



# Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas

## Pedagogías críticas latinoamericanas



Tunja - Boyacá

# 2020

Del 6 al 9 de octubre

Experiencias de maestras y maestros



**Uptc**  
Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL  
DE ALTA CALIDAD  
MULTICAMPUS  
RESOLUCIÓN 2810 DE 2013 MEN / 9 AÑOS

**FACULTAD**  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación

Maestría en  
Gestión  
Educativa

LA UNIVERSIDAD  
QUE QUEREMOS

## **DIDÁCTICA ESPECÍFICA DE LA ESCRITURA CREATIVA**

**Autor:**

**Montilla Narváez, Raxson**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

**Correo electrónico:** [raxson.montilla@uptc.edu.co](mailto:raxson.montilla@uptc.edu.co)

**Eje temático:** Lenguajes en educación

**Resumen:** Esta ponencia busca, desde una mirada teórica y un análisis documental, reflexionar sobre lo que sería una didáctica específica de la escritura creativa basada en conceptos tradicionales de la didáctica general y de algunas didácticas específicas; un ensayo que relaciona la epistemología de la didáctica y su objeto de estudio con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura creativa. En este sentido, el objetivo es presentar las potencialidades que ofrece este conocimiento y los retos que plantea su enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, lo que pretende es mostrar que una didáctica específica de la escritura creativa es posible mediante nuevas formas de entender este conocimiento y de enseñarlo, donde el docente es un agente de contagio y un conocedor de la literatura, de los procesos de producción escrita y de las reglas formales de la lengua; un mediador que permite el desarrollo del pensamiento como en cualquier proceso creativo; un sujeto creativo que trasciende las fórmulas de producción que se quedan en la idea de réplica y propone nuevas formas de enseñanza que lleven al aprendizaje. Además, donde los estudiantes, son sujetos activos y autónomos que construyen y aportan a su aprendizaje.

**Palabras claves:** *Didáctica. Escritura creativa. Didácticas específicas. Situación del docente. Enseñanza y formación.*

## **Introducción**

La didáctica específica de la escritura creativa aún es un saber en desarrollo, un conocimiento poco estudiado. Se sabe de carreras profesionales y secundarias “encaminadas a las artes plásticas, música, cine, danza, teatro... pero no se reconoce el aprendizaje de la escritura literaria y en consecuencia tampoco se reconoce su enseñanza” (Alfonso, 2008, p. 51). Quizá, la razón de esto, es el poco reconocimiento que se tiene de la escritura creativa como conocimiento científico, además de las dificultades que presenta como saber, de acuerdo con Arroyo (2015, p. 6): “crear un texto literario es un acto complejo tanto para aquellos escritores que se dedican a la escritura de manera profesional como para cualquier otra persona”. No obstante, estas problemáticas son una oportunidad para que las nuevas generaciones de docentes investiguen y se adentren en el estudio de su enseñanza y de sus procesos de aprendizaje, en conclusión, que desarrollen diferentes miradas didácticas de la escritura creativa.

Por esta razón, con la intención de construir una didáctica específica de la escritura creativa esta ponencia se divide en cuatro partes. En la primera, se habla de la escritura en el aula como una de las falencias que presenta la educación básica y media. En la segunda, se exponen diferentes posturas para ayudar a construir una posición sobre la didáctica que, según Castaño y Fonseca (2008), ha sufrido transformaciones debido a su naturaleza epistémica. En la tercera, se hace un análisis del triángulo didáctico de Astolfi (2001), del concepto de transposición didáctica de Chevallard (1997) y de las dimensiones del conocimiento de las que hablan Grossman, Wilson y Shulman (2005). Para concluir, en la cuarta y última parte, con la teorización de una didáctica específica de la escritura creativa, la cual se construye a través de relacionar los conceptos explicados anteriormente con las posturas de Cassany (2016) y su estudio sobre la escritura extensiva; la didáctica de la escritura creativa de Alonso (2001); la

teoría literaria como herramienta de enseñanza (Bordons y Díaz-Plaja, 2006); el contagio literario que plantea Altamirano (2016); la experiencia de la sed, exploración de la Maestría en escritura creativa del Instituto Caro y Cuervo (Álvarez y Cárdenas, 2019); y la idea de fomentar la escritura creativa desde la educación primaria de Arroyo (2015).

### **Una pequeña mirada a la escritura en el aula**

La enseñanza de la lectura y la escritura "es una actividad central en el ámbito escolar, para fortalecer habilidades y capacidades que generen el desarrollo de procesos de investigación, crítica e imaginación, a través de la motivación al proceso lecto-escritor" (Valverde, 2014, p. 100). Sin embargo, en la escuela parece haberse olvidado la enseñanza del proceso escritor y el mensaje, fundamental en la escritura, centrando su enseñanza en reglas formales del lenguaje escrito (Caldera y Escalante, 2006). Por esta razón, desde una mirada didáctica es necesario repensar este conocimiento y las relaciones que se presentan en la experiencia de su enseñanza y aprendizaje.

Revisando dos investigaciones, una de las falencias de la educación básica y media es la escritura. En un estudio con estudiantes de grado sexto, Caldera y Escalante (2006, p. 402), afirman que "la escuela ha fallado en la tarea de formar escritores". Esto se debe, según estos autores, tanto a los docentes como a los estudiantes. Los primeros, "desarrollaron clases expositivas, parceladas, repetitivas y poco creativas" y su evaluación se hizo de forma desligada del proceso de aprendizaje, "la práctica pedagógica de los docentes tampoco ofreció oportunidad para los alumnos hacer, investigar, dialogar, reflexionar, confrontar y construir conocimiento". Los segundos, reconocieron su poco interés y su desconocimiento de las estrategias de producción textual (planificación, redacción y revisión). De igual modo, Bruno y Beke (2004) reconocieron en su investigación falencias en la escritura de los estudiantes que ingresan a la universidad. No solo se presentaron en las cuestiones formales y lingüísticas de los textos, sino en temas discursivos y sociolingüísticos de la producción textual,

lo que no permiten que los textos “resulten fácilmente comprensibles, sean efectivos y tengan pertinencia en el contexto social de los estudiantes” (p. 6).

En este sentido, se debe cambiar esta visión meramente técnica de la escritura y proponer nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, que fomenten en los estudiantes nuevas visiones de la misma a través de procesos de creación relacionados sus contextos y realidades, obligando a los docentes del área de humanidades y lengua castellana a crear nuevos escenarios de “escritura auténtica para lograr que los niños sean sujetos activos de la comunidad escrita a la cual pertenecen y conscientes de su propio proceso escritor” (Peña y Quintero, 2015, p. 204). Se debe entender que el aprendizaje de la escritura no es espontáneo y puede ser desarrollado, siempre y cuando, se conciba dentro de situaciones que respondan a necesidades reales de comunicación (Bruno y Beke, 2004, p. 12).

### **La naturaleza epistémica y el objeto de estudio de la didáctica**

Existen tres posturas destacadas a la hora de pensar en la naturaleza epistémica de la didáctica. En primer lugar, Zambrano (2005) con su idea francófona, la inscribe como una de las llamadas ciencias de la educación, lo que genera algunas responsabilidades: delimitar un campo de estudio, desarrollar sus propias teorías e instrumentos de investigación y una independencia respecto a las otras ciencias. En segundo lugar, Runge (2013), la define como subcampo de la pedagogía, algo que reafirman Vasco (1990) y Camilloni (2007). El primero dice que hace parte del saber pedagógico, más precisamente de la enseñanza (Castaño y Fonseca, 2008). El segundo, afirma que “es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica”, pero no solo en la enseñanza, sino de todos los problemas fundamentales de la educación como práctica social. Y, en tercer lugar, la postura de Zuluaga (2003, p. 32), que la ve como “un conjunto de conocimientos, referentes a enseñar y a aprender que conforman un saber”, una propuesta que genera tensión entre las ideas epistemológicas sobre la didáctica y que la aleja de la denominación de ciencia.

Se podría decir, entonces, que la didáctica debido a encontrarse en esta disputa epistémica sigue en búsqueda de "su génesis, sus hilos, sus redes y su constitución actual, en la cual se ha construido una positividad: conceptos y nociones, métodos y técnicas" (Vasco, Martínez y Vasco, 2008, p. 36). Por ende, es muy precipitado catalogar la didáctica como una ciencia, ya que su desarrollo teórico todavía es lozano. No se trata de darle poco valor, pero se debe entender que aún no se define un objeto de estudio claro. Como reconocen Vasco, Martínez y Vasco (2008, p. 34): la pedagogía y la didáctica "en cuanto saberes implícitos en la práctica de los maestros, son más bien objeto de reflexión arqueológica y genealógica y que también pueden considerarse como disciplinas de segundo orden".

No obstante, tratando de encontrar ese campo de acción de la didáctica, de acuerdo a Meyer citado por Runge (2013), dentro de la práctica educativa se enseña y se interactúa con el objetivo de alcanzar un desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas. Esta interacción se da entre los sujetos y el conocimiento y entre los sujetos y el aprendizaje. Para explicarlo mejor, Runge retoma los tres niveles del proceso didáctico de Flehsing (1983): la práctica (observación del quehacer del acto de la enseñanza), la teorización (reflexión sobre la práctica) y la relación entre las teorías y el desarrollo de la enseñanza (cómo podría o debería ser). Sin embargo, esto podría quedarse corto pensando en las complejidades del proceso educativo. Por esto, Zambrano (2006) define otras reflexiones: la comprensión de la ciencia, los conocimientos científicos que buscan ser enseñados, el pesar de las condiciones sociales y políticas del saber científico y su recorrido dentro de la escuela y el reconocimiento de lo específico de cada saber.

Por consiguiente, como plantea Zambrano (2005) la preocupación de la didáctica sería "los procesos de aprendizaje-enseñanza relativos a un conocimiento específico" (p.197), o como lo confirman Castaño y Fonseca (2008, p. 85), la didáctica "se pregunta por acerca de cómo conoce el hombre y de cómo el

maestro configura procesos de proximidad a los diversos saberes institucionalizados o no”.

### Algunos conceptos claves

*Situación didáctica.* Según Zambrano (2005) es el conjunto de condiciones que son determinante en los procesos de aprendizaje y en la adaptación de los contenidos ¿Qué pasa con la relación de los sujetos con el conocimiento y las condiciones que rodean la construcción de conocimiento por parte del estudiante? ¿Será que el alumno realmente aprende y es capaz de adaptar los contenidos?

*Reflexión didáctica.* Un concepto necesario para entender algunas preguntas que plantea la didáctica: ¿Qué relaciones se establece entre los sujetos maestros y estudiantes? ¿Qué relaciones se dan entre los sujetos y los objetos del saber? ¿Qué relaciones se producen entre el conocimiento erudito, el conocimiento enseñable y los conocimientos particulares? Por ejemplo, Astolfi (1998) mediante su triángulo didáctico señala tres tipos de reflexiones: psicológica y social, pedagógica y epistemológica.



Figura 1: esta imagen se basó en el triángulo didáctico de Astolfi pero se realizaron modificaciones interpretativas.

Como se observa en la Figura 1, se presentan tres relaciones: el vínculo enseñante-alumno donde se dan las interacciones didácticas y la reflexión pedagógica, que pregunta por la situación problema, la trasmisión, el contrato didáctico y la estructuración; la relación alumno-saber que obliga a una reflexión psicológica y social que pregunta: ¿cómo el alumno adquiere ese saber? ¿cómo se apropia del mismo? ¿Cuáles son las representaciones que el alumno tiene del conocimiento a aprender? Por último, la relación del enseñante con el saber que, teniendo en cuenta que el saber es una construcción histórico-social con un sentido epistemológico, se pregunta: ¿cuál saber debe ser enseñado? ¿Por qué ese saber? ¿Cuál es la naturaleza epistémica de ese saber?

Pensando un poco en esto, Chevallard (1997) señala que hay un saber sabio o científico que al pasar al ámbito de lo escolar sufre una *trasposición didáctica*, la cual se da porque los objetivos e intereses son diferentes, la intencionalidad es distinta en cada proceso. Entonces, se construye el saber escolar, no se trata de tomar el saber científico y replicarlo, sino de crear un saber propio de la enseñanza teniendo en cuenta los intereses del acto educativo.

Grossman, Wilson y Shulman (2005, p. 7) profundizan en este sentido y afirman que "la enseñanza implica una traslación del conocimiento de la materia per se en conocimiento de la materia para la enseñanza". Por tanto, proponen reconocer el conocimiento del enseñante, de los alumnos y de la misma materia. Estos autores afirman que el conocimiento de la materia afecta el proceso de instrucción, el contenido mismo y su enseñanza, que incide en las decisiones del maestro y en el aprendizaje. En conclusión, esta interpretación de la materia puede producir un ejercicio de instrucción de réplica y no un conocimiento nuevo aplicable al contexto estudiantil. Por ende, definen cuatro dimensiones del conocimiento.

<b>El conocimiento del contenido</b>	Información objetiva, organización de principios y de conceptos centrales de la materia. Permite que el maestro y los estudiantes construyan puentes entre contenidos.
<b>Conocimiento sustantivo de la enseñanza</b>	Trata de dar sentido a los datos que ofrece el estudio de una disciplina. Busca estructurar la interpretación de la materia a través de dos preguntas: ¿cómo guiar la indagación? ¿Cómo pensar la discusión disciplinar?
<b>Conocimiento sintáctico de la enseñanza</b>	Permite tener en cuenta el conocimiento en el contexto, entender los medios que le permiten a un saber, ser introducido y aceptado en una comunidad particular.
<b>Creencias acerca de la materia</b>	Las creencias no necesariamente están fundamentadas en el conocimiento, por esto pueden ser discutibles. Generalmente se guían por la afectividad y la subjetividad lo que <u>influyen en la toma de decisiones.</u>

**Tabla 1:** Dimensiones del conocimiento según Grossman, Wilson y Shulman (2005).

### **La didáctica específica de la escritura creativa**

La idea de proponer una didáctica específica de la escritura creativa surge de entender que existe una didáctica general y unas didácticas específicas que se han desarrollado de maneras independientes. Esto se debe a que el estudio de la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos particulares ha generado nuevas propuestas didácticas, como lo asegura Zambrano (2005), el saber disciplinar es la razón de ser de la didáctica. Por esta razón, se hace necesario que para cada saber disciplinar se desarrolle una didáctica específica, de acuerdo a sus condiciones particulares y teniendo en cuenta esas "diferencias que enriquecen el campo general de la didáctica y favorecen el auge de nuevos sujetos de verdad" (p. 202).

Por esta razón, para entender mejor esta propuesta debemos definir qué es la escritura creativa. Como vemos es un concepto compuesto por dos términos: Escritura, que de acuerdo con Ong (2006), es una tecnología posible de aprender, un proceso consciente que a diferencia del lenguaje oral permite una mirada reflexiva debido a la distancia entre el escritor y el texto. Y creatividad, definida por Velásquez, Remolina de Cleves y Calle (2010) como un

conjunto de capacidades intelectuales, afectivas y motoras propias del individuo que a través del proceso educativo se pueden manifestar mediante la estimulación, motivación intrínseca y extrínseca para aportar soluciones originales a problemas determinados, así como crear con ingenio y transformar a partir de lo que ya se tiene (p, 326).

Por ende, la escritura creativa tiene mucho de lo que dice Timbal-Duclaux (1993, p. 11): “escribir en el más noble sentido del término: de componer, de crear” y mucho más de lo que relatan Álvarez y Cárdenas (2019, p, 124):

Pensar hoy la escritura creativa quizá sea clausurar, por ejemplo, la metáfora de la carpintería, que tiene la gracia de haber marcado una época y la desgracia de habernos hecho creer, en un momento en el que quizá eso era lo que necesitábamos creer, que la escritura es un asunto manual, cuando escribir, por más técnicas que se identifiquen y se distingan —en pro de la claridad pedagógica o de la venta de manuales para hacerlo rápido—, no deja de ser, sustancialmente, una actividad intelectual.

Pero entonces, ¿por qué este saber debe ser enseñado? Según Alonso (2008), la escritura creativa promueve el crecimiento psicológico e intelectual y permite una relación social, ya que contrasta el imaginario con la realidad. Como lo afirma Delmiro Coto (2002, p. 17), la escritura creativa y literaria no es algo inútil ya que aporta de muchas formas al desarrollo de los estudiantes: desde una visión formal de la escritura y desde el desarrollo del pensamiento y las emociones. De acuerdo con Arroyo (2016), fortalece las funciones de la escritura que propone Cassany (1999): las funciones intrapersonales e interpersonales y la función estética o lúdica (función intrapersonal e interpersonal que busca el deleite). Además, “la escritura creativa «enseña» a menudo más que grandes lecciones magistrales sobre el proceso que han seguido los grandes escritores para construir sus obras” (Bordons y Díaz-Plaja, 2005, p. 13). En conclusión, aporta a la educación literaria, estética, intelectual, subjetiva, intra e inter personal y

lúdica. Permitiendo el desarrollo de capacidades y habilidades que aportan al perfeccionamiento de las competencias comunicativas y textuales.

### **El contagio del virus literario**

*"El sentimiento estético literario no se puede enseñar; solamente se puede transmitir o contagiar porque la experiencia literaria no puede reproducirse mediante operaciones puramente cognitivas" (Altamirano, 2016, p. 168-169).*

Altamirano (2016) usa el ejemplo del virus literario para explicar la relación enseñante-aprendiz. Por un lado, el enseñante contagia a sus aprendices el goce de la literatura; por el otro, los estudiantes como sujetos activos construyen y aportan a su aprendizaje. Esto significa que la *trasposición didáctica* debe pensarse desde lo estético y no solo desde lo racional, porque "pone en juego lo sensorial, lo afectivo, lo cualitativo: los sentidos, los sentimientos, las emociones y las intuiciones" (p. 164).

Por ende, se propone una mirada subjetiva donde el docente sirva como estímulo y contagie al estudiante su placer literario, transformando el pensamiento y el actuar. Según Altamirano (2016), esto se hace desde "un sentimiento estético verbal del profesor de literatura hacia los alumnos, a través del acto de la comunicación literaria modélica, para despertar en ellos el entusiasmo literario que conduzca al disfrute de la literatura" (p. 168-169). Por esta razón, se dice que la pasión por escribir literariamente se puede infectar, se construye a través de la experiencia y de la relación entre sujetos y de estos con sus territorios.

Podría decirse entonces, que la labor docente implica "brindar espacios de escritura auténtica para lograr que los niños sean sujetos activos de la comunidad escrita a la cual pertenecen y conscientes de su propio proceso escritor" (Peña y Quintero, 2015, p. 204). Como lo reafirma Arroyo (2016, p. 24), "la enseñanza de la escritura ha de ser personalizada otorgando a los alumnos la posibilidad de escribir sus preocupaciones, ideas, recuerdos y sentimientos". Por tanto, como lo

propone Alonso (2008), se debe entablar un diálogo desde el comienzo donde se defina los objetivos del proceso y de la experiencia de escritura.

También, es necesario comprender la escritura creativa como un proceso que propicia una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje, desbloquea el imaginario y fomenta habilidades creadoras propias. Por esta razón, el docente debe invitar al estudiante a observar la realidad desde una perspectiva poética, fomentando la oralidad, generando procesos de escritura y otorgando gran valor a la lectura (Álvarez, 2007, p. 84-85).

En este sentido, como lo dice Cassany (2016), el profesor no dirige al alumno, este es el protagonista. No se trata de apuntar a un producto sino de reconocer el proceso de composición, relacionando la escritura con los temas del currículum y con la experiencia. En sí, es un proceso colaborativo que favorece la autonomía y la responsabilidad del alumno, es flexible y plantea una coevaluación formativa. Como lo afirma Briz (2003, p. 296):

La didáctica de la literatura ha de procurar un objetivo más ambicioso todavía: hacer posible que el aprendiz busque su propia voz, su propia expresión, para que la construcción de un discurso personal sea una perspectiva, primero, deseada y, después, sentida como necesidad.

### **Los conflictos del saber disciplinar**

Pensando en la relación epistémica con el saber, idea de Astolfi (1998) y de Zambrano (2005), se debe tener "en cuenta la lingüística textual aplicada a la enseñanza de lenguas, la teoría de la literatura, la psicología del aprendizaje y planteamientos desde las didácticas específicas" (Alonso, 2008, p. 56). Sin embargo, esta búsqueda genera tensión entre la escritura creativa, la literatura y el mismo lenguaje. Por ende, una de las preguntas que plantean Álvarez y Cárdenas (2019, p. 127) a través de su experiencia en la Maestría en escritura creativa del Instituto Caro y Cuervo es: "¿de qué modo, por ejemplo, el lenguaje,

la literatura, podían ser el acta conjetural de un territorio?”. Una mirada social y política donde “el territorio es eso que no se puede reducir a una mercancía, como el lenguaje” y el “escribir es volver a recorrer el territorio” (p. 129).

Del mismo modo, otra complejidad, según Tavarovsky (2010), es que “la escritura y el libro se oponen porque sobre ellos operan poderes diferentes. Sobre la escritura influyen la indiferencia, el cansancio, el exceso. Sobre el libro, la tapa, el comentario, la circulación” (p. 99). Esto significa que el ejercicio solitario, como experiencia de creación que acontece ahora, entra en conflicto con la escritura del libro o materialización de la obra, la suspensión del mundo (p. 139-140).

En consecuencia, el docente debe “acercarse a aquellos escenarios sociales donde están en negociación los términos de constitución del mundo de una cultura y una comunidad, y atravesarlos con la imaginación; atravesarlos y remozarlos y expandirlos desde las voces propias de los sujetos (Álvarez y Cárdenas, 2019, p. 123-124)”.

### **Las dimensiones del conocimiento de la escritura creativa**

*“Los futuros profesores deben entender la centralidad del conocimiento del contenido para la enseñanza y las consecuencias de una falta de conocimiento” (Grossman, Wilson y Shulman, 2005, p. 13).*

El *conocimiento del contenido* según Cassany (2016), se centra en las estrategias de composición de textos. Corrales (2001, p. 75), por su parte, habla de “investigar a fondo los fundamentos de la creación literaria”, asegurando que los docentes deben contar con criterios que permitan guiar y estimular a los alumnos en su trabajo creativo, ser creativos a la hora de la práctica, tener un amplio conocimiento de la literatura y una “buena formación en técnicas de corrección y anotación de ejercicios escritos” (p. 76). Por tanto, el contenido escritura creativa estaría centrado en la literatura y su producción; pero no solo desde la

mirada histórica de la literatura y lo formal de la escritura, sino desde una mirada subjetiva y estética.

Pero, ¿cómo dar sentido a los datos que ofrece el estudio de esta disciplina? Alonso (2008) critica cómo se enseña la literatura normalmente en la escuela. Por ejemplo, pensando en el currículo de lengua castellana en Colombia, este abarca una gran gama de tendencias literarias que inundan las clases con fechas, autores y obras, dejando al lado “los conocimientos literarios previos de los alumnos y la situación estética en que se produce la lectura del texto” (Alfonso, 2008, p. 58). De este modo, la educación literaria tradicional parece limitar las decisiones respecto al conocimiento sustantivo de la enseñanza, ya que impone un tipo de estudio de la literatura concreto, olvidando el valor que tiene como herramienta para la enseñanza de la escritura creativa.

Por otro lado, Cassany (2016) asegura que “es importante que las situaciones propuestas coincidan con las necesidades y los intereses del aprendiz (temas, propósitos comunicativos, etc.)” (p. 100). Por ende, se hace necesario que se trabaje en historias reales y cercanas que permitan una relación directa con el contexto del estudiante. De este modo, desde una mirada del *conocimiento sintáctico de la enseñanza*, de acuerdo a Arroyo (2016), se deben generar en el estudiante interés por su entorno, formando escritores críticos e inquietos respecto a lo que los rodea.

Adicionalmente, una “indagación en las ontologías y epistemologías de lo *acústico*” realizada por Ana María Ochoa, mostró que se han dejado por fuera muchos conocimientos por no pertenecer a la tradición letrada: “pronunciamentos salidos de tono, difíciles de clasificar como lenguaje o como canción; acentos impropios del español; sonidos de lenguas indígenas sin signos equivalentes en el alfabeto español; o una abundancia de ruidos y voces provenientes de entidades naturales que sobrecargaban los sentidos” (Álvarez y Cárdenas, 2019, p. 124). Esto significa que es importante que las *creencias sobre el conocimiento* no definan lo que es o no importante a la hora de preparar las

clases, dejando al lado conocimientos fundamentales para la para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura creativa.

### **Reflexión a modo de cierre**

Como se ha podido ver en esta ponencia, la escritura creativa enfrenta una serie de dificultades por su poca claridad científica. Además, la visión idílica que ha acogido la escritura creativa y literaria como saber erudito destinado solo a los verdaderos escritores no ha permitido pensar en su enseñanza. En este sentido, lo primero que se debe definir es el alcance de la misma escritura creativa, su epistemología y su campo de estudio particular. Por consiguiente, aunque en esta ponencia se definen una serie de posibles ideas de lo que sería este saber disciplinar dentro de la literatura, la producción textual y la creación literaria, aún quedan algunos interrogantes sobre este conocimiento erudito *per se* que deben ser estudiados.

No obstante, de acuerdo a esta propuesta de didáctica específica de la escritura creativa hay cuestiones que si se pueden tener en cuenta:

- No se puede pensar solo en el fortalecimiento de las competencias comunicativas y textuales, la enseñanza de la escritura creativa debe inclinarse hacia el desarrollo del pensamiento.
- La subjetividad es importante, se debe promover la imaginación y la autonomía, reconociendo al individuo como parte de un territorio, el cual busca ser representado.
- El docente debe guiar y contagiar al estudiante el placer por la literatura, generando hábitos tanto de lectura como de escritura literaria, permitiendo que el estudiante explore y encuentre su propia voz y representación del mundo que lo rodea.

- Se deben crear espacios didácticos específicos que ayuden a “plantear desde otra perspectiva las relaciones entre ciencias del lenguaje y la literatura para hacer una didáctica que trabaje lo imaginario y la creatividad” (Alonso, 2008, p. 58). Nuevos escenarios educativos, no solo para la enseñanza de la escritura creativa sino para la enseñanza en general.

En conclusión, aunque el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura creativa está cubierto por un manto de divinidad artística que hace que una propuesta de didáctica parezca una utopía, este conocimiento debe ser pensado como un saber más, uno posible de enseñar y de ser aprendido. Superando, de alguna manera, la idea de Timbal-Duclaux (1993, p. 11): “el problema de fondo es el de inspiración”, una mirada idílica de la escritura creativa, donde parece no caber el esfuerzo, el compromiso, la dedicación y el desarrollo de competencias, capacidades y habilidades.

### **Bibliografía**

Alonso, F. (2008). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya*, 28, 51-66.

Altamirano Flores, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura?. *La Palabra*, (28), 155-171.  
<https://doi.org/10.19053/01218530.4813>

Álvarez, M. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, número 44. pp: 83-87. ISSN: 1316-4910. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35614571010>

Álvarez, J. & Cárdenas, J. (enero-junio de 2019). Construir la experiencia de la sed (aproximaciones pedagógicas y políticas a la escritura creativa). *La Palabra*, (34), 123-132.  
<https://doi.org/10.19053/01218530.n34.2019.9536>

- Arroyo, R. (2015). La escritura creativa en el aula de educación primaria (tesis maestría). Universidad de Cantabria, Santander, Cantabria, España.
- Astolfi, J. P. (1998). Desarrollar un currículo multirreferenciado para hacer frente a la complejidad de los aprendizajes científicos. *Enseñanza de las ciencias*, 16 (3), 375-385. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21543>
- Astolfi, J. P. (2001). *Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla: Diada.
- Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (2006). Las aportaciones de la teoría de la literatura a la enseñanza, en Bordons y Díaz-Plaja (coords.) Enseñar literatura en secundaria. Barcelona: Graó.
- Briz, E. (2003): Habilidades y competencias lingüísticas. En Didáctica de la Lengua y La Literatura para Primaria, Antonio Mendoza Fillola (aut.), Ezequiel Briz Villanueva (aut.), págs.175-216
- Bruno, E. & Beke, R. (2004). La escritura: Desarrollo de un proceso. *Lectura y Vida*. 25(3): 6-15
- Caldera, R., & Escalante, D. (2006) Escribir en el aula de clase: Diagnóstico en sexto grado de Educación Básica. *Revista de Pedagogía*, 27 (80), 371-405. Recuperado en 23 de julio de 2020, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922006000300002&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922006000300002&lng=es&tlng=es).
- Camilloni, A.R.W. de (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), 91-106. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a06>
- Castaño, C.A., & Fonseca, G. (2008). *La didáctica: un campo de saber y prácticas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. AIQUE, Buenos Aires.
- Corrales, J. L. (2001). Formación de profesorado en Creación Literaria, Tarbiya: *Revista de investigación e innovación educativa*, 28, 65-78. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=237792>.
- Delmiro Coto, B. (2002). La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios. Barcelona: Graó.
- Flechsig, K-H. (1985). El Catálogo de Modelos Didácticos de Gotinga (CMDG) - Informe. *Educación*, 32, 113-118.
- Grossman, P.L., Wilson, S.M. y Shulmane, L.S. (2005). Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2).
- Ong, W. J. (2006). *Oralidad y escritura Tecnología de la palabra*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Peña, O.Y., & Quintero, A.C. (2016). La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 189-206. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4915>
- Runge, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 62, 201-240
- Tabarovsky, D. (2004) *Literatura de Izquierda*, Rosario: Beatriz Viterbo.
- Timbal-Duclaux, L. (1993). *Escritura creativa* (Vol. 3). Edaf.
- Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104.

- Vasco, C. (1990). *Reflexiones sobre pedagogía y didáctica*. Serie Pedagogía y Currículo, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-Dirección General de Capacitación.
- Vasco, C., Martínez, A., & Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En *G. Hoyos (Ed.), Filosofía de la Educación*. (pp. 99-127). Madrid, España: Editorial Trotta.
- Velásquez, B., Remolina, N., & Calle, M. (2010). La creatividad como práctica para el desarrollo del cerebro total. *Tabula Rasa*, (13), 321-338. Recuperado de <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1435>
- Zambrano, A. (2005). La didáctica "lugar en las ciencias de la educación". En: *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica* (pp. 167-204). Bogotá: Editorial magisterio.
- Zambrano, A. (2006). Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica. *Revista Venezolana de Educación Educere*, 10(35), 593-599.
- Zuluaga, O. L. (2003). El pasado presente de la pedagogía y la didáctica. *OL Zuluaga et. al. Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Magisterio.