

La práctica escolar de la escritura: reflexiones para una propuesta constructivista

Reina Caldera

Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario Rafael Rangel (NURR)/reinacaldera@latinmail.com

Aceptado: 2003

Resumen

Este artículo tiene como propósito realizar una reflexión crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura que se desarrolla en la escuela que permita transformar la concepción pedagógica tradicional. En este sentido se analizan tres aspectos centrales que configuran la construcción de una propuesta constructivista de la lengua escrita: 1) El objeto de conocimiento: El lenguaje escrito; 2) Los sujetos que aprenden: Los alumnos; y 3) La función de la enseñanza: El docente y sus recursos. Se concluye con la mención de algunas sugerencias prácticas para escribir en el aula.

Palabras clave: Escritura, Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación, Constructivismo.

Abstract

WRITING PRACTICE AT SCHOOL: REFLECTIONS FOR A CONSTRUCTIVIST PROPOSAL

The main purpose of this article is to make a critical reflection on the writing learning/teaching process in school settings which permits to transform the traditional pedagogical conception of it. Three main components of a constructivist proposal of the written language are analyzed: 1) The object of knowledge: written language; 2) The subject who learns: the student; and 3) The function of teaching: the teacher and his resources. As a conclusion, some general considerations are given to guide classroom practice.

Key words: writing, teaching, learning, evaluation, constructivism.

Résumé

LA PRATIQUE SCOLAIRE DE L'ÉCRITURE : RÉFLEXIONS POUR UNE PROPOSITION CONSTRUCTIVISTE.

Cet article a pour but de réaliser une réflexion critique sur le processus d'enseignement-apprentissage de l'écriture qui se développe à l'école et qui permet de transformer la conception pédagogique traditionnelle. C'est dans cette perspective qu'on analyse trois aspects centraux qui configurent la construction d'une proposition constructiviste de la langue écrite : 1) L'objet de connaissance : Le langage écrit; 2) Les sujets qui apprennent : Les étudiants; et 3) La fonction de l'enseignement : L'enseignant et ses ressources. On conclut avec la mention de quelques suggestions pratiques pour écrire dans la salle de classe.

Mots-clés: écriture, enseignement, apprentissage, évaluation, constructivisme.

Universalmente, la enseñanza de la escritura ha sido, y continúa siendo, una de las tareas fundamentales encargadas a la escuela. Lamentablemente, la escuela actual no lo logra. Razón por la cual en el transcurso de las últimas décadas ha sido notable la preocupación que en América Latina han mostrado investigadores de la psicología, pedagogía, sociología, lingüística, psicolingüística, sociolingüística, fisiología y neurofisiología. Estas áreas del conocimiento proponen principios claves relacionados con el proceso de escritura, la práctica educativa, la concepción de la enseñanza-aprendizaje y el entorno alfabetizador. A pesar de ello, la escritura sigue estando prisionera de esquemas estereotipados y mecánicos que en lugar de proporcionar las condiciones para hacer de ella en el aula una actividad enriquecedora para los niños, desarrolla en los educandos apatía y rechazo.

La acción escolar es prácticamente inconcebible sin la escritura porque el quehacer académico se apoya significativamente en la lengua escrita. A través de materiales escritos no sólo se extrae y se difunde el conocimiento, sino que además se demuestra la posesión del mismo mediante actividades lingüísticas que requieren de la escritura; tales como exámenes, resúmenes, informes, ensayos, monografías, y tesis. Este hecho permite interpretar que el éxito académico de un estudiante está supeditado a su competencia en el manejo de la lengua escrita.

Por otro lado, el fracaso escolar que a través de la repitencia y la deserción revela las cifras más altas en los primeros grados del nivel de Educación Básica, está siempre asociado a las dificultades que presentan los alumnos para aprender a leer y escribir. Según cifras del Ministerio de Educación, cada año ingresan 650 mil niños al primer grado de Educación Básica, de los cuales 120 mil repiten el nivel y 72 mil se van del sistema educativo. Además 64% de la población escolar se queda en el camino antes de llegar al noveno grado. (Odreman y Díaz, 1994).

Considerando esta realidad, en el país se han diseñado y ejecutado acciones educativas cuyo objeto ha sido fortalecer el dominio de la lectura y la escritura. Sin embargo, pareciera que tales programas no han dado los frutos esperados, a juzgar por los resultados. Así lo demuestran estudios efectuados, entre los cuales se mencionan: 1) El informe de

la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional (1986); 2) El diagnóstico del Banco Mundial (1992); 3) El Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995); y 4) El Proyecto Educativo Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación (1996). Estos estudios coinciden en señalar que más del 70% de los bachilleres que llegan a la universidad no saben leer ni escribir correctamente. Además, se comprueba, que maestros y profesores tampoco dominan estas habilidades ni poseen el hábito de la lectura.

Escritura y formación docente

La ausencia de una política de formación de docentes lectores y escritores por parte de los Institutos de Educación superior con componente pedagógico, tiene efectos negativos en el proceso de aprendizaje que se desarrolla en la escuela. En este sentido, Parra (1995) señala que en el nivel de Educación Superior la capacitación del futuro docente como productor-usuario de textos escritos no parece un aspecto fundamental. Las estrategias van dirigidas a que los niños, no los docentes en formación lean y escriban. Afirma, que además de capacitar a los docentes hay que formarlos como lectores y productores de textos, introducir modificaciones en el currículo, y en la organización escolar, así como influir en las imágenes que la opinión pública tiene sobre cómo se aprende a leer y escribir.

Al maestro le corresponde conocer y manejar el sistema de escritura y de lectura en toda su extensión, sus características léxicas, sintácticas y gramaticales, así como lograr lectores y escritores competentes y eficientes. Una investigación realizada por la Universidad Central de Venezuela y reseñada por Pérez (1995, p. 1) demuestra que en algunos colegios públicos 8 de cada diez maestros no utiliza correctamente el lenguaje ni los tiempos verbales. Igualmente, el estudio destaca que el 80% de los educadores del sector público son mujeres jóvenes que ven la docencia como una actividad pasajera. Nueve por ciento de ellas abandona anualmente la docencia y 15% no posee un título que las acredite.

A lo anterior se integra, como parte de toda esta problemática, los resultados del Curso de Formación Socio-política del Centro Editorial Gumilla (Llanos, 1997) que señala que alumnos y maestros pre-

sentan deficiencias en el lenguaje y que para la mayoría de los educadores enseñar es una profesión pasajera, mientras que para los alumnos educarse no representa una vía para el ascenso social o económico. De este modo, la escuela y la educación formal se han constituido en el núcleo propiciador del fracaso, en formador de analfabetas funcionales y, en consecuencia, en constructora de jóvenes sin ninguna aspiración intelectual, espíritu crítico o proyecto de vida. En general, hemos reducido el índice de analfabetismo absoluto, pero aumentamos el analfabetismo funcional.

Según la UNESCO (1960) se consideran analfabetas absolutos a las personas que manifiestan no saber leer ni escribir, además de ningún grado de escolaridad. Por el contrario, los analfabetas funcionales son personas que no pueden llevar a cabo actividades en las que se exigen conocimientos básicos de lectura, escritura y cálculo para actuar con eficiencia en el seno del grupo o comunidad, es decir, personas que no pueden entender lo que leen, o expresarse por escrito, o realizar operaciones básicas elementales, a pesar de que han asistido a la escuela básica tres años o más.

La formación de docentes con sólidas bases en el área de lectoescritura asegurará a su vez, una práctica pedagógica de lectores y escritores. Un facilitador que no manifieste en su vida cotidiana disposición para la lectoescritura tendrá gran dificultad para acompañar a los niños en su aprendizaje, le será difícil entender las necesidades de los pequeños y ofrecerles un ambiente adecuado para el aprendizaje. Asimismo, le costará lograr el proceso de apropiación social de los contenidos académicos por parte de los alumnos, transmitidos en la escuela a través del lenguaje.

No es de extrañar, por consiguiente, que los estudiantes después de pasar más de once años de vida académica no logran comprender un texto complejo y, mucho menos, redactar una breve reseña. Igualmente, dentro de los postgrados se ha señalado que una de las causas más importantes de la situación TMT (todo menos tesis) es la relacionada con la poca competencia en lectura y producción de textos de sus estudiantes. Las estadísticas al respecto señalan que un alto número de estudiantes que inician un postgrado logran cumplir con la escolaridad, pero son muy pocos los que consiguen cumplir con las tesis, muchas de las cuales no alcanzan

el impacto científico necesario (Hurtado, 1999).

Los trabajos de Ferreiro y Gómez (1982); Lerner (1988); Kaufman (1990), entre otros demuestran que no basta con alfabetizar a través de campañas nacionales y de una ampliación de la cobertura escolar para lograr la formación de lectores independientes y personas que sepan realmente escribir, y no sólo reproducir textos escritos. La exigencia actual va más allá del *analfabetismo funcional*, fenómeno por el cual aún conociendo el alfabeto el sujeto no logra acceder a la lectura analítica (i.e. leer palabras o frases aisladas, mas no totalidades discursivas) y a la escritura fluida y coherente. De ahí la necesidad de emprender una profunda transformación en el sector educativo, una transformación que conduzca a formar lectores y escritores en la educación básica. Esto implica no sólo defender saberes, de cuya necesidad nadie duda, sino la necesidad de aprenderlos y utilizarlos bien.

Igualmente, necesitamos cambiar las concepciones socialmente aceptadas que confunden leer con descifrar, y escribir con copia (i.e. procesos relacionados con grafía y caligrafía), y donde la actividad de la clase se organiza en torno a una secuencia de lecciones que deben aprenderse a través de la ejercitación mecánica de la memorización y de la copia sistemática de un modelo (Jolibert, 1997). Es urgente tomar medidas para enfrentar el problema para que la educación básica se dedique fundamentalmente a enseñar a leer, escribir y calcular, cimientos de todo posible aprendizaje.

Principios orientadores de una didáctica de la lengua escrita constructivista

Tradicionalmente, la escritura en la escuela era considerada como simple transcripción de la lengua oral en signos gráficos, y su función principal fue la perpetuación de la cultura oral de los pueblos. Razón por la cual, el énfasis en las actividades de enseñanza estaba en la reproducción de sílabas, palabras aisladas y textos a través de la copia sistemática de la caligrafía y el dictado. Según Díaz y Echeverry (1998, p.58), la enseñanza aprendizaje de la escritura tradicional partía de una serie de principios:

- 1 Existe una maduración para el aprendizaje (presencia de una serie de habilidades específicas, susceptibles de medición a través de conductas

- observables). La edad fijada para aprender a leer y escribir es entre los 6 o 7 años, con el ingreso del niño al primer grado de Educación Básica. La enseñanza se aborda en tres fases: a) Aprestamiento: ejercitación de vocales y consonantes; b) Método sintético (fonético): estrategia perceptiva-auditiva (sílabas); y c) Método analítico (global): estrategia perceptiva visual (palabras y oraciones).
- 2 Se trabaja a partir de un lenguaje artificial, con sentido solamente para el entretenimiento escolar, creándose una brecha entre el lenguaje de la vida cotidiana y el lenguaje escolar. Un ejemplo de escritura: «Susi asa sus sesos», «la mona lame la loma», «mi mamá me mima».
 - 3 Las clases son rutinarias, el maestro es el ejecutor de las actividades del programa, los alumnos escuchan, repiten, memorizan y copian. Los niños escriben lo que copian del pizarrón o lo que el maestro les permite.
 - 4 El error es clasificado y penalizado (cero, repita veinte veces la palabra, carita triste).
 - 5 La evaluación es una actividad aislada del proceso de aprendizaje. Se evalúa el producto final, el resultado y no el proceso. «Se evalúa para corregir, castigar, reprimir e incluso para maltratar» (Serrano, 1995, p. 81) En el caso concreto de la escritura, toma en cuenta los aspectos formales, mecánicos y secundarios de proceso de aprendizaje de la escritura (ortografía, copia de modelos, legibilidad) y se olvida la esencia de este aprendizaje: construir significado para usarlo en la comunicación.

En la actualidad, la simple transcripción de los sonidos de la lengua oral no constituye el dominio de la escritura. La persona que escribe no representa las letras, las sílabas y las palabras, sino que se vale de éstas para presentar sus puntos de vista, sus concepciones, sus sentimientos. El lenguaje escrito es el lenguaje abstracto, el lenguaje que utilizan, no las palabras, sino lo que representan esas palabras (Vygotsky, 1977); por lo tanto, la mayor dificultad cuando escribimos, no constituye la representación de los sonidos de la lengua oral; sino cómo organizar nuestras ideas para hacer comprensible nuestro pensamiento.

En la década de los '80 se produjo un cambio de orientación en el objeto de enseñanza, se pasó de

considerar el producto (el texto construido), a la función del texto y los procesos que lo generan (Fitzgerald, 1987). El que escribe debe atender a aspectos de ortografía, de uso del léxico, de arreglo sintáctico, de comunicación de significados, de estilo y organización textual, y sobre ellos, orquestar y coordinar una producción que tiene mucho de creativa y original (Flower y Hayes, 1981). Además, deberá producir sus ideas en forma escrita en función de audiencias específicas, con intención comunicativa y dentro de contextos concretos. No hay que olvidar que un texto escrito finalmente es un producto comunicativo y sociocultural, en el sentido de Vygotsky (1979).

En este contexto, concebimos la escritura como un acto de expresión del pensamiento que constituye no solamente un instrumento de comunicación, sino fundamentalmente una herramienta que nos permite reflexionar sobre el propio pensamiento, reorganizar y producir conocimientos. De acuerdo con la génesis textual -estudios que reconstruyen el proceso que siguen las personas que escriben un texto- la escritura constituye un proceso complejo que incluye la planificación, la elaboración textual y la revisión (Graves, 1996).

Esto significa, poner en juego amplios repertorios de estrategias de pensamiento, tales como: seleccionar las ideas centrales, sintetizar la información, establecer diferencias, dirigir la comprensión, entre otras. De acuerdo con lo planteado, la acción didáctica deberá tener en cuenta a la lengua escrita como objeto de conocimiento y de reflexión, como una vía para organizar el pensamiento y para acceder al conocimiento sobre las diversas áreas del saber, así como también, un instrumento de participación social y modificación de la realidad.

Según Cassany (1993), escribir no es una habilidad espontánea como conversar. El escritor no redacta los textos impulsivamente, sino que los construye con trabajo, reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, y redacta borradores. Mientras realiza estas operaciones, relee, corrige y reformula repetidamente lo que está escribiendo. Igualmente, es importante considerar que la capacidad de producir discursos escritos es diferente de la de producir discursos orales.

La mayor parte de la población puede expresarse con fluidez oralmente, pero no logra hacerlo por

escrito de la misma manera; a unos porque no se les ha enseñado y a otros, porque no se les ha sabido enseñar. Por otra parte, el discurso oral tiene lugar en un contexto de situación, es decir, en un conjunto de circunstancias de carácter social, emocional y cultural que determina el acto lingüístico. Dada la presencia del interlocutor, cuando se habla, no es necesario ser demasiado explícito, hay una interacción continua y en permanente feedback. En los discursos orales, el hablante no solamente produce significación mediante las palabras que pronuncia sino también mediante pausas, tono de voz, gestos, movimientos que indican ironía, mentira, broma o rabia.

El discurso escrito, por el contrario, carece de un contexto situacional, por lo que hay que crearlo lingüísticamente. Ésta es otra razón por la cual, es más difícil comunicarse por escrito. La lengua oral se adquiere espontáneamente, sin instrucción formalizada. En cambio, la lengua escrita tiene que ser aprendida conscientemente, generalmente en el ámbito formal de la escuela. El escritor, al estar aislado de su lector en el espacio y en el tiempo, no tiene ninguna de las ventajas permitidas por el discurso oral (interrupciones, feedback). «El discurso escrito debe estar mejor estructurado que el oral, el cual es menos refinado, más espontáneo y, en consecuencia, más descuidado. Esto explica por qué nadie escribe de la misma forma como habla» (Díaz, 1999, p. 5). Se considera de este modo, que la estrategia de escribir se adquiere a partir de una instrucción especial. Se sugiere para ello una pedagogía activa, dinámica y participativa.

En el marco de los aspectos referidos, y considerando que el dominio de la escritura, presupone el crecimiento intelectual, crítico y reflexivo del alumno y que el actual sistema escolar no parece aportar instrumentos para la adquisición de este conocimiento surge la necesidad de presentar unos principios orientadores para la construcción de una didáctica de la lengua escrita. Para ello analizaremos los tres elementos básicos para la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje de la escritura en el aula propuestos por Carlino y Santana (1999): a) El objeto de conocimiento: la lengua escrita; b) El sujeto que aprende: los niños y c) La función de la enseñanza: el docente y sus recursos.

a. El objeto de conocimiento: la lengua escrita

La escritura (entendida como producción de textos de diversos tipos y con variados fines) es un proceso complejo de alto compromiso cognitivo, que necesita destinarle en el aula suficiente tiempo. Además se debe atender a las diferentes fases de elaboración de un texto.

Las investigaciones sobre las operaciones utilizadas por quienes dominan el escribir (Scardamalia y Bereiter, 1992) señalan que la tarea de redactar un texto coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos: 1) planificación (propósito del escrito, previsible lector, contenido); 2) redacción o textualización (características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, signos de puntuación); y 3) revisión (el volver sobre lo ya escrito, releendo y evaluándolo).

b. El sujeto que aprende: los niños

Al abordar el problema de cómo aprende el niño a escribir, se debe tomar en cuenta, en primer lugar, que aprender a escribir no es recibir desde afuera una habilidad acabada sino que es un proceso de aproximación paulatina a las propiedades y a los usos de la lengua escrita. Escribir es algo que se aprende a través de la práctica regular, diversificada, contrastada, permanentemente reajustada, ella nace de la familiaridad cotidiana con la producción efectiva de textos unida a una reflexión metalingüística rigurosa sobre el funcionamiento de los textos y del lenguaje. En este sentido, la perspectiva que proponemos destaca el papel activo del sujeto que aprende, que no se limita a copiar la realidad, sino que la reconstruye actuando sobre ella.

El desarrollo cognoscitivo no resulta de una suma de experiencias específicas de aprendizaje, resulta de la interacción entre el sujeto y el objeto y esa interacción implica tanto la transformación del objeto para incorporarlo a los esquemas del sujeto, como la transformación del sujeto para acomodarse a las características del objeto. El niño aborda el conocimiento de la lengua escrita de la misma manera en que se enfrenta con cualquier otro objeto, en forma

eminentemente activa. No es una mente en blanco que recibe pasivamente conocimientos ya elaborados. Muy por el contrario, es un creador permanente de hipótesis propias que le permiten anticipar el contenido posible de un texto escrito, inventar formas de escribir palabras, reflexionar sobre lo que se ha hecho, dudar y auto corregirse. De estas consideraciones acerca del aprendizaje y del proceso de construcción de la lengua escrita, Ferreiro y Teberosky, (1986); Lerner y Palacio (1990); Kaufman, (1990); establecen algunos principios fundamentales que orientan la propuesta constructivista:

- 5 El aprendizaje se da por la interacción entre los esquemas que posee el niño y el objeto de conocimiento; también por los intercambios entre los niños en contextos sociales con sentido.
- 6 Se enfatiza en las capacidades cognoscitivas y la competencia lingüística del niño (asociaciones-relaciones-utilización). En este sentido se busca relacionar los aspectos comprensivos, comunicativos y pragmáticos de la lengua escrita, recuperando sus funciones sociales y culturales.
- 7 El maestro ofrece posibilidades a los niños de escribir espontáneamente: canciones, ideas, sentimientos, cuentos y vivencias. Escribir es una tarea de orden conceptual, una actividad inteligente, de construcción y elaboración de mensajes con significados particulares. Los niños piensan antes de escribir, jerarquizan las ideas, organizan el qué y cómo decirlo, realizan un borrador y sobre él corrigen hasta llegar a un producto final.
- 8 El error es fuente de comprensión de los procesos de pensamiento del niño y por ello, antes que señalarlo, debe ser comprendido y aprovechado para generar nuevos aprendizajes. Aceptar los errores como elementos necesarios del aprendizaje y estimular a los alumnos a correr riesgos reafirman la personalidad, eleva la autoestima, fomenta la libertad de pensamiento y desarrolla la actitud crítica y creativa.
- 9 La evaluación toma en cuenta el papel que juegan las experiencias, intereses y necesidades de cada alumno en el proceso de aprendizaje. Respetar lo que cada niño está en capacidad de hacer y el tiempo que necesita para ello, sin

pretender someter a los alumnos a las mismas situaciones como si todos fueran iguales. Énfasis en la construcción de significado como lo esencial del proceso de escritura. La evaluación permite al docente obtener información útil sobre cómo cada alumno va aprendiendo, sus progresos, necesidades y dificultades, para orientarlo, estimularlo y ayudarlo.

c. El papel de la enseñanza: el docente y sus recursos

La concepción pedagógica actual exige un docente que guíe, oriente y acompañe al alumno en el proceso constante del aprendizaje; un docente que promueva la búsqueda de soluciones de los problemas planteados y que aprenda con los niños. En tal sentido, el docente debe convertirse en un estratega capaz de dirigir, con un carácter democrático y flexible, las actividades diarias planificadas para contribuir a la confirmación y evolución de las hipótesis del niño.

Para el profesor, enseñar a escribir a sus alumnos significa enseñarles a producir textos (y no sólo frases o párrafos) en situaciones de comunicación reales. Igualmente, significa elaborar estrategias capaces de transformar la práctica pedagógica que permita erradicar definitivamente la antigua pedagogía llamada de «expresión escrita» en la cual el niño ni se expresa ni escribe sino que realiza sólo ejercicios (gramática + vocabulario + conjugación + ortografía + redacción) y copias, con la eficacia y aburrimiento que todos conocemos. Se plantea entonces, «un docente que lleve al aula propuestas didácticas que permitan a los niños continuar su aprendizaje extra-escolar al utilizar la escritura con sus funciones reales, y no solamente escolares» (Carlino y Santana, 1999: 48).

El papel del maestro consiste en potenciar la actividad cognoscitiva por parte de los niños. En este sentido, es importante mencionar el especial énfasis que otorga Vygotsky (1979) al rol que juega la interacción social y el modelaje (mediación) en la adquisición de aprendizajes. Según este autor, la mediación contribuye al crecimiento y desarrollo de la psiquis individual, en tanto el niño que ha sido mediado se apropia de su cultura y adquiere la capacidad de enfrentar situaciones y problemas que

no podía resolver por sí solo antes de que la mediación tuviera lugar.

Consideraciones finales:

La propuesta didáctica constructivista de la escritura que proponemos se alimenta de diversas teorías: cognitiva de Ausubel (1976), Smith (1982) y Bruner (1984); psicogenética de Piaget (1965), sociocultural de Vigostky (1977), psicolingüística de Ferreiro y Teberosky (1986), entre otras. A pesar de que estos autores se sitúan en encuadres teóricos distintos comparten el principio de la actividad constructiva del sujeto que aprende. Llevar este planteamiento teórico al aula de clase implica:

- 10 Reconocer el papel activo del escritor en el proceso. El énfasis en el aprendizaje de la escritura debe estar puesto en las capacidades cognoscitivas y la competencia lingüística del niño. El punto de partida del aprendizaje es el sujeto mismo, sus conocimientos previos, su realidad. En la clase, cada niño se encuentra en un nivel diferente, tiene un conocimiento particular sobre las letras o palabras.
- 11 Restituirle a la escritura su carácter funcional, su rasgo esencial de ser un medio para lograr un fin, cualquiera que éste sea: trabajo, estudio o placer. En el aula se trabaja a partir de la recuperación del sentido, la función social y cultural de la lengua escrita, estableciendo una relación entre el lenguaje de la vida cotidiana y la lengua escolar.
- 12 Redefinir el papel del docente. Una enseñanza basada en el constructivismo exige un docente que guíe, oriente y acompañe al niño en el proceso constante de aprendizaje. Un docente que ayude a reelaborar, profundizar, generalizar explicitar, sistematizar, contrastar o cuestionar el conocimiento.

Referencias

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Alianza Psicología.
- Carlino, P. y Santana, D. (Comps.). (1999). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Díaz, A. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Díaz, L. y Echeverry, C. (1998). *Enseñar y aprender, leer y escribir*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982). *Reconsideraciones del fracaso escolar inicial*. México: SCP. OEA.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1986). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of educational research*, (57), 481-506.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 51-72.
- Graves, D. (1996). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Hurtado, J. (1999). *Mitos y verdades acerca de la formación de investigadores en Venezuela*. Caracas: Fundación Sypal.
- Jolibert, J. (1997). *Formar niños productores de textos*. Chile: Hachette.
- Kaufman, A. (1990). *Alfabetización de niño construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique
- Lerner, D. (1988). *Lectoescritura y fracaso escolar*. Buenos Aires: OREALC-UNESCO.
- Lerner, D y Palacio, A. (1990). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Llanos, A. (1997, Abril 18). Radiografía de un desastre. *Tribuna Venezolana*, p. 30.
- Odremán, N. y Díaz, R. (1994, Octubre 30). Cambiando el rumbo de la lectura. *El Universal*, p. 21.
- Parra, A. (1995). *La lectoescritura como goce literario*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez, A. (1995). Leer y escribir bien. *Movimiento Pedagógico*, 5(1-2).
- Piaget, J. (1965). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. New York: Meridian Books.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita. *Infancia y Aprendizaje*, (58), 43-64.
- Serrano, S. (1995). El docente y la evaluación de la lectoescritura. *Formación de facilitadores de área lengua*. CENAMEC
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. London: Heinemann Educational Book Co.
- UNESCO. (1989). *Conferencia internacional de educación*. UNESCO.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo-Crítica.