

**LA CREATIVIDAD Y LA ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE
PRIMARIA: UN ANÁLISIS DE SU INTERRELACIÓN**

**CREATIVITY AND WRITING IN PRIMARY EDUCATION STUDENTS: AN
ANALYSIS OF THEIR RELATIONSHIP**

**Trabajo de Investigación para optar al
Grado Académico de Bachiller en Educación**

Autor

Vanessa Angela Diaz Villegas
<https://orcid.org/0009-0001-6810-2746>

Lacey Catherine Guzmán Barreto
<https://orcid.org/0009-0006-5345-8594>

Miguel Alonso Rodriguez Zuñiga
<https://orcid.org/0009-0004-1966-2941>

Asesor

Martha Cuzcano Huarcaya
<https://orcid.org/0000-0001-8699-7726>

**Lima-Perú
2026**



Informe de análisis

Compilatio Magister+ | ZEGEL-PE

4 Monografia_Diaz, Gúman, Rodríguez_15 abril

ID : 68c430a7fec2cd7dab300d52f30282e6e0983be7



15%

Textos sospechosos

Nombre del fichero : 4 Monografia_Diaz, Gúman, Rodríguez_15 abril.txt
Tamaño del archivo original : 2,16 MB
Número de palabras : 11.189
Número de caracteres : 80957

Depositante : Martha Amparo CUZCANO HUARCAYA
Fecha de depósito : 15 de abril de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 15 de abril de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :



Similitudes

12%

Sintáctica 6%

Semántica 7%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Detección de IA

25%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.

Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



Idiomas no reconocidos

4%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua. Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



DEDICATORIA

A Dios, por darme salud, sabiduría y fuerza para terminar este proyecto. A David, Sebastián y Esteban, por su apoyo incondicional y por ser mis pilares fundamentales.

Vanessa Angela Diaz Villegas

A mi familia, por ser la raíz que me sostiene y el horizonte que me inspira a seguir.

Lacey Catherine Guzmán Barreto

A mi familia, por su amor, paciencia y apoyo incondicional. Este trabajo también les pertenece, porque sin ellos no habría sido posible.

Miguel Alonso Rodriguez Zuñiga

RESUMEN

La creatividad y realización de textos redactados constituyen competencias fundamentales en la educación nivel primaria, pues contribuyen al desarrollo cognitivo, lingüístico y comunicativo del alumnado. En la educación actual, fomentar un pensamiento creativo es una prioridad educativa. En este marco, la escritura representa un medio privilegiado para organizar el pensamiento, explorar ideas y construir nuevos significados. Esta monografía tiene como objetivo demostrar cómo la escritura de los estudiantes de primaria fomenta su creatividad. Para ello, se revisaron teóricamente aportes de psicología cognitiva, pedagogía, escritura y creatividad. El análisis aborda, por un lado, que el pensamiento creativo es un proceso que genera, reorganiza y evalúa ideas, y, por otro, que la escritura es una actividad que se desarrolla mediante procesos recursivos de planificación, textualización y revisión. Los resultados muestran que la producción de textos también activa procesos cognitivos complejos que favorecen la elaboración de ideas originales y la construcción de nuevas perspectivas. Asimismo, se identifica que la interrelación entre la creatividad y la escritura se sustenta en procesos cognitivos compartidos que se potencian durante la actividad escritural. En consecuencia, promover prácticas pedagógicas centradas en la escritura contribuye al desarrollo del pensamiento creativo y a la formación integral en educación primaria.

Palabras clave: creatividad; escritura; producción de textos; pensamiento creativo; educación primaria.

ABSTRACT

Creativity and the production of written texts are fundamental competencies in primary education, as they contribute to students' cognitive, linguistic, and communicative development. In the current educational context, promoting creative thinking has become a formative priority. Within this framework, writing is a privileged means of organizing thought, exploring ideas, and constructing new meanings. The objective of this monograph is to explain how the production of written texts by primary education students contributes to the development of their creativity. To this end, a theoretical review of contributions from cognitive psychology, pedagogy, and studies on writing and creativity was conducted. The analysis addresses, on the one hand, creative thinking as a process that involves the generation, reorganization, and evaluation of ideas, and, on the other, writing as an activity developed through recursive processes of planning, textualization, and revision. The results show that text production not only fulfills a communicative function but also activates complex cognitive processes that foster the development of original ideas and the construction of new perspectives. Likewise, the interrelationship between creativity and writing is grounded in shared cognitive processes that are strengthened during the writing activity. Consequently, promoting pedagogical practices centered on writing as a process significantly contributes to the development of creative thinking and to the strengthening of students' comprehensive education in primary education.

Keywords: creativity; writing; text production; creative thinking; primary education.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I: LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y FACTORES QUE CONDICIONAN SU DESARROLLO	9
1.1. Perspectivas conceptuales y dimensiones de la creatividad	9
1.2. Importancia educativa y desarrollo progresivo de la creatividad.....	12
1.3. Factores que condicionan el desarrollo de la creatividad en el nivel primaria.....	14
1.3.1. Factores individuales: motivación, autoconfianza y mentalidad de crecimiento	14
1.3.2. Factores sociales: familia, pares y cultura escolar.....	14
1.3.3. Factores pedagógicos: currículo, estrategias y evaluación	15
CAPÍTULO II: LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: FUNDAMENTOS, PROCESOS Y FACTORES ASOCIADOS	17
2.1. Marco conceptual de la producción de textos en educación primaria	17
2.2. Procesos cognitivos y pedagógicos de la escritura	18
2.3. Evolución y características del texto infantil.....	21
2.4. Factores que inciden en la competencia escrita.....	22
2.4.1. Factores psicológicos y emocionales.....	22
2.4.2. Factores cognitivos y lingüísticos.....	23
2.4.3. Factores retóricos y socioculturales.....	24
2.4.4. Factores pedagógicos y contextuales.....	25
CAPÍTULO III: INTERRELACIÓN ENTRE CREATIVIDAD Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: FUNDAMENTOS Y PROYECCIONES	27
3.1. La escritura como espacio de desarrollo del pensamiento creativo.....	28
3.2. Procesos cognitivos compartidos entre creatividad y producción textual	29
3.3. Implicancias pedagógicas para la educación primaria.....	30
CONCLUSIONES.....	32
REFERENCIAS	34

INTRODUCCIÓN

La creatividad es esencial para el desarrollo personal y social en una sociedad contemporánea de cambios rápidos y conocimiento continuo. La capacidad de producir ideas originales, establecer nuevas conexiones entre conocimientos y proponer soluciones innovadoras es un recurso valioso en diversos ámbitos, desde la ciencia y la tecnología hasta las artes y la comunicación (Sternberg, 2003). En este marco, la educación debe asegurar el aprendizaje y fomentar su uso de manera flexible y creativa.

En el ámbito educativo, existe la necesidad de comprender cómo se desarrolla la creatividad en el aula para que los docentes diseñen experiencias en las que los estudiantes puedan ejercitar y desarrollar el pensamiento complejo y distintas formas de expresión significativa. En la educación primaria, esto representa un desafío fundamental para el desarrollo cognitivo, lingüístico y comunicativo de los estudiantes. En este sentido, la creatividad puede explicarse a la luz de lo que Guilford (1950) denominó pensamiento divergente, posteriormente especificado y operacionalizado en las dimensiones: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Estas permiten analizar la producción de ideas en el ámbito educativo.

La redacción de textos escritos es, entonces, un espacio importante para el desarrollo de la creatividad, ya que los estudiantes pueden organizar ideas, explorar posibilidades y generar nuevos significados (Fleta Guillén y García Bermejo, 2011). En ese sentido, desde la perspectiva de la escritura como proceso, Cassany y García Del Toro (1999) afirmaron que la escritura puede estructurarse en tres dimensiones principales: planificación, textualización y revisión, que no solo son interdependientes, sino que, en su carácter recursivo, ayudan a entender el proceso por el que pasan los estudiantes en la construcción de textos, así como la evolución de sus ideas como resultado de ese proceso.

En ese sentido, la escritura exige un gran compromiso cognitivo, como la planificación a nivel de ideas, la organización del contenido y la revisión crítica del texto. Estas operaciones, según Fayol (1991, como se citó en Dolz et al., 2013), se desarrollan como procesos fundamentales para el resultado final de la escritura y no solo reflejan el nivel de aptitudes lingüísticas de los estudiantes, sino que también representan el pensamiento creativo involucrado.

La enseñanza de habilidades de escritura en diversos entornos educativos suele priorizar el uso de estructuras formales o la imitación de modelos predefinidos. Este fenómeno en las escuelas peruanas es descrito por Ramos (2011), quien afirmó que, en la producción de textos, se presta más atención a los formatos y menos al significado construido, lo que limita la comprensión de la escritura en términos cognitivos y creativos.

Varios autores han señalado la necesidad de establecer entornos de enseñanza y aprendizaje que fomenten la creatividad de los estudiantes. Craft (2002) postuló que la creatividad se refuerza con la capacidad de generar ideas y asumir riesgos intelectuales, mientras que Runco (2014) reconoció la importancia de la creatividad para el estudiante, ya que esta promueve la autoexpresión y la articulación de sus propios puntos de vista. Por lo tanto, el estudio de la relación entre la escritura y la creatividad es de gran importancia para comprender la enseñanza integrada de ambas.

La presente investigación busca integrar los hallazgos de la psicología cognitiva, la pedagogía y los estudios sobre la escritura y la creatividad para explicar las implicaciones de la producción de textos en los procesos cognitivos que fomentan el pensamiento creativo en los estudiantes de primaria. El análisis se enfoca en las dimensiones del pensamiento creativo propuestas por Guilford (1950) y en los procesos de escritura propuestos por Cassany y García Del Toro (1999). Ambos permiten abordar el fenómeno desde una perspectiva integradora que considera que las dimensiones del pensamiento creativo (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración) están interrelacionadas con los procesos de escritura (planificación, textualización y revisión), los cuales se ponen de manifiesto en el contexto del aprendizaje escolar.

En este contexto, resulta relevante analizar la relación entre la producción de textos escritos y el desarrollo de la creatividad en estudiantes de primaria. Entender cómo la escritura impulsa el pensamiento creativo ampliará la comprensión de su potencial educativo y responderá a la pregunta planteada: ¿Cómo contribuye la producción de textos escritos por parte de los estudiantes de primaria al desarrollo de su creatividad? En ese sentido, la presente monografía tiene como objetivo general explicar cómo la producción de textos escritos por los estudiantes de educación primaria contribuye al desarrollo de su creatividad. Para ello, se propone: caracterizar el concepto de creatividad y su desarrollo en los estudiantes de primaria, caracterizar la producción de textos escritos en este nivel educativo y analizar cómo la producción de textos escritos contribuye al desarrollo de la creatividad en los estudiantes de primaria.

CAPÍTULO I:

LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y FACTORES QUE CONDICIONAN SU DESARROLLO

Beghetto y Kaufman (2014) han explicado que la creatividad debe entenderse como un proceso en desarrollo que se construye a partir de experiencias cotidianas en el aula. Desde esta perspectiva, promover oportunidades de expresión creativa permite a los estudiantes atribuir valor a las ideas, fortalecer su participación activa en el aprendizaje y desarrollar una identidad creativa progresiva, que está influida por el contexto educativo y la retroalimentación docente. Como resultado, la creatividad en la educación básica mejora el aprendizaje y la independencia de los estudiantes. En la misma línea, la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2023) ha afirmado que desarrollar el pensamiento creativo en la escuela motiva a los estudiantes a preguntar, asumir riesgos cognitivos, aprender del fracaso y mantenerse resilientes, que son procesos innovadores de resolución de problemas.

Kaufman (2016) señaló que, sobre todo en educación primaria, desarrollar la creatividad significa que la escuela favorece el desarrollo holístico de los alumnos en los aspectos cognitivos, emocionales y sociales del aprendizaje. Asimismo, comenzar el camino educativo con la creatividad desarrolla un aprendizaje constructivo, autoconfianza y adaptabilidad en el proceso de aprendizaje. En el mismo sentido, Dweck (1986) mencionó que fomentar una actitud positiva motiva a los estudiantes a asumir riesgos y a tropezar y esforzarse, acciones que son de vital importancia para la creatividad articulada.

1.1. Perspectivas conceptuales y dimensiones de la creatividad

La creatividad se considera una habilidad humana compleja que permite al individuo producir ideas, productos o soluciones relevantes y originales para una situación dada. En el ámbito educativo, esta habilidad del individuo cobra mayor importancia ya que se vincula con el aprendizaje significativo y el desarrollo integral del alumno, especialmente en el caso de la educación primaria (Tapia López, 2024). Por lo tanto, la creatividad no solo se refiere a la producción de ideas nuevas, sino también a su adecuación y su puesta en valor en el proceso educativo.

Tapia López (2024) afirmó: “Es una competencia fundamental en el aprendizaje y en la vida diaria, ayuda a los estudiantes a comprender y aplicar sus conocimientos en diversas circunstancias, desarrollar su pensamiento crítico y analítico, ser autónomos, autosuficientes, adaptables y resilientes” (p. 159). Esta declaración establece claramente el papel de la creatividad como pilar fundamental en todos los aspectos del aprendizaje.

La creatividad, en el ámbito educativo, implica aspectos cognitivos cuando las ideas se generan, se evalúan, se innovan y se modifican; esto se refleja principalmente en la resolución de problemas, la comunicación y la reflexión crítica (OECD, 2023; Tapia López, 2024). Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2022) ha afirmado que los sistemas educativos en todo el mundo deben fomentar la capacidad de responder a las demandas de un mundo cada vez más cambiante y complejo.

Para la OECD (2023), la creatividad y el pensamiento creativo, en particular, engloban la capacidad de “Generar, evaluar y mejorar ideas que pueden conducir a soluciones originales y efectivas, avances en el conocimiento y expresiones de la imaginación” (p. 2). Esto posiciona la creatividad como un principio fundamental del aprendizaje en los distintos niveles de la educación.

En un sentido académico, la creatividad se entiende como la interacción entre el pensamiento divergente y convergente, y los roles complementarios que desempeñan en la generación de ideas. El primero consiste en ofrecer múltiples opciones en un escenario problemático dado, mientras que el segundo se ocupa de la elección y el perfeccionamiento de las opciones más pertinentes (Palma Zambrano y Agramonte Rosell, 2024).

En la práctica educativa, ambos procesos son clave para el desarrollo de habilidades analíticas, reflexivas y de toma de decisiones en los estudiantes. Al respecto, Palma Zambrano y Agramonte Rosell (2024) señalaron que el pensamiento divergente “Está estrechamente ligado con factores como la creatividad, la fluidez en la generación de ideas y la originalidad de las soluciones propuestas” (p. 84), lo que aumenta el valor de las metodologías activas que promueven la exploración y el cuestionamiento en clase.

Guilford (1950) introdujo el concepto de pensamiento divergente como base de la creatividad, que posteriormente ha sido operacionalizado en dimensiones como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración, que muestran el pensamiento creativo en el ámbito escolar. Estas dimensiones no actúan de forma aislada, sino que se articulan entre sí y se

desarrollan progresivamente a través de experiencias de aprendizaje significativas (Guilford, 1950; Kaufman, 2016; Palma Zambrano y Agramonte Rosell, 2024). En educación primaria, su fortalecimiento contribuye a que los alumnos generen ideas propias, modifiquen sus enfoques y mejoren sus producciones.

La creatividad, además de ser una capacidad cognitiva, se ve afectada por factores emocionales y motivacionales que influyen en su desarrollo en el aula. Un clima educativo positivo, resultado de la consolidación de la confianza, la participación y el respeto por las opiniones de los estudiantes, fomenta el pensamiento creativo en el nivel primario (Unesco, 2022). En este sentido, la actitud del docente cobra especial importancia, ya que sus actitudes y prácticas pueden estimular o limitar la disposición de los estudiantes a proponer ideas propias. La Unesco (2024) advirtió que los entornos educativos excesivamente normativos o prescriptivos limitan la expresión creativa, mientras que los que apoyan la libertad de los estudiantes inspiran creatividad y aprendizaje profundo.

Desde la perspectiva del diseño de la enseñanza, promover la creatividad va de la mano con un diseño de aprendizaje participativo. A nivel de primaria, la creatividad se fomenta mediante una gran cantidad de actividades y el uso de técnicas de juego y de trabajo en equipo que promueven la reflexión y la toma de decisiones (Gonzales-Matta et al., 2022). Según la OECD (2023), la creatividad debe permear todas las áreas del currículo y no limitarse a la enseñanza de las artes; por ello, afirmó que el pensamiento creativo es una competencia clave de la educación contemporánea y destaca su importancia en todas las áreas curriculares, no solo en los ámbitos artísticos. Así también, el proceso de pensamiento creativo que atraviesan los estudiantes hace que el aprendizaje sea más profundo y transferible, lo que les permite aplicar lo aprendido en diversas situaciones y contextos (OECD, 2023).

De todos los enfoques, es notable comprender que la creatividad es una prioridad en la educación primaria, no solo por su relación con la innovación, sino también por el papel significativo que desempeña para fomentar la autonomía y hacer que el aprendizaje sea adaptativo y transferible (Tapia López, 2024). Además, se evidencia que el pensamiento creativo integra procesos cognitivos de divergencia y convergencia, que se manifiesta mediante la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración, los cuales requieren claramente estrategias pedagógicas intencionales (Palma Zambrano y Agramonte Rosell, 2024).

Al mismo tiempo, la manera en que los estudiantes se relacionan con las ideas, cómo las consideran, cómo aprenden de los errores y cómo realizan correcciones, está siendo influida por el entorno sociocultural y el ambiente del aula (Unesco, 2022). En este caso, la escuela y el docente son fundamentales como mediadores de experiencias que fomentan la creatividad como una habilidad transversal.

La Unesco (2022) también destacó la importancia de fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y otras habilidades sociales y cognitivas para abordar temas contemporáneos y avanzar hacia la construcción de sociedades más sostenibles y justas. Esto resalta la necesidad de innovar en la pedagogía para centrarse en técnicas que fomenten el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico y la participación activa desde las etapas más tempranas de la educación.

1.2. Importancia educativa y desarrollo progresivo de la creatividad en la infancia

Cárdenas Martínez (2019) sostuvo que la creatividad en primaria es crucial para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños. Según él, la escuela moderna debe preparar a los estudiantes para contextos inciertos, priorizando el pensamiento crítico y abordando el problema de la memorización. En este sentido, fomentar la creatividad desde los primeros años no es un lujo pedagógico, sino una necesidad formativa (García, 2021).

El siglo XXI ha consolidado la creatividad como una competencia para la vida. Según Nurjanah et al. (2024), la capacidad de pensar de forma creativa en los niños en edad preescolar les permite obtener soluciones novedosas: adaptarse a desafíos, fomentar la autoconfianza y enriquecer sus experiencias y conocimientos. Es decir, un niño que se siente seguro al expresar sus ideas y explorar nuevas posibilidades desarrolla mayor confianza y autonomía en su aprendizaje.

Rossini Velarde y Carcausto Calla (2024) afirmaron que “Cuando las personas aceptan el reto de transformar su realidad, la educación actúa como un vehículo esencial que facilita y canaliza ese cambio” (p. 2), lo cual resalta el rol formativo de la educación en la transformación personal y colectiva. Este enfoque se aleja de los modelos educativos tradicionales que limitan la exploración y la participación del alumno. Una educación que fomenta la creatividad incrementa la participación de los estudiantes, refuerza su agencia y pertenencia, y estimula una actitud crítica.

De acuerdo con Runco et al. (2005), estimular la creatividad desde temprana edad aumenta la autoeficacia y autonomía del estudiante. Estas experiencias auguran una mayor disposición a asumir riesgos cognitivos, a avanzar con propuestas divergentes y a aceptar la incertidumbre, que son elementos integrales del razonamiento científico y de la innovación. Según Cárdenas Martínez (2019), el siglo XXI ha traído desafíos significativos a la educación, que exigen un alejamiento radical de los métodos tradicionales de enseñanza hacia aquellos que incorporan la creatividad en un proceso transformador.

En el contexto de la escuela, el papel del docente es construir un camino pedagógico que conduzca a los estudiantes a desarrollar el pensamiento creativo. Como afirmaron Beghetto y Kaufman (2014), para promover la creatividad en los alumnos, estos deben ser brindados como un derecho fundamental, con la mayor libertad cognitiva y la menor cantidad de control rígido, y deben ser impulsados por la automotivación. La reflexión sobre la escuela como un espacio de aprendizaje mecanicista y como un lugar para el pensamiento reflexivo es coherente con la expectativa de que sea un espacio donde los escolares puedan preguntar libremente, explorar y participar en actividades creativas.

Mejía González y Massani Enríquez (2019) argumentaron que el sistema educativo ha incorporado la creatividad como una necesidad y responsabilidad social, donde aún existen desafíos que deben abordarse para avanzar en su fomento, entre ellos la ausencia de estrategias pedagógicas claramente diseñadas para apoyar a los docentes en el fomento de la creatividad de sus estudiantes. Esta ausencia de estrategias deja a las instituciones educativas atrapadas en un modo de instrucción demasiado mecánico y rutinario; en consecuencia, ahoga el establecimiento de un entorno de aprendizaje donde los estudiantes tengan la libertad de explorar, experimentar y ejercitar su creatividad.

Las experiencias en las artes y en actividades integradas son fundamentales para el desarrollo creativo. La Unesco (2024) afirmó que las iniciativas educativas en cultura y artes mejoran las habilidades cognitivas, sociales y emocionales, y potencian la creatividad y la colaboración intercultural. Tales actividades trabajan con las emociones y con lo abstracto, así como con lo concreto. Mejía González y Massani Enríquez (2019) también señalaron que las metodologías activas, aún más en configuraciones colaborativas e interdisciplinarias, inspiran sentimientos de pertenencia y apoyan la creatividad individual y colectiva.

Dado lo anterior, la creatividad debería integrarse en todas las asignaturas de la educación primaria para dotar a los estudiantes de las habilidades necesarias para afrontar los desafíos sociales, tecnológicos y ambientales del siglo XXI. La educación en creatividad debe empoderar e inspirar a todos los estudiantes, ya que la creatividad es un potencial que no está limitado a ciertas disciplinas ni a determinados talentos. Por lo tanto, las escuelas deben diseñarse para reconocer y celebrar la originalidad de los alumnos y la diversidad de sus ideas.

1.3. Factores que condicionan el desarrollo de la creatividad en el nivel primaria

Según Kaufman (2016), el desarrollo de la creatividad en la escuela primaria es multidimensional y no solo depende del conjunto de habilidades personales del estudiante, sino también de una serie de factores educativos, sociales y emocionales. La combinación entre motivación personal, entorno educativo y estrategias de enseñanza hace que la creatividad emerja. Esto significa que, para consolidar el desarrollo de la creatividad, el tono emocional del aula, la mediación del docente y las políticas institucionales desempeñan un papel importante.

1.3.1. Factores individuales: motivación, autoconfianza y mentalidad de crecimiento

La motivación intrínseca desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la creatividad. Cuando los estudiantes participan en actividades significativas y sus ideas son valoradas y escuchadas, se sienten más animados para generar ideas nuevas y originales. Por otro lado, un exceso de presión evaluativa y de compensación externa resulta perjudicial para la creatividad, ya que el enfoque se centra en el resultado en lugar del proceso (Amabile, 1983, 2018).

De la misma manera, la confianza en uno mismo y la creencia en la autoeficacia influyen en la disposición para asumir riesgos cognitivos. Dweck (1986) postuló que los estudiantes con una mentalidad de crecimiento, que consideran el esfuerzo una vía para el desarrollo y no un indicador de debilidad, enfrentan los obstáculos con mayor perseverancia y plasticidad cognitiva. Esta mentalidad fomenta la experimentación, la toma de decisiones y la búsqueda de diferentes cursos de acción, que son habilidades estrechamente relacionadas con el pensamiento creativo.

1.3.2. Factores sociales: familia, pares y cultura escolar

El entorno social influye directamente en el desarrollo de la creatividad. En ese sentido, los espacios que estimulan la curiosidad, el diálogo y la colaboración potencian la creatividad, ya que ofrecen apoyo y retroalimentación (Amabile, 2018; Csikszentmihalyi, 1997). En el entorno

familiar, el juego simbólico, el acompañamiento emocional y la apertura a la expresión personal fomentan el pensamiento libre y la exploración de ideas; lo mismo ocurre con los espacios de interacción entre pares, porque propician el desarrollo de la empatía y la construcción conjunta de significados y del conocimiento.

Al considerar el entorno escolar, resultan clave e influyentes tanto la cultura de la institución como las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa. Los entornos de aprendizaje que valoran la colaboración, toleran los errores y fomentan la expresión de puntos de vista diversos establecen una atmósfera adecuada para que los niños se expresen, aprendan y exploren sin temor a la reprensión. En estos espacios, el papel del docente consiste en mediar, dirigir y facilitar el aprendizaje colaborativo, guiar el descubrimiento y orientar, de manera constructiva, las reflexiones de los estudiantes sobre su trabajo (Kharkhurin, 2014).

El reconocimiento del mosaico cultural también forma parte de la dimensión social. De acuerdo con Kharkhurin (2014), el contexto sociocultural en el que se desarrollan las expresiones creativas debe proporcionar experiencias de aprendizaje que integren diversas formas de expresión en el arte, la lengua y el pensamiento. Esto es especialmente importante en contextos educativos heterogéneos como la realidad peruana, donde la creatividad contribuye a la comunicación intercultural y a la construcción de identidad.

1.3.3. Factores pedagógicos: currículo, estrategias y evaluación

La forma en que se diseña un currículo determina qué tanto una escuela puede desarrollar la creatividad en sus estudiantes. Csikszentmihalyi (1997) sostuvo que los proyectos que integran múltiples disciplinas fomentan un aprendizaje más profundo al estimular la transferencia de conocimientos entre dominios. Por lo tanto, incorporar experiencias de aprendizaje basadas en proyectos, problemas o desafíos favorece la creatividad, ya que genera la necesidad de investigar, explorar y resolver problemas de manera colaborativa.

En el ámbito metodológico, la creatividad emerge cuando los docentes emplean estrategias que promueven la toma de decisiones, la formulación de preguntas y la construcción de significados. Así, la creatividad se desarrolla más en aulas donde se privilegia la autonomía, la cooperación y el pensamiento crítico que donde predominan las tareas mecánicas o reproductivas (Kaufman, 2016). El rol del docente, entonces, consiste en diseñar espacios de formación abiertos y retadores, donde los alumnos puedan descubrir y aplicar ideas originales.

La evaluación, por otro lado, puede ser tanto un estímulo como un obstáculo para la creatividad. En los entornos educativos donde se priorizan los resultados estandarizados, hay poco espacio y poca tolerancia para la exploración y la toma de riesgos, mientras que en escuelas que implementan la evaluación con carácter formativo se favorece la reflexión, el aprendizaje del error y la autoevaluación (Kaufman, 2016). Este enfoque promueve una visión del aprendizaje como un proceso continuo de mejora, alineada con la mentalidad de crecimiento descrita por Dweck (1986).

Los espacios de aprendizaje y los recursos disponibles también influyen de manera significativa en la expresión creativa. Entornos flexibles con materiales artísticos, tecnológicos y manipulables permiten la experimentación y el trabajo colaborativo. Para Yuan y Bowen (2018), es importante implementar enfoques que conciban el aprendizaje como un juego creativo que inspire la curiosidad y el aprendizaje exploratorio mediante proyectos colaborativos. De manera similar, según Yakman (2008), los enfoques STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) resultan beneficiosos al integrar la ciencia y la tecnología con las artes y el pensamiento creativo.

Por último, fomentar la creatividad también depende de las políticas educativas a nivel macro. Kaufman (2016) advirtió que un sistema basado en la estandarización y en las pruebas cuantitativas reduce la autonomía de los docentes y el tiempo dedicado a la exploración. Agencias internacionales, entre ellas la Unesco (2022) y la OECD (2023), han señalado que los currículos nacionales deben abordar la creatividad con la misma importancia que la alfabetización, la ciudadanía global y la resolución de problemas, ya que son competencias esenciales para un desarrollo sostenible (Vincent-Lancrin et al., 2019).

CAPÍTULO II:

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: FUNDAMENTOS, PROCESOS Y FACTORES ASOCIADOS

La producción de textos escritos es de suma importancia en la educación primaria, ya que contribuye al desarrollo de las dimensiones cognitiva, lingüística y comunicativa. A través de la escritura, los niños aprenden a articular sus pensamientos y expresar sus ideas a los demás. En el Programa Curricular de Educación Primaria (Ministerio de Educación [Minedu], 2016), se afirmó que el desarrollo de esta habilidad debe realizarse en contextos significativos con objetivos comunicativos auténticos que integren el aprendizaje escolar y la vida. Para Ferreiro (1991), al inicio del proceso, los textos de los niños son, necesariamente, narraciones de hechos que son geográfica y temporalmente próximos, pues es la etapa inicial de comprensión del lenguaje escrito como una forma de denotar su realidad. A medida que los estudiantes continúan su educación, perfeccionan sus medios y sistemas expresivos, lo que les permite crear, elaborar y producir textos descriptivos, expositivos e instructivos (Minedu, 2016). Según Cassany (2017), este desarrollo también es consecuencia del desarrollo cognitivo y de la motivación intrínseca de los niños para plasmar sus experiencias por escrito.

2.1. Marco conceptual de la producción de textos en educación primaria

La capacidad de producir textos es una habilidad importante para el desarrollo comunicativo de los estudiantes de primaria, ya que integra el pensamiento, el lenguaje y el aprendizaje. Como se afirmó en el Programa Curricular de Educación Primaria, el área de Comunicación busca que el estudiante: “Se comunique de manera asertiva y responsable en su lengua materna y en otras lenguas, en diversos contextos y con distintos interlocutores” (Minedu, 2016, p. 189). Entonces, producir textos no se trata solo de escribir: es una práctica social y cultural mediante la cual los niños transmiten y comunican ideas, sentimientos y conocimientos.

Cassany y García Del Toro (1999) y Cassany (2017) enfatizaron que la escritura es más que aprender gramática: es planificar y organizar el pensamiento, expresarlo y revisarlo. Tiene una intención comunicativa que implica un pensamiento expresivo y es una operación cognitiva que planifica y revisa. Además, es social, pues está dirigida a un interlocutor en un contexto determinado. Este dualismo significa que la enseñanza de la escritura en la escuela primaria debe combinar el respeto por el idioma y una comunicación genuina.

La escritura desempeña un papel importante en el desarrollo del pensamiento y de la metacognición de los niños. Ferreiro (1991) mostró cómo los estudiantes construyen progresivamente su conocimiento del sistema de escritura, desde un primer conjunto de hipótesis hasta una comprensión alfabética consolidada. Este proceso es activo y reflexivo, e implica interacción social. Aprender a escribir debe considerarse, primero y, ante todo, un proceso de descubrimiento guiado, más que una mera adquisición de reglas.

El sistema educativo peruano ha integrado oficialmente el enfoque comunicativo, que considera la escritura como un medio de acción y de compromiso social. En este contexto, Machaca (2018) y Rojas Casavilca y Cornejo Enriquez (2024) señalaron que los estudiantes mejoran sus habilidades de escritura cuando los textos que producen abordan propósitos comunicativos auténticos, relacionados con su entorno y sus experiencias. Por lo tanto, la tarea de escribir una historia, redactar una carta o diseñar un cartel para la escuela se convierte en una oportunidad para ser un miembro activo de la comunidad de aprendizaje.

La escritura también es una de las formas en que una persona puede representar simbólicamente su percepción del mundo. La escritura de los niños refleja tanto su entorno social como su desarrollo conceptual (Gutierrez-Fresneda y Navas, 2019). En los primeros años de educación primaria, la escritura se caracteriza típicamente por una estructura de oración simple y un vocabulario limitado al entorno familiar; esto es indicativo de la fase de transición entre los medios oral y escrito. A medida que se avanza, la escritura se vuelve estructuralmente sólida, coherente y reflexiva, lo que se traduce en avances en los ámbitos lingüístico y cognitivo.

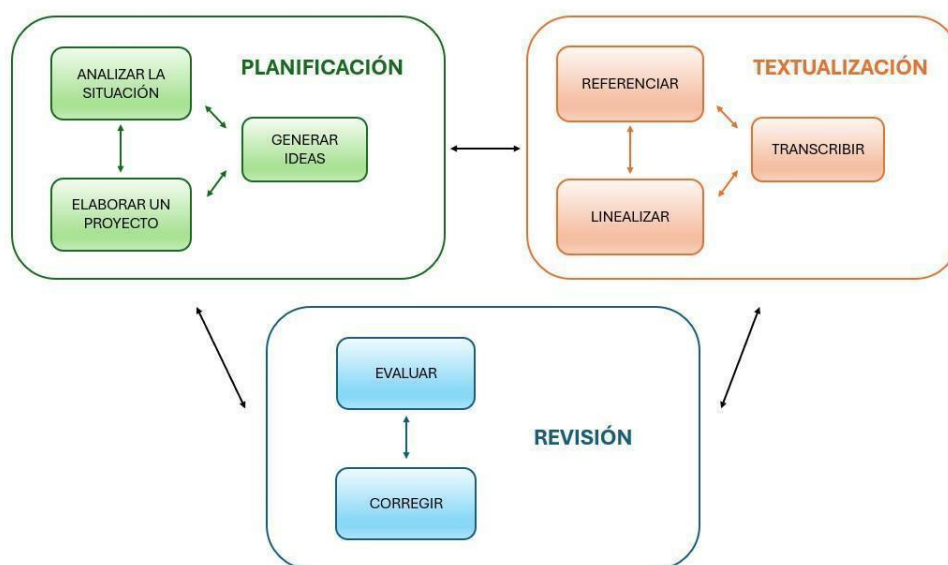
Para concluir, la enseñanza de la escritura en la educación primaria debe entenderse como un proceso multifacético y complejo que abarca aspectos lingüísticos, cognitivos, sociales y culturales del niño. Como resultado, la instrucción debe ir más allá de la mera imposición de requisitos formales y orientarse al cultivo de la competencia comunicativa y al empoderamiento del niño como usuario del lenguaje escrito.

2.2. Procesos cognitivos y pedagógicos de la escritura

Enseñar la producción textual implica comprender los procesos cognitivos subyacentes. De acuerdo con Cassany y García Del Toro (1999), la escritura tiene tres dimensiones: planificación, textualización y revisión. Estas tres dimensiones no son lineales ni independientes, son recursivas e interdependientes.

De manera similar, en el Programa Curricular de Educación Primaria (Minedu, 2016), se identificaron estas dimensiones como ejes del desarrollo de la competencia escrita. Además, Cassany y García Del Toro (1999) indicaron que el proceso es flexible y que el autor de un texto se desplaza de una dimensión a otra a medida que lo construye, para así responder a las necesidades de la comunicación.

Figura 1.
Procesos de producción de textos



Nota: Adaptado de Cassany y García Del Toro (1999).

Estudios recientes han demostrado que la calidad de la escritura de los estudiantes de primaria puede mejorar drásticamente si se les enseñan explícitamente las estrategias de composición. Kim et al. (2021) realizaron un metaanálisis sobre la instrucción de la escritura en la educación primaria. Encontraron que las intervenciones que enseñaban a los estudiantes con respecto a planificar, redactar y revisar tenían un impacto positivo y medible en la escritura de los estudiantes. Este impacto fue especialmente evidente cuando estas estrategias se enseñaron mediante el modelado y la práctica sistemática. Este cuerpo de trabajo confirma que la escritura es un proceso cognitivo que puede mejorarse mediante una enseñanza especializada y estructurada.

- **Planificación (del pensamiento a la intención comunicativa):** La planificación es la etapa en la que se decide qué se va a escribir, para quién y con qué propósito. En esta fase, el estudiante selecciona el tema, organiza la información y establece una estructura lógica para su texto. Cassany y García Del Toro (1999) explicaron que la

planificación es el momento en que el escritor toma conciencia de la situación comunicativa y define su audiencia, su intención y las estrategias discursivas que emplea. En el aula, esta etapa puede ser guiada por el docente mediante el uso de organizadores gráficos, lluvia de ideas o discusiones previas. Estas estrategias ayudan a los alumnos a aclarar sus ideas antes de iniciar la redacción.

- **Textualización (la materialización de las ideas):** El plan mental que elabora un estudiante se plasma por escrito durante la etapa de textualización. La selección de gramática y vocabulario se realiza junto con la estructuración y el ordenamiento de los párrafos, y se acompaña de la cohesión de las ideas. Para Cassany y García Del Toro (1999), es una etapa en la que el estudiante da el “Paso del plano mental al plano verbal” (p. 6), donde se describe el proceso de escritura como una serie de decisiones. En la educación primaria, los docentes deben modelar ejemplos de andamiaje y de diversos géneros textuales para que los escolares aprendan las convenciones de cada género discursivo.
- **Revisión (la reflexión sobre la escritura propia):** La revisión es una relectura crítica del propio texto para determinar la posibilidad de la existencia de uno o varios errores que afecten la coherencia textual, el vocabulario, la ortografía e incluso la adecuación del texto a la intención comunicativa. Para Cassany y García Del Toro (1999) y el Minedu (2016), la revisión de un texto no es la etapa final del proceso; es una actividad que debe acompañar toda escritura. Durante la revisión, los alumnos desarrollan sus habilidades de metacognición, aprenden a reflexionar sobre sus decisiones y asumen la responsabilidad de sus producciones comunicativas.
- **La mediación pedagógica en los procesos de escritura:** Durante el proceso de escritura, el papel del docente es vital. Imaginar la escritura como un proceso que solo puede aprenderse mediante la propia escritura puede resultar simplista. El proceso de escritura también se aprende a través de diversas formas de interacción con el texto, como el análisis, el comentario y la reconstrucción. Según Cassany (2017), esto podría significar que la instrucción en la escritura también es un proceso de interacción con el texto mediante comentarios formativos, participación interactiva y andamiaje colaborativo. El docente, entonces, asume el papel de facilitador en la interacción entre el conocimiento lingüístico y la práctica

comunicativa, y dota a los estudiantes de herramientas que les permitan desarrollar prácticas analíticas y críticas para planificar, textualizar y revisar.

La motivación para escribir se incrementa mediante una construcción textual genuina que conduce a un destinatario auténtico, lo que otorga sentido al aprendizaje. La escritura se vincula directamente con la construcción del pensamiento reflexivo y crítico, ya que obliga al estudiante a organizar, jerarquizar y justificar sus ideas (Cassany, 2017; Ferreiro, 1991).

Comprender analíticamente los procesos cognitivos y pedagógicos debe guiar al docente en el desarrollo de un enfoque de acompañamiento orientado a la mejora continua de la competencia comunicativa. De esta forma, los estudiantes aprenden a producir, evaluar y mejorar sus textos en un ciclo dinámico que se materializa mediante borradores sucesivos hasta llegar al producto final.

2.3. Evolución y características del texto infantil

Las habilidades de escritura se desarrollan gradualmente y están relacionadas con el desarrollo cognitivo, lingüístico y social del niño. Ferreiro (1991) explicó que la comprensión de la escritura atraviesa periodos en los que los niños desarrollan hipótesis sobre el sistema de escritura desde etapas tempranas y pasan por los niveles prealfabético, silábico, silábico-alfabético y alfabético, hasta llegar a comprender plenamente la relación entre grafía y sonido. La escritura, entonces, es el resultado de construcciones a partir de exploraciones, errores y reflexiones, más que de la transmisión de reglas.

En la educación primaria, la escritura de los niños de los primeros años carece de complejidad en su estructura y en su sintaxis. Las narrativas que pueden producir son breves y describen experiencias personales, historias y otras anécdotas familiares, lo que demuestra su necesidad de representar su realidad. Gallego et al. (2019) explicaron que la escritura es egocéntrica en esta etapa y que el niño se sitúa como el actor principal de la situación. Sin embargo, a medida que se desarrollan las habilidades cognitivas y lingüísticas, adquiere habilidades de descripción y exposición que le permiten abordar temas de escritura menos cotidianos.

Minedu (2006) observó que este progreso estructural está acompañado de un incremento de coherencia y cohesión textual. Los estudiantes aprenden a conectar ideas, a utilizar marcadores discursivos y a organizar la información en párrafos temáticamente

relacionados. No obstante, este avance no ocurre de manera lineal, ya que depende de múltiples variables como la mediación docente, la frecuencia de las prácticas de escritura y las oportunidades de revisión.

En cuanto al tipo de texto, en el Programa Curricular de Educación Primaria (Minedu, 2016), se promueve el desarrollo equilibrado de distintos géneros (narrativos, descriptivos, expositivos, instructivos y argumentativos), adecuados al nivel cognitivo del estudiante. En los primeros grados, la narración ocupa un lugar central porque conecta con la experiencia emocional y simbólica del niño. En los grados intermedios, la descripción favorece la observación y la precisión del lenguaje, mientras que, en los grados superiores, la exposición y la argumentación estimulan el pensamiento crítico y la organización lógica de las ideas.

En resumen, el desarrollo de la producción textual de los niños se caracteriza por una sucesión de etapas que parten de la expresión egocéntrica y concreta, y que culminan en una comunicación más abstracta, coherente y reflexiva. Este proceso pone de manifiesto la maduración lingüística del niño, así como su creciente capacidad para comprender, estructurar y comunicar su visión del mundo.

2.4. Factores que inciden en la competencia escrita

El desarrollo de la competencia escrita en los estudiantes de primaria está condicionado por una serie de factores interrelacionados que abarcan las dimensiones psicológicas, cognitivas, lingüísticas, retóricas y pedagógicas (Bustamante, 2011). Comprender estos factores es esencial para diseñar estrategias didácticas que favorezcan la expresión escrita como práctica significativa.

2.4.1. Factores psicológicos y emocionales

La disposición afectiva, la motivación y la confianza en las propias habilidades desempeñan un papel fundamental en la escritura. Los factores motivacionales que influyen en el desarrollo de las habilidades de escritura en la educación primaria han sido confirmados por estudios recientes. Según una revisión sistemática sobre la motivación en la escritura de estudiantes de primaria realizada por Alves-Wold et al. (2024), factores como la competencia percibida, la autonomía, la valoración de la tarea y el clima emocional del aula afectan positivamente la participación de los alumnos en las tareas de escritura.

De igual forma, Bustamante (2011) señaló que el factor emocional incide en la fluidez y la originalidad del texto. Los niños en entornos con docentes que brindan apoyo y reconocimiento muestran mayor libertad para experimentar con el lenguaje. Por el contrario, un clima escolar rígido o donde las evaluaciones se centran en los errores cometidos genera ansiedad e inhibe la expresión escrita.

De igual forma, existen estudios recientes que han indicado que la autoeficacia es una variable mediadora importante en la relación entre la motivación y el rendimiento en la escritura. Li et al. (2024) encontraron que los estudiantes de primaria que perciben una mayor competencia en la escritura no solo presentan mejores niveles de rendimiento escrito, sino que también muestran una mayor disposición a perseverar ante tareas de escritura complejas. Este hallazgo refuerza la necesidad de generar experiencias de escritura graduadas y exitosas que fortalezcan progresivamente la confianza del estudiante en sus capacidades como escritor.

La motivación intrínseca se potencia cuando las tareas de escritura tienen un sentido personal. Al relacionar la escritura con experiencias reales o con los intereses de cada estudiante, se incrementa la implicación emocional y cognitiva. En ese sentido, Cassany (2017) coincidió en que la escritura significativa, aquella que parte de la voz del estudiante, fomenta la autorregulación y el deseo de comunicar, más que el de cumplir una consigna escolar.

2.4.2. Factores cognitivos y lingüísticos

Desde la perspectiva cognitiva, escribir implica coordinar múltiples procesos mentales, entre ellos la planificación, la organización de ideas, la memoria de trabajo y la revisión. Según Gutierrez-Fresneda y Navas Martínez (2019), las dificultades en cualquiera de estos niveles pueden obstaculizar la coherencia textual y limitar la capacidad del estudiante para estructurar adecuadamente sus producciones escritas. Por ello, resulta necesario enseñar estrategias explícitas de composición que ayuden al estudiante a organizar sus ideas, a mantener el hilo temático y a revisar sus textos desde un criterio comunicativo.

La evidencia empírica reciente ha confirmado que el desempeño escritor en primaria depende en gran medida de la eficiencia con que los estudiantes coordinan estos procesos cognitivos durante la composición. Rocha et al. (2024) señalaron que habilidades como la memoria de trabajo, la planificación cognitiva y la autorregulación se relacionan de manera significativa con la calidad de la producción escrita, particularmente cuando interactúan con niveles adecuados de motivación y percepción de autoeficacia.

Estos hallazgos evidencian que la escritura constituye una actividad cognitivamente compleja cuyo desarrollo depende de la integración articulada de múltiples recursos mentales y afectivos.

Vinculado con esto, la dimensión lingüística proporciona a los procesos cognitivos constructivos los recursos para transformar los procesos mentales en un texto comprensible y coherente. La familiaridad con el vocabulario, la gramática y la ortografía constituye los ingredientes formales de la escritura, pero debe estar acompañada del propósito comunicativo del discurso y no reducirse a un aprendizaje atomístico, mecanicista y formalista de las reglas.

Cassany y García Del Toro (1999) advirtieron que una preocupación exclusiva por la corrección formal disminuye el objetivo de la escritura como herramienta para la construcción de significado. Por el contrario, enseñar el idioma en contextos de comunicación reales ayuda a los estudiantes a apreciar el papel del formalismo lingüístico en la claridad, la cohesión y la efectividad del mensaje.

2.4.3. Factores retóricos y socioculturales

Las habilidades de escritura se construyen a partir de géneros discursivos específicos de la comunidad. Por ejemplo, los estudiantes aprenden a partir de informes, historias, cartas o instrucciones, en los que el marco de referencia y las normas sociales se vuelven conscientes mediante modelos a seguir concretos y destinatarios reales. Vygotsky (1979) afirmó que las instancias sociales de comunicación escrita finalmente se convierten en una capacidad individual. Para que los estudiantes aprendan eficazmente diferentes géneros discursivos, requieren la oportunidad de escribir con un propósito y una audiencia real.

La heterogeneidad sociocultural de los alumnos fomenta una variedad de opciones temáticas y opiniones de distintos estudiantes. Lomas (2014) señaló que reconocer esta riqueza cultural y lingüística implica otorgar legitimidad a la voz de los alumnos como reflejo de quiénes son. En lugar de penalizar las diferencias de estilo o los dialectos, es necesario promover una enseñanza que celebre la pluralidad. Así, escribir deja de ser un ejercicio de cumplimiento para convertirse en un acto de inclusión, en el que cada estudiante escribe con libertad desde su propia cultura.

2.4.4. Factores pedagógicos y contextuales

La diversidad de estilos de enseñanza y enfoques influye en la cantidad de experiencias de escritura a las que los estudiantes se han expuesto, así como el tipo de escritura. De acuerdo con Mejía González y Massani Enríquez (2019), un entorno educativo que prioriza la memorización mecánica y la copia limita la escritura autónoma. Los métodos de enseñanza activos basados en proyectos y talleres, por otro lado, inspiran a los estudiantes a pensar creativamente y a escribir de manera reflexiva.

En este sentido, en el Programa Curricular de Educación Primaria (Minedu, 2016), los docentes deben diseñar tareas de comunicación genuinas donde los estudiantes asuman un rol de autor y escriban con intención. Las publicaciones, la coconstrucción de historias y la creación de blogs escolares son actividades de escritura con un propósito social, ya que los estudiantes participan en la comunicación, más allá de escribir, solo por el mero hecho de asistir a la escuela. Combinadas con la evaluación formativa, estas prácticas permiten al docente facilitar el proceso de escritura sin restringir la elección del estudiante sobre qué decir y cómo decirlo.

La tecnología ofrece oportunidades de escritura, edición y comunicación textual en entornos de interacción más amplios. Según Cassany (2017), el concepto tradicional de escritura y lectura se transforma con las tecnologías digitales, que brindan más oportunidades de interacción y colaboración y le asignan al docente una mayor responsabilidad para ayudar a los estudiantes a crear textos significativos en el ámbito digital. Las herramientas digitales asincrónicas y sincrónicas, los procesadores de texto con revisión conjunta y los espacios de colaboración en línea pueden fomentar la interacción y la motivación estudiantil si la tecnología se integra con un propósito claro.

Al respecto, se ha demostrado que el uso de herramientas digitales colaborativas para la enseñanza de la escritura produce resultados positivos en la producción textual y en el pensamiento creativo. Uslu y Uslu (2021) reportaron resultados positivos en la escritura creativa, las habilidades socioemocionales y la expresión de ideas en estudiantes de primaria mediante el uso de narrativas digitales colaborativas. Esta investigación muestra que integrar recursos digitales en la enseñanza de la escritura permite ofrecer diversos formatos de escritura y amplía las oportunidades de enseñanza para procesos creativos y colaborativos.

Enseñar escritura es, entonces, mucho más que enseñar estructuras y reglas lingüísticas a los estudiantes. Se trata de las experiencias y relaciones que construyen con la escritura y el lenguaje mediante actividades auténticas, reflexivas y significativas. Estas actividades permiten que los alumnos valoren la escritura como una herramienta social para la comunicación, la organización de pensamientos y la autoexpresión (Csikszentmihalyi, 1997; Runco, 2014); además, fomentan una participación crítica en las interacciones sociales. La escritura, más allá de su utilidad lingüística tradicional, es una herramienta para la creación de significado y pensamiento. En ese sentido, las actividades de escritura implican la aplicación práctica de procesos cognitivos de creatividad, como la generación de ideas, la reestructuración y la expresión (Runco, 2014; Sternberg, 2003).

CAPÍTULO III:

INTERRELACIÓN ENTRE CREATIVIDAD Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: FUNDAMENTOS Y PROYECCIONES

La relación entre la creatividad y la escritura en las etapas iniciales de la escuela se comprende al considerar los procesos cognitivos y comunicativos que ambas implican. La creatividad se define como la capacidad de formular ideas originales y pertinentes. La escritura, por otro lado, es el medio por el cual las ideas y los pensamientos se estructuran, se desarrollan y se comunican en un determinado contexto sociocultural (Runco, 2014). En el contexto escolar, esta relación se vuelve aún más importante porque la producción de textos les permite a los estudiantes usar su creatividad, reorganizar sus experiencias y darles sentido a través de la palabra escrita.

Varios estudios han descrito que la palabra escrita cumple una función comunicativa e interviene en la estructuración del pensamiento. La escritura, según Del Río Lugo (1996), es una herramienta cognitiva poderosa que reestructura y construye conocimientos. Escribir, como una herramienta cognitiva, implica la reorganización del pensamiento que se produce mediante la organización y la estructuración explícitas de los conceptos. Para los estudiantes de primaria, este proceso desarrolla capacidades cognitivas significativas, sobre todo en lo que respecta a los procesos reflexivos, de planificación y de revisión.

La creatividad, que es la capacidad de generar ideas nuevas, también es un subproducto de la reorganización mental del conocimiento. Runco (2014) afirmó que, en un contexto dado, el pensamiento creativo es la capacidad de formular ideas nuevas y útiles. En la escuela, escribir es particularmente creativo porque incorpora una amplia gama de técnicas y formas narrativas, así como la combinación de elementos reales y ficticios.

En ese sentido, la conjunción de creatividad y escritura se explica por los procesos y funciones mentales interrelacionados que no están aislados entre sí, sino que se fortalecen mutuamente. Para Sternberg (2003), la creatividad se desarrolla cuando las personas se encuentran en ambientes que fomentan la elaboración y el desarrollo de sus ideas y estimulan procesos cognitivos activos y flexibles, así como la agilidad intelectual. Desde esta perspectiva, la escritura de textos es una de las actividades con potencial para estimular el desarrollo del pensamiento creativo en la educación primaria.

3.1. La escritura como espacio de desarrollo del pensamiento creativo

La mayoría de los programas educativos otorga importancia a la escritura como una forma en la que los niños pueden desarrollar su pensamiento creativo. A diferencia de las actividades donde los estudiantes solo expresan lo que han memorizado y reproducido, cuando los niños crean textos, tienen la oportunidad de expresar ideas originales y de organizar e hipotetizar diferentes escenarios.

Escribir requiere un alto nivel de funcionamiento cognitivo: “La investigación ha identificado tres procesos o componentes básicos: planificación (o preescritura), textualización (o escritura) y revisión (o reescritura)” (Cassany y García Del Toro, 1999, p. 15). La escritura implica mucho más que la codificación de un idioma: es el resultado de varios actos cognitivos relacionados con qué escribir, cómo organizar las ideas y cómo reestructurarlas para optimizar su comunicación. Por lo tanto, escribir es más que una actividad cotidiana sofisticada; es un proceso creativo que fomenta el pensamiento y la construcción de significado.

Desde este potencial de aprendizaje promovido por la perspectiva sociocultural, puede entenderse el papel del lenguaje como mediador en la construcción del pensamiento. Vygotsky (1979), por ejemplo, opinó que el uso de herramientas culturales, incluido el lenguaje, da origen a las funciones psicológicas superiores. Mota de Cabrera y Villalobos (2007) afirmaron: “Todas las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el nivel social y luego en el nivel individual” (p. 417). En este sentido, la escritura es una forma de lenguaje que contribuye al desarrollo de la autorreflexión, la autorregulación y la organización consciente del pensamiento.

La producción escrita favorece la puesta en juego de distintos tipos de pensamiento vinculados con la creatividad. Guilford (1950) explicó que el pensamiento divergente se relaciona con la capacidad de generar múltiples ideas ante una situación determinada, mientras que el pensamiento convergente permite evaluar y seleccionar las opciones más adecuadas. Durante la escritura, los alumnos generan ideas, exploran distintas formas de expresarlas y seleccionan aquellas que mejor responden a su intención comunicativa, integrando así procesos de exploración y evaluación propios del pensamiento creativo.

La literatura más reciente ha indicado que la escritura creativa es una de las prácticas escolares que más influye en la capacidad de los alumnos de primaria para reflexionar, imaginar y construir significado. Barton et al. (2024) realizaron una revisión sistemática de la literatura sobre la enseñanza de la escritura creativa en la escuela primaria y argumentaron que las actividades de escritura abiertas, reflexivas y orientadas a la expresión mejoran la calidad del texto producido y aumentan su capacidad para considerar otros puntos de vista. A su vez, promueve ideas nuevas y ayuda a tomar decisiones complejas como autores durante el proceso de escritura.

La escritura promueve el desarrollo de la independencia intelectual de los estudiantes, pues les permite tomar decisiones sobre el contenido, la organización y la forma de su escritura. Desde esta perspectiva, Craft (2002) afirmó que la creatividad en la educación se incrementa cuando los estudiantes pueden desarrollar sus propias ideas y asumir riesgos intelectuales en un entorno que los anima a expresarse. Los últimos años de investigación sobre la implementación de programas de escritura creativa en la educación primaria muestran que los estudiantes mejoran significativamente su capacidad para pensar de manera original, flexible y elaborada. Vicol et al. (2024) demostraron que los alumnos de primaria, que han sido enseñados con un enfoque pedagógico de escritura creativa, elaboran actividades de escritura escolar de manera más original que sus compañeros que han sido enseñados con una metodología tradicional de escritura.

3.2. Procesos cognitivos compartidos entre creatividad y producción textual

La creatividad y la escritura comparten procesos cognitivos. Entre los aspectos importantes de la producción de textos se encuentran las tareas mentales que esta conlleva. Estas tareas incluyen planificar, generar ideas y organizar, así como revisar críticamente el texto. Estas tareas corresponden a procesos que coinciden con algunas de las etapas identificadas en los estudios sobre la creatividad (Runco, 2014).

En este sentido, Hayes y Flower (1980) sugirieron un modelo cognitivo de escritura que la considera un proceso de composición de naturaleza recursiva que consiste en la planificación, producción o textualización del texto y su revisión. Dentro de este modelo, se observa que el escritor está continuamente involucrado en el doble proceso de generar ideas y reorganizar el texto, lo que aporta coherencia y claridad al producto final. Así, la escritura no se constituye simplemente como el acto de transcribir pensamientos ya desarrollados, sino como un proceso activo de construcción y reestructuración de dichos pensamientos.

En la misma línea, Bereiter y Scardamalia (2009) desarrollaron esta noción aún más y sugirieron que la escritura es, de hecho, una actividad de transformación del conocimiento. Estos autores argumentaron que, cuando los estudiantes participan en la escritura, no solo recuerdan información que ya poseen, sino que también reestructuran su conocimiento para establecer nuevas relaciones entre conceptos y para reconstruir significados más ricos y complejos. Esta reestructuración y el proceso colectivo de generación de nuevas ideas son lo que Bereiter y Scardamalia llaman aprendizaje con sentido.

Desde la perspectiva del pensamiento creativo, esta reorganización del conocimiento guarda una estrecha relación con la manera en que emerge la creatividad. Csikszentmihalyi (1997) planteó que la creatividad surge cuando las personas reorganizan conocimientos dentro de un dominio específico para generar ideas nuevas, transformando estructuras conceptuales existentes o produciendo nuevas combinaciones de significado. En este sentido, la escritura favorece dicho proceso al permitir explorar múltiples combinaciones de ideas, construir narrativas alternativas y reformular conceptos previamente aprendidos.

Investigaciones contemporáneas sobre la composición escrita han reforzado esta relación al demostrar que la producción textual activa procesos recursivos de toma de decisiones, monitoreo cognitivo y transformación conceptual estrechamente vinculados con los mecanismos del pensamiento creativo. Barton et al. (2024) sostuvieron que la escritura, particularmente cuando se orienta hacia tareas abiertas y generativas, favorece procesos de reflexión metacognitiva y reorganización conceptual comparables a los implicados en la resolución creativa de problemas. En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que la escritura y la creatividad no solo comparten procesos cognitivos similares, sino que se potencian mutuamente durante la actividad compositiva.

3.3. Implicancias pedagógicas para la educación primaria

Comprender cómo se relacionan la escritura y la creatividad tiene valor práctico para la enseñanza en las aulas de educación primaria. Cassany (2017) sostuvo que, si la escritura fomenta el pensamiento creativo, entonces la instrucción en escritura debería centrarse en la exploración de ideas, la toma de decisiones creativas y la expresión personal. En línea con esto, estudios recientes han sugerido combinar la autonomía, la elección temática, el andamiaje estratégico y la retroalimentación formativa. Esta es la enseñanza más efectiva para la escritura y la creatividad. Barton et al. (2024) afirmaron que enseñar con libertad, con control sobre las

decisiones creativas y con apoyo estructural para la planificación y revisión fomenta la escritura original y crítica de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, es importante crear tareas auténticas de escritura para los estudiantes. En el Programa Curricular de Educación Básica (Minedu, 2016), se afirmó que las habilidades de escritura de los estudiantes mejoran cuando realizan una tarea con un propósito comunicativo específico y una audiencia concreta. Por lo tanto, escribir historias o diarios personales o narrar proyectos son actividades que estimulan la imaginación, la reflexión y la expresión, ya que proporcionan un propósito funcional a la escritura más allá de los requisitos escolares.

Los docentes son fundamentales para fomentar la creatividad en los entornos de aprendizaje, especialmente durante la producción de textos. Los entornos en el aula que promueven la creatividad incluyen aquellos que fomentan la participación de los estudiantes y el juego intelectual (Beghetto y Kaufman, 2014). En este tipo de entorno, los errores son oportunidades de aprendizaje en lugar de fracasos. Esto fomenta la exploración cognitiva y la toma de riesgos, así como la expresión de alternativas. En este sentido, Vicol et al. (2024) respaldaron la idea de que la creatividad en la escritura no es puramente espontánea, como resultado de tareas libres, sino que se debe al involucramiento activo del docente, especialmente en la modelación de tareas y en la provisión continua de oportunidades para la construcción y la crítica de textos.

Por otra parte, la evaluación de la escritura debe centrarse en el proceso y no únicamente en el producto final. Kaufman (2016) advirtió que los sistemas educativos que prestan demasiada atención a los resultados estandarizados pueden limitar la creatividad en el aula al restringir la libre expresión y la exploración. Frente a ello, los enfoques de evaluación formativa permiten que los estudiantes revisen, mejoren y reflexionen sobre sus propios textos, fortaleciendo tanto su competencia escrita como su pensamiento creativo.

En síntesis, la relación entre la creatividad y la escritura en los estudiantes de educación primaria se basa en que la producción de textos no solo cumple una función académica en el currículo escolar, sino que también constituye una herramienta importante para el desarrollo progresivo de diferentes formas de comunicación auténtica y de diversas manifestaciones del pensamiento creativo.

CONCLUSIONES

1. La producción de textos promueve el desarrollo de la creatividad de los alumnos de primaria a través de los procesos de generación de ideas, reorganización y evaluación, así como de los procesos cognitivos activadores. La escritura ofrece un espacio expresivo a través del cual los estudiantes pueden explorar diversas posibilidades de significado. La escritura, para los niños, no es solo una herramienta informativa: es una forma en la que convierten sus conocimientos y experiencias en nuevas estructuras de comunicación, fomentando así la creatividad de manera progresiva.
2. La creación de textos escritos favorece el desarrollo de la creatividad en la educación primaria, porque constituye una formación cognitiva, lingüística y expresiva integrada. De esta manera, la escritura es más que una habilidad de comunicación: es la capacidad de organizar, reflexionar y generar nuevas ideas. Por lo tanto, es esencial para fomentar el desarrollo de la creatividad en los estudiantes.
3. En la educación primaria, la creatividad es un constructo multidimensional que se refiere a la capacidad de originar ideas relevantes y novedosas mediante el empleo de los procesos de pensamiento divergente y convergente. La mejora de la creatividad de los estudiantes depende de varios factores que les son propios, así como de los factores emocionales, sociales y pedagógicos del contexto del aula. Lo más importante es que el entorno educativo desempeña un papel crucial en el desarrollo de la creatividad de los alumnos, especialmente en la atmósfera del aula, la intervención del docente y las oportunidades que tienen los estudiantes para experimentar.
4. Los estudiantes de nivel primario participan en las dimensiones cognitivas y sociales de los ciclos de planificación, textualización y revisión al escribir un texto. Esto les permite, de manera organizada, conceptualizar y, posteriormente, reconstruir sus ideas para cumplir un objetivo comunicativo específico. Este proceso se desarrolla de manera progresiva y es el resultado de varios factores interrelacionados: cognitivos, lingüísticos, sociales y emocionales, lo que permite que la escritura se conciba como un proceso y no simplemente como un producto terminado.

5. La interrelación entre la creatividad y la producción de textos escritos es una función del mecanismo social y cognitivo de sinergia, que permite la generación de ideas, el razonamiento constructivo, el pensamiento organizado y la revisión crítica. Estas funciones cognitivas se refuerzan entre sí; por ello, la escritura se considera una vía óptima para el pensamiento creativo. Lo mencionado es válido cuando se emplean enfoques pedagógicos constructivos para promover la atmósfera del aula y para permitir que los estudiantes sean libres, tomen decisiones y dirijan su escritura. De este modo, la integración de estas dos dimensiones amplía las posibilidades formativas al articular la comunicación y el desarrollo del pensamiento y de la creatividad en una misma experiencia de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alves-World, A., Walgermo B., McTigue, E. y Uppstad, P. (2024) The ABCs of writing motivation: a systematic review of factors emerging from K–5 students’ self-reports as influencing their motivation to write. *Frontiers in Education*, 9, Artículo 1396484. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1396484>
- Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. Springer-Verlag. <https://archive.org/details/socialpsychology00amab/page/n5/mode/2up>
- Amabile, T. (2018). *Creativity in Context: Update to “The Social Psychology of Creativity”*. Routledge. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9780429969782_A37544977/preview-9780429969782_A37544977.pdf
- Barton, G., Khosronejad, M., Ryan, M., Kervin, L. y Myhill, D. (2024). Teaching creative writing in primary schools: a systematic review of the literature through the lens of reflexivity. *The Australian Educational Researcher*, 51, 1311-1330. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00641-9>
- Beghetto, R. y Kaufman, J. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (2009). *The psychology of written composition*. Routledge.
- Bustamante, S. (2011). La escritura de textos: Un problema gramatical, retórico y psicológico. *Paradigma*, 32(2), 8-14. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512011000200004
- Cárdenas Martínez, L. (2019). La creatividad y la educación en el siglo XXI. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 12(2), 211-224. <https://doi.org/10.15332/25005421.5014>
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (32). <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Cassany, D. y García Del Toro, A. (1999). *Recetas para escribir*. Plaza Mayor. <http://hum.unsa.edu.ar/letras/002-%20Redactar.%20El%20proceso-%20Daniel%20Casanny.pdf>
- Craft, A. (2002). *Creativity and early years education*. Continuum.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins Publishers.
- Del Río Lugo, N. (1996). David R. Olson, The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading. Cambridge University Press, Cambridge, 1994; 318

- pp. Nueva Revista de Filología Hispánica, 44(1), 197-200.
<https://doi.org/10.24201/nrfh.v44i1.1919>
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S., y Sánchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Graó.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura del niño. *Revista latinoamericana de lectura*, 12(3).
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf
- Fleta Guillén, M. y García Bermejo, M. (2011). Creative writing for language, content and literacy teaching. *International Education Studies*, 4(5), 39-46.
<https://doi.org/10.5539/ies.v4n5p39>
- Gallego, J., Figueroa, S. y Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, (40), 187-208.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0716-58112019000200187&lng=pt&nrm=iso
- García, S. (2021). *El desarrollo del pensamiento divergente en niños de Educación Infantil a través del proyecto "El Bosque"* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid].
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/50945>
- Gonzales-Matta, N., Fernández-Monge, L., Mosqueira-Neira, M., Ferro-Taípe, P. y Fontáñez-Marcano, M. (2022). Desarrollo de la creatividad en los niños de educación primaria en América Latina en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del Conocimiento*, 7(4), 1502-1517. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8482963>
- Guilford, J. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
<https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Gutierrez-Fresneda, R. y Navas Martínez, L. (2019). Mejora del proceso de construcción y representación gráfica de la palabra en el aprendizaje de la escritura. *Revista INFAD de Psicología*, 1, 193-200. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1430>
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaufman, J. (2016). *Creativity 101*. Springer Publishing.
- Kharkhurin, A. (2014). Creativity4in1: Four-Criterion Construct of Creativity. *Creativity Research Journal*, 26(3), 338-352. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.929424>
- Kim, Y., Yang, D., Reyes, M. y Connor, C. (2021). Writing instruction improves students' writing skills differentially depending on focal instruction and children: A meta-analysis for primary grade students. *Educational Research Review*, 34, Artículo 100408.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100408>

- Li, Q., Yao, Y. y Zhu, X. (2024). The association between writing motivation and performance among primary school students: considering the role of self-efficacy. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Artículo 1722. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04298-2>
- Lomas, C. (2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 1549-1960). Octaedro.
- Machaca, W. (2018). *Aplicación de Estrategias Metodológicas en Comprensión Lectora* [Trabajo de fin de grado, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/8085>
- Mejía González, M. y Massani Enríquez, J. (2019). El desarrollo de la creatividad en niños de la educación básica primaria. Un desafío para la educación en Colombia. *Conrado*, 15(68), 69-77. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000300069
- Ministerio de Educación. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/10642>
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa curricular de educación primaria*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>
- Mota de Cabrera, C. y Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: Visión Vygotskyana. *Artículos Arbitrados*, 38, 411-418. <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n38/art05.pdf>
- Nurjanah, N., Yetti, E. y Sumantri, M. (2024). Developing creative thinking in preschool children: A comprehensive review of innovative. *European Journal of Educational Research*, 13(3), 1303-1319. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.3.1303>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). How are education systems integrating creative thinking in schools? *PISA in Focus*, (122). <https://doi.org/10.1787/f01158fb-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *UNESCO framework for culture and arts education*. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-framework-culture-and-arts-education-implementation-guidance>
- Palma Zambrano, C. y Agramonte Rosell, R. (2024). Factores que inciden en el desarrollo del pensamiento divergente: una revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 5(9), 80-103. <https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/download/470/645>

- Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 5(1), 30-53. <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/5>
- Rocha, R., Magalhães, S., Castro, S. y Limpo, T. (2024). Writing performance in primary grade: exploring the links between cognitive and motivational variables. *Frontiers in Education*, 9, Artículo 1323345. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1323345>
- Rojas Casavilca, A. y Cornejo Enriquez, K. (2024). Comprensión lectora y producción de textos narrativos en estudiantes de nivel primario de Huancavelica. *Llimpi*, 4(2), 15-21. <https://doi.org/10.54943/lree.v4i2.482>
- Rossini Velarde, K., y Carcausto Calla, W. (2024). Estrategias innovadoras y pensamiento creativo en educación básica: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3), 1-8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14292043>
- Runco, M. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. (2^a ed.). Elsevier Academic Press. <https://www.sciencedirect.com/book/monograph/9780124105126/creativity?via=ihub%3D>
- Runco, M., Illies, J. y Eisenman, R. (2005). Creativity, originality, and appropriateness: What do explicit instructions tell us about their relationships? *The Journal of Creative Behavior*, 39, 137-148. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2005.tb01255.x>
- Sternberg, R. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press. <https://virtualmmx.ddns.net/gbooks/Wisdom,Intelligence,andCreativitySynthesized.pdf>
- Tapia López, S. (2024). La importancia del aprendizaje basado en la creatividad en los futuros profesionistas para enfrentar los retos del entorno actual. *Revista Panamericana De Pedagogía*, 38, 159-172. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3110>
- Uslu, A. y Uslu, N. (2021). Improving Primary School Students' Creative Writing and Social-Emotional Learning Skills through Collaborative Digital Storytelling. *Acta Educationis Generalis*, 11(2), 1-18. <https://doi.org/10.2478/atd-2021-0009>
- Vicol, M., Gavriluț, M. y Măță, L. (2024). A Quasi-Experimental Study on the Development of Creative Writing Skills in Primary School Students. *Education Sciences*, 14(1), 91. <https://doi.org/10.3390/educsci14010091>
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J. y Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What It Means in School*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superiores.pdf>

- Yakman, G. (2008). STEAM Education: An Overview of Creating a Model of Integrative Education. En *Proceedings of the Pupils' Attitudes Towards Technology Conference* (pp. 1-28). Academia.
- Yuan, J. y Bowen, R. T. (2018). Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity Through Projects, Passion, Peers, and Play. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 12(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1797>