas de escritura sin tipología, como la escritura de un texto sobre un tema determinado).

En otras ocasiones, sin embargo, se propone la escritura de textos cuya tipología o género no se define ni ejemplifica y ante cuya composición no se aportan pautas. En este sentido, hemos de concluir, en consonancia con lo sostenido en el marco teórico, que la concepción procesual de la composición escrita (siguiendo las fases de planificación, textualización y revisión, que pueden admitir variantes en cuanto a la denominación) constituye una premisa esencial para convertir la creatividad (en este caso la escritura creativa) en una habilidad enseñable.

No obstante, nuevamente, en sentido contrario, como ejemplo de buenas prácticas, hemos de anotar que en el manual de la editorial Oxford siempre se pautan las fases de observación y análisis, planificación, composición y revisión y presentación o de inspiración, realización, comunicación y publicación, dependiendo del tipo de texto.



## **BIBLIOGRAFÍA**

Abad Ruiz, B. (2011). Fanfiction: fomento de la escritura creativa a través de las formas de literatura emergentes. *Tonos: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 21.

Alcoverro, C. (1993). *Llegir per escriure. Escriure per llegir. Tallers literaris a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Barcanova.

Alonso, F. (comp.) (2001). Escritura creativa. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 28, 5-105.

Arce, M., López, L., Miret, P. y Mola, M. (2020). *Lengua castellana y literatura 4 ESO*. Valencia: Teide.

Bataller, A. (2003). El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica. En V. Martines (coord.), *Llengua, societat i ensenyament*, 1 (1-42). Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.

Berbel, E. (2012). *Taller de escritura creativa para niños y adolescentes*. Barcelona: Alba.

Bisquerra, R. (coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Björk, L. y Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.

Blecua, J.M., Gómez Torrego, L., Boyano, R., García Aceña, A., Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2016). *Lengua castellana y literatura 4 ESO*. Madrid: SM.

Brown, S., Pla, M.L., Sangüesa, C. y Stein, D. (2016). *Lengua castellana y literatura 4 ESO*. Barcelona: La Galera.

Calleja, S. (2002). La escritura como juego. *Textos*, 30, 8-20.

Caro, M. T. (2006). *Los clásicos redivivos en el aula. Modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria*. Murcia: Universidad de Murcia.

Cassany, D. (1993a). *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries.

Cassany, D. (1993b). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

Cerrillo, P. C. (2002). Lectura y escritura creativa. En *La seducción de la lectura en edades tempranas* (139-157). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Instituto Superior de Formación de Profesorado.

Cerrillo, P. C. (2007). Educar para leer y educar para escribir. En P. C. Cerrillo Torremocha, C. Cañamares Torrijos y C. Sánchez Ortiz (coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (175-192). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Corrales, J. L. (2001). Formación de profesorado en Creación Literaria. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 28, 65-78.

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

Edebé (2020). *Lengua y literatura 4 ESO*. Barcelona: Edebé.

Escribano, E. y Rodríguez, P. (2016). *Lengua Castellana y Literatura 4*. Barcelona: Vicens Vives.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

González, J.M., González, B. y Portugal, J. (2016). *Lengua castellana y literatura 4 ESO*. Madrid: Oxford.

Gutiérrez, S., Luna, R., Pérez, D. y Serrano, J. (2019). *Lengua y literatura 4 ESO*. Madrid: Anaya.

Guzmán Arredondo, A. (2015). *El enfoque de métodos mixtos. Una nueva metodología en la investigación educativa*. Idea Editorial.

Haba Osca, J., Alcantud Díaz, M. y Peredo Hernández, J. (2015). Taller de escritura creativa para el desarrollo de la competencia literaria en Brasil. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 97-110.

Iglesias Casal, I. (2011). Construir(se) con la palabra: textos y pretextos para la escritura creativa. En J. de Santiago, H. Bongaerts, J. J. Sánchez y

M. Seseña (eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Volumen I (439-452). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Jolibert, J. (coord.) (1992). *Formar infants productors de textos*. Barcelona: Graó.

Kohan, S. A. (2002). Dado un texto, volverlo otro diferente. *Textos*, 30, 32-41.

Kohan, S. A. y Rivadeneira, A. L. (1991). *Taller de escritura*. Madrid: Diseño Editorial.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado ediciones: Barcelona.

Lomas, C. y Ruiz Bikandi, U. (2002). Imitar, plagiar, crear. *Textos*, 30, 5-7.

Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Beberly Hills: Sage.

Piñán, B. (2002). El taller de escritura creativa en secundaria. Una propuesta práctica. *Textos*, 30, 42-55.

Regueiro Salgado, B. y Sánchez Gómez, L. (2014). *Experiencias de escritura digital: hacia una alfabetización multimedia*. Actas Icono 14, 16, 313-327. III Congreso Internacional Sociedad Digital.

Reina, A., Navarro, E. y Torres, A. (2020). *Lengua castellana y literatura 4 ESO*. Barcelona: Casals.

Sánchez-Enciso, J. (2002). Jugando también con la historia literaria. *Textos*, 30, 56-66.

Sánchez Enciso, J. y Rincón, F. (1985). *Los talleres literarios: una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos.

Sánchez Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas*. Barcelona: Edebé.

Santillana (2016). *Lengua y literatura 4 ESO*. Madrid: Santillana.

Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea.

Zubiri, H. (2014). Escritura creativa para el empoderamiento en el aula.  
Textos de *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 66, 61-70.