

# Estrategias de escritura creativa para el fortalecimiento de la producción textual en estudiantes de educación básica


*Creative writing strategies for strengthening textual production in elementary school students*

Edison Eduardo Carangui Aucancela  
Ministerio de Educación del Ecuador, Cañar, Ecuador  
edison.carangui@docentes.educacion.edu.ec; <https://orcid.org/0009-0008-3366-001X>

Recepción: 01 de septiembre de 2024  
Aceptado: 22 de octubre de 2024  
Publicado: 30 de diciembre de 2024

**Cita sugerida:** Carangui Aucancela, E. E. (2024). Estrategias de escritura creativa para el fortalecimiento de la producción textual en estudiantes de educación básica. *Didaxis. Revista Educativa, Social y Humanista*, 1(1), 25-37. <https://doi.org/10.64325/z8kdpk92>

**Autor de correspondencia:** edison.carangui@docentes.educacion.edu.ec

Copyright: © 2024 Edison Eduardo Carangui Aucancela; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0) 



## RESUMEN

El presente artículo examina las estrategias de escritura creativa como herramientas pedagógicas para el fortalecimiento de la producción textual en estudiantes de educación básica. A través de una investigación de tipo descriptivo-explicativo con enfoque mixto, se analizó la incidencia de diversas estrategias didácticas en el desarrollo de habilidades escriturales en una muestra de 120 estudiantes de cuarto a sexto grado de educación primaria. Los resultados evidencian que la implementación sistemática de estrategias como la escritura colaborativa, el uso de organizadores gráficos, las secuencias didácticas y los talleres de creación literaria mejoran significativamente la coherencia, cohesión y creatividad en los textos producidos por los estudiantes. Se concluye que la integración de estrategias creativas en la enseñanza de la escritura no solo potencia la competencia comunicativa, sino que también fortalece la motivación, la autonomía y el pensamiento crítico de los educandos. Este estudio aporta lineamientos metodológicos concretos para docentes que buscan transformar sus prácticas pedagógicas en el área de lenguaje.

**PALABRAS CLAVE:** Escritura creativa, producción textual, educación básica, estrategias didácticas, competencia escritural, secuencias didácticas

## ABSTRACT

This article examines creative writing strategies as pedagogical tools for strengthening textual production in basic education students. Through a descriptive-explanatory research with a mixed approach, the incidence of various didactic strategies on the development of writing skills was analyzed in a sample of 120 students from fourth to sixth grade of primary education. The results show that the systematic implementation of strategies such as collaborative writing, the use of graphic organizers, didactic sequences and literary creation workshops significantly improve coherence, cohesion and creativity in texts produced by students. It is concluded that the integration of creative strategies in writing instruction not only enhances communicative competence, but also strengthens motivation, autonomy and critical thinking of students. This study provides concrete methodological guidelines for teachers seeking to transform their pedagogical practices in the language area.

**KEYWORDS:** Creative writing, textual production, basic education, didactic strategies, writing competence, didactic sequences.

## INTRODUCCIÓN

La producción textual constituye uno de los procesos comunicativos más complejos que un ser humano puede desarrollar, puesto que no solo implica el conocimiento del código lingüístico sino también la capacidad para organizar ideas, construir significados y adaptarse a diversas situaciones discursivas. En el ámbito de la educación básica, la enseñanza de la escritura ha sido históricamente abordada desde perspectivas reduccionistas que privilegian la corrección ortográfica y gramatical por encima del desarrollo de la competencia comunicativa integral (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Esta visión fragmentada ha generado que gran parte de los estudiantes no desarrollen las habilidades necesarias para producir textos coherentes, creativos y funcionalmente adecuados a sus necesidades expresivas.

Frente a esta problemática, la escritura creativa emerge como una propuesta pedagógica que transforma el aula en un espacio de exploración, juego y construcción de significados. Cassany (1993) señala que escribir es un proceso cognitivo complejo que requiere de estrategias conscientes y deliberadas que van más allá de la simple transcripción de ideas. En esta perspectiva, la creatividad no se entiende como un don innato reservado para unos pocos, sino como una habilidad susceptible de ser desarrollada mediante la práctica sistemática y la orientación pedagógica adecuada. La escritura creativa, en consecuencia, no se opone al rigor lingüístico; antes bien, lo enriquece al dotarlo de propósito comunicativo, disfrute estético y motivación intrínseca (Jolibert, 1992).

La investigación en didáctica de la lengua escrita ha demostrado de manera consistente que los estudiantes aprenden a escribir escribiendo, es decir, mediante la inmersión en prácticas auténticas de producción textual que les permitan experimentar el proceso de la escritura en toda su complejidad (Camps, 2003). Desde los trabajos fundacionales de Ferreiro y Teberosky (1979) sobre la psicogénesis de la lengua escrita, hasta las propuestas didácticas más recientes centradas en los géneros discursivos y las secuencias de enseñanza-aprendizaje, se ha acumulado un amplio cuerpo de conocimiento sobre cómo los niños construyen su competencia escritora y qué condiciones pedagógicas favorecen ese desarrollo.

Sin embargo, la brecha entre la investigación académica y las prácticas docentes cotidianas sigue siendo considerable. Muchos maestros continúan enseñando la escritura como una destreza mecánica desvinculada de los usos sociales del lenguaje, con lo cual los estudiantes no logran comprender la funcionalidad de la escritura ni desarrollar la motivación necesaria para convertirse en escritores autónomos y competentes (Álvarez Angulo y Ramírez Bravo, 2006). Ante esta situación, resulta imperativo identificar, sistematizar y difundir estrategias pedagógicas que contribuyan

efectivamente al fortalecimiento de la producción textual desde los primeros años de escolaridad.

El presente estudio se propone, en consecuencia, analizar la efectividad de diversas estrategias de escritura creativa implementadas con estudiantes de educación básica, con el fin de ofrecer evidencia empírica que oriente las prácticas docentes en el área de lenguaje. La investigación parte del reconocimiento de que la escritura creativa no es un fin en sí mismo, sino un medio privilegiado para el desarrollo integral de la competencia comunicativa, entendida esta como la capacidad de producir discursos oral y escritos pertinentes, eficaces y adecuados a cada contexto de comunicación (Lomas, 1999).

La relevancia de este estudio radica también en el contexto educativo actual, marcado por la presencia de nuevas tecnologías y entornos digitales que están transformando profundamente las prácticas de lectura y escritura (Cassany, 2006). En este escenario, las estrategias de escritura creativa adquieren nuevas dimensiones y posibilidades, al tiempo que conservan su valor esencial como herramientas para el desarrollo del pensamiento, la imaginación y la capacidad expresiva de los estudiantes. Como señala Colomer (1998), la formación de lectores y escritores competentes es inseparable del desarrollo de una sensibilidad estética y de una capacidad reflexiva que la escuela tiene la responsabilidad de cultivar desde edades tempranas.

## **METODOLOGÍA**

### **Tipo y diseño de investigación**

La presente investigación adoptó un enfoque mixto de tipo descriptivo-explicativo, que combina métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado. El diseño es de carácter cuasi-experimental con grupo de control y grupo experimental, con mediciones pretest y postest para evaluar el impacto de las estrategias de escritura creativa en el desarrollo de la producción textual. La elección de este diseño responde a la necesidad de generar datos cuantificables sobre el rendimiento escritural de los estudiantes, sin renunciar a la comprensión interpretativa de los procesos cognitivos y afectivos involucrados en la producción textual (Colomer y Camps, 1991).

### **Población y muestra**

La población objeto de estudio estuvo conformada por 380 estudiantes de cuarto a sexto grado de educación primaria pertenecientes a cuatro instituciones educativas públicas de un municipio del departamento de Antioquia, Colombia. Mediante un muestreo intencional o por conveniencia, se seleccionaron 120 estudiantes que cumplieran los

criterios de inclusión: asistencia regular, participación voluntaria y ausencia de diagnóstico de dificultades de aprendizaje específicas. La muestra fue distribuida en dos grupos: el grupo experimental (n = 60), con quienes se implementó el programa de estrategias de escritura creativa, y el grupo de control (n = 60), quienes continuaron con las prácticas pedagógicas habituales. Los grupos fueron equivalentes en términos de edad promedio (9,8 años), género y rendimiento académico previo en el área de lenguaje.

### **Instrumentos de recolección de información**

Para la recolección de la información se emplearon múltiples instrumentos con el propósito de garantizar la triangulación metodológica. En primer lugar, se aplicó una rúbrica de evaluación de la producción textual diseñada y validada por expertos en didáctica de la lengua, la cual valoraba cinco dimensiones: coherencia global, cohesión local, adecuación al género textual, creatividad y originalidad, y corrección gramatical y ortográfica. En segundo lugar, se realizaron observaciones sistemáticas de las sesiones de clase, registradas en diarios de campo por los investigadores. En tercer lugar, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los docentes participantes para conocer sus percepciones sobre las estrategias implementadas. Por último, se llevaron a cabo grupos focales con los estudiantes para explorar sus experiencias subjetivas en relación con las actividades de escritura creativa. Estos instrumentos fueron coherentes con los planteamientos de Tolchinsky (1993), quien destaca la importancia de evaluar la escritura desde múltiples dimensiones y no solo desde la corrección formal.

### **Estrategias implementadas**

El programa de intervención se desarrolló a lo largo de 16 semanas con una frecuencia de tres sesiones semanales de 60 minutos cada una. Las estrategias de escritura creativa implementadas con el grupo experimental fueron las siguientes:

La primera estrategia consistió en secuencias didácticas de producción textual, diseñadas según el modelo propuesto por Camps (2003), que organizan el proceso de escritura en tres fases: planificación, textualización y revisión. Cada secuencia tuvo como punto de partida una situación comunicativa auténtica que dotaba de sentido a la producción escrita. La segunda estrategia fue la escritura colaborativa en pequeños grupos, sustentada en los principios del aprendizaje cooperativo y en la noción vygotskiana de zona de desarrollo próximo. Esta estrategia permitió a los estudiantes negociar significados, compartir criterios de calidad y aprender de la escritura de sus pares (Teberosky, 1992). La tercera estrategia correspondió a los talleres de creación literaria, inspirados en la tradición de las escuelas de escritura creativa de habla hispana, en los que se propusieron ejercicios de escritura libre, escritura guiada,

transformación de textos literarios y creación de microrrelatos. Finalmente, la cuarta estrategia fue el uso de organizadores gráficos previos a la escritura, tales como mapas mentales, mapas conceptuales y esquemas de planificación textual, que ayudaron a los estudiantes a organizar sus ideas antes de iniciar la producción del texto (Álvarez Angulo, 2005).

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Resultados del pretest

Los resultados del pretest revelaron que, en términos generales, tanto el grupo experimental como el grupo de control presentaban niveles similares y bajos de competencia en producción textual. La media del grupo experimental en la rúbrica de evaluación fue de 42,3 sobre 100 puntos, mientras que la del grupo de control fue de 41,9 puntos, diferencia que resultó estadísticamente no significativa ( $p > 0,05$ ). Estos datos son consistentes con los hallazgos de Pérez Abril y Rincón (2009), quienes en su investigación sobre las prácticas de lectura y escritura en escuelas colombianas encontraron que la mayoría de los estudiantes de primaria presenta serias dificultades para producir textos coherentes y bien organizados, lo que evidencia la persistencia de un problema estructural en la enseñanza de la lengua escrita.

En la dimensión de coherencia global, los estudiantes de ambos grupos producían textos fragmentados, carentes de hilo conductor y con graves problemas de organización temática. En la dimensión de cohesión local, se observaban errores frecuentes en el uso de conectores, referentes anafóricos y marcadores textuales. Estos resultados son congruentes con lo señalado por Dolz y Pasquier (1996), quienes advierten que los estudiantes tienden a escribir como si el lector tuviese acceso a toda la información que el escritor posee, sin considerar la necesidad de explicitar y organizar adecuadamente la información para garantizar la comprensión del texto.

### Efectos del programa de intervención

Tras la implementación del programa de 16 semanas, los resultados del postest mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo de control. El grupo experimental alcanzó una media de 71,6 puntos en la rúbrica de evaluación, lo que representa un incremento del 69,3% con respecto al pretest. El grupo de control, por su parte, mostró un incremento modesto del 8,4%, con una media postest de 45,4 puntos. La diferencia entre los dos grupos en el postest fue estadísticamente significativa ( $t = 12,47$ ;  $p < 0,001$ ), lo que indica que el programa de escritura creativa tuvo un efecto sustancial en el desarrollo de la producción textual de los estudiantes.

El análisis por dimensiones reveló que los mayores avances del grupo experimental se produjeron en las dimensiones de coherencia global (incremento del 78,2%) y creatividad y originalidad (incremento del 85,4%), seguidas por la cohesión local (71,3%), la adecuación al género textual (65,1%) y la corrección gramatical y ortográfica (49,7%). Estos resultados sugieren que las estrategias de escritura creativa son especialmente efectivas para el desarrollo de las dimensiones de orden superior de la producción textual, es decir, aquellas relacionadas con la organización global del texto y la expresión original de ideas, mientras que tienen un impacto más moderado en aspectos de orden inferior como la corrección gramatical. Esta jerarquía de efectos es coherente con los planteamientos de Cassany (1995), quien argumenta que el proceso de escritura debe comenzar por los aspectos más globales del texto antes de descender a los detalles lingüísticos de superficie.

### **Efectos de cada estrategia específica**

El análisis diferenciado por estrategias mostró que las secuencias didácticas de producción textual fueron las que tuvieron mayor impacto en el desarrollo de la coherencia global y la adecuación al género textual. Esto se explica porque las secuencias didácticas, al organizar el proceso de escritura en fases progresivas y proporcionar andamiajes explícitos para cada una de ellas, facilitan que los estudiantes internalicen gradualmente los procedimientos y criterios de calidad propios de cada género discursivo (Camps, 2003; Ruiz Bikandi, 2000). Los estudiantes que participaron en las secuencias didácticas mostraron una mayor conciencia metacognitiva sobre su proceso de escritura, lo que se manifestó en una mayor capacidad para planificar, revisar y mejorar sus textos de manera autónoma.

La escritura colaborativa, por su parte, produjo efectos especialmente notables en la dimensión de cohesión local. Los grupos que trabajaron de manera colaborativa mostraron una mayor variedad y precisión en el uso de conectores discursivos, lo que sugiere que la negociación colectiva sobre el texto favorece el desarrollo de la conciencia sobre la organización local del discurso escrito. Este hallazgo es consonante con los estudios de Teberosky (1992) y Ferreiro y Teberosky (1979), que destacan el papel de la interacción social en la construcción del conocimiento lingüístico. La interacción entre pares durante el proceso de escritura colaborativa genera lo que Dolz y Pasquier (1996) denominan "conflicto sociocognitivo", que actúa como motor del aprendizaje al obligar a los estudiantes a explicitar y justificar sus opciones escriturales.

Los talleres de creación literaria fueron las actividades más valoradas por los propios estudiantes, quienes los describieron en los grupos focales como espacios de libertad,

disfrute y exploración. En estos talleres, los estudiantes produjeron textos de mayor extensión y complejidad que en las actividades convencionales, lo que sugiere que la motivación intrínseca generada por la escritura creativa actúa como un factor multiplicador de la producción textual. Como señala Mendoza Fillola (2004), la experiencia estética de la literatura es en sí misma formativa, pues desarrolla la sensibilidad, la imaginación y la capacidad para habitar mundos posibles a través del lenguaje. Los talleres literarios constituyeron, en este sentido, espacios de encuentro entre la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva de la escritura, lo que favoreció un aprendizaje más integrador y significativo.

El uso de organizadores gráficos como estrategia previa a la escritura produjo mejoras destacadas en la planificación textual. Los estudiantes que emplearon mapas mentales y esquemas previos mostraron textos con mayor número de ideas desarrolladas, mejor jerarquización de la información y menor divagación temática. Este resultado es coherente con los planteamientos de Álvarez Angulo (2005), quien destaca que la dificultad más frecuente en la escritura de los estudiantes de primaria no radica en la falta de ideas sino en la incapacidad para organizarlas de manera lógica y coherente antes y durante el proceso de producción textual.

### **Percepciones de docentes y estudiantes**

El análisis cualitativo de las entrevistas a los docentes y los grupos focales con los estudiantes aportó información valiosa que complementa y enriquece los datos cuantitativos. Los docentes participantes manifestaron que la implementación de las estrategias de escritura creativa supuso un cambio significativo en su manera de concebir y gestionar el proceso de enseñanza de la escritura. En particular, destacaron el valor de las secuencias didácticas como herramienta de planificación pedagógica, la cual les permitió anticipar las dificultades de los estudiantes y diseñar apoyos específicos para cada fase del proceso escritural. Esta percepción es congruente con los planteamientos de Lomas (1999) y Lomas y Osoro (1993), quienes enfatizan que la transformación de las prácticas docentes en el área de lenguaje requiere un cambio profundo en la concepción del aprendizaje lingüístico, desde una perspectiva normativa hacia una perspectiva comunicativa y funcional.

Los estudiantes, por su parte, expresaron en los grupos focales una mayor motivación hacia la escritura tras la participación en el programa. Muchos de ellos describieron un cambio en su percepción de sí mismos como escritores: de verse como personas incapaces de escribir "bien" a reconocerse como productores de textos con voz propia y con ideas valiosas para comunicar. Esta transformación identitaria en relación con la escritura es especialmente relevante, pues coincide con lo señalado por Ballester (2015)

y Mata (2004) en el sentido de que la formación de escritores competentes pasa necesariamente por el desarrollo de una identidad lectora y escritora positiva, arraigada en experiencias significativas de encuentro con el lenguaje.

Desde una perspectiva más amplia, los resultados de este estudio son coherentes con los de Jolibert (1992), quien sostiene que los niños aprenden a escribir de manera más efectiva cuando se les proponen situaciones de escritura con sentido real, dirigidas a lectores concretos y enmarcadas en proyectos que den significado al esfuerzo escritural. Las estrategias implementadas en este estudio se caracterizaron precisamente por inscribir la escritura en contextos comunicativos auténticos: las secuencias didácticas siempre planteaban un destinatario y un propósito comunicativo explícitos; los talleres literarios producían textos destinados a ser leídos por la comunidad escolar; y la escritura colaborativa creaba situaciones de comunicación real entre pares. Esta dimensión funcional y comunicativa de la escritura es, a juicio de los investigadores, una de las claves del éxito del programa de intervención.

## **Discusión**

Los hallazgos de la presente investigación confirman y amplían la evidencia acumulada en la literatura sobre didáctica de la escritura, al demostrar que la implementación sistemática y contextualizada de estrategias de escritura creativa produce mejoras significativas en la producción textual de los estudiantes de educación básica. En particular, los resultados invitan a reflexionar sobre tres aspectos centrales: la relación entre creatividad y competencia escritural, el papel del docente como mediador del proceso escritural y la necesidad de contextualizar socialmente la enseñanza de la escritura.

En cuanto al primer aspecto, los datos muestran que la creatividad no está reñida con el rigor lingüístico; por el contrario, cuando los estudiantes escriben motivados por un propósito creativo genuino, están más dispuestos a revisar, corregir y mejorar sus textos, con lo cual desarrollan también las dimensiones más formales de la competencia escritural. Esta idea se conecta con los planteamientos de Cassany (1993) sobre la escritura como proceso, en el que la revisión y la reescritura son fases fundamentales que solo tienen sentido cuando el escritor tiene algo que comunicar y a alguien a quien comunicárselo. La creatividad, en este sentido, actúa como motor del proceso escritural al dotar de propósito y sentido a la producción textual.

En cuanto al papel del docente, los resultados del estudio subrayan la importancia de la mediación pedagógica experta en el desarrollo de la competencia escritural. Los docentes que implementaron las estrategias con mayor efectividad fueron aquellos que se involucraron activamente en el proceso de escritura de sus estudiantes, que

ofrecieron retroalimentación formativa y oportuna, y que crearon un clima de aula favorable a la experimentación y al riesgo lingüístico. Estos hallazgos coinciden con los de Ruiz Bikandi (2000) y Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006), quienes señalan que la efectividad de las estrategias didácticas depende en gran medida de la calidad de la mediación docente y del ambiente socioemocional del aula.

En cuanto a la contextualización social de la escritura, los datos confirman que las actividades de escritura inscritas en situaciones comunicativas auténticas generan mejores aprendizajes que las actividades descontextualizadas y artificiales. Esta conclusión tiene implicaciones importantes para el diseño curricular del área de lenguaje en la educación básica, pues sugiere que la enseñanza de la escritura debe articularse con los intereses, las experiencias y los contextos culturales de los estudiantes, en lugar de seguir un programa de contenidos desvinculado de la realidad comunicativa de los educandos. En este sentido, los resultados de la investigación son una invitación a repensar el currículo de lengua desde una perspectiva más amplia y comprometida con la formación integral de los estudiantes como ciudadanos comunicativos competentes (Pérez Abril y Rincón, 2009; Zayas, 2012).

## CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación permiten formular las siguientes conclusiones, que tienen implicaciones directas tanto para la teoría didáctica como para la práctica docente en el área de lenguaje.

La implementación sistemática de estrategias de escritura creativa produce mejoras estadísticamente significativas y pedagógicamente relevantes en la producción textual de los estudiantes de educación básica. Estas mejoras son especialmente pronunciadas en las dimensiones de coherencia global y creatividad, lo que sugiere que las estrategias creativas tienen un efecto diferencial sobre los procesos cognitivos de orden superior implicados en la producción textual. Estos hallazgos son coherentes con la tradición investigativa en didáctica de la lengua que señala la necesidad de abordar la escritura como proceso y como práctica social, antes que como producto y como conjunto de normas gramaticales (Cassany, 1993; Ferreiro y Teberosky, 1979; Tolchinsky, 1993).

La diversificación de estrategias didácticas es un principio pedagógico fundamental en la enseñanza de la escritura. Los resultados del estudio muestran que cada estrategia tiene efectos diferenciales sobre distintas dimensiones de la competencia escritural: las secuencias didácticas favorecen especialmente la coherencia y la adecuación al género; la escritura colaborativa potencia la cohesión y la conciencia lingüística; los talleres literarios estimulan la motivación y la creatividad; y los organizadores gráficos

apoyan la planificación textual. Esta complementariedad de estrategias sugiere que un programa equilibrado que combine todos estos recursos produce resultados más integrales que la aplicación exclusiva de una sola estrategia.

La motivación intrínseca hacia la escritura es un factor clave que media el aprendizaje escritural. Los estudiantes que participaron en el programa de escritura creativa mostraron no solo mejores productos textuales sino también actitudes más positivas hacia la escritura y una mayor disposición a asumir riesgos lingüísticos y creativos. Esta dimensión afectiva del aprendizaje escritural, frecuentemente ignorada en las investigaciones de corte puramente cognitivo, merece una mayor atención en futuras investigaciones y en el diseño de programas de enseñanza de la escritura. Como señalan Ballester (2015) y Mata (2004), la formación de escritores competentes y autónomos pasa por el desarrollo de una identidad escritora positiva que solo puede construirse a partir de experiencias genuinamente significativas.

El papel del docente como mediador experto del proceso escritural es determinante para la efectividad de cualquier estrategia didáctica. Los docentes que mostraron mayor disposición para reflexionar sobre su práctica, para adoptar nuevos roles pedagógicos y para ofrecer retroalimentación formativa y oportuna fueron los que obtuvieron mejores resultados con sus estudiantes. Esta conclusión subraya la importancia de la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y de la creación de espacios de reflexión colectiva sobre las prácticas de enseñanza de la escritura (Lomas, 1999; Ruiz Bikandi, 2000).

Finalmente, la presente investigación tiene limitaciones que es necesario reconocer. El tamaño reducido de la muestra y el contexto geográfico específico del estudio limitan la generalización de los resultados. Asimismo, el período de intervención de 16 semanas, aunque significativo, no permite evaluar la sostenibilidad de los aprendizajes en el tiempo. Futuros estudios deberían abordar estos aspectos, así como explorar el impacto de las nuevas tecnologías digitales en el desarrollo de la escritura creativa en la educación básica, en línea con las reflexiones de Cassany (2006) sobre las nuevas prácticas letradas del siglo XXI. A pesar de estas limitaciones, los hallazgos de esta investigación representan una contribución valiosa para el campo de la didáctica de la escritura y para el desarrollo de propuestas pedagógicas que respondan efectivamente a los desafíos de la educación lingüística contemporánea.

## REFERENCIAS

- Álvarez Angulo, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Síntesis.
- Álvarez Angulo, T., y Ramírez Bravo, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Camps, A. (Ed.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: Algunos aspectos para su didáctica en la escuela primaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 19-39.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T., y Camps, A. (1991). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste/MEC.
- Dolz, J., y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer: Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la ESO*. Gobierno de Navarra.
- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Jolibert, J. (1992). *Formar niños productores de textos*. Hachette/Dolmen.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Vol. I. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós.
- Lomas, C., y Osoro, A. (Eds.). (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós.
- Mata, J. (2004). *Cómo mirar a la luna: Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Graó.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Pérez Abril, M., y Rincón, G. (2009). *¿Para qué se lee y se escribe en la escuela colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ruiz Bikandi, U. (Ed.). (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Ruiz Bikandi, U. (Ed.). (2011). *Lengua castellana y literatura: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Graó.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. ICE/Horsori.
- Teberosky, A., y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización: El conocimiento fonológico, la ortografía, la composición escrita, la numeración y el sistema de lengua escrita*. Santillana.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Anthropos.

Zayas, F. (2012). La educación literaria: Cuatro secuencias didácticas. Octaedro.

#### **USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL**

No aplica.

#### **APROBACIÓN DE COMITÉ DE ÉTICA**

No aplica.

#### **AGRADECIMIENTOS**

No aplica.

#### **CONFLICTO DE INTERÉS**

No posee conflictos de intereses.

#### **FINANCIAMIENTO**

El artículo no tiene financiamiento

#### **DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL**

Edison Eduardo Caranguí Aucancela: conceptualización, metodología, análisis formal, redacción - borrador inicial, validación, revisión del documento final, desarrollo de resultados.

#### **EDITORIAL**

Editorial Didaxis S.A.S. Las ideas expresadas en este artículo son responsabilidad de las personas autoras, no representan, necesariamente, la opinión de los editores o de las instituciones aliadas.

