

CONCIBIENDO LA ESCRITURA: ENFOQUES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS SOBRE LA PRODUCCIÓN ESCRITA A TRAVÉS DEL TIEMPO

Conceiving writing: theoretical and methodological approaches on written production through time

Laura Casasa Núñez 

RESUMEN

Este artículo presenta un recorrido por los diversos enfoques teóricos con los que se ha abordado la producción escrita. A partir de la revisión bibliográfica, se proponen, primeramente, las distintas clasificaciones que se han realizado sobre esta temática. Posteriormente, se ofrece una descripción acerca de los enfoques teóricos conocidos sobre la escritura, organizados en tres categorías: enfoques textuales, enfoques cognitivos y enfoques contextuales. Finalmente, se hace un repaso por algunas otras aproximaciones teórico-metodológicas que han sido consideradas en el ejercicio de la enseñanza de la redacción. Con este documento pretendemos contribuir con las decisiones que median la enseñanza de la escritura en nuestra región, con el fin de fortalecer los procesos educativos para el logro de sociedades más críticas, más reflexivas y con más altos índices de desarrollo. **Palabras clave:** redacción de textos, proceso de escritura, teorías de escritura, enseñanza de la escritura.

ABSTRACT

This article presents a tour of the various theoretical approaches with which it has been addressed and has tried to explain and teach the process of written production in the educational field. From the bibliographical review, the different classifications that have been made on this subject are firstly proposed. Subsequently, a description is offered about the known theoretical approaches to writing, organized into three categories: textual approaches, cognitive approaches and contextual approaches. Finally, a review is made of some other theoretical-methodological approaches that are currently being incorporated into the exercise of teaching writing. With this document we intend to contribute to the decisions that mediate the teaching of writing in our region, in order to strengthen educational processes for the achievement of more critical, more reflective societies with higher development rates. **Keywords:** writing, writing process, writing theories, language instruction, writing teaching.

1. Introducción

En este artículo realizamos un recorrido por los diversos enfoques teóricos con que se concibe el proceso de producción escrita, con el fin de tener un panorama claro de cómo se ha abordado este proceso en la investigación académica y en la práctica educativa. Las distintas concepciones teóricas acerca del

*Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. Máster en Lingüística. Docente Escuela de Filología, Lingüística y Literatura. Correo electrónico: laura.casasa@ucr.ac.cr, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8016-0811>
DOI: <https://doi.org/10.15517/rk.v47i3.56203>

Recepción: 31/1/2023 Aceptación: 14/2/2023



texto determinan cómo lo comprendemos, abordamos y enseñamos en el sistema educativo¹. Los enfoques más tradicionales se basan en la norma, la rigurosidad y la idea de una lengua modelo, mientras que enfoques más recientes establecen un diálogo intra y extratextual. La noción de texto, su ejecución, su práctica y su evaluación van de la mano de estas concepciones, y proponen experiencias más o menos enriquecedoras y productivas para los estudiantes. Sabemos que nuestras comunidades latinoamericanas adolecen de déficits en la comprensión lectora y la producción escrita. Con este documento pretendemos contribuir con las decisiones que median la enseñanza de la escritura en nuestra región, con el fin de fortalecer los procesos educativos para el logro de sociedades más críticas, más reflexivas y con más altos índices de desarrollo.

Para la redacción de este documento, realizamos una revisión inicial de textos que ofrecen una categorización de estos modelos y que podrían ser un punto de partida para hablar de este tema. En estos textos tenemos a Gil y Santana ([1985](#)), Camps ([1990](#)), Cassany ([1990](#), [2004](#)), Álvarez y Ramírez ([2006](#)), Atienza ([2012](#)), Beiki ([2022](#)), entre otros. A partir de los aspectos coincidentes de estos textos, procedimos a profundizar en la concepción de cada uno de los modelos, con el fin de tener claros su concepción sobre el texto, sus características principales y sus implicaciones pedagógicas. La enseñanza de la escritura deriva del posicionamiento que se hace en torno a estas teorías, procesos y métodos. Una revisión amplia obliga a replantearse las categorizaciones clásicas y también a reposicionarse en cuanto al conocimiento base para formular políticas educativas, programas didácticos y planteamientos metodológicos.

Este artículo establece un recuento que busca ampliar el panorama de los distintos enfoques de los que partimos para producir nuestros cursos de expresión escrita y reflexiona sobre la posibilidad de integrar estos enfoques para lograr programas de enseñanza de la redacción más eficientes desde una posición integral. Para ello, se toman como base artículos académicos relacionados con el tema en español e inglés.

¹ Aunque los planteamientos que se analizan en este artículo se refieren al proceso de producción escrita en general, hacemos la aclaración de que excluimos de este estudio las corrientes que están relacionadas con la enseñanza de la lectoescritura en la infancia. Más bien, proponemos este trayecto teórico como insumo para las decisiones curriculares que plantea la enseñanza de la redacción a jóvenes y adultos y, particularmente, a los estudiantes universitarios.



Se ha pretendido exponer las ideas más recientes sobre este tema, en tanto esto permite tener un espectro amplio de los distintos enfoques planteados hasta ahora y plantearse posibles vías de innovación.

2. Diversas clasificaciones: coincidencias y divergencias

No existe una categorización única de los modelos teóricos de la producción textual. Las diversas clasificaciones varían de un autor a otro y coinciden en algunos aspectos, aunque en otros divergen. Cassany (1990) expone cuatro enfoques principales: basado en la gramática; basado en las funciones; basado en el proceso y basado en el contenido. Por su parte, Díaz (2002) los clasifica en tres categorías también: modelos de producto, modelos de proceso y modelos ecológicos o contextuales. Camps (2003) establece una clasificación en cuanto al texto, el proceso de escritura, el contexto y la actividad discursiva. Para Encarnación Atienza (2012, p. 72), las aproximaciones teóricas al estudio de la composición de un texto escrito se clasifican en aproximación lingüística, aproximación psicolingüística y aproximación sociocultural. Mostacero (2017) realiza un recorrido por las propuestas sobre la escritura a partir de los años 1960, aproximadamente. Las clasifica en tres categorías: modelos de producto (anteriores a 1980); modelos de procesos cognitivos y sociocognitivos (a partir de los años 80); y modelos de escritura en las disciplinas (a partir de los años 60 en Estados Unidos y Reino Unido).

Como podemos observar, estas clasificaciones coinciden en la idea de que hay, al menos, tres elementos en juego cuando hablamos de escritura: por una parte, el texto como un constructo específico, como una cosa que se produce cuando escribimos y de la que importa su forma, su estructura, sus relaciones internas; en segundo lugar, la idea de que el texto surge gracias a un proceso mental individual, interno y difícil de acceder porque no es «visible» y al que hay que conocer a partir de experimentos que permiten formular modelos teóricos, esto es, el texto como resultado de procesos cognitivos y, finalmente, los textos a la luz de las condiciones sociales en que se producen y de su función comunicativa y funcional. A continuación, presentamos una tabla de estas clasificaciones.



Tabla 1

Propuestas de clasificación de los enfoques teóricos a la producción escrita

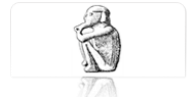
Autor	Clasificación
Cassany (1990)	Enfoque basado en la gramática Enfoque basado en las funciones Enfoque basado en el proceso Enfoque basado en el contenido
Díaz (2002)	De producto De proceso Ecológicos o contextuales
Camps (2003)	El texto El proceso de escritura El contexto La actividad discursiva
Atienza (2012)	Enfoque lingüístico Enfoque psicolingüístico Enfoque sociocultural
Mostacero (2017)	De producto Cognitivos y sociocognitivos De escritura en las disciplinas ²

Fuente: Elaboración propia

3. Recorriendo los enfoques teóricos sobre la producción escrita a través del tiempo

Los distintos abordajes teóricos sobre el proceso de escritura determinan el tipo de escritura que enseñamos, los métodos pedagógicos que utilizamos, la manera en que presentamos la escritura a los aprendices. Los enfoques son múltiples y, además, en algunos casos adquieren nombres semejantes, cuando finalmente se está ante el mismo paradigma. Presentamos, a continuación, sus características.

² La incorporación de los paradigmas de escritura en las disciplinas coincide con una visión social de la redacción, aunque nos parece que más que ser una propuesta teórica es un acercamiento metodológico aplicado en que la escritura está al servicio del conocimiento formulado en distintas áreas del conocimiento.



3.1. Enfoques textuales

En este grupo enlistamos aquellos enfoques teóricos que se basan en unidades textuales y en la configuración del texto a partir de sus unidades básicas. Sus postulados se refieren al conocimiento del escribiente sobre los elementos que se deben integrar para la producción del texto y que se enfocan principalmente en el dominio de estas estructuras. Camps ([2003, p. 1](#)) vincula la concepción meramente textual con el formalismo ruso y el *new criticism*, corrientes que desvinculaban el texto de su relación con el autor y de su contexto sociocultural. El llamado «paradigma textual» también se equipara con el «paradigma basado en el producto», en tanto lo que interesa en él es el texto como un ente cerrado, terminado y específico. En este sentido, cuando se habla de paradigmas de escritura basados en el producto, se habla de aquellas corrientes en las que se analiza el texto escrito en sus aspectos formales, especialmente en cuanto a su conformación a partir de las unidades lingüísticas y, por lo tanto, a partir de una estrecha relación con el conocimiento de la lengua y, específicamente, el conocimiento gramatical. Si bien este paradigma recibe críticas negativas, Camps ([2003](#)) rescata que

la aportación fundamental para la enseñanza de los estudios textuales ha sido la de poner en primer término una visión global del texto como unidad y mostrar la dependencia de sus elementos y de los recursos formales respecto de esta globalidad. (p.2.)

Una de las clasificaciones que hallamos para este grupo es la propuesta por Cassany ([1990](#)), quien plantea que el enfoque textual se puede dividir en dos corrientes: gramaticalista ([Cassany, 1990](#))³, de corte tradicional y cimentada en las concepciones prescriptivistas del siglo XIX y principios del siglo XX, y lingüística, basada esta última en los aportes de la lingüística del texto de van Dijk (1992), De Beaugrande y Dressler ([1997](#)) y otros autores.

³ Partamos del hecho de que Cassany (1990), en “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”, reconoce que los cuatro enfoques que presenta están basados en los que plantea Shih (1986). Es decir, a partir de la información que se puede encontrar en Shih (1986), se establece lo que ha continuado considerándose en diversos textos como los cuatro procesos fundamentales de la enseñanza de la escritura en lengua española, con lo que se ha creado una especie de canon que, si bien puede corroborarse en otras investigaciones, en cierta medida, se construye a sí mismo una y otra vez.



Para caracterizar el enfoque gramaticalista, tomamos como punto de partida el texto de Cassany (1990), pero nos distanciamos en cuanto a su planteamiento de que el enfoque de la lingüística del texto forma parte de este. De acuerdo con Cassany (1990, p. 65), el planteamiento gramaticalista tendría dos vertientes: el modelo oracional y el modelo textual o lingüístico. El modelo oracional, basado en el dominio de la oración, sería el que contempla la gramática tradicional y que busca que el escribiente aplique exclusivamente sus conocimientos de gramática a la producción de oraciones. En este modelo se busca la aplicación en el texto de conocimientos del escribiente sobre diversas clasificaciones morfosintácticas, la puntuación, la ortografía y unidades semejantes.

Por otra parte, el modelo lingüístico sería el que se basa en otro tipo de conocimientos del texto como las nociones de adecuación, coherencia, cohesión, estructura y que trabajan con el párrafo como unidad base de producción (Cassany, 1990, p. 65). En nuestra opinión, el enfoque lingüístico ofrece una serie de conocimientos y requerimientos que van más allá de la mera aplicación gramatical toda vez que suponen una concepción global del texto que se integra con conceptos básicos de la lingüística del texto, como lo son la superestructura, el marco, las inferencias y que no suponen un proceso mecánico de clasificación de elementos gramaticales, sino un conocimiento de las fuerzas y redes que conforman la estructura textual, en donde también se implican procesos cognitivos y discursivos. En nuestra opinión, el enfoque gramaticalista, normativo y prescriptivo⁴ se distancia ampliamente de las ideas que la lingüística del texto ha planteado al respecto. En este sentido, nuestra propuesta identifica ambas corrientes como distintas y epistemológicamente divergentes.

3.1.1. Enfoque gramaticalista

La enseñanza de la lengua, durante la primera mitad del siglo XX, estuvo basada en un enfoque normativista, en que se concebía el dominio lingüístico como equivalente al conocimiento gramatical. Es una corriente heredera de la evolución de los estudios lingüísticos a lo largo de la historia, enraizados en

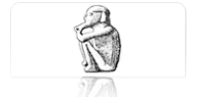
⁴ El enfoque prescriptivista puede encontrarse también en otros modelos, como en el de proceso. Gil y Santana refieren que, aún cuando los teóricos cognitivistas se habían apartado del tipo de modelo procesual, este seguía estando vigente en propuestas como las de Jones (1975), Trosky y Wood (1981) y Vaughn (1981) (citados en Gil y Santana, 1985, p.89).



las tradiciones anteriores al siglo XX ([Cassany, 1990, p. 64](#)). Este enfoque tiene como principal característica un énfasis prescriptivista y correctivo en que existe un ideal lingüístico al que se debe aspirar y que se manifiesta en la corrección y el apego a las normas, emanadas usualmente de una autoridad. Este enfoque es heredero de las nociones lingüísticas relacionadas con el poder y la colonización, en tanto se considera que hay una lengua madre, ideal, a la que se debe aspirar y que es muy distante de las incorrectas realizaciones lingüísticas de sus subordinados.

En este enfoque se concibe la lengua como uniforme y absoluta. De ahí que suponga una correlación directa entre el conocimiento de nociones morfosintácticas y su aplicación en la eficiencia en la producción escrita. Asimismo, se concentra en la detección de errores, de los -ismos: cosismo, queísmo, dequeísmo, barbarismo, usos errados del gerundio, mala conjugación verbal, entre otros. Por otra parte, la presencia de entes reguladores como las academias de la lengua garantiza esta unidad lingüística y un papel correctivo y vigilante ante las posibles variaciones de los escribientes.

Sobre el mismo tipo de modelo, Díaz ([2002](#)) refiere que su origen está en los textos de gramática tradicional, retórica, estilística y en manuales de composición, así como la figura de autoridad como elemento regulador de la producción textual. Se trata de un enfoque superficial del texto donde se toman en cuenta únicamente las estructuras visibles y superficiales. Marro (1987) también se refiere a los enfoques tradicionales y señala las prácticas habituales a este enfoque: énfasis en la oración o conjunto de oraciones, búsqueda de una satisfacción de rasgos formales que corresponden a textos canónicos, cómputo de errores. En la corrección, el modelo supone la detección de errores relacionados con temas superficiales del texto como la ortografía, puntuación y sintaxis, todo vinculado con lo que se debe y no se debe hacer y con el ideal de estilo formal estándar (pp. 2-3).



3.1.2. *Enfoque lingüístico*⁵

El enfoque lingüístico tiene su origen en las distintas propuestas del lingüista holandés Teun Van Dijk (1992), que ofrece un estudio sistemático de las distintas estructuras que conforman el texto, partiendo de las nociones de superestructura, macro y microestructura. Sus propuestas tocan los vínculos del texto con el marco y el contexto, así como plantean los distintos procesos mentales que ocurren en la mente del escribiente en medio de la producción escrita. Las nociones de coherencia y cohesión adquieren un papel relevante en la construcción textual y su grado de dominio indica la posibilidad del escribiente de crear las relaciones necesarias que le permiten crear sentido. Por su parte, De Beaugrande y Dressler (1997) ponen de manifiesto siete reglas de textualidad que permiten la conformación del objeto texto. Algunas de ellas son relativas a componentes textuales, como la coherencia y la cohesión, pero otras abordan la relación del texto con el escribiente y con la situación comunicativa, como la intencionalidad, la aceptabilidad o la situacionalidad.

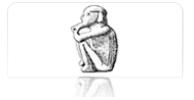
La enseñanza de la producción escrita en este modelo supone en el escribiente un dominio de estas fuerzas estructurales del texto y también su habilidad para crear el «tejido textual». La producción textual se realiza de manera óptima en la capacidad del hablante de integrar estos distintos componentes, mientras accede a los conocimientos lingüísticos que posee.

3.2. **Enfoques cognitivos**

Los enfoques cognitivos ponen el énfasis en el procesamiento mental que realiza el escribiente durante la producción escrita. Este enfoque se desarrolla a partir de la década de los 80, en el marco del apogeo de la psicología cognitiva.

Gil y Santana (1985) exponen la idea de la concepción de un modelo cognitivo, donde queda clara su especificidad en comparación con los modelos tradicionales o de etapas.

⁵ En esta clasificación, partimos del marco establecido en Cassany (1990), aunque nos distanciamos, como lo señalamos en el apartado 3.1. de la descripción meramente formal de las propuestas de la lingüística del texto.



Lo que básicamente se pretende con la construcción de un modelo cognitivo del proceso de escritura es construir un sistema abstracto que caracterice tentativamente dicho proceso y las operaciones destacadas que se llevan a cabo en el mismo (...). Es decir, un modelo actúa como una metáfora y debe ser una hipótesis dinámica que intenta describir los procesos mentales implicados en las distintas formas de actividad de la escritura y los factores que influyen dichos procesos, incluyendo los recursos y características cognitivas que los escritores aportan a la tarea. (p. 90)

Gil y Santana (1985) hacen un recuento de los modelos cognitivos que proliferan en la década de los 80, probablemente debido al interés por la psicología cognitiva, la inteligencia artificial y estudios previos sobre la lectura. Señalan tres categorías de modelos: los de traducción, que suponen que leer y escribir son procesos inversos y que tienen semejanzas entre ellos; los de etapas, que proponen niveles de procesamiento discretos y sucesivos y, finalmente, los cognitivos, que analizan el procesamiento mental que subyace la escritura.⁶ De estos, los que más relevancia tienen actualmente son el de Flower y Hayes (1981) y el de Scardamalia y Bereiter (1992).

La perspectiva de la escritura desde los modelos cognitivos es necesariamente interdisciplinaria. Se integran conocimientos de la psicología cognitiva, la sociología, la antropología cultural, la lingüística, la semiología, las ciencias de la educación y de la comunicación, como señala Marro (1987, p. 2).

3.2.1. Enfoque cognitivo

El trabajo en esta línea que ha obtenido más relevancia es el de Flower y Hayes (1981), quienes formulan un modelo de producción escrita a partir de información obtenida de redactores a quienes solicitaron expresar en voz alta su línea de pensamiento mientras realizaban la tarea de escribir. Su modelo integra tres componentes: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del redactor y los procesos de redacción implicados. La información recolectada y transcrita fue llamada «protocolo». El enfoque de Flower y Hayes sobre la redacción no consiste en un mero ejercicio de proceso o de señalamiento de etapas.

⁶ Para una revisión muy completa de las propuestas cognitivas de los 80, este artículo de Gil y Santana (1985) ofrece un listado y clasificación de estos modelos con sus respectivos exponentes.



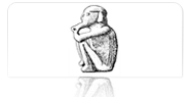
De hecho, en su texto explican la distinción que hay entre los modelos de etapas y su propuesta, citando los modelos de etapas de Gordon Rohman, de 1965, y de Britton et al., de 1975 ([Flower y Hayes, 1981, p. 367](#)). Una de sus principales discrepancias es la visión lineal que plantea el modelo de etapas, mientras que el modelo cognitivo propone que los procesos pueden ocurrir de manera no lineal y regresiva. Por otra parte, la atención de la investigación está puesta en el pensamiento, en lo que está ocurriendo en la mente del redactor en el momento de escribir y la secuencia en etapas es únicamente un marco de referencia para su explicación.

El segundo estudio de referencia en cuanto a los enfoques cognitivos es el de Scardamalia y Bereiter ([1992](#)). Los autores analizan dos modelos de composición: «decir el conocimiento» y «transformar el conocimiento», que asocian con el desempeño de redactores inmaduros, en el primer caso, y maduros, en el segundo. Al igual que en el estudio de Flower y Hayes ([1981](#)), la propuesta se basa en la recolección de datos empíricos en los que los escribientes reportan lo que ocurre en sus mentes cuando redactan. Scardamalia y Bereiter ([1992](#)) describen cada uno de los modelos y refieren cómo se ejecutan algunos aspectos de la escritura en uno y otro, por ejemplo, la coherencia tópica, la forma de los textos, el tiempo dedicado al inicio de la tarea, la planificación y la revisión.

3.2.2. Enfoque metacognitivo

El concepto de metacognición encuentra su origen en diversos estudios que inician en la década de los 70. Los principales precursores de este ámbito de la psicología cognitiva son John Flavell y Ann Brown, quienes, desde marcos teóricos distintos, sentaron las bases para que la idea de la metacognición se extendiera y permeara otros espacios, como el educativo ([Camelo, 2010](#)).

El concepto de metacognición supone la capacidad que tiene un individuo para reflexionar acerca de sus procesos de pensamiento ([Flavell, 1979](#)). En el caso de la expresión escrita, implica el poder pensar y analizar la propia manera de escribir. Esto trae, además, otro proceso intrínsecamente relacionado con el de metacognición: la autorregulación. El planteamiento metacognitivo en escritura supone que el redactor pasa de la aplicación de reglas (como en el caso de los enfoques gramaticalistas), es decir, del qué, a



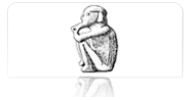
preguntarse acerca de sus propios procesos de pensamiento, es decir, el por qué. A partir de la interiorización de este conocimiento metacognitivo, el escribiente tiene la oportunidad de modificar sus patrones de escritura y adoptar nuevos.

3.3. Enfoques contextuales o ecológicos

Estas propuestas parten de la idea de que todo escrito se va a producir en una situación de comunicación particular. En principio, hemos identificado que existen dos términos que se utilizan de manera indistinta para clasificar estos enfoques, a saber, el de «enfoques contextuales» y el de «enfoques ecológicos». El primero es más genérico y se encuentra mencionado en diferentes estudios. Iglesias (2004) los utiliza de manera indistinta. De acuerdo con nuestra investigación, el concepto de «modelo ecológico» se utiliza indistintamente del «modelo contextual», es decir, que supone una visión del proceso de escritura en consonancia con factores externos, ambientales y situacionales, haciendo énfasis en la interacción con lo social.

El término de enfoque ecológico se remonta a 1979, cuando el psicólogo Urie Bronfenbrenner publicó su libro *La ecología del desarrollo humano*, donde propone una teoría acerca de la conducta humana a partir del desarrollo de los niños. Esta teoría plantea que cada individuo crece en un conjunto de sistemas, contenido cada uno en los sistemas superiores y que determinan su comportamiento. Estos corresponden a los distintos espacios en los que se desenvuelve la persona, como su círculo familiar, sus amigos, la escuela, el barrio, el país, la cultura y las dinámicas sociales globales. La teoría supone entonces un desarrollo «ecológico», es decir, un desarrollo que depende del entorno. La concepción de Bronfenbrenner ha permeado los paradigmas educativos y, finalmente, se ve reflejada también en la denominación que distintos estudios sobre redacción aplican a ciertos paradigmas.

En los modelos contextuales, la redacción no solo es un proceso personal, sino que está mediado por las variables externas en las que se desarrolla. Se concibe la escritura como un «proceso comunicativo y social que adquiere pleno significado en el contexto físico, social y cultural en que se desarrolla» (Iglesias,



[2004, p.7](#)). Camps (2003) pone el énfasis en lo que denomina enfoques sociocognitivos, en los que «los textos no son independientes del contexto, sino que emergen de él y al mismo tiempo lo conforman» (p. 5).

3.3.1. *Enfoque funcionalista*

Este enfoque, basado en las nociones de la lingüística funcional, supone que la lengua es una herramienta comunicativa y que sirve para cumplir funciones de comunicación como expresar ideas, crear relaciones sociales y producir ciertos textos adecuados a ciertas situaciones ([Hartnett, 1997](#)). El enfoque funcionalista parte de las ideas de Mark Halliday y se enmarca en la Lingüística Sistémico Funcional (LSF). Este concibe el texto como una construcción semiótica que se vincula con el contexto social a partir de una selección de estructuras que están disponibles en la lengua. La LSF rescata el vínculo entre el lenguaje y los usos sociales. El enfoque funcional parte de la efectividad del discurso escrito para lograr objetivos de comunicación. En este, es la situación comunicativa la que va a determinar el tipo de texto y los recursos lingüísticos adecuados. La redacción se realiza partiendo de que el texto tiene una función comunicativa y está dirigido a un lector potencial o real.

3.3.2. *Enfoque basado en el contenido*

Conocido como *Content Approach* en el ámbito anglosajón, es el que vincula la producción textual con prácticas académicas, especialmente en el nivel superior ([Fregoso y Aguilar, 2018](#)). Cassany lo denomina «enfoque basado en el contenido» ([1990, p. 75](#)), aunque los términos en que se encuentra en la bibliografía básica son los de «escritura en el curriculum» y «alfabetización académica». La «escritura en el curriculum» es, más que una teoría, una metodología. Supone que el profesor de escritura es experto en la producción de textos y está encargado de guiar el proceso de escritura de sus estudiantes, pero que cuando estos estudiantes pertenecen a áreas de conocimiento especializadas, este conocimiento está limitado y, por lo tanto, se requiere de un trabajo conjunto entre ambos especialistas. En esta dinámica, el profesor de lengua ejecuta un papel de asesor y guía en la producción textual que es, a su vez, dirigida en el tema y el fondo por el profesor de la otra materia. De ahí que este enfoque también sea «escribir en las disciplinas».



En el ámbito latinoamericano, la investigadora que cultiva una amplia reflexión sobre este tema es Paula Carlino⁷.

3.3.3. *Enfoque colaborativo*

El enfoque colaborativo supone que la creación de un texto es llevada a cabo por un grupo de dos o más personas quienes tienen un propósito común ([Ferrari y Bassa, 2017](#)). Colen y Petelin ([2004, p. 136](#)) enmarcan la escritura colaborativa en espacios de trabajo en los que la escritura requiere colaboración. Esta visión de la escritura se basa en la idea de que esta es un proceso social.

3.3.4. *Enfoque humanista*

El enfoque humanista en la educación pone en el centro de interés a la persona. Su objetivo es ayudar a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial a través de la autorrealización ([Soviyah, 2015, p. 150](#)). En este enfoque, «los estudiantes son vistos como seres humanos que tienen sentimientos, emociones, creencias, valores y responsabilidades y los profesores están ahí para darles un ambiente de confianza y respeto para expresarse» (p. 151). La redacción, entonces, pasa de ser una tarea mecánica, a ser una manera de incorporar una visión humanista en la formación del estudiante.

Celce-Murcia ([2001](#)) hace recuento de las características que el enfoque humanista tiene en la enseñanza de segundas lenguas: respeto hacia los sentimientos del estudiante, comunicación significativa para el estudiante, trabajos en pares o grupos pequeños, la atmósfera de la clase es más importante que el material o el método, interacción y apoyo entre pares, el aprendizaje de una segunda lengua es visto como una experiencia de autorrealización, el profesor es un consejero o facilitador, se utiliza la L1 en los primeros estadios de aprendizaje y poco a poco se va sustituyendo por la L2 (p. 5, traducción nuestra). De estos principios, prácticamente todos se aplican a una enseñanza de la redacción de corte humanista, que le daría preponderancia a una escritura que permita al estudiante explorar sus sentimientos, ilusiones, preocupaciones y otros ámbitos de su propia experiencia. Por otra parte, las prácticas educativas tendrían

⁷ La obra de Carlino sobre este tema es muy extensa. Puede consultarse su trabajo en la página <https://www.aacademica.org/paula.carlino>.



que ver más con un espacio formativo y de crecimiento personal, que con una tarea de producción escrita desprovista de conexiones con el estudiante y su mundo interior.

3.3.5. *Enfoque etnográfico*

El enfoque etnográfico se plantea interrogantes sobre los usos individuales y colectivos de la lectura, así como sobre las representaciones e identidades que formulan los lectores sobre el leer y el escribir. Del mismo modo, una investigación etnográfica tiene que describir los lugares físicos, escenarios y «rituales» de estas actividades ([Martos, 2010, p. 201](#)).

Dicho enfoque pone su atención en las distintas situaciones en las que ocurren la lectura y la escritura. Se trata, como se concibe en los New Literacy Studies (NLS), que veremos a continuación, de prácticas sociales situadas en contextos de intercambio, en donde el entorno, los participantes, los medios, los objetivos y otros tantos factores determinan la comunicación. En este sentido, la etnografía al alcance de la escritura propone acercarse a ella en forma integral y desde la práctica humana. La cartografía se toma en cuenta para generar mapas interactivos en donde se puede retratar la red de situaciones/opciones que los usuarios tienen para realizar estas prácticas, todas de índole cultural. La tecnología se pone al servicio de estas redes y constituye un elemento definitorio en la posibilidad de los miembros de la comunidad de apropiarse de estos entornos culturales.

3.3.6. *Enfoque multimodal*

También vinculado con las posibilidades que ofrece la tecnología, el enfoque multimodal se plantea los textos desde su interacción entre el material escrito y el gráfico, considerando que muchos de los espacios de aplicación de la escritura integran también otras dimensiones (visual, táctil, auditiva), esto es, periódicos, revistas, catálogos y aún más, sitios web y todo tipo de publicación digital. El enfoque multimodal se inserta en una tradición semiótica más amplia, en la que la construcción del significado parte de la integración de lenguajes diversos. La presencia de la pantalla y las nuevas maneras de interacción de los usuarios con las plataformas de comunicación suponen un nuevo entendimiento de nuestra concepción de texto y de redacción. ([González García, 2018](#)).



3.3.7. *New Literacy Studies (NLS)*

Como contrapartida de los enfoques cognitivos, que ponen el énfasis en el individuo y en su mente, los «*New Literacy Studies*»⁸ se plantean la lectura y la escritura en un sentido más social y vinculado con su entorno, poniendo de nuevo en el centro el lenguaje como forma de establecer contacto con otros. El término «literacy», difícil de traducir para el contexto académico hispano, se puede comprender como «lectura y escritura». Los NLS se plantean el papel de la escritura y la lectura en la sociedad, entendiéndolos como vehículos de interacciones sociales intrínsecamente ideológicos ([Bloom y Green, 2015, p. 20](#)).

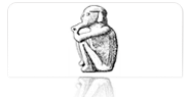
Los NLS tienen menos interés en el enfoque mental-cognitivo al lenguaje, y más en uno cultural, inserto en las distintas dinámicas sociales y en cómo el lenguaje permite a las personas «hacer cosas». Las personas leen y escriben en sus actos cotidianos y de formas diversas, asociadas con los grupos a los que pertenecen.

La NLS -gracias a su oposición a la psicología cognitiva tradicional- tenía poco o nada que decir sobre la mente o la cognición. Prestó atención principalmente a los aspectos sociales, culturales, históricos, y contextos institucionales de la alfabetización. Tenía poco que decir sobre el individuo aparte de la «pertenencia» del individuo a varios grupos sociales y culturales ([Gee, 2015](#), p. 36, traducción nuestra).⁹

Los NLS se preocupan por cómo el lenguaje se relaciona con coordenadas sociales, culturales, históricas e institucionales. No solamente se trata de un vínculo a partir de factores sociodemográficos, como podría plantear una visión sociolingüística, sino más bien de la idea de que es el lenguaje el engranaje que permite construir las experiencias sociales, culturales, históricas a partir de las distintas prácticas letradas de las personas. Las personas forman parte de comunidades de práctica y no son individuos que

⁸ Es relevante el planteamiento de Hernández (2016, p. 21) acerca de los términos de alfabetización, literacidad y cultura escrita. Señala que la alfabetización se ha circunscrito a la enseñanza de la lectoescritura a adultos, mientras que la literacidad o cultura escrita se refiere a las prácticas sociales mediadas por el lenguaje escrito.

⁹ The NLS – thanks to its opposition to traditional cognitive psychology – had little or nothing to say about the mind or cognition. It paid attention mostly to the social, cultural, historical, and institutional contexts of literacy. It had little to say about the individual apart from the individual’s ‘membership’ in various social and cultural groups (Gee, 2015, p. 36).



actúan de manera autónoma ni desvinculada de su contexto. En este panorama, la escritura se considera una tecnología al servicio de la construcción del significado ([Gee, 2015, p. 44](#)). Los NLS también analizan las interacciones comunicativas que ocurren en los nuevos espacios digitales.

La enseñanza de la expresión escrita adquiere una nueva dimensión a la luz de los NLS. Por una parte, se comprende que las personas escriben en «eventos de literacidad» y que con ello logran objetivos sociales. Se habla de «prácticas situadas» o «prácticas localizadas» que están vinculadas con actividades sociales particulares, por ejemplo, ir a la iglesia, hablar por WhatsApp, presentar una demanda. Estas prácticas involucran acciones, interacciones, valores y tecnologías ([Moreno y Soares, 2019, p. 222](#)). En este sentido, la enseñanza de la expresión escrita estaría vinculada por una conciencia sobre toda la situación en la que emerge la necesidad de escribir y no solamente en la definición de un lector posible.

3.4. Otras aproximaciones

3.4.1. Enfoque dinámico

En oposición a la idea del texto como objeto, Marro ([1987](#)) desarrolla una exposición acerca de los planteamientos procesales en la escritura, haciendo recuento de los principales aspectos que caracterizan a uno y otro enfoque. Sin embargo, incorpora algunos conceptos relevantes y que, según nuestro criterio, distinguen particularmente su propuesta. Por una parte, está la noción del enfoque de producto, en el sentido que ya hemos indicado previamente, gramatical y tradicional, pero Marro lo denomina enfoque estático, contrapuesto al enfoque dinámico, esto es, el enfoque procesal, pero que también supone interacción, y la incorporación de nociones de la lingüística del texto y de la pragmática.¹⁰ «El enfoque dinámico estudia al texto como un proceso de construcción activo, resultado de una compleja serie de negociaciones,

¹⁰ Recomendamos visitar este texto, para ahondar en temas como el de escritura dinámica y, especialmente, en la idea de la escritura como resolución de problemas. La propuesta de Marro es la de la redacción como un proceso comunicativo que permite al escribiente resolver problemas a partir de una confluencia de estrategias cognitivas y experiencias interactivas (Marro, 1987, p. 6).



interacciones y jugadas estratégicas entre diversas metas, recursos, contextos y participantes en el intercambio comunicativo» ([Marro, 1987, p. 2](#)).

3.4.2. *Enfoque afectivo*

Hayes ([1996, p. 2](#)) indicaba que escribir «es una actividad generativa que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria». En la revisión bibliográfica sobre este tema, aparece en determinados momentos la referencia a los componentes afectivos que median en la producción escrita y en su enseñanza ([Rivera, 2020](#); [Sequeida, s.f.](#)). Lacon y Ortega ([2008, p. 236](#)), señalan que «cuando un escritor produce su texto, en tanto actividad social, insertándolo en un entorno socio-cultural determinado, es evidente que lo hace porque está consciente de los valores que tiene para él y para sus lectores», esto en relación con que la escritura es una «actividad que involucra lo afectivo y lo motivacional».

3.4.3. *Enfoque desde la gamificación*

De acuerdo con Deterding, Khaled, Nacke y Dixon ([2011, p. 2](#)), la gamificación consiste en «el uso de elementos de diseño de juego en contextos no relacionados con el juego». El concepto nace en la industria de los medios digitales y se extiende permeando otras disciplinas, entre ellas, la educativa. Si bien la educación siempre ha incorporado el juego como parte fundamental de sus actividades, especialmente en la instrucción primaria, la *gamificación* (o «ludificación», como se le conoce en español) supone un ámbito diferenciado especialmente porque toma en cuenta los planteamientos del diseño de juegos digitales, con un importante efecto positivo en la atención, interés, compromiso y dedicación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje ([Ortiz Colón, Jordán y Agredal, 2018](#)).

En relación con la escritura, la *gamificación* supone la incorporación de prácticas lúdicas en el desarrollo del currículo de enseñanza-aprendizaje. En la revisión bibliográfica se encuentran múltiples textos en los que se aplica el concepto de gamificación en distintos contextos, especialmente en los ámbitos de adquisición de la lectoescritura y de la enseñanza de lengua extranjera. Los principios que subyacen esta práctica son: narrativa, en el sentido de la existencia de un hilo conductor que lleve de la mano al estudiante



a través de una historia; reglas, que establecen las acciones permitidas y no permitidas en el desarrollo del juego; niveles de dificultad, que permitirán al estudiante resolver problemas y desarrollar las competencias que necesita para subir de nivel; insignias, o marcas de realización de logros y, finalmente, el principio pedagógico, es decir, el objetivo que motiva y dirige las acciones lúdicas preparadas por el docente para ser aplicadas en el aula ([Castillo, 2021](#)).

3.4.4. Inversión de la pirámide cognitiva

Mostacero ([2010](#)) refiere al reconocimiento de un continuum cognitivo que estaría mediando en el momento de redacción de un texto y que explicaría el por qué los redactores mantienen ciertos errores de escritura, que son mucho más profundos y complejos que un desconocimiento de ciertas estructuras gramaticales. Mostacero indica que la actual didáctica de la escritura solo repara en los «errores» o «vicios del lenguaje» (p. 13). Su planteamiento es que la redacción supone siete niveles de dificultad cognitiva que van de menos a más y que se pueden correlacionar con los distintos niveles educativos. En los niveles más bajos se encuentran los conocimientos de puntuación, ortografía, acentuación y estos son en los que se concentra la enseñanza tradicional. De ahí que el autor proponga «invertir» la pirámide, es decir, enseñar los procesos cognitivos más complejos primero, relacionados con habilidades pragmáticas y discursivas.

3.4.5. Modelo pedagógico dialogante

Adoumieh ([2013](#)) propone la aplicación de lo que se conoce como «modelo pedagógico dialogante» al ámbito de la producción escrita. El modelo es desarrollado por De Zubiría (2002, citado en Adoumieh [2013](#)), y se basa en tres dimensiones: una cognitiva, de pensamiento; otra afectiva, del sentimiento; y una última, de la acción, de la aplicación del conocimiento a la vida real. La primera supone que la escritura es un mecanismo para aprender y que el redactor se enfrenta con la tarea cognitiva de integrar y sintetizar su conocimiento en el texto. En este contexto cobran importancia las prácticas en que los pares se leen y se corrigen unos a otros, y en los que la escritura deja de ser un acto solitario. La segunda dimensión pone el énfasis en la interacción y en la capacidad dialógica de la escritura. Importan los intercambios entre profesor-alumno y alumno-alumno, y el profesor tiene un papel de mediador y no de instructor. Por otra



parte, son relevantes espacios educativos en los que se tienen que tomar decisiones y aplicar las habilidades de los participantes. Finalmente, la aplicación sucede cuando el texto no se escribe «en frío», sino que tiene un lector, una situación comunicativa y un valor real. Solo así el redactor encuentra una motivación para escribir y debe adecuarse a las características de la situación comunicativa que rodea su proceso.

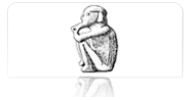
3.4.6. Didactext

Didactext es un grupo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid que reflexiona sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. El grupo ha propuesto un modelo de escritura (2003) que se basa en tres dimensiones: cultural, contextual y personal. Como puede observarse, en contraste con los enfoques esbozados arriba, el modelo integra las nociones individuales y sociales. Un aspecto relevante, y que nos parece estar tomando importancia, es que toma en cuenta el contexto situacional, la dimensión cognitiva pero también el papel de la memoria, la motivación y las emociones. El modelo también introduce las etapas del proceso de escritura y las nociones metacognitivas. Hasta el momento, es el enfoque más completo e integrador de los conocidos en este documento.¹¹

4. Conclusiones

La revisión teórica a través de los variados enfoques acerca del proceso de producción escrita lleva a concluir, como se vio en este artículo, que un acercamiento más integral es aquel que toma en cuenta los aspectos más relevantes de cada uno. Probablemente esto es lo que propone el grupo Didactext de la Universidad Complutense de Madrid. Siguiendo la propuesta de Didactext, podríamos pensar que un modelo que logre unificar los puntos relevantes de todos estos planteamientos podría constituir el abordaje más completo y más integrador conocido hasta el momento. Desde nuestro punto de vista, cada uno de los enfoques prioriza uno de los aspectos que integran la compleja tarea de la escritura y una propuesta

¹¹ El modelo puede consultarse de forma detallada en el texto de 2013, “Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos.”



integradora logra comprender el fenómeno de la escritura en toda su complejidad, en su dimensión individual y social, lingüística y comunicativa. Coincidimos con lo que Cassany (1990) apunta al final de su texto: «Cuando me imagino el mejor enfoque para un curso determinado, siempre me sale una mezcla rara de todas las posibilidades, algo que en cada caso intenta ser útil al alumno» (p. 79).

Atienza (2012, pp. 79-80) llega a una idea semejante:

Acotadas las tres aproximaciones teóricas sobre la escritura, finalizamos insistiendo en la idea inicial de la que partíamos: éstas no son excluyentes sino complementarias, y su aplicación didáctica en el aula debe venir dada según sean las necesidades específicas de los estudiantes. Sin duda, cada una de ellas supone desarrollar un grado mayor de competencia escritora. Asimismo, la existencia de diferentes propuestas teóricas confirma, como señala Marinkovich (2002), la dificultad de formular un modelo que reúna todos los factores que entran en juego en el proceso de la producción de textos escritos, pero sí permite considerar la escritura desde diferentes dimensiones complementarias. Hemos querido poner especial énfasis en la dimensión procesual y social, y resaltar que el aprendizaje de la producción escrita puede afianzarse gracias a la reflexión sobre los usos sociales de la escritura y participando en literacidades diversas.

Por otra parte, líneas metodológicas poco exploradas tales como la escritura como solución de problemas y la escritura como juego pueden ser desarrolladas con más amplitud para el mundo hispano. Finalmente, requiere una revisión exhaustiva el abordaje de la dimensión afectiva de la producción escrita, línea aún incipiente y muy poco explorada en nuestro contexto.

Referencias

- Adoumieh, Nour. (2011). Las habilidades metacognitivas en el proceso escritural: un estudio de casos. *Investigación y posgrado*, 26(2), 57-92.



- Adoumieh, Nour. (2013). Modelo pedagógico dialogante y su aplicación en la escritura. *Sapiens*, 14(1), 23-40. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1317-58152013000100003&script=sci_arttext
- Álvarez Angulo, Teodoro y Ramírez Bravo, Roberto. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 18, 29-60.
- Atienza, Encarnación. (2012). Aproximaciones teóricas a la producción escrita: de la codificación a la práctica letrada. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 61, 72-82.
- Beiki, Maryam. (2022). Review of Writing-Related Theories. *Cultural Arts Research and Development*, 2(1), 27-33. <https://ojs.bilpub.com/index.php/card/article/view/20>
- Bloom, David y Green, Judith. (2020). The Social and Linguistic Turns in studying Language and Literacy. En Rowsell, Jennifer y Pahl, Kate (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 19-34). Routledge.
- Camelo, M. (2010). El mejoramiento cualitativo de la escritura a partir de la metacognición. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12(1), 54-69.
- Camps, Anna. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 13(49), 3-19.
- Camps, Anna. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida*, 24(4), 2-11.
- Cassany, Daniel. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.
- Cassany, Daniel. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, XXV, 2, 6-23.
- Castillo, Karla. (2021). Principios de la gamificación para la educación. *Docentes en línea*. <https://docentesenlinealatinoamerica.com/2021/03/29/principios-de-la-gamificacion-para-la-educacion/>



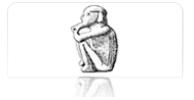
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Celce-Murcia, Marianne. (2001). Language teaching approaches: An overview. *Teaching English as a second or foreign language*, 2(1), 3-10
- Colen, Kerryn y Petelin, Roslyn. (2004). Challenges in collaborative writing in the contemporary corporation. *Corporate Communications: An International Journal*.
- Cooper, Marilyn. (1986). The Ecology of Writing. *College English*, 48(4), 364-375.
<https://doi.org/10.2307/377264>.
- Dayton, Amy (Ed.). (2015). *Assessing the Teaching of Writing*. University Press of Colorado.
- De Beaugrande, Robert y Dressler, Wolfgang. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel Lingüística.
- Deterding, Sebastian, Khaled, Rilla, Nacke, Lennart y Dixon, Dan. (2011). *Gamification: Toward a definition*. [Conferencia] CHI 2011, Vancouver.
https://www.researchgate.net/publication/273947177_Gamification_Toward_a_definition
- Díaz, Lourdes. (2002). La escritura: modelos explicativos e implicaciones didácticas. *Revista de pedagogía*, 23(67), 319-332.
- DIDACTEXT, G. D. D. D. T. G. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 077-104.
- Ferrari, Laura y Bassa, Lorena. (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 121-142.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/1065>
- Flavell, John. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.



- Fregoso Peralta, Gilberto y Aguilar González, Luz. (2018, julio-setiembre). Oralidad, lectura y redacción: enfoques académicos clásicos en torno a la comprensión y producción verbal. *Revista de Educación y Desarrollo*, 46, 33-42.
- Flower, Linda y Hayes, John. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 4, 365-387.
- García Rodríguez, María Luisa y Sánchez Gómez, María Cruz. (2012). El valor de la escritura. *Papeles salmantinos de educación*, 103-140.
- Gee, James Paul. (2015). The New Literacy Studies. En Rowsell, Jennifer y Pahl, Kate (Eds.), *The Routledge handbook of literacy studies* (35-48). Routledge.
- Gil, Guillermo y Santana, Begoña. (1985). Los modelos del proceso de la escritura. *Estudios de Psicología*, (19-20), 87-101.
- González García, Javier. (2018). El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. *Educação em Revista*, 34. <https://www.scielo.br/j/edur/a/DpbjKPkLtryKvZR9cHxFrsz/abstract/?lang=es>
- Hartnett, Carolyn. (1997). A Functional Approach to Composition Offers an Alternative. *Composition Chronicle: Newsletter for Writing Teachers*, 10(5), 5-8.
- Hayes, John. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En Levy, M. y Ransdell, S. (Eds.), *The science of writing* (1-27). Erlbaum.
- Hernández, Gregorio. (2016). Literacidad académica. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Iglesias, Gustavo. (2004). Enfoques didácticos de enseñanza de la redacción y composición. http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:nzVwwoa1Q-AJ:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0,5
- Lacon de De Lucia, Nelsi y Ortega de Hocevar, Susana. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009>
- Land, Charlotte. (2022). Recentering purpose and audience as part of a critical, humanizing approach to writing instruction. *Reading Research Quarterly*, 57(1), 37-58.



- Martos García, Alberto. (2010). Las prácticas de lectura y escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica. Lengua y literatura*, 22, 199-229. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110199A/18712>
- Marro, Mabel. (1987). Los modelos procesales y la enseñanza de la redacción. *Lectura y vida*, 8(4). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a8n4/08_04_Marro.pdf
- Moreno, Emilce y Soares Sito, Luanda. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322019000200219
- Mostacero, Rudy. (2010). La inversión de la pirámide cognitiva y la didáctica de la escritura. *Revista de Postgrado FACE-UC*, 4(7), 11-38.
- Mostacero, Rudy. (2017). Modelos para enseñar y aprender a escribir: bosquejo histórico. *Lenguaje*, 45(2), 247-274.
- Ortiz Colón, Ana María; Jordán, Juan y Agredal, Míriam. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e pesquisa*, 44, <https://www.scielo.br/j/ep/a/5JC89F5LfbgvtH5DJQQ9HZS/#>
- Ramírez Bravo R. y Álvarez Angulo T. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 29-60. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A>
- Rivera, Lizbeth. (2020). La influencia de las emociones en la producción de textos escritos en alumnos de 4to grado de primaria. 11° Congreso Nacional de Investigación UVM. https://www.researchgate.net/publication/344617353_La_influencia_de_las_emociones_en_la_produccion_de_textos_escritos_en_alumnos_de_cuarto_grado_de_primaria
- Rojas-García, Ilene. (2016). Aportes de la lingüística sistémico-funcional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior. *Educación y Educadores*, 19(2), 185-204.



Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.

Sequeira, Julia. (s.f). *Factores cognitivos y afectivos que explican la expresión escrita en adolescentes*.

Investigación FONDECYT N° 431-88, Chile.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a13n3/13_03_Sequeira.pdf

Shih, May. (1986). Content-based approaches to teaching academic writing. *TESOL quarterly*, 20(4), 617-648

Soviyah, Soviyah. (2015). Humanistic Approach in Action: EFL Writing Class. *TEFLIN Journal*, 18(2), 148-158.

Valenzuela, Ángel. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46(1), 69-93. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i1.6197>

Vargas Franco, Alfonso. (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. *Perspectiva Educativa*, 57 (3), 153-174. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.757>

Van Dijk, Teun. (1992). *La ciencia del texto*. (2a reimpr.). Ediciones Paidós Ibérica.



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)