



Incidencia de la Lectoescritura en la Calidad de Textos Narrativos: una Revisión Sistemática

Roque Julio Barbosa Peña¹

rbarbosa38@uan.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-8831-5530>

Universidad Antonio Nariño

Colombia

Marisella Buitrago Ramírez²

marisbuitrago@uan.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-8254-4025>

Universidad Antonio Nariño

Colombia

RESUMEN

Introducción: la lectura y la escritura son habilidades que contribuyen de manera significativa en todos los procesos formativos del ser humano, sin embargo, en Pruebas de Estado aplicadas en Colombia en los últimos diez años se evidencian que hay estudiantes de Básica Primaria que terminan sin leer y escribir bien. Este artículo está estructurado en una revisión de la literatura para conocer el proceso escritural durante este periodo de formación. **Objetivo:** identificar la incidencia del proceso de escritura en la composición de textos narrativos a través de investigaciones realizadas en contextos escolares de Básica Primaria mediante una revisión sistemática. **Metodología:** la revisión bibliográfica se desarrolló en cuatro fases y se seleccionaron investigaciones atendiendo a la guía PRISMA. Lo anterior, en aras de indagar acerca de cada etapa denominadas *tiempo para*: leer, planear, escribir, revisar, corregir, compartir, reescribir y publicar. **Resultados:** la escritura está compuesta por varias etapas y los estudiantes que las implementan tienden a producir textos de mejor calidad. **Conclusiones:** el fortalecimiento de las habilidades escriturales en los estudiantes contribuye a alcanzar un mejor logro académico; por ende, se requiere seguir promoviéndolas en las diversas áreas del conocimiento.

Palabras clave: *revisión sistémica; etapas de escritura; texto narrativo; contexto escolar*

¹Autor Principal

Correspondencia: rbarbosa38@uan.edu.co

Roque Julio Barbosa Peña, Candidato a Doctorado de la Universidad Antonio Nariño. Magíster en Educación y Especialista en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana: ISER de Pamplona. Lugar de trabajo: Institución Educativa Departamental Santa María de Ubaté Cundinamarca.

² Marisella Buitrago Ramírez, Doctora en Estudios Romanos Españoles en la línea de investigación Civilizaciones, Culturas, Literaturas y Sociedades en la Universidad de la Sorbona. Magistra en Educación con Énfasis en Sistemas Didácticos del Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras en la Universidad Pedagógica Nacional y docente titular e investigadora de la Universidad Antonio Nariño.

The Impact of The Writing Process on The Quality of Narrative Texts: A Systematic Review

ABSTRACT

Introduction: reading and writing are skills that contribute significantly to all the formative processes of the human being, however, in State Tests applied in Colombia in the last ten years, it is evident that there are students in elementary school who finish without reading and writing well. This article is structured as a review of the literature to learn about the writing process during this period of education. **Objective:** to identify the incidence of the writing process in the composition of narrative texts through research conducted in elementary school contexts by means of a systematic review. **Methodology:** the bibliographic review was carried out in four phases and research was selected according to the PRISMA guide. The above, in order to inquire about each stage called time for: reading, planning, writing, revising, correcting, sharing, rewriting and publishing. **Results:** writing is composed of several stages and students who implement them tend to produce better quality texts. **Conclusions:** strengthening students' writing skills contributes to better academic achievement; therefore, it is necessary to continue promoting them in the different areas of knowledge.

Keywords: *systematic review; stages of writing; narrative text; school setting*

Artículo recibido 20 julio 2023

Aceptado para publicación: 20 agosto 2023

INTRODUCCIÓN

La escritura es una habilidad cognitiva que toda sociedad necesita desarrollar ya que contribuye de manera significativa en todos los momentos de formación del ser humano; por tanto, el acto de escribir consiste en “construir significados con palabras” (Cassany, 2014, p.13) que conlleva a reflexionar sobre cómo se escribe y se aprende para ser escritores competentes y experimentados. Lo anterior, en aras de fortalecer las estrategias de redacción requeridas para la elaboración de un texto determinado. Desde esta perspectiva, la escritura se concibe como un instrumento que permite pensar, cuestionar, soñar, compartir y transformar las múltiples realidades que se construyen día a día y no como un simple ejercicio de movilizar o transcribir las palabras del tablero o de un libro a unas hojas en blanco (Avendaño, 2020). Sin embargo, Borzone (2022) enfatiza que hay estudiantes de Básica Primaria que terminan sin leer y escribir bien, a pesar que la escritura se realiza a través de un proceso compuesto por varias etapas que para efecto de este artículo se denominan: tiempo para leer, tiempo para planear, tiempo para escribir, tiempo para revisar, tiempo para corregir, tiempo para compartir, tiempo para reescribir y tiempo para publicar.

Desde esa perspectiva, estudios realizados en contextos escolares investigadores manifiestan que los estudiantes que poseen grandes dificultades en lectura y en escritura obtienen niveles más bajos en el logro académico, comparado con aquellos que muestran fortalezas en dichas habilidades (Blanco et al. 2019; Cely et al. 2021; Graham et al. 2019; Márquez y Galvis 2020). Dentro de las debilidades más relevantes que se encuentran en los textos que producen los estudiantes de Básica Primaria corresponden a la disortografía, la disgrafía motriz, los espacios inapropiados, grafías inconsistentes, trazos fuertes y/o débiles, entre otras (Castro, 2022). Asimismo se resalta que los estudiantes no reconocen la etapa de planificación, ni de revisión, o no la pueden hacer explícita al momento de indagar sobre su proceso escritural (Arias et al., 2021; Medina y Leal, 2019). En ese sentido, se resalta que la implementación de estas etapas en los contextos educativos es crucial en el fortalecimiento de la habilidad escritural y al fomentarla contribuye de manera significativa en la calidad de los textos que se producen en el entorno educativo.

De acuerdo con Sáenz (2020), quien destaca el papel trascendental que tiene la escuela en promover, innovar y consolidar el proceso de la escritura; sobre todo en los primeros niveles de formación del sistema educativo y de proporcionar herramientas didácticas, pedagógicas e incluso tecnológicas, para el desarrollo de la habilidad comunicativa. Por tanto, la escuela no puede esperar que los estudiantes se conviertan en escritores competentes por el solo hecho de culminar los estudios del sistema educativo; pues se requiere de acciones intencionadas por parte de los docentes que permitan consolidar la escritura como un proceso cognitivo, social y cultural que conlleve a la reflexión y la transformación de saberes en el aula de clase (Aznárez y López, 2020).

En definitiva, se asevera que la promoción de la escritura contribuye de manera significativa en todas las etapas formativas del ser humano; no obstante, los estudiantes continúan presentando falencias escriturales en los diferentes niveles de escolaridad. De acuerdo con lo anterior, el presente artículo profundiza en las etapas de la escritura para la elaboración de escritos en contextos escolares y distribuidas en ocho momentos denominados *tiempo para*: leer, planear, escribir, revisar, corregir, compartir, reescribir y publicar. Para la obtención de dicho objetivo se procura establecer la búsqueda, selección y análisis en una matriz de interés de contenido con las investigaciones halladas en torno a la escritura de textos narrativos en Básica Primaria; así como, la presentación de la información en una revisión de la literatura.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolla a partir de una metodología cualitativa, pues tiene como propósito identificar la incidencia del proceso de escritura acerca de la elaboración de textos narrativos en estudiantes de Básica Primaria en contextos escolares. En ese sentido, la investigación es de tipo descriptiva en la que se hizo uso de la Declaración PRISMA 2020 como una guía actualizada para la elaboración de revisiones sistemáticas y análisis documental (Page et al. 2021). El proceso investigativo se llevó a cabo en cuatro fases: 1) planificación, 2) búsqueda bibliográfica, 3) identificación de las categorías a través de una matriz de resúmenes analíticos con las siguientes categorías: (a) año, (b) título, (c) autores, (d) países de afiliación, (e) referencia bibliográfica, (f) población, (g) base de datos, (h) revista científica de impacto, (i) elementos

metodológicos, (j) principales hallazgos sobre cada una de las etapas de escritura, (k) objetivo de estudio de la intervención, 4) análisis de las variables de contenido y bibliométricas.

En relación con los criterios de inclusión, exclusión y estrategia general de búsqueda bibliográfica, se abordó el procedimiento de revisión de investigaciones sobre el proceso de composición de textos narrativos escritos por estudiantes de Básica Primaria. Para la selección de los artículos se llevó a cabo la revisión en las bases de datos electrónicas de los últimos cinco años comprendidos entre los años 2019 a 2023. Las investigaciones corresponden a estudios correlacionales, teóricos y empíricos publicados en español e inglés; por tanto, se consultó en la red de revistas científicas a través de diferentes motores de búsqueda tales como: *Google Académico*, *Dialnet*, *Scielo*, *Redalyc* y se limitó la búsqueda a la psicología y las humanidades como áreas del conocimiento.

Los criterios de selección de los artículos que se tuvieron en cuenta son: a) investigaciones realizadas en estudiantes de Básica Primaria sobre la escritura de textos; b) investigaciones asociadas con algunas de las etapas del proceso de escritura; c) artículos en español e inglés de los últimos cinco años. Como criterios de exclusión no se tuvieron en cuenta los estudios realizados sobre narrativa oral y escrita producidos por estudiantes de Educación Preescolar, Secundaria, Media y/o Educación Superior. Igualmente, se excluyeron investigaciones relacionadas con trastornos del lenguaje y el desarrollo infantil; tampoco fueron incluidos documentos como tesis, memorias, ensayos y otras publicaciones que no tuvieran en cuenta los criterios de inclusión.

Asimismo, la presente revisión de la literatura intitulada *Incidencia de la lectoescritura en la calidad de textos narrativos: una revisión sistemática* muestra de manera descriptiva los parámetros de exploración de la información bibliográfica en la que se utilizaron los operadores booleanos “proceso de escritura de textos narrativos OR narrative writing process” AND “escritura de textos narrativos con estudiantes de primaria OR Writing narrative texts with elementary school students” AND “etapas del proceso de escritura de textos narrativos OR stages of the narrative writing process”. Cabe señalar que se tuvieron en cuenta ocho categorías de estudio, las cuales fueron identificadas a partir de la lectura rigurosa de una búsqueda sistemática en la que se revisaron las variables de contenido de interés sobre el proceso de escritura de

textos narrativos enmarcado en las siguientes etapas (*Tiempo para...* leer, planear, escribir, revisar, corregir, compartir, reescribir y publicar) y las variables bibliométricas (año de publicación, autor principal, título de la investigación y país).

De acuerdo con los criterios establecidos se seleccionaron 30 artículos originales. El 30% de estudios revisados corresponde a España; el 27% corresponde a Colombia; el 20% a Estados Unidos, Venezuela y Costa Rica; luego aparece Argentina, Francia, Turquía, China, Perú, Brasil y México con el 23%.

A continuación, se presentan los artículos seleccionados para el estudio propuesto:

Tabla 1

Características de los documentos seleccionados

Nº	Año	Autor principal	Título	País
1.	2021	Ailhaud, E.	Development of revision and drafting in narrative and expository texts written by French children and adolescents	Francia
2.	2021	Arias, G.	Validation of the writing strategies questionnaire in the context of primary education: A multidimensional measurement model	España
3.	2020	Avendaño, Y.	Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria	Perú
4.	2022	Aznárez, M.	¿La planificación escrita determina la calidad textual en primaria?: análisis de borradores y producciones finales en una tarea de escritura colaborativa	España
5.	2020	Aznárez, M.	El proceso de planificación previa en la escritura colaborativa de textos en educación primaria	España
6.	2020	Aznárez, M.	La actividad metalingüística en una tarea de escritura colaborativa en Educación Primaria	España
7.	2022	Castro Zapata, E	Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la escritura en estudiantes de primaria.	Colombia

8.	2020	Daza Martínez, M	La escritura de cuentos: estrategia para potenciar el proceso escritor en niños.	Brasil
9.	2020	Dolores, M.	Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria	España
10.	2021	Druker Ibáñez, S.	Prácticas letradas y práctica docente-El lugar de la " escritura libre" en la producción de literacidad escolar con niñas y niños quechua.	México
11.	2019	Ferretti, R.	Knowledge of persuasion and writing goals predict the quality of children's persuasive writing	EE. UU
12.	2019	Göçen, G.	The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation	Turquía
13.	2019	Graham, S.	Changing how writing is taught. Review of Research in Education	EE. UU
14.	2023	Gutiérrez-Romero, M. F.	Tipo de inferencias y comprensión de textos narrativos en básica primaria: un análisis desde la teoría de sistemas dinámicos.	Costa Rica
15.	2020	Hsiang, T.	Teachers' practices and beliefs about teaching writing: A comprehensive survey of grades 1 to 3 teachers	China
16.	2022	Silva Jaimes, E.	Proceso de producción textual en un taller de escritura virtual para estudiantes de quinto grado.	Colombia
17.	2021	Londoño, F.	Procesos de enseñanza de la lectoescritura en la educación básica primaria rural colombiana.	Venezuela
18.	2020	Márquez, G.	Desarrollo de Competencias Comunicativas de Producción y Comprensión Textual	España
19.	2020	Martínez, D.	La escritura de cuentos: estrategia para potenciar el proceso escritor en niños	Colombia
20.	2019	Medina, M.	Efectos de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso sobre la calidad de comprensión y producción de textos	Colombia

			expositivos en niños de tercero y cuarto de primaria	
21.	2019	Montanero, M.	Collaborative chain writing: Effects on the narrative competence of primary school students	España
22.	2020	Morales, A.	Representaciones sociales de las docentes de primaria en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura	Venezuela
23.	2022	Moreno, C	Procesos cognitivos y ejecutivos asociados a la expresión escrita infantil	Argentina
24.	2020	Muñoz, A.	Escritura argumentativa, una breve aproximación desde la ciencia, la tecnología y la sociedad	Colombia
25.	2022	Murillo Rojas, M.	Pandemia covid-19 y los rezagos en la lectura y la escritura en la educación primaria costarricense. Algunas propuestas para optimizar la recuperación de aprendizajes en los nuevos espacios de trabajo.	Costa Rica
26.	2021	Pascual, M.	The cognitive profile and text-based traits of struggling writers	España
27.	2019	Rojas, E.	La imagen, una posibilidad en la enseñanza del lenguaje escrito	Colombia
28.	2019	Sarmiento, C.	Fortalecimiento de los procesos de lectoescritura a través de la implementación de estrategias pedagógicas apoyadas en las TIC	Colombia
29.	2020	Sáenz, I.	Producciones narrativas en el Programa Todos a Aprender (PTA) de estudiantes de básica: tratamiento experimental	Colombia
30.	2019	Silva J.	Proceso de producción textual en un taller de escritura virtual para estudiantes de quinto grado	España

Nota. La tabla 1 muestra los artículos que se tuvieron en cuenta en la revisión bibliográfica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado, se muestran los descubrimientos más notables de la revisión sistemática de las 30 investigaciones, compiladas, sistematizadas y analizadas de cada una de las categorías encontradas:

Etapas del proceso de escritura de textos narrativos

La escritura es un proceso en el que intervienen diferentes etapas que permiten producir textos en los que se exponen ideas, pensamientos, dudas, reflexiones y enseñanzas acerca de un tema determinado. Autores como Arias et al. (2021); Aznárez y López (2020); Graham (2019); Montanero & Madeira (2019) precisan que dicha habilidad es un proceso que debe abordarse didácticamente, además de tener en cuenta aspectos tales como la planificación, la escritura, la revisión y la edición del texto que se implementan durante la escritura. Cabe señalar que las etapas extraídas del análisis de los documentos se presentan en la figura 1. A estas se les da el nombre de *tiempo para...*, con el objetivo de resaltar la importancia de dedicar cierta cantidad de tiempo para..., leer, planear, escribir, revisar, corregir, compartir, reescribir y publicar.

Figura 1

Etapas del proceso de composición de textos



Nota. La figura muestra las diferentes etapas que se pueden implementar durante la composición de textos.

Elaboración de los autores.

A continuación, se describe cada una de las etapas identificadas en los documentos objeto:

Tiempo para leer

De acuerdo con Avendaño (2020); Gutiérrez et al. (2023); la lectura es una puerta de entrada al conocimiento que contribuye en todos los procesos académicos de las personas, pues permite que los estudiantes accedan a nuevos saberes y transformen el que ya poseen. En esta etapa se profundiza en los diferentes niveles de comprensión lectora y se abordan no solo preguntas literales e inferenciales, sino crítico-intertextuales; asimismo, la lectura de textos con un trasfondo cultural. Por su parte, Dolores et al. (2020) y Martínez y Meneses (2020), aseveran que la práctica permanente de la lectura contribuye a que los estudiantes desarrollen la curiosidad, la creatividad, la capacidad de imaginación, el pensamiento crítico y la inteligencia. Por tanto, el fortalecimiento de dicha habilidad es justamente lo que busca un docente durante los diferentes procesos académicos que adelanta en el aula de clase. Cabe señalar, que la lectura favorece el alcance de un mejor logro académico a corto, mediano y largo plazo, puesto que aquellos estudiantes que leen bien en los primeros años, probablemente leerán más y tendrán un mayor nivel de comprensión en grados superiores.

Igualmente Isusi y Rovira (2020) destacan que la lectura como proceso cognitivo y lingüístico brinda la posibilidad de pensar y hacer proyectos realidad, pues enfatizan que dicha habilidad es una de las mejores maneras de aprovechar el tiempo por la adquisición de información, cultura y conocimiento. Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998) plantea que “leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (p.47). Lo anteriormente mencionado conlleva a deliberar que la lectura es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos que contribuyen en la consecución de objetivos tanto personales, como colectivos.

Por tanto, en esta etapa, *tiempo para leer* se puede desplegar acciones en dos aspectos; por un lado, leer más veces el texto que se escribe y por otro, leer más textos de diferentes tipologías textuales. Para el primero, Cassany (2014) menciona que los escritores competentes suelen leer más veces los textos que escriben, en comparación con los escritores novatos e inexpertos. Para el segundo, Graham et al. (2019) señalan que cuando los estudiantes leen, adquieren más conocimientos que contribuyen en una mejor

calidad de los textos que producen; es decir, las personas que leen más veces el texto que escriben, producen escritos de mejor calidad. En ese sentido, los que escriben mejoran en el proceso de lectura y los que leen mejoran en el proceso de escritura; por tanto, para fortalecer la lectura es necesario implementar rutinas en las que se lean diferentes géneros literarios, hacer lectura diaria en voz alta, silenciosa y rápida (MEN, 1998).

En esta etapa, *tiempo para leer*, se menciona que los estudiantes que decían leer más tendían a escribir textos más coherentes y ajustados a las convenciones de la escritura; por tanto, cobra relevancia la labor del docente para realizar dichos acompañamientos, pues gracias a las estrategias pedagógicas implementadas con sus educandos contribuye satisfactoriamente al desarrollo de dichas habilidades; no solo la lectura, sino la escritura. Al respecto, Castro (2022) asevera que es importante tener en cuenta el diseño y la selección de actividades y que estas sean contextualizadas y adaptadas a la población objeto.

Conviene enfatizar en la importancia de las actividades propuestas por los docentes, con respecto a las herramientas de aprendizaje que contribuyen a la acción, la reflexión y la construcción de significados abordados durante el periodo escolar. En las investigaciones objeto sobresale la lectura de cuentos infantiles, los cuales fueron abordados de manera didáctica a través de juegos, lectura colectiva en voz alta y realización de puestas en escena sobre lo leído.

Tiempo para planear

En esta etapa, *tiempo para planear*, se motiva al estudiante para que reflexione acerca de lo que va a escribir y cómo lo va a escribir, puesto que todas las ideas y los proyectos se crean primero en la mente y luego en el taller de la realidad. Por tanto, conviene enfatizar que la planeación se puede implementar antes y durante el proceso de la escritura del texto. De acuerdo con Medina y Leal (2019); Montanero & Madeira (2019); señalan varias de las dificultades que presentan los textos; entre ellas, los estudiantes no abordan la etapa de planeación, sino que escriben el pensamiento directamente en el papel o en la pantalla. En ese sentido, Daza y Villanueva (2020) indican que los docentes tienen una gran responsabilidad de promover esta etapa durante la escritura de textos y de resaltar la importancia de anticipar el punto de vista de los destinatarios que van a leer los textos. Así, dicho proceso de planeación debe ser guiado por el docente para que en

conjunto se establezcan razonamientos que contribuyan a la clasificación, orden, relación y significación en la escritura de un texto.

Para el desarrollo de esta etapa se sugiere incluir las categorías expuestas por Stein & Glenn (1979) para producir textos narrativos como personajes primarios y secundarios, tiempo cronológico y atmosférico, localización, suceso inicial, respuesta interna, plan, ejecución, consecuencia, reacción, además de analizar la escritura de los marcadores de entrada y de salida. De igual forma, Montanero & Madeira (2019) y Daza y Villanueva (2020) sugieren que los estudiantes que deseen escribir un texto narrativo deben pensar, reflexionar y responder preguntas como: ¿quién es el personaje principal y los secundarios? ¿qué etiqueta(s) identifica(n) al personaje principal? ¿qué rol desempeña el personaje principal y los secundarios? ¿qué características físicas o psicológicas presentan los personajes? ¿cómo se sienten los personajes? ¿cómo terminan los personajes? ¿dónde y cuándo ocurre la historia? ¿qué pasó al final de la historia? ¿qué circunstancias contribuyen para que el personaje principal solucione el suceso inicial o problema? ¿qué le gustaría que los lectores sintieran al leer su texto? miedo, alegría, tristeza, dolor, entre otros, lo que les permitirá a los estudiantes tener la claridad sobre el tema, la estructura a seguir, un especial cuidado en los elementos de los textos narrativos, vocabulario especializado, el desarrollo de ideas articuladas, realización de descripciones más elaboradas y el uso de metáforas para una mejor exposición de lo planteado en el producto escritural.

No obstante, en esta etapa *tiempo para planear*, los estudiantes hacen escaso uso de la planificación; sin embargo, Moreno et al. (2022) señalan que se obtienen mejoras significativas en la calidad de los textos cuando se realiza el debido proceso de planificación. En el mismo sentido, Druker (2021) también reflexiona sobre las falencias emergentes en el rol docente sobre esta etapa. La autora introduce el término *literacidad* en lugar de *alfabetización* y ejemplifica algunas de las dificultades encontradas en las instrucciones dadas a los estudiantes con respecto a la elaboración de textos y la enseñanza en la práctica de aula en la que menciona contradicciones de una “literacidad excluyente y colonizada” (p.48). Druker también señala la necesidad de repensar en unas prácticas escolares que favorezcan el aprendizaje de la

lectura y la escritura en escenarios de pertinencia cultural; especialmente cuando los estudiantes hacen parte de otras culturas no hegemónicas.

Para finalizar, cabe destacar que la etapa *de planeación* es la que más tiempo requiere de todas las actividades que intervienen en la escritura, sin embargo, es pertinente implementarla durante el proceso de composición de textos. Al respecto, Aznárez y López (2020) señalan que los estudiantes de primaria que dedican más tiempo a planificar la organización general del texto alcanzan composiciones más precisas y fluidas, tanto en español como en lengua extranjera.

Tiempo para escribir

En esta etapa, *tiempo para escribir* se debe asumir el compromiso de empezar a plasmar el primer borrador del texto, es decir, la hoja en blanco debe dar paso a las primeras líneas del escrito. Asimismo, se señala que el docente de acuerdo con lo planeado sobre las prácticas de escritura se debe “forjar con el primer texto borrador un medio... para cristalizar el pensamiento, acrisolar la imaginación y desplegar la claridad de la expresión” (Sáenz, 2020, p. 44).

Cabe resaltar que el texto no surge de la nada, pues emerge de los contextos personales y socioculturales de quien lo crea, de su visión de mundo, de su construcción histórica, de sus ideologías y de sus creencias y sentimientos. Por tanto, en el contexto escolar se menciona que la escritura debe ser abordada como una exigencia y/o requerimiento de varias disciplinas de estudio, también como un proceso analítico, dinámico, constructivo, estratégico y que va de acuerdo con la intencionalidad propia del autor (Londoño y Chirinos, 2021).

Pero, ¿cómo se escribe un texto? Según Cassany (2014) señala que la habilidad de la escritura requiere de dos componentes esenciales: el código escrito y la composición del texto. El primero corresponde a la competencia o *saber* que tiene un sujeto sobre un conjunto de reglas gramaticales empleadas en un acto lingüístico; mientras que el segundo refiere al *saber hacer* o la actuación sobre reglas y estrategias comunicativas que se emplean para la creación del texto.

Aunado a esto, Graham (2019) expresa que el acto de escribir es una habilidad fundamental que se desarrolla como proceso y enfatiza que uno de los objetivos básicos de la escolarización es enseñar a los

estudiantes a convertirse en escritores competentes. Estos últimos son entendidos como aquel que “ha adquirido satisfactoriamente el código... además ha desarrollado procesos eficientes de composición del texto” (Cassany, 2014, p.23). Asimismo, Graham (2019) propone que para alcanzar una enseñanza eficaz de la escritura es necesario escribir frecuentemente con propósitos reales y diferentes; apoyar a los estudiantes en el proceso; enseñar habilidades de escritura; crear un entorno de apoyo y motivador, puesto que permite que los estudiantes perciban la escritura como una práctica cultural y cognitiva.

Dentro de las diversas estrategias didácticas abordadas en el aula para profundizar en esta etapa, se menciona la escritura colaborativa de textos puesto que contribuye a una producción de “niveles de razonamiento más complejos que aquellos que escriben individualmente” (Gutiérrez et al., 2023, p. 4). También cabe señalar, que en esta etapa se tienen en cuenta las experiencias propias y ajenas, anécdotas y el deseo de compartir con otros como un insumo y fuente inspiradora que incentiva la escritura.

Desde esta perspectiva, la escritura es fundamental en la vida individual y colectiva de los seres humanos; por tanto, la escuela tiene el deber de proveer las herramientas necesarias que contribuyan en la formación de escritores competentes en el aula de clase. En palabras de Ferreiro (como se citó en Muñoz y Pérez, 2020) “no es posible ser ciudadano pleno, ni participar de manera crítica y reflexiva en la transformación de las sociedades si se es excluido de la cultura escrita” (p.186). Así, se resalta la necesidad de seguir profundizando en este tema para que se llegue a un desarrollo pleno de la escritura atendiendo a unas reglas requeridas e implementación de estrategias de composición, adecuación, coherencia y cohesión por parte de los docentes.

Tiempo para revisar

Durante el proceso de escritura, la revisión que se hace al texto mientras se produce genera un gran impacto en la calidad final del escrito. Al respecto, Cassany (2014) sugiere que es necesario ayudar a los estudiantes a tener conciencia de su texto. Por tanto, en esta etapa, *tiempo para revisar* es pertinente que se relea lo que se escribe, que se verifique si el texto escrito corresponde con lo planeado y si hay posibles errores de sintaxis, léxico, cohesión, coherencia, adecuación y ortografía. Por tanto, el texto debe ser leído las veces

que sea necesario, hasta lograr una versión que cumpla con las expectativas de la persona que lo escribe y/o lo revisa, ya que dicho proceso tiene por objeto mejorarlo (Ailhaud et al., 2021).

De acuerdo con Aznárez y López (2020); Moreno et al. (2022); Graham (2019); Montanero & Madeira (2019) en el aula de clase se pone poco énfasis en enseñar a los estudiantes en cómo llevar a cabo la revisión de los textos; por ende, los estudiantes generalmente no realizan esta etapa, y si lo hacen se centran fundamentalmente en la búsqueda de errores de ortografía desconociendo las etapas propias del proceso escritural. En esta etapa se sugiere que la revisión contemple tres fases: autorrevisión, correvisión y heterorevisión. En la primera, el estudiante requiere leer su texto, centrarse en el contenido, la estructura y la forma, para escribir una nueva versión. En la segunda se involucra pares en la lectura del texto, para reflexionar, analizar y/o subrayar las falencias que despliega el mismo. Finalmente, en la tercera el docente contribuye y valida las correcciones realizadas al texto para escribir una nueva versión del mismo (Piñeros et al., 2018).

Por otra parte, el MEN también refiere tres tipos de proceso y de niveles para el análisis y la evaluación de la escritura de textos en general. Con relación a los procesos se encuentran el intratextual, el intertextual y el extratextual. Con relación a los niveles están “coherencia y cohesión local, coherencia global, coherencia y cohesión lineal, y pragmática” (Sáenz, 2020, p. 45). Por tanto, se hace necesario que el docente reflexione sobre el ¿cómo atender lo fundamental del proceso de composición? ¿cómo modelar las prácticas escriturales? ¿cómo promover la escritura? ¿cómo revisar las actividades propuestas? ¿cómo crear andamiajes óptimos para el avance en la escritura? ¿cómo seleccionar o diseñar la mejor dinámica, estrategia, interactividad para su abordaje? Lo anterior, en aras de priorizar el proceso académico y de fortalecer las competencias escriturales de los estudiantes que los lleve a explorar todas las etapas propuestas (Murillo, 2022).

Dicha tarea genera que el docente asuma un rol de potencializar y motivar la escritura; además de diseñar materiales especializados para las respectivas entregas por parte de los estudiantes (Göçen, 2019). Para llevar a cabo esta etapa, Martínez y Meneses (2020); Montanero & Madeira (2019); Sáenz (2020) sugieren utilizar rúbricas como recurso didáctico tanto para la instrucción, como la revisión del texto y la evaluación

de las producciones narrativas del estudiantado. En estas rúbricas se prepara una rejilla “que identifica las competencias de los estudiantes, mediante indicadores de escritura que valoran el texto en su conjunto” (Sáenz, 2020, p. 43). Asimismo, permite que los escritores tengan un referente sobre lo que se les solicita con respecto a las actividades escriturales, una estructura definida, orientadora y una organización de la información para la creación de los textos.

Cabe resaltar que la literatura ha demostrado que la actividad de revisión difiere entre los escritores expertos y los novatos e implica la relectura y la reescritura de lo ya escrito para identificar y corregir las posibles falacias y ausencias que presenta el texto (Ailhaud et al., 2021; Moreno et al. (2022). Por tanto, los primeros escritores logran revisiones más específicas y textos de mejor calidad; mientras que los segundos, no lo logran, y sus textos alcanzan menores niveles de inclusión dentro de las categorías y/o criterios propuestos por el docente evaluador.

Tiempo para corregir

Otra de las etapas de la escritura es la de corrección, pues según Rojas et al. (2019) y Murillo (2022) aseveran que un texto de buena calidad, nunca se logra con la primera escritura, pues requiere de la elaboración de varios borradores que contribuyan en la corrección, hasta lograr una versión que satisfaga los objetivos propuestos en la producción del texto. Por tanto, en esta etapa, *tiempo para corregir*, el estudiante que está en proceso de formación escritural requiere desarrollar habilidades sobre diferentes aspectos como normas ortográficas, uso de categorías gramaticales, signos de puntuación y acentuación. Además, aspectos de cohesión y coherencia del texto y apropiación de la cultura de la reescritura como una práctica cotidiana para abordar diversidad de textos.

Desde esa mirada, se promueven procesos de perfeccionamiento para la formación de escritores competentes en aras que puedan solventar cualquier dificultad presentada con la escritura, y así responder a las exigencias no solo del contexto académico, sino social y laboral. Para ello, el docente debe reevaluar sus prácticas educativas y las dinámicas de corrección, de acompañamiento, del fortalecimiento de competencias para obtener resultados favorables por parte del estudiantado y optimizar así, la calidad de la educación proyectadas en los resultados de las Pruebas Saber en Básica Primaria para esta población. Cabe

acotar que, como docentes en ejercicio, Sáenz (2020) asevera la necesidad de planificar y “propiciar la evaluación formativa, usar materiales didácticos y promocionar proyectos de aula o secuencias didácticas de aprendizaje” (p. 45).

En consecuencia, el objetivo de esta etapa es producir versiones mejoradas, por eso es pertinente retomar todos los aportes anteriores, para generar reflexiones sobre lo que se escribe. Si es necesario, hay que realizar variedad de modificaciones como el cambiar palabras, oraciones, frases e incluso hasta rehacer párrafos, para dar paso a otras ideas que sean más claras y estén en coherencia con los objetivos planteados.

Tiempo para compartir

Como se ha mencionado, la lectura y la escritura son habilidades esenciales para alcanzar el éxito profesional y académico (Pascual & Salas, 2021); por ello, la necesidad de seguir reflexionando e innovando desde el aula para promoverlas y fortalecerlas desde diversos escenarios, tanto académicos como sociales, ya sea a través de estrategias pedagógicas físicas y/o virtuales, estas últimas apoyadas en las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Por tanto, en esta etapa, *tiempo para compartir*, se invita a docentes y estudiantes a fomentar escenarios de diálogo, de escucha para compartir los escritos en aras de contribuir en la calidad de los textos en proceso, abolir las falencias y la falta de coherencia que pueda presentar la escritura de los mismos. Al respecto, se resalta la importancia de motivar a los estudiantes a la escritura individual y colectiva, a plasmar sus ideas, sentimientos, emociones y perspectivas sobre un tema o asunto en específico. Para ello, la tecnología ha tenido un rol importante en la educación en la que facilita la comunicación y permite el acceso a diversas plataformas diseñadas para compartir el conocimiento; no obstante, Silva (2019) señala que también ha sido un limitante porque “cuando emplean elementos tecnológicos y programas que proporciona la red, solo se dedican a expresar con pocas palabras, abreviaciones y emoticones sus emociones, sentimientos, pensamientos, acciones, sin tener una intención clara de los mensajes” (p. 52).

De acuerdo con lo anterior, es necesario que el docente en ejercicio se actualice sobre los recursos existentes en plataformas y otros medios, para así estar a la vanguardia de nuevas tecnologías de la información que contribuyan a la transformación de esta práctica escolar y motive a los estudiantes a fomentar el desarrollo

de la habilidad de la escritura. Asimismo, se requiere una formación de la competencia tecnológica y el conocimiento específico sobre cómo escriben los estudiantes o población objeto, qué tipologías textuales son de su interés, cuáles de ellas se han abordado en el aula, qué temas abordan, por qué y para qué escriben de acuerdo con la identificación de la intención comunicativa, además de hacer el seguimiento de los textos que producen.

En ese sentido, Márquez-Galvis (2020) y Jaimes (2019) resaltan las bondades de la implementación de la tecnología en el ámbito escolar. Entre ellas señalan que “la aplicación de las TIC como instrumento que permite realizar lecturas, consultas, actualizaciones, aplicar actividades de comprensión de lectura en línea, con el fin de acercar al estudiante a la tecnología, pero sobre todo, lograr motivación e interés del educando” (p. 4).

Desde esa mirada, a través del uso de la tecnología es pertinente implementar la etapa *tiempo para compartir*, en la cual se puede abordar varios objetivos; entre ellos, la necesidad de compartir los textos para recibir retroalimentación, ya sea por parte de pares académicos expertos, como los mismos compañeros de clase, docente titular y/o familiares. También está la existencia de Concursos Nacionales de Cuento; entre ellos, el *Concurso Nacional de Escritura, Colombia Territorio de Historias* financiado por el Ministerio de Educación Nacional en el que se busca promover la creación literaria de toda la población, entre ellos, los estudiantes de las diversas instituciones oficiales y privadas del territorio colombiano.

Otra estrategia que se puede implementar en la etapa *tiempo para compartir* corresponde a la escucha en el aula de clase, pues al socializar los textos se contribuye a socializar esas miradas singulares que poseen los estudiantes sobre el mundo que les rodea. En el mismo sentido, Montanero & Madeira (2019) y Medina y Leal (2019) aluden que la escritura es un proceso principalmente individual y reflexivo. Un escritor competente tiene presente el contexto social en el que se desarrollan las acciones; así como los objetivos y los procesos de escritura. En otras palabras, en la mayoría de los casos no se escribe para sí mismo, se escribe para los demás; por tanto, la importancia de tener claridad sobre la intención comunicativa y el destinatario del texto para que sea más significativo y real; en términos de Cassany (2014), un receptor verosímil conllevará a que el ejercicio escritural se convierta en una situación comunicativa posible.

Tiempo para reescribir

La escritura es una habilidad que requiere de herramientas que contribuyan al proceso de composición de textos. En esta etapa, *tiempo para reescribir* se hace necesario retomar los insumos generados en las etapas anteriores, para dar continuidad y rigurosidad al escrito. No obstante, en algunas de las investigaciones se señala que los estudiantes no llegan a esta etapa; por tanto, no implementan la reescritura y los entregables generalmente corresponden a esa primera versión como la definitiva. Asimismo, es pertinente considerar que la escritura requiere de habilidades cognitivas y lingüísticas, las cuales muchas veces están asociadas con las dificultades emergentes y propias del proceso escritural (Pascual, 2021). Cabe señalar que, tampoco se hacen discusiones sobre las ideas escritas, ni dialogan o reflexionan sobre el texto. Por ende, falta profundizar en el proceso escritural ya sea para corregir, ampliar, aclarar y/o desarrollar las ideas que no están explícitamente planteadas, lo cual minimiza la posibilidad de corregir errores que presenta el texto.

En ese orden de ideas, Muñoz y Pérez (2020) exponen que escribir es una forma de organizar los pensamientos y es justamente en esta etapa, *tiempo para reescribir*, en la que se fomenta que el estudiante reorganice las ideas escritas en el texto, cambie palabras, corrija posibles falencias del escrito e incluya partes de la silueta textual que aún falten. Por tanto, en la revisión bibliográfica realizada permite tener un panorama sobre la escritura como un proceso inacabado. Por tanto, esta etapa es necesaria para promover en los estudiantes actividades sobre la reescritura. Los resultados de las investigaciones subrayan que los estudiantes solo centran la atención en corregir aspectos ortográficos y de puntuación, dejando de lado aspectos correspondientes con la cohesión y la coherencia del texto Aznárez-Mauleón et al., (2022); Graham, (2019); Muñoz y Pérez, (2020).

En definitiva, estos hallazgos enfatizan sobre la pertinencia de seguir implementando las etapas de composición de textos para fomentar la reescritura y en aras de poder presentar textos más elaborados.

Tiempo para publicar

En esta etapa, autores como Medina y Leal (2019) plantean que la escuela es un escenario en el que se produce conocimiento y se concibe a los estudiantes como individuos que se preparan para los cambios que trae la globalización en el sistema educativo. Sin embargo, la gran mayoría de los textos creados en los

contextos escolares, nunca se divulgan, pues los estudiantes consideran que el principal fin de sus escritos es cumplir con las tareas de la escuela y reconocen como su única audiencia a los docentes. Por eso, esta etapa, *tiempo para publicar* es muy pertinente, ya que resalta la validez de difundir los textos que se producen a través de varios medios como páginas de internet, blogs, libros y concursos de escritura realizados nivel local, regional, nacional e internacional.

Sumado a esto, Solé (2012) señala que en el aula de clase se dan escasas indicaciones explícitas acerca de los destinatarios, pues generalmente los estudiantes de Básica Primaria conciben que la audiencia de sus escritos tienen un único destinatario y el objetivo de componer un escrito radica principalmente en obtener una calificación. Desde esa mirada, la labor del docente conlleva a una reevaluación de su práctica y la pertinencia de desarrollar estudios de actualización docente que conlleve a ampliar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en torno a la lectoescritura (Morales et al., 2020). Por otra parte, algunos docentes señalan innovar en sus prácticas de enseñanza de lectoescritura; pero la gran mayoría solo lo lleva a la práctica en menor medida. Al respecto, Hsiang y Yang (2020) aseveran que “Teachers applied many different instructional procedures when teaching writing, but a majority of teachers reported using these practices only once a month or less often” (p. 1).

Cabe resaltar que, en la presente revisión bibliográfica no se encontró ningún estudio que presentara o analizara información sobre la publicación de los textos escritos en las aulas de clase. Sin embargo, Graham (2019) resalta que el docente promueva las etapas de la escritura, donde se espera que los estudiantes planifiquen, redacten, editen, revisen y publiquen sus composiciones.

CONCLUSIONES

Finalmente, a través de la revisión sistemática realizada sobre la incidencia del proceso escritural en estudiantes de Básica Primaria se pudo inferir que la escritura es un proceso que está compuesto por varias etapas. Los estudiantes que las implementan durante el proceso escritural, producen textos de mejor calidad. Por otro lado, se resalta la necesidad de utilizar rúbricas y preguntas orientadoras que contribuyan en la creación de los textos. Asimismo, se sugiere la preparación de borradores como compromiso por parte de los estudiantes antes de la entrega final y la relectura para reflexionar sobre posibles erratas que presenten

los textos hasta cumplir con las expectativas de la persona de quién lo escribe y/o lo revisa. También se enfatiza en la exploración de las tipologías textuales para identificarlas y aprender de otros modelos escriturales.

De esta manera, la presente revisión sistemática no sólo permitió determinar que algunos docentes conciben la escritura como un simple ejercicio de transcripción de información del tablero o de un libro a unas hojas en blanco; y no como un proceso que contribuye en el desarrollo cognitivo y académico de los estudiantes. Asimismo, se evidencia que, en muchos de los escritos realizados por los estudiantes en contextos escolares, no se hace la debida retroalimentación a los textos y tampoco se comparten o se someten a pares. Solo en contados casos, los textos producidos por esta población objeto se someten a concursos de escritura en ámbitos locales, regionales y/o nacionales.

Por último, se concluye la necesidad de seguir profundizando en las diferentes etapas presentadas como un proceso inacabado que suscita la exigencia de seguir generando espacios de diálogo, reflexión y socialización, en aras que los educandos se transformen de escritores novatos a expertos. Por tanto, es pertinente continuar investigando acerca de la incidencia que presenta las etapas del proceso de escritura en la calidad de la composición de los textos. Los estudiantes que implementan estas etapas desde edades tempranas, alcanzan un mayor logro académico durante todas las etapas de formación.

LISTA DE REFERENCIAS

- Ailhaud, E., Chenu, F., & Jisa, H. (2021). Development of revision and drafting in narrative and expository texts written by French children and adolescents (El desarrollo de la revisión y redacción de los textos narrativos y expositivos escritos por niños y adolescentes franceses). *Journal for the Study of Education and Development*, 44(1), 150–182. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848092>
- Arias-Gundín, O., Real, S., Rijlaarsdam, G., & López, P. (2021). Validation of the Writing Strategies Questionnaire in the Context of Primary Education: A Multidimensional Measurement Model. *Frontiers in Psychology*, 12(July), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.700770>
- Avendaño Vidal, Y. M. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Chakiñan de Ciencias Sociales y*

- Humanidades*, núm. 12, 95–105. <https://doi.org/10.37135/chk.002.12.06>
- Aznárez-Mauleón, M., García del Real Marco, I., & López Flamarique, M. T. (2022). ¿La planificación escrita determina la calidad textual en primaria? Análisis de borradores y producciones finales en una tarea de escritura colaborativa. *Revista Complutense de Educación*, 33 (1), 1-11.
- Aznárez-Mauleón, M., & López-Flamarique, M. (2020). El proceso de planificación previa en la escritura colaborativa de textos en educación primaria TT - The Process of Pre-Planning in Collaborative Writing at the Primary Level TT - O processo de planejamento prévio na escrita colaborativa de textos no en. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(3), 627–654. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015799>
- Aznárez-Mauleón, M., López-Flamarique, M., García-del-Real, I., & others. (2020). La actividad metalingüística en una tarea de escritura colaborativa en Educación Primaria. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 19(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2265
- Borzzone, A. M. (2022). ¿Hay niños que terminan la primaria sin leer y escribir bien? <https://www.youtube.com/watch?v=0-rzTgoMDBQ>
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 21(4), 6–15. <http://repositori.upf.edu/handle/10230/21238>
- Cassany, D. (2014). *Describir el escribir : cómo se aprende a escribir; Paidós comunicación*. <https://assets-libr.cantook.net/assets/publications/13331/medias/excerpt.pdf>
- Castro Zapata, E. I. (2022). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la escritura en estudiantes de primaria. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 547-564.
- Daza Martínez, M. D., & Villanueva Meneses, R. (2020). La escritura de cuentos: estrategia para potenciar el proceso escritor en niños. *Linhas Críticas*, 26.
- Dolores, M. D., Méndez, I., & Ruiz, C. (2020). Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 177–186.
- Druker Ibáñez, S. D. (2021). Prácticas letradas y práctica docente-El lugar de la " escritura libre" en la producción de literacidad escolar con niñas y niños quechua. *Perfiles educativos*, 43(171), 46-64.

- Ferretti, R. P., & Lewis, W. E. (2019). Knowledge of persuasion and writing goals predict the quality of children's persuasive writing. *Reading and Writing, 32*, 1411-1430.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication, 32*(4), 365-387.
- Göçen, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies, 15*(3), 1032–1044. <https://doi.org/10.17263/jlls.631547>
- Graham, S. (2019). Changing How Writing Is Taught. *Review of Research in Education, 43*(1), 277–303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Gutiérrez-Romero, M. F., Escobar-Altare, A., & Montes-González, J. A. (2023). Tipo de inferencias y comprensión de textos narrativos en básica primaria: Un análisis desde la teoría de sistemas dinámicos. *Revista Electrónica Educare, 27*(2), 1-27.
- Hsiang, T. P., Graham, S., & Yang, Y. M. (2020). Teachers' practices and beliefs about teaching writing: A comprehensive survey of grades 1 to 3 teachers. *Reading and Writing, 33*, 2511-2548.
- Isusi, I., & Rovira, A. (2020). (20 de diciembre de 2020). *Reflexiones de la vida con Ignacio Isusi*. <https://www.youtube.com/watch?v=CFrFUKD9szM>
- Jaimes, E. S. (2019). Proceso de producción textual en un taller de escritura virtual para estudiantes de quinto grado. *Panorama, 13*(25), 51–58. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i25.1295>
- Londoño, F. D. J. M., & Chirinos, S. R. P. (2021). Procesos de enseñanza de la lecto escritura en la educación básica primaria rural colombiana. *Alternancia-Revista de Educación e Investigación, 3*(4), 47-63.
- Márquez-Galvis, L. M. (2020). Desarrollo de Competencias Comunicativas de Producción y Comprensión Textual. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 9*(2). <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.159>
- Martínez, M. D. D., & Meneses, R. V. (2020). La escritura de cuentos: estrategia para potenciar el proceso escritor en niños. *Linhas Críticas, 26*. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.34605>
- Medina, M., & Leal, A. (2019). *Efectos de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso sobre la calidad de comprensión y producción de textos expositivos en niños de*

- tercero y cuarto de primaria*. uri: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/224>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lengua Castellana: Lineamientos Curriculares*. Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Montanero, M., & Madeira, M.-L. (2019). Collaborative chain writing: Effects on the narrative competence of primary school students/Escritura colaborativa encadenada: efectos en la competencia narrativa de estudiantes de Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 42(4), 915–951. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1650464>
- Morales, A. G. S., Reyes, V. M., Palacios, L. D. C. V., Alva, C. E. M., Salazar, T. D. R. M., & Bustillos, J. K. L. (2020). Representaciones sociales de las docentes de primaria en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. *Research, Society and Development*, 9(4), e116942921-e116942921.
- Moreno, C.-B., Korzeniowski, C., Espósito, A., & others. (2022). Procesos cognitivos y ejecutivos asociados a la expresión escrita infantil. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 21(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2839
- Muñoz Álvarez, M. K., & Pérez López, I. A. (2020). *Escritura argumentativa, una breve aproximación desde la ciencia, la tecnología y la sociedad*. *Conrado*. 15(2), 1–23.
- Murillo Rojas, M. (2022). Pandemia covid-19 y los rezagos en la lectura y la escritura en la educación primaria costarricense. Algunas propuestas para optimizar la recuperación de aprendizajes en los nuevos espacios de trabajo. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(10), 6.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799.
- Pascual, M., & Salas, N. (2021). The cognitive profile and text-based traits of struggling writers (El perfil cognitivo y los rasgos textuales de los escritores con dificultades). *Journal for the Study of Education and Development*, 44(1), 219–253. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848090>
- Piñeros Garzón, A. M., Orjuela Aldana, D., & Torres Sanmiguel, A. (2018). Una mirada crítica a las

- prácticas escriturales del grado quinto de la básica primaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 31, 173–190.
- Rojas, E. R. B., Baracaldo, A. L. P., & Gutiérrez, P. A. S. (2019). La imagen, una posibilidad en la enseñanza del lenguaje escrito. *Educación y Ciencia*, 22, 569–584. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10072>
- Sáenz, I. M. (2020). Producciones narrativas en el Programa Todos a Aprender (PTA) de estudiantes de básica: tratamiento experimental. *Entramado*, 16(2), 142-167.
- Sarmiento, C., & Ojeda, L. (2019). Fortalecimiento de los procesos de lectoescritura a través de la implementación de estrategias pedagógicas apoyadas en las TIC. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(3).
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2012, Num. 59, p. 43-61.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. *New Directions in Discourse Processing*, 2(1979), 53–120.
- Silva Jaimes, E. (2019). Proceso de producción textual en un taller de escritura virtual para estudiantes de quinto grado. *Revista Panorama*, 13(25).