

Leer, escribir, jugar. Libros infantiles para la escritura creativa

Reading, writing, playing: children's books for creative writing

María del Rosario Neira Piñeiro

Universidad de Oviedo

neiramaria@uniovi.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2355-4682>

DOI: 10.17398/1988-8430.37.39

Fecha de recepción: 21/03/2022
Fecha de aceptación: 01/07/2022

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Neira-Piñeiro, M. R. (2023). Leer, escribir, jugar. Libros infantiles para la escritura creativa. *Tejuelo*, 37, 39-68.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.39>

Resumen: Esta investigación pretende analizar una muestra de siete obras de escritura creativa dirigidas a público infantil y editadas en español. Para ello, se utiliza una metodología cualitativa de estudio de casos. En el análisis se han tenido en cuenta los paratextos, ilustraciones, objetivos, edad recomendada y contenido de las obras. Los libros analizados pretenden acercar a los menores a la práctica de la creación literaria, concebida como fruto de la fantasía y el juego libre con las palabras, pero también como producto del diálogo con otros textos. La mayoría buscan estimular la creatividad enfatizando el disfrute y el juego, pero también pretenden desarrollar la competencia literaria mediante la producción de textos líricos y narrativos. Varias obras combinan lectura y escritura, así como lenguajes visuales y verbales. En suma, se puede afirmar que estos recursos ofrecen una alternativa metodológica para despertar el interés por la escritura e iniciar a los menores en la creación literaria.

Palabras clave: escritura creativa; creación literaria infantil; educación literaria; libro infantil.

Abstract: This research intends to analyse a sample of seven books for creative writing addressed to an infant audience and published in Spanish. To do that, a qualitative methodology is used, more specifically, a cases study methodology. In the analysis, the paratexts and illustrations have been considered, as well as the objectives, targeted age and the content of the works. The books analysed intend to make children acquainted with the practice of literary creation, which is understood as the offspring of fantasy and play with words, but also as the product of the dialogue with other texts. Most of them intend to foster creativity through enjoyment and play, but they also try to develop literary competence through the production of poetic and narrative texts. Some works combine reading and writing activities, as well as visual and verbal languages. To sum up, it can be stated that these resources provide a methodological option to develop the interest in reading and to introduce children in literary creation.

Keywords: creative writing; children's literary creation; literary education; children's book.

Introducción

El acercamiento de los menores a la literatura se basa fundamentalmente en la lectura literaria, pero también puede realizarse mediante la práctica de la creación. La escritura de intención literaria realizada por parte de los menores es una actividad de gran interés pedagógico desde múltiples puntos de vista, otorgándoles la posibilidad de expresarse a través de los lenguajes artísticos. En respuesta al interés que ofrecen estas prácticas, han surgido en los últimos años diversas publicaciones, dirigidas expresamente al lector infantil, con propuestas para explorar las posibilidades creativas de la lengua, que serán objeto de estudio en este trabajo.

1. Marco teórico

En el contexto de la educación literaria (Prado, 2004), la producción creativa partiendo de un texto previo es una forma de desarrollar la respuesta lectora e implica una apropiación de los mecanismos literarios empleados (Margallo y Mata, 2015), contribuyendo al desarrollo de la competencia literaria, entendida como

“un conjunto de saberes culturales, discursivos, textuales y pragmáticos” que permite a las personas no sólo “leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos [literarios]” sino también “crear, recrear y producir sus propios textos literarios, tanto en forma oral como escrita” (Prado, 2004, p. 337).

La competencia literaria, pues, no sólo implica la capacidad de comprender y disfrutar la lectura literaria, sino que también se relaciona con el acercamiento a la literatura a través de la creación (Martínez Ezquerro, 2016). De este modo, se han desarrollado múltiples modelos de prácticas pedagógicas y talleres de escritura creativa, que proponen “actividades de expresión escrita centradas en el desarrollo de la creatividad y en las características de los textos, más lúdicas y estéticas y no tan funcionales” (Cassany et al., 2011, p. 515). A su vez, estas se pueden categorizar en tres tipos: las basadas en la manipulación o reescritura de un texto previo, la creación de un texto original partiendo de una consigna, o la escritura aplicando los códigos de un determinado género, subgénero o modelo textual, esto es, imitando un modelo (Colomer, 1996; García-Carcedo, 2011).

Estas experiencias se han aplicado en educación infantil (Bentley y Souto-Manning, 2019), primaria (Fernández-Rufete y Fernández-Rufete, 2019; Timmermans y Johnson, 2017) secundaria (Caro, 2015 y 2019; Durán, 2018; Rosal, 2010) y adultos (Cassany, 2002), incluyendo universitarios y, en particular, futuros maestros (Morote, 2014; Neira-Piñeiro, 2019). Los talleres literarios ponen el foco en “el desarrollo lingüístico, los recursos literarios y la creatividad” (Cassany, 2021, p. 167). Además de favorecer la competencia literaria y comunicativa (García-Carcedo, 2011), también mejoran la actitud y motivación hacia la escritura (Göçen, 2019) y la autopercepción de la competencia escritora (Fernández-Rufete y Fernández-Rufete, 2019), lo que redundará en la mejora de las habilidades de escritura.

Por otra parte, la creatividad, el disfrute y el juego ocupan un lugar central en estas actividades (Cassany et al., 2011; Göçen, 2019). También es habitual la integración de prácticas de lectura (Dueñas,

2013; Timmermans y Johnson, 2017), así como el uso de una metodología activa que otorga protagonismo al estudiante (Durán, 2018). Además, la escritura creativa proporciona a los niños herramientas para transmitir sus propias ideas, emociones o inquietudes, acercándoles a la literatura como forma de autoexpresión y comunicación (Blažič, 2017).

Desde otra perspectiva, se ha estudiado el modo en que los menores experimentan estas prácticas, detectándose una tensión entre la escritura creativa realizada en la escuela y la desarrollada en el ámbito privado. Así, las prácticas escolares de escritura creativa a menudo están muy condicionadas por las expectativas y requerimientos del maestro, pudiendo llegar a generar ansiedad y frustración, (Zumbrun et al., 2017), frente a la sensación de libertad que aporta la escritura realizada espontáneamente fuera de la escuela (Healey, 2019). Cuando se aporta más libertad creativa al alumnado se generan experiencias más positivas y motivadoras, contribuyendo a que los niños se sientan dueños de su escritura. Indudablemente, la actitud y autopercepción del alumnado en relación con la escritura es fundamental, pues influye en su motivación, así como en el desarrollo de sus propias habilidades de escritura (Zumbrun et al., 2017). De ahí la conveniencia de plantear estas actividades de modo que resulten atractivas y motivadoras para los menores.

Por otra parte, diferentes especialistas han puesto el foco de atención en las producciones de niños y jóvenes, tradicionalmente excluidas de lo que se entiende por literatura infantil y juvenil (LIJ) (Cumming, 2008, 2017; Wesseling, 2019). De hecho, la sociedad digital en la que vivimos ofrece a los menores la posibilidad de controlar el proceso de difusión de sus propios textos, como sucede por ejemplo en la literatura *fanfiction* (Cumming, 2017). La escritura literaria infantil puede ser vista como una forma de otorgar voz a los niños y niñas, de permitirles hablar acerca de sí mismos o del mundo que les rodea (Smith, 2014). Sin embargo, cabe plantearse en qué medida estas producciones están condicionadas por los adultos, que a menudo intervienen de un modo u otro en el proceso de elaboración o posterior selección y difusión de los textos (Cumming, 2008).

En suma, la escritura creativa ofrece a los menores una oportunidad para el desarrollo de su competencia comunicativa y literaria y para la estimulación de su creatividad, así como una vía para la autoexpresión. Sin embargo, el éxito de estas prácticas en el contexto escolar depende en buena medida de la adopción de una metodología apropiada, que realmente estimule a los participantes y les haga sentirse creadores de sus propios textos (Barnes, 2020).

Asimismo, resulta pertinente considerar los recursos disponibles para llevar a cabo este tipo de prácticas, ya sea en el contexto escolar o en otros ámbitos. En este sentido, se ha detectado que el estudio de obras con propuestas para la creación literaria por parte de los propios niños es un campo apenas explorado, pese a la aparición en el mercado editorial de libros de este tipo dirigidos a un destinatario infantil. Esta investigación pretende realizar una aproximación a este ámbito de estudio, analizando y valorando una muestra de obras concebidas como recursos para iniciar a los menores en la creación literaria.

2. Diseño de la investigación

2.1. Objetivo

El objetivo es analizar una muestra de obras, editadas en español, con propuestas para la escritura creativa, dirigidas a un lector infantil.

2.2. Metodología

Se emplea una metodología de estudio de casos, partiendo del análisis cualitativo de una muestra de libros impresos, destinados específicamente al público infantil, y dirigidos a estimular las prácticas de escritura creativa. Para realizar el análisis de las obras se ha atendido tanto a las características de las propuestas y actividades planteadas como a los paratextos y la ilustración.

2.3. Muestra

El estudio se limitó a obras editadas en español, incluyendo tanto las escritas originalmente en esta lengua como las traducciones de otros idiomas. La muestra se ciñó a publicaciones para un destinatario infantil presentadas en forma de libro. Se excluyeron otros materiales, como puzzles, dados o barajas de cartas para inventar historias, así como aplicaciones digitales para la creación de relatos. Tampoco se incluyeron libros con propuestas o talleres dirigidos al adulto mediador y no directamente al destinatario infantil.

Teniendo en cuenta estos criterios, se realizó una búsqueda a través de portales de Internet sobre LIJ, librerías especializadas y bibliotecas con un fondo de obras para lectores infantiles y juveniles, y se consultó con una persona especialista en LIJ y promoción lectora.

Finalmente, se seleccionaron siete obras, editadas por primera vez en español entre 2008 y 2019, si bien las más antiguas han tenido posteriores reediciones. Dos de los libros están traducidos de otro idioma, mientras que el resto fueron escritos originalmente en español. Aunque todas las obras están editadas como libro impreso, una está también disponible en formato digital para su lectura como libro electrónico. A continuación se recoge el listado de obras que componen la muestra:

- Benegas, M. y Rubio, C. (2016). *A juego lento. Taller de poesía*. Albuixech [Valencia]: Litera.
- Ferrada, M. J y Pérez, L. (2017). *Mi cuaderno de haikus*. Providencia (Chile): Amanuta.
- Gibert, B. (2013). *Mi pequeña fábrica de cuentos*. Barcelona: Thule.
- Gibert, B. (2010). *Manual de recreo*. Barcelona: Thule.
- Hematocrítico y Capdevila, O. (2019). *Cuadernito de escritura divertida*. Barcelona: Blackie books.
- Sánchez Vergara, M. I. y Munsó, E. (2016). *Poesía. El primer libro de poemas escrito por ti*. Barcelona: La Galera.

-Díaz Reguera, R. (2019). *Laboratorio portátil de escritura*. Sevilla: Tres Tristes Tigres.

2. 4. Instrumento

Para realizar el análisis se diseñó un instrumento adaptado a las características y objetivos de la investigación. En él se tuvieron en cuenta dos dimensiones principales –*paratextos* y *contenido*–, desglosadas en diferentes aspectos. También se consideraron los objetivos de la obra y la edad recomendada.

En primer lugar, se analizaron los *paratextos*, entendiendo por tal el conjunto de prácticas y discursos que rodean y acompañan a la obra (Genette, 2001), como los prólogos, índices, catálogos, reseñas, etc. Los paratextos se dividen en peritextos y epitextos: los primeros son los paratextos incluidos en el propio libro, como la cubierta, contracubierta, guardas, prólogos, formato y tipografía, etc., mientras que los segundos se sitúan fuera de la obra y abarcan las reseñas, catálogos, información facilitada por las editoriales, etc. (Genette, 2001). Los paratextos en general actúan como un umbral en el acceso a la obra: influyen en el lector creando un horizonte de expectativas y facilitando la lectura (Genette, 2001). Los paratextos pueden proporcionar datos sobre el lector implícito, el objetivo de la obra, el tipo de propuestas creativas ofrecidas e incluso la actitud esperada en el lector. Entre los paratextos se incluyen también las ilustraciones (Genette, 2001), con especial relevancia en las obras de LIJ (Cerrillo 2007). Por último, se ha recogido de forma independiente la edad para la que se recomienda la obra, partiendo de la información incluida en la web de la editorial o en los peritextos del libro.

Para analizar el *contenido*, se determinó en primer lugar el *género*, *subgénero* o *tipo de texto* abordado en las propuestas creativas. Además, como estas pueden responder a diversos modelos (Colomer, 1996), se comprobó en cada caso cuál era el *tipo de actividad* o actividades, así como su *variedad*, esto es, si toda la obra giraba en torno a un único modelo o si se ofrecía un repertorio variado. También se valoró la *flexibilidad* de las propuestas, atendiendo a la capacidad de

adaptación a diferentes temáticas y a la diversidad de capacidades e intereses, así como la posibilidad de generar variantes o actividades diferentes partiendo del mismo material. Esta característica se considera esencial, pues una tarea de escritura muy rígida condiciona y reduce la posibilidad de autoexpresión, mientras que una mayor libertad incrementa la motivación y actitudes positivas de los participantes (Healey, 2019). Asimismo, es importante la posibilidad de adaptación a los intereses del alumnado, proporcionando un cauce para la autoexpresión (Zumbrun et al., 2017).

Por otra parte, es esencial que estas prácticas promuevan el pensamiento creativo (Fernández-Rufete y Fernández-Rufete, 2019), por lo que se valoró la *estimulación de la creatividad*, observando los elementos empleados como detonante para la generación de ideas innovadoras o la búsqueda de soluciones originales a los problemas planteados. Asimismo, dada la importancia concedida al juego en los talleres de escritura creativa (Dueñas, 2013), se ha observado la *presencia de elementos lúdicos*.

También se consideró la *contribución de las propuestas al desarrollo de la competencia literaria* (Cantero y Mendoza, 2008), prestando atención a los contenidos relacionados con las diferentes dimensiones de dicha competencia que se incluyen en las actividades, así como al tipo de habilidades que se pretende ejercitar.

Dado que los libros se dirigen a un destinatario infantil, es relevante la *facilidad de uso y comprensión*, atendiendo tanto a la posibilidad de llevar a cabo las actividades planteadas sin la ayuda de un adulto como a la facilidad de comprensión de la obra por parte de un destinatario infantil. Es igualmente importante la incorporación de *elementos de andamiaje*, que faciliten el proceso de invención y elaboración del texto literario. Por lo tanto, se tiene en cuenta la inclusión de herramientas que sirvan de guía en todas las fases del proceso de escritura, desde la generación y organización de ideas hasta la producción del texto, contemplando también la fase de revisión y corrección del propio escrito (Barnes 2020; García-Carcedo, 2011). Dicho andamiaje puede consistir en la presentación de textos como

modelos (García-Carcedo, 2011), materiales para ayudar a planificar la escritura (Timmermans y Johnson, 2017), instrucciones y explicaciones, etc.

Por último, teniendo en cuenta tanto el análisis del contenido como los paratextos, se dedujeron los *objetivos* principales que persigue cada obra.

3. Resultados

3. 1. Paratextos

En primer lugar, se aprecian elementos que se repiten en los títulos. Más de la mitad (57%) aluden a la práctica de la escritura (cuaderno, escritura), y otro tanto al género o modalidad textual (cuento, poesía, poemas, haiku). También se reiteran las referencias a la creación (42,8%), con términos como “taller”, o los más metafóricos “laboratorio” y “fábrica”. En un porcentaje similar, mencionan la diversión o juego, con términos como “juego”, “divertida” o “recreo”. También (42,8%) se hallan referencias a una primera o segunda persona que se identifica con el destinatario del libro.

Es habitual que los paratextos incluyan datos sobre la obra, como referencias al tipo de actividades, ofreciendo incluso un breve muestrario de algunas de ellas. En algún caso se formula de manera explícita el objetivo de la obra: “Este divertido libro nos invita a jugar con las palabras y a crear una infinidad de universos extraños, divertidos y poéticos” (*Mi pequeña fábrica de cuentos*), “En este libro te invitamos a darle forma narrativa a tus ideas. Con los experimentos que te proponemos, todos los mundos que habitan en tu imaginario se desbordarán sobre el papel” (*Laboratorio portátil*).

Algunos de estos textos se dirigen al lector infantil en segunda persona, empleando en ocasiones el imperativo (“Sacar tu lápiz e imagina” “¡Descubre el escritor que llevas dentro!”), o mencionan explícitamente el destinatario (“para los niños y los profes más enrollados”. “Ideal para niños y niñas de primaria”). La información

recogida en los paratextos contribuye a establecer el tono de la obra y da pistas al lector sobre la actitud con la que se espera que aborde el texto. En la mayoría de los casos (71,4%) los peritextos subrayan el carácter lúdico y/o imaginativo del libro, generando en el lector una disposición hacia el juego, la diversión y la creatividad (“diversión asegurada”, “un catálogo de fantasía”), y en igual medida destacan el aprendizaje literario, ofreciendo al usuario herramientas para que se convierta en el autor de sus propios textos. De hecho, en varios casos se presenta el libro como una herramienta para que los menores sean capaces de crear sus propios textos literarios, potenciando las propias capacidades y buscando una mejora de la autoimagen escritora: “Sí, en serio, dentro de ti hay grandes cantidades de poesía. ¿No lo sabías?” (*A juego lento*) “Descubre el escritor que llevas dentro” (*Laboratorio portátil*). Sólo en *Mi cuaderno de haikus* los peritextos sugieren, además del aprendizaje literario, un tono contemplativo, invitando al destinatario a adoptar una actitud muy diferente a la de las otras propuestas: “un viaje por las estaciones del año, que invita al lector, grande o pequeño, a observar la naturaleza y capturarla en palabras”.

Además de crear un horizonte de expectativas en el lector infantil, estos textos también tienen en cuenta en cierta medida al mediador adulto, o segundo destinatario, al que probablemente buscan persuadir sobre los beneficios pedagógicos de la obra. En cuanto a los epitextos (paratextos situados fuera del libro), destaca la creación de una web -actualmente extinta- vinculada a la obra *A juego lento*, y destinada a publicar los textos enviados por los usuarios del libro.

En cuanto a las ilustraciones, sólo dos de las obras analizadas carecen de ellas. En el resto, las imágenes desempeñan un rol importante, adquiriendo diversas funciones. En primer lugar, es habitual que acompañen los textos, contribuyendo a hacer más atractiva la obra o a crear un tono acorde al libro. Por ejemplo, *Manual de Recreo* y *A juego lento* integran imágenes sorprendentes, basadas en la combinación insólita de elementos dispares, a menudo mediante la técnica del collage (Figura 1).

Figura 1

Ilustración de la cubierta de Manual de Recreo



Fuente: Gibert, 2010. Imagen reproducida con permiso de la editorial

Este estilo visual resulta acorde al tono de ambas obras, al predominar la idea del juego, la libertad creativa, la ruptura de normas, etc. En *cuadernito de escritura* las ilustraciones adoptan un estilo informal y humorístico, acorde al carácter desenfadado de la obra.

Por su parte, *Mi cuaderno de haikus*, que se puede considerar un álbum ilustrado por la primacía de la imagen (Figura 2), presenta un estilo minimalista. Las ilustraciones recrean el paisaje aludido en los poemas representando elementos naturales como árboles, montes, pájaros, flores, etc., e integrando a dos personajes ficticiales. Asimismo, las ilustraciones expresan los cambios estacionales, transmitiendo una sensación de belleza y armonía.

Figura 2

Ilustración de Mi cuaderno de Haikus



Fuente: Ferrada y Pérez, 2017. Imagen reproducida con permiso de la editorial

Por otro lado, en un 42,8% de las obras las ilustraciones se integran en las actividades, dado se propone escribir a partir de las mismas o manipularlas creativamente de diversas formas.

Con respecto al tipo de destinatario, en los libros editados por Thule y Litera no hay indicación de la edad en la web de la editorial, lo que puede interpretarse como un intento de no encasillar las obras. De las restantes, sólo una (*Poesía*) incluye al alumnado de infantil, al recomendarse a partir de 5 años, mientras que las demás se destinan a alumnado de educación primaria. De estas, es *Laboratorio portátil* el que parece orientado a usuarios mayores, puesto que la editorial lo cataloga con la etiqueta +9.

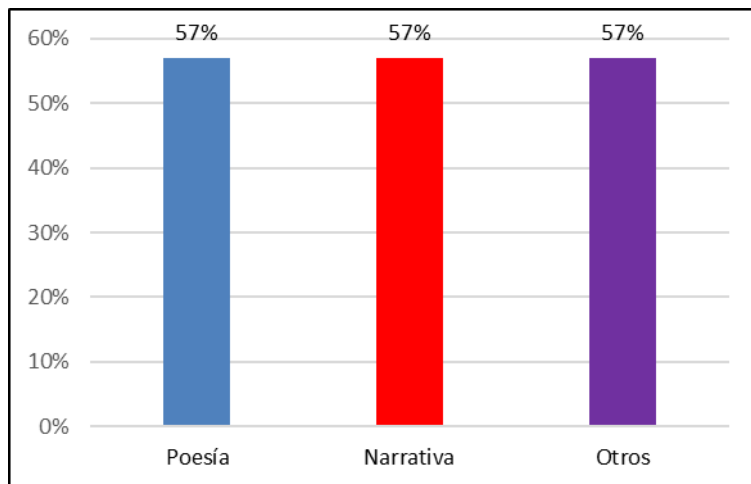
3. 2. *Contenido de la obra*

Tres de las obras se centran en la poesía y un libro se limita a la narrativa. Las restantes ofrecen propuestas variadas que abarcan distintos géneros y tipos de textos. La producción de textos narrativos y líricos está contemplada en algo más de la mitad de las obras, al igual

que la inclusión de algunas otras modalidades textuales, no asociadas en principio al ámbito de lo literario (Figura 3).

Figura 3

Tipos de textos abordados en las obras analizadas



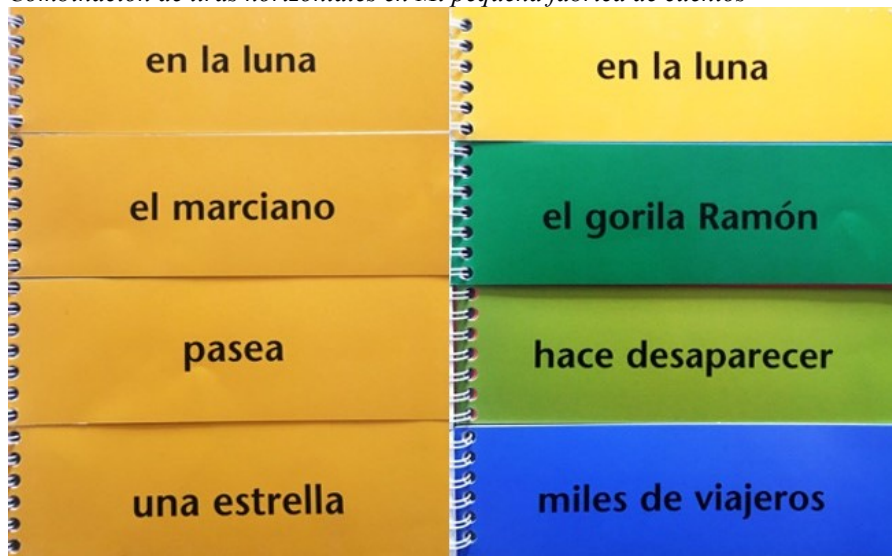
Fuente: elaboración propia

Las obras que abordan una tipología textual variada, y especialmente dos de ellas (*Manual de recreo* y *Cuadernito de escritura divertida*), ofrecen un rico repertorio de textos de la vida cotidiana, como el mensaje publicitario, la carta, el currículum vitae, la noticia periodística, la entrevista, el menú, el pie de foto, el cómic, etc.

También en cuanto al tipo y diversidad de actividades, dos obras proponen un único tipo de actividad. *Mi pequeña fábrica de cuentos*, con una estructura de libro-juego, se compone de una serie de páginas divididas horizontalmente, cada una de las cuales enuncia una oración formada por un complemento circunstancial, sujeto, verbo y complemento directo. Los sintagmas de las 21 oraciones se pueden combinar entre sí aleatoriamente, dando lugar a nuevas frases, de carácter extraño y disparatado (Figura 4), que serían el punto de partida de un cuento. El libro se plantea como un generador de consignas para estimular la imaginación infantil y dar lugar a la invención libre de una historia.

Figura 4

Combinación de tiras horizontales en Mi pequeña fábrica de cuentos

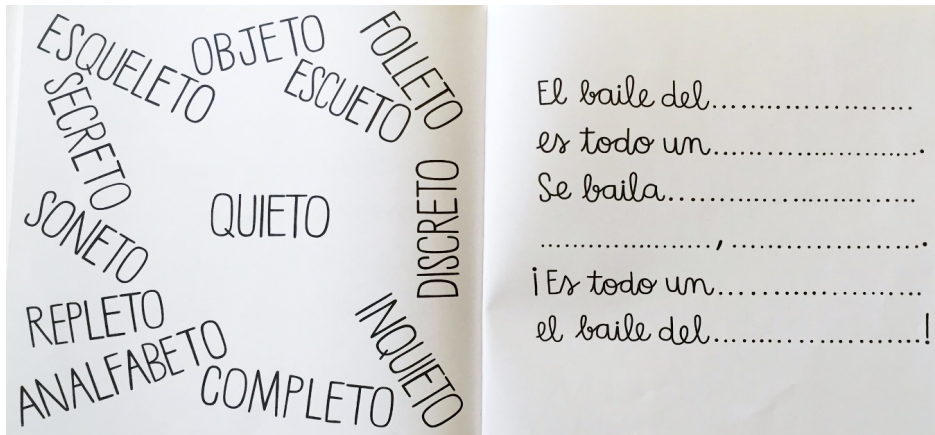


Fuente: Gibert, 2013. Imagen reproducida con permiso de la editorial

Por su parte, *Poesía* contiene diferentes ejercicios siguiendo el mismo modelo. En cada doble página se presenta un repertorio de palabras que riman entre sí y un poema con huecos, donde hay que completar el final de cada verso (Figura 5). El lector puede finalizar el poema libremente o recurrir a algunas de palabras propuestas.

Figura 5

Poema con huecos y palabra sueltas para completar

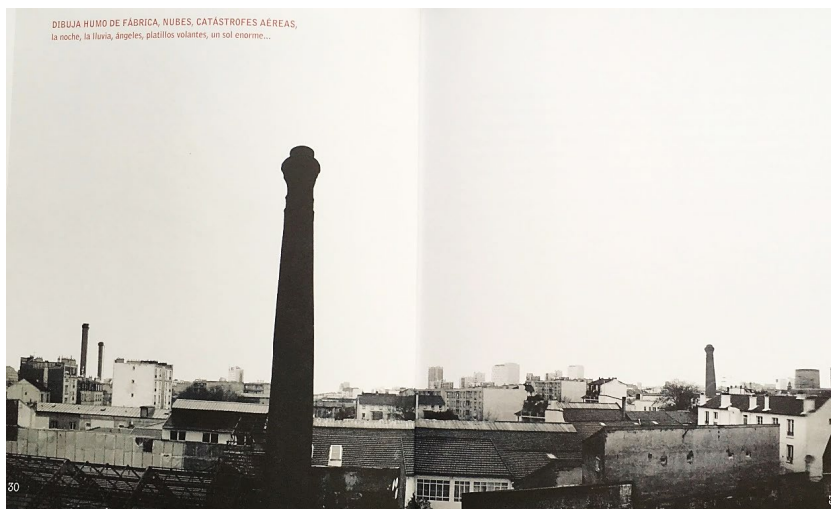


Fuente: Sánchez y Munsó, 2016. Imagen reproducida con permiso de la editorial

Los libros restantes combinan actividades diversas. En algunos casos (*Cuadernito de escritura divertida* y *Manual de recreo*) las tareas se pueden realizar en cualquier orden, pero en otros se aprecia una progresión, con una organización secuencial de las actividades, comenzando por ejercicios preparatorios y culminando en tareas más complejas y elaboradas. En cuanto al carácter de las actividades, se observa un repertorio amplio y variado. En primer lugar, junto a las actividades centradas en el lenguaje verbal, el 71,4% incorpora prácticas de expresión plástica (Figura 6), combinadas o no con la producción de textos verbales, como transformar postales antiguas recortando y pegando en ellas diferentes elementos, completar o transformar de diversos modos una imagen o ilustrar un texto (*Manual de recreo*), tomar apuntes del natural (*Mi cuaderno de haikus*), diseñar un cartel o la portada de un disco (*Cuadernito de escritura divertida*), dibujar un personaje y describirlo (*Laboratorio portátil de escritura*), crear un poema visual (*A juego lento*), etc. La expresión plástica, sin embargo, está ausente, al menos de forma explícita, de *Mi pequeña fábrica de cuentos* y *Poesía*.

Figura 6

Actividad de expresión plástica partiendo de una ilustración



Fuente: Gibert, 2010. Imagen reproducida con permiso de la editorial

Las actividades centradas en el uso del lenguaje verbal son muy variadas: hay ejercicios preparatorios para explorar las palabras y su significado, textos para completar y propuestas de escritura a partir de una imagen, como rellenar los bocadillos de un cómic, idear pies de imagen para unas fotos, o desarrollar un personaje de ficción inspirándose en una ilustración. También se recogen propuestas de reescritura, poniendo el énfasis en la dimensión lúdico-creativa (alterar el texto, subvertir las normas) o en la exploración de las posibilidades discursivas. Así, se propone reescribir un texto aplicando diferentes códigos de género, variando el estilo o cambiando el narrador (*Laboratorio portátil*), elaborar una nueva versión de un cuento clásico (*Cuadernito de escritura divertida*), o transformar un soneto alterando el final de cada verso (*Manual de recreo*). También se plantea la producción de textos completos a partir de un modelo previo, aplicando determinadas estrategias, o bien de manera más libre. Encontramos, en suma, todos los tipos de propuestas de escritura creativa mencionados en el marco teórico: la reescritura de un texto previo, la producción original imitando un modelo o aplicando los códigos del género o tipo de obra previamente asimilados, así como la creación libre a partir de una consigna.

En cuanto a la flexibilidad, *Mi pequeña fábrica de cuentos* propone un modelo muy abierto, pues la generación aleatoria de frases, pese a dirigirse a la creación de cuentos, podría emplearse igualmente para elaborar otros tipos de textos. Además, la inexistencia de moldes rígidos permite que las creaciones resultantes puedan presentar una complejidad y estructura muy variables y plasmarse en diferentes lenguajes. En el polo opuesto se encuentra *Poesía*, que, al basarse únicamente en terminar poemas incompletos, sólo contempla un tipo de actividad. Pese a ello, sí podría graduarse la dificultad para adaptar la obra a diferentes niveles, ofreciendo la posibilidad de emplear las palabras sugeridas para completar el poema o hacerlo de manera más libre, eligiendo otros vocablos y explorando distintos tipos de rima. Por su parte, *Mi cuaderno de haikus* otorga libertad para la creación de poemas propios, pero, dada la especialización en un subgénero muy concreto, se espera que las propuestas creativas se amolden a las convenciones de este tipo de poesía japonesa. Las obras restantes muestran un grado de flexibilidad variable según las actividades. Todas combinan algunas tareas menos flexibles, donde las producciones se ajustan a un molde predefinido, con propuestas más abiertas, en las que el lector puede desarrollar libremente sus creaciones a partir de una imagen o una consigna. En especial, destaca *Manual de recreo* por ofrecer materiales más abiertos, que podrían explotarse con otras actividades además de las indicadas explícitamente (por ejemplo, escribir el texto de las postales manipuladas, inventar una historia a partir de alguna de las imágenes transformadas, etc.), si bien haría falta un mediador para guiar la tarea y aprovechar estas posibilidades.

La estimulación de la creatividad está muy presente en la mayoría de las obras, empleándose diferentes técnicas y procedimientos para potenciarla. En todas se busca, de un modo u otro, la transformación imaginativa de los materiales propuestos (textos breves, cuentos clásicos, imágenes...), o la creación libre partiendo de una consigna o empleando –para seguir las o para alterarlas– las convenciones de un género o tipo de texto. Para potenciar esa creatividad, se parte de la combinación inusual de elementos, o de situaciones sorprendentes, creando un efecto de extrañamiento, como en *Mi pequeña fábrica de cuentos* o en algunas actividades de *Cuadernito*

de escritura divertida y *Laboratorio portátil de escritura* (como redactar una noticia para un titular insólito), propuestas que se pueden emparentar con el binomio fantástico y la hipótesis fantástica de Rodari (2002). Frecuentemente, se sugiere transformar un texto previo, por ejemplo, cambiando el final, inventando una continuación, reescribiéndolo de otro modo, etc., modelos creativos también inspirados en Rodari, mientras que en otros casos se propone reescribir varias veces el mismo fragmento con variaciones estilísticas, en la línea de los *Ejercicios de Estilo* de Queneau (1987). También se retoman técnicas del Surrealismo y Dadaísmo, como el cadáver exquisito, o la combinación aleatoria de palabras como formas de producir un texto literario (*A juego lento*, *Manual de Recreo*), mecanismos que priorizan el juego como generador de la producción artística. Desde una óptica radicalmente diferente, *Mi cuaderno de haikus* basa la creación en la observación atenta del entorno natural, promoviendo una actitud contemplativa para, posteriormente, trasladar lo percibido al lenguaje verbal.

La dimensión lúdica es un elemento contemplado en todo el corpus -exceptuando *Mi cuaderno de haikus*-, y está especialmente presente en *Mi pequeña fábrica de cuentos*, *Cuadernito de escritura divertida*, *Manual de recreo* y *A juego lento*. En estas obras, además de las referencias al juego y la diversión presentes en los paratextos, lo lúdico es la base de las propuestas. El usuario es invitado a jugar con el objeto libro (*Mi pequeña fábrica de cuentos*), a manipular libremente las palabras, o a transformar imaginativamente textos e imágenes. A menudo se da cabida al disparate y sinsentido, lo que se puede relacionar con la presencia del *nonsense*, el humor y los juegos de palabras en diferentes formas de LIJ (Nikolajeva, 2005). El humor del absurdo se aprecia en las situaciones o elementos insólitos, en las composiciones fotográficas elaboradas mediante la técnica del collage, la presencia de elementos invertidos sugiriendo un mundo al revés, o incluso en la actitud lúdica adoptada por la voz que habla en el texto: “me pongo cabeza abajo y observo lo que ocurre: las llaves caen de los bolsillos, las ramas se convierten en raíces, el mar en un cielo cubierto” (*Manual de recreo*), “para usar este libro necesitas pocas cosas: -este libro, perilibro, peritiquilibro. -Dos ojos, periojos, peritiquiojos” (*A*

juego lento). Desde la perspectiva del juego, todo es posible, de ahí que se invite al lector a romper las convenciones, adoptando una actitud subversiva e iconoclasta. Algunas actividades invitan a manipular libremente textos literarios canónicos o grandes obras pictóricas (un soneto de Quevedo, fábulas de La Fontaine o reproducciones de cuadros de Rubens en *Manual de Recreo*), e incluso proponen el ejercicio de escribir sin respetar las normas ortográficas (*A juego lento, Cuadernito de escritura divertida*).

En cuanto al desarrollo de la competencia literaria, todas las obras estimulan las habilidades de producción de textos literarios, en la medida en que se espera que el lector explore recursos de la lengua literaria o elabore sus propios textos. Sin embargo, sólo un 42,8 % proporciona conocimientos teóricos sobre los géneros, subgéneros, estructura y convenciones literarias, que luego se ponen en práctica en las actividades. Así, *A juego lento* aborda, de forma muy accesible para el destinatario infantil, un amplio repertorio de temas relacionados con el género lírico, como las convenciones ligadas a la medida del verso, la rima, los diferentes estilos y subgéneros poéticos, las figuras retóricas, etc., proporcionando herramientas prácticas para explorar las posibilidades del lenguaje poético y aplicarlas en la creación de los propios textos. *Mi cuaderno de haikus* también incluye pasajes con información sobre este tipo de poesía y sus convenciones. Por último, *Laboratorio portátil* aborda principalmente cuestiones relativas al relato de ficción, atendiendo a su estructura, componentes, posibilidades de organización argumental y estilo, que se aplican posteriormente en la creación de narraciones. Además, este libro contiene también breves textos, a modo de píldoras informativas, sobre el mundo de la escritura y la literatura, que no guardan relación directa con las actividades.

Por otro lado, un 57,1% del corpus combina lectura y escritura, dado que se incorporan breves textos literarios –elaborados por los autores o tomados de otras fuentes– que se proponen como modelos para imitar o como materiales para transformar lúdicamente. Así, *Laboratorio portátil* recoge textos elaborados por la autora como ejemplo, junto a fragmentos de cuentos clásicos para reescribir, *A juego lento* aporta un repertorio de poemas de Benegas, y *Manual de recreo*

incluye algunos textos literarios breves —clásicos o creados para la obra. Por su parte, *Mi cuaderno de haikus* incluye una pequeña antología del haiku, intercalada con las actividades.

Respecto a la facilidad de comprensión y uso, en toda la muestra se aprecia una adaptación al destinatario infantil, de modo que las propuestas puedan ser llevadas a cabo por menores, si bien la dificultad de comprensión y realización de las actividades varía. La mayor parte de las obras requieren cierto nivel de competencia lectora y escritora. Sin embargo, algunas propuestas podrían ser realizadas por alumnado de infantil que tuviera unas habilidades lectoescritoras mínimas, gracias a la sencillez de las actividades, la escasez de texto y el uso de tipografía grande y legible, como en *Mi pequeña fábrica de cuentos* o *Poesía*. Otras actividades, basadas en la producción de textos sencillos (listados, palabras sueltas, exploración plástica de diferentes tipografías, inventar pareados, crear un poema a partir de preguntas...) son fácilmente adaptables para primeras edades con ayuda de un mediador, e incluso pueden constituir un recurso muy interesante para un acercamiento lúdico a la lengua escrita. De igual modo, las propuestas basadas en el lenguaje plástico serían también apropiadas para primeras edades.

En otros casos, la dificultad inherente a los textos ofrecidos como base para las actividades, los contenidos literarios abordados o la complejidad de la tarea (por ejemplo, el uso de figuras retóricas complejas, como la metáfora o el oxímoron) requieren un nivel de competencia lectora y literaria superior, siendo recomendables para escolares de más edad. Pese a todo, es interesante constatar cómo hay obras que recogen propuestas de dificultad variada, ofreciendo así recursos para diferentes niveles y etapas educativas.

Con respecto al andamiaje, por lo general se incluyen los elementos de apoyo necesarios para llevar a cabo las actividades. *Mi pequeña fábrica de cuentos* es el único caso donde no se recogen en la propia obra —sí en el epítexto editorial— las instrucciones de uso, ni tampoco se ofrecen pautas para elaborar los cuentos. La ausencia de andamiaje, unida a la sencillez de manejo de este libro-juego, potencia

la flexibilidad de la obra y otorga libertad máxima al lector infantil. Sin embargo, podría ser conveniente la presencia de un mediador adulto que guiase el proceso creativo, ayudando a los menores a aprovechar el potencial de la obra, sobre todo en primeras edades.

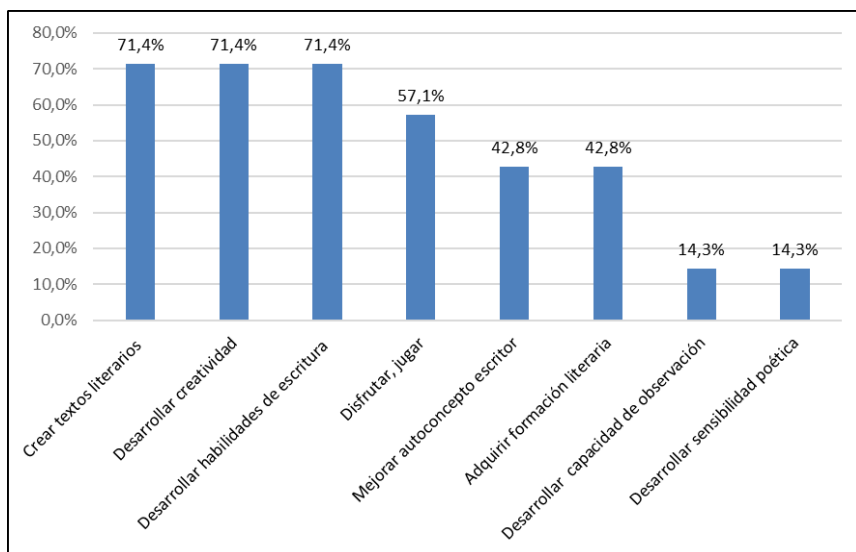
El resto incorpora, en mayor o menor medida, textos informativos, instrucciones y elementos facilitadores para guiar la elaboración de los propios textos. En *Poesía* el andamiaje se reduce a un breve texto sobre la poesía recogido en las guardas y al repertorio de palabras que riman para facilitar la tarea de completar los versos. Los demás libros incluyen explícitamente las instrucciones de la tarea, enunciadas de forma clara y directa, adaptadas al destinatario infantil. Además, suelen incluirse elementos a modo de guía, como esquemas, un inicio de texto para continuar, o modelos para imitar. Tres obras –*A juego lento*, *Laboratorio portátil* y *Mi cuaderno de haikus*– destacan especialmente por el andamiaje proporcionado. En estos casos, las actividades o bloques de actividades van precedidas por textos de carácter expositivo sobre las temáticas tratadas, como la definición de un subgénero poético, la presentación del mecanismo de una figura retórica, o la explicación de la estructura clásica de un relato. Estos textos, adaptados a las capacidades del lector implícito, facilitan la adquisición de conceptos previos que se ponen en práctica en las actividades posteriores y buscan, en último término, que el menor encuentre en el libro todo lo que necesita para desarrollar sus creaciones. Asimismo, estas obras gradúan las actividades, de modo que se plantean ejercicios de calentamiento, se pasa a tareas de producción literaria sencillas, apoyadas en esquemas o guías, y finalmente se suprime el andamiaje para dejar paso a una creación literaria más libre. Todo ello facilita la utilización autónoma por parte del destinatario infantil, y ofrece seguridad en el acercamiento a la producción literaria. Además, la existencia de actividades con distinto nivel de dificultad permite la adaptación de las propuestas a diferentes edades y niveles de competencia comunicativa y literaria.

3. 4. *Objetivos pedagógicos*

Por último, teniendo en cuenta tanto el contenido de las obras como la información que se desprende de los paratextos, se han deducido los objetivos principales de cada obra (Figura 7).

Figura 7

Objetivos principales de las obras analizadas



Fuente: elaboración propia

Los objetivos predominantes son crear textos literarios (narrativos o líricos), desarrollar la creatividad y progresar en las habilidades de escritura, si bien no son prioritarios en el 100% de la muestra. También se persigue la búsqueda del disfrute y el juego y, en menor medida, la mejora del autoconcepto escritor y la adquisición de formación literaria. Sólo una de las obras contempla la mejora de la capacidad de observación del entorno –concebida como fuente de inspiración poética- y el desarrollo de la sensibilidad poética.

Discusión y conclusiones

Las obras analizadas ofrecen un amplio abanico de actividades, relacionadas con los tres tipos de propuestas mencionadas en el marco teórico. La mayoría incorpora mecanismos de andamiaje, permitiendo su uso autónomo por parte del lector infantil. Este aspecto resulta esencial, dado que el alumnado necesita un apoyo para idear y dar forma verbal a sus creaciones (Durán, 2018). Sin embargo, pese a la existencia de elementos que estimulan la generación de ideas y de estrategias para orientar la producción textual, no se contempla la revisión de lo escrito, una fase fundamental en la producción de textos, que forma parte de las estrategias de composición escrita (Cassany, 2016; García-Carcedo, 2011). Por ello, las propuestas analizadas requerirían un apoyo adicional si se desea formar a los menores en las habilidades revisión y corrección.

Pese a que la mayoría de las obras se destinan al alumnado de primaria, las actividades poseen un nivel de dificultad variable y muchas resultan lo suficientemente flexibles para adaptarse a diferentes capacidades y etapas educativas. Asimismo, la integración de signos verbales e icónicos en la mayoría de los libros, así como la combinación de expresión plástica y verbal, puede verse como un elemento enriquecedor, pues contribuye a favorecer las habilidades de expresión en diferentes lenguajes. Se percibe una diversidad modelos textuales, tanto literarios como no literarios, algo que ha de ser valorado positivamente, ya que la familiarización con una mayor variedad de tipos de textos supone un mayor nivel de competencia comunicativa y literaria (Cantero y Mendoza, 2008). Además, esta variedad textual puede resultar de interés para una enseñanza de la escritura basada en el trabajo con los géneros discursivos (Bolillos, 2017) De este modo, en el conjunto del corpus se ofrece un repertorio variado de propuestas para abordar diferentes tipos de textos y distintos subgéneros narrativos y líricos, si bien se observa la ausencia de referencias al texto dramático.

Los recursos analizados buscan acercar a los menores a la creación literaria, concebida como fruto de la fantasía y el juego libre con las palabras, pero también como producto del diálogo con otros

textos –a través de la imitación, transformación y reescritura- y también, pero en menor medida, de la observación atenta del entorno. La mayoría de las propuestas persiguen la estimulación del pensamiento creativo, y la generación de un clima de disfrute, algo acorde a los planteamientos de los especialistas, ya que “la función de este tipo de talleres es crear situaciones en las que el alumno sienta la motivación de escribir y el placer de elaborar un mensaje original, que pueda gustar a uno o varios lectores, y a él mismo” (Cassany et al., 2011, pp. 515-6). El predominio del juego anima a disfrutar explorando libremente las posibilidades creativas de la palabra, buscando generar emociones positivas hacia las prácticas de escritura, lo que a su vez incide en el aprendizaje y el éxito académico, y, por consiguiente, en la mejora de las habilidades de escritura (Zumbrun et al., 2017).

Mientras que algunos de los recursos se centran más en el desarrollo de esta actitud positiva y en la estimulación de la creatividad, sin poner énfasis en la textualización, otras dan más relevancia al progreso en la competencia literaria, ofreciendo al lector modelos literarios, técnicas y estrategias para aplicar en sus propias creaciones, ayudándole a dar forma literaria a sus ideas y buscando una mejora de su autoconcepto escritor. Así, algunos libros resultan adecuados para la familiarización con el género lírico o narrativo, facilitando la asimilación de sus convenciones a través de la escritura. Cabe destacar aquellas obras que aúnan lectura y producción literaria, puesto que ambas prácticas se enriquecen mutuamente, redundando en una mejora de las habilidades de comprensión y producción (Durán, 2018).

Si bien parece claro que las propuestas contenidas en estas obras pueden estimular la creatividad, desarrollar las habilidades de producción de textos y facilitar el progreso en la competencia literaria, cabe plantearse en qué medida permiten la autoexpresión de los menores. Indudablemente, las producciones resultantes estarán mediadas por los creadores adultos, aunque el margen de libertad y flexibilidad varía según los casos. Pese a todo, se puede considerar que estas obras facilitan un primer acercamiento a las prácticas creativas, muestran modelos literarios para imitar o subvertir, y proporcionan herramientas variadas para ayudar a dar forma literaria a las propias

ideas, animando a los niños a continuar con la práctica de la escritura y a ir encontrando, poco a poco, su propia voz literaria.

En conclusión, se puede afirmar que existen en el mercado actual en lengua española recursos para iniciar a los menores en la producción literaria, que ofrecen una alternativa metodológica de gran interés para el docente. Por otra parte, estos materiales también resultan pertinentes para la formación del profesorado, dado que estas prácticas familiarizan a los futuros docentes con técnicas que se podrían aplicar en el aula, además de desarrollar su competencia literaria y estimular su creatividad (Morote, 2014; Neira-Piñeiro, 2019).

Como futuras líneas de investigación, se plantea la aplicación de estas propuestas con una muestra de alumnado de educación infantil y primaria, para determinar su impacto en la motivación, creatividad y competencia literaria.

Referencias bibliográficas

Barnes, J. (2020). Promoting Student Agency in Writing. *The Reading Teacher*, 73(6), 789–795. <https://doi.org/10.1002/trtr.1899>

Bentley, D. F., y Souto-Manning, M. (2019). *Pre-K stories: Playing with authorship and integrating curriculum in early childhood*. New York/London: Teachers College Press.

Blažič, A. (2017). Writing Opens Many Doors. *Bookbird*, 55(2), 56-59. <https://doi.org/10.1353/bkb.2017.0024>

Bolillos Pereira, M. M. (2017). Escribir a través de los géneros discursivos en el marco educativo basado en las competencias: el caso del País Vasco. *Tejuelo*, 26, 63-90 <https://doi.org/10.17398/1988-8430.26.63>

Cantero, F. J., y Mendoza, A. (2008). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 33-78). Madrid: Pearson Education.

Caro, M. T. (2015). Fomento de la escritura: hipertextos en el aula. Clásicos modernos: proyectos de literatura viva. En P. Guerrero y

M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp.313-328). Madrid: Pirámide.

Caro, M. T. (2019). El clásico, irreductible. Innovación didáctica de la creación literaria multimodal. *Tejuelo* 29, 245-274. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.245>

Cassany, D. (2002). Mi taller de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 30, 21-31.

Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), 91-106. Recuperado de <https://cutt.ly/a2wG2lH>

Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. Luna, M., y Sanz, G. (2011). *Enseñar lengua*. Graó.

Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literatura en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona-Horsori.

Cumming, P. E. (2008). What Children's Writing? Read by Whom, How, and to What Ends? *CCL/LCJ: Canadian Children's Literature / Littérature canadienne pour la jeunesse*. 34(1), 106-115.

Cumming, P. E. (2017). Introduction to "Another Children's Literature": Writing by Children and Youth" Taking Writing by Children and Youth Seriously. *Bookbird*, 55(2), 4-9. <https://doi.org/10.1353/bkb.2017.0018>

Dueñas, J.D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239

Durán, C (2018). Leer para escribir y escribir para leer: una webquest sobre el Lazarillo de Tormes. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 82, 22-28.

Fernández-Rufete, M., y Fernández-Rufete, A. (2019). Producción de textos en contextos creativos. Desarrollo de la escritura creativa a partir de Story Cubes. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 84, 59-64.

García-Carcedo, P. (2011). Escritura creativa y competencia literaria. *Lenguaje y Textos*, 33, 49-60. Recuperado de

http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/escritura_creativa_y_competencia_literaria_garcia_p.pdf

Genette, G. (2001). *Umbrales*. México: Siglo XXI.

Göçen, G. (2019). The Effect of Creative Writing Activities on Elementary School Students' Creative Writing Achievement, Writing Attitude and Motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1032-1044. <https://doi.org/10.17263/jlls.631547>

Healey, B. (2019). How Children Experience Creative Writing in the Classroom. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(3), 184-194. Recuperado de <https://cutt.ly/329zo77>

Margallo, A. M., y Mata, J. (2015). La lectura: práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela. En J. Mata, P. Núñez, y J. Rienda, (Coords. y Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp.179-202). Madrid: Pirámide.

Martínez Ezquerro, A. (2016). Creación literaria e integración de "disCAPACIDADES" en el ámbito docente. *Tejuelo*, 25, 245-275. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.25.245>

Morote, E. (2014). La escritura creativa en las aulas del grado de primaria. *Tonos digital*, 26, 1-25. Recuperado de <https://cutt.ly/F2wHh8P>

Neira Piñeiro, M. R. (2019). La reescritura creativa como forma de acercamiento a la literatura infantil y juvenil en la formación de maestros. *Journal of literary education*, 2, 29-51. <https://doi.org/10.7203/JLE.2.15264>

Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction*. Lanham/Maryland/Toronto/Oxford: The Scarecrow Press.

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Queneau, R. (1987). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra.

Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Del Bronce.

Rosal, M. (2010). La construcción del sujeto lírico. Una propuesta de intervención didáctica a partir de la escritura por consignas. *Tejuelo*, 8, 77-94. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2439>

Smith, K. (2014). Young Children as 'Becoming' Writers within the Context of a School Classroom: Creating Alternative Approaches to

Hear Children through their Writing Activity. *He Kupu (The Word)*, 3(5), 55-67. Recuperado de <https://cutt.ly/22wHFcs>

Timmermans, K. M., y Johnson, A. (2017). Introducing and Sustaining Close Reading and Writing through Poetry. *The Reading Teacher*, 71(3), 358-362. <https://doi.org/10.1002/trtr.1613>

Wesseling, E. (2019). Researching Child Authors: Which Questions (not to) Ask. *Humanities*. 8(87), 1-10. <https://doi.org/10.3390/h8020087>

Zumbrun, S., Ekholm, E., Stringer, J. K., McKnight, K., y DeBusk-Lane, M. (2017). Student Experiences with Writing: Taking the Temperature of the Classroom. *The Reading Teacher*, 70(6), 667–677. <https://doi.org/10.1002/trtr.1574>

