

# Diseño y aplicación de una rúbrica de diagnóstico para la escritura creativa literaria en un grupo de estudiantes chilenos de secundaria

**Gabriela Barrios Ruiz** | Universitat de Barcelona (España)

*gbarriru20@alumnes.ub.edu*

**Alba Ambròs Pallarès** | Universitat de Barcelona (España)

*aambros@ub.edu*

*El sistema educacional chileno no trabaja ni evalúa correctamente la habilidad de la escritura creativa literaria. Desde sus bases curriculares (2017) no se incluyen objetivos de aprendizaje de este tema en la mayor parte de los cursos de secundaria. Por este motivo, el objetivo principal de este artículo es diseñar y aplicar una rúbrica de diagnóstico a un grupo concreto de estudiantes chilenos de secundaria, que permita evaluar dicha habilidad. A partir de una investigación mayor (grupo de estudiantes chilenos con n=25) en la que se identificaron diversos problemas relacionados a la escritura creativa literaria, fue desarrollada una rúbrica para evaluar aquellos aspectos descendidos. El desarrollo de esta rúbrica tuvo cuatro fases que son importantes para desarrollar la evaluación y el aprendizaje significativos. La metodología utilizada es cualitativa y la recolección de datos se basó en la escritura de cuentos por parte de estudiantes chilenos de secundaria. Además, el proceso de construcción de la rúbrica y sus diferentes fases fueron validadas por expertos.*

**Palabras clave:** *didáctica de la literatura; escritura creativa literaria; rúbricas de evaluación; evaluación diagnóstica; aprendizaje significativo.*

## Design and application of a diagnostic rubric for literary creative writing in a group of Chilean High-School students

*The Chilean educational system does not correctly work or evaluate the ability of literary creative writing. Since its curricular bases (2017) do not include learning objectives for this subject in most secondary school courses. For this reason, the main objective is to design and apply a diagnostic rubric to a specific group of Chilean high school students, that allow to evaluate that ability. Based on a larger investigation (group of Chilean students with n=25) in which several problems related to literary creative writing were identified, a rubric was developed to evaluate those aspects found. The development of this rubric had four phases that are important to develop both, evaluation and meaningful learning. The methodology used is qualitative and the data collection was based on the writing of short stories by Chilean high school students. In addition, the process of constructing the rubric and its different phases were validated by experts.*

**Keywords:** *Literature didactics; literary creative writing; assessment rubrics; diagnostic evaluation; meaningful knowledge.*

Recibido: 03/02/2023 | Aceptado: 01/06/2023

Barrios Ruiz, G., Ambròs Pallarès, A. (2023). Design and application of a diagnostic rubric for literary creative writing in a group of Chilean High-School students. *Lenguaje y textos*, 57, 53-64. <https://doi.org/10.4995/lyt.2023.19474>

## 1. Introducción

El presente artículo se enmarca en una investigación realizada el año 2022 en la que se ponía el foco en los nuevos planteamientos del currículum escolar chileno respecto a la escritura creativa literaria (MINEDUC, 2017). Sin embargo, tras un análisis exhaustivo de los documentos ministeriales, se identificó que la escritura creativa literaria desaparece del currículum en 2° año de secundaria.

Sobre el único objetivo de escritura creativa literaria, apunta a “comprender la lógica de las narraciones y desarrollar la fluidez de la escritura” (MINEDUC, 2017). Es decir, se aborda no para desarrollar la habilidad de escribir textos literarios. Finalmente, el objetivo asociado a esta habilidad no vuelve a aparecer en el currículum común. En último año de bachillerato, aparece un Taller de Literatura, pero es optativo (MINEDUC, 2020). Entonces, la habilidad de la escritura se aborda desde la escritura y análisis de textos no literarios (MINEDUC, 2017).

A partir de la experiencia docente de cuatro años en el sistema escolar chileno de una de las investigadoras, se determina la importancia de introducir en la escuela textos literarios desde su escritura (Vega, 2020). Esta importancia se justifica en que, en el mundo hispanohablante, se puede notar una ausencia de la educación literaria en su completitud (Munita y Margallo, 2019; Colomer, 2010). Por tanto, la didáctica de la literatura, que se basa no solo en saberes teóricos, sino también prácticos como la lectura y la escritura, no se cumple a cabalidad (Munita y Margallo, 2019). Entonces, muchas veces predomina el contenido que

se debe enseñar. En el caso particular de Chile, sucede que la educación literaria se aborda casi exclusivamente desde la lectura (MINEDUC, 2017). Por este motivo, es necesario introducir la escritura de textos literarios en la escuela (Alonso, 2001), proponiendo secuencias didácticas innovadoras que permita a los estudiantes no solo adquirir esta habilidad literaria, sino también fomentar su motivación por la escritura literaria.

Para subsanar el problema anterior y en el marco de una investigación que incluye juegos de rol y productos transmedia, es que surge esta propuesta. El objetivo general de esta investigación es diseñar y aplicar una rúbrica de diagnóstico a un grupo concreto de estudiantes chilenos de secundaria.

## 2. Contexto de la investigación

La investigación realizada el año 2022 contemplaba un estudio exploratorio inicial acerca de las auto percepciones que poseía un grupo determinado de estudiantes chilenos de secundaria. La finalidad primera de esta investigación era dar cuenta del nivel en el que se encontraban los estudiantes chilenos en el ámbito de la escritura creativa literaria. Estos datos iniciales permitirían, en una investigación próxima, crear e implementar una innovación pedagógica que permitiera responder a las necesidades identificadas. Así, los datos se recogieron a partir de tres instrumentos: una entrevista a un docente, un cuestionario a los estudiantes y la escritura de un texto literario.

Como resultados de la citada investigación,<sup>1</sup> se logró identificar que los estudiantes tienen una visión utilitarista de la educación, y el docente no puede hacer

<sup>1</sup> Los resultados de esta investigación se desarrollan en profundidad en un artículo que está pendiente de publicación.

más que replicar un modelo de enseñanza. Las auto percepciones de los estudiantes apuntaban a que la escritura creativa literaria no era una actividad útil en su vida, a pesar de que creían que tenía más aspectos positivos que negativos (como que desarrolla la imaginación o ayuda a escribir mejor).

El docente afirmaba que los establecimientos solo querían preparar a sus estudiantes para responder pruebas estandarizadas e identificó una falta en la formación docente para enseñar a escribir textos literarios. Esto también puede verse en los programas de estudio de las universidades, donde no se prepara para insertar innovaciones pedagógicas en el aula.

Finalmente, se revisó textos literarios para determinar el nivel en el que se encuentran los estudiantes respecto de las habilidades de escritura creativa literaria. Para la revisión y análisis de estos textos, se diseñó y aplicó una rúbrica que permitiera determinar el nivel de escritura en el que se encontraban los estudiantes. Al mismo tiempo, se quería contrastar con los otros instrumentos.

Entonces, la aplicación de la rúbrica sirve como diagnóstico de las habilidades de escritura creativa literaria en contextos vulnerables. Pero no solo esto, sino que, aunque la muestra sea acotada, esta rúbrica puede extrapolarse a todos los contextos escolares que deseen implementar una mejora en estas habilidades. Para mejorar los aspectos descendidos de esta investigación, se propone una posible secuencia didáctica como respuesta a este diagnóstico, la que incorpora los juegos de rol y la producción de elementos transmedia.

### 3. Marco teórico

#### 3.1. Educación literaria

Las diferentes crisis sociales y económicas a inicios del siglo XIX trajeron como consecuencia que los antiguos modelos de enseñanza ya no estaban respondiendo a las necesidades de las personas del siglo XX (Colomer, 2010). Ahora resultaba necesario que los estudiantes pudiesen comprender e interpretar la realidad que los rodeaba, a la vez que se daba respuesta a las necesidades formativas de los estudiantes. Así, nace el concepto de educación literaria.

La educación literaria (Colomer, 2010; Bombini, 2012) se refiere a la enseñanza de la literatura a través del desarrollo de habilidades orales, lectoras y de escritura. De esta manera, permite acercar al estudiante a la literatura desde distintas habilidades. Sin embargo, solo se trabaja en la adquisición de un saber literario (Cerrillo, 2007; Mendoza, 2004) y en la comprensión lectora, dejando de lado otras finalidades (Colomer, 2014). En este sentido, la realidad se contrapone a la teoría, en cuanto la primera solo promueve las habilidades de analizar e interpretar textos para mejorar la comprensión lectora (Colomer, 2009). Pareciera ser que la formación de lectores competentes es el único medio para formar estudiantes en la educación literaria, por esto es que se siguen replicando modelos de enseñanza asociados a la comprensión lectora (Munita y Margallo, 2019).

Lo anterior cobra sentido si se revisa el currículum escolar chileno (MINEDUC, 2017). En él, el saber literario se centra en desarrollar habilidades de comprensión lectora, pero se deja la creación en un segundo plano. Es decir, el estudiante aprende leyendo, no haciendo (MINEDUC, 2017).

Frente a esta dificultad, propuestas de innovación pedagógica como las que realiza Camps (2003) resultan de suma importancia, porque posicionan al estudiante como centro de aprendizaje y no como un receptor de conocimientos. Trabajar mediante secuencias didácticas que pone en el centro al estudiante, permite que se desarrollen conocimientos literarios específicos (Munita y Margallo, 2019).

### 3.1.1. Escritura creativa literaria

La educación literaria contempla la comprensión de la realidad desde la lectura y la escritura (Colomer, 2009). En relación a la escritura, puede establecerse que es un proceso complejo. Es una habilidad que se va desarrollando a lo largo de los años y se va perfeccionando con la práctica y a través de diversos modelos de escritura (Fons, 2004). Sin embargo, sobre la escritura de textos literarios, los modelos parecen poco claros y unificados. Esto es problemático ya que, para avanzar hacia una educación literaria completa, es necesario trabajar la escritura creativa literaria, porque es parte del proceso de aprendizaje de los saberes literarios (Alonso, 2001; Camps, 2003).

Urquiza y Carrizo (2018) establecen que “la escritura es parte central del aprendizaje literario porque da espacio a nuestras voces y porque permite ejercitar y entrenar nuestra creatividad” (p. 209). En este sentido, la escritura creativa literaria permite fortalecer y desarrollar el pensamiento creativo de las personas (Salgado, 2014; Rodari, 1972).

Finalmente, Colomer (2008) afirma que “La lectura y la escritura de relatos pueden actuar como el puente que se establece entre nosotros y la comprensión de la realidad, entre nuestra vivencia y la forma en que la cultura nos ayuda a entenderla” (p. 13).

Entonces, si se inserta la escritura creativa literaria en las aulas, se estarían cumpliendo las finalidades de la educación literaria mencionadas en el primer párrafo. Y esto permite que el estudiante amplíe su pensamiento para comprender el mundo en el que vive.

## 3.2. Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica hace referencia a aquella evaluación que se realizan antes de comenzar a enseñar conocimientos y competencias que permitirán al estudiante adquirir habilidades (Cano, 2011; Förster y Rojas, 2008). En este sentido, resulta de suma relevancia comprender qué es lo que los estudiantes ya saben para determinar qué tipo de evaluación se aplicará y cómo se abordará aquello que se quiere enseñar. De esta manera, permite tomar decisiones oportunas y a tiempo sobre la enseñanza (Förster y Rojas, 2008) e identificar cuáles son “las evidencias que darán cuenta de los propósitos de la evaluación” (Förster y Rojas, 2008, p.296). Lo que traerá, a su vez, la validez de los instrumentos de evaluación.

## 4. Metodología

La metodología de esta investigación se contextualiza en el paradigma interpretativo (Forni, Gallart y Vasilachis, 1993) y es de corte cualitativo.

### 4.1. Muestra

La muestra utilizada fue escogida acorde a la accesibilidad, ya que un colega de una de las investigadoras podía realizar la investigación en el centro educativo donde trabajaba. Corresponde a un curso de 45 estudiantes de último año de secundaria, de los cuales 18 participaron voluntariamente en

la escritura de un cuento con temática fantástica. El establecimiento en el que se desarrolló la investigación es de características vulnerables en sentido socioeconómico. Por este motivo, los estudiantes que participaron del estudio suelen desconcentrarse con facilidad, muestran desinterés en la asignatura de Lengua y Literatura y prestan muy poca atención al docente y no tenían ninguna motivación real para participar. El estudio sigue los principios de Bioética de la Universitat de Barcelona y se pidió consentimiento a todos los participantes, respetando el anonimato de todos ellos.

#### 4.2. Instrumento de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos utilizado para esta investigación fueron los textos literarios (cuentos) producidos por los 18 estudiantes que participaron voluntariamente del estudio. Para el desarrollo de esta actividad, los estudiantes redactaron sus cuentos en *Word* y luego fueron enviados al docente por correo electrónico.

Sobre la consigna que recibieron los estudiantes, se diseñó y fue entregada antes de que comenzaran la actividad. La consigna incorporaba una serie de instrucciones, como la cantidad de palabras (500 a 600 como máximo), que fuera del género fantástico, con énfasis en el desarrollo de personajes, se escribiera en *Word* con una letra en particular y se enviara por correo electrónico al docente. Finalmente, las correcciones fueron entregadas a los estudiantes y comentadas por el profesor.

### 5. Diseño del instrumento de análisis

En este estudio se utiliza principalmente la rúbrica como instrumento de recolección

de datos. Las rúbricas “son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes” (Gatica y Uribaren, 2012, p. 61). Además, es “un instrumento idóneo para evaluar competencias, pues permite diseccionar las tareas complejas que conforman una competencia en tareas más simples distribuidas de forma gradual y operativa” (Alsina, 2013, p. 10). Así, se aplicó una rúbrica creada *ad hoc* para revisar los textos escritos. La rúbrica corresponde a una versión final tras una serie de fases de construcción y adecuación. Contó con la validación de expertos con ejemplos de cuentos reales.

#### 5.1. Proceso de creación

Antes de comenzar con los procesos de creación, se realizó una búsqueda bibliográfica de los procesos de escritura desde sus aspectos formales, creativos y de evaluación. En este proceso, se tomó en cuenta los trabajos de Vega (2020) y Fernández, *et al.* (2019), que permitieron tener claridad acerca de qué indicadores se podrían evaluar y cómo dividir las dimensiones de contenido y coherencia. De sus propuestas se optó por mantener el indicador de originalidad en la rúbrica de la tercera fase, pero el de creatividad se suprimió. Otros autores que se tomaron en cuenta fueron Castrillón *et al.*, 2010; Labarthe y Herrera, 2016 y Mendieta, 2018.

##### 5.1.1. Primera fase

El proceso de creación de la rúbrica contó con cuatro fases. De estas, la primera era una escala de medida (Tabla 1) que contemplaba tres dimensiones: Adecuación al

**Tabla 1.** Escala de medida. Fuente: Creación propia.

Dimensión	Indicador	L	ML	MNL	NL
Adecuación al género discursivo	Título				
	Estructura del cuento				
	Contenido				
	Temática				
	Características físicas de los personajes				
	Desarrollo y evolución de los personajes				
	Personajes y acciones				
	Género narrativo				
Formato	Extensión				
	Formato solicitado				
Coherencia, cohesión y ortografía	Coherencia				
	Cohesión				
	Ortografía				

género, formato, y coherencia, cohesión y ortografía. Además, cada indicador se medía en cuatro niveles: logrado, medianamente logrado, medianamente no logrado y no logrado. De esta manera, el docente debía marcar en qué nivel se encontraba cada estudiante de acuerdo a cada indicador.

En esta primera fase, se identificaron dos problemas: el primero es que no quedaba claro qué es lo que se evaluaba en cada indicador, lo que podía ser confuso para profesores y estudiantes; y el segundo problema, es que resultaba necesario entender qué es lo que se esperaba en cada nivel.

### 5.1.2. Segunda fase

La segunda fase de creación del instrumento de análisis sería la primera rúbrica. La diferencia, es que en esta fase ya existe una descripción de cada uno de los niveles propuestos para cada indicador. La cantidad de dimensiones se mantuvo, pero el número de indicadores aumentó. Estos

cambios fueron fruto de las discusiones entre las autoras, además de la necesidad de incorporar los descriptores. Los niveles de evaluación mantuvieron su nombre. Finalmente, se añadió una sección de comentarios para que el profesor pudiese realizar una retroalimentación individualizada. A continuación (Tabla 2) puede observarse un ejemplo de algunos de los indicadores desarrollados en estas dimensiones en su mayor nivel de logro.

Cuando las autoras analizaron esta rúbrica, identificaron algunos problemas: la descripción de los indicadores era demasiado compleja y la cantidad de elementos que se evaluaban eran demasiados. Por lo tanto, dificultaría la comprensión de los estudiantes. En este sentido, se llegó a la conclusión de que era necesario simplificar tanto los indicadores como la descripción de ellos.

### 5.1.3. Tercera fase

La tercera fase es la versión que contó con la validación de expertos y fue sometida

**Tabla 2.** Extracto segunda versión de la rúbrica. Fuente: Creación propia.

Dimensión	Indicador	Logrado
Adecuación al género	Personaje	El o los personajes tienen características físicas y psicológicas marcadas y fáciles de identificar.
	Personaje	Existe un buen desarrollo del personaje. Esto puede evidenciarse en que el personaje va evolucionando en la historia y no es el mismo al inicio que al final. Lo que sucede en la historia le ha cambiado de alguna manera.
	Personaje	El personaje cuenta con una historia consistente a lo largo de la narración. Esto quiere decir que no hay contradicciones entre la forma de ser del personaje y sus acciones.
Formato	Coherencia	El texto se mantiene coherente a lo largo de toda la historia sin presentar contradicciones. Además, la lectura es fluida y los hechos son fáciles de comprender.
Coherencia, cohesión y ortografía	Cohesión	El texto presenta una buena progresión de las ideas planteadas, lo que implica que no hay saltos temáticos injustificados.
	Ortografía	El texto no posee faltas de ortografía literal ni acentual.

a prueba al ser utilizada por tres correctores diferentes. En la validación, se compartieron seis cuentos a los evaluadores externos, que fueron seleccionados según el criterio de una de las autoras. Los cuentos se enviaron a los correctores con la finalidad de comparar la revisión y validar la fiabilidad del instrumento, además de tener en cuenta los comentarios que escribieron. Se midió la consistencia interna de la rúbrica mediante el índice del alfa de Cronbach, obteniendo una puntuación de 0,796, lo cual indica una fiabilidad adecuada con un intervalo de confianza de 95% (Delgado, 2014; Hair *et al.*, 2001)

A partir de esta validación, se realizaron cambios. El primero de ellos consistió en el nombre de los niveles. Se consideró que los nombres anteriores podían afectar a la autoimagen del estudiante. Así, pasaron a llamarse: nivel 4, nivel 3, nivel 2 y nivel 1. El segundo cambio significativo fue la eliminación de las dimensiones y se quedó exclusivamente con una lista de diez indicadores. Esta decisión se debió a que lo ideal era que los estudiantes pudiesen

comprender y utilizar la rúbrica conscientemente y entendiendo su significado. Además, se consideró el contexto vulnerable en el que se encontraban y los problemas de comprensión lectora que poseían. A continuación (Tabla 3), puede observarse la lista de indicadores. Se optó por dejar de lado la descripción de cada indicador para hacerlo en la rúbrica final:

Como puede notarse, si se comparan los indicadores de las fases anteriores, se puede observar que algunos de ellos fueron agrupados. Los cambios más significativos corresponden al indicador de personajes, en el que ahora solo hay uno. La descripción del nivel 4 es “los personajes son nombrados y poseen características físicas y psicológicas marcadas y fáciles de identificar”. El otro cambio significativo corresponde a los indicadores de coherencia, cohesión y ortografía que se encontraban en la fase dos. Ahora se sustituyeron aquellos indicadores por “gramática o usos normativos”, y por “ortografía y puntuación”. Sobre el primer indicador se estableció que el nivel 4 se caracterizaría porque “el

**Tabla 3.** Indicadores de la tercera versión. Fuente: Creación propia.

Indicador	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
Título				
Estructura del cuento				
Temática				
Originalidad				
Personajes				
Extensión				
Formato				
Lenguaje				
Gramática o usos normativos				
Ortografía y puntuación				
Comentarios				

texto presenta un correcto uso de tiempos verbales y las frases son gramaticalmente correctas”, mientras que en el segundo indicador se esperaba que “el texto no posee faltas de ortografía literal, acentual y de puntuación”. Finalmente, se agregó el indicador de “lenguaje”, que buscaba evaluar el uso de lenguaje literario en los textos.

Una vez que esta tercera versión fue sometida a evaluación de expertos y probada por tres correctores diferentes, se decidió aplicar los cambios finales y realizar la versión final para aplicarla en aquel contexto.

#### 5.1.4. Fase final

Fruto de todo el trabajo realizado y luego de los comentarios realizados por los correctores y expertos, se dio paso a la fase final. Esta nueva fase mantuvo la cantidad y nombre de los indicadores, así como también las descripciones. Solo se retocó la redacción de algunos indicadores que favorecieran la comprensión de los estudiantes y la corrección por parte del profesor. Finalmente, el último cambio realizado fue

el nombre de los niveles, los que pasaron a llamarse: experto, avanzado, aprendiz y novel. También se mantuvo el apartado de comentarios para el profesor. A continuación, se muestra un extracto de la rúbrica final (Tabla 4) que se puede comparar con el extracto de la segunda fase (Tabla 2):

## 6. Resultados de la aplicación de la rúbrica

18 estudiantes enviaron un cuento acorde a lo solicitado en las instrucciones. Estos se revisaron con la rúbrica (Tabla 5) y se obtuvieron los siguientes resultados:

En la tabla se puede apreciar el porcentaje de estudiantes que se ubican en cada nivel. A continuación, se expondrán algunos descubrimientos.

El primer indicador es el de “estructura del cuento”. Sobre este indicador se puede determinar que un 45% de los estudiantes presentó dificultades para desarrollar el desenlace o el desarrollo de los hechos.

El segundo indicador es el de la “originalidad”. El 100% de los cuentos eran originales y, en algunos casos, incorporaron



**Tabla 4.** Versión final de la rúbrica (fragmento). Fuente: Creación propia.

Indicador	Experto	Avanzado	Aprendiz	Novel
Personajes	Los personajes son nombrados, poseen características físicas y psicológicas marcadas y fáciles de identificar.	Los personajes son nombrados, poseen características físicas y psicológicas, pero cuesta identificarlas.	Los personajes son nombrados, sin embargo, las características físicas o las psicológicas no son reconocibles.	Los personajes carecen de nombre y de características físicas y psicológicas que se puedan identificar.
Lenguaje	El lenguaje utilizado es variado, preciso, con fines literarios y estéticos.	El lenguaje es mayormente variado y preciso. Se aprecia en gran medida su fin literario y estético.	El lenguaje es poco variado y preciso, con fines no necesariamente literarios o estéticos.	El lenguaje carece de variedad y precisión, con fines que se alejan de lo literario y lo estético.
Gramática o usos normativos	El texto presenta un correcto uso de tiempos verbales y las frases son gramaticalmente correctas.	El texto presenta en gran medida un buen uso de tiempos verbales y las frases son en gran medida gramaticalmente correctas.	El texto presenta algunos errores en el uso de tiempos verbales y/o presenta errores en la construcción gramatical de las frases.	El texto presenta múltiples errores en el uso de tiempos verbales y/o presenta múltiples errores en la construcción gramatical de las frases.
Comentarios				

**Tabla 5.** Resultados de la corrección de textos literarios. Fuente: Creación propia de las autoras.

Indicador	Experto	Avanzado	Aprendiz	Novel
Título	0%	5%	0%	95%
Estructura del cuento	55%	28%	17%	0%
Temática	95%	0%	0%	5%
Originalidad	100%	0%	0%	0%
Personajes	0%	11%	34%	55%
Extensión	89%	0%	0%	11%
Formato	0%	0%	0%	100%
Lenguaje	0%	39%	44%	17%
Gramática o usos normativos	5%	23%	17%	55%
Ortografía y puntuación	0%	0%	17%	83%

referencias intertextuales con otros textos literarios o hechos históricos. Esto fue valorado como positivo.

Sobre el indicador, “personajes”, el 89% de los estudiantes se encuentra en el nivel novel o aprendiz. El mayor problema

encontrado al momento de abordar a los personajes en las historias, es que no poseían nombre ni características físicas y/o psicológicas. Es más, ningún cuento poseía personajes que cumplieran con estos tres elementos.

Sobre el indicador, “lenguaje”, el 61% de los estudiantes se encuentra en el nivel novel o aprendiz. Esto se traduce a que, en general, no utilizan un lenguaje muy variado y es repetitivo, y no posee un fin estético.

Sobre el indicador, “gramática o usos normativos”, el 72% se ubica en el nivel aprendiz o novel, lo que significa, en general, que los cuentos presentan múltiples errores en la construcción gramatical de las frases. Además, varios cuentos tenían errores en el uso de los tiempos verbales, empleando incorrectamente los tiempos presente y pasado o se pasaba de un tiempo verbal a otro.

## 7. Discusión y conclusiones

Después de realizar esta investigación, y considerando el contexto, la principal conclusión a la que se puede llegar es el hecho de que la escritura creativa literaria ha sido

dejada de lado ya desde el nivel curricular y no es trabajada en el aula. Además, parecería ser que a los centros educativos no les interesan estas innovaciones, ya que están centrados en las pruebas estandarizadas.

Finalmente, el proceso de construcción de cualquier instrumento de evaluación debiese pasar por diferentes pruebas y correcciones antes de ser utilizado para evaluar a los estudiantes. Sin embargo, la realidad de los docentes en Chile muchas veces impide que puedan dedicarle el tiempo suficiente a la creación de instrumentos de evaluación.

### 7.1. Proyecciones

A continuación, se propone una secuencia didáctica (Tabla 6) que permita abordar algunos de los indicadores descendidos, como el desarrollo de personaje, uso de lenguaje literario usos gramaticales y la

**Tabla 6.** Propuesta de secuencia didáctica acotada. Fuente: Creación propia.

1.		
Nº de sesiones	Objetivo	Materiales
9	Analizar críticamente fragmentos narrativos y audiovisuales introduciendo los juegos de rol para motivar a los estudiantes	Película y fragmentos de novelas basados en juegos de rol
2. Escritura creativa literaria a través de los juegos de rol		
Nº de sesiones	Objetivo	Materiales
7	Escribir cuentos colaborativamente con temática de fantasía incorporando los elementos narrativos aprendidos de los juegos de rol para mejorar las habilidades de escritura creativa literaria  En esta segunda parte de la secuencia, no solo se escribirán los cuentos de manera colaborativa, sino que se hará a través de una evaluación diagnóstica, una corrección entre pares y luego una reescritura. Esta última se hará luego de haber jugado rol y haber adquirido las habilidades y competencias pertinentes.	Clases y materiales para jugar rol
3. Producción transmedia		
Nº de sesiones	Objetivo	Materiales
8	Grabar o crear una obra audiovisual, visual o plástica expandiendo el mundo narrado en los juegos de rol para incorporar conocimientos sobre lo transmedia	Materiales de creación de los productos

estructura del texto. Otro aspecto de la secuencia didáctica sería la incorporación de aprendizaje basado en juegos (creación de juegos de rol) y elementos transmedia. A

continuación, puede observarse un resumen de la posible secuencia, agrupada en tres momentos fundamentales.

## Referencias bibliográficas

- ALONSO, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya*, 28, 51-64. <https://revistas.uam.es/tarbiya/issue/view/405/247>
- ALSINA, J. (2013). ¿Qué es una rúbrica? ¿Por qué y cómo se utiliza? En: Alsina, J. (coord.). *Cuadernos docentes: Rúbricas para la evaluación de competencias* (pp. 8-13). Octaedro.
- BOMBINI, G. (2012). *Escribir la metamorfosis: escritura y formación docente*. El Hacedor.
- CAMPS, A. (2003). Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica. En Camps, A. (coord.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 33-49). Graó.
- CASTRILLÓN, C., CAMARGO, Z. y CARO, M. (2010). La evaluación de la escritura en el marco de un concurso: del texto narrativo al cuento literario. *Enunciación*, 15(2), 7-16. <https://doi.org/10.14483/22486798.3156>
- CERRILLO, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- COLOMER, T. (2008). Escrituras literarias para dar forma a la experiencia. *Conferencia en las II Jornadas de la Fundación SM. Leer León* (pp. 1-13). Recuperado de [https://www.academia.edu/58344366/Escrituras\\_literarias\\_para\\_dar\\_forma\\_a\\_la\\_experiencia](https://www.academia.edu/58344366/Escrituras_literarias_para_dar_forma_a_la_experiencia)
- COLOMER, T. (2009). La educación literaria. En: Armendano, C. y Miret, I. (coord.). *Lectura y bibliotecas escolares. "Metas educativas 2021"* (pp. 71-82). EOI. Recuperado de <https://www.oei.es/uploads/files/consejo-asesor/DocumentacionComplementaria/Cultura-Escrita/2009-Metas-Bibliotecas-Escolares.pdf>
- COLOMER, T. (2010). La Didáctica de la Literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En Lomas, C. (coord.). *La educación lingüística y literatura en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado el 09 de marzo de 2023 en <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/>
- COLOMER, T. (2018). El aprendizaje de la competencia literaria. *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 110-122). Octaedro. Recuperado de [https://www.academia.edu/38052221/EL\\_APRENDIZAJE\\_DE\\_LA\\_COMPETENCIA\\_LITERARIA](https://www.academia.edu/38052221/EL_APRENDIZAJE_DE_LA_COMPETENCIA_LITERARIA)
- DELGADO, C. (2014). *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos. Manual de ruta para investigar en grado y postgrado*. Amarú Ediciones.
- FERNÁNDEZ, M.J., MONTANERO, M. y LUCERO, M. (2019). La evaluación de la competencia narrativa en la educación básica. *Revista de educación*, 383, 85-112. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-383-402>
- FONS, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Graó.
- FORNI, F., GALLART, M.A., y VASILACHIS, I. (1993). *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Recuperado de [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/15/15MIS\\_Gallart\\_Unidad\\_5.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/15/15MIS_Gallart_Unidad_5.pdf)
- FÖRSTER, C. y ROJAS, C. (2008). Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Revista Pensamiento educativo*, 43(2), 285-305. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25759>
- GATICA, F. y URIBAREN, T. (2012). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en educación médica*, 2(1), 61-65. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72684-X](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72684-X)

- HAIR, J.H., ANDERSON, R.E., TATHAM, R.L. y BLACK, W.C. (2001). *Estadística multivariante*. Prentice Hall.
- LABARTHE, J. y HERRERA, L. (2016). Potenciando la creatividad humana: taller de escritura creativa. *Papeles de trabajo*, 31, 19-37. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i31.51>
- MENDIETA, K. (2018). *La escritura creativa como herramienta para el desarrollo de la competencia literaria*. Universidad Pedagógica Nacional
- MENDOZA, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- MINEDUC (2017). *Programa de estudio 2º medio*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2020). *Taller de literatura*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- MUNITA, F. y MARGALLO, A.M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles educativos*, 164, 154-170. UNAM. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>
- RODARI, G. (1972). *Gramática de la fantasía*. Colihue.
- SALGADO, H. (2014). *La escritura y el desarrollo del pensamiento: en torno a los procesos de aprendizaje de la lengua*. Fondo de Cultura Económica.
- URQUIZA, M. y CARRIZO, I. (2018). La escritura creativa durante la adolescencia: el ciclo de arte joven "Oídos aturridos por palabras jóvenes" y el taller literario "Frankenstein". *Boletín GEC: Literatura, sujeto adolescente y sujeto infantil*, 22, 208-216. Recuperado de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/boletingec/issue/view/105/130>
- VEGA P. (2020). La valuación de la escritura creativa en el contexto universitario. *Arbor*, 196 (798), 1-14. <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4003>