

A PUNTADAS: NOCIONES DIDÁCTICAS PARA ELABORAR TEXTOS ESCRITOS

Richard José Sosa Villegas

Instituto Santo Tomás de Aquino (Colombia)

sosacademicus@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio tuvo como finalidad generar nociones didácticas que orientaran la elaboración de textos escritos por estudiantes en Educación Media General. El diseño aplicado para la búsqueda, análisis e interpretación de su contenido fue el documental de carácter descriptivo y se emplearon técnicas como: la observación, la bibliografía anotada, el subrayado y el análisis de la información recopilada y como instrumento, la guía de observación. El corpus estuvo conformado por 20 documentos que comprendieron libros y artículos de investigación. Como resultado, tras el análisis de los modelos y propuestas para la escritura se obtuvo una caracterización de fundamentos lingüísticos como nociones para la escritura de textos. El autor concluye que la escritura como proceso psicosociolingüístico posee unas etapas secuenciales para la elaboración de textos de calidad y las orientaciones propuestas en este trabajo se pueden aplicar no solo a Educación Media General sino también a otros niveles.

Descriptor: escritura, didáctica, competencias, composición, expresión escrita.

IN STITCHES: DIDACTIC NOTIONS TO ELABORATE WRITTEN TEXTS

ABSTRACT

The purpose of this study was to generate didactic notions that will to the development of texts written by students in General Secondary Education. The design applied for the search, analysis and interpretation of its content was descriptive documentary and techniques such as: observation, annotated bibliography, underlining and analysis of the information collected and as an instrument, the observation guide was used. The corpus was made up of 20 documents that included books and analysis of the information collected and as an instrument, the observation guide was used. The corpus was made up of 20 documents that included books and research articles. As a result, after the analysis of the models and proposals for writing, a characterization of linguistic foundations was obtained as notions for writing texts. The author concludes that writing as a psychosociolinguistic process has sequential stages for the elaboration of quality texts and the orientations proposed in this work can be applied not only to General Secondary Education but also to other levels.

Descriptor: writing, didactics, competences, composition, written expression

PRELIMINAR

En la actualidad, muchos estudiantes venezolanos de los diferentes niveles educativos presentan obstáculos en el ámbito de la escritura al intentar producir textos. Esto sucede a pesar de que se considera que quien habla y lee en su lengua natal, por lo general, es capaz de comunicarse de forma eficiente a través de la escritura. Este no es el caso de algunos estudiantes, de acuerdo con los resultados de las investigaciones realizadas en el área de la escritura desde hace al menos tres décadas (Sánchez, 1990; Fraca, 2004; Ramírez, 2016).

A nivel de la Educación Básica, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, en la tradición educativa venezolana, se ha basado en métodos poco ortodoxos como: la reproducción de textos mediante la copia sistemática de la caligrafía y el dictado (Caldera y Escalante, 2007; Salazar, 2010), esquemas preconcebidos como los centrados en la gramática (Baca, 2006), la ortografía, visualización de palabras u oraciones, además de los enfoques centrados en las funciones, el proceso y el contenido (Arnáez, 2009), entre otros, a partir de los cuales no se enseña realmente a escribir, quedando esta competencia como una tarea pendiente. De hecho, tras aplicar y evaluar los esquemas antes señalados durante el proceso de producción escrita de los educandos, se ha demostrado, a partir de los resultados arrojados por algunas investigaciones (García, 2010; Guerrero y Zambrano, 2012), que no resultan pertinentes ni aceptables, pues han atenuado el rol del estudiante como autor al limitarlo a la repetición y transcripción de textos poco eficientes y descontextualizados.

En Educación Media General (en adelante EMG) tampoco pareciera desarrollarse con los estudiantes la competencia para la escritura, al no tomarse en cuenta las futuras necesidades a las que se enfrentarán estos tras su egreso del sistema escolar. Las tendencias antes descritas han traído como resultado que, al terminar su formación, muchos de los

estudiantes demuestran obstáculos al momento de elaborar producciones escritas con rigor académico como, por ejemplo, textos argumentativos y expositivos, que implican presentar y defender opiniones propias sustentándolas y argumentándolas de manera correcta. Esto debido a que, si bien son textos que forman parte de los programas educativos en vigencia, los mismos son de escaso o nulo desarrollo dentro del aula de clase.

Asimismo, la evaluación de los textos se limita solo al resultado porque como sostienen Figueroa y Simón (2011), pareciera haber solo una preocupación por la calificación del producto final. La atención se enfoca en una nota y no se considera en absoluto el importante proceso de producción textual, transformándose muchas veces la corrección en una actividad punitiva y penalizada “para corregir, castigar, reprimir e incluso para maltratar” (Serrano, 1995, p.81) que concluye con la calificación. A razón de esto, no sorprende que la mayoría de los textos escritos todavía a estas alturas, sin ánimos de generalizar, suelen ser artificiales y poco ajustados a la realidad, carentes de sentido y significado real.

A nivel universitario Ramírez (2016), siguiendo la línea propuesta por Sánchez (1990), reporta que las producciones escritas de los estudiantes evidencian escollos, entre ellos la coherencia, en la que se incluyen factores como la progresión temática, la cohesión y la estructura genérica, al redactar ensayos escolares y textos expositivos. Esta dificultad es fácilmente atribuible al nivel educativo anterior, porque como se señaló antes, hay poco desarrollo de este tipo de discurso. A su vez, Ramírez (ob.cit.) afirma que, se privilegia la “práctica de ejercicios descontextualizados, la separación de lectura y escritura como si fuesen procesos independientes, [y] la práctica repetitiva de ejercicios que no llenan el vacío de la expresión oral y escrita [de la] que adolecen los estudiantes venezolanos” (p.68).

Ahora bien, si la enseñanza de la lengua ha quedado supeditada a trabajarse a partir de un mensaje artificial con sentido único y exclusivo para el entrenamiento escolar, poco funcional y sin carácter social, esto ha traído como consecuencia que además se cree una separación entre el

lenguaje cotidiano y el lenguaje escolar, evidenciándose que a los estudiantes les cuesta demostrar coherencia, eficacia, tener en cuenta la finalidad del texto y las necesidades informativas del futuro receptor del escrito al momento de producir sus textos (Sánchez, 1990).

Al relacionar el contexto de la EMG y lo referido a la escritura como proceso, es necesario señalar la importancia del correcto manejo de la lengua escrita para la producción de textos con diversos fines comunicativos por parte de los educandos, puesto que como ya se ha expresado, estos demuestran obstáculos en su desempeño, comprometiendo así el éxito académico y, en ocasiones, el proceso comunicativo; esto a partir de las carencias estudiantiles para la elaboración de textos comprensivos, funcionales, efectivos y con la respectiva pertinencia dentro del contexto social en los cuales se producen estos (Beke y Bruno, 2003).

Entonces, tras conocerse los distintos y persistentes obstáculos del proceso de la escritura, el mismo ha sido tomado como objeto de estudio por docentes e investigadores de la lengua materna y otras áreas, quienes se han preocupado por superar las deficiencias que los resultados de sus estudios han arrojado. A partir de los mismos, se han intentado revertir esas dificultades halladas al describir sus experiencias de mejora dentro del aula, elaborar propuestas de enseñanza y aportar reflexiones como las planteadas dentro de esta investigación. Es por ello, que tras la situación antes descrita y esbozada la problemática que sustenta la presente investigación, el objetivo de esta fue: generar una serie de nociones didácticas que oriente el proceso de escritura de los estudiantes en la elaboración de textos escritos en el contexto de la EMG.

FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

La escritura como proceso

La escritura no es una habilidad lingüística espontánea (Cassany, Luna y Sanz, 2003), sino un proceso de alta complejidad intelectual. a

razón de que quien produce textos escritos debe redactarlos a partir de la reflexión, la organización de ideas y la elaboración de múltiples borradores. De allí, que en el proceso de escritura entre en juego el uso de competencias mínimas como las bases de redacción y los conocimientos de la lengua, hasta procesos cognitivos y metacognitivos de abstracción y transmisión de información, entre otros. Todo ello para que los productos finales de esta actividad posean calidad y efectividad comunicativa. En este sentido, Fraca (1998) señala que

...para una efectiva comunicación lingüística el hablante-oyente-lector-escritor debe haber desarrollado una serie de conocimientos que se conceptualizan en términos de competencias: lingüística, cognoscitiva y comunicativa. Tales competencias proporcionan capacidades relativas al código lingüístico, al conocimiento del mundo y al contexto de comunicación, respectivamente (p.61).

Por tal motivo, se insiste en que quien escribe debe haber desarrollado de manera óptima las competencias señaladas, además de las sociolingüísticas, literarias, pragmáticas e incluso gramaticales (Cassany *et al.*, ob.cit) para la realización de un trabajo adecuado a su código lingüístico, su conocimiento del mundo y su contexto comunicativo. En relación con lo antes dicho, el término escritura en el marco de la presente exploración debe ser comprendido, de acuerdo con Fraca (2004) como

un proceso psicosociolingüístico que consiste en integrar a nuestra cognición social, los significados elaborados a partir de la información proporcionada por el texto y por el conocimiento previo, por medio de mecanismos de metacompreensión y del reconocimiento de los propósitos del discurso. Todo ello enmarcado en un contexto específico de comunicación dentro de una cultura escrita (p.68).

De esta manera, lo antes dicho perfila un proceso interactivo por parte del escritor a partir de la puesta en práctica de procesos de pensamiento que, a su vez, implican subprocesos cognitivos organizados y complejos. Así los textos pueden ser fácilmente entendidos y reconstruidos por los interlocutores en cuanto al significado dado por el autor en el contexto en el que son elaborados.

La noción de texto

El texto o discurso puede conceptualizarse como la unidad básica de significado en uso, cuya naturaleza es semántica y no gramatical. Para Halliday y Hassan (1976), dentro del marco de la lingüística funcional, los términos texto y discurso son sinónimos y ambos se refieren a "cualquier pasaje oral o escrito que constituye una unidad global de significado en uso" (p.1), perspectiva esta que se asume dentro de esta investigación. En este sentido, el texto o discurso constituye la integración de elementos semánticos para que luego del producto como una unidad de comunicación se derive una sucesión continua de significados; estas unidades de comunicación requieren de un escenario o situación de uso para existir; es decir, un contexto o entorno.

Respecto a la construcción textual o discursiva, Calsamiglia y Tusón (2001) refieren tres elementos, que a juicio del investigador son de suma relevancia para este trabajo: a) La construcción del discurso se rige a partir de una serie de normas, reglas, principios y máximas de carácter textual y sociocultural que permite a los discursantes la elaboración de piezas discursivas coherentes y adecuadas a la situación comunicativa que así lo amerite; b) el proceso comunicativo a través del discurso no es un proceso mecánico sino interactivo, debido a que en este coocurren una diversidad de interpretaciones de intenciones verbales y no verbales, de manera directa o velada; y c) el emisor considera desde el inicio a quien dirige su discurso, entendiendo que los receptores tienen una visión de mundo propia permeada por su ideología, metas o finalidades concretas

en cada situación, las cuales se valen de diversas estrategias para lograr sus objetivos o fines. Por lo tanto, si no se atienden estas aseveraciones, es difícil que el producto realizado pueda ser un texto con algún objetivo en específico.

Propiedades de los textos

A fin de lograr la construcción de un texto es necesario considerar que este reúna una serie de condiciones o características esenciales, denominadas propiedades textuales; estas son: coherencia, cohesión y trama cohesiva según Sánchez (1993); adecuación, de acuerdo con Fraca (2004) y, siguiendo los planteamientos de Serrano, Peña, Aguirre, Figueroa y Madrid (2002), se adicionan la eficiencia, la eficacia y la propiedad.

La *coherencia* es “el mecanismo que establece, a nivel superficial, las relaciones temáticas que están a nivel más profundo” (Sánchez, 1993, p.63) y que “le confiere [al texto], la capacidad de ser interpretado” (p.69). En el mismo orden de ideas, Sánchez (ob.cit.) señala, retomando las ideas de van Dijk (1985), que existen dos tipos de coherencia, a saber: *Coherencia local* cuando está determinada por el orden establecido en las distintas partes de un párrafo, mientras que la *Coherencia global* se estructura de manera jerárquica a través de las relaciones entre los distintos párrafos que conforman el texto.

La *cohesión* es definida como “el recurso léxicogramatical que hace posible el entrelazamiento de un enunciado con otro como, por ejemplo, la coordinación mediante conectores o la relación semántica entre palabras pertenecientes a dos enunciados distintos” (Sánchez, 1993, p.67).

En el caso de los conectores son los elementos encargados de demostrar las relaciones de tipo semánticas y sintácticas que establecen la interrelación entre las palabras u oraciones de un texto.

La *adecuación* se establece con una “...finalidad comunicativa. Un texto puede resultar inadecuado pragmáticamente, si no cumple con los

requisitos relativos a la situación de comunicación” (Fracá, 2004, p.64). Es decir, los textos deben estar adecuados a las necesidades del interlocutor, el contexto de uso en el cual se enmarcan y los propósitos de la comunicación (Serrano *et al.*, 2002). El uso que se le da a los textos se establece conforme a los parámetros de jerarquía socialmente establecida entre el emisor del mensaje y el receptor del mismo.

Respecto a la *estructura temática* señala Sánchez (1993) que “la configuración del enunciado en tema y rema...hac[e], referencia a todo aquello de lo que se habla en el enunciado y a lo que se dice de él, respectivamente” (p. 63). El tema es definido como la información conocida al momento de introducirla dentro del texto y es a su vez, la que facilita el avance de la información dentro del contenido textual. El rema representa toda la información desconocida que se incorpora al texto como nuevo conocimiento para el lector.

Además de las propiedades textuales ya señaladas, se adiciona la noción de *eficiencia* que versa sobre “la condición intrínseca que posee [el texto o discurso]), de promover por sí mismo un mayor procesamiento en profundidad, de manera que permita el uso de la intención del productor al receptor sin el mayor esfuerzo” (Serrano *et al.*, 2002, p.117). A su vez, la *eficacia* “depende de la intensidad de su impacto en el receptor” (*id.*), para lograr el objetivo propuesto al momento de producir el mensaje.

En última instancia, la *propiedad* de los textos corresponde al grado de cumplimiento de las exigencias de la situación comunicativa en la cual se inserta (Serrano *et al.*, *ob.cit.*). Todas estas características comentadas son las que permiten que el texto tenga sentido, a la vez que lo determinan en sí mismo y son aquellas que deben ser examinadas al momento de enseñar a los estudiantes de EMG o de cualquier nivel académico a producir sus textos o mejorarlos. Al momento de redactar, se considera necesario que el estudiante conozca, maneje y aplique las mencionadas características de los textos porque de ello dependerá la construcción de sus textos con la pertinencia que se ha planteado desde el inicio de esta investigación.

Etapas en la composición de los textos escritos

La escritura como proceso requiere de varios subprocesos o etapas relacionadas entre sí que encierran una serie de operaciones cognitivas y metacognitivas. Estas etapas coocurren de manera más o menos simultánea durante la producción textual escrita. Estas son: a) *la planificación o preparación*, b) *la producción del escrito o elaboración de borradores* y c) *la revisión y la edición definitiva* (Flower y Hayes, 1981; Murray, 1982; Smith, 1982; van Dijk y Kintsch, 1983; Calkins, 1993; Sánchez, 1994; Cassany, 1996; Calsamiglia y Tusón, 2001; Hayes, 2000; Fraca, 2004; Caldera y Escalante, 2007; Figueroa y Simón, 2011).

Estos subprocesos no se dan necesariamente de manera progresiva al escribir, debido a que la escritura depende en buena medida de las circunstancias necesarias en cada caso, como son: el tema a tratar, el propósito con el cual se escribe y la audiencia a la cual se dirige el texto. A modo de ejemplificación, mientras el autor escribe, planifica la textualización de los primeros borradores de su producto y, dentro de esta, relee, revisa sus ideas iniciales, modifica el plan original de acuerdo con sus ideas previas y va construyendo los párrafos en función de planteamientos tentativos propios del proceso en sí. De esta manera, intenta desplegar sus ideas al buscar la mejor manera de expresarlas con absoluta transparencia (Serrano *et al.*, 2002).

Modelos para la escritura

En relación con los modelos y propuestas del proceso de escritura o composición puede decirse que son patrones teóricos cuyos postulados provienen de autores como: Rohman (1965); van Dijk (1977-1983); Collins y Gentner (1980); Flower y Hayes (1980-1981); Smith (1983); Perera (1984); Shih (1986); Bereiter y Scardamalia (1987); Scardamalia y Bereiter, (1992); Serafini (1994) y Grupo DIDACTEXT (2003-2015), entre otros. Estos modelos y propuestas cognitivas, por etapas o de procesamiento del discurso para la escritura, dependiendo del enfoque

que se asuma describen las actividades psicolingüísticas que ocurren en la mente de quien escribe. En este sentido, los autores precitados sintetizan los procesos de cada uno y aportan que estos se ubican en tres renglones: 1.- Los subprocesos de la escritura similares a los descritos en el apartado anterior. A saber: planeación, redacción y revisión, y se adicionan otros; 2.- Diferencias entre escritores novatos y expertos, y 3.- Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura (Caldera, 2003, p.364).

Desde la perspectiva cognitiva, la escritura involucra un alto nivel de conciencia. Esta idea se apoya en Serrano (2001), quien plantea que “durante la composición del texto podemos “remirar”, valorar, reconsiderar y pulir nuestros planteamientos, ideas, creencias y valores” (p.42). Ese proceso requiere la participación activa del escritor quien aplica estrategias y procedimientos específicos como: 1) *Planificación o preparación*: propósito del escrito, previsible lector, contenido; 2) *Producción del escrito o textualización a partir de borradores*: características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, signos de puntuación; 3) *Revisión*: regresar sobre el texto escrito, releerlo y evaluarlo, y 4) *Edición definitiva*: se regresa sobre el contenido del escrito con una visión crítica a fin de suprimir, mejorar y enlazar oraciones aisladas en el texto.

Tras aplicar las mencionadas fases, quien escribe se encarga de valorar su texto y evaluar si este se adapta a las necesidades que se había planteado al inicio (Calkins, 1993; Cassany, 1999; Flower y Hayes, 1981; Murray, 1982; Serafini, 1994; Smith, 1983, Tierney y Pearson, 1983). De modo que quien escribe atiende aspectos como: “propósito del escrito, posible lector, plan de acción de la tarea de la escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, etc” (Caldera, 2003, pp.364-365).

Modelo de las etapas y de las habilidades académicas

Respecto a los planteamientos sobre modelos y propuestas significativas para la escritura, coincidentes en su visión de lo que implica

dicho proceso se puede mencionar a Rohman (1965), quien estudió la habilidad de la expresión escrita como un proceso complejo conformado por tres fases lineales: *preescribir*, *escribir* y *reescribir*; asimismo, Shih (1986) se basa en el modelo anterior y sostiene que la composición escrita debe perfilarse a razón de investigarla a partir del texto académico (examen, artículos, ensayos, entre otros). De acuerdo con esta autora, se pueden desarrollar habilidades académicas para la composición escrita a través de: *la preescritura*, *la escritura del primer borrador y su revisión*. Por último, Serafini (1994) coincide con los autores anteriores y considera que escribir se relaciona con operaciones fundamentales que se perciben en: *la planeación*, *la textualización* y *la revisión* de los textos producidos. Es decir, según esta autora estas operaciones consisten en “reunir y organizar las propias ideas, escribir esquemas, asociar cada idea, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito” (Serafini, 1994, p.16).

Modelo de procesamiento del discurso

Es importante mencionar que van Dijk (1983), realizó un estudio lingüístico como aproximación hacia un modelo de procesamiento de textos que relaciona el desarrollo de habilidades con el complejo proceso de la información. Es decir, vincula la comprensión con la producción escrita. Dentro de ese estudio, se privilegia la necesidad de un primer momento, *etapa de planificación o reflexión*, en correspondencia con lo que se desea escribir y los otros momentos de construcción del texto escrito. Para ello, el citado autor considera necesario un bosquejo, esquema o plan para la organización semántica global a partir de la cual se pueda desarrollar un discurso coherente, al iniciar este con la construcción de una estructura preliminar. Posteriormente, en las *etapas de producción* o “contenido global de un discurso” (van Dijk, 1996, p.45) puede corregirse, ampliarse o reemplazarse por otra.

Modelos cognitivos

Flower y Hayes (1980-1981) plantearon el primero de los modelos cognitivos sobre el proceso de composición textual que, a diferencia de otros, incluye los procesos y subprocesos de la escritura. El mismo comprende tres procesos a partir de un regulador de los procesos: a) *Planificación*: se emplea la memoria y el contexto pragmático e incluye tres subprocesos: la concepción o generación de ideas, la organización y la definición de los objetivos, tanto en proceso como en contenido; el segundo proceso b) *Textualización*: se encarga de traducir los contenidos mentales en elementos de la lengua, con lo que genera decisiones a nivel léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico. En este subproceso se modifica el contenido de las operaciones cognitivas en lenguaje linealmente organizado y el tercero c) *Revisión*: se aplican estrategias retroactivas de lectura que evalúan los resultados de la textualización y de la acomodación de acuerdo con los objetivos iniciales de la producción escrita.

Por otra parte, Bereiter y Scardamalia (1992) teorizan un modelo que se divide en dos aspectos. En el primer aspecto, “decir el conocimiento” se fundamenta la idea de que la escritura fluye de modo natural a partir de las habilidades del lenguaje que los seres humanos desarrollan a través de sus experiencias en interacción social con sus pares. El segundo aspecto, denominado “transformar el conocimiento”, se relaciona con escritores expertos o maduros; es decir, aquellos que durante su proceso de escritura se mantienen activos transformando sus pensamientos. Estos son capaces de considerar y mejorar el discurso en la medida en que este va cambiando.

Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico

El Grupo DIDACTEXT (2015) plantea un modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico relacionado con el ámbito cultural el

contexto de producción y el individuo para la escritura. Este modelo toma en cuenta aspectos como: la memoria, la motivación, las emociones y las estrategias cognitivas y metacognitivas. Además, contempla seis unidades funcionales o fases que se realizan durante el proceso de escritura: *acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión y reescritura, edición y presentación oral*. De acuerdo con el Grupo DIDACTEXT, estas estrategias se aplican al momento de planificar de manera consciente e intencionada la producción de un escrito.

Modelos y propuestas para la escritura en Venezuela

Si bien se han destacado algunos de los modelos y propuestas más significativos sobre el tema de la escritura. En Venezuela también hay varios autores que, basándose en diseños foráneos, han ofrecido sus propuestas personales. Entre estos pueden destacarse: Páez (1985), Sánchez (1994), Beke y Bruno (1996), Arnáez (2009), Serrón (2001), Bruzual (2002), Fraca (2004), Díaz, Ascanio y Villalobos (2008) y, de más reciente aparición, Mostacero (2016) quien plantea el Modelo Pedagógico Multinivel para enseñar a leer y escribir (MPM). Este un constructo teórico cuyo objetivo es la enseñanza de la lectura y la escritura desde la perspectiva de la pedagogía del discurso, y en especial, de los géneros discursivos. En este modelo se toma en cuenta el papel del docente, quien puede mejorar su práctica y sus estrategias de enseñanza para optimizar el proceso de aprendizaje de los educandos. En modelos como el referido la escritura se atiende de forma multimodal, transversal y situada (Castro y Mostacero, 2016).

Con base en lo antes expuesto, los modelos y propuestas considerados como sustento teórico y lingüístico de este estudio, aunado a la praxis docente del investigador, permitió esbozar una serie de nociones e ideas que serán concretadas en una propuesta didáctica referida a la elaboración de textos escritos a partir de las fases de planificación, escritura y revisión que se han señalado como punto de

encuentro de este apartado. La mencionada propuesta y sus resultados de aplicación serán presentados en una continuación de este trabajo.

Sustento teórico para la elaboración de las nociones didácticas

Toda propuesta didáctica debe contener unas bases teóricas que permitan la formulación de la misma. En los apartados anteriores se señaló de manera breve el amplio repertorio de autores cuyos trabajos ahondan en el tema trabajo en esta investigación y se atienden los fundamentos considerados por el autor para la consolidación de las nociones didácticas a ofrecer. Para tal fin, se plantean las ideas de dos autoras Sánchez (1994) y Fraca (2004) quienes, al igual que los investigadores antes estudiados, resultan fundamentales para este estudio. Las referidas autoras expresan ideas coincidentes con el proceso de la composición textual. Asimismo, puede verse cuales son sus perspectivas y puntos de encuentro entre las diferentes posturas vigentes sobre el proceso aquí abordado.

Sánchez (1994) expone una serie de principios con la finalidad de orientar la enseñanza de la redacción durante el proceso de la producción textual. Los principios que explica son los siguientes:

- 1.- Al elaborar un texto se requiere un conocimiento de la lengua. Este no puede solo se limitarse al léxico y la gramática, sino que se extiende a esquemas de organización de cada tipo de discurso.
- 2.- No se puede desarrollar un texto sobre un contenido desconocido. Si se desea escribir textos exigentes, debe haber documentación al respecto a fin de formarse una opinión propia sobre el tema a tratar y así lograr encontrar argumentos para sustentar su posición.
- 3.- Para producir un texto es necesario tener en cuenta su finalidad y a quién va dirigido este. Se espera que cuando se produzca el texto, este no vaya dirigido solo al docente sino a distintas personas con edades, niveles de conocimiento y posiciones jerárquicas diversas; de manera que los estudiantes puedan aprender a adaptar su lenguaje a distintos receptores.

4.- La pedagogía centrada en la enseñanza de la escritura es reorientada hacia el aprendizaje de las estrategias que pone en práctica una persona al momento de adquirir, por sus propios medios, un conocimiento que no posee y con esto, el estudiante puede descubrir por sí mismo las irregularidades estructurales de su discurso.

5.- La elaboración textual es un continuo hacer y deshacer, un continuo proponer y corregir. Entonces es necesario dejar tiempo para la decantación de las ideas, para la elaboración de uno o más borradores y para la revisión del producto final.

6.- La práctica democrática de la escritura se implementa cuando el estudiante es capaz de proponer y negociar con el docente el trabajo a realizar. Por ende, el docente puede presentar algunas lecturas y composiciones a efectuar; sin embargo, el estudiante podrá emplear su criterio para ofrecer otras posibilidades de acuerdo con sus intereses.

Por otro lado, Fraca (2004) sintetiza la actividad de la escritura, de acuerdo con los estudiosos de esta área, a través de etapas o pasos más o menos secuenciales, en los cuales se evidencian los siguientes elementos:

1.- *Determinación del propósito de escritura*: por qué y para qué se escribe determinado texto.

2.- *Toma de conciencia de la audiencia*: el escritor conoce cuál es el receptor de su texto. Es consciente de para quién escribe.

3.- *Planificación del texto*: en este aspecto, el escritor/lector elabora un plan de trabajo o esquema mental sobre el texto que desea escribir.

4.- *Redacción y relectura* de los fragmentos o párrafos del escrito: en la medida en que el escritor o aprendiz va redactando, lee y comprueba lo planificado para establecer las relaciones entre lo escrito y lo que continúa en su trabajo.

5.- *Empleo de estrategias y recursos de apoyo*: entre los que se encuentran diccionarios, libros especializados y cualquier otra ayuda que el escritor considere oportuna.

6.- *Aplicación de estrategias de metaescritura*: a través de las cuales se comprueba si el texto cumple con los requisitos requeridos a partir de la planificación previa. De esta manera el texto se va evaluando en la medida en que se va produciendo.

7.- *Revisión del texto*: esta fase final es una de las más importantes puesto que se construye una especie de conexión entre el autor y el lector a partir del texto escrito.

Después de haber esbozado *grosso modo* las distintas propuestas y modelos referidos al proceso de la escritura y presentado los fundamentos a partir de los cuales surgieron las nociones propuestas por el autor, resulta necesario plantear el referido fruto de este trabajo. Entonces, en el apartado sobre los hallazgos de la investigación se presentan las nociones que sostendrán en un posterior trabajo, la propuesta didáctica para la elaboración de textos escritos y su aplicación.

Contexto metodológico

Este trabajo se considera una investigación documental. Este tipo de investigación de destaca por ser rigurosa, pues se realizan antecedentes, se establecen inferencias y relaciones entre los hallazgos encontrados y con ello, no solo se limita a señalarse el conocimiento acumulado, sino que puede extenderse más allá de lo conocido.

En relación con el nivel de la investigación, a partir del objetivo planteado por el autor, se consideró apropiado ubicarlo como descriptivo. En el caso de este trabajo se estudiaron distintos modelos para la escritura y se extrajo la información teórica de fuentes primarias contenida en documentos como libros y artículos de investigación. Al evidenciarse las similitudes entre los documentos estudiados, se pudieron establecer las nociones básicas que le permitirán al autor desarrollar, a posteriori, una propuesta personal.

El corpus

El corpus con el que se trabajó correspondió a 20 documentos distintos, distribuidos en 15 artículos de investigación y 5 libros. Al seleccionar los documentos que se emplearon para esta investigación, el autor tuvo en cuenta que 1) la mayoría de estos se encontraran en

presentación digital por ser de fácil acceso para el investigador, 2) el objeto de estudio debía ser la composición de textos escritos sin importar el área de conocimiento en la que se produjeron y 3) la contextualización de la investigación se fundamentara en mayor proporción a autores venezolanos.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En función con el objetivo de la investigación, dentro del estudio se emplearon las siguientes técnicas: a) la observación para captar de manera sistemática el contenido de los documentos analizados, b) bibliografía anotada, c) el subrayado, y d) el análisis de la información recopilada. En cuanto al instrumento para la recolección de la información, se utilizó la guía de observación (ver tabla 1).

Tabla 1

Guía de observación

Actividades y metas: 1.- Diagnóstico, búsqueda y selección de los documentos relacionados con el tema de la escritura y sus procesos. 2.- Categorización y sistematización de los aportes de los diferentes autores a partir de sus trabajos con la finalidad de ver la vinculación implícita de estos trabajos y los aportes al ámbito de la escritura. 3.- Elaboración de nociones para la enseñanza de la escritura.		
Aspecto a observar	Sí	No
Escritura: El documento da cuenta de la escritura vista desde su concepción tradicional y plantea algún enfoque novedoso sobre la temática abordada.		
El documento plantea la enseñanza de la escritura como una problemática que requiere ser resuelta.		
Fases: En el cuerpo del documento se plantean las fases, etapas, procesos o subprocesos aplicables al área de la escritura partir de un esquema base como: preescritura, escritura, reescritura y sus variantes.		
Modelo o propuesta: El documento contiene un modelo o propuesta teórica para la elaboración de textos escritos.		
Las publicaciones analizadas contienen información relevante a pesar de no tener los términos de búsqueda seleccionados por el investigador.		
Selección de los documentos de acuerdo con la fecha, el impacto y el aporte del mismo dentro del campo de la escritura.		

Categorías de análisis

Para efectos de esta investigación y tal como se señaló antes, se analizaron los veinte documentos de la muestra sobre la base de tres dimensiones: 1.- La escritura como proceso 2.- Fases para la composición escrita y 3.- Existencia del planteamiento de un modelo o una propuesta para la elaboración de textos escritos en los documentos analizados.

Procedimiento

El procedimiento para el análisis de la información se llevó a cabo en varias fases: en primer lugar, se definieron las variables que intervienen en el estudio a fin de encontrar indicadores verbales en los documentos investigados. En segundo lugar, se realizó una exploración de la lista bibliográfica de investigaciones en diversos repositorios sobre modelos y propuestas para la escritura académica de los diferentes niveles educativos para extraer el corpus. En tercer lugar, se efectuó una revisión de las publicaciones más pertinentes para la investigación, de acuerdo con los criterios establecidos por el investigador, y se clasificaron en categorías a analizar; por último, el autor de este trabajo, tras asumir su propia perspectiva o enfoque teórico, sustentó sus ideas en nociones sobre cómo elaborar textos escritos en EMG.

Resultados: nociones para la elaboración de textos escritos

Sobre la base de lo que implica el proceso de la escritura y con la finalidad de contribuir con el desarrollo de las competencias comunicativas escritas en cualquier nivel, iniciando con los estudiantes de EMG, se decidió formular un grupo de nociones básicas para la enseñanza de la escritura. Las mismas puede emplearse para que además de lo antes señalado, los estudiantes puedan conocer por sí mismos el dominio y el placer que pueden obtener de esta actividad. Las referidas nociones se centran en el área de lengua, pero pueden aplicarse a otras áreas de conocimiento que así lo requieran.

Entonces, al estar convencido el autor de que es necesario que los estudiantes aprendan acerca de la escritura y por medio de esta, las orientaciones didácticas para enseñar lengua escrita se explican de manera muy sencilla. Se considera, además, que se trata de un texto abierto, que puede ser modificado por el lector a fin de darle el enfoque que más le convenga de acuerdo con la audiencia a la cual enseña. Enseguida se presentan las referidas nociones para la enseñanza de la escritura una vez adquiridas las competencias esenciales.

Primera noción

El proceso del practicante inicia conociendo las reglas de la lengua en la cual escribe: en principio, quien escribe debe partir del conocimiento previo de las reglas gráficas, gramaticales, morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas para iniciar su camino como autor. Es importante que maneje, de manera teórica y concisa, los signos ortográficos y de acentuación de su lengua, pero más allá de eso, debe saber emplearlos. Además, es trascendental que tenga conocimiento o dominio del tema sobre lo que sea que quiera escribir. Este dominio le permitirá concebir una información con significado y carácter funcional

Segunda noción

El escritor debe conocer la superestructura de los textos que concibe: el practicante posee un manejo sencillo de la tipología textual a la cual se circunscribe al momento de iniciar su texto. En caso de no poseerla, este deberá informarse, preguntar o leer diversos textos que posean la estructura que necesita a la hora de producirlo, teniendo en cuenta que todo texto debe tener una organización que permita la comprensión del contenido del mismo.

Tercera noción

La escritura tiene un propósito distinto de acuerdo con el destinatario y el contexto: el aprendiz sabe adecuar su texto en relación con quien lo leerá, teniendo en cuenta el contexto de uso en el cual es producido y en

el cual será leído. De esta manera, se hará más sencillo para sí mismo el proceso de producción y para otros, la comprensión y recepción de su trabajo. Todo texto tiene un propósito (convencer, argumentar, entretener u otros); por este motivo el practicante debe tener en cuenta para *quién* escribe, qué *quiere* lograr y el *cómo* lo va a lograr. Estos aspectos son vitales para que haya interés de su parte a la hora de dirigirse a un ente real quien decodificará su mensaje escrito.

Cuarta noción

El practicante planifica en conjunto, con sus pares o docentes, la manera en la que expondrá sus ideas: es necesario que, a partir del diálogo constructivo, el escritor maneje los objetivos y características de sus textos. Este proceso de interacción le permite enriquecer, a través de la discusión sana, su proceso de escritura. A su vez, esto beneficia a quienes le escuchan y a sí mismo por cuanto el diálogo elabora desde una perspectiva sencilla, el contenido del texto. También es significativo destacar que el uso de un esquema o borrador como reelaboración de las ideas dialogadas, le ayudará a ver por sí mismo las dimensiones y enfoques que puede tener su producto.

Quinta noción

Quien escribe se vale de todos los recursos y materiales disponibles: es menester que, al momento de escribir, quien ejercita esa competencia, se apropie de todos los materiales y recursos que le permitan la reelaboración de su proceso cognitivo como la producción de su texto. De allí la necesidad de que se valga de materiales tales como: gramáticas, diccionarios, manuales, textos especializados (dependiendo del nivel académico), resúmenes y otras ayudas, como las herramientas digitales que le faciliten un mayor alcance sobre lo que pretende lograr; es decir, su objetivo al producir el texto.

Sexta noción

El escritor reflexiona, reescribe y regresa sobre su propio proceso tantas veces como sea necesario: esta noción es de máxima importancia debido a que el practicante compromete su proceso cognitivo de manera consciente, a fin de evaluar de manera parcial las propiedades textuales de su producto: contenido, orden de ideas, coherencia, cohesión, adecuación y progresión temática, entre otras. Esto le permite volver sobre su texto tantas veces como sea necesario, le permite alejarse del mismo y tomar una visión más objetiva de aquello en lo cual trabaja a partir de la lectura. Dicha lectura será global o parcializada, según la necesidad del autor. Se entiende, además, que no existe una cantidad específica de revisiones que limiten su proceso. De esta manera, el escritor redacta, lee y comprueba si sus parámetros de escritura están en consonancia con lo que ha escrito y con lo que seguirá escribiendo.

Séptima noción

El principal evaluador del proceso y producto de la escritura es el autor, no quien enseña: es el practicante quien decide sobre qué escribir, cómo escribirlo, la vía más expedita para llegar a sus resultados, la organización de la información, cuándo, de qué manera y el tiempo previsto para ello, vinculando y valorando la escritura como una actividad que forma parte de sus intereses y necesidades comunicativas. No obstante, todo esto parte de la aplicación de una serie de estrategias de metaescritura para verificar si su texto cumple con los requisitos solicitados y con su propia planificación previa. Entonces, él evalúa el texto en la medida en que lo va concibiendo.

Octava noción

El practicante sabe que no existe una versión definitiva de su trabajo, debido a que esta siempre puede mejorarse: el practicante sabe de antemano que no hay textos completos o finalizados sino versiones más o menos acabadas de los mismos. Esto quiere decir, que por tratarse de un

proceso y no solo de un producto, el mismo queda abierto para reformularlo tantas veces como el escritor lo desee. Además, el practicante reflexivo y maduro, en sus procesos cognitivos, sabe que no hay ningún texto que esté cerrado en sí mismo, sino que este adquiere una nueva perspectiva, debido a que la reactualización del texto es lo que define su carácter abierto y moldeable.

Tras el esbozo particular de las nociones didácticas que implican el aporte en este trabajo ofrecido, este se considera un aporte positivo en el ámbito académico por parte del investigador a fin de subsanar las deficiencias descritas en la introducción y avance en el ámbito de la escritura de textos en EMG. También se considera un aporte significativo el nivel de síntesis empleado en el cuerpo del mismo, debido a que, al momento de enmarcar las ideas formuladas en la práctica educativa con los estudiantes en el aula de clases, no hay necesidad de recurrir a la compleja teoría para visualizar las posibilidades de la escritura de manera espontánea y sencilla para luego adaptarlas a los requerimientos solicitados por el docente.

En este sentido, se destacan dos aspectos esenciales para la mejora del proceso en sí mismo: a) el rol del estudiante en formación como futuro escritor competente y b) el rol del educador como mediador ideal dentro de la práctica escrituraria.

REFLEXIONES FINALES

Después de analizar lo relacionado con la escritura como proceso psicosociolingüístico y su carácter contextualizado por parte de quienes se ven inmersos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita para la producción de textos, a continuación, se presentan, a manera de acotaciones finales algunos planteamientos didácticos y pedagógicos que podrían ser tomados en cuenta al momento de realizar la aplicación de las nociones en estas líneas ofrecidas.

1.- La escritura no es un proceso mecánico y sin sentido sino todo lo contrario, es sistemático, reflexivo e interesante para quien escribe con la finalidad de lograr un objetivo durante la composición del texto escrito. Así, la escritura se convierte en un proceso recursivo, contextualizado y con sentido real para el escritor.

2.- La escritura es concebida como un proceso psicosociolingüístico que integra la cognición social, los significados elaborados y el conocimiento previo, por medio de mecanismos de metacompreensión y de reconocimiento de los propósitos del discurso. En consecuencia, los enfoques empleados hasta la actualidad sobre el aprendizaje de la lengua escrita deben revisarse, complementarse y mejorarse a partir de la práctica dentro del aula de clases con los estudiantes. La escuela debe partir de esta premisa y con ello, no concebir simplemente la escritura como la transcripción de frases y elaboración de textos carentes de sentido, sin un destinatario real y sin una función específica.

3.- Si se acepta la definición de que la escritura es una actividad psicosociolingüística, la escuela debe hacer énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje, privilegiando este último, a partir del cual el estudiante pueda construir a partir de sus propios desaciertos y reflexiones las implicaciones del proceso en sí mismo.

4.- En las nociones didácticas para la escritura aquí ofrecidas se puede considerar el punto de partida a la hora de fortalecer y desarrollar el proceso de escritura de los estudiantes de EMG, una vez hayan adquirido las competencias básicas para la producción escrita. Sin embargo, estas ideas pueden ampliarse de acuerdo con los intereses y necesidades del docente/estudiante, al dirigirla, extenderla y adaptarla a otros niveles educativos que así lo requieran

5.- Es necesario señalar que el desarrollo de la competencia de la escritura debe ser trabajada de manera integral dentro del aula de clases, a partir de estrategias innovadoras y motivadoras para el estudiantado a fin de desarrollar las competencias lingüísticas, cognitivas y comunicativas de los estudiantes. Esto con la finalidad de integrarlos dentro del mundo de la cultura escrita y las demandas de la sociedad actual.

Reconocimiento

Agradezco las sugerencias, orientaciones y la colaboración de la profesora Ada Tibisay Echenique, del Instituto Pedagógico de Caracas, adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en la producción de este trabajo.

REFERENCIAS

- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006) Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura* Vol. 18, 29: 60. UCM.
- Arnáez Muga, P. (2009) La lectura y la escritura en Educación Básica. *Educere* Vol.13, Número, 45: 289: 298. ULA
- Baca de Espínola, I. (2006) La lingüística, la enseñanza de la lengua y la producción escrita. *Laurus*, vol. 12, Número, 21: 39:57. UPEL
- Beke, R. y Bruno, E. (2003) La escritura: desarrollo de un proceso. *Lectura y vida*, Vol.25, 6: 15. IRA
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Routledge: New York.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, Número 58: 43: 64. FIA.
- Bruzual, R (2002). *Propuesta comunicativa para la enseñanza de la Lengua Materna*. Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela
- Caldera, R. (2003a). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, vol. 6, Número, 20, 363: 368. ULA

- Caldera, R. (2003b). La práctica escolar de la escritura: reflexiones para una propuesta constructivista. *Acción pedagógica* vol. 12, Número, 2: 96: 102. ULA.
- Caldera, R. (2006). Propositiones teóricas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en Educación Básica. *Ágora* Año 9, Número 17., 45: 83. ULA.
- Caldera, R. y Escalante, D. (2007). *Enseñar y aprender a escribir en el aula*. Editorial El perro y la rana: Caracas.
- Calkins, L. M. (1993). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Aique: Buenos Aires.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel: Barcelona.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Anagrama: Barcelona.
- Cassany, D. (1999). *Decálogo didáctico de la composición*. En Actitudes y valores sobre la composición escrita. En *Alegría de leer*. La revista para maestros y padres, Vol.40, 22: 28. Fundación FES.
- Cassany, D; Luna, M; y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó: Barcelona.
- Castro, Y. y Mostacero, R. (2016). Las concepciones de escritura sobre el proyecto de investigación en Educación Media General. En *Legenda* Vol. 20, Número, 22: 37:57. ULA
- Collins, A. & Gentner, D. (1980). A framework for a Cognitive Theory of Writing. En Gregg, L. W.y Steinberg, E.R. (Eds.). *Cognitive processes in writing*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, N.J.
- Díaz, L. (2002). La escritura: modelos explicativos e implicaciones didácticas *Revista de Pedagogía* vol. 23, Número., 67, 319: 332. UPEL

- Díaz, L; Ascanio, D.; y Villalobos, A. (2008). *Aproximación teórica y didáctica a la producción y la comprensión textual*. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL: Caracas.
- DIDACTEXT, Grupo. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura* Vol, 15, 77: 104. Editorial Complutense.
- DIDACTEXT, Grupo. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura* Vol. 27, 219: 254. Editorial Complutense.
- Flower, L. y Hayes, J.R. (1981). A cognitive process. Theory of writing, *College of Composition and Communication*, Número 32, 365: 387. Malea Powell.
- Figuroa Meza, R.A; y Simón, J.R. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de Investigación* vol. 35, Número, 73, 119: 148. UPEL
- Fraca de Barrera, L. (1998). La naturaleza de la escritura. En *Letras* Números, 54-55: 57:77. UPEL
- Fraca de Barrera, L. (2004). *Pedagogía integradora en el aula*. El Nacional: Caracas.
- García, M. (2010). Inventario bibliográfico de las investigaciones sobre escritura académica de los estudiantes universitarios en Venezuela. En *Acción Pedagógica* Número, 26: 176: 184. ULA.
- Guerrero, R; y Zambrano, J. (2012). Las investigaciones sobre escritura académica en la Universidad de Los Andes (Venezuela). *Lengua y Habla*, Número, 16, 203: 224. ULA.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman: London & New York.

- Hayes, J.R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En *Levy M., y Ransdell, S. (Eds.). The Science of writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers: New Jersey.
- Mostacero, R. (2016). *Modelo pedagógico multinivel para enseñar/aprender a escribir.* Tesis de doctorado no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- Mostacero, R. (2017). Modelos para enseñar y aprender a escribir: bosquejo histórico. *Lenguaje* Vol. 45, Número, 2, 247: 274. UNIVALLE
- Murray, D. M. (1982). *Learning by teaching: selected articles on learning and teaching.* Boynton/Cook: Montclair, NJ.
- Páez Urdaneta, I. (1987, enero 18). El desencadenamiento del lenguaje. *El Nacional.* [Papel Literario] Caracas. p.1.
- Perera, K. (1984). *Children's Writing and Reading Analysing Classroom Language.* Blackwell: Londres.
- Ramírez, F. (2016). Enseñanza de lectura y la escritura en comunidades académicas universitarias. *Educación Superior y Sociedad* Vol. 18, 59:83. UNESCO-IESALC.
- Rohman, G. (1965). PreWriting: The Stage of Discovery in the Writing Process. *College Composition and Communication*, Número 16, 106: 112. Malea Powell.
- Salazar, I.C. (2010). *El desafío de la evaluación de los aprendizajes desde su complejidad.* Editorial El perro y la rana: Caracas.
- Sánchez, I. (1990). ¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes? *Tierra Nueva* Vol. 1, 87: 93. Caracas
- Sánchez de Ramírez, I. (1993). Coherencia y órdenes del discurso. *Letras* Vol. 50: 61:81. UPEL- CILLAB

- Sánchez, I. (1994). Cómo se enseña a redactar. En C. Villegas (Comp.) *Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna*, 51: 64. ASOVELE.
- Serrano de Moreno, S. (1989). El docente y la evaluación de la lectoescritura. *Lectura y vida* vol. 3, 16: 19. IRA
- Serrano, S. (1995). *El docente y la evaluación de la lectoescritura. Formación de facilitadores de área lengua*. CENAMEC: Caracas.
- Serrano de Moreno, S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. *Lectura y Vida*, Vol.22, Número, 4: 28:37. IRA
- Serrano de Moreno, S; y Duque, Y. (2014). Escritura académica y aprendizaje en la universidad. Toma de posición y cambio conceptual. En: *La escritura académica en Venezuela: Investigación, reflexión y propuestas*. Mérida, Venezuela, ULA.
- Serrano de Moreno, S; Peña, J; Aguirre de Ramírez, R; Figueroa, P. y Madrid de Forero, A. (2002). *Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas*. Editorial Exlibris: Mérida.
- Serafini, M.T. (1994). ***Cómo se escribe***. Editorial Paidós: Barcelona.
- Serrón, S. (1988). *Aplicación de un enfoque comunicativo para la solución de algunos problemas formales en la expresión escrita de estudiantes de educación superior de Venezuela*. Maracay: Trabajo de Ascenso no publicado, Instituto Pedagógico de Maracay.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y aprendizaje*, Número 58, 43: 64. FIA.
- Shih, M. (1986). Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing, *Tesol Quarterly*, Vol.20, Número 4, 617: 648. TESOL.

- Smith, F. (1983). Reading like a Writer. *Language Arts*, Número 60, 558: 567. NCTE.
- Tierney, R. J. y Pearson, D. (1983). Toward a Composing Model of Reading. En J.M. Jensen (Ed.) *Composing and comprehending* The University of Texas at Austin. National Conference of Research in English: Austin, TX.
- van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós: Barcelona.
- van Dijk, T.A. (Ed.). (1985). *Semantic discourse Analysis. Handbook of discourse Analysis*. Academic Press: London Orlando.
- van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo XXI: México
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press: New York.