

DE LA MENTE AL PAPEL. LA ESCRITURA DE FICCIÓN COMO PROCESO SOCIOCOGNITIVO E IMAGINATIVO Y SU PROYECCIÓN PEDAGÓGICA

FROM THE MIND TO THE PAPER. FICTION WRITING AS A SOCIOCOGNITIVE AND IMAGINATIVE PROCESS AND ITS PEDAGOGICAL PROJECTION

Leandro Carlos Arce¹

Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca
Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, subsede UNCA
Argentina
larce@huma.unca.edu.ar

[...] creo que la imaginación no es sino un instrumento de elaboración de la realidad. Pero la fuente de creación al fin y al cabo es siempre la realidad.
(García Márquez, 1982).

Resumen

El presente trabajo estudia los procesos de escritura de textos de ficción desde una perspectiva teórica con proyección pedagógica. Si bien existen antecedentes, las investigaciones sobre esta materia no son numerosas. Por ese motivo, presento sintéticamente aquí un estado del arte en relación con la escritura literaria, que parte de la concepción de la escritura como proceso cognitivo (Flower & Hayes, 1981, 1996; Lacon & Ortega de Hocevar, 2003; entre otros) y procura avanzar, al menos, sobre las dimensiones sociocultural (que integra los aspectos afectivos y aquellos derivados del

entorno social y cultural) y estética (representaciones, valoraciones y relaciones intertextuales). A esto se suma la incorporación del componente imaginativo como proceso central en la tarea de escritura de textos de ficción. El objetivo final es construir un marco de interpretación para la investigación de estos procesos con miras a proporcionar, en el largo plazo, presupuestos para la elaboración de dispositivos pedagógicos tendientes a desarrollar las competencias escriturarias en los distintos niveles de la educación formal. Este artículo se inscribe en el proyecto de investigación *La escritura de ficción como práctica educativa. Su rol en el logro de competencias escritoras*², que se basa en la idea de que el dominio de las estrategias empleadas en la escritura de textos de ficción contribuye al desarrollo de la conciencia metalingüística y de la competencia escritora de distintos géneros discursivos.

Palabras clave: Escritura de ficción - Enseñanza de la escritura - Procesos sociocognitivos - Componente imaginativo

Abstract

This paper analyzes the fiction writing processes from a theoretical perspective with a pedagogical projection. Although there are precedents, investigation into this subject is not frequent. Therefore, I synthetically introduce here a state of the art in relation to literary writing. It departs from the conception of writing as a cognitive process (Flower & Hayes, 1981, 1996; Lacon & Ortega de Hocevar, 2003 among others) and seeks to advance, at least, over sociocultural dimensions (which include affective aspects and those derived from the social and cultural environment) and aesthetic (representations, values and intertextual relations). I also incorporate the imaginative component as a central process in the task of writing fiction. The ultimate goal is to build an interpretive framework for researching these processes in order to provide, in the long term, assumptions for thinking out pedagogical devices aimed for developing literacy skills in different levels of formal education. This article belongs to the research project *Fiction writing like educacional practice. Its roll in developing skills for writing*, which is based on the idea that managing strategies of fiction writing helps to develop metalinguistic conscience and writing competence for many discourse genres.

Keywords: Fiction writing - Literacy teaching - Sociocognitive process - Imaginative component

Recepción: 22-06-2016

Aceptación: 15-06-2017

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 4 (7)

INTRODUCCIÓN

Entender los distintos aspectos que comprende la compleja tarea de escribir un texto está lejos de coincidir con la idea tradicional de la escritura como un producto, que supone que el acto de escribir es un fenómeno mecánico centrado estrictamente en la representación gráfica y normativamente correcta de los datos lingüísticos, proporcionados por fuentes externas. Esta visión puede rastrearse en los tratados de gramática tradicional, retórica o estilística y en los viejos manuales de composición. En ellos, el foco estaba puesto en las reglas que rigen el funcionamiento de la lengua: patrones y normas gramaticales básicas, ortografía, puntuación, esto es, aspectos formales y superficiales del texto.

Ahora bien, el abordaje de la escritura como objeto de estudio basado en teorías sobre el lenguaje surge a mediados de los años 70 con la profundización de los aportes de la Lingüística del Texto y con el avance de la Psicología Cognitiva, que entendía las actividades de lectura y escritura como procesos cognitivos. De este cambio de perspectiva surgen distintos modelos cuyo objeto es representar, de alguna forma, los procesos cognitivos implicados en la actividad escrituraria. Se parte, así, de hipótesis con las que se procura describir los procesos mentales que intervienen en la composición del texto escrito, procesos que tienen su fase inicial en la mente y vincula módulos como la memoria a largo plazo, el conocimiento del lenguaje y la imaginación, entre otros.

Los estudios efectuados desde la Psicolingüística aplicados al estudio de la escritura como proceso cognitivo (Flower & Hayes, 1981, 1996; van Dijk & Kintsch, 1983; Scardamalia & Bereiter, 1992; Camps, 1995; Lacon & Ortega de Hocevar, 2003; entre otros) han permitido construir un marco conceptual y metodológico sumamente útil no solo para comprender el complejo fenómeno que supone la tarea de poner en palabras un texto, sino, fundamentalmente, para elaborar dispositivos pedagógicos tendientes a diseñar propuestas de enseñanza efectivas.

Por otro lado, el abordaje de la escritura de textos de ficción, si bien es una práctica

históricamente establecida en la enseñanza, se toma, generalmente, como un modelo de escritura que es imperioso seguir, pero no ha sido objeto de estudio desde una perspectiva teórica que desentrañe sus posibilidades como dispositivo para el desarrollo de estrategias discursivas en general. En este artículo presento una propuesta de revisión de los principales modelos psicolingüísticos elaborados para explicar los diversos factores intervinientes en el proceso de escritura, con el objeto de seleccionar aquellos planteos que mejor se ajusten al desarrollo de estrategias didácticas para instalar la escritura de ficción como práctica pedagógica heurística, que permita a los estudiantes la autorreflexión sobre las habilidades y procedimientos de la competencia escrituraria aplicada a textos de ficción y su aprovechamiento para la escritura de otros tipos discursivos de circulación escolar y académica.

1. Antecedentes en el estudio de la escritura como proceso

Desarrollar el panorama de las teorías sobre la escritura es una tarea ingente que excede en mucho el propósito de este trabajo. Por ese motivo, y a modo de sintético estado de la cuestión, podemos agrupar los estudios vinculados con la escritura en cuatro grandes tipos de modelizaciones (Cassany, 1987; Díaz Blanca, 2002; Marinkovich, 2002; Lacon de De Lucia & Ortega de Hocevar, 2003): los modelos de producto, los modelos de etapas, los modelos de proceso o cognitivos y los modelos ecológicos o contextuales.

Dentro de la concepción de la escritura como producto, escribir es un fenómeno mecánico centrado estrictamente en la representación gráfica de los datos lingüísticos, proporcionados por fuentes externas. Sus orígenes pueden rastrearse en los tratados de gramática tradicional, de retórica o de estilística y en los clásicos manuales de composición. En todos estos interesan las reglas que rigen el funcionamiento de la lengua; a saber, patrones y normas gramaticales básicas, ortografía, puntuación, en otras palabras, el interés está centrado en aspectos formales y superficiales del texto.

Los modelos de etapas están basados estrictamente en la observación de la tarea del escritor (Rohman, 1965), sin prestar atención a los aspectos cognitivos y volitivos de la tarea escritora. Sin embargo, se trata de los primeros intentos por estudiar la expresión escrita no como simple producto sino como una actividad compleja, formada por distintas fases. Podría pensarse como una transición entre los modelos de producto y los de proceso, dado que, en este marco, escribir no es más que traducir los fonemas a símbolos gráficos; las etapas son inflexibles, de corte lineal y unidireccional. Para Camps (1990) son modelos seriales en los que persiste la noción de producto, pues el acento recae en la propagación de ideas, más que en los procesos internos que experimenta el escritor.

Los modelos de proceso o modelos cognitivos tienen en cuenta la complejidad del proceso de escritura, especialmente en cuanto a los subprocesos que se organizan jerárquicamente y que revelan la actividad cognitiva sentida por los sujetos productores durante la escritura. Cada etapa del proceso es recursiva e interactiva y se caracteriza por avances y retrocesos permanentes. Dentro de este paradigma, la escritura es una actividad compleja en la cual se activan operaciones mentales destinadas a obtener un discurso coherente en función de situaciones comunicativas específicas. Los principales representantes de este modelo son: van Dijk & Kintsch (1983), Flower & Hayes (1981) y Bereiter & Scardamalia (1987 y 1992).

Hasta el momento, modelos como el de Flower & Hayes o los dos modelos de Bereiter & Scardamalia (1987 y 1992) han probado ser suficientemente explicativos y han orientado la mayoría de las investigaciones y propuestas didácticas exitosas puestas en práctica tanto a nivel nacional como internacional.

En tiempos más recientes, se han efectuado algunas propuestas que procuran incorporar variables contextuales y emocionales dentro de la descripción del proceso de escritura, a las que se conoce como modelos ecológicos o modelos contextuales. Desde esta nueva perspectiva, se mantiene el consenso en cuanto a que la escritura es un asunto individual de toma de decisiones, de solución de problemas y de aplicación de estrategias de planificación, de supervisión, de evaluación y de reflexión; pero,

además, se incorpora la idea de proceso de intercambio social (Díaz Blanca, 2002). Así, se postula que es el ámbito de circulación el que define el significado de los textos. Castelló (2002) afirma, en este sentido, que todo escrito es tributario y recobra únicamente sentido en el contexto en el cual se ubica el escritor. Marinkovich (2002) los denomina “modelos cognitivos renovados” o, mejor, sociocognitivos. En esta línea, Hayes (1996) actualiza el modelo de Flower & Hayes (1981) incorporando el componente afectivo. De este modo, se ofrece un marco más amplio que integra aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales. Los aspectos más novedosos son la incorporación de la memoria de trabajo, la inclusión de elementos motivacionales y emocionales, además del conocimiento lingüístico en la memoria de largo plazo y de la reformulación de los procesos cognitivos básicos. En los párrafos siguientes revisaremos la propuesta de Hayes (1996) con el objeto de delinear un marco de comprensión del proceso de escritura aplicado a la producción de textos de ficción.

2. Un modelo sociocognitivo para la escritura de ficción

En la búsqueda de una explicación más completa del proceso de escritura y luego de las reiteradas críticas a los modelos estrictamente cognitivos, Hayes (1996) encara una revisión del clásico modelo de Flower & Hayes (1981) y propone incorporar aspectos contextuales e individuales que rodean y determinan la producción escrita, así como las decisiones que toman a la hora de resolver problemas. La incorporación del componente afectivo permite incluir dentro de la modelización aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales.

2.1 El modelo cognitivo y emocional de la escritura (Hayes, 1996)

El modelo de Hayes (1996) contiene dos grandes componentes. De una parte, el entorno de la tarea, que contiene el entorno social y el entorno físico, y, de la otra, el individuo, que incorpora la motivación/emoción, los procesos cognitivos y el sistema de memorias (activa y a largo plazo). La propuesta se completa con un modelo de revisión que coloca la lectura como principal elemento para la evaluación del escrito.

Dentro del entorno de la tarea, el componente social justifica su inclusión por el hecho que se concibe la lectura como una actividad social, comunicativa, basada en un artefacto social, como es la escritura, que se emplea en un medio sociocultural. Este componente incluye la representación de la audiencia, el lector imaginario y los colaboradores, que suman no solo los potenciales participantes en una actividad de escritura colaborativa, sino también los otros enunciados que el individuo ha escrito y las palabras, las imágenes y las formas que proporciona la cultura.

El entorno físico comprende el texto producido hasta el momento y el medio físico que se emplea en la tarea (lápiz y papel, un procesador de textos, un teléfono celular, etc.) y que influye, incluso más que los procesos cognitivos, en la tarea de escritura (Hayes, 1996).

Entre los aspectos del escritor individual, el componente central es la memoria activa u operativa, caracterizada como un recurso de almacenamiento limitado que monitorea todas las operaciones relacionadas con el proceso de escritura. En la propuesta de Hayes (1996), la memoria activa contiene tres subcomponentes: un bucle fonológico, que almacena información fonológicamente codificada (la “voz interior” de la lectura silenciosa), una memoria o cuaderno visuoespacial, que almacena datos visual y espacialmente codificados, y una memoria semántica, que es útil para describir la generación del texto.

Un segundo componente es la motivación, dado que la escritura, como actividad sociocognitiva, está orientada por metas u objetivos comunicativos específicos. Hayes (1996) desarrolla cuatro aspectos relacionados específicamente con la escritura: la naturaleza de la motivación (las predisposiciones a largo plazo se originan en creencias individuales sobre una determinada tarea), la interacción entre fines (la interacción de múltiples fines determinan el curso de la acción), la elección entre métodos (selección de las estrategias para llegar a un fin en términos de costo-beneficio) y las respuestas emocionales a la lectura y la escritura (la cercanía de las temáticas a la vida emocional de los individuos genera mayor compromiso con la tarea).

Los procesos cognitivos constituyen el tercer componente de este modelo contextual e incluyen tres funciones cognitivas primarias: la interpretación de textos (que crea representaciones internas a partir de datos lingüísticos y gráficos y permite los procesos de lectura, escucha y observación); la reflexión (empleo de representaciones internas para producir nuevas representaciones internas y para la resolución de problemas, la toma de decisiones y la inferencia) y, finalmente, la producción de textos (función que lleva dichas representaciones al contexto del entorno de tareas y origina resultados lingüísticos escritos, hablados y gráficos). Estos procesos cognitivos no son específicos del componente lingüístico, sino que son compartidos con otras operaciones mentales.

El último de los componentes del modelo, esencial para todo el proceso de escritura, es la memoria a largo plazo (MLP). En esta se almacena el conocimiento léxico, la gramática, los géneros discursivos, los temas, la audiencia, etc. Incluye cinco subcomponentes: los esquemas de tarea (paquetes de información, activados por estímulos del entorno, que especifican cómo llevar a cabo una tarea particular, tal como los objetivos de la tarea, los procesos necesarios, la secuencia de esos procesos y los criterios de evaluación); el conocimiento de la audiencia (modelo de lector imaginario); el conocimiento del tema, el conocimiento lingüístico y el conocimiento del género. Los tres últimos componentes se construyen a partir de la prolongación de la práctica, de las experiencias de lectura y de escritura, que contribuyen al enriquecimiento de los esquemas de conocimiento a los que el escritor apela durante el proceso de escritura.

Hayes (1996) entiende que la revisión comprende, ante todo, la interacción de las operaciones de lectura, interpretación, reflexión y producción de textos. La revisión es entendida como un esquema de tareas que controla todas las operaciones implicadas y que incluye el objetivo de mejorar el texto, tales como: actividades (como lectura evaluativa, resolución de problemas, producción de textos), objetivos subordinados (atención al problema, errores), plantillas y proyectos para la calidad y estrategias para fijar las clases específicas de problemas textuales. Este esquema se complementa con

el acceso a la memoria activa y a la MLP, que brinda la información y los procedimientos que se aplicarán en la tarea de revisión.

2.2 Evaluación del modelo sociocognitivo

La hipótesis central del proyecto de investigación del que se desprende este artículo es que las prácticas de escritura literaria son necesarias para desarrollar habilidades cognitivas que pueden proyectarse, luego, a la escritura de otros géneros textuales, como los académicos. Del mismo modo, como ocurre en la lectura, la escritura de un texto de ficción supone la integración de diversos aspectos que implican el manejo de habilidades lingüísticas, cognitivas, pragmáticas, enciclopédicas, literarias, metaliterarias e intertextuales, las que se imbrican con la propia experiencia del sujeto lector, con lo que tradicionalmente se ha dado en llamar “competencia literaria”.

En esta línea, la ficción como categoría formal se concibe desde su dimensión epistemológica, es decir, la propiedad de emplear creativamente el lenguaje para producir un saber sobre el mundo. Para lograr la escritura de un texto de ficción será necesario poner en juego procesos cognitivos específicos que permitan descubrir nuevas posibilidades de describir el mundo y de dar sentido a la experiencia humana (Goyes Morán & Klein, 2012). La adopción de una perspectiva sociocognitiva parece adecuarse naturalmente al propósito de la investigación y supondrá la implementación de experiencias que permitan verificar la viabilidad de la propuesta. Sin embargo, un problema casi obvio que emana del análisis del modelo es la ausencia del elemento central para el proceso de escritura creativa, como es la imaginación. Dado que la mayoría de los modelos sobre los procesos de escritura se enfocan en los textos expositivos, erróneamente se dejan de lado los aspectos vinculados con el proceso creativo y con la importancia del procesamiento de la experiencia previa como insumo básico para la creación. Más allá de que, incluso en los textos objetivos, la imaginación juega un papel no reconocido, nos interesa en este punto explorar la viabilidad de incorporar al modelo de Hayes (1996) un componente que dé cuenta de cómo interviene en el proceso creador la manipulación que el lector-escritor lleva a cabo con

las experiencias almacenadas en la memoria activa, algo que, lejos de ser una operación automática o dada de antemano, supone la puesta en juego de una habilidad cognitiva concreta, claramente no específica de la facultad del lenguaje, pero necesariamente implicada tanto en el proceso de lectura como en el de escritura de textos literarios.

2.3 Incorporación del componente imaginativo al modelo sociocognitivo

2.3.1 El componente imaginativo

En la necesidad de delinear un modelo integral que contemple de manera holística las distintas operaciones implicadas en el proceso de escritura y, en particular, la escritura de ficción, parece insoslayable considerar la importancia del componente imaginativo como fuente de información para la escritura de ficción. En esta línea, propongo incorporar el abordaje que Vigotsky (1930) formula sobre el papel de la imaginación en la lectura y en la creación artística.

Este investigador parte de la definición de la actividad intelectual creadora como toda actividad humana que genera algo nuevo, sean representaciones de algún objeto del mundo exterior, sean determinadas construcciones cognitivas o afectivas que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano. En la base de esta actividad, el autor postula dos tipos básicos de impulsos que guían la conducta humana: el impulso reproductor, vinculado con la memoria, que consiste en la repetición de normas de conducta creadas y elaboradas o guardadas en la mente; el impulso creador, que origina nuevas imágenes, nuevas acciones, mediante la combinación y reelaboración de experiencias previas. Esta actividad heurística se denomina imaginación. En su uso coloquial, se entiende por imaginación o fantasía lo irreal, aquello que no se ajusta a la realidad y carece de valor práctico o de seriedad. Sin embargo, desde una perspectiva psicológica, la imaginación está en la base de toda actividad creadora, atraviesa todos los aspectos de la vida cultural y posibilita la creación artística, científica y técnica. En palabras de Vigotsky (1930), “[...] todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es

producto de la creación humana, basado en la imaginación” (p. 10). Se sigue de aquí que, vista de este ángulo, la imaginación creativa no es un don privativo de genios o superdotados, sino que constituye una actividad constitutiva de la cognición humana. Pero la imaginación no solo es propia del individuo, sino que forma parte también de un acervo colectivo, creador de imágenes y representaciones anónimas que conforman un saber popular y que han impulsado desde siempre la evolución del género humano.

El insumo básico de la imaginación es, siempre, la percepción externa e interna que proporciona la experiencia, la que se almacena total o parcialmente en la memoria activa. El procesamiento de las percepciones se lleva a cabo mediante dos operaciones básicas: la disociación y la asociación. Para Vigotsky, cada impresión comporta un todo complejo compuesto de multitud de partes aisladas. La disociación consiste en desmembrar ese complejo, deslindando sus partes por comparación con otras; algunas se conservan en la memoria, otras se eliminan. En este sentido, la disociación es condición necesaria para su almacenamiento y su posterior utilización en procesos creativos nuevos. La utilización de las experiencias en la creación requiere, entonces, la previa disociación, que sirve de base al pensamiento abstracto, a la comprensión figurada. Antes de entrar en un proceso creativo, los elementos disociados se modifican a partir de la dinámica propia de cada individuo, se reelaboran, se deforman, se asocian a vivencias previas, a diferentes estados de ánimo, a una esfera afectiva determinada. Cito, como un ejemplo de entre miles, el siguiente pasaje de García Márquez (1982):

Mi recuerdo más vivo y constante no es el de las personas, sino el de la casa misma de Aracataca, donde vivía con mis abuelos. Es un sueño recurrente que todavía persiste. Más aún: todos los días de mi vida despierto con la impresión, falsa o real, de que he soñado que estoy en esa casa. No que he vuelto a ella, sino que estoy todavía allí, sin edad y sin ningún motivo especial, como si hubiera salido de esa casa vieja y enorme. Sin embargo, aun en el sueño, persiste el que fue el sentimiento predominante durante toda aquella época: la zozobra nocturna. Era una sensación irremediable que empezaba siempre al atardecer, y que me inquietaba aun durante el sueño hasta que volvía a ver por las hendiduras de las puertas la luz del nuevo día. No

logro definirlo muy bien, pero me parece que aquella zozobra tenía un origen concreto, y es que en la noche se materializaban todas las fantasías, presagios y evocaciones de mi abuela. (p. 17).

Los elementos disociados y modificados, cuando se emplean en un acto imaginativo, entran en un nuevo proceso que los combina para dar lugar a una nueva representación. Vigotsky llama a este proceso asociación, es decir, la organización de imágenes previas en una nueva imagen, generada en función de necesidades específicas, sean estas de naturaleza emotiva o puramente subjetiva o de carácter objetivo, propio del razonamiento científico. Esta asociación implica el ajuste de las imágenes previamente disociadas en un nuevo esquema mental complejo, que responde a un sistema racional inédito.

La imaginación no depende solo de la experiencia y de las necesidades e intereses del individuo, sino que está condicionada, en gran medida, por los conocimientos técnicos, por las tradiciones, es decir, por los modelos de creación que influyen en el ser humano. Pero, además, es importante la incidencia de otro factor que condiciona el acto creativo: el medio ambiente. En este sentido, las demandas del entorno actúan como catalizadores de la imaginación, por cuanto ofrecen estímulos o problemas que deben ser resueltos y que desencadenan el proceso de creación.

El autor refuta la creencia generalmente aceptada de que la imaginación de los niños es más rica o más profusa que la de los adultos y que la infancia es la etapa del desarrollo en la que más se desarrolla la fantasía, la que va decreciendo a medida que se acerca a la adolescencia y a la adultez. En realidad, si se analiza el proceso evolutivo de la capacidad imaginativa, las experiencias de los niños, así como sus intereses, son más simples, más pobres y elementales que los de los adultos. Asimismo, la relación de los niños con el medio que los rodea carece de la complejidad, de la precisión y de la variedad que la de los adultos. Entonces, la pretendida riqueza de la imaginación infantil es, en realidad, la manifestación de una menor experiencia de mundo, de un razonamiento en proceso de maduración, sin la incorporación de las leyes del entorno social y del medio ambiente. En sus palabras de Vigotsky (1930):

Los frutos de la verdadera imaginación creadora en todas las esferas de la actividad creadora pertenecen sólo a la fantasía ya madura. Conforme se acerca la madurez comienza a madurar también la imaginación y, en la edad de transición, en los adolescentes a partir del despertar sexual, se unen el pujante impulso de la imaginación con los primeros embriones de madurez de la fantasía. [...] Se puede comprender este enlace si se tiene en cuenta que por entonces el adolescente asimila y resume un gran caudal de experiencia, se perfilan los así llamados intereses permanentes, se apagan rápidamente los intereses infantiles y, en relación con la madurez general, adquiere también forma definitiva la actividad de su imaginación. (p. 41).

2.3.2 Las leyes de la imaginación

Es frecuente la postulación antitética entre realidad e imaginación. Sin embargo, esta dicotomía es incorrecta y no ayuda a comprender el mecanismo psicológico de la imaginación y de la actividad creadora. De hecho, la realidad y la imaginación se relacionan de cuatro formas básicas a las que Vigotsky (1930) denomina leyes, que regulan la forma de vinculación de estos dos conceptos. Estas leyes pueden resumirse como sigue:

- a) Ley de correlación: existe una relación directa entre la actividad creadora de la imaginación y la diversidad de la experiencia acumulada. La imaginación se apoya y nace de la experiencia.
- b) Ley de congruencia: consiste en que la imaginación crea imágenes nuevas a partir de la experiencia de la realidad, imágenes que deben ser congruentes con la realidad misma de la que fueron obtenidas. Nuevas experiencias no vividas directamente surgen a partir de la imaginación.
- c) Ley de representación emocional de la realidad: la vinculación entre la función imaginativa y la realidad es el enlace emocional. Toda representación nueva se asocia a un determinado estado anímico y viceversa. De este modo, según el autor, las imágenes de la fantasía proporcionan “[...]lenguaje interior a nuestros sentimientos seleccionando determinados elementos de la realidad y combinándolos de tal manera que responda a nuestro estado interior del ánimo y no a la lógica exterior de estas propias imágenes” (p. 21). Todas las formas de la representación creadora encierran en sí elementos efectivos.

d) Ley de materialización: una creación imaginativa que representa algo nuevo, no existente en la experiencia del hombre ni semejante a ningún objeto real, se convierte en objeto, cobra existencia en el mundo y ejercen su influencia en el universo real que nos rodea. Al respecto de estas creaciones, Vigotsky (1930) afirma que:

[...] han descrito un círculo en su desarrollo. Los elementos que entran en su composición son tomados de la realidad por el hombre, dentro del cual, en su pensamiento, sufrieron una compleja reelaboración convirtiéndose en fruto de su imaginación. Por último, materializándose, volvieron a la realidad, pero trayendo consigo una fuerza activa, nueva, capaz de modificar esa misma realidad, cerrándose de este modo el círculo de la actividad generadora de la imaginación humana. (p. 25).

Estas cuatro formas de relación entre imaginación y realidad trazan un patrón de movimiento entre la experiencia como fuente de creación y la imaginación como procesador de esas experiencias a los fines de combinarlas ya con otras que existen en la realidad, ya con la vida afectiva del individuo, ya para dar lugar a imágenes nuevas, que cierran el círculo y crean un bucle entre los dos polos de esta relación.

2.3.3 El desarrollo de la imaginación

Frente a esta concepción filogenética, Vigotsky presenta también una perspectiva ontogenética de la imaginación, esto es, su desarrollo desde la infancia a la adultez. En el desarrollo ontogenético de la imaginación, determina tres grandes etapas: la imaginación infantil, la del período transitorio (la adolescencia) y la del hombre maduro.

Así, desde los primeros años de la infancia, el niño manifiesta muestras de auténticos procesos creadores, sobre todo en el aspecto lúdico:

El niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca creyéndose madre, niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros. Todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación (Vigotsky, 1930, p. 12).

Si bien es cierto que en estos juegos hay mucho de repetición de modelos previamente vistos u oídos, no es menos real que nunca consisten en imitaciones fieles y detalladas. Más bien al contrario, los niños suelen tomar ciertos personajes y reelaborar situaciones en las que interactúan con otros, creando realidades nuevas basadas en sus gustos y en sus necesidades. La recreación lingüística de situaciones, la tendencia a fantasear y a exagerar la realidad pueden entenderse como combinaciones nuevas, inéditas, que están en la base de la actividad creadora.

El desarrollo de la imaginación sigue una curva evolutiva que arranca en los primeros años, tiene su pico máximo en la niñez y comienza a decaer en la adolescencia. Este proceso madurativo decrece casi proporcionalmente con el desarrollo de otra capacidad: el intelecto o de la razón. Este proceso se inicia más tardíamente, pues requiere de mayor cantidad de experiencias y tiene su culmen durante la adolescencia y la adultez. En la mayoría de los casos, la imaginación va decreciendo o desaparece con el avance de la adultez y se mantiene solo en las personas que dedican su vida a la creación artística o científica.

Durante la adolescencia, se produce un profundo cambio en la capacidad imaginativa, dado que se pasa de la imaginación subjetiva a la objetiva, que, desde el punto de vista psicológico, se explica por “el antagonismo entre la pura imaginación subjetiva y el enfoque racional de los procesos, dicho con otras palabras: entre la inestabilidad y la estabilidad del pensamiento” (Vigotsky, 1930, p. 43). Es sabido que la adolescencia se caracteriza por una crisis en la que se contraponen relaciones antitéticas, contradictorias, polarizadas, en la que se busca el equilibrio de la edad infantil hasta encontrar una nueva estabilidad propia de la adultez. Se advierte en esta etapa el abandono de las actividades que reflejan la actividad creadora propia de la niñez (el dibujo, los juegos, los cuentos, etc.) y su reemplazo por otras, también subjetivas, que reflejan el importante movimiento interno y el desarrollo de la personalidad y que buscan materializar también de manera objetiva, muchas veces mediante formas artísticas, como la escritura literaria (poemas, cuentos, canciones, etc.).

Esta contradicción entre las dos formas de imaginación “se desarrolla por la línea del apagamiento sucesivo de los momentos subjetivos y por la línea del crecimiento y robustecimiento de los momentos objetivos” (Vigotsky, 1930, p. 44). Por lo general, este interés por la expresión literaria suele someterse al juicio crítico y es abandonado debido a la concientización de la objetividad. En este período surgen dos tipos de imaginación: la plástica o exterior (objetiva), que emplea impresiones externas con las que construye nuevas representaciones, y la emocional o interior (subjetiva), que se construye con elementos tomados de la vida interna. La aparición de uno o de otro tipo de imaginación y su diferenciación gradual son características precisamente de esta edad.

2.3.4 El componente imaginativo en el modelo sociocognitivo

A partir de lo expuesto, es posible modelizar el componente imaginativo y el mecanismo de su funcionamiento, a partir del siguiente esquema:

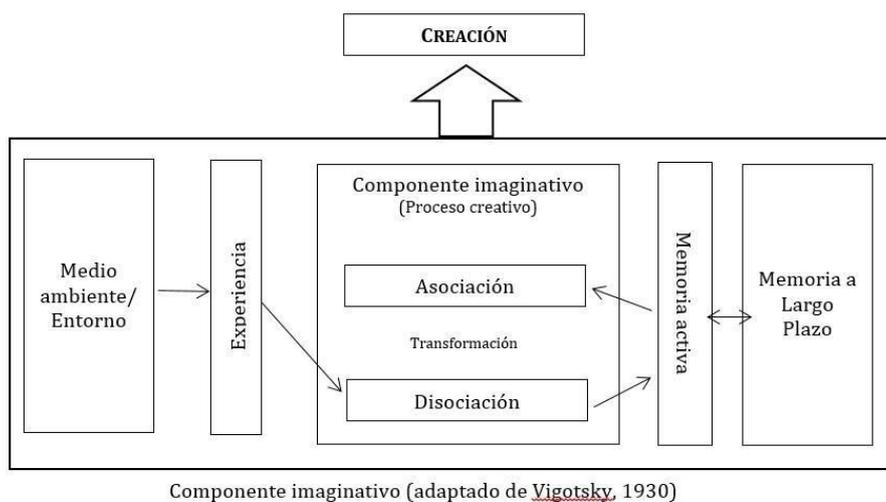


Figura 1: modelo del componente imaginativo, adaptado de Vigotsky (1930)

Yendo un poco más allá, y para lograr el acercamiento a un modelo del proceso de escritura creativa, es posible incorporar este componente dentro del modelo de Hayes (1996), como se ilustra a continuación:

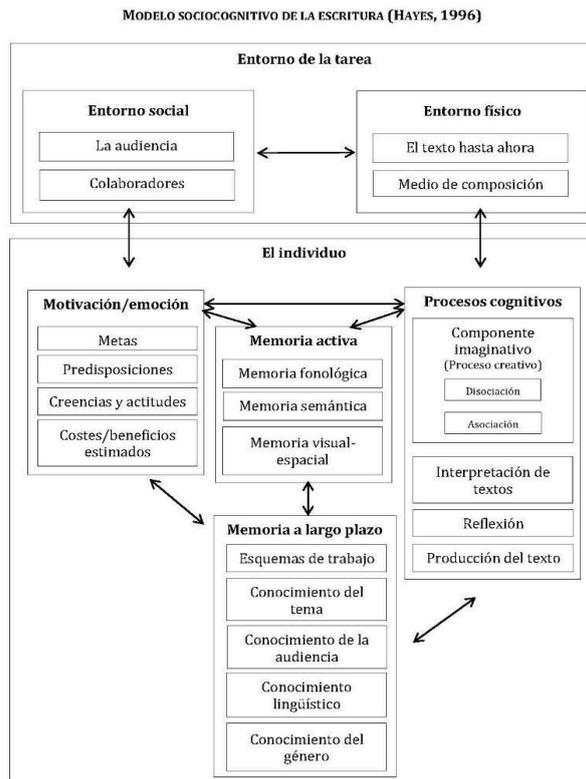


Figura 2: integración del componente imaginativo en Hayes (1996)

3. ¿Por qué, cuándo y cómo escribir literatura?

De todo este planteo surge la respuesta al primer interrogante: ¿por qué escribir literatura? Porque se trata de un proceso que nos obliga a poner en juego la imaginación, a experimentar con el lenguaje, a romper sus reglas, a idear nuevas formas de decir. La situación de escritura, en este caso la escritura literaria, nos obliga a salirnos del lenguaje común, cruzar la calle y mirarlo desde la vereda de enfrente y eso es ya en sí un aprendizaje. Es tomar consciencia del lenguaje, pensarlo, descubrir aristas que siempre estuvieron ahí, que las conocemos, pero que desde este nuevo lugar se ven renovadas, distintas, pretéritas y a la vez novedosas. En palabras de Cuesta & Frugoni (2004):

Esto implica correrse de aquellas concepciones instrumentales de la escritura que la entienden como una mera herramienta para transmitir información prediseñada y no como una práctica social vinculada a la apropiación de saberes, como una tarea de

reescritura de la cultura en la que nos colocamos en una posición activa, imaginativa y seguramente más propicia para la reflexión. (p. 20).

Respecto del momento en el que proponer actividades de escritura literaria, se sigue de la propuesta de Vigostky (1930) que lo ideal es comenzar desde la infancia, dado que es el momento en el que el umbral de creatividad es alto y esto puede aprovecharse para ejercitar lúdicamente el dominio de la escritura en la medida en que esta se aprende. En este sentido, el autor señala:

Para hacer del niño un escritor es preciso imbuir en él fuerte interés hacia la vida que le rodea. El niño escribe mejor sobre aquello que más le interesa, sobre todo cuando lo conoce bien. Hay que educar al niño a escribir sobre lo que le interesa hondamente, en lo que ha pensado mucho y con profundidad, en lo que conoce bien y se orienta fácilmente. Hay que enseñar al niño a no escribir nunca de lo que no sabe, de lo que no le interesa. Y, por cierto, hay maestros que proceden completamente al contrario, con lo que matan al escritor en el niño. (p. 23).

A la par de esta reflexión, el investigador relata la experiencia de Tolstoi (1951) en un artículo sobre su experiencia de escritura con niños campesinos, con quienes experimentó tareas de escritura que hoy llamaríamos colaborativa. La conclusión a la que arriba Tolstoi supone que quien pretende enseñar a escribir debe despertar en los niños la afición a hacerlo a partir del reconocimiento de los rasgos propios de la creatividad infantil a fin de ayudarlos a que elaboren y maduren su propio lenguaje literario.

La experiencia de Tolstoi comenzaba con un refrán, a partir del cual los niños debían escribir. Debido a la resistencia inicial, el escritor decidió comenzar la tarea él, lo que ayudó a la desinhibición de los pequeños, mediante la creación colectiva. El escritor les proponía ideas y los niños las parafraseaban, inventaban, ideaban los personajes, describían detalladamente su aspecto exterior, relataban episodios aislados, siempre en forma oral, es decir, recreaban las propuestas del escritor en su propio lenguaje literario. Frente a esta experiencia, Vigotsky (1930) refiere las impresiones de Tolstoi:

Me parecía tan extraño que un muchacho campesino, semianalfabeto, mostrase de repente una tal fuerza artística consciente como no pudiera alcanzar el propio Goethe en la inaccesible cumbre de su desarrollo. Me parecía tan extraño y

deprimente que yo, autor de la infancia, que merecí cierto éxito y notoriedad como talento artístico entre el público culto de Rusia, que yo en asuntos de arte no sólo no puedo indicar ni ayudar a un Semioncillo o un Feodorillo cualquiera de once años, sino que a duras penas y eso en un momento de feliz inspiración, puedo seguirles y entenderles. Me parecía esto tan extraño que no podía creerme lo que sucedió. (p. 24).

La experiencia de Tolstoi emociona por la rotunda respuesta de los niños, a los que les alcanzó solamente un estímulo para empezar a usar la escritura creativamente. De lo expuesto, Vigotsky (1930) infiere la función de la educación literaria escolar:

[...] la educación en general y la educación literaria de los niños en particular es no sólo posible sino totalmente inevitable. Se desprende fácilmente también de lo anterior, que Tolstoi no hizo otra cosa con los niños campesinos que darles educación literaria. Despertó en ellos formas de expresar sus vivencias y su enfoque del mundo que no conocían en modo alguno hasta entonces, y junto con los niños inventaba, construía, combinaba, les inspiraba, les planteaba temas, es decir, canalizaba en lo principal todo el proceso de su actividad creadora, les mostraba métodos literarios, etc. Y todo eso es educar, en el sentido más exacto de esta palabra. (p. 25).

En esta profunda reflexión es posible encontrar la respuesta a la tercera de las preguntas, referida al cómo enseñar la escritura literaria. En primer lugar, el desafío consiste en cuestionar el propósito de la enseñanza de la escritura: no se trata de lograr que el estudiante llegue a adquirir anticipadamente el modelo de escritura del adulto, sino de incentivar el desarrollo de un estilo propio, basado en el conocimiento y en los intereses que estos poseen, pues no se puede escribir sobre lo que no se conoce. El fomentar el autoconocimiento conlleva el desarrollo de la conciencia lingüística, metalingüística y de la conciencia literaria. De manera colateral, en la medida en que se toma conciencia de las propias capacidades se logra su afianzamiento, de lo que se sigue una mayor independencia en la gestión de la propia escritura. Desafortunadamente, la educación lingüística y literaria no ha logrado aprovechar este potencial casi instintivo y, en su lugar, ha insistido en la propuesta de actividades de análisis literario y gramatical que cercenan la espontaneidad y la insolencia propias de los niños y los adolescentes. En este sentido, Cuesta & Frugoni

(2004) señalan que en la sociedad se han generado otros espacios en los que este tipo de reflexión sobre la escritura literaria es posible:

Nos estamos refiriendo a los talleres de escritura que se gestaron a partir de los setenta y ochenta, principalmente las experiencias del grupo Grafein y, a partir de los ochenta, las experiencias y producciones de Gloria Pampillo y de Maite Alvarado. Esta tradición, con sus similitudes y diferencias posibilita plantear prácticas de enseñanza que capitalicen los significados culturales que poseen los alumnos y sus saberes acerca del lenguaje para volver sus propias producciones objetos de estudio y de reflexión. (p. 20).

Las actividades desarrolladas en talleres parten de propuestas desestructuradas, en las que las consignas no coartan la creatividad y la imaginación, sino que las incentivan. El coordinador del taller participa de la tarea, interviene, sugiere, cuestiona, plantea nuevas ideas. La principal característica de estas actividades radica en la forma como se plantean: no como una directiva que hay que seguir o que hay que descubrir, sino como un enigma, un desafío o un problema que hay que resolver. La tarea consiste, entonces, en entrar en el juego, en aguzar el ingenio y dar rienda suelta a la imaginación. El seguimiento de la tarea en el momento en que se lleva a cabo permite, asimismo, la incorporación de conceptos y términos técnicos en la medida en que son necesarios y responden a una necesidad concreta. Asimismo, la intervención de quien guía el trabajo es permanente, tanto en la resolución de dudas como en la orientación y en las sugerencias durante el proceso mismo de escritura.

Ciertamente, las propuestas de escritura que se presentan en los libros de texto rara vez se orientan en esta dirección. A modo de ejemplo, transcribo a continuación las consignas de escritura de un libro de texto de amplia circulación en nuestro medio:

Escriban un cuento fantástico tomando elementos de la noticia periodística. Les sugerimos el siguiente título: **El fascinante misterio del calamar gigante.**

Para organizar la narración:

- Utilicen la superestructura narrativa.
- Ordenen las acciones en una secuencia narrativa.
- Amplíen la descripción del calamar que aparece en la noticia con datos obtenidos en libros o en Internet.
- Seleccionen adjetivos que contribuyan a provocar suspenso, miedo en el lector.

- Elijan un narrador omnisciente o protagonista.

Aprendamos Lengua, 1 E.S. (2011).

Como se advierte en este ejemplo, las consignas de escritura dejan poco margen a la autonomía y a la creatividad. El lenguaje está abarrotado de conceptos técnicos que, si bien son necesarios, no contribuyen al objetivo central de aprovechar el interés y la creatividad de los estudiantes. No postulan desafíos sino instrucciones que hay que seguir para cumplir con el interés del docente o de los autores del libro. No se observan pautas para el trabajo colaborativo ni se prevé la intervención del docente, salvo en la corrección del producto terminado.

4. Proyección del modelo sociocognitivo al estudio de la escritura de ficción

El proyecto de investigación del que se desprende esta comunicación enfoca la problemática de la escritura literaria en ámbitos educativos en tanto práctica que, creemos, ayuda a desarrollar habilidades cognitivas que pueden proyectarse, luego, a la escritura de otros géneros textuales, como los académicos. En este sentido, el proceso de creación de un texto estético supone el desarrollo de un complejo dominio semiótico específico e interactivo, que exige el establecimiento de un contrato tácito entre lector y texto, contrato basado en el mutuo consentimiento acerca de una serie de códigos no sólo lingüísticos, sino además, axiológicos, hermenéuticos, ideológicos y culturales para la elaboración de un nuevo texto. Del mismo modo como ocurre en la lectura, la escritura de un texto de ficción supone la integración de diversos aspectos que implican el manejo de habilidades lingüísticas, cognitivas, pragmáticas, enciclopédicas, literarias, metaliterarias e intertextuales, las que se imbrican con la propia experiencia del sujeto lector, con lo que tradicionalmente se ha dado en llamar “competencia literaria”.

En esta línea, la ficción como categoría formal se concibe desde su dimensión epistemológica, o sea, la propiedad de emplear creativamente el lenguaje para

producir un saber sobre el mundo. Para lograr la escritura de un texto de ficción será necesario poner en juego procesos cognitivos específicos que permitan descubrir nuevas posibilidades de describir el mundo y de dar sentido a la experiencia humana (Goyes Morán & Klein, 2012). La adopción de una perspectiva sociocognitiva parece adecuarse naturalmente al propósito de la investigación y supondrá la implementación de experiencias que permitan verificar la viabilidad de la propuesta. Siguiendo las consideraciones precedentes, se han diseñado instrumentos de intervención que atienden a los distintos componentes del modelo sociocognitivo de Hayes (1996), como la motivación, la especificación de metas que sitúen socialmente la tarea de escritura de textos de ficción, que le otorguen relevancia comunicativa y que aborden temáticas significativas.

Asimismo, se busca desarrollar estrategias que lleven a la toma de consciencia de los propios procesos cognitivos implicados en la tarea de escritura, a la vez que el reconocimiento de los fuertes condicionamientos que imponen las coordenadas socioculturales dentro de las cuales se inserta el proceso escriturario y que se relacionan con los valores y las actitudes asociados a la actividad de escribir en cada comunidad lingüística (Castelló, 2002). Además, la lectura como herramienta de evaluación y de revisión del texto producido con miras a la identificación de los problemas y a la toma de decisiones constituye un procedimiento que se acomoda coherentemente con el género discursivo estudiado (Colomer, 2001). Finalmente, el propósito último se relaciona con el logro de aptitudes metacognitivas, que ayuden a que los estudiantes conozcan sus propios procesos lingüísticos y cognitivos, encuadrados en un enclave etnográfico que aproveche estratégicamente el conocimiento pragmático, social y cultural en el desarrollo de la competencia escritora.

Existen numerosos proyectos de intervención didáctica en los que se pone en práctica la escritura literaria desde una perspectiva creadora, que incentiva el desarrollo de estrategias escriturarias a fin de incentivar en los estudiantes la construcción de modelos simbólicos que permitan comprender la realidad (Sánchez Corral, 2003). Esto es posible a partir de la observación de cómo se establecen los procesos mediante los

cuales se crean y se negocian los significados en el interior de una comunidad, y se vehiculizan en creaciones literarias. Esta misma fundamentación se emplea en investigaciones sobre la escritura literaria, como la de González (2009), Rosal (2010) o Dueñas (2013), las que -desde distintas perspectivas- rescatan la importancia de la inclusión de la escritura creativa, con una mirada sociocognitiva integral, como forma necesaria no solo de innovación de la educación literaria, sino como estrategia esencial para el desarrollo de la competencia escrituraria.

CONCLUSIONES

En este trabajo he presentado un abordaje de la complejidad del proceso de escritura, poniendo el foco en un componente central para el estudio de las operaciones que caracterizan la escritura de ficción. El interesante estudio de Vigotsky (1930), a pesar de su antigüedad, ofrece un panorama bastante claro de la forma en como la escritura interviene en los procesos creativos en general. En este sentido, y dada la base psicológica que ofrece el autor, el modelo propuesto parece encajar, sin contradicciones, en el modelo de Hayes (1996). He trazado las correlaciones con el resto de los procesos cognitivos, con el sistema de memorias y con el entorno, los principales componentes del modelo sociocognitivo. De este modo, el modelo de Flower & Hayes (1981) y de Hayes (1996), enriquecido con las ideas de Vigotsky (1930) respecto de la importancia de la imaginación en el proceso escriturario, pueden llegar a constituir un dispositivo orientador de las tareas que se necesita encarar si se persigue el desarrollo de la competencia escrituraria. Las respuestas a los interrogantes de por qué, cuándo y cómo enseñar escritura literaria no pretenden configurar una receta o un esquema prescriptivo, sino una guía basada en el conocimiento de cómo funciona la mente de los estudiantes en el momento de escribir de lo que se derivan naturalmente las tareas que se pueden realizar y, sobre todo, el papel activo que debe desempeñar el docente en este proceso. Es cierto que la realidad muchas veces atenta contra la posibilidad de llevar a cabo este tipo de tareas, es decir, los cursos superpoblados, los docentes recargados de tareas, entre una

infinidad de factores que pueden traerse a colación. Sin embargo, esto no nos libera de la obligación de lograr el objetivo fundamental de la enseñanza de la lengua, que es el de conseguir que los estudiantes puedan desarrollar y consolidar sus capacidades de lectura y de escritura de todo tipo de textos, para lo cual, según creo haber mostrado, la lectura y la escritura literarias son un vehículo privilegiado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje* 49, 3-20.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 51-64.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, 35, 149-162.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, (22)4, 2-19.
- Cuesta, C. & S. Frugoni. (2004). *Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Díaz Blanca, L. (2002). La Escritura: Modelos Explicativos e Implicaciones Didácticas. *Revista de Pedagogía*, (23)67, 319-332.
- Dueñas, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (25), 135-156. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42239/40213>

- Ferrero de Ellena, I & Delgado, M. (2011). *Aprendamos Lengua 1*. Córdoba: Comunicarte.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process. Theory of Writing. *College Composition and Communication*, (32), 4, 365-387.
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). *Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- García Márquez, G. (1982). *El olor de la guayaba. Conversaciones con Plinio Apuleyo Mendoza*. Buenos Aires: Sudamericana.
- González, O. (2009). La creación literaria en la escuela secundaria: expresión hacia la higiene mental para una educación intrínseca. *Espéculo*, 41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2948524>
- Goyes Morán, A. & Klein, I. (2012). Alcances, limitaciones y retos en la enseñanza de la escritura en la universidad (dos casos: Colombia y Argentina). En L. Laco; L. Natale, L. & M. Ávila. *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Buenos Aires: Editorial de la UTN-FRGP.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy & S. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- Lacon de De Lucia, N. & Ortega de Hocevar, S. (2003). *Producción de textos escritos*. Mendoza: EDIUNC.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Signos*, (35)51-52, 217-230.
- Rohman, G. (1965). Pre-Writing: The stage of Discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, (16), 106-112.
- Rosal, M. (2010). Creación poética y competencia literaria: propuestas didácticas. *Álabe*, (2).
- Sánchez Corral, L. (2003). Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el

sujeto. En A., Mendoza Fillola (Coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.

Tolstoi, L. N. (1951). ¿Quién debe aprender a escribir de quién: los niños campesinos de nosotros o nosotros de los niños campesinos? En *Obras pedagógicas*. Moscú: s/d.

van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Vigotsky, L. S. (1930). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

¹ Leandro C. Arce es profesor en Letras por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca y Magíster en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Realiza sus estudios doctorales en la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como Profesor Adjunto Concursado en las cátedras *Lengua Española III*, *Psicolingüística* y *Metodología de la Investigación Lingüística*. Desde 2016 es director de Publicaciones de la Facultad de Humanidades, UNCA. Ha codirigido y participado de proyectos de investigación enmarcados en Cátedra UNESCO sobre lectura literaria y escritura literaria. Actualmente, sus investigaciones se orientan hacia la alfabetización académica, materia sobre la que ha dictado varios seminarios de posgrado.

² Proyecto de investigación *La escritura de ficción como práctica educativa. Su rol en el logro de competencias escritoras*, SECYT UNCA, 2012-2015. Directora: Dra. María Elena Hauy. Codirector: Mgter. Leandro C. Arce.