

## Principios Didácticos Estratégicos para la enseñanza de una Escritura Transformadora de Conocimientos

Liliana Moscoso García / [lilimgrdgz@gmail.com](mailto:lilimgrdgz@gmail.com)

Universidad Nacional Experimental de Guayana  
Departamento de Educación Humanidades y Artes.  
Ciudad Guayana, Venezuela

Recibido: 25-01-2016. Aceptado: 16-03-2016.

### Resumen

Esta investigación planteó como problema central las dificultades que presentan los estudiantes de educación primaria (sexto grado) para iniciar y desarrollar la redacción de un texto, un tipo de escritura que evidencie el conocimiento adquirido. Por esta razón, el propósito de esta investigación estuvo enfocado en la producción de unos principios didácticos estratégicos para la enseñanza de una escritura en el aula que partirá de la acción creativa del estudiante; este tipo de escritura se denominará escritura transformadora de conocimientos. Su fundamento teórico está constituido por lo que plantea el modelo de producción escrita de Bereiter y Scardamalia (1992) y otros que complementarán la propuesta como el modelo de Flower y Hayes (1981) y el modelo integrador de Vas (2011). La metodología aplicada estuvo basada en un enfoque cualitativo de investigación, de tipo explicativo y un diseño hermenéutico de análisis textual. El diseño se llevó a cabo en seis fases: análisis documental inicial, observación diagnóstica, generación de los principios, validación de expertos, análisis de los resultados y redacción del informe final. Dentro de los resultados obtenidos en la validación de expertos se puede mencionar el aumento de la acción creativa del estudiante en la producción textual y la aplicación de los principios en diferentes niveles educativos.

**Palabras clave:** escritura transformadora de conocimientos, principios, modelos de producción escrita.

### Strategic Teaching Principles for the teaching of a Knowledge Transforming Writing

This research raised as a central problem the difficulties that the students of primary education (sixth grade) present to start and develop the writing of a text, a type of writing that evidences the acquired knowledge. For this reason, the purpose of this research was focused on the production of strategic didactic principles for the teaching of a writing in the classroom that will start from the creative action of the student; This type of writing will be called transforming writing of knowledge. Its theoretical foundation is constituted by what the written production model of Bereiter and Scardamalia (1992) and others that complement the proposal as the Flower and Hayes model (1981) and the integrative model of Vas (2011). The applied methodology was based on a qualitative research approach, of explanatory type and a hermeneutic design of textual analysis. The design was carried out in six phases: initial documentary analysis, diagnostic observation, generation of the principles, validation of experts, analysis of the results and writing of the final report. Among the results obtained in the validation of experts can be mentioned the increase of the creative action of the student in the textual production and the application of the principles in different educational levels.

**Keywords:** transformative writing of knowledge, principles, written production models.

### Abstract

## Introducción

**E**n torno al tema de la enseñanza de la escritura se encuentran variados problemas como por ejemplo, las dificultades de los estudiantes para redactar textos. La escasez de estrategias cognitivas y metodológicas para escribir, de manera que se pueda comunicar adecuadamente cualquier información, son parte de los problemas que docentes en todos los niveles de educación critican constantemente.

Flower y Hayes (1981), Bereiter y Scardamalia (1981) y otros autores en este campo de investigación explicaron que la escritura es un proceso complejo que se adquiere en forma recursiva, es decir, vuelve a una revisión frecuente de lo que se intenta expresar; se modifica, se corrige hasta lograr que lo que se escribe cumpla la función o propósito por el cual se hace. Esta investigación corroboró que una escritura creada de forma particular por los estudiantes es posible desde los primeros niveles de educación. En otras palabras, es viable enfocar la enseñanza de la escritura, además de la función instrumental que realizan los niños en los primeros años, al logro de una función epistémica donde la escritura sea un vehículo para aprender. A este tipo de escritura se le denominará escritura transformadora de conocimientos. Bereiter y Scardamalia (1981) denominaron su modelo de producción escrita de esta manera porque hallaron posible que los estudiantes fueran capaces de analizar e interpretar una información conocida y expresarla de una forma diferente.

Esta investigación se plantea el objetivo general de formular principios didácticos estratégicos para la enseñanza de una escritura transformadora de conocimientos en estudiantes de sexto grado de educación primaria que, en consecuencia, conlleva al fin de lograr llevar a la práctica pedagógica los hallazgos teóricos que han enmarcado las ciencias que se han dedicado a estudiar el proceso de escritura.

Su relevancia radica en la posibilidad de alcanzar mejoras en la calidad educativa de nuestro sistema como tal, la necesidad de formación de individuos cada vez más competentes es una demanda global que la sociedad exige con mayor ímpetu. En relación

a este trabajo de investigación, específicamente, el alcanzar las habilidades escriturales para la adquisición de la competencia comunicativa, así como, el incremento del conocimiento que favorezca el pensamiento integral del individuo. De igual forma, favorece la praxis pedagógica de los docentes, buscando los cambios oportunos para el alcance de una educación de calidad.

También, es importante señalar el valor teórico-práctico que implica esta investigación para superar en la práctica pedagógica la disminución de los paradigmas tradicionalistas de la enseñanza.

## Escritura

Goody (1977), citado en Cassany (1999), con su definición de escritura: “*la tecnología del intelecto*” (p. 16), señala la complejidad que este proceso implica al involucrar acciones de pensamiento creativo, analítico y sistemático. Por otro lado, tiene una naturaleza esencialmente comunicativa desde sus orígenes; siendo el pilar fundamental de donde se heredan los bienes culturales de las sociedades humanas. En este sentido, la escritura se inicia con un carácter principalmente social e intelectual.

En gran medida, tomaremos lo planteado por Fraca (2003) quien en su libro *Pedagogía Integradora en el Aula* construye una amplia definición de escritura, luego de realizar un estudio interesante y detallado de todos los aspectos implicados en dicho proceso. De igual forma, se mencionará otras concepciones que afirman la naturaleza psicosociolingüística del proceso de producción escrita.

La autora antes mencionada explica el carácter lingüístico, cognoscitivo y social del proceso de escritura, señalando que la lengua escrita desarrolla un sistema de escritura donde se pone de manifiesto la capacidad notacional del individuo. Para esto, se desarrolla *una serie de unidades finitas y unas normas de combinación y uso*, que forman los aspectos formales de la lengua escrita. Del carácter cognoscitivo, explica que se refiere a los procesos que ocurren en la mente del escritor, evidenciándose las intenciones comunicativas, activándose los saberes y la experiencia del individuo para cumplir con los

esquemas que socialmente han sido requeridos en el acto comunicativo. Añadiendo el carácter social, Fraca (2003) se refiere a la escritura como la cultura escrita dado que parte de la internalización de la conciencia de la lengua escrita desde el empleo que se hace de la lengua y de cómo se usa para relacionarse con su entorno social. Así, la autora llega a la siguiente definición de escritura:

*Una actividad psicosociolingüística discursiva del ser humano, que tiene como propósito registrar y comunicar de modo intencional la cognición social por medio de las actividades de comprensión y producción de textos escritos, mediante el empleo de un determinado sistema de signos gráficos (letras) y que se ejecuta con instrumentos de notación, en contextos específicos de comunicación lingüística. (p. 59).*

De forma similar, se puede comparar esta definición con el planteamiento que señala Calsamiglia y Tusón (1999), quienes utilizando otros términos ponen de manifiesto el carácter psicosociolingüístico de la escritura:

*La escritura es una técnica específica para fijar la actividad verbal mediante el uso de signos gráficos que representan, ya sea icónica o convencionalmente, la producción lingüística y que se realizan sobre la superficie de un material de características aptas para conseguir la finalidad básica de esta actividad, que es dotar al mensaje de un cierto grado de durabilidad. (p.72).*

Lo cognitivo se puede apreciar en ambos conceptos cuando las autoras se refieren a la cognición social que conlleva a la producción y comprensión de textos y a la técnica específica para fijar la actividad verbal. En ambos sentidos se produce una actividad intelectual que atribuye al escritor presentar habilidades, destrezas, capacidades para que la información que desea registrar se interprete adecuadamente. Por otro lado, lo lingüístico es más evidente en ambas definiciones al señalar el uso de un sistema de signos

gráficos. Por último, presentado de forma implícita, el carácter social de la escritura que siempre culminará en un fin comunicativo, entendiendo que no siempre puede ser inmediato como en la lengua oral, sino que requiere cierta durabilidad para ser difundido, es decir, tener el propósito de influir en muchas relaciones sociales a través del tiempo y la distancia.

Así se pueden nombrar diferentes autores que han conceptualizado la lengua escrita o la escritura, observándose que los aspectos antes señalados no se desvinculan unos de otros, sino que mantienen la relación constante entre lo cognitivo, lo lingüístico y lo social. Por ejemplo, Teberosky y Tolchisky (1995) consideran la escritura como una actividad intelectual para comunicarse o influir sobre la conducta de otros; Cassanny (1999) señala que «*escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto*» (p.27); y Avendaño y Desinano (2006) expresa que la producción escrita es un acto de comunicación que constituye un texto cuya estructura varía según la intención del autor, resultante de un trabajo de escritura y reescritura.

De este análisis, se concluye que la escritura es un proceso complejo intelectual de creación lingüística para el logro de la comunicación con el entorno inmediato o distante del escritor, la escritura es un proceso psicosociolingüístico cuyo propósito esencial es la comunicación.

Ahora bien, de vuelta al contexto escolar, el desarrollo de la habilidad de escribir no se orienta precisamente por estas definiciones. Cuando los estudiantes de educación primaria escriben lo hacen para satisfacer requerimientos de orden lingüístico; por lo que sus prácticas de escritura carecen de un propósito comunicativo y reflejan poco valor cultural. En consecuencia, se hace necesario indagar cómo se realiza el proceso de escritura; para lo cual se describirá a continuación los modelos de producción escrita que explican lo que sucede en la composición. Dichos modelos de carácter cognitivo en su mayor esencia serán los de Hayes y Flower (1981), Bereiter y Scardamalia (1982); y se mencionarán aspectos relevantes del modelo integrador de Vas (2011) que presenta una vertiente que integra con mayor amplitud

lo cognitivo, lo social, lo lingüístico, lo estratégico y lo motivacional.

## Modelos de Producción Escrita

Dentro de los principales modelos cognitivos de producción textual se encuentran los propuestos por Hayes y Flower (1981); y por Bereiter y Scardamalia (1987), cuyos aportes teóricos han sido de relevancia para guiar la didáctica de la escritura en el entorno educativo y que son los que soportarán teóricamente esta investigación. Estos modelos explican los procesos cognitivos que se generan en el individuo cuando escribe un texto.

### Modelo de Hayes y Flower (1981)

El modelo teórico de Hayes y Flower de 1981 consiste en describir el proceso de escritura a través de tres grandes subprocesos: la planificación, la redacción y la revisión. Estos procesos, en una primera óptica, se pensaron de forma lineal. Sin embargo, se concluyó en las investigaciones realizadas por estos autores, a través de protocolos, que en ocasiones los escritores debían regresar a diferentes momentos del proceso para revisar y/o monitorear el trabajo realizado. Demostrar que el proceso de escritura es recursivo fue el resultado de la técnica de investigación utilizada, donde se solicitaba a los escritores que pensarán en voz alta mientras realizaban tareas de escritura. De esta manera, Hayes y Flower se centraron en analizar el proceso realizado más que en el producto obtenido.

Los procesos que se reflejan en este modelo dependen de la interrelación entre la memoria de largo plazo y el contexto de producción. Estos controlan la actividad de escritura ya que en la memoria de largo plazo se encuentran todos los conocimientos de contenidos temáticos para que el individuo produzca el escrito. Por su parte, el contexto de producción es la situación que genera la necesidad de hacer el escrito. A través de los procesos de planificación, textualización y revisión, la memoria a largo plazo y el contexto de producción se conjugan para resolver el problema

retórico que enfrentan. En la planificación se presentan los subprocesos que generan las ideas a expresar, se organizan las informaciones y se plantean objetivos o propósitos que cumplirá el texto escrito.

La textualización sugiere la codificación de mensajes y el estar atento a aspectos formales de escritura, así como la escogencia de las expresiones para las ideas planificadas anteriormente. Finalmente, en la revisión se lee y hacen ediciones del escrito para corregir y evaluar si el texto cumple con los objetivos en principio establecidos. Cuando estos procesos se dan de forma recursiva, el individuo ejerce el control continuamente de los mismos. (Camps, 1990).

Es importante señalar que este modelo fue mejorado por sus autores, presentando versiones posteriores y añadiendo algunos elementos que complementan los subprocesos ya mencionados.

### Modelo de Bereiter y Scardamalia (1992)

A partir de 1982, Bereiter y Scardamalia contribuyeron con su modelo en el campo de la investigación de los procesos de composición escrita, desde un punto de vista cognitivo y funcional del lenguaje. Para esta investigación, este modelo constituye la premisa teórica base de la propuesta dado que coincidimos con gran cantidad de autores que según Camps (1990) consideran que *“escribir puede incidir en la transformación de conocimientos individuales”* (p. 10).

De acuerdo con lo anterior, en el modelo de Bereiter y Scardamalia se refleja el concepto de escritura epistémica que se quiere introducir en la didáctica de la escritura en los estudiantes de educación primaria. Ellos plantean que en el proceso de escritura suceden procesos cognitivos que implican una interacción dinámica con la información que a medida que el individuo escribe va transformando.

Estos autores explican su modelo presentando dos formas de cómo se manifiesta el proceso de escritura en el individuo. Estas formas corresponden a lo que hace un escritor inmaduro y lo que hace uno más experto cuando escriben. Bereiter y Scardamalia (1992) afirman que en cada caso se ve reflejado dos modelos a los cuales llamaron *“decir el conocimiento”* y *“transformar el conocimiento”*, con los cua-

les pretendieron demostrar que la principal diferencia existente entre la composición madura e inmadura estaba en la manera de introducir el conocimiento a lo largo del proceso de composición. A esto se agrega que la aplicación de este modelo se acerca con más precisión al ámbito educativo, porque no se trata solo de la enseñanza de la redacción de un texto sino que tiene implicaciones en cómo los estudiantes adquieren el conocimiento.

El primer modelo “DECIR EL CONOCIMIENTO” produce el texto a partir del tópico sobre el que hay que escribir y el género en que ha de ser expresado. Es decir, dependiendo del tema requerido para el texto, el escritor escogerá la estructura textual que le permitirá presentar todo el contenido conocido por él en el texto. Por lo cual, existe una relación paralela entre los conocimientos conceptuales que posee el escritor y su conocimiento discursivo para lograr la tarea asignada. A través de la búsqueda en la memoria, el escritor organiza toda la información de tópico solicitado que posee hasta que se agoten las ideas.

El segundo modelo, “TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO”, incluye al modelo anterior “decir el conocimiento” como un subproceso. Al contrario de éste, “transformar el conocimiento” implica un proceso complejo de resolución de problemas donde el contenido no solo es la acumulación de informaciones relacionadas. El contenido se produce a través de las operaciones como las deducciones o las hipótesis que el escritor hace con relación a sus conocimientos, creencias y puntos de vista particulares.

En este modelo el problema retórico representa los objetivos del texto subordinados a las operaciones donde se altere la estructura del texto. En este aspecto Bereiter y Scardamalia (1992) consideran la idea de la retórica, cuyo fin central es establecer relaciones entre lo conceptual y lo subjetivo de quién escribe. Aquí se puede añadir, que dado que la escritura es un proceso comunicativo; las intenciones, motivaciones, pensamiento y comportamiento humano son parte del problema retórico y de contenido para lograr un objetivo o propósito de comunicación personal. Transformar el conocimiento implica, entonces, producir un mensaje particular sobre un tema

central y no transcribir datos o informaciones organizadas Camps (ob. cit.).

El escritor no puede ser ausente del contenido ni del tipo de discurso que produce, por el contrario el proceso es complejo porque cada escritor percibe significados y se desarrolla intelectualmente cuando resuelve la tensión que existe entre el espacio de contenido y el retórico. En palabras de Álvarez y Ramírez (2006), se concluye que transformar el conocimiento significa proponer la búsqueda de estrategias sistemáticas para resolver el conflicto entre contenido y la reconstrucción retórica para el reacomodo de la estructura cognitiva del escritor.

### **Modelo Integrador o Modelo Teórico Metodológico**

El Modelo Teórico Metodológico de la profesora Vas (2011) es el resultado de una investigación realizada sobre el proceso escritural en estudiantes de educación superior. Este modelo es incluido como basamento teórico porque posee una característica o naturaleza particular fundamental para analizar lo que es la escritura transformadora de conocimientos en este trabajo.

La esencia integradora de este modelo resulta ser clave para comprender el proceso escritural desde diversas ópticas, sin descuidar ningún aspecto más que el otro. En este sentido, entendiendo que la escritura es un proceso psicosociolingüístico, el modelo refleja cómo se debe integrar en la enseñanza de la escritura todos los aspectos para que sea un proceso completo. Esto incluye a los actores del proceso pedagógico como el docente, el estudiante, la institución educativa y todo el contexto social, y también a los componentes o factores que interactúan en el mismo proceso escritural, lo lingüístico, lo cognitivo, lo pragmático, lo metodológico y lo estratégico.

Esta integración permite resolver el problema didáctico que se centra sólo en lo lingüístico, que hace de la enseñanza del proceso escritural un sistema fragmentado y poco significativo para los estudiantes. El modelo integrador posee los aspectos que requiere la enseñanza de la escritura, que desde lo

estratégico y metodológico que en muchos casos los docentes de educación primaria no toman en cuenta.

Por lo cual, el modelo se sirve de unos principios pedagógicos que delinear el proceso de enseñanza. Estos criterios son, según Vas (ob. cit.) el dinamismo, la creatividad, la globalidad, la criticidad, la motivación, la significatividad, la pragmática y la metodología que muestra como elementos: la metodología medial y tecnológica, las estrategias grupales, la continuidad, la modelación y la ejemplificación. Asimismo, el modelo se desarrolla sobre la base de unos ejes que orientan la integración de los componentes que se reflejan en el momento de la enseñanza del proceso escritural, los cuales son el eje valorativo, de contenido y práctico. Los componentes, a su vez, son motivacional – afectivo, lingüístico – enciclopédico, procesual, sociocultural y estratégico.

El eje valorativo conjuntamente con el componente motivacional afectivo aplicado en la enseñanza de la escritura, se refiere al estudiante identificado con un proceso comunicacional que satisface una situación particular real donde sus afectos e intereses están involucrados, esto surge a partir de una reflexión intrínseca del estudiante, quien es capaz de cambiar su visión del aprendizaje de su escritura. Sin embargo, la motivación también está a cargo del docente quien desarrolla estrategias motivadoras en todas las etapas del proceso.

Desde la acción de este eje y el componente que se incluye en la enseñanza de la escritura, el estudiante debe otorgarle una gran importancia a su proceso de aprendizaje pues, la escritura cambiará de significado cuando le sea posible expresar no solo contenidos académicos sino sentimientos, opiniones o experiencias personales. Esta posibilidad de comunicación debe motivar al estudiante a la práctica constante de lo escrito, en este aspecto se pueden establecer relaciones tomando en cuenta el auge de los medios electrónicos de comunicación que absorben la vida cotidiana como ejemplo.

El eje de contenido relacionado con el componente lingüístico enciclopédico se refiere a los conocimientos que se posee sobre la lengua. Es inevitable escribir textos académicos sin el manejo adecuado del lenguaje y sus aspectos formales por lo que el do-

cente debe incluir en la enseñanza del proceso escritural el fortalecimiento de la competencia lingüística y de la enciclopédica. En este componente se reflejan todos los recursos de la lengua para la expresión escrita que debe el estudiante aplicar y desarrollar en sus habilidades escriturales.

El eje práctico incluye a los componentes procesual, sociocultural y estratégico. Esta interrelación plantea el accionar de las metodologías y estrategias para la aplicación de todos los componentes en el proceso de enseñanza de la escritura. Es responsable de la integración de los componentes para que, desde el docente, se ejecuten las estrategias didácticas adecuadas y, desde el estudiante, se asuma el compromiso de la práctica consciente del proceso escritural. Los componentes que intervienen directamente desde este eje son el procesual que tiene que ver con los procesos cognitivos y metacognitivos involucrados en la escritura. En palabras de Vas (2011) *“La fase cognitiva concentra todos los procesos necesarios para organizar y materializar la producción textual, y la metacognitiva comprende aquellos procesos que conducen al productor del texto a la revisión y autorregulación de sus procesos y de su producto escrito”* (p.172).

Además del componente procesual, se pone de manifiesto el componente sociocultural que obedece a la comprensión por parte del estudiante de concebir el proceso escritural dentro de un contexto específico donde se interactúa con otros interlocutores, es decir, el estudiante sabe que lo que escribe será leído por alguien al cual desea enviar un mensaje. En consecuencia, el estudiante debe considerar los aspectos socioculturales que caracterizan el proceso comunicativo, por ejemplo, el nivel académico o status social del interlocutor, la intención de la comunicación, el contexto, entre otros que son determinantes en el propósito de la comunicación.

El componente estratégico es de índole didáctico y es puesto en marcha por el docente para planificar y organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante. De igual forma, luego de la práctica frecuente el estudiante será capaz de organizar estrategias que le permitan agilizar por sí mismo su proceso escritural. Así como los demás componen-

tes, el componente estratégico también genera en el estudiante motivación para enfrentar los desafíos del proceso escritural.

Aunque en el Modelo Integrador existen otros aspectos a explicar, lo que se tomará en consideración en esta investigación son estas interrelaciones entre los ejes y los componentes ya que esta integración fundamenta para el nivel de educación primaria, el concepto de escritura transformadora de conocimientos o, como lo emplea la autora anterior, una escritura epistémica. La adopción de estos términos obedece a los niveles educativos en los cuales se trabaja. Sin embargo, desde la óptica de esta investigación, ambos términos concentran la misma idea donde el tipo de escritura concebida en este trabajo es una producción escrita que parte de la creación original del individuo donde manifiesta su visión particular del conocimiento y la influencia que esto ejerce en su experiencia.

De acuerdo con Vas (ob. cit.) la escritura posee un función epistémica que se caracteriza por resolver problemas, generar y reconstruir el conocimiento. Obviamente, estas operaciones están sujetas a procesos cognitivos de orden superior y que la autora ubica en su propuesta para un nivel de educación superior, donde encuentra una demanda justificada para dicho ámbito. Sin embargo, en este trabajo se plantea que para el estudiante de educación primaria experimentar la función epistémica de la escritura también es posible ya que los niños de los grados más altos, como los de sexto grado, pueden de forma sencilla realizar procesos de análisis, comparación, síntesis y relaciones establecidas por ellos para procesar la información y obtener diversas conclusiones.

Bereiter y Scardamalia (1992) realizaron sus trabajos de investigación con niños en edad escolar y con estudiantes de secundaria, de lo cual desarrollaron los modelos de decir el conocimiento y transformar el conocimiento. De manera que la escritura puede desarrollar una función más allá de la instrumental que generalmente se usa en la escuela. A partir de estos señalamientos se podrá definir la escritura transformadora de conocimientos que plantea esta investigación.

## Principios Didácticos Estratégicos para una Escritura Transformadora de Conocimientos

Considerando que se ha concebido la escritura como un proceso complejo intelectual de creación lingüística y/o de carácter psicosociolingüístico, la escritura transformadora de conocimientos es la acción de escribir para aprender. Aplicado en el entorno escolar, los niños escribirán para mostrar cómo interpretan el mundo (conocimiento específico). Si consideramos la función epistémica de la escritura en el nivel universitario, como anteriormente se mencionó, los estudiantes de este nivel deben escribir textos académicos para producir más conocimientos, para interpretar, analizar, comparar, sintetizar, entre otras actividades intelectuales que generen nueva información.

A la vez que el niño escribe para aprender, también escribe para apropiarse del sistema lingüístico que utiliza, es decir, que escribe para aprender a comunicar, en este caso, lo que conoce o lo que siente. La escritura transformadora de conocimientos es un proceso psicosociolingüístico de creación e interpretación de conocimientos por parte del estudiante para aprender.

Los principios didácticos estratégicos se definen como un tipo de herramienta teórico práctica para guiar el desarrollo de la enseñanza hacia una escritura transformadora de conocimientos; cuyo uso pedagógico por parte del docente de sexto grado de educación primaria es dirigir el proceso de aprendizaje a través del diseño de las estrategias metodológicas basadas en el enfoque comunicativo funcional, los modelos de producción escrita de Bereiter y Scardamalia (1992), Flowers y Hayes (1981) y el modelo teórico metodológico de Vas (2011).

Estos principios son derivados de la constante reflexión sobre la práctica pedagógica y los resultados de aprendizaje que presentan los estudiantes con la práctica de la escritura. Esta realidad contrapuesta con las tendencias teóricas que han generado las diferentes disciplinas involucradas con la enseñanza de la escritura, generan como recomendación dejar de hacer ciertas prácticas en las aulas con los niños

de educación primaria, e iniciar hacer otras que debiliten el paradigma tradicional.

De la propuesta del modelo teórico metodológico de Vas (2011), los principios didácticos estratégicos han tomado como punto de referencia los componentes que estructuran dicha propuesta como categorías de análisis para derivar los principios. Las razones por las cuales se toma en cuenta estos conceptos, es el carácter de integralidad que este modelo nos presenta. En contraste con esto, uno de los principales problemas que mantiene la didáctica de la lengua en las escuelas es la persistencia de la enseñanza fragmentada de la lengua y de otras áreas. A pesar de la insistencia de una planificación y evaluación globalizada, integrada y contextualizada, se sigue desvinculando las áreas de conocimientos y aún más en el estudio de la lengua. Los componentes del modelo integrador garantizan que el diseño de estrategias sea completo, la interrelación de los componentes representan un proceso de aprendizaje significativo.

### ***I. Producir textos, registrar información o tomar nota, no copiar ni transcribir. (Estratégico motivacional)***

Una de las situaciones que estimula el copiado mecánico es la demanda diaria del docente y de padres o representantes a copiar la mayor cantidad posible de información, ya sea que el docente lo escriba en la pizarra o le solicite al estudiante que copie del libro de texto. Para ilustrar lo anterior se menciona la siguiente anécdota: una niña de ocho años dijo: “hoy la clase estuvo divertida”, el interlocutor le preguntó por qué, ella respondió “porque no copiamos casi”.

Varias investigaciones, como el caso de Esté (2007), coinciden en que mantener al estudiante escribiendo o copiando de la pizarra no es una estrategia de aprendizaje sino de represión para que el niño no irrumpa dentro del aula. En el lenguaje del maestro es muy común y natural escuchar que el rendimiento de un estudiante puede estar afectado porque no copia y los padres también se preocupan si el niño no lleva a casa la clase copiada, porque el copiado es el mecanismo de control del docente sobre el estudiante

y es a su vez el indicador de que el estudiante realizó las asignaciones de clase para los padres.

Esto ha hecho el efecto contrario, estimula negativamente al estudiante a las tareas de escritura y deforma el proceso de aprendizaje. En este sentido, se habla de una enseñanza tradicionalista arraigada en lo que docentes y padres esperan del aprendizaje de los niños, haciendo que el niño vea como tedioso y pesado el acto de escribir sobre la clase.

Por esta razón, se considera que los maestros no deben solicitar al estudiante que copie la información, pues desde los componentes que propone el modelo integrador, no es estratégico llevar al estudiante a una actividad tediosa y mecánica y al mismo tiempo desmotivadora afectivamente, antagónica a los intereses de los niños. Por el contrario, el estímulo afectivo debe conllevar al estudiante a activar sus conocimientos previos y la percepción, análisis e interpretación de la nueva situación de aprendizaje adquiriendo aprecio por lo que se aprende, y luego, desde la escritura registrar lo que se ha aprendido en la interpretación personal del estudiante, esto es la escritura transformadora de conocimientos.

Este principio: *producir textos, registrar información o tomar nota, no copiar ni transcribir*, relaciona la enseñanza de la escritura con la significación que este proceso debería tener para la vida. Por lo cual, el docente debe estimular el proceso comunicativo y la importancia de hacerlo de manera eficaz. Debe evitar ordenar al estudiante que copie de algún otro texto de forma mecánica.



**Gráfico 1:** Principio I



Como *actividades modeladoras del principio I*, se puede mencionar aquellas actividades de escritura relacionadas con las diversas áreas del conocimiento que sirven de ayuda y reflexión sobre el aprendizaje: diarios, reflexiones sobre lo que se aprende, notas de lectura, resúmenes, esquemas, etc., formas que pueden considerarse provisionales e intermedias en el proceso de aprendizaje. Esto es que logre cambiar la valoración de la escritura como medio de expresión de vida hacia posibilidades de expresión más amplias y que pueda cubrir otras necesidades basadas en el conocimiento propio.

## **II. Contextualizar la práctica escritural en una situación comunicativa real, establecer propósitos al escribir y objetivos de aprendizaje. (Estratégico Sociocultural)**

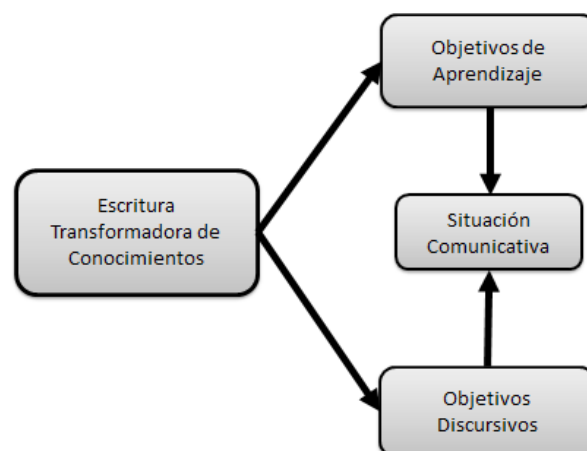
Generalmente, en la dinámica escolar observada se puede encontrar al maestro enseñando sobre los tipos de texto. Los estudiantes copian los aspectos conceptuales del texto en estudio (definición, elementos, características y estructura) luego, el docente solicita que el estudiante analice un ejemplo del texto o que lo escriba; este ejercicio o actividad casi siempre se evalúa y en muchos casos es usado para determinar que el estudiante sabe escribir ese tipo de texto. En este escenario académico, lo que se persigue con la enseñanza de la escritura no se consolida. Es necesario entender que la escritura es un proceso complejo intelectual, donde su internalización depende de la práctica significativa y constante.

Según Anna Camps (s/f), la enseñanza de la escritura debe plantear un doble objetivo: uno discursivo y otro de aprendizaje. En este sentido, como el proceso de enseñanza abarca la creación, selección y organización de estrategias y actividades concretas, el logro de estos objetivos debe reflejarse en ello. Cuando el estudiante aplica y analiza la estructura textual y ésta forma parte de su estructura cognitiva para producir un texto, cumplirá un objetivo discursivo. Cuando los métodos y estrategias respondan a criterios creativos, constructivos y contextualmente ubicados en una situación comunicativa real, donde

el contenido del texto trabajado también sea objeto de estudio, entonces se cumplirá con un objetivo de aprendizaje.

La necesidad de que el maestro se plantee estos objetivos en el proceso complejo de la enseñanza y aprendizaje de la escritura constituye la activación del componente estratégico que plantea el modelo integrador, que a su vez activa el componente sociocultural porque la actividad de escritura debe responder a una situación real contextualizada en el ámbito escolar.

La escritura transformadora de conocimientos estimula el logro de estos dos objetivos de enseñanza de la escritura, pone en acción los componentes didáctico estratégico y el sociocultural. Cuando la escritura surge de una situación comunicativa real, impulsa la necesidad del estudiante de comunicar su manera de interpretar los diferentes temas de los cuales se esté tratando. Darle relevancia a su perspectiva sobre algún asunto particular y a la vez hacer que tome conciencia sobre los efectos que produce dentro de la comunicación el mensaje que está emitiendo, constituye desde el componente sociocultural el elemento de interacción social que hace necesaria la escritura. De igual manera, la escritura transformadora de conocimientos tiene que plantearse dos tipos de objetivos a lograr, por lo que es necesario que el estudiante precise para qué escribe y por qué debe hacerlo.



Gráfica 2: Principio II

Por ejemplo, como *actividad modeladora del principio II*, para enseñar a escribir un artículo de opinión será necesario que los estudiantes se planteen cuestiones referidas a los que leerán su texto, al contexto en que se interpretará el texto, al debate que plantea el contenido del texto, etc.; un objetivo discursivo en función del efecto que se desea lograr en el lector (convencer, persuadir) y uno de aprendizaje que refleje el dominio del tema. Todo ello implica que los maestros y estudiantes planteen los objetivos o propósitos a lograr con tal actividad (tanto discursivos como de aprendizaje), y en consecuencia el diseño de las estrategias esté enfocado en estos objetivos.

### III. Planificar lo que se va a escribir según el tipo de texto. (Procesual Lingüístico)

En este principio se consideran los procesos cognitivos y metacognitivos que realiza el estudiante cuando escribe, de tal manera que concuerda con lo planteado por Flowers y Hayes (1981) y también por Bereiter y Scardamalia (1992), cuando en los modelos de producción textual se pone de manifiesto los procesos de planificación, textualización y revisión. Sin embargo, se presta aquí mayor atención a la planificación como proceso cognitivo.

La planificación permite establecer los objetivos discursivos y de aprendizaje que sugiere en el principio anterior. Es necesario que el estudiante trace un plan con tales objetivos apegados a la estructura textual con la cual está trabajando. Dicha planificación servirá, no sólo para guiar el proceso de textualización sino también el de revisión. A su vez y en paralelo, lo que se planifica sirve como estímulo para la reflexión de todo el proceso realizado, pues el estudiante compara lo que planificó con lo que escribió y señala los aspectos de orden lingüístico y de contenido en los cuales tenga debilidades o aquellos en los que haya logros significativos. Aunque la planificación se considera un proceso cognitivo, estimula mecanismos para la autorregulación porque luego de realizado todo el proceso, puede evaluarse si se cumplió lo que inicialmente se había propuesto.

El proceso de enseñanza de la escritura debería buscar el equilibrio entre el dominio de los conocimientos lingüísticos y el desarrollo de los procesos para la producción textual. Por lo cual, el docente debe planificar en función de lo que desea que el estudiante aprenda como conocimiento lingüístico y explicar a los estudiantes las estructuras textuales en las que se aplica tales conocimientos. En este principio se puede modelar los tipos de textos de manera que el estudiante se familiarice con su estructura y organice la información que desea expresar. La planificación, es decir, la selección de los contenidos, de la organización del texto, de la adecuación a los destinatarios se hará de acuerdo con las finalidades que se proponga.

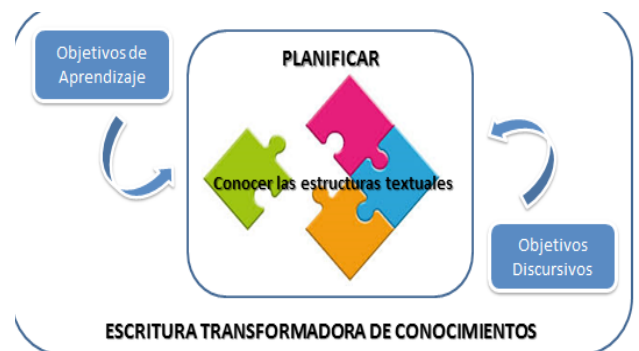


Gráfico 3: Principio III

En las *actividades modeladoras del principio III*, se propone el manejo de la estructura textual específica detallando cada uno de los elementos. Si continuamos con el ejemplo del artículo de opinión, es necesario que el estudiante pueda planificar el contenido de cada parte de este texto sabiendo qué es argumentar; cómo presentar las ideas a ser conocidas por el lector, de qué argumentos se apoya, a favor o en contra (justificación de la idea principal) y cuáles son las conclusiones que hacen válida las ideas iniciales. Al realizar esquemas sobre esta estructura puede señalar qué información va a incluir en cada parte. Luego de la textualización, revisa lo logrado a través del mismo esquema y de los objetivos discursivos y de aprendizaje propuestos.

#### **IV. Escribir dándole mayor relevancia a las ideas propias del estudiante: Hablar y leer para escribir. De decir el conocimiento a transformarlo. (Procesual, Sociocultural)**

La constante práctica de copiar de la pizarra o del libro de texto y los dictados frecuentes de los contenidos han desplazado la interacción comunicativa y los espacios de discusión de los conceptos que los estudiantes deben construir en clase. Es poco frecuente que los niños hagan listados de sus conocimientos previos sobre algún tema y que luego escriban conclusiones particulares. En este principio se establece que la información que escriba el estudiante debe ser analizada desde la comprensión lectora personal y de la discusión grupal en el aula. Debe solicitarse las opiniones de los estudiantes como estrategia para enriquecer la práctica escritural y minimizar el uso del copiado.

A través del conocimiento construido a partir del diálogo o de la lectura comprensiva de algún texto se logra la significatividad de la actividad de clase, lo que favorece el aumento del saber que tanto anhelan los docentes que sus estudiantes alcancen. En este proceso se permite evidenciar o decir el conocimiento y/o las emociones; se manifiesta la creatividad para producir transformaciones desde quien escribe hacia unos lectores que se ubican en un contexto social específico.

Cuando se comparte la experiencia se enriquece y se producen inclusive nuevas ideas. Por ejemplo, cuando los estudiantes tienen que escribir una crítica teatral. Para ello tendrán que leer la obra, ver la representación, buscar información sobre el autor y su época, leer otras críticas teatrales para analizar las características de este género. Y para todo ello tendrán que escribir resúmenes, tomar notas, hacer esquemas, etc. para acabar escribiendo su texto que puede ser publicado en la revista o periódico de la escuela (Camps, s/f).

Una escritura transformadora de conocimientos se logra cuando los estudiantes construyen sus escritos con base en la información analizada e interpretada, cuando genera una nueva información que

involucra sus puntos de vista, emociones, opiniones entre otros, que son evidencias de que el estudiante ha asimilado la información, es decir, se produjo un proceso de comprensión o de aprendizaje. Es importante solicitar al estudiante que escriba en función a su propio enfoque o perspectiva, pues también se pueden emplear mecanismos de autorregulación y reflexión de lo logrado con el texto escrito.

En el principio IV, las actividades modeladoras del ejemplo que hasta ahora se ha presentado, los estudiantes deben leer otros textos argumentativos similares al artículo de opinión que deben escribir. Dentro de los aspectos que deben observar están la estructura del texto, sus elementos y, también se puede incluir, un texto similar en contenido para ampliar la información que posee el estudiante. Al mismo tiempo, el docente debe realizar discusiones grupales en clase, hacer debates orales donde todos los estudiantes expresen diferentes opiniones y argumentos, y se construyan conclusiones.

Finalmente, el docente solicitará al estudiante que escriba sobre la experiencia vivida y sobre sus opiniones particulares ajustándose al esquema previamente planificado.

#### **V. El proceso de construcción y transformación de conocimientos en los borradores de los escritos**



Gráfica 4: Principio IV

Este principio comprende la evaluación del cumplimiento de los propósitos comunicacionales y de los procesos de reflexión y autorregulación de lo producido. Además, se evidencia la integración de todos los componentes del modelo teórico metodológico.

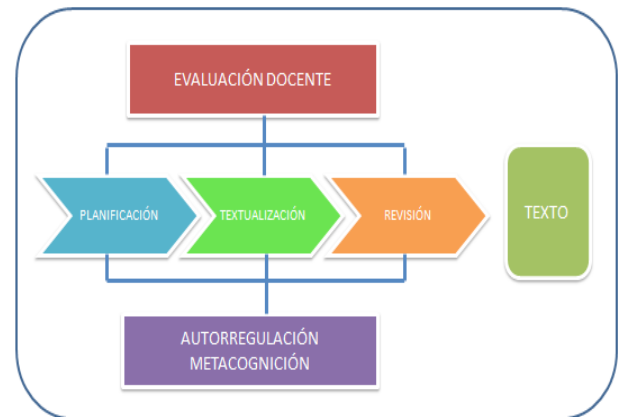
Aunque los maestros y profesores hagan hincapié en las correcciones de los aspectos formales de los escritos de sus estudiantes, este aspecto no abarca el proceso de construcción del texto ni del conocimiento que tenga el contenido del texto. La evaluación del proceso de escritura y del escrito (son dos aspectos diferentes), es la razón de ser de este último principio que involucra todos los componentes del modelo integrador: estratégico, enciclopédico, lingüístico, procesual, sociocultural, motivacional.

El proceso de escritura se puede evaluar a través del conocido “borrador” o en otras palabras, la primera versión de los textos escritos sobre los cuales se hacen correcciones. Solicitar a los estudiantes el borrador de sus escritos y enseñarles a hacerlos; permite hacer el seguimiento de los procesos de planificación, textualización y revisión. Constituye en un medio didáctico para hacer consciente a los estudiantes de los aspectos lingüísticos que mucho demandan tradicionalmente los docentes, y también puede detectar las fortalezas y debilidades de los procesos cognitivos involucrados en la escritura y en el aprendizaje de los contenidos que se escriben.

El tratamiento y evaluación adecuados para los borradores de textos que los niños trabajen serán las estrategias para propiciar los procesos metacognitivos y de autorregulación, de tal manera que se controle la tarea de elaboración del escrito a través de la reflexión sobre el propio hacer, evaluando si se cumplió lo propuesto inicialmente.

Los procesos metacognitivos pueden resaltarse en las estrategias utilizadas por los estudiantes para cumplir los objetivos o propósitos comunicacionales. Por ejemplo, es esencial que los docentes estimulen en los estudiantes la explicación de ellos mismos sobre cómo logran cumplir esos propósitos, qué hacen para resolver posibles conflictos retóricos. Si se logra este nivel de análisis, la escritura transformadora de conocimientos es una realidad en el quehacer académico de cada estudiante.

### Situación Comunicativa



Gráfica 5: Principio V

Con actividades modeladoras del principio V, se puede evaluar los objetivos discursivos o comunicacionales y los objetivos de aprendizaje a través de preguntas como:

- ¿Logré persuadir al lector con los argumentos expuestos?
- ¿Contiene el texto todos los elementos de un texto argumentativo?
- ¿Presenté el mensaje de forma clara y concreta?
- ¿Tuve dominio de aspectos como ortografía, puntuación, coherencia?
- ¿Consideré los argumentos necesarios?
- ¿Fueron explícitas todas las ideas presentadas en el texto?
- ¿Aprendí sobre... (tema tratado)?
- ¿Fueron importantes, creativos, originales mis argumentos?

También se pueden utilizar otros formatos de evaluación, autoevaluación y coevaluación u otras preguntas. El docente puede centrarse en uno o varios aspectos que considere reforzar con más hincapié y hacer preguntas sobre cómo superar debilidades en cada proceso específico, sea que el alumno esté planificando el texto, escribiéndolo o revisándolo. El docente no debe evaluar solo lo escrito en papel, sino también el contexto en el cual se escribió y debe estar acompañado del estudiante.

## Conclusiones

Al analizar la problemática actual, se observa que existe poco estímulo en los estudiantes de educación primaria por trascender de la escritura cuya función es instrumental (copiado, transcripción) a una escritura que tuviera un sentido realmente práctico. Por lo que existe disparidad entre la teoría que enmarca la enseñanza de la escritura y la realidad pedagógica, esto permitió considerar la generación de herramientas que faciliten la aplicación de las mismas, como el caso de los principios didácticos estratégicos.

Luego del análisis de los modelos teórico/prácticos de producción textual y de los diseños curriculares para el sexto grado de educación primaria en Venezuela, se concluyó que un estudiante de sexto grado puede desarrollar una escritura funcional que le permita comunicar, en una situación determinada, sus saberes, emociones, opiniones, ideas, entre otros. Por lo que, en esta investigación se consideró viable para este grado, una escritura transformadora de conocimientos, concepto originado por los plan-

teamientos que el modelo de producción escrita de Bereiter y Scardamalia (1992) hacen sobre los procesos cognitivos que están involucrados en el proceso de escritura.

Para derivar los principios didácticos estratégicos se asume que la escritura transformadora de conocimientos tiene un carácter psicosociolingüístico porque considera todos los factores involucrados en el proceso mismo de producción escritural y que reflejados en los componentes que se presentan en el modelo teórico metodológico de Vas (2011) fueron los ejes para plantear los principios.

La escritura transformadora de conocimientos, también considera, que la escritura es una herramienta para aprender porque en su proceso se despliega una serie de operaciones cognitivas y metacognitivas que pueden producir, no solo el desarrollo de la habilidad escritural, sino el aprendizaje de los tópicos de los escritos. Por lo cual, los maestros haciendo uso la función epistémica de la escritura pueden potenciar los aprendizajes de sus alumnos en cualquier área académica.

## Referencias Bibliográficas

- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006) "Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura". [Revista en línea] *Didáctica* Vol. 18 pp. 29-60. Disponible: [http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA\\_0606110029A](http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA_0606110029A) [Consulta: 2011, mayo 20].
- Avendaño, F y Desinano N. (2006) *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Bereiter, C. y Scardamalia M. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Instituto de Estudios en Educación. Infancia y Aprendizaje* [Revista en línea] Número 58 pp. 43-64. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395> [Consulta: 2011, mayo 20].
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Camps, A. (1990) "Modelos del Proceso de Redacción: Algunas Implicaciones para la Enseñanza". *Infancia y Aprendizaje* 3 [Documento en línea] Barcelona, 49 p.p. 3-19. Disponible: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48341.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48341.pdf) [Consulta: 2013, febrero 07].
- Camps, A. (s/f) *Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria*. [Documento en línea] España. Disponible: [docentes.leer.es/files/.../art\\_prof\\_ep\\_eso\\_sietepincipios\\_annacamps.pdf](http://docentes.leer.es/files/.../art_prof_ep_eso_sietepincipios_annacamps.pdf) [Consulta: 2013, octubre 17].
- Cassany, D. (1999) *Construir la escritura*. [Libro en línea]. Papeles de Pedagogía. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica. Disponible: <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Ty6UI3MFZe8C&oi=fnd&pg=PA11&dq=Cassany+1999++describir&ots=IVTCOCtDXF&sig=zs0ldqCG9l3FV9YBipwSNGoBvDU#v=onepage&q&f=false> [Consulta: 2011, junio 01].
- Esté, A. (2007) *El aula punitiva*. Aula XXI. Caracas: Santillana.
- Fraca de Barrera, L. (2003) *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: Libros de El Nacional.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981) The pregnant pause: An inquiry into the nature of planning. *Research in the Teaching of English*.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995) *Más allá de la alfabetización: el conocimiento fonológico, la ortografía, la composición de textos, la notación matemática y el aprendizaje*. Buenos Aires: Santillana.
- Vas Medina, C. (2011) *Modelo Teórico-Methodológico para la Enseñanza de la Escritura*. Tesis Doctoral. Maracaibo: Universidad del Zulia.