

Proposiciones Teóricas para la Enseñanza-Aprendizaje de la Escritura en Educación Básica.

Caldera Reina*

RESUMEN

El artículo plantea doce proposiciones teóricas que tienen como propósito interpretar la realidad del aula de clase, apoyar la acción docente y cambiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura que se desarrolla en la Educación Básica. Esta propuesta es un conjunto sistemático y coherente de ideas, principios y conceptos, fruto del trabajo investigativo sobre el tema, en el sexto grado de las Escuelas Básicas del Municipio Trujillo, durante dos años escolares 2001-2002 y 2002-2003. La metodología utilizada fue la Investigación-Acción que siguió el ciclo de espiral: Diagnóstico, planificación de la acción, ejecución de la acción transformadora y evaluación. La observación y análisis del ambiente de clase, la actitud de los niños hacia la escritura, el hacer docente y las prácticas evaluativas utilizadas tradicionalmente para enseñar a escribir permitieron establecer los principios, condiciones y acciones de una didáctica alternativa, integradora y metalingüística de la escritura. La fundamentación epistémica de propuesta integró las teorías cognoscitivista, constructivista y lingüística textual, en un intento por: 1) Valorar en el aula el lenguaje escrito como medio de comunicación, reflexión, organización y expresión de ideas-sentimientos; 2) Desarrollar competencias en los alumnos para producir diferentes tipos de textos: Cuentos, cartas, noticias, poemas, afiches, entre otros; 3) Favorecer la integración de los componentes del lenguaje: Escuchar-Hablar-Leer-Escribir; y 4) Romper con la práctica pedagógica tradicional de la escritura.

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

* Universidad de Los Andes (ULA). Núcleo Universitario Rafael Rangel (NURR). Departamento de Ciencias Pedagógicas. Tlf. 0271-2311653. Fax: 0272-2362177 Correo: reinacaldera@latinmail.com Trujillo - Venezuela.

Recibido: 28-06-04

Aprobado: 04-04-05

A Theoretical proposal for the Teaching-Learning Writing Process in Basic Education.

Abstract

The purpose of this article is to state twelve theoretical proposals to interpret the classroom reality, support the teaching practice and change the teaching-learning writing process in basic education. The proposal is a systematic and coherent body of ideas, principles and concepts as a result of a research conducted in the Municipality of Trujillo in the sixth grade of Basic Education class during the 2001-2002 and 2002-2003 school years. The methodological approach of this study was from the perspective of action research: diagnosis, planning, action and evaluation. The principles, conditions and actions proposed for the integrative writing didactics were based on the observation and analysis of the classroom environment, the children's attitude toward writing, the teacher and the evaluation used to teach writing. The theoretical foundations of the proposal integrate the cognitive, constructive and linguistic-textual theories in an intent to: 1) Value the written language in the classroom as a mean to communicate, reflex, organize and express ideas and feelings. 2) Develop the student's competence to produce different kinds of texts: stories, letters, news articles, poems, wall charts among others. 3) Integrate the four language skills: speaking, listening reading and writing and. 4) Break with traditional writing practice classroom approaches.

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

La conceptualización de la teoría por parte del sujeto implica diferentes aspectos y explicaciones para conocer “el por qué” y el “para qué” de las cosas, es decir, donde la teoría se constituye en una especie de conciencia sobre la práctica histórica capaz de incidir en la transformación o desarrollo de esa práctica.

Ivonka Espinoza, 1997

Introducción

El propósito de este artículo es ofrecer un conjunto de proposiciones teóricas que sirvan a los docentes en servicio, estudiantes en formación de la Carrera Docente, investigadores, planificadores y administradores de la educación, para comprender, explicar y transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en la Escuela Básica. Una teoría que justifique y soporte la práctica pedagógica de los docentes, es decir, las actividades, estrategias o procedimientos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula. La propuesta que presentamos es un conjunto sistemático y coherente de ideas, principios y conceptos, fruto del trabajo investigativo sobre el tema, en el sexto grado de las Escuelas Básicas, ubicadas en el Municipio Trujillo, durante dos años escolares 2001-2002 y 2002-2003. La metodología utilizada fue la investigación-acción que siguió el ciclo en espiral: diagnóstico, planificación de la acción, ejecución de la acción transformadora y evaluación.

Una propuesta teórica capaz de: 1) Resumir y ordenar el conocimiento disponible; 2) Explicar el fenómeno y sus relaciones; 3) Favorecer la construcción de nuevos conocimientos; y 4) Proporcionar criterios metodológicos para el aprendizaje de la escritura. De ahí que, esta propuesta es el resultado de un estudio interdisciplinario y transdisciplinario de la escritura. En el que confluyen lingüística, sociolingüística, psicolingüística, psicología cognitiva, pedagogía y muchas disciplinas más que han contribuido a la comprensión del fenómeno lenguaje.

Igualmente, la propuesta integra los aportes de las *teorías cognoscitivista, constructivista y lingüística textual* para lograr una comprensión más profunda del problema y ofrecer no sólo una respuesta a la necesidad de capacitación y actualización de los docentes en el área que mejore su acción educativa, sino también una alternativa que transforme el proceso de aprendizaje de la escritura de los niños. Desde el punto de vista pedagógico, los postulados teóricos de esta propuesta no pretenden quedar en el nivel esquemático o descriptivo, de decir cómo ocurre el fenómeno; tampoco pretende mostrar una guía de actividades estrictamente secuenciadas, con objetivos y estrategias de evaluación puntuales para cada una de ellas, que el docente debe utilizar como un “recetario” rígido y descontextualizado.

Presentamos de manera general, un cuerpo de ideas que permitirán a los docentes reflexionar con un criterio crítico sobre su propia práctica, en una interpretación que supere lo intuitivo y cotidiano, se acerquen a la investigación para *construir, desconstruir y reconstruir el saber y el hacer docente* (i.e. conocimiento y capacidad para la actuación). Los docentes no pueden quedarse simplemente en el hecho de programar actividades: realizar títeres, carteleras, afiches; leer o escribir cuentos, y no saber por qué y para qué toda esa serie de actividades. Por tales razones, se invita a reflexionar en torno a la concepción de escritura, manera cómo se aprende a escribir, estrategias metodológicas, papel del docente, planificación de la enseñanza y evaluación de actividades de escritura.

Las prioridades se orientan a incentivar al docente a enriquecer su experiencia y asumir una actitud crítica y reflexiva ante el desafío de formar usuarios competentes de la lengua escrita y no sólo descifradores del código o individuos “casi-ágrafos”. Necesitamos que el aprendizaje de la escritura sea más dinámico y natural para alcanzar la función comunicativa, significativa y reflexiva del lenguaje; reduciendo al mínimo la artificialidad, promoviendo el intelecto y la creatividad del niño en concordancia con sus capacidades lingüísticas y su realidad social. El desafío de hoy es lograr que los niños construyan un conocimiento sobre el lenguaje escrito afectivamente grato y cognoscitivamente crítico-reflexivo-creativo. Estas prioridades están estrechamente conectadas con los planteamientos del “Currículo Básico Nacional” en lo relacionado a enseñanza de la lengua, *transversalidad y globalización del aprendizaje*.

Las consideraciones teóricas que se exponen no agotan el tema. Por el contrario, la propuesta está abierta a toda posibilidad de modificación o ajuste, que pueda surgir de necesidades escolares o del progreso de las investigaciones en el área; las mismas se tomarán como una oportunidad para enriquecer, profundizar o ampliar la propuesta. De igual manera, ésta se puede adaptar a diferentes situaciones, teniendo en cuenta circunstancias de variabilidad del sujeto y características particulares del medio socio-cultural en el cual se aplique (e.g. etapa o grado).

En el marco de los planteamientos anteriores, se exponen doce proposiciones teóricas que parten de los resultados y conclusiones más

importantes que arrojó la investigación, relacionadas con: a) *Nociones sobre escritura*. Se registró una modificación en la conceptualización y utilidad de la escritura. Alumnos y maestros dejan de identificar la escritura con obligación escolar, ejercicios de caligrafía, copia y dictado para relacionarla con actividades de comunicación, expresión de ideas o sentimientos e instrumento de aprendizaje; b) *Proceso de aprendizaje del alumno*: Al finalizar el año escolar, los alumnos demostraron un avance significativo en la comprensión y producción textual a través de la utilización de estrategias de planificación, redacción y revisión. El avance se apreció en un nivel alto de producción caracterizado por escritos coherentes centrados en las etapas de elaboración de un texto, que respondían a eventos comunicativos concretos, al tomar en consideración el destinatario, las motivaciones del escritor y el propósito o finalidad del texto; y c) *Práctica pedagógica desarrollada por el docente*: Los resultados de las observaciones de las clases durante la fase de evaluación de la investigación demuestran un abandono progresivo de la práctica tradicional de la escritura y una aproximación a la didáctica de la escritura como proceso que favoreció la integración de los componentes del lenguaje (escuchar-hablar-leer-escribir), el enfoque comunicativo-funcional y desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los alumnos.

1. Cambiar la concepción de escritura como reproducción de textos por producción de textos.

La actividad de reconceptualizar implica un proceso de análisis crítico y cuestionamiento de formas previas de aproximación a un determinado objeto o fenómeno de estudio cuyo resultado es una forma distinta de aproximación (Rodríguez, 2003). En el caso de la escritura, las investigaciones psicolingüísticas, sociolingüísticas, cognoscitivas, constructivistas y lingüística textual de las últimas tres décadas del siglo XX, han permitido modificar o cambiar la concepción de escritura. Según Björk y Blomstand (2000), el cambio señala la transición desde una visión atomística, tradicional y conductista de la escritura (reproducción de modelos) a otro tipo holístico, sociocultural, cognitivo y constructivista (producción de textos). Por tanto, se aspira a superar el concepto de escritura como una actividad repetitiva de transcripción, para pasar a considerarla desde la perspectiva de producción de significado, instrumento fundamental para la comunicación y desarrollo del pensamiento.

Los cambios se conectan no sólo con una nueva manera de entender la escritura, sino también de enseñarla en la escuela. La visión y utilización tradicional de la escritura como representación de los sonidos del habla hace énfasis en las actividades de reproducción de textos como copia, ejercicios de caligrafía y dictado y evalúa solamente los aspectos formales de la escritura como ortografía y legibilidad. Este modelo conductista de la escritura tiene como objetivo “aprender a escribir”.

El docente dentro de esta perspectiva teórica prescribe tareas, evalúa, y es el único destinatario de las producciones escritas de los alumnos. Por el contrario, la consideración lingüística-cognoscitivista-constructivista valora la escritura como expresión de ideas y sentimientos, organización y socialización de los conocimientos producidos. Por tales razones, se reconoce que la capacidad de elaborar textos coherentes, significativos, creativos y adecuados al objetivo para el que fueron diseñados no es fruto de la casualidad, sino de la reflexión sobre un objeto de estudio (la escritura) y de mucha práctica (enseñanza-aprendizaje intencional).

De ahí que, se acepta el postulado de que escribir es un proceso cognitivo complejo que no es simple copia de modelos, sino creación original. La escritura es una herramienta particularmente útil para estimular el desarrollo cognitivo y lingüístico, que beneficia a la educación global del estudiante, a su desarrollo social y a su participación en la sociedad democrática. La escritura hace visibles nuestros pensamientos, cosa que facilita que reflexionemos y revisemos lo que pensamos. En consecuencia, es necesaria una adecuada práctica pedagógica de las tareas asociadas a la enseñanza de la escritura.

2. Enseñar-aprender la escritura como proceso gradual y progresivo

La escritura es una tarea compleja porque es un proceso que involucra distintas demandas *cognitivas, lingüísticas, metacognitivas, motrices y socioculturales* en una actividad que implica dedicación, paciencia y práctica. En este sentido, la escritura es un proceso *gradual y progresivo* porque esta competencia no se adquiere en un solo grado ni con un solo maestro, ella se va desarrollando y consolidando a lo largo de toda la escolaridad y vida del sujeto. Desde el punto de vista cognitivo en la escritura interactúan tres subprocesos: planificación, redacción y revisión (Scardamalia y Bereiter, 1992).

La planificación representa una idea general previa del texto a escribir (i.e. plan organizado de escritura). Durante este subproceso, el aprendiz de escritor identifica el propósito de la escritura, tipo de texto, lenguaje a emplear, contenido y posible lector. Estos aspectos relacionados entre sí deben ser orientados por el docente de manera que el niño no entre en confusiones y vea la escritura como un acto muy complejo que es preferible evitar. Con la finalidad de que el niño-escritor pueda abordar la planificación se sugiere al docente activar los conocimientos previos del alumno sobre el tema que se quiere escribir, y buscar información a través de diferentes fuentes de información (e.g. libros, periódicos, revistas, folletos).

Igualmente, la planificación de la escritura debe estar acompañada por diálogos entre el docente y los alumnos sobre las lecturas realizadas, anécdotas personales, programas de televisión, etc. De esta manera, el alumno estará generando mentalmente contenido para su composición, decidiendo cómo organizar el texto, a qué audiencia pretende llegar y el efecto que se quiere lograr. Es importante comprender que la planificación o preescritura permite tener una imagen mental de lo que va a ser el texto futuro, es decir, el esquema de la composición. Sin la preescritura hay más posibilidad de bloquearse y abandonar la tarea de escribir.

El subproceso de redacción o textualización consiste en plasmar las ideas sobre el papel, esto implica utilizar los aspectos formales de la lengua escrita como ortografía, acentuación o signos de puntuación. Este segundo subproceso comprende la materialización del pensamiento, el pase de la intención a la palabra escrita, es decir, la escritura formal de las ideas que el niño-escritor pretende comunicar. En este sentido, se hace necesario otorgar al niño espacio en el contexto escolar y tiempo suficiente para que puedan escribir sin presiones de ningún tipo, es decir, dando oportunidades a los alumnos de expresar sus ideas, revisar sus propios errores, autocorregirse, reformular sus borradores y mejorar paulatinamente su trabajo.

Por ello, el docente debe orientar al alumno para que él sienta confianza en lo que está haciendo; tratando de que el niño no fije su atención en los aspectos formales o convencionales de la escritura, cuando está en la etapa de redacción. Con ello no se pretende que el niño escriba ignorando los aspectos gramaticales

y lingüísticos, los cuales son imprescindibles para expresar y comprender las ideas de un texto, sino que estos deben abordarse al momento de revisar la composición.

La revisión supone volver sobre lo ya escrito, releyéndolo total o parcialmente para buscar defectos, errores o imperfecciones y corregir o reformular estos. Por lo tanto, docentes y alumnos entienden la revisión no sólo como la superación de faltas ortográficas, sino como una operación global de mejora, refinamiento y profundización del texto. El docente debe demostrar al niño que el valor de la escritura está principalmente en lo que se quiere transmitir al lector. En este sentido, la revisión debe partir de la comparación de lo escrito con las intenciones de lo que se quería expresar al inicio de la actividad. De esta manera, se podrá corroborar si en esta primera versión del texto, hay una aproximación a lo que se desea transmitir, atendiendo al plan original.

Por consiguiente es importante que el docente le explique y demuestre al niño que el primer intento de escritura en ningún caso puede ser considerado como la composición final, ya que a medida que el alumno-escritor regrese a lo ya escrito podrá verificar si está o no produciendo el efecto que realmente quiere. Luego de asegurarse de que las ideas escritas representan el pensamiento del niño, el docente puede proceder junto con él a revisar los aspectos convencionales de la escritura. Para ello, se debe partir de la idea central de que las convenciones son herramientas útiles para ayudar al escritor a expresar de manera precisa lo que quiere decir y al lector a comprender el significado del texto leído.

Atender al *proceso* de producción de un texto escrito (planificación, redacción y revisión) en el aula supone formar un *lector-escritor comprensivo, reflexivo, crítico, creativo y autónomo*. Los subprocesos o etapas de planificación, redacción y revisión no se suceden en el orden riguroso o fijo (Cassany, 1988). La sucesión de etapas se rige por los principios de *recursividad* (no es necesario que culmine una etapa u operación para que se suceda la siguiente), *concurrancia* (dos o más etapas u operaciones pueden darse al mismo tiempo) e *iteratividad* (repetición de etapas u operaciones). Además, el desarrollo de cada etapa y de sus respectivas operaciones son afectadas por la personalidad del escritor (creencias, valores, actitudes y motivaciones del escritor), y por las competencias (dominio del tema, estilo o género).

3. Insistir en la dimensión socio-cultural de la escritura

Desde el punto de vista sociocultural, el aprendizaje de la escritura es un fenómeno social, interpersonal (Vygotsky, 1979); ella constituye un medio de comunicación y de participación en *comunidades de discursos* específicos, literarios, publicitarios, académicos, periodísticos, científicos o disciplinares. Las comunidades de discurso son grupos de diferentes costumbres, prácticas y normas que determinan la conducta que es aceptable dentro de ellas. De ahí que, el escritor debe considerar los contextos de audiencia a los que se dirige porque esta audiencia condiciona no sólo “decir el conocimiento” sino también, transformarlo en un *discurso retórico*. Al pensar en los destinatarios, en un público imaginario y crear una supuesta audiencia, se realiza un esfuerzo especial para distanciarse del contexto presente y pasar a un tiempo y lugar inexistente pero imaginario (Collins y Gentner, 1980). Todo esto es lo que define la naturaleza compleja de la escritura.

La enseñanza en la Educación Básica, por tanto, debe considerar los aspectos socioculturales implicados en el acto de escribir a la hora de exigir a los alumnos que escriban cuentos, poemas, noticias, cartas, ensayos, informes, etc. Valorar estos aspectos permite dar más sentido y significado a la escritura, reflexionar sobre su valor instrumental y cultural, además de potenciar el desarrollo mental. Convertir la escritura en interacción social permite que el alumno sea más consciente de las demandas de la audiencia y profundice sus conocimientos sobre el lenguaje como herramienta para pensar, comunicar, aprender y solucionar problemas. Significa dotar a los alumnos-escritores del pensamiento crítico-creativo necesario para cuestionar y cambiar su realidad sociocultural.

Es necesario ofrecer a los niños actividades que los lleven a descubrir la función social del lenguaje escrito. Escribimos para expresar o comunicar ideas, conocimiento, sentimientos y para retener información que queremos recordar. El docente tiene entre sus roles fundamentales no sólo proponer situaciones auténticas, oportunas y con propósito para que los niños escriban, sino también, promover el acceso e interacción permanente con la gran variedad de materiales escritos existentes a fin de lograr que los niños se apropien de los usos sociales

del lenguaje escrito. Por tal razón, en el aula debe darse cabida a los libros, revistas, periódicos, mapas, folletos, cuentos, afiches, diccionarios, calendarios, cartas, entre otros materiales.

4. Enfatizar el papel que desempeña la escritura como herramienta de adquisición y producción del conocimiento.

La escritura es una herramienta para expresar, transmitir y transformar el conocimiento. De acuerdo con esta idea, la escritura contiene un *potencial epistémico* que se refiere al dominio de lo escrito como una forma de pensar y usar el lenguaje, de manera creativa y crítica. Según Flower (1979) y Scardamalia y Bereiter (1986), el componente epistémico está presente cuando el escritor relaciona el conocimiento del tema sobre el que se redacta con el conocimiento situacional o contextual que condiciona la relación (i.e. destinatario y propósito de la escritura). La transformación del conocimiento ocurre cuando el que escribe tiene en cuenta al potencial lector y desarrolla un proceso dialéctico entre el conocimiento previo y las exigencias lingüísticas para producir un texto adecuado.

La relación de transacción del escritor con el texto permite utilizar dos sistemas de pensamiento, lo que quiere decir el autor con su bagaje lingüístico y vivencial y lo que dice el texto orientado hacia un lector (Rosenblatt, 1988 y Smith, 1982). De manera que, la expresión de conocimiento a través de la escritura permite realizar un diálogo con el escritor mismo, y con el pensamiento de otros. El escritor no sólo debe realizar un conjunto de operaciones tales como reflexionar, analizar, reconsiderar y reorganizar las ideas que desea expresar, sino también buscar nuevas formas de decir lo que desea con claridad y precisión. Además de atender a las exigencias del código lingüístico. Por tanto, la escritura ayuda a pensar, reflexionar, establecer nuevas relaciones, transformar y elaborar nuevo conocimiento.

La tendencia a desconocer que escribir es un instrumento capaz de incidir sobre el conocimiento ha llevado a que los estudiantes sólo escriban para reproducir modelos a través de copias y dictados, sin considerar al lector potencial de los textos que escriben. De hecho, el único lector de los textos escritos en el

aula es el docente, porque en el aula los alumnos escriben para ser evaluados. Razón por la cual las experiencias de escritura en la escuela deben cambiar, ofreciendo actividades de escrituras reales, que cumplan con una necesidad comunicativa y a su vez forme pensadores críticos, analíticos y reflexivos, para crear y recrear el conocimiento.

Necesitamos orientar la enseñanza hacia una didáctica centrada en los *procesos cognoscitivos y metacognoscitivos* del alumno y en el desarrollo de su potencial. Cuando el alumno-escritor utiliza el lenguaje escrito para comunicar algo, se enfrenta al reto de hacerlo de manera coherente, y ello lo obliga a revisar y reajustar tanto las ideas como las mismas formas de expresarlas. De manera que, las **habilidades cognitivas** de analizar, comparar, clasificar, identificar, hipotetizar, ordenar, inferir, relacionar, transferir, organizar, interpretar, deducir o jerarquizar se posibilitan y concretan en **habilidades cognitivas-lingüísticas** como describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar y demostrar, para **construir el conocimiento** de conceptos, procesos, modelos, teorías, técnicas, métodos, valores y actitudes.

5. Insistir en el enfoque Comunicativo-Funcional

Una de las grandes reformas curriculares que se propuso el Ministerio de Educación y Deportes a través de los programas de estudio de Educación Básica en 1997 fue la enseñanza de la lengua bajo un enfoque Comunicativo-Funcional. El objetivo fue atender al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, considerada como el conocimiento del sistema lingüístico y la adecuación de su actuación a los diferentes contextos socioculturales y situacionales. En consecuencia, tal enfoque nos remite al uso del lenguaje, parte de la idea de que enseñar a escribir implica emplear la escritura para transmitir o expresar significado.

Para que un texto sea significativo es necesario apelar a la perspectiva comunicativo-funcional, es decir, que sirva para comunicar algo y que cumpla una función. Al hablar de comunicación es necesario pensar en un emisor, un medio (la escritura, para el caso), un receptor y el feedback o retroalimentación; cuando pensamos en función es necesario determinar para qué sirve el lenguaje escrito, es decir, cada tipo de texto cumple una función específica, sirve para

algo: narrar, describir, argumentar, informar, etc. Así, las cartas sirven para saludar, informar o invitar; los cuentos para divertir y entretener; las recetas de cocina para seguir instrucciones, etc. Hacer que el lenguaje escrito sea significativo en el aula implicaría lograr que los textos trabajados cumplan su función real.

Sin embargo, existe una marcada diferencia entre lo que propone el programa y lo que el maestro ejecuta en el aula para la enseñanza de la lengua. Entre las razones que explican esta situación se encuentran: a) Deficiente competencia lingüística del maestro como usuario del lenguaje; b) Ausencia de una formación sólida en el área de lectoescritura; c) Desconocimiento de la propuesta oficial o interpretación pobre y superficial del programa; y c) Falta de capacitación y actualización docente. Todo ello, hace que en la escuela se hable de la escritura como práctica rutinaria, reproductora, que no tienen una finalidad propiamente dicha, más que la de cumplir con una actividad escolar. Por ejemplo el uso inadecuado e inoportuno de las planas, copias y dictados que se desarrollan en el aula. De esta manera, la escuela desconoce las funciones de la escritura como instrumento de comunicación, expresión, organización del pensamiento, producción del conocimiento, estudio, reflexión sobre la experiencia, entre otras funciones. De ahí que, podemos afirmar que el enfoque comunicativo-funcional no ha penetrado en la institución escolar ni en sus maestros.

La escritura abordada desde una perspectiva comunicativa funcional en el aula facilita textos que el niño empleará en su vida cotidiana, es decir, aquellos que le permitan funcionar adecuadamente en la sociedad, así que es necesario enseñar a los niños a escribir cartas, narraciones, ensayos, instructivos, informes y un sinnúmero de tipos de textos que les ayudarán a desarrollarse en la escuela y a desenvolverse social-profesionalmente en el futuro. Este enfoque se basa en el trabajo sobre textos sociales y reales, el alumno debe aprender a utilizar los textos como instrumentos comunicativos para conseguir así objetivos diversos: pensar, interrogar, proponer, ordenar, fantasear, crear, construir, describir, persuadir, discutir, sugerir, disculparse y agradecer.

6. Abordar la interacción verbal en el aula como elemento constructor del discurso escrito.

Uno de los objetivos de la Educación Básica es desarrollar las competencias comunicativas en atención a los procesos de comprensión y producción del lenguaje oral y escrito. Sin embargo, la expresión oral ha sido siempre la gran olvidada de la clase, los alumnos tienen serias limitaciones para hablar de modo adecuado a sus necesidades personales y sociales. Situación que se refleja en la utilización de un vocabulario pobre, selección de estructuras lingüísticas disparatadas, confusión del habla informal con la formal y pronunciación descuidada. Por esta razón, hay que dedicar grandes esfuerzos al desarrollo de la expresión oral de los alumnos. Su desarrollo es responsabilidad de todos los docentes a través de la verbalización constante formal e informal.

Los intercambios orales durante el proceso de producción de texto (i.e. antes, durante y después) favorece la *actividad metalingüística*, la aproximación al texto escrito, y descubre las diferencias entre lenguaje oral y escrito. El lenguaje oral es coloquial, subjetivo y redundante; con una sintaxis simple, llena de frases inacabadas, repeticiones y un léxico pobre. En cambio, el lenguaje escrito es objetivo y preciso; contiene un léxico específico, evita las repeticiones y “expresiones populares”. Por todo esto, la didáctica debe contemplar la interrelación entre *competencias orales y escritas*. Muchas veces los alumnos antes de escribir una frase o un fragmento cualquiera del texto lo enuncian de manera oral. Esta formulación es a menudo evaluada por los compañeros y a partir de allí se proponen cambios-reformulaciones en las frases, términos y conceptos. La interacción en grupo o pareja ofrece un marco que hace posible decir, confrontar, dialogar, discutir y argumentar ideas para luego plasmarlas por escrito. De modo que, la planificación oral del contenido, las frases propuestas para ser escritas, la revisión de aspectos como estilo, léxico o convenciones influye cualitativamente sobre el texto final producido por los alumnos.

El docente tiene amplísimas posibilidades de desarrollar en forma integrada el lenguaje oral y escrito, por ejemplo, una obra literaria constituye un contenido apropiado para desarrollar el lenguaje oral a través de comentarios, discusiones, expansión de conceptos o confrontación de opiniones y también la escritura, mediante redacciones, resúmenes, síntesis, comparaciones, descripciones o

adaptaciones libres. Hay numerosas actividades que permiten acompañar la *verbalización formal o informal* con la escritura: dar avisos, organizar acciones, enfrentar problemas, comentar acontecimientos, organizar campañas, montar una obra de teatro, entre otras actividades. Las actividades de escritura basadas en intercambios orales promueve el intercambio de significaciones, representaciones y conocimiento, que enriquece y posibilita el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los niños.

7. Destacar la estrecha relación que existe entre lectura y escritura

El escritor al producir un texto se ve obligado a leer y releer con el fin de aclarar, incorporar o eliminar información, afinar o inclusive modificar los objetivos y el sentido general del contenido. Por lo tanto, el proceso de escritura depende de la lectura que se realiza antes, durante y después del proceso de escritura. Según Ortiz (1995), lectura y escritura son procesos interdependientes porque se escribe para que alguien lea y sin la lectura el proceso de escribir queda incompleto. Lectura y escritura se encuentran en constante interrelación, una lleva indefectiblemente a la otra y existe entre ellas un enriquecimiento mutuo. En este sentido, se puede afirmar que no es posible una escritura eficiente, sin una lectura profunda que la preceda.

Dada la naturaleza complementaria de la lectura y escritura es necesario lograr una integración entre estas dos modalidades del lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la escuela. La lectura juega un papel importante en el proceso de escritura al lograr: 1) Antes de escribir, la lectura provee al lector de estructuras textuales que facilitan la expresión de ideas. Esto significa que el estudiante posee un modelo que utiliza como base para su propia escritura. Por esta razón, los niños deben leer textos diversos (i.e. cuentos, ensayos, cartas, noticias, poemas, avisos); 2) Durante el transcurso de la redacción, la lectura permite establecer un hilo conductor entre las ideas ya plasmadas y las nuevas que se pretenden comunicar; y 3) Después de la escritura, la relectura crítica permite evaluar y corregir el texto, según las exigencias de los aspectos relacionados con el significado, estructura del texto y uso de las convenciones de la lengua escrita.

8. Prestar atención a los aportes de la lingüística textual

La *lingüística textual* tiene implicaciones importantes en la didáctica de la escritura al permitir: a) Identificar y clasificar los tipos de textos según lo demanden las situaciones comunicativas (e.g. personales, narrativos, académicos, literarios, periodístico); b) Hablar de *competencia textual* como la capacidad de comprender y de producir diversos tipos de textos, atendiendo a la superestructura de los mismos; y c) Establecer las propiedades textuales: adecuación, coherencia y cohesión (Pérez, 1999). En este sentido, la palabra *texto* se usa en lingüística para referirse a una unidad comunicativa básica, constituida por una secuencia coherente de signos, mediante la cual interactúan los miembros de un grupo social para intercambiar significados, con determinada intención comunicativa y en una situación o contexto específico.

El texto tiene un carácter *comunicativo* porque es una acción o actividad que se realiza con una finalidad de intercambio social expansivo; *pragmático* puesto que el emisor lo produce con una intención comunicativa y en un contexto específico; y *estructurado* porque tiene una ordenación y unas reglas propias. Todo texto posee una doble estructura: contenido y forma. Según van Dijk (1978) sería *macroestructura* y *superestructura*, la primera es el contenido semántico de la información, ordenado lógicamente, mientras que la segunda es la forma como se presenta en un texto determinado esta información. Por lo tanto, cada tipo de texto tiene una determinada *estructura esquemática o superestructura textual* que es una forma global con determinada ordenación y unas relaciones jerárquicas de sus respectivos fragmentos. Por esta razón, un cuento posee una estructura distinta a la carta, ensayo o poema.

Llamamos *propiedades del texto* a todos los requisitos que ha de cumplir cualquier manifestación escrita para poder considerarse un texto y, por tanto, para poder vehicular el mensaje en el proceso de comunicación. Las propiedades textuales son: *adecuación, coherencia y cohesión*. Para saber si un texto lingüístico consigue la adecuación necesaria, es importante fijarse en que el texto logre el propósito comunicativo (e.g. informar, exponer, solicitar, entre otros objetivos) y utilice un tratamiento personal correcto y sistemático en todo el texto (tú, usted).

La coherencia es básicamente semántica, afecta la organización profunda de significado del texto y establece cuál es la información pertinente que se ha

de comunicar y cómo se ha de hacer (en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con qué estructura, etc.). Ella toma en cuenta la pertinencia o relevancia de la información, la expresión clara, completa, progresiva, y ordenada de las ideas; el vocabulario apropiado, y la estructuración organizada de la información en el texto en párrafos.

Mientras que la cohesión hace referencia a las formas de relación entre proposiciones del texto y su secuencia. Las oraciones que conforman un discurso no son unidades aisladas e inconexas, puestas una al lado de otra, sino que están vinculadas o relacionadas por medios gramaticales diversos (e.g. puntuación, conectores, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación, etc.), de manera que conforman entre sí una imbricada red de conexiones lingüísticas, la cual hace posible la codificación y decodificación del texto.

El conocimiento de los tipos de textos y sus propiedades facilita a los alumnos-escritores la comprensión y producción de los mismos. El trabajo con textos completos y variados (i.e. cartas, cuentos, recetas y ensayos, entre otros) da la posibilidad de leerlos, observarlos, compararlos, confrontarlos *intertextualmente*, diferenciarlos y de ubicar su uso en contextos definidos y significativos. Esta actividad constituye un camino para llegar a producir en forma individual y colectiva textos escritos, sin privilegiar los aspectos ortográficos y caligráficos (Frias, 2000). El conocimiento sobre los textos puede obtenerse en forma inconsciente a través de la lectura o de una intervención didáctica que ayude a los lectores a extraerlos de los textos leídos. Por ejemplo, si se trata de construir una carta de solicitud, el alumno leerá varias cartas de solicitud y el docente mostrará modelos de cartas que permitan inferir la estructura de este tipo de texto y sus variaciones, dependiendo del tipo de solicitud que se realice.

9. Dar oportunidad a los niños para realizar producciones creativas

El término de *escritura creativa* es aplicado a las composiciones espontáneas que se elaboran como producto de la fantasía y/o la imaginación. La escritura creativa permite diferenciar entre pensamiento *divergente* y *convergente*. El primero tiende a retener lo conocido y aprender lo predeterminado, es decir, una persona con pensamiento divergente tiende hacia lo usual y lo esperado. El segundo tiende a revisar lo conocido, explorar lo indeterminado y construir o

elaborar lo que podría ser. Una persona con pensamiento convergente tiende primariamente hacia lo original y especulativo. La escritura creativa es uno de los mejores medios para estimular los procesos de pensamiento, imaginación y divergencia.

La producción de textos como cuentos, poemas o canciones desarrolla las capacidades creativas de los niños. Para Gardié y Quintero (1994), las capacidades creativas son:

- Fluidez: Capacidad para recordar o producir palabras, ideas, asociaciones, frases o expresiones.
- Originalidad: Capacidad para emitir respuestas raras, ingeniosas, humorísticas e impactantes.
- Elaboración: Capacidad que permite proceder a la planificación cuidadosa y detallada de una idea.
- Sensibilidad: Capacidad para detectar situaciones problemáticas inusuales que tienden a pasar inadvertidas.
- Redefinición: Capacidad que permite pensar en la utilización novedosa e inusual de un objeto o parte de él, mediante un proceso de transformación de sus propiedades.

Al enseñar escritura creativa los docentes deben tener en cuenta las siguientes recomendaciones de Condemarin y Chadwick (1990): a) Enfatizar el producto no el proceso; b) Crear una atmósfera en que los niños se sientan libres para expresarse abiertamente; c) Permitir que los niños lean sus trabajos en voz alta; d) Plantear una variedad de actividades de escritura; f) Tener paciencia con los niños que son lentos para escribir o que no tienen inclinación para hacerlo; y g) Animar a los niños a escribir relatos de experiencias, diarios, trabalenguas, adivinanzas, sueños y fantasías.

10. Comprender el fenómeno ortográfico.

Las investigaciones en el área de la psicolingüística y neurolingüística para la enseñanza de la ortografía proponen: 1) Considerar las faltas ortográficas como dificultades superables; 2) Abstenerse de reducir el lenguaje a un conjunto de reglas; 3) Dotar al alumno de una conciencia ortográfica contextualizada en el uso comunicativo del lenguaje (Gabarró y Puigarnau, 1996). La comprensión teórica de estas premisas permitirá a los docentes abrir nuevas perspectivas,

cuestionar antiguas creencias, establecer interrelaciones con otras áreas y manejar nuevas estrategias y actividades en el aula de clase.

El *aprendiz de escritor* necesita comprender que el lenguaje escrito expresa mensajes. Por esta razón, las palabras escritas de forma incorrecta, los acentos mal colocados u omitidos, la puntuación deficiente, altera el sentido de las ideas que se quieren expresar. Esto trae como consecuencia que el mensaje no sea captado con facilidad. Según Alliende y Condemarín (1997), en la enseñanza de la ortografía es conveniente tomar en cuenta los siguientes aspectos:

1. Los buenos lectores, con muy pocas excepciones, tienen buena ortografía. El que lee no sólo escucha la palabra sino que “ve” sus características ortográficas. Para saber por ejemplo que “zanahoria” tiene “z” y “h” es necesario haberla visto escrita, dado que la palabra oral carece de esta información. Por otra parte, los malos lectores generalmente tienen muy mala ortografía por su escasa familiaridad con la palabra escrita. Esta relación entre lectura y ortografía debe conducir al profesor a estimular la práctica de la lectura y a no gastar demasiado tiempo en enseñanza de reglas y ejercicios de repetición aislados de un contexto.
2. El aprendizaje de la ortografía tiene carácter evolutivo. Generalmente al finalizar una etapa de la Educación Básica, los alumnos no han adquirido totalmente la correcta ortografía de las palabras. La exigencia de perfección de la expresión escrita debe cambiarse por una de motivación de los alumnos hacia el logro de una buena ortografía, la cual se obtiene en la medida en que son estimulados a escribir con un propósito. Por ejemplo, cuando ellos saben que sus escritos van a ser leídos por otros, reproducidos o mostrados en la cartelera, se esmeran en hacerlos en la forma más correcta posible.
3. La enseñanza de la ortografía debe hacerse con palabras de uso frecuente en la comunicación escrita. Los alumnos de Educación Básica suelen cometer numerosos errores en relación con la “ortografía literal”. Al enseñar y evaluar la ortografía literal, se debe tener en cuenta si las palabras exigidas pertenecen o no al vocabulario de uso diario, dado que el 85% de cualquier texto está compuesto por las 1.000 palabras más usadas en la escritura (Rosentblat, 1990)
4. Partir de los problemas que tienen los estudiantes. No conviene enseñar ortografía como una materia aislada en forma sistemática. La enseñanza

de la ortografía debe ser más una ayuda para que el alumno pueda producir textos correctos desde todo punto de vista. Si los alumnos no tienen ningún problema con el uso de **b** o **v**, no se justifica dar reglas y hacer ejercicios sobre esas letras. Pero si los alumnos no saben cuándo deben escribir **a** y cuándo deben escribir **ha**, entonces se justifica dar explicaciones y hacer ejercicios, en lo posible con el propósito de mejorar un texto que tiene un destino claro.

5. Favorecer la práctica de escribir con un propósito. Escribir frecuentemente en situaciones naturales permite que los alumnos escriban con un propósito, lo que constituye una clave para la estimulación de la ortografía. Una campaña ecológica, por ejemplo, implica que los alumnos escriban afiches, instrucciones, cartas a la dirección de una emisora o de un periódico. El propósito de confeccionar una cartelera, realizar un concurso de cuentos o recopilar recetas de cocina en un libro, también motiva a los estudiantes a preocuparse de la ortografía y de otros aspectos formales del lenguaje escrito.

11. Abordar la evaluación formativa de la producción escrita.

El principal propósito de la evaluación de la escritura es proporcionar información al alumno-escritor para que pueda mejorar su desempeño como escritor. La evaluación puede tener dos enfoques: formativo y sumativo. El primero enfatiza el proceso de elaboración del escrito, mientras que el segundo pretende la calificación del producto terminado. Dentro del enfoque formativo hay dos estrategias: *Evaluación Interna* que se lleva a cabo fundamentalmente mediante la *autoevaluación* y *evaluación externa* que precisa la ayuda de un experto.

La *autoevaluación* aparece como un elemento inherente al propio proceso de producción escrita, porque los alumnos-escritores deben revisar continuamente sus escritos para introducir o desechar planteamientos que afectan tanto al fondo como a la forma de los mismos. Por lo tanto, los borradores son importantes como aproximación al texto ideal que el alumno-escritor tiene en mente y los errores cobran una perspectiva distinta como pasos intermedios para la construcción del texto definitivo.

En la *evaluación formativa externa* es el docente quien ayuda al alumno a reflexionar sobre su escrito. Situación ésta que permite plantear el papel del docente y el alumno en dicho proceso y la interacción que se produce entre ambos. Cassany (2000) señala tres modelos de la actividad correctora del escrito: El primero, que denomina *Activo-Pasivo*, el maestro juega el rol activo corrigiendo las faltas del alumno y dando las soluciones correctas. El segundo modelo, llamado de *Guía-Cooperación* en el que el maestro marca los errores y orienta la corrección y el alumno sigue las instrucciones. El tercer modelo, denominado *Colaboración-Mutua*, el docente se convierte en lector del texto mientras que el alumno es el autor. Este último modelo facilita un contexto en que el maestro y alumno dialogan para mejorar y profundizar el escrito, en un proceso de retroalimentación que permite: a) Ceder la iniciativa a los alumnos sobre la organización de la escritura (e.g. tema, ritmo, estilo); b) Practicar la escritura de forma real y viva; y c) Individualizar el aprendizaje y las correcciones del docente. De esta manera, la evaluación se inserta como un elemento más del proceso enseñanza-aprendizaje y como un componente esencial del propio proceso escritor.

Por último, la evaluación es un instrumento eficaz para el aprendizaje del alumno, en la medida que permite informar a éste sobre el texto producido, indicar los errores cometidos (e.g. redacción, ortografía, gramática, originalidad, léxico, etc.); modificar y mejorar el texto; aprender de los errores; cambiar el comportamiento al escribir; desarrollar estrategias de composición y tomar conciencia sobre el proceso de producción. Por ello, es preciso concebir la evaluación de forma más variada, flexible y dinámica y no como una *función de control* obligatoria al final de cada texto. La evaluación es una actividad que puede realizarse de maneras muy distintas: Individual, en grupo, por parejas, con docente; sin docente, que puede ser divertida, entretenida, activa y motivante; que implica al alumno y lo responsabiliza de su propio aprendizaje. El éxito en su implementación se encuentra en conocer técnicas variadas de evaluación y en saber utilizarlas en el momento preciso con los alumnos adecuados.

12. Hacia una didáctica integradora y metalingüística del lenguaje escrito

Proponer una *didáctica integradora del lenguaje escrito* implica considerar los cuatro componentes del lenguaje: Hablar, escuchar, leer y escribir. Aunque distingamos entre cuatro habilidades o capacidades lingüísticas, que son diferentes

entre sí y que estudiamos por separado, para atender a especificidades de cada una, en la comunicación actúan conjuntamente como si fueran varias herramientas que se utilizan para llevar a cabo una misma tarea: *la comunicación*. Por tanto, la práctica pedagógica debe integrar estas habilidades en un tratamiento conjunto y equilibrado que facilite un desempeño lingüístico más efectivo por parte del niño.

De igual manera, la consideración integral del lenguaje escrito desde una *perspectiva psicosociolingüística integra la competencia lingüística, cognoscitiva y comunicativa* del alumno (Frac, 1994) y tiene como eje del proceso al sujeto que aprende, en este caso al niño, con su gama de conocimientos previos y experienciales. La Psicolingüística comprende el procesamiento de información del código o sistema lingüístico oral y escrito y la Sociolingüística considera la interacción e integración social en la cultura escrita. En este contexto, el interés, la motivación, la reflexión y la creatividad del niño tienen un papel relevante en el aprendizaje del lenguaje, y el error o la equivocación presentes en las producciones escritas de los niños son considerados como *conflictos cognoscitivos* (Vygotsky, 1979), a los que el alumno se enfrenta durante su proceso de aprendizaje. Ellos son muestras de un proceso de construcción de esquemas de conocimiento sometidos a los mecanismos de *asimilación o acomodación* (Piaget, 1982).

Dentro del ámbito de la *Metacognición* (Heller y Thorogood, 1995) se plantea la necesidad de conocer qué sabemos sobre el proceso de escritura y cómo utilizarlo, en una invitación a poner en práctica la capacidad de reflexión y de acción reguladora. Por tal razón, la *metalingüística* permitiría al alumno-escritor conocer y manipular de manera intencional su *comportamiento lingüístico* con la finalidad de hacerlo más efectivo. Desde esta posición una *estrategia de aprendizaje metalingüístico* es saber lo que hay que hacer, cómo hacerlo y la manera de controlarlo mientras se realiza, para convertir al alumno en un comunicador autónomo, independiente y conciente de la escritura (Frac, 2002). Por ejemplo, para la producción de textos es necesario que el escritor tome conciencia de las estrategias de producción: Determinación del propósito de la escritura, tipo de texto, posible lector y tratamiento del tema, entre otros aspectos.

De ahí que, el empleo de una *pedagogía mediadora del aprendizaje* se basada en dos conceptos fundamentales como marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje: *Zona de Desarrollo Próximo* de Vygotsky (1979) y *Andamiaje* de Bruner (1984). El primer concepto explica la relación entre aprendizaje y desarrollo. Existen dos niveles de desarrollo mental: uno “evolutivo real” y otro de “desarrollo potencial”. El nivel evolutivo real comprende la capacidad de un niño para resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial está determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o compañero (aprendizaje mediado). Este concepto posee especial significación para la función docente puesto que, el *docente mediador* debe indagar el nivel de desarrollo real del niño y a partir de allí, diseñar las estrategias metodológicas que ayudarán a descubrir y ascender hacia el desarrollo potencial. Los niños internalizan y transforman la ayuda que reciben del maestro y eventualmente usan esos mismos medios de guía para dirigir su comportamiento en la resolución de problemas. El énfasis está puesto en el sistema social dentro del cual los niños aprenden.

El segundo concepto guarda relación con la forma que puede adoptar el apoyo y colaboración del adulto en interacción con el niño. El *andamiaje* es la estructuración que el adulto hace de la tarea y de la interacción en la que ésta tiene lugar para facilitar el aprendizaje de los más jóvenes. Bruner, basándose en los trabajos de Vygotsky y en sus investigaciones y análisis de los intercambios de la madre con su hijo, propone la idea de *formato* como un ejemplo de andamiaje para aquellas situaciones de la vida diaria en la que el adulto repite con el niño las mismas rutinas: baño, comida, lectura de cuentos, escritura, etc. En un principio, el establecimiento de los formatos está bajo el control del adulto (docente); luego éstos se hacen cada vez más simétricos y el niño puede iniciarlos tan fácilmente como él. El concepto de andamiaje ha sido utilizado para describir las estrategias de apoyo al desarrollo lingüístico del niño. Al recurrir a estas estrategias el docente actúa como modelo, organizador y monitor hasta que el niño puede desempeñarse por sí mismo.

Por último, los conceptos de *didáctica integradora*, *metalingüística*, *zona de desarrollo próximo* y *andamiaje* proporcionan una referencia fundamental para el trabajo de reflexión del docente sobre su práctica en el aula y permiten

sistematizar una serie de criterios para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje. Estos criterios responden a aspectos comunicacionales, sociales, psicolingüísticos, interactivos y afectivos de los niños y de su entorno escolar. Ellos proporcionan el marco para orientar la acción del maestro en el uso de *estrategias metacognoscitivas y metalingüísticas* que dan apoyo al proceso de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas:

Alliende, F. y Condemarín, M. 1997. **De la asignatura del lenguaje al área del lenguaje**. Chile: Dolmen.

Björk, L. y Blomstand, I. 2000. **La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir**. España: GRAÓ.

Bruner, J. 1984. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza.

Cassany, D. 1988. **Describir el escribir**. Barcelona: Piados.

Cassany, D. 1993. **Reparar la escritura**. España: Graó.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. 2000. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó.

Collins, A. y Gentner, D. 1980. "*A framewort for cognitive theory of writing*". **Cognitive proceses in Writing**. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associate.

Condemarín, M. y Chadwick, M. 1990. **La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas**. Madrid: Aprendizaje Visor.

Flower, L. 1979. **Writer-Based Prose: A cognitive Basis for Problems in Writing**. College English, 41, septiembre, 19-37.

Flórez, R. 1988. "*Modelos pedagógicos*". **Cuadernos del seminario. Polémicas II**. Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional.

Fraca, L. 1994. *“De la oralidad a la escritura: Una propuesta integradora en la enseñanza de la lengua escrita”*. **Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna**. Caracas: Asovele.

Fraca, L. 2002. *“El aprendizaje estratégico y la didáctica metalingüística”*. **Ponencia presentada Memoria VII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura**. México:

Frías, M. 2.000. **Procesos creativos para la construcción de textos**. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Gabarró, D. y Puigarnau, C. 1996. **Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía**. Málaga: Aljibe.

Gardien, O. y Quintero, T. 1994. **Evaluación y desarrollo de la creatividad verbal**. Caracas: CIEAPRO.

Gombert, J. 1994. *“El aprendizaje de la lectura: un aprendizaje lingüístico”*. **Revista de Pedagogía**, XV (40): 47-56.

Ortiz, M. 1995. *“La necesaria revisión de la práctica pedagógica de la lectura y la escritura”*. **Movimiento Pedagógico**. Año III. No. 5. pp. 2-4.

Pérez, H. 1999. **Nuevas tendencias de la composición escrita**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Piaget, J. 1982. **Psicología del niño**. Madrid: Morata.

Rodríguez, W. 2003. *“Interacción social y mediación semiótica: Herramientas para reconceptualizar la relación desarrollo-aprendizaje”*. **Educere**, Año 6, No. 20, p. 370-379.

Rosenblat, A. 1990. **La educación en Venezuela**. Caracas: Monte Avila.

Rosenblatt, L. 1988. **Writing and reading: transactional theory**. Center for Study Reading (Technical Report No. 416). New York University.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. 1985. "*Development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard*", **Literacy, Language and Learning**. Cambridge: C.U.P.

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

Smith, F. 1982. **Writing and the writer**. London: Heinemann.

Van Dijk .1978. **La ciencia del texto**. Barcelona: Piados.

Vygotsky, L. 1979. **El desarrollo de los procesos psíquicos superiores**. Barcelona: Grijalbo.

UNESCO .1997. **La educación encierra un tesoro**. México: Correo de la Unesco.