



SECCIÓN:

ARTÍCULOS

La estrategia GUIER: Una propuesta didáctica para la escritura escolar

Ana Malavé

Universidad Nacional Experimental de
Guayana (Sede Puerto Ordaz), Venezuela
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-4619-1634>
Correo electrónico: anamalave@gmail.com
DOI: <https://doi.org/10.56219/textura.v11i14.5742>

Juan Francisco García

Universidad Nacional Experimental de
Guayana (Sede Ciudad Bolívar), Venezuela
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9070-4786>
Correo electrónico: jufrave2@gmail.com

Textura es una revista editada por el Centro de Estudios Textuales (CETEX), unidad adscrita a la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Maturín "Antonio Lira Alcalá", perteneciente a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.



Políticas de acceso abierto y preservación digital

La revista *Textura*, editada por el Centro de Estudios Textuales (CETEX), se adhiere a la filosofía de **acceso abierto (Open Access)** bajo la licencia Creative Commons. En nuestro compromiso con la democratización del conocimiento y la visibilidad científica internacional, todas nuestras ediciones son depositadas, alojadas y distribuidas a través del repositorio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), administrada bajo la plataforma de gestión editorial *Open Journal Systems* (OJS). Además, la UPEL mantiene filiación con la Agencia Crossref, por ello, a los artículos publicados en la revista se les asigna un identificador digital (DOI, *Digital Object Identifier*), el cual constituye el reconocimiento de la identidad virtual permanente de las contribuciones recogidas en cada edición, garantizando su inscripción en los estándares globales de la ciencia contemporánea y su aparición en los más importantes motores de búsqueda de internet.



Créditos Editoriales

ISSN: 1317-5920

Depósito legal impreso: pp.200102MO1008

Depósito legal electrónico: MO2026000015

José Cova-Gaspar
Director-Editor

Consejo Editorial

Elizabeth Zapata
María Esther Noriega
Nerba Millán

Consejo de Redacción

Oraima Franco
María Correa
Maigualida Fuentes

Comité de Arbitraje

Oraima Franco
María Correa
Elizabeth Zapata

Traductores

Riccy Bastidas (Inglés)
José Miguel Piedra Terán (Francés)

Asistente de Dirección y Edición

José El Abyad

Diagramación, montaje y diseño de portada

José El Abyad y José Cova-Gaspar

Consejo Científico Editorial

Mariela Díaz Fernández

Universidad de Oriente/Universidad de Margarita

Johanna Rivero Belisario

Universidad Pedagógica Experimental Libertador-
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y
Literarias Andrés Bello.

Jerónimo Alayón

Universidad Central de Venezuela

Eduarda Bellorín

Universidad Simón Bolívar

Oscar Iván Londoño Zapata

Universidad del Tolima

Daniel Rodríguez-Vergara

Universidad Nacional Autónoma de México

Copyright:
2026 Centro de Estudios Textuales (CETEX) ©

La estrategia GUIER: una propuesta didáctica para la escritura escolar

The GUIER Strategy for Writing Introductory Essays Among High School Students

La stratégie GUIER: une proposition didactique pour l'écriture scolaire

Resumen

La persistente deficiencia en la composición de textos académicos en la Educación Media General (EMG) se atribuye, en parte, a la falta de estrategias didácticas que orienten el proceso de planificación textual. La presente investigación propone la Estrategia GUIER (Guía Unificada para la Introducción Escolar Regularizada), como una herramienta didáctica diseñada para mejorar la composición de la introducción de trabajos monográficos. El estudio se fundamentó en el enfoque Racionalista-Deductivista y se diseñó bajo la modalidad de Proyecto Factible, apoyándose en el modelo de escritura procesual de Vas (2011). La estrategia GUIER define la introducción mediante una superestructura isofuncional de cinco casillas, cuya composición se orienta a través de preguntas estructuradoras que promueven la autorregulación cognitiva. El análisis de los resultados, derivado de la evaluación aplicativa exploratoria, demostró la efectividad de la propuesta, destacando la autonomía escritural y la flexibilidad cognitiva en el estudio de caso. Se concluye que la Estrategia GUIER constituye un aporte metodológico que transforma el rol del estudiante, de reproductor a escritor consciente y autónomo.

Palabras clave: autonomía escritural, estrategia GUIER, didáctica de la escritura; superestructura textual, autorregulación cognitiva.

Abstract

The persistent deficiency in the composition of academic texts in General Secondary Education (GSE) is partly attributed to the lack of didactic strategies that guide the process of textual planning. The present research proposes the GUIER Strategy (Unified Guide to Regularized School Enrollment) as a didactic tool designed to improve the composition of the introduction in monographic works. The study was based on the Rationalist-Deductive approach and designed under the Feasible Project modality, supported by the process writing model of Vas (2011). The GUIER Strategy defines the introduction through an isofunctional superstructure of five boxes, whose composition is guided by structuring questions that promote cognitive self-regulation. The analysis of the empirical results, derived from the exploratory applicative evaluation, demonstrated the effectiveness of the GUIER Strategy, highlighting the finding of writing autonomy and cognitive flexibility in a single case study of a secondary student. It is concluded that the GUIER Strategy is a methodological contribution that transforms the student's role from a reproducer to a conscious and autonomous writer.

Keywords: writing autonomy, GUIER strategy, writing didactics, textual superstructure, cognitive regulation.

Résumé

La lacune persistante en matière de rédaction académique dans l'enseignement secondaire général (EMG) est attribuée, en partie, à une absence de stratégies pédagogiques visant à guider le processus de planification du texte. Cette recherche propose la stratégie GUIER (Guide unifié pour les introductions scolaires standardisées) comme outil pédagogique conçu pour améliorer la rédaction des introductions de travaux de type monographique. L'étude s'est appuyée sur l'approche rationaliste-déductive et conçue selon la modalité de projet faisable, soutenue par le modèle d'écriture en processus de Vas (2011). La stratégie GUIER définit l'introduction à travers une superstructure isofonctionnelle de cinq cases, dont la composition est guidée par des questions de structuration qui favorisent l'autorégulation cognitive. L'analyse des résultats empiriques, issue de l'évaluation appliquée exploratoire, a démontré l'efficacité de la proposition, mettant en évidence l'autonomie rédactionnelle et la flexibilité cognitive dans l'étude de cas. On conclut que la Stratégie GUIER constitue un apport méthodologique qui transforme le rôle de l'étudiant, de simple reproducteur à écrivain conscient et autonome.

Mots-clés: autonomie rédactionnelle, stratégie GUIER, didactique de l'écriture, superstructure textuelle, autorégulation cognitive.

INTRODUCCIÓN

La escritura, o la composición escrita, constituye una herramienta indispensable para el desarrollo de la comunicación y el aprendizaje. En la vida escolar, se presentan múltiples actividades que permiten dar cuenta del nivel de conocimiento alcanzado; para ello, el estudiante requiere claridad de ideas para expresarlas de forma coherente a través de sus producciones escritas. Por tal razón, resulta necesario adquirir destrezas durante los distintos niveles de Educación, ya que, sin la capacidad de escribir de forma adecuada, oportuna y apropiada, se dificulta la obtención de saberes o la resolución de problemas. Al respecto, Cassany (1993) señala que "la vida moderna exige un completo dominio de la escritura, pues esta se encuentra arraigada en la mayor parte de la actividad humana", (p. 3).

En este sentido, el dominio de la escritura es un paso fundamental, pero no suficiente, ya que la verdadera participación activa en la sociedad requiere el desarrollo de una conciencia retórica. Esta habilidad implica que el escritor "ha de encauzar su texto coordinando su propósito con las expectativas y objeciones que anticipa en su lector previsto" (Caulino, 2013, p. 360). De este modo, el estudiante no solo domina el código escrito, sino que es capaz de analizar la situación comunicativa para producir un discurso persuasivo y efectivo, adaptado a su audiencia y propósito. Este enfoque busca superar la concepción de la escritura como una habilidad elemental y estática, promoviendo en su lugar una literacidad discursiva que favorece el pensamiento crítico y la construcción del conocimiento (Castro Antolínez, 2025). Así, la escritura se convierte en una práctica sociocultural situada que permite al estudiante comprender los géneros textuales que circulan en su comunidad y participar en ella de manera crítica y fundada (Ramallo, 2025).

De acuerdo con Morales (2018), la composición escrita es una actividad compleja en la que intervienen procesos cognitivos, subprocesos, habilidades y destrezas donde se refleja la formación integral de la persona; esta complejidad no se reduce a la mecánica de la escritura, sino que exige conciencia retórica, estrategias argumentativas y decisiones discursivas acordes con el propósito, el destinatario y el contexto escolar; así se tiene que en la Educación Media, la escritura académica requiere combinar la enseñanza de habilidades formales con prácticas reflexivas sobre la organización del discurso, la construcción de audiencias y la selección estratégica de evidencias y recursos retóricos; de modo que el estudiante pueda producir textos coherentes, pertinentes y persuasivos.

Asimismo, los sistemas educativos tienen el compromiso de orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de competencias comunicativas que trascienden el simple cumplimiento de actividades escolares. Frugoni (2006) destaca que, cotidianamente, los jóvenes producen textos y construyen relaciones con el universo escrito. En virtud de ello, se considera que la enseñanza de la estrategia para la composición debe girar en torno al estudiante, del lenguaje de forma estructurada. Sin embargo, pese a su importancia escolar y en la vida cotidiana no han diseñado y aplicado estrategias didácticas eficaces y eficiente en el proceso enseñanza-aprendizaje de la composición escrita; y esas estrategias permitan su adquisición, desarrollo y consolidación de manera eficiente y eficaz en el aula de clase.

En el contexto venezolano, el sistema educativo consta de cinco niveles educativo, tales como la Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Media General, Educación Diversificada y Educación Universitaria; todos ellos tienen como responsabilidad la enseñanza, desde el nivel inicial, de los conocimientos para el desarrollo de las habilidades lecto-escritoras, siendo para ello imprescindible que se empleen estrategias didácticas escriturales apropiadas para cada nivel educativo. Los niños de primaria se encuentran en una etapa en la que realizan una composición escrita cuidando determinados aspectos como la ortografía y la gramática, a diferencia de los estudiantes de Educación Media General que están pasando por un proceso de aprendizaje en el que tienen que mostrar un mejor desempeño escritural en los trabajos prácticos e informes que se les solicita.

Vinculado a lo anterior, el desafío de la composición escrita se ha acentuado debido al contexto actual y se ha observado que los estudiantes de Educación Media General presentan una marcada fragmentación discursiva, producto del aislamiento y la falta de práctica en la composición de textos formales. Esta dificultad ha sido documentada empíricamente: según el Sistema de Evaluación de Conocimientos en Línea (SECEL) de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), correspondiente al año escolar 2021-2022, el 60,98% de los estudiantes de educación media en Venezuela fue reprobado en el área de habilidad verbal, la cual evalúa específicamente la producción escrita (redacción), la comprensión lectora y las habilidades gramaticales (Escuela de Educación UCAB, 2022). Asimismo, la investigación de Campos et al. (2015) en la Unidad Educativa Nacional "Libertador" (estado Miranda) reveló que los alumnos

presentan "dificultades para la redacción coherente y adecuada a las normas estándares de producción de textos" (p. 9), evidenciando una marcada fragmentación discursiva y escasa capacidad para plasmar ideas de forma escrita. Esta realidad ha generado un bloqueo, porque el joven no logra jerarquizar sus ideas para dar inicio a un texto académico. Además, la falta de cohesión y de organización de ideas provoca que los estudiantes no logren jerarquizar sus ideas para dar inicio a un texto académico, lo que se manifiesta como un bloqueo en la escritura escolar (Bolívar et al., 2010; Palencia, 2012).

Los estudiantes de Educación Media General deberían tener los conocimientos para la composición discursiva de cualquier tipo de texto, estructurada en una introducción, un cuerpo y una conclusión o desenlace, el cual tradicionalmente se estructura en una introducción, un cuerpo y una conclusión o desenlace. El dominio de estas tres partes garantiza que el texto sea coherente, pertinente y capaz de comunicar con claridad el propósito del autor ante su audiencia.

Ahora bien, dado que dominar la estructura completa implica atender por separado cada una de sus partes constitutivas, el presente reporte investigativo se centra en la primera de ellas: la introducción. Según Uriarte (2020), esta constituye la sección inicial de un discurso, presentada en forma de síntesis, que tiene como propósito identificar el tema central y despertar el interés de la audiencia. Por lo tanto, comprender y enseñar bien la introducción es fundamental para que los estudiantes puedan desarrollar textos completos y efectivamente comunicativos.

Por otro lado, se ha evidenciado que los estudiantes de EMG presentan deficiencias para dar inicio a cualquier producción escrita. En tiempos de pandemia mundial por el COVID-19 y postpandemia, los autores de esta investigación pudieron notar las fallas en la composición de la introducción de los textos escolares. En efecto, durante la pandemia los autores orientaron y ayudaron a sus vecinos estudiantes en la elaboración de sus diferentes tareas escolares; y se percataron que las introducciones no tenían coherencia y parecían el inicio del cuerpo del trabajo.

Esta situación ha generado serias dificultades en los estudiantes. Una de las más notorias es su limitada capacidad para expresar sus pensamientos y, sobre todo, para ordenar sus ideas de manera coherente al escribir (Guerrero Rodríguez et al., 2026). Esta debilidad impide que puedan comprender plenamente los textos que ellos mismos componen, a la vez que obstaculiza el desarrollo de sus competencias de producción escrita, es decir, el dominio de los procesos cognitivos y lingüísticos (planificar, textualizar y revisar en función de un propósito, un destinatario y un contexto discursivo) necesarios para generar textos claros y adecuados a cada situación comunicativa

(Cassany, 1999; Ñañez Silva & Lucas, 2017). Como consecuencia, su nivel de desempeño como escritores disminuye no solo en el área de Lengua y Literatura, sino también en todas las demás asignaturas del currículo escolar (Quero, 2024). Por lo tanto, resulta fundamental que los alumnos aprendan y apliquen estrategias de escritura que les permitan organizar su pensamiento y mejorar la calidad de sus textos académicos.

Pero, si bien esta problemática de la escritura se ha dado con mucha regularidad, se ha agudizado en el contexto de la postpandemia, porque se observa una marcada fragmentación discursiva. Como señala Sánchez (2014), la composición no es un proceso mecánico, sino una actividad cognitiva de alta complejidad que requiere mediación pedagógica constante para superar la “parálisis ante la hoja en blanco”. En vista de ello, la enseñanza de estrategias para la composición escrita debe girar en torno a los estudiantes, para ayudarles en la construcción del lenguaje escrito, paso a paso y de forma estructurada, y no reducirla a la transmisión del conocimiento sobre las normativas gramáticas.

Ante este panorama, se propone la Estrategia Guía Unificada para la Introducción Escolar con Regulación (Estrategia GUIER, en adelante). La introducción se utiliza para facilitar la comprensión del lector y aclarar la información que se describe y desarrolla en el cuerpo y las conclusiones o cierre textual. De igual manera, permite organizar y anticipar el contenido. Puede servir para abordar el tema desde un punto de vista general hacia uno específico, ayudar a familiarizarse con el tema, argumentar la importancia del trabajo o brindar claridad sobre los términos que se emplearán. La introducción es importante para cualquier texto, ya sea de carácter científico, literario, histórico, legal, periodístico, biográfico o escolar.

La Estrategia GUIER se presenta como una herramienta de mediación que ayuda a organizar el pensamiento lógico del estudiante. En este sentido, el sustento de la Estrategia GUIER se ancla en el modelo teórico-metodológico de Vas (2011). Según esta autora, el escritor no solo transcribe información, sino que la transforma a través de la planificación, textualización y la revisión. La guía GUIER funciona como el soporte pedagógico necesario que propone Cassany (2006), permitiendo que las cinco casillas de la estrategia organicen el pensamiento del estudiante antes de redactar.

Desde esta perspectiva, abordar la introducción escolar requiere de estrategias que trasciendan la enseñanza tradicional de la gramática. Es necesario implementar recursos que como GUIER, consideren los procesos mentales del estudiante y actúen como un vínculo de mediación entre el lenguaje coloquial y el registro formal que exige la academia. Al ofrecer un soporte pedagógico claro, la herramienta permite que el estudiante recupere la confianza en su capacidad expresiva, proporcionándole una superestructura segura donde puede volcar sus conocimientos de forma organizada.

Por otra parte, la Estrategia GUIER se relaciona directamente con la línea de investigación sobre el texto expositivo escolar desarrollada por García-Martínez (2011). En su estudio, el autor propone el uso de la pregunta disparadora como un recurso efectivo para que el estudiante organice el cuerpo del informe; y, en este caso, organice la introducción. La presente investigación toma como punto de partida ese modelo, pero se especializa en la fase de planificación composicional de la introducción. Al igual que en la propuesta de García-Martínez, la GUIER utiliza interrogantes estructuradoras, pero las organiza en cinco casillas específicas que funcionan como un mapa mental.

Aunado a esto, la composición escrita supone transformar ideas en un texto escrito atendiendo tanto a aspectos ortográficos como de estructuración textual, facilitando así la comprensión por parte del lector. Según Sánchez et al. (2021), este proceso implica la identificación de errores y la evaluación de acuerdo con un plan establecido, lo que demanda una enseñanza sistemática. En el contexto venezolano, la Educación Media General tiene la responsabilidad de fomentar un mejor desempeño escritural en los trabajos prácticos e informes solicitados.

Sobre la base de las consideraciones expuestas, se hace imperativo el diseño de alternativas pedagógicas que trasciendan la enseñanza tradicional de la lengua. En tal sentido, la presente investigación surge con el propósito de proponer la Estrategia GUIER como una herramienta didáctica para el mejoramiento de la producción escrita en estudiantes de Educación Media General. Con esta propuesta, se pretende no solo subsanar las debilidades en la planificación textual, sino también contribuir con un modelo de mediación docente que coadyuve a la superación de las dificultades de composición bajo una perspectiva constructivista y procesual.

Esta propuesta e implementación se justifica en ángulos y aspectos; por ejemplo, en lo praxiológico (se genera, por un lado, un conocimiento aplicativo y, por otro, contrastivo-evaluativo); en lo teórico (se plantea una investigación teórico-aplicativa; y se teoriza sobre la naturaleza sobre la isofunción superestructural de la introducción escolar); en lo pragmático (se persigue vincular las percepciones de todos los actores sociales para la evaluación y contrastación del diseño escritural propuesto); y,

finalmente, en lo ontológico (se está contribuyendo a la transformación del ser del estudiante, es decir, en este caso, su identidad como escritor); y, finalmente, en lo axiológico (suma a ese mandato moral y ético de la Educación de formar e instruir integralmente a los discentes y así a identificarse como escritores).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) se constituye como una disciplina con un alto potencial para el desarrollo cognitivo y social del estudiante. En este ámbito, no se limita al simple "saber" lengua, sino que reconoce la importancia de la retroalimentación en el proceso comunicativo, donde el alumno se asume como un sujeto activo (Guerrero y López, 1993); por ello, la DLL se inserta en el enfoque constructivista, el cual concibe el aprendizaje como una construcción personal y colectiva basada en experiencias previas y motivación activa (Briones, 2024).

Desde esta perspectiva, la composición escrita se entiende como una competencia comunicativa desarrollada mediante procesos estratégicos; es decir, la escritura se concibe como proceso cognitivo-constructivo (Flower y Hayes, 1980, 1981, 1996; Vas, 2011); cabe señalar que el modelo de 1996 de Flower y Hayes tiene una naturaleza sociocognitivo. El docente actúa como un facilitador que proporciona soporte pedagógico (*scaffolding*), ofreciendo guías y preguntas que orientan la organización del escrito. Como señala García Velázquez (2002), el profesor aporta los apoyos necesarios para que el alumno desarrolle estrategias que le permitan elaborar escritos con autonomía. En la Educación Media General, esto implica integrar habilidades para planificar, redactar, revisar y editar, potenciando la autorregulación del acto escritural (Murrieta, 2023).

Por consiguiente, la composición escrita trasciende el simple acto de inscribir signos; en otras palabras, la composición escrita es una habilidad y capacidad expresiva que utiliza elementos lingüísticos para construir textos con sentido y función (Reyes, 1998). Este proceso requiere que el escritor aplique principios comunicativos como la pertinencia y la veracidad. Frente a otros modelos de escrituras (Flower y Hayes, 1980, 1981, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1982, 1987, 1993; Beaugrande y Dressler, 1982; Van Dijk y Kintsch, 1983; Candlin y Hyland, 1999; Grabe y Kaplan, 1996), para operacionalizar esta visión, el estudio asume el modelo teórico-

metodológico de Vas (2011); este propone una visión integral basada en cinco componentes: motivacional-afectivo, lingüístico, procesual, sociocultural y didáctico-estratégico (como se muestra en el Cuadro 1, *infra*).

Aunado a lo anterior, aunque el modelo de Vas (2011) fue concebido originalmente para la Educación Superior, su flexibilidad permite la transferencia al nivel de Educación Media General siempre que se consideren las particularidades del desarrollo cognitivo adolescente. En este nivel, los estudiantes se encuentran en un proceso de consolidación de sus funciones ejecutivas, como la planificación, la organización, la memoria de trabajo y el autocontrol, las cuales son fundamentales para la composición escrita (Porrás Torres, 2025). Dado que dichas capacidades aún están en desarrollo, se requiere que el docente actúe como mediador y regulador externo, proporcionando un andamiaje que guíe al estudiante en la aplicación del modelo hasta que logre una progresiva autonomía. Este acompañamiento gradual es esencial para que el educando no solo ejecute las fases del proceso de escritura, sino que internalice las estrategias que le permitan planificar, textualizar y revisar sus producciones de manera autorregulada (Arias Mendoza, 2024; Condito, 2018). Por ello, el docente asume la función de promover las funciones ejecutivas clave (planificación, control de la atención, organización de la información y revisión crítica) y proporciona herramientas explícitas (rúbricas, guías de planificación, conectores y estrategias de revisión) que los estudiantes usan gradualmente para desarrollar su autonomía. Así, el modelo se ajusta a las necesidades de los adolescentes mediante la regulación externa del docente antes de que ellos alcancen la plena autorregulación, lo que garantiza su aplicación efectiva en Educación Media General.

Las fases del modelo escritural de Vas (motivación, contenido y producción) y sus ciclos (planificación, textualización, monitoreo y metacognición) ofrecen una ruta robusta para transformar la escritura en un proceso epistémico, donde el estudiante construye conocimiento a través de la reflexión (Vas, 2011). La operatividad de este modelo en el aula se dinamiza a través de tres dimensiones fundamentales: el Eje Valorativo, centrado en la autorregulación y el sentido de la escritura; el Eje de Contenido, referido a la construcción del saber crítico; y el Eje Práxico, donde se materializa la producción textual reflexiva. Estas dimensiones se sintetizan en la Figura 1.



Figura 1. Ejes y Componentes del Modelo de Vas (2011).

De acuerdo con Vas (2011), la composición escrita se concibe como una acción procesual cognitiva-metacognitiva, formado por sus tres fases: 1. Planificación (delimitación de objetivos, generación, jerarquización de tópicos, selección de información y contenidos del texto, adaptación temática y léxica a la situación comunicativa (audiencia-lectores), posibles procedimientos de inicio, desarrollo y cierre del texto); 2. Textualización (Es el proceso en el que se transcribe o se materializa a través de distintos canales las ideas procesadas previamente para la producción textual en sí); 3. Revisión (Corregir el texto y tomar conciencia del proceso escritural); y el proceso de metacognición (permite la reflexión sobre el propio hacer; el escritor regule sus procesos cognitivos mediante la autoreflexión sobre las tres fases ya descritas).

Por otro lado, la Lingüística del Texto sitúa al texto como la unidad mínima de análisis con significado pleno (Beaugrande y Dressler, 1981; Bernárdez, 1982). Para que una secuencia de palabras sea considerada un texto, debe cumplir con las normas de textualidad: coherencia, cohesión, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad (Beaugrande y Dressler, 1981). En la composición escolar, cobran especial relevancia la macroestructura (contenido global) y la superestructura (esquema organizativo). Al respecto, Van Dijk (1980) establece que la superestructura es la que guía la organización formal del texto, permitiendo que el escritor reconozca la arquitectura lógica de cada género discursivo.

La Introducción Escolar con Isofunción Superestructural

La introducción escolar se inserta en el orden discursivo expositivo (ODE; Sánchez (1992). El ODE se caracteriza por representar la realidad (fáctica o conceptual) en términos de abstracciones, análisis, interpretaciones y síntesis, alejándose del mimetismo literario tradicional; en su unidad cognitiva predomina la dimensión mental que permite analizar y sintetizar fenómenos conceptuales y factuales; la coherencia es funcional, basada en la relación y función entre partes del texto; y, por último, en cuanto a la perspectiva del emisor, este asume el rol de analista, discerniendo la materia discursiva (Sánchez, 1992, 1993); por todas estas características, el ODE se podría considerar el orden discursivo base del discurso de la Ciencia, es decir, el ODE se constituye en la tipológica primordial en el discurso de la Ciencia; pero, luego debe unirse con el orden discursivo argumentativo. Cabe destacar que la lingüista venezolana referida señala que la superestructura del ODE no es inherente del orden, sino que cada texto (tesina, artículo científico, trabajo de ascenso, trabajo de grado, etc.) tendrá su propio modo de organizarla; de tal forma que la introducción monográfica (en un sentido global) no tiene determinada de antemano las casillas que la conforman.

Por otro lado, al formar parte de un trabajo práctico monográfico, la introducción escolar se presenta como una parte de una monografía expositiva (de naturaleza escolar, ya que no implica la argumentación); es decir, la introducción escolar forma parte del ODE. La introducción escolar es el segmento inicial de una monografía (o trabajo monográfico o trabajo práctico monográfico) realizado por estudiantes de Secundaria, cuyo propósito es presentar el tema, contextualizar el problema, plantear el objetivo general, señalar la metodología empujada, anticipar la estructura del desarrollo y justificar su importancia o los aportes significativos, estableciendo un puente comunicativo entre el lector y el cuerpo del texto. Esta conceptualización recoge tres dimensiones clave: Funcional (describe lo que debe lograr: presentar tema, justificar, orientar al lector); Estructural (indica qué elementos debe contener: problema, justificación, objetivo, esquema del contenido); y Cognitiva (involucra la organización conceptual del contenido, permitiendo al lector comprender la temática y la relevancia del tema).

Estas tres dimensiones textuales generan la superestructura de la introducción escolar, tal como se especifica y detalla en el Cuadro 1 (*infra*). Otro aspecto clave de esas cinco casillas superestructurales (Breve Abordaje del Tema, Objetivo Específico e Importancia del Tema del Trabajo Monográfico, Metodología Empleada, Estructura general del informe -puntos a tratar-, y Aportes Significativos) es que son isofuncionales; es decir, la superestructuración textual de la introducción escolar no se da por jerarquía, porque las 5 categorías funcionales que la constituyen son necesarias para la lograr la coherencia global del texto. Y esto se opone a lo que sostiene Van Dijk (1980, 1983). Este lingüista asume que las superestructuras se organizan siempre jerárquicamente con categorías opcionales y obligatorias, lo que permite representaciones arbóreas. Sin embargo, la introducción escolar que se ha caracterizado presenta cinco categorías funcionales que son todas obligatorias y del mismo nivel de importancia textual, sin relación jerárquica entre ellas. No hay, pues, categorías funcionales opcionales y, en consecuencia, no hay jerarquización. Todas están al mismo nivel de importancia textual, al punto que, si una falta, podemos considerar que dicha introducción escolar está incompleta y, en consecuencia, le falta algo para ser totalmente coherente, como se muestra en la Figura 2.

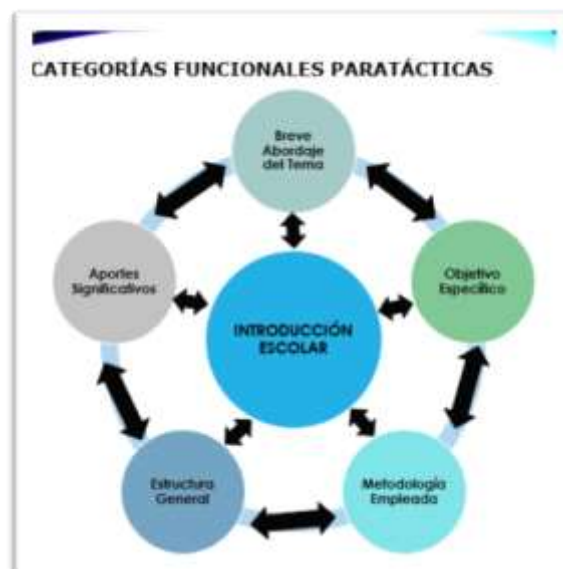


Figura 2. Representación isofuncional de la introducción escolar

Esta concepción lingüística y cognitiva de la introducción escolar surge la necesidad de instrumentalizar estos procesos en una herramienta concreta; así, la Estrategia GUIER se presenta no solo como un recurso didáctico, sino como una superestructura operativa que organiza el pensamiento del estudiante para dar cumplimiento a las exigencias de este género académico.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La presente investigación se inserta en el Enfoque Epistemológico Racionalista-Deductivo (EER-E; Padrón, 1992, 1998, 2007, 2015; Fontaines, 2012), dado que la Estrategia GUIER no surge de la mera observación fortuita, sino de un proceso de modelación lógica y deducción de las estructuras universales del discurso académico. Bajo este EER-E, el conocimiento se construye mediante la superestructura de sistemas formales que permiten organizar el pensamiento. Se ubica en la cuarta fase del proceso diacrónico investigativo, es decir, en la fase aplicativa (Padrón, 2015; UPEL, 2016). En tanto que se diseña e implanta en una estudiante la estrategia GUIER, el estudio se desarrolló mediante un Estudio de Caso Único (o Estudio de Caso Crítico) en el aula, centrado en la estudiante Fernández. Este enfoque es adecuado cuando el objeto de estudio es un caso particular que permite profundizar en la comprensión de un fenómeno complejo en su contexto natural (Stake, 1995; Yin, 2018). El Estudio de Caso Único posibilitó la transformación directa de la praxis de la escritura de introducciones escolares en el nivel de Educación Media General, al permitir un seguimiento detallado de los procesos de planificación, producción y revisión de la escritura en una sola participante, con intervención sistemática y registro de datos cualitativos (Martínez, 2000; Hernández et al., 2014).

Escenario y actores sociales

El estudio tuvo lugar en una institución privada, centrado en la acción de dos actores sociales fundamentales (Martínez, 2000): la estudiante Fernández (sujeto de estudio) y los profesores-investigadores. Esta dualidad permitió observar la evolución de la conciencia lingüística desde una perspectiva crítica. Cabe destacar que la selección del sujeto respondió a criterios de intencionalidad, enfocándose en un estudiante que presentara el desafío común de la fragmentación discursiva y la dependencia de modelos rígidos, característicos del contexto postpandemia.

Fases de la Estrategia GUIER

Para garantizar la efectividad de la propuesta y su validez científica, se estructuró la intervención en cuatro fases metodológicas fundamentales, derivadas de la

sistematización que realizó García-Martínez (2011); además de mostrar los pasos para implantar la Estrategia GUIER, se muestra parte de la experiencia con la estudiante Fernández, como se muestra a continuación:

Fase 1: Diagnóstico y Sensibilización: Se identificaron las debilidades en la jerarquización de ideas. Se utilizó la técnica de la pregunta disparadora para evaluar el nivel de competencia escritural del estudiante antes de la medición, confirmando la necesidad de un organizador previo.

Fase 2: Acercamiento Conceptual y Adquisición: En esta etapa, el estudiante internalizó la Estrategia GUIER. Se dedujeron y explicaron las cinco casillas superestructurales: Aproximación temática, Justificación, Metodología, Estructura del Informe y Aportes Significativos (véase el Cuadro 2, *infra*), comprendiendo su función lógica dentro del todo. Un aspecto relevante es el diseño de esta estrategia, la disposición de las cinco casillas no es accidental; responde a la necesidad de ofrecer un estímulo visual que organice el campo de trabajo del estudiante.

Al ver la introducción segmentada en cuadros, la estudiante Fernández manifestó sentir menos presión que al ver una página en blanco. Este componente gráfico fortalece la graficalidad de la estrategia facilitando la comprensión de la estructura y permitiendo que la alumna reconozca visualmente la jerarquía de la información antes de convertirla en prosa.

Fase 3: Producción Textual: Es el momento de la textualización. La estudiante transformó las respuestas de las casillas en un discurso fluido, aplicando la flexibilidad cognitiva para decidir de forma autónoma el orden de los componentes, demostrando que la estructura ya no era una imposición externa sino un proceso mental interno.

Al respecto, un recurso pedagógico determinante fue la fragmentación física del borrador. A diferencia de la redacción tradicional en hoja continua, a la estudiante se le proporcionaron tiras de papel independientes para cada una de las cinco casillas de la GUIER. Esta técnica permitió que la alumna interactuara con sus ideas como unidades de información separadas, facilitando la revisión de la coherencia entre el “Abordaje del Tema” y el “Propósito”, sin la presión de tener que borrar o tachar en un texto ya finalizado.

De esta manera, esta manipulación táctil de los enunciados fue lo que permitió que la alumna visualizara la superestructura de su introducción antes de fijarla al cuaderno. Al poder barajar las tiras, la estudiante Fernández logró identificar vacíos de información que en un párrafo corrido suelen pasar desapercibidos. De esta manera, el paso de la planificación a la versión definitiva no fue un acto de simple copia, donde cada segmento cumplía una función específica dentro del todo.

Fase 4: Revisión Escritural e Intravalidación: Este paso consolidó la autonomía. Se aplicaron instrumentos de revisión basados en cuadros de criterios técnicos donde el estudiante detectó inconsistencias en su propio discurso, logrando la autorregulación necesaria para el éxito académico.

Técnicas e Instrumentos de Recolección

Se empleó la observación participante y el análisis de contenido de las producciones escritas (Ander-Egg, 2011; Hernández, *et al.*, 2014). Para el diseño de la mencionada estrategia se empleó el método diseño creativo (Goleman, *et al.*, 2009; Osorio, 2023) y técnica método descriptivo-constructivo (Hurtado, 2010). Por otra parte, el proceso de reconocimiento, confirmación y convalidación se hizo mediante la aplicación del instrumento propuesto por los *Lineamientos de trabajo de grado de pregrado*, de la UNEG (2018), llamado Instrumento para la Evaluación de un Diseño Creativo. Este busca dar validez y confiabilidad al diseño creativo mediante el juicio de expertos (Hernández, *et al.*, 2014), basada en una intravalidación o intraevaluación, que tiene por meta evaluar la coherencia y la consistencia interna de los elementos y aspectos que conforman dicho diseño creativo, en este caso la estrategia de escritura formulada; constituye en sí mismo una especie de lista de cotejo; este fue remitido a dos expertos del área de Lengua. Ese Instrumento para la Evaluación de un Diseño Creativo se origina de los postulados teóricos de Padrón (2003), quien, a su vez, se apoya en Bunge (1989). Dicho de otra manera, la intraevaluación se fundamenta en el marco epistemológico y metodológico propuesto por Bunge y presentado Padrón-Guillén, adaptado a la validación de programas o estrategias según los Lineamientos de trabajo de grado de pregrado de la UNEG (2018).

La estrategia GUIER: una propuesta superestructurada

La Estrategia Guía Unificada para la Introducción Escolar con Regulación (Estrategia GUIER: Guiar, Unificar, Identificar, Estructurar, Revisar) surge como una respuesta didáctica a la necesidad de mediación en la escritura académica. Esta propuesta se configura como una organización compuesta por cinco casillas funcionales obligatorias (véase Cuadro 2), que guían al estudiante en la construcción de

la introducción. Cada casilla responde a una necesidad lógica del texto expositivo, permitiendo que el estudiante transite de la incertidumbre inicial hacia una composición organizada y coherente.

Sobre la base de estas ideas, la complejidad de esta estrategia se desglosa en una matriz de operacionalización que vincula la organización del texto, la cohesión textual y las interrogantes metacognitivas. Esta matriz constituye el núcleo de apoyo propuesto, detallando cada unidad de información que el estudiante debe construir. A continuación, en el Cuadro 1 se presenta la estructura que guía este proceso.

Cuadro 1. Aspectos Metodológicos de la Estrategia GUIER para la Composición de la Introducción Escolar

Dimensión Textual	Superestructura	Cohesión Textual	Preguntas Estudiantes
Cognitiva	Breve Abordaje del Tema: Esta primera casilla tiene como función situar al lector en el campo temático general del trabajo: Contextualización temática.	Enunciado que: *Presenta el tema general que se abordará en el texto. *Sitúa al lector en el marco temático, social o disciplinar.	-¿Cuál es el tema general de mi trabajo? -¿En qué campo o área de conocimiento se ubica este tema? *¿Qué información básica necesita conocer el lector para entender mi trabajo?
	Objetivo Específico e Importancia del Tema del Trabajo Monográfico: En esta casilla, el estudiante delimita y especifica el tema presentado en la casilla anterior. Se trata de precisar el aspecto particular del tema general que será abordado en el trabajo, reduciendo el campo de estudio a dimensiones manejables.	Enunciado que: -Plantea una pregunta, conflicto o aspecto específico del tema que será desarrollado. -Refleja una intención comunicativa clara, alineada con la perspectiva cognitiva que predomina en las propuestas analizadas. Puede incluir una breve referencia teórica que oriente la mirada del lector.	-¿Cuál es el objetivo específico y delimitado que abordo? -¿Qué aspecto específico del tema general voy a abordar? -¿Qué quiero lograr al escribir sobre este tema? -¿Qué deseo que el lector comprenda o valore? -¿Qué límites tiene mi trabajo? -¿Qué recorte o delimitación he hecho del tema general?
Funcional	Metodología Empleada: Esta casilla presenta de manera sintética el procedimiento, método o enfoque utilizado para desarrollar el trabajo monográfico. El	Enunciado que: -Describe el tipo de investigación realizada (documental, de campo, mixta). -Indica las fuentes de información consultadas (primarias, secundarias).	-¿Qué fuentes de información consulté? (libros, Artículos científicos, documentos, entrevistas) -¿Cómo recopilé la información necesaria para mi trabajo? -¿Qué métodos o

Estructural

estudiante describe cómo realizó la investigación, qué fuentes consultó, qué tipo de análisis efectuó o qué técnicas empleó para abordar el tema.

-Explica los métodos o técnicas de análisis empleados.
-Señala los procedimientos seguidos para desarrollar el trabajo.

técnicas utilicé para analizar el tema?
(análisis comparativo, descriptivo, histórico, estadístico).
-¿Qué procedimientos seguí paso a paso para desarrollar mi investigación?
-¿Cómo procesé y organicé la información recolectada?
-¿Qué tipo de investigación realicé?
(documental, de campo, experimental, descriptiva, analítica)

Estructura general del informe (puntos a tratar):

En esta casilla el estudiante señala cómo se distribuye la información en el cuerpo del trabajo. En otras palabras, esta casilla se refiere a la presentación anticipada y sintética de la organización interna del trabajo monográfico. Su función principal es ofrecer al lector un mapa o guía clara de las secciones, capítulos o apartados que componen el informe, describiendo el orden en que se desarrollarán los contenidos.

Enunciado que:

-Presenta de forma clara y ordenada la secuencia temática y estructural del informe.
-Utiliza conectores temporales y organizativos como "en primer lugar", "a continuación", "finalmente".
-Expresa la relación funcional entre las partes del informe.
-Facilita la transición y el encadenamiento discursivo entre secciones.

-¿Cómo está organizado mi trabajo?
-¿Cuáles son las partes principales de mi texto?
-¿En qué orden voy a desarrollar las ideas o temas?
-¿Qué encontrará el lector en cada sección o capítulo de mi trabajo?
-¿Cómo puedo describir brevemente el recorrido que seguirá mi texto?

Cognitiva

Aportes Significativos:

Esta casilla final de la introducción escolar presenta los aportes, contribuciones o beneficios que el trabajo monográfico ofrece al campo de estudio, a la comunidad educativa o al lector. El estudiante anticipa de manera sintética qué valor agregado tiene su investigación.

Enunciado que:

-Anticipa los aportes o contribuciones del trabajo al conocimiento del tema.
*Señala la relevancia del trabajo para el ámbito escolar, académico o social.
-Indica los beneficios que el lector o la comunidad obtendrán del trabajo.
-Destaca la originalidad, novedad o pertinencia del enfoque adoptado.
-Puede incluir el impacto esperado o las aplicaciones prácticas del trabajo.

-¿Qué aportes o contribuciones ofrece mi trabajo sobre este tema?
-¿Qué nuevo conocimiento o perspectiva genera mi investigación?
-¿Qué beneficios obtendrán los lectores de mi trabajo?
-¿Por qué es relevante o importante mi trabajo para la comunidad educativa?
-¿Qué aspectos novedosos u originales presenta mi investigación?
-¿Cómo puede aplicarse o utilizarse el

conocimiento que
presento?
-¿Qué vacío de
conocimiento llena mi
trabajo?

Es pertinente acotar que la disposición de las casillas no busca mecanizar el pensamiento, sino reducir la presión mental que suele bloquear al sujeto de estudio. Al fragmentar la tarea en unidades de información con sentido (isofuncionales), el estudiante puede concentrar su atención en la calidad de cada unidad de información antes de integrarlo en la macroestructura del párrafo definido.

En este sentido, la operatividad de la Estrategia GUIER se sistematiza a través de un conjunto de casillas funcionales que estructuran el proceso de escritura. En la casilla de Insumos, el estudiante recolecta los referentes teóricos y datos empíricos necesarios para el desarrollo del tema. Seguidamente, en las fases de selección y organización, se ejecuta un proceso de jerarquización de la información; el escritor debe establecer la isofuncionalidad de los contenidos de acuerdo con la superestructura del texto escolar. Este procedimiento se apoya en el uso de las preguntas orientadoras, las cuales funcionan como activadoras de la reflexión sobre el contenido, dirigiendo al estudiante hacia la precisión conceptual y la relación entre los autores citados y el objeto de estudio.

Posteriormente, el proceso de escritura transita hacia la fase de textualización o producción; aquí, el estudiante de Media General debe consolidar la información previamente jerarquizada en las casillas de selección. En esta etapa, la Estrategia GUIER funciona como un filtro que evita la dispersión semántica, obligando al autor a redactar basándose exclusivamente en el esquema lógico validado en los pasos anteriores. Esta transición no es una simple transcripción, sino una operación mental compleja donde se verifica la cohesión entre las proposiciones y la estructura global del texto.

Por último, la fase de revisión se constituye como el espacio para el monitoreo metacognitivo, permitiendo que el joven evalúe la correspondencia entre su discurso y la superestructura isofuncional definida. Este ejercicio de revisión constante asegura que el producto final no sea un conjunto de oraciones aisladas, sino un tejido textual coherente que cumpla con los estándares de rigor académico exigidos, facilitando la

detección de disonancias en la argumentación antes de la entrega definitiva del manuscrito.

Es así como la efectividad operativa de estas fases depende estrictamente de la medición docente, la cual se distancia radicalmente del modelo docentista tradicional centrado en la sanción del error gramatical. En este enfoque de la escritura, el docente actúa como un facilitador de procesos intelectuales, interviniendo en cada casilla funcional de la matriz para orientar el procesamiento de la información mediante el uso del diálogo de las preguntas orientadoras. Esta interacción permite que el estudiante identifique por sí mismo las debilidades en su cadena argumentativa, promoviendo un aprendizaje autorregulado donde el joven asume el control de su propia producción escrita. De esta manera, la matriz deja de ser un formato estático para convertirse en un recurso dinámico de soporte cognitivo, donde la retroalimentación constante del mediador fortalece la autonomía de la estudiante escritora. Este acompañamiento sistemático es lo que garantiza que el bachiller desarrolle las competencias necesarias para la composición de textos complejos, asegurando una base sólida para su desempeño en el ámbito universitario y la defensa de su soberanía cognitiva.

En definitiva, este diseño permite que el autor no solo organice sus ideas, sino que comprenda la lógica interna del discurso especializado, facilitando así la autorregulación y la toma de decisiones durante el acto de escribir. Para los investigadores, este Cuadro 1 representa la guía procedimental que transforma la página en blanco en un proceso de construcción paso a paso, donde la pregunta actúa como recurso de apoyo que sostiene el desarrollo de la escritura hasta que el alumno es capaz de autorregular el proceso por sí mismo. Como se observa en la matriz anterior, la composición bajo la Estrategia GUIER estimula una reflexión constante sobre la función de cada parte del texto.

Resultados y Discusión

Tras la aplicación de la herramienta, se constató que el tránsito de la estudiante Fernández por las cinco casillas de la estrategia no fue un proceso mecánico, sino una evolución de su conciencia textual y escritural. La validación técnica por juicio de expertos ya había confirmado que la Estrategia GUIER posee una consistencia interna robusta, asegurando que las interrogantes orientadoras son efectivas para la Educación Media General. Al contrastar el texto inicial con la producción final, los investigadores percibieron que la autonomía en la composición se alcanzó cuando la alumna dejó de

depender de la ayuda externa para la autorregular su composición, superando la estructura fragmentada y la ausencia de conectores de sus borradores iniciales.

El análisis de los resultados obtenidos, tras la aplicación de la estrategia, permitió identificar un cambio cualitativo en la microestructura del texto. Al contrastar la producción inicial con la versión final, se observó que la estudiante logró una efectiva coherencia global (el tema general de la introducción) y la coherencia lineal (la relación entre enunciados). Esto se debe a que la estructura de las casillas obligó a la alumna a pensar en los conectores lógicos no como adornos gramaticales, sino como puentes necesarios para que el lector no pierda el hilo conductor.

Asimismo, se destaca que, tras la aplicación de la estrategia, la frecuencia de repeticiones léxicas disminuyó significativamente. Al visualizar el texto segmentado final (véase Cuadro 2), la estudiante pudo notar la redundancia de términos y optó por el uso de sinónimos y elipsis, recursos que anteriormente no integraba de forma consciente en sus borradores. Este hallazgo sugiere que la Estrategia GUIER actúa como un apoyo para el pensamiento crítico: al ver la idea plasmada en una sección específica, el escritor desarrolla una sensibilidad crítica sobre su propio vocabulario, logrando elevar el registro del texto desde un nivel coloquial hacia uno propiamente académico y formal.

Tabla 2. **Primer texto coherente de la estudiante Fernández**

Superestructura	Texto Fragmentado
Breve Abordaje del Tema	Las Ciencias de la Tierras es una ciencia multidisciplinar, porque conjuga un grupo de varias otras ciencias para estudiar y analizar el planeta Tierra como una suma de subsistemas integrales (Litósfera, Atmósfera e Hidrósfera, que sostienen la Biósfera); de tal forma que la Tierra es un sistema formado por tres geósferas. A su vez, la Tierra es subsistema cuando se pone en relación con el Sistema Solar del que forma parte. Este también es un subsistema cuando pasa a formar parte de la Vía Láctea. El Universo es una suma de varios componentes, que todos cumplen las características de todo sistema: apertura, funcionalidad, dinamismo e interdependencia.

Objetivo Específico e Importancia del Trabajo Monográfico	Este trabajo monográfico tiene por objetivo estudiar el planeta Tierra como un sistema integral;
Metodología Empleada	(...) para ello, se responden las ocho preguntas en las que se distribuye el tema; entre otras interrogantes se mencionan estas: ¿qué es un sistema?, características de un sistema y representa un modelo, ¿qué son los mapas?, ¿por qué la Tierra es un sistema?
Estructura general del informe (puntos a tratar)	Cada una de estas preguntas tiene una sección (página diferente), además de la Introducción, Conclusión, Referencias y unos anexos, conformado por varias imágenes.
Aportes Significativos	Este tema es importante porque permite comprender que la Tierra es una organización armoniosa e integral de varios componentes.

Un hallazgo fundamental fue la manifestación de la versatilidad en el uso de la estrategia GUIER. Según se observa en los protocolos de producción, la estudiante no se limitó a seguir el orden lineal de las casillas; tras internalizar se apropió de las casillas, decidió de forma autónoma alterar el orden de los componentes, reubicando los “Aportes Significativos” antes de la “Estructura de Informe” (véase Figura 1); aunque este cambio sucedió en el subsiguiente año escolar (de 3er a 4to año); es decir, la implantación de la estrategia se hizo durante su tercer año y en el siguiente año escolar ella ya la internalizó y modificó. Esta decisión estratégica demuestra que la estudiante ya no dependía de una “receta” rígida, sino que comprendía la elasticidad del género académico para adaptar el texto a su propia intención comunicativa.

Dicho de otra manera, la estudiante Fernández da señas muy marcadas de su autonomía escritural, al invertir el orden de las dos últimas casillas (véase Figura 1). Al igual que la introducción de esta monografía en la que la Estructuración de la Monografía la cierra textualmente, la estudiante coloca la casilla Aportes Significativos de penúltima y la Estructura general del informe de última. Se constata, pues, que, después de haber adquirido la estructura canónica propuesta en el Cuadro 1, la estudiante reorganiza autónomamente las casillas finales de su texto.

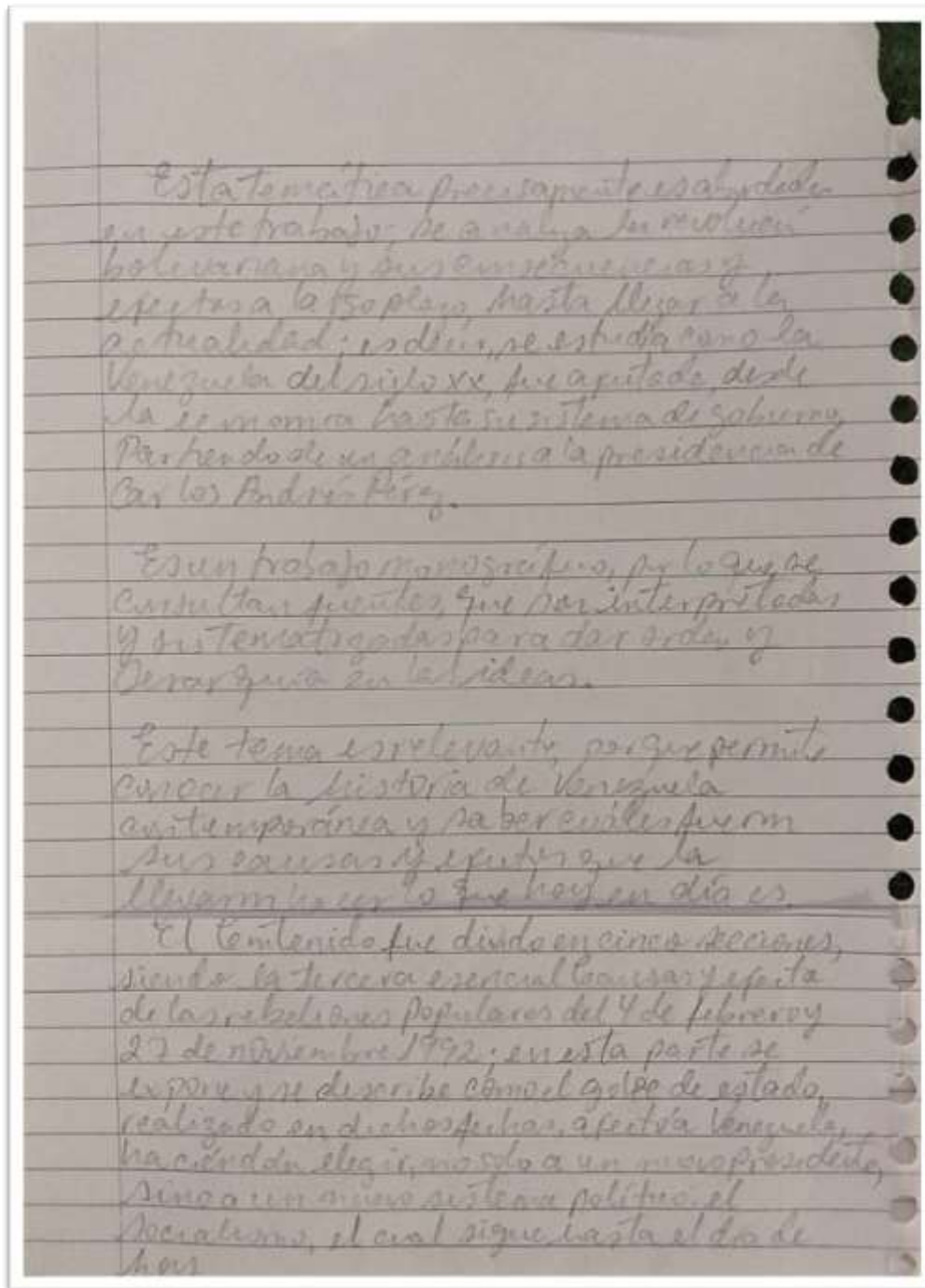


Figura 3. Muestra de la Autonomía Discursiva de la Escritora Fernández

Esta transición representa el paso de un escrito solo “dice el conocimiento”, según los modelos de Scardamalia y Bereiter (1992) y Flowers y Hayes (1981), sino que lo transforma. La evidencia más clara se presentó en la casilla de metodología, donde la alumna logró, por primera vez, justificar su camino investigativo con un léxico preciso. De esta manera, el uso de las casillas funcionó como un organizador previo que redujo

la carga cognitiva, permitiendo que la estudiante Fernández detectara inconsistencias en su propio discurso sin la intervención directa del docente.

En este sentido, la Estrategia GUIER se consolidó como un dispositivo de transferencia donde el soporte externo (la guía) terminó convirtiéndose en una estructura de pensamiento interna. Esta transición de “responder preguntas aisladas” a “construir párrafos integrados” marca la diferencia entre un proceso intelectual simple a otro complejo, revelando una madurez compositiva que refuerza la importancia de los hallazgos antes de cerrar el texto. Este nivel de apropiación garantiza que la competencia adquirida sea sostenible y aplicable a otros contextos de la Educación Media General.

Al examinar la transición reflejada en el Cuadro 2, se hace evidente lo que denominamos “saturación informativa con intención comunicativa”. En la columna de “texto fragmentado”, la producción inicial de la alumna Fernández presentaba oraciones aisladas que, aunque temáticamente correctas, carecían de un hilo conductor. Tras la mediación con la estrategia, el texto resultante muestra una evolución hacia el modelo de transformación del conocimiento, logrando integrar las respuestas a las preguntas orientadoras en un discurso fluido. En este sentido, se observa que la Estrategia GUIER activó la función epistémica de la escritura. Siguiendo los planteamientos de Carlinio (2007) y el Modelo de Vas (2011), este avance demuestra que la composición escritural dejó de ser una simple tarea escolar para convertirse en un instrumento de aprendizaje, en la que la superestructura isofuncional actúa como el motor que transforma y consolida los saberes en la Educación Media General.

Un punto de inflexión detectado en el análisis fue la gestión de la casilla de Metodología. Originalmente, la alumna solo enumeraba interrogantes de forma descriptiva; sin embargo, logró redactar una secuencia procedimental donde el “cómo se hizo” adquiere un estilo técnico y profesional. Este avance demuestra que el sujeto comenzó a proyectar una imagen de autoría frente a su comunidad de pares, adaptando el registro formal a su propia necesidad comunicativa.

Es fundamental destacar que la efectividad de la matriz no solo se medió en el producto final, sino en la fluidez del proceso de la escritura. Durante la aplicación de la estrategia con la alumna de Educación Media, se observó que el uso de la Estrategia GUIER permitió organizar las ideas de forma más ágil en comparación con los intentos previos sin el uso de la superestructura. Este dato es relevante, pues sugiere que la estrategia no solo mejora la calidad del texto, sino que optimiza el tiempo de escritura, reduciendo el agotamiento y la frustración que suelen sentir los jóvenes cuando se enfrentan a la hoja en blanco.

En última instancia, el análisis de las correcciones realizadas durante la aplicación de la estrategia evidenció un cambio de actitud hacia el error. Inicialmente la alumna percibía la corrección como una falla; mediante el uso de las casillas, comenzó a ver el error como una oportunidad de mejora. Este proceso de metacognición, es decir, el pensar sobre el propio proceso escritural, es el logro más significativo de la investigación, permitiendo que la estudiante desarrolle una conciencia lingüística autónoma y sostenible para su futuro académico.

CONSIDERACIONES FINALES

La implementación de la Estrategia GUIER permite concluir que la enseñanza de la producción escrita en Educación Media General no debe limitarse a la corrección gramatical, sino que debe centrarse en el modelamiento de la superestructura. El acompañamiento escritural, proporcionado a través de las cinco casillas isofuncionales, demostró ser una herramienta eficaz para reducir la carga mental del estudiante, permitiéndole transitar de una discursividad segmentada a una organización textual coherente y con un propósito comunicativo definido.

Así mismo, se evidencia que la autonomía escritural no surge de la espontaneidad, sino de la internalización de procesos metacognitivos. El caso de la estudiante Fernández confirma que, cuando el escritor principiante comprende la lógica funcional del texto a través de interrogantes disparadoras, desarrolla una flexibilidad cognitiva que le permite adaptar el conocimiento a sus propias necesidades. Este hallazgo es fundamental, pues sugiere que la estrategia no solo sirve para escribir una introducción, sino para fomentar un pensamiento crítico transferible a otros formatos de divulgación del saber científico.

Desde una perspectiva didáctica, sostenemos que el éxito de la propuesta radica en la visibilización de los procesos de planificación. Al explicar con claridad “qué se espera” de cada párrafo, se rompe con la tradición del docente como evaluador de resultados finales y se posiciona como un mediador del proceso. Esta investigación demuestra que el uso de organizadores previos, como la matriz GUIER, actúa como un puente socio-cognitivo que permite al joven apropiarse de un registro formal que, históricamente, le ha resultado ajeno.

Es pertinente resaltar que esta propuesta se encuentra en total sintonía con el currículo de la Educación Media General, cumpliendo con el Art. 14 de la Ley Orgánica de Educación (2009), donde se establece que la didáctica debe estar centrada en la investigación, la creatividad y la innovación. Al dotar al estudiante de herramientas para organizar su pensamiento, estamos promoviendo una educación emancipadora que trasciende la repetición de contenidos, fomentando la “soberanía cognitiva” necesaria para que el bachiller venezolano desarrolle una voz propia y crítica frente a los desafíos del siglo XXI.

La persistente brecha en las competencias comunicativas de los bachilleres no responde a una incapacidad intelectual, sino a la carencia de modelos operativos que desglosan la complejidad de la escritura técnica. La Estrategia GUIER, al ser adaptable, se perfila como una solución viable para ser integrada en diversas áreas del saber, desde las Ciencias Naturales hasta las Humanidades, permitiendo que el joven reconozca que la estructura de la introducción es estándar universal de la comunicación académica.

Es relevante destacar que durante la ejecución de la estrategia, la fase de revisión permitió que la alumna desarrollara procesos de autorregulación. El uso de las casillas facilitó que la estudiante identificara sus debilidades no como fallas definitivas, sino como oportunidades para mejorar la coherencia de su texto. Este enfoque procesual es lo que garantiza un aprendizaje significativo, logrando que el sujeto de estudio comprenda la lógica de cada corrección y se sienta empoderado de su propio discurso académico, reduciendo el riesgo de exclusión por falta de competencias lingüísticas.

Desde una visión transformadora y emancipadora, la implementación de la Estrategia GUIER representa un quiebre necesario con el modelo docentista tradicional. En lugar de una enseñanza instrumental y fragmentada de la lengua, se propone una mediación centrada en procesos que apuntan directamente a la soberanía cognitiva. Al empoderar al estudiante con el dominio de la superestructura isofuncional, se le dota de la autonomía necesaria para descolonizar su pensamiento, permitiéndole generar discursos propios con rigor científico y pertinencia social desde la Educación Media General.

Finalmente, el éxito de la Estrategia GUIER confirma que la brecha académica se supera cuando el docente asume el rol de mediador de procesos intelectuales complejos, alejándose de la simple corrección gramatical. Bajo esta visión de un aprendizaje continuo y autorregulado, esta propuesta prepara al bachiller para ser un sujeto activo, capaz de comunicar sus ideas de forma coherente y rigurosa. Esta

formación temprana en la escritura académica, apoyada en la superestructura isofuncional, es el cimiento para los futuros profesionales reflexivos que demanda el país, asegurando que el paso por la Educación Media General deje una huella de pensamiento crítico y habilidades comunicativas sostenibles en el tiempo.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. España: Brujas.
- Arias Mendoza, G. (2024). *Autorregulación del Aprendizaje en Adolescentes de Educación Media del Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación San Gil, Santander, Colombia*. (Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=332393>
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa- Calpe.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bolívar, A., Arnáez, P., Villegas, M. y Hernández. (2010). Recursos de cohesión en textos académicos: Un estudio comparativo. *Paradigma*, 31(2), 151-164.
- Briones, G. (2024). *Epistemología de las ciencias sociales*. Trillas.
- Bunge, M. (1989). Examen de teorías, pp. 919-930. *La investigación científica*. Ariel.
- Campos, T., Hernández, S. & Lobatón, C. (2015). *Propuesta didáctica para la construcción de textos académicos escritos dirigida a estudiantes de Educación Media General (Caso: Unidad Educativa Nacional "Libertador", San Francisco de Yare – Estado Miranda)* (Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Central de Venezuela). <https://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/10872/18231/1/COMPLETA.pdf>
- Candlin, K., y Hyland, H. (1999). *Writing: text, processes and practices*. Longman.
- Carlino, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó Barcelona.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castro Antolínez, Y. (2025). Prácticas de escritura en Educación Media General: Concepciones y elementos sociohistóricos determinantes. *Encuentro Educativo*, 32(2), 536-547. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925943>
- Condit, V. (2018). Los géneros textuales y las consignas como herramientas mediadoras de la lectura y escritura en la escuela secundaria. *Convergencias. Revista de Educación*, 1(2), 103-124. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica/article/view/7171>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la Investigación-Acción*. Morata.
- Escuela de Educación UCAB. (2022). *Informe de resultados del Sistema de Evaluación de Conocimientos en Línea (SECEL) 2021-2022*. Universidad Católica Andrés

- Bello. <https://investigacion.ucab.edu.ve/2022/11/17/resultados-secel-2022-rendimiento-de-los-estudiantes-de-bachillerato-sigue-deteriorandose/>
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.
- Flower, L y Hayes, J. (1980). A cognitive process theory of writing. *Theoretical models and processes of reading*. Four Edition. 928-950.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Flower, L., y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. L Flower y J. Hayes. *Textos en contextos. Los procesos de lectura y escritura*, I, 74-110.
- Fontaines, T. (2012). *Metodología de la investigación. Pasos para realizar el proyecto de investigación*. Júpiter Editores.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura: La enseñanza de la escritura en la escuela*. Libros del Zorzal.
- García Martínez, J. (2011). *La pregunta disparadora como estrategia para la composición del texto expositivo*. Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG).
- García Velázquez, S. (2002). *El docente como mediador en el proceso de escritura*. Santillana.
- Goleman, D., Kaufman, P. y Ray, M. (2009). *El espíritu creativo*. Disponible: en: <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/d4bf6abe41d826c54a5fc661aaafb5cf.pdf>
- Grabe, W., y Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of writing*. Longman.
- Guerrero, A. y López, R. (1993). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Ediciones de la Torre.
- Guerrero Rodríguez, L., Ramírez, E., & Velázquez, E. (2026). Dificultades en la redacción de textos académicos en estudiantes de una secundaria pública. *Acción y Reflexión Educativa*, (51), 140-156. <https://doi.org/10.48204/j.are.n51.a8856>
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Hurtado, J (2010). *Metodología de la investigación holística*. Fundación SYPAL.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929 Extraordinario, 15 agosto de 2009.
- Martínez, M. (2000). *La investigación-acción en el aula*. Disponible: https://alad.cele.unam.mx/modulo2/modulo_problemas/investigación-accion.pdf
- Morales, O. (2018). *La escritura académica en la educación media*. Universidad de los Andes.
- Murrieta, M. (2023). *Autorregulación y procesos de escritura*. Editorial Magisterio.

- Ñañez Silva, M. V., & Lucas Valdez, G. R. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Opción*, 33(84), 791-817. <https://www.redalyc.org/journal/310/31054991028/html/>
- Osorio, O. (2023). *Definición, importancia y fases del proceso creativo*. <https://www.tinyrockets.app/blog/el-proceso-creativo>
- Padrón, J. (1992). *"Paradigmas" de investigación en Ciencias Sociales*.
- Padrón, J. (1998). La Estructura de los Procesos de Investigación, en *Revista Educación y Ciencias Humanas*, 9(17), 33-40.
- Padrón, J. (2007). *Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI*.
- Padrón, J. (2003). Aspectos Clave en la Evaluación de Teorías. *Copérnico, Revista Arbitrada de Divulgación Científica*, 1(1), 71-82.
- Padrón, J. (2015). *Epistemología*. (4 DVD). Colección Papeles JPG.
- Palencia, M. (2012). Escritura en español de estudiantes de educación de la Universidad de Carabobo. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte*, 17, 86-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6398361>
- Porras Torres, J. (2025). *Funciones ejecutivas y los procesos de la escritura reproductiva y productiva en los estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria de una institución educativa pública del distrito de Villa El Salvador* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). <https://tesis.pucp.edu.pe/items/420cdcb4-4f64-470e-bfea-d45800cbe432/full>
- Quero, H. (2024, 21 de marzo). Una generación trabada. *El Nacional*. <https://www.elnacional.com/columnas/2024/03/una-generacion-trabada/>
- Quevedo, G. (2012). *Recursos de cohesión en textos académicos: Un estudio comparativo* (Tesis de grado, Universidad Católica Andrés Bello). <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAQ1299.pdf>
- Ramallo, C. (2025). Enseñanza de escritura en la universidad: la retórica como método y caja de herramientas para la interdisciplina. *Cuadernos de Literatura*, 28, 1-12. <https://doi.org/10.30972/clt.288992>
- Reyes, G. (1998). *Cómo escribir bien en español*. Arco/Libros.
- Sánchez, J. (2014). La mediación pedagógica en la escritura post-pandemia. *Revista Educativa Siglo XXI*, 12(3), 45-60.
- Sánchez, V., Alves, R. y Fidalgo, R. (2021). *Manual de escritura académica*. Ediciones Pirámide.
- Sánchez, Y. (1992). *Hacia una tipología de los órdenes del discurso*. (Trabajo de Ascenso a Titular). UPEL-IPC.
- Sánchez, Y. (1993). Coherencia y órdenes del discurso. *Letras*, 50, 60-81.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- UNEG. (2018). *Lineamientos para la elaboración de los trabajos de grado*. Autor.
- UPEL. (2016). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis Doctorales*. Autor
- Uriarte, J. (2020). *Estructura del texto académico*. Editorial Académica.
- Van Dijk, T. y Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.

- Vas, C. (2011). *Modelo teórico-metodológico para la enseñanza de la escritura*. (Tesis doctoral, Universidad del Zulia).
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6ª ed.). Sage Publications.

Sobre los autores

Ana Malavé: Docente adscrita al Departamento de Humanidades y Arte Universidad Nacional Experimental de Guayana-Sede Puerto Ordaz. Maestrante de Ciencias de la Educación, mención Lectura y Escritura (Universidad Nacional Experimental de Guayana). Es licenciada en Educación Integral por la misma universidad (1998). Experiencia en Educación Primaria. Coordinadora de los Talleres de Desarrollo Humano y Participación Comunitaria en la UNEG.

Juan Francisco García: Es doctor en Ciencias Humanas, egresado de La Universidad del Zulia, en el área de investigación de Lingüística Aplicada. Se tituló de magíster en Lingüística en el Instituto Pedagógico de Maturín, perteneciente a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y de licenciado en Educación, mención Castellano y Literatura por la Universidad de Oriente. Es Profesor Titular jubilado de la Universidad Nacional Experimental de Guayana-Sede Ciudad Bolívar. Ha publicado artículos científicos en revistas arbitradas, entre ellas *Letras*, *Textura*, *Kaleidoscopio*, etcétera. Tiene dos libros publicados. Ha sido tutor y jurado de pregrado y postgrado.