

Perspectiva sociocognitiva de la escritura

Writing perspective sociocognitive

Julián Martínez Gómez*

Fecha de recepción: 14 de noviembre de 2012

Fecha de aceptación: 20 de diciembre de 2012

Resumen

En este artículo se analizan los alcances y limitaciones del modelo cognitivo en cuanto a la composición escrita de estudiosos como Flower y Hayes y Bereiter y Scardamalia, entre otros, se presentan los aportes del modelo sociocultural en el ámbito de la enseñanza de la escritura a la luz de los presupuestos de Vygotsky (entre otros) y se formula una integración de estos modelos en una nueva perspectiva que permita fortalecer los procesos de producción textual en el aula de clase. Una teoría de la escritura como esta necesita sintetizar factores cognitivos, sociales y lingüísticos o textuales, con un trabajo de corte sociocognitivo que favorezca el desarrollo de una escritura productiva de los diferentes textos académicos trabajados en la escuela.

Palabras clave: modelos cognitivos, contexto, uso, cultura y texto.

Abstract

In this article the scope and limitations of the cognitive model in terms of the written composition of students as Flower and Hayes, and Bereiter and Scardamalia, among others, the same way, we present the model inputs sociocultural the teaching of writing, in light of the budgets of Vygotsky (among others), finally makes integration of these models in a new perspective that will strengthen the processes of textual production in the classroom. A theory of writing like this, you need to synthesize cognitive, social and linguistic or textual, with a sociocognitive cutting work that favors the development of a productive writing different academic texts worked in school.

Keywords: cognitive models, context, use, culture and text

Introducción

Cuando se requiere elaborar un escrito coherente y cohesivo a luz de una determinada situación comunicativa, aparece implícita, como mínimo, la participación de un conjunto de actividades cognitivas complejas (por ejemplo la activación del conocimiento lingüístico y temático relevantes o la organización de la información en función de los objetivos y finalidades discursivas), que se llevan a cabo a partir del *contexto social y cultural* en el que cobra sentido la producción textual. De esta manera, se puede considerar que, en cualquier tarea de escritura, el texto y el contexto son inseparables, interdependientes y se determinan mutuamente.

Sin embargo, los primeros estudios cognitivos sobre el proceso de composición no fomentaron esta concepción. Incluso, en los modelos más aceptados

para explicar dicho proceso (Flower y Hayes, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1987, entre otros), el contexto se refería solo al conjunto de elementos retóricos que el escritor debía tener en cuenta para componer su texto y, consecuentemente, se concebía como un elemento más para añadir a la situación de comunicación.

De hecho, el objetivo principal de gran número de investigaciones realizadas desde la perspectiva cognitiva radicaba en el análisis y estudio de la *función epistémica* de la escritura, entendida en este escrito como el nivel en el que se lee y compone escritos para provocar cambios cualitativos en los pensamientos, las acciones y los sentimientos; por lo tanto, se fomenta una "relación textual" basada en la crítica, la creación y el desarrollo de la autorreflexión. Los datos recogidos de los trabajos realizados sirvieron para demostrar cómo los escritores, siempre expertos, transforman y elaboran

* Licenciado en Filología e Idiomas (español-francés) por la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Lingüística Española por el Instituto Caro y Cuervo, magíster en Lexicografía Hispánica por la Real Academia Española de la Lengua. Docente y catedrático de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: julianmartinez14@hotmail.com

su propio saber mediante la regulación continua de su propio proceso de redacción cuando pretenden ajustar sus textos a las exigencias de múltiples y variadas actividades comunicativas.

Las diferentes fases cognitivas que la escritura conlleva no pueden ser consideradas únicas, sino que su concreción depende de la interpretación que el escritor hace de las condiciones particulares de cada situación de comunicación; por lo cual, las aproximaciones socioculturales, a partir de los presupuestos de Vygotsky, referidas a la creación de un contexto particular en el que se definen las características del texto por producir, y que determina las etapas cognitivas por seguir, no son pertinentes en esta perspectiva cognitiva.

Recientes investigaciones referidas al proceso de composición escrita manifiestan un interés por integrar los datos provenientes de estos dos modelos, que, a menudo, se han venido desarrollando de manera paralela. Este interés por la integración tiene la intención de, por una parte, resaltar la importancia del contexto sociocultural en el que se inscriben los textos a la hora de interpretar una determinada tarea de escritura y, por otra parte, de explicitar las características del proceso cognitivo seguido, el cual se genera en función de las diferentes interpretaciones que se originan en situaciones de escrituras específicas.

En este artículo se quiere precisar que la integración entre el modelo cognitivo y el sociocultural permitiría un mejor desarrollo de una escritura productiva en el entorno académico por parte de los estudiantes. Por esto se ha seleccionado como tema la perspectiva sociocognitiva de la escritura. Con este artículo se persiguen dos objetivos: presentar los alcances de los modelos cognitivos y señalar los aportes del modelo sociocultural en la enseñanza de la escritura. Para lograr tales fines se ha dividido este trabajo en cuatro partes: 1) modelos cognitivos de la escritura, 2) fundamentos del modelo sociocultural, 3) la escritura como actividad social y cultural y 4) conclusión.

Mi interés en esta temática surge de las diferentes asesorías a estudiantes universitarios que están llevando a cabo su práctica docente. Esta práctica genera inquietudes que aparecen, frecuentemente, en las asesorías, a propósito de cómo mejorar la escritura en sus alumnos; igualmente, me motivan las estrategias que he aplicado en mis diferentes cursos académicos.

Modelos cognitivos de escritura

El interés por los desarrollos cognitivos implicados en la producción escrita surge con fuerza a finales de 1970 y sobre todo hacia 1980, en la psicología cognitiva, especialmente, en Estados Unidos. Los primeros trabajos

inician con la publicación del modelo del proceso de Flower y Hayes (1980).

Flower y Hayes

Estos investigadores, que se desempeñaban en el campo de la psicología cognitiva, presentaron uno de los modelos más completos del proceso de composición, ya que describían de forma detallada las diferentes operaciones intelectuales que realiza un autor para la composición escrita (Martínez, 2009). Los autores realizaron diferentes experiencias, que los llevaron a determinar la existencia de diversos procesos y subprocessos mentales básicos, los cuales se organizan en forma jerárquica y con determinadas reglas de funcionamiento. Ellos señalan:

[...] Las principales unidades de análisis son procesos mentales elementales, tales como el proceso de suscitar ideas. Y estos procesos tienen una estructura jerárquica tal que la generación de ideas, por ejemplo, es un subprocesso de la planificación. Es más, cada uno de estos actos mentales puede ocurrir en cualquier momento durante el proceso de composición. Una ventaja fundamental de identificar estos procesos cognitivos básicos o la capacidad de razonamiento que utiliza un escritor, es que podemos comparar las estrategias que utilizan los buenos y malos escritores. (Hayes y Flower, citados por González, 1999, p. 221)

¿Y qué hacen los buenos escritores? Planifican, escriben, revisan, controlan. Estos procesos no son etapas unitarias y rígidas del procedimiento de redacción ni se suceden de manera lineal siguiendo un orden determinado, sino que son usados cuando el escritor los necesita (más de una vez) durante la fase de producción textual. Es importante destacar este aspecto de recursividad, que se produce entre el aprendizaje, la creatividad y los procesos de composición. La tabla 1 resume las diferencias de comportamiento entre escritores expertos e inexpertos, según Fassler y Hoke (1982, citados por Cassany, 2003).

El modelo consta de tres grandes partes: la situación comunicativa, la memoria a largo plazo y los procesos de composición, que contienen, a su vez, subprocessos que se conciben de un modo recursivo, puesto que un mecanismo cognitivo de “control” evalúa su desarrollo y puede plantear la conveniencia de reiniciar uno o varios de los subprocessos. Este modelo se considera como una propuesta que ha servido de referencia para la implementación de programas de enseñanza basados en el proceso, aunque los componentes fundamentales de este aparecen en la mayoría de explicaciones sobre las operaciones cognitivas que se llevan a cabo cuando

Tabla 1. Diferencias de comportamiento entre escritores expertos e inexpertos

Escritores expertos	Escritores inexpertos
Conciben el <i>problema retórico</i> en toda su complejidad, incluso nociones sobre la audiencia, la función comunicativa y el contexto.	Conciben con extrema simplicidad el problema, sobre todo, en términos de ¡otro ejercicio de redacción!
Adaptan el texto a las características de la audiencia.	No tienen idea de la audiencia.
Tienen confianza en el escrito.	No la tienen. No valoran la letra impresa.
Con frecuencia, no quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que la revisión es una forma de construir el significado. Revisan incansablemente la estructura y el contenido.	Con facilidad quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que revisar es solo cambiar palabras, tachar frases y perder el tiempo. Revisan solo palabras sueltas. Les da mucha pereza revisar.
Están preparados para dedicarse selectivamente a las distintas tareas que forman la composición, según cada situación.	Por lo general, intentan hacerlo todo bien en el primer borrador. Se concentran en la elección de palabras y en la puntuación, incluso durante las primeras etapas, cuando los escritores competentes trabajan en el contenido.

Fuente: Fasler y Hoke (citados en Cassany, 1982).

se escribe (Cooper y Matsushashi, 1983; Martlew, 1983; De Beaugrande, 1984, entre otros).

Estas investigaciones, a pesar de partir de la caracterización de la conducta del escritor competente, surgieron de la necesidad de avanzar en la enseñanza de la composición, que experimentaba una situación crítica, manifestada por los niveles insuficientes de los textos de los estudiantes, incluso los universitarios (Steinberg, 1980). Este origen en la enseñanza llevó muy pronto a que la investigación se orientara con preferencia al estudio de los procesos de producción de los alumnos.

Gran número de investigaciones se han llevado a cabo en el contexto escolar específico que determina las actividades de escritura y se han interesado por el nivel evolutivo y los diferentes saberes de que disponen los alumnos, saberes que constituyen condicionantes relevantes del proceso cognitivo que estos siguen (Graves, 1983; Martlew, 1983; Calkins, 1986; Nystrand, 1986; Teberosky y Tolchinsky 1992; Tolchinsky, 1993;

Camps, 1989). También son importantes los aportes de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987) sobre el estudio de la elaboración del conocimiento en el diálogo y en la composición.

Bereiter y Scardamalia

El conjunto de investigaciones de Bereiter y Scardamalia (1987) son relevantes, ya que consideran el “escribir” como algo natural y problemático. A partir de trabajos de tipo experimental, identificaron los pasos de la producción escrita, que fueron formulados en los modelos que denominaron *decir el conocimiento (knowledge telling)* y *transformar el conocimiento (knowledge transforming)*. La diferencia entre uno y otro no radica en el texto escrito, sino en los desarrollos mentales por los cuales este se produce. Esta diferencia se manifiesta, principalmente, en las estrategias de generación de ideas, que estos autores no sitúan en la fase anterior al inicio de la producción del escrito, sino que consideran implicadas en todo el proceso (ver tabla 2).

Tabla 2. Estrategias de generación de ideas

Decir el conocimiento <i>(knowledge telling)</i>	Transformar el conocimiento <i>(knowledge transforming)</i>
<p>En el contexto de la escritura escolar, Scardamalia y Bereiter llaman a esta estrategia de composición del saber guiado y basada en el escritor <i>decir el conocimiento</i>, que se considera como un nivel secuencial. El creador planifica un contenido y elabora sobre la marcha, paso a paso, relacionando cada frase con la anterior y con el tema general del escrito que produce. La causa la hallan en el hecho de que el escritor no relaciona los contenidos que escribe con las exigencias de la situación retórica y no elabora una imagen operativa de dicha situación. El autor se limita a decir los contenidos temáticos que de forma más o menos secuencial van surgiendo de su mente. Este modelo permite resolver con eficacia los problemas planteados por la redacción.</p>	<p>Los escritores hábiles no emplean esta estrategia. Generan contenidos posibles de la misma manera que lo hacen los principiantes o los menos expertos, pero utilizan sus saberes retóricos para establecer objetivos y organizar el contenido antes de escribir el texto. Scardamalia y Bereiter afirman que esta planificación madura conduce a <i>transformar el conocimiento</i> que corresponde a la conducta del productor que interrelaciona las temáticas (<i>espacio conceptual</i>) sobre lo que escribe, que de forma dialéctica se tienen que relacionar con los saberes sobre el discurso (<i>espacio retórico</i>), lo cual le permite reelaborar dichos contenidos y transformarlos para que se adecúe a la situación (Camps, 1989). De acuerdo con esta propuesta, la búsqueda de acomodación de estos dos planos hace que el escritor reelabore sus ideas y su texto, lo que genera conocimientos nuevos.</p>

Fuente: Scardamalia y Bereiter (1992).

En el segundo semestre de 2012 orienté la asignatura Lectura y Escritura dirigida a estudiantes de Ciencias Económicas de la Universidad de La Salle (Bogotá). En el proceso del curso, se formuló la siguiente actividad: redacte un párrafo en el que exponga su posición frente a la pregunta ¿qué piensa acerca de la justificación que hace la senadora Liliana Rendón a propósito de la violencia de género? Sustente su posición con tres razones. La lectura hecha con anterioridad refería al artículo “Las mujeres fregamos mucho”, dijo la senadora Rendón por caso Bolillo (*Elespectador.com*). A continuación, se presentan dos escritos que reflejan la propuesta de Bereiter y Scardamalia.

Decir el conocimiento

Mi opinión a lo que dijo la senadora Liliana Rendón es que ella está errada para mi ningún comportamiento a acción que haga una mujer debe dar pie para el maltrato.

La justificación que ella da acerca de que las mujeres somos necias, manipuladoras y que por eso provocamos a los hombres para que nos peguen y después dice que rechaza cualquier tipo de violencia contra la mujer se está contradiciendo dice que acepta que las mujeres manipulamos y por eso nos pegan es decir justifica y después

dice que no va encontra. Además, es paradójico ella debería defender nuestros derechos como mujeres velar porque nos respeten y no salir con estas declaraciones (Alejandra).

Transformar el conocimiento

Es importante que se tenga en cuenta que bajo ninguna circunstancia debe permitirse, aceptarse o apoyarse el maltrato hacia la mujer, pues este es un acto que atenta sobre la vida y la dignidad de una persona. Es ilógico y hasta ignorante llegar a generalizar sobre este tema como lo hizo la senadora, pues habría que revisar los datos estadísticos de violencia hacia la mujer, y así mismo, las causas de la misma. Para poder determinar el motivo principal de que ocurran estos hechos. Pues, de lo contrario, se caería en una falacia, pues no hay argumentos válidos que sustenten la afirmación de la senadora, y mucho menos, si estos son sacados a partir de experiencias propias. Por último, pero no menos importante, la principal causa del maltrato hacia la mujer no es por ser manipuladoras, sino por esa falta de tolerancia que el mundo actualmente presenta, son fallas sociales que no se han podido combatir (Laura).

La necesidad de implementar la enseñanza desde el punto de vista de este modelo complejo, el único que potencia las posibilidades de desarrollo cognitivo que ofrece la lengua escrita, dio lugar a que Bereiter y Scardamalia fomentaran numerosas investigaciones, también de tipo experimental, sobre la incidencia de la intervención psicopedagógica en la mejora de la capacidad de componer un texto.

Los resultados de aplicar diversas estrategias educacionales sugieren que es posible transmitir los procedimientos complejos de solución de problemas que poseen los expertos y que, al hacerlo, se pueden ampliar las facultades de los alumnos para redactar. Sin embargo, los estudios educativos también indican que pasar de “decir el conocimiento” a “transformar el conocimiento” en la composición no es un proceso de crecimiento, sino de reconstrucción de una estructura cognitiva. Ahora bien, en la línea cognitiva, otra propuesta interesante es la de John Hayes (1996).

Hayes

Se considera un modelo que actualiza el de Flower y Hayes (1981), porque incorpora el componente afectivo. Ofrece un marco más amplio que integra aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales. Según este autor, los aspectos más novedosos son la incorporación de la *memoria de trabajo*, la inclusión de elementos *motivacionales y emocionales*, además del conocimiento lingüístico en la *memoria a largo plazo* y de la *reformulación de los procesos cognitivos básicos*. No hay duda de que la propuesta presentada por este autor se considera más abarcadora e intenta aproximarse en forma más precisa al proceso de producción escrita (Cassany, 1999).

En este modelo, se presenta la distinción del *componente individual* (motivación/emociones y desarrollos cognitivos) y del *contexto sociocultural* (audiencia, colaboradores), en el cual se destaca la influencia que ejercen las tecnologías referidas a los procesos de redacción y el papel fundamental que desempeña la interacción entre colaboradores. En este sentido, Hayes (1996) resalta que en nuestra sociedad muchos textos que se escriben son el producto de la cooperación entre varios autores. En opinión de Cassany, “la denominación *medio de composición* incluye tanto el contexto de producción (entorno físico, ámbito laboral, personal) como los instrumentos compositivos (ordenador, programas)” (1999, p. 60).

En cuanto a la interacción oral, Cassany (1999) comenta: “Hayes justifica la inclusión del *lenguaje oral* en estos procesos por la importancia que tiene durante el proceso de composición, como vehículo de transmisión de datos sobre el contenido o la forma discursiva del

texto que se redacta” (p. 62). Además, los estudiantes “en una situación de composición cooperativa pueden *vocalizar* lo que están escribiendo antes de anotarlo, como estrategia de evaluación compartida” (pp. 62-63).

Según lo expuesto por Cassany, la planificación colaborativa consiste en una reunión de alumnos, donde todos escriben un texto sobre el mismo tema, y la discusión es guiada por el maestro hacia preguntas referidas a si lo escrito se entiende, si como está elaborado interesa a los otros estudiantes, etc. En conjunto, los jóvenes llevan a cabo una discusión a propósito de este tema y redactan los puntos de esa discusión. Se considera un proceso que ayuda a los jóvenes a visualizar todos los aspectos de la representación retórica (tema, propósito, audiencia y convenciones textuales) cuando planean, según Flower y Carey (citados por Viero, 2007).

Fundamentos del modelo sociocultural

En el *modelo sociocultural* se otorga importancia a la acción mediada en un *contexto*, al uso del método genético que incluye los niveles históricos, ontogenético y microgenético de análisis y a la observación de los sucesos de la vida cotidiana. Este énfasis se justifica en la presunción de que la mente se construye en relación con el entorno y de que los sujetos son coautores de su propio desarrollo. Michael Cole (1996) considera los siguientes presupuestos como características principales de este modelo:

1. Subraya la acción mediada en un contexto.
2. Trata de fundamentar su análisis en acontecimientos de la vida diaria.
3. Presume que la mente surge en la actividad de mediación conjunta de las personas. La mente es, pues, en un sentido importante, “coconstruida” y distribuida.
4. Supone que los individuos son agentes activos en su propio desarrollo, pero no actúan en entornos enteramente de su propia elección.
5. Rechaza la ciencia explicativa *causa-efecto* y *estímulo-respuesta*, a favor de una ciencia que haga hincapié en la naturaleza emergente de la mente en actividad y que reconozca un papel central para la interpretación en su marco explicativo.

Uno de los problemas de la mente humana es, según los psicólogos culturales, el desfase entre el “equipamiento cognitivo de serie” que trae cada persona y el mundo saturado de información en el que se vive, ya que exige cambios de visión difíciles de lograr, aún con intervención de la instrucción, pues, el mundo social influye en el sujeto no solo por la intervención de las personas que persuaden, enseñan, forman, sino por las prácticas (rutinas, esquemas,

juegos, rituales) y por los objetos sociales (palabras, mapas, aparatos de sonido). Por eso, subraya Cole (1996), cuando se analice el desarrollo humano, se debe hacer el estudio de las prácticas sociales que rodean al individuo.

Este modelo nos aporta un campo de estudio interdisciplinario e integrador de disciplinas, como las ciencias de la educación, la sociología, la antropología, la psicología o las ciencias de la comunicación. La propuesta de Vygotsky (1989, 1995) enfatiza en los siguientes principios básicos: los procesos psicológicos superiores tienen origen social y el método genético o evolutivo posibilita el estudio dinámico de la acción humana, que está mediada por instrumentos culturales, de los cuales el lenguaje es un mediador por excelencia. Esta perspectiva procede de la psicología soviética y ha sido trabajada por este autor, quien consideró el origen y la naturaleza de las funciones psíquicas superiores. Además, propuso una teoría sobre la génesis de ellas, según la cual estas no son el resultado de un determinismo biológico ni la expresión de la maduración de la corteza cerebral, sino el producto de las relaciones sociales.

Vygotsky llega a la conclusión de que los niveles intelectuales superiores se construyen dentro de una dinámica de interacción social. Esto significa que la comunicación con los otros seres que están alrededor de cada sujeto se considera una precondition. Este investigador se refiere a una clase especial de instrumentos sgnicos, que cada cultura utiliza para reglamentar las diferentes acciones de las personas, y serían:

1. La *regulación externa* (interpsicológica) que tiene que ver con la sistematización que llevan a cabo los jóvenes en el transcurso del tiempo.
2. La *regulación interna* (intrapsicológica) que se considera la esencia del desarrollo y es fruto de la interacción social.

En consecuencia, y coincidiendo con Bruner, ocurre una “regularidad u orden que proviene de la reflexión, un acto mucho más fácil de iniciar en compañía que en soledad” (1991, p. 204). Según esta concepción, las funciones psíquicas superiores se producen con la internalización que los niños hacen de los instrumentos y signos. Este proceso es posible porque los pequeños viven en un medio culturalmente ordenado y pueden “aprender” de los adultos y de otros jóvenes en un contexto de interacción.

El desarrollo y la educación se producen de forma indudable en un entorno cultural organizado, donde la sociedad y la cultura son elementos generadores de procesos en un medio interactivo en el cual el niño no está aislado, sino en relación permanente con otros pequeños y con personas mayores, al igual que protagonizando

una serie de acciones y de experiencias con las cuales se amplía su potencial intuitivo. Desde una concepción constructivista, el aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno. Este construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento sobre los distintos contenidos escolares, a partir del significado y el sentido que puede atribuir a dichos contenidos y al propio hecho de aprenderlos. Debido a la peculiar naturaleza social y cultural de los saberes que los estudiantes deben aprender, ese proceso activo no puede, en la escuela, confiarse al azar ni separarse de una actuación externa, planificada y sistemática, que lo oriente y guíe en la dirección prevista por las intenciones educativas recogidas en el currículo (Onrubia, 2000).

En cuanto al concepto de zona de desarrollo próximo, elemento básico en la perspectiva sociohistórica de Vygotsky, hace referencia a la manera como se articulan el aprendizaje y el desarrollo y, en último término, a la educación con la interacción. Vygotsky define este término como:

[...] la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la solución individual de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de problemas bajo la dirección de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. (1995, p. 84)

La idea central de la zona de desarrollo próximo se centra en cómo una persona (adulto o niño) que tiene poco, o bastante conocimiento sobre un referente natural o social, puede ayudar a otro que sabe menos.

Según Onrubia, la ayuda pedagógica dirigida a crear zonas de desarrollo próximo:

[...] debe conjugar dos grandes características. 1) En primer lugar, debe tener en cuenta [...] los esquemas de conocimientos de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, en relación a ese contenido, dispongan los alumnos. 2) Pero, al mismo tiempo, debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno, y asegurar que esa modificación se produce en la dirección deseada, es decir, que acerca la comprensión y la actuación del alumno a las intenciones educativas. (2000, p. 102)

La escritura como actividad social y cultural

En los primeros trabajos sobre los procesos de composición escrita surgidos en el paradigma cognitivo, el

contexto se concebía como el conjunto de requerimientos retóricos que el escritor debía analizar y tener en cuenta para ajustar a ellos su texto. En los enfoques más recientes, los aspectos de la interacción social entre el escritor y el lector han pasado a ocupar un lugar central. Los aportes de Vygotsky (1978) y Bajtin (1982), las contribuciones de la teoría de la enunciación, la pragmática y la lingüística funcional han permitido configurar la visión actual del lenguaje como actividad social y cultural. En la actualidad se considera que el contexto se crea mediante la escritura, que en la enseñanza del proceso de composición interactúan diferentes entornos y que la producción textual se concibe como un procedimiento ubicado y subsidiario de una determinada situación comunicativa (Camps, 1997; Camps y Castelló, 1996).

Lo anterior implica, como ya intuyó Bajtin (1982), que cada escrito incorpora las voces de otros anteriores y se elabora como respuesta tanto a ellos como a otros que supone su aparición con posterioridad sobre el mismo tema. Por eso, las fases de redacción son, en alguna medida, dialógicas: no se pueden concebir de manera aislada de la composición escrita que lo rodea. Por supuesto, se trata de un diálogo diferido, con características específicas que lo hacen diferente del que se produce en la conversación o en otras formas de interacción oral. Entre estas peculiaridades se destaca la imposibilidad de que el escritor comparta tiempo y espacio con sus interlocutores, la cual lo obliga a remarcar de forma precisa aquello que se supone compartido, el saber común con el lector, al mismo tiempo que relaciona este conocimiento con la nueva información, la que se aporta desde el autor; para algunos, lo “nuevo” y lo “dado” en su discurso (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Las consideraciones precedentes indican que es poco probable que exista un “proceso de composición ideal” y aconsejan, en cambio, concebir la escritura como un desarrollo flexible, dinámico y diverso, en función de las diferentes situaciones discursivas que dan origen y sentido a la tarea de escribir. Ello supone entender que el proceso de producción seguido por un autor solo es interpretable en un contexto determinado. Cada escenario dibuja una trama de condiciones particulares y sugiere al escritor un modo de proceder diferente.

Esta perspectiva teórica ha sido denominada por varios autores *sociocognitiva* (interactiva o psicosociolingüística) por cuanto tiene en cuenta los procesos cognitivos que se ponen en marcha al escribir, pero, al mismo tiempo, considera que estos pasos son siempre dependientes de un contexto. Esto es, la producción escrita es específica en función de una determinada situación de comunicación y de la interpretación de sus exigencias por parte del escritor. Esto equivale a entender que los procedimientos de composición son

siempre situados, dependen de un entorno espacio-temporal y sociocultural que les confiere sentido (Nystrand *et al.*, 1993; Camps y Castelló, 1996; Pittard y Martlew, 2000; Tolchinsky, 2000).

Esta forma de caracterizar la escritura y los procesos de composición parece más explicativa, ya que se ajusta mejor a las descripciones de nuestra actuación como escritores, que es, de hecho, variable según los contextos. Y resulta, por lo tanto, más pertinente que la propuesta hecha por los modelos centrados de forma exclusiva en los aspectos cognitivos o los que centran su atención en los aspectos socioculturales y en el consiguiente análisis de los textos de referencia.

Una experiencia que influyó en futuras investigaciones en habla hispana se refiere a la realizada por Ana María Kaufman (1994), quien presentó en su proyecto una propuesta de clasificación y caracterización de los diferentes textos de circulación social con los que se trabaja en la escuela y aplicó proyectos didácticos de producción de textos completos, incluidos en situaciones comunicativas específicas, con destinatarios reales, que articulaban nociones de lingüística textual y gramática oracional. Esta investigación cimenta los próximos trabajos sociocognitivos.

La investigación sobre los procesos mentales implicados en la composición escrita ha permitido superar la visión de la planificación, la transcripción y la revisión como una secuencia ordenada de operaciones o subprocesos orientados a la producción de textos. Por el contrario, dichas operaciones se interrelacionan de manera recursiva y se incluyen unas dentro de otras de forma compleja. Además, se desarrollan de modos diferentes, dependiendo de diversos factores, algunos individuales y otros relacionados con el tipo de discurso o con el género textual en que se escribe, el cual, a su vez, se relaciona con la situación en que se usa la lengua escrita.

La extensión de la investigación sobre los procesos y operaciones implicados en la composición de textos ha generado un número significativo de investigaciones. Se destaca que en esta evolución, y aun dentro de la orientación cognitiva, los factores sociales han ido ocupando un espacio cada vez mayor en la preocupación de los estudiosos. Algunos trabajos de Linda Flower (1989) atienden la influencia que ejerce en todas las fases de producción la representación de la tarea, conformada en gran parte por la imagen de la situación retórica, especialmente, en la intención de la actividad de composición.

Se puede inferir que el escritor debe planificar su escrito controlando la información disponible por medio de estrategias comunicativas, culturales, sociales y pragmáticas. Este proceso exige la activación de un

modelo de *situación* que permita ordenar los variados conocimientos en torno a una tarea específica, como es la producción textual. La idea de un enfoque situacional se profundiza en Van Dijk (1985), quien señala que también se crean modelos de situaciones comunicativas y que se cuenta con un sistema de control general que ajusta el flujo de contenido de ideas proveniente de la memoria semántica y la de trabajo según la información contextual, determinando de esta manera los sistemas que deben ser activados.

Los usos de la lengua escrita están insertos en el entramado comunicativo humano y su proceso también se considera una actividad comunicativa. La imagen de un escritor solo ante el papel o la pantalla del computador sugiere una tarea independiente de cualquier receptor, puesto que los posibles interlocutores no pueden contribuir con su respuesta material directamente a la producción del discurso. Sin embargo, el texto que produce el autor tendrá unos receptores y ambos comparten un sistema cultural y social dentro del cual la comunicación escrita tiene unas funciones, conocidas y compartidas por unos y otros. El conocimiento de los destinatarios, de los contextos de uso de la lengua escrita en un entorno sociocultural dado, de los saberes y presuposiciones que se comparten, de las necesidades de información de determinados lectores, etc., son fundamentales para el éxito de la comunicación textual.

Cualquier uso de la lengua es dependiente del contexto y forma parte de un proceso de comunicación entre un locutor/escritor y unos destinatarios con los cuales aquel dialoga en la misma actividad de producción textual a partir de la representación que de ellos ha ido elaborando por medio de todas sus prácticas comunicativas. Los receptores del escrito pueden ser más o menos próximos, o conocidos del autor, por lo cual el cálculo de los conocimientos compartidos, de las implicaciones que puede suponer que harán será distinto, pero, en cualquier caso, el entorno sociocultural compartido es el que permite la interacción y hace posible la comunicación.

Desde la lingüística se ha hecho necesario el estudio, no ya del sistema de la lengua como algo subyacente, común a todos los usos, sino de las particularidades específicas de dichos empleos. La *lingüística funcional*, representada por Halliday (1998), parte justamente del análisis de las funciones que los textos cumplen sobre el contexto y considera la lengua no como un sistema abstracto de signos, sino como un recurso funcional para construir e intercambiar significados y como una vía para actuar (*función pragmática*) y para conocer (*función matética*), funciones que también destaca Vygotsky (*funciones comunicativa y representativa*), quien pone el énfasis en lo comunicativo.

El desarrollo de los estudios sobre el texto y el discurso, los intentos de tipificarlos, el reconocimiento de la diversidad, variedad y cambio en los que se denominan *géneros discursivos* (Bajtin, 1986; Freedman, 1994) es una manifestación clara del interés por conocer de qué manera se usa la lengua. Todo ello está teniendo una importante repercusión en la enseñanza de la composición textual, que no se entiende solo como un aprendizaje único que se transfiere a cualquier situación de escritura, sino que se concibe como el conocimiento de los empleos adecuados a cada situación, que habrá que conocer de forma específica. El lenguaje literario escrito no es el único modelo posible, como tampoco lo es el académico. Cada uno de los usos requiere el escritor, saberes específicos para elaborar un escrito adecuado a su función social y comunicativa y a su contexto (Schneuwly, 1995; Dolz, 1995).

Así pues, las formas del lenguaje, mediante las cuales se expresan los significados, están subordinadas al contexto de uso, en el sentido más amplio del término, el cual condiciona y da sentido a los enunciados y permite, por lo tanto, su interpretación. Estos enfoques favorecen dar explicaciones más precisas de las etapas de producción, permiten, igualmente, abordar de forma más realista las exigencias que la enseñanza de la redacción plantea. Es evidente que saber redactar constituye un dominio específico de conocimiento que habitualmente se aprende, en sociedades industrializadas como la nuestra, en entornos académicos. Por otra parte, en dichas situaciones la composición textual se considera, a la vez, contenido de aprendizaje y vehículo de comunicación para otras informaciones de aprendizaje. Por ello, enseñar a producir textos a la luz de unas determinadas situaciones de comunicación (algunas alejadas del entorno académico) y, a la vez, diferenciar las fases de composición que se va a seguir según sea el objetivo del escrito que se va a realizar no resulta tan fácil.

Conclusión

Los aportes de los psicolingüistas a la enseñanza de la escritura (y de la lectura) son invaluable y han contribuido de forma eficaz a la cualificación de prácticas pedagógicas tradicionales. El conocimiento científico desde la psicología a propósito de las operaciones mentales y las propiedades de la memoria o las teorías lingüísticas sobre los textos ha impulsado importantes avances para la conformación de comunidades académicas cada vez más interdisciplinarias.

Uno de los aportes más importantes de los estudios contemporáneos a propósito de la escritura es haber comprendido que estos subprocesos son *recursivos* (van y vuelven). Esto quiere decir que no ocurren en forma secuencial en el tiempo, uno después del otro,

y que una vez que ha tenido lugar uno de ellos se da por terminado, ya que no se regresa a esa etapa. El ser recursivo significa, por tanto, que es legítimo y necesario salir de cualquiera de los subprocesos en cualquier momento de la composición del texto, para trabajar en cualquiera de los otros.

A pesar de la insistencia en la idea de recursividad, en este modelo parece aún implícita una cierta concepción de secuenciación lineal del proceso, aunque la aplicación sea distinta de un escritor a otro. La no secuencialidad se ve reducida a la aplicación, cuantas veces sea necesario, de los subprocesos de planificación y textualización, después de operaciones de revisión y evaluación textual.

En la teoría sociocultural, la enseñanza se considera como un proceso de colaboración con los estudiantes en la realización de las funciones mentales primarias (Gallimore y Tharp, 1990; Wertsch, 1993). Esto es, el docente le ayuda al alumno a pasar a través de la zona de desarrollo próximo (ZDP) y le proporciona los medios necesarios para que complete la tarea. Estos mismos recursos serán utilizados por el aprendiz de manera independiente y, posteriormente, serán internalizados en la adquisición total de la tarea.

Por lo tanto, es nuestra responsabilidad como docentes de composición escrita ayudar a los jóvenes mientras atraviesan las etapas del aprendizaje (Vygotsky, 1978). Podemos hacer esto ofreciendo un conjunto de elementos exteriores que faciliten su producción textual. Tanto los medios como los recursos externos constituyen parte fundamental del aprendizaje. Al principio, dichas herramientas son utilizadas externamente para realizar el trabajo y, posteriormente, son internalizadas en la automatización de la función de esta. Si negamos a nuestros estudiantes el acceso a estos importantes recursos, estamos, en efecto, haciéndoles la actividad del aprendizaje de la escritura más difícil.

Así, una teoría sociocognitiva permitiría la posibilidad de que una función que ha sido previamente internalizada y que se haya automatizado se pueda desautomatizar, quizá debido al cambio en las características de la labor (Lantolf, 2000). Se requiere la ayuda de otras personas u otros recursos externos, con el fin de que el estudiante complete la actividad a medida que retrocede a través de la zona de desarrollo próximo, y esta es precisamente la etapa en la que encontramos a nuestros alumnos en la escuela. Los jóvenes saben cómo escribir relativamente bien, aunque un número creciente de estos no saben cómo hacerlo. Para muchos, sin embargo, la escritura es tan difícil de controlar que ellos son incapaces de producir con facilidad y con claridad. Las propias redacciones de los aprendices evidencian con claridad este hecho.

Se destaca de forma preeminente la necesidad de fomentar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje niveles de conciencia cada vez más elevados sobre la fase de composición. Solo según estos marcos progresivos de representación consciente de las actividades que conlleva la elaboración de escritos va a ser posible una redescipción de estas (Karmiloff-Smith, 1992). Así, no se trata tanto de enseñar procedimientos y técnicas, sino, fundamentalmente, de cambiar la imagen que tienen los estudiantes sobre la escritura y los pasos de redacción, con el fin de incidir en la aceptación de concepciones más elaboradas que permitan poner en marcha procesos de producción textual complejos que, finalmente, van a repercutir en el aumento de la función epistémica de la escritura (Castelló, 1999).

Los antecedentes presentados confirman la dificultad de formular un modelo que reúna todos los factores que participan en el proceso de escritura. Sin embargo, ciertos elementos parecen estar bien establecidos como para constituir líneas de fuerza que permitan guiar investigaciones y aplicaciones futuras. Uno de estos elementos lo constituye, sin lugar a dudas, la naturaleza cognitiva y social de la elaboración de escritos, la cual resalta que el uso del lenguaje escrito se afianza gracias a la riqueza y a la diversidad de experiencias en producción y comprensión textual, actividades a las cuales se ven confrontados los individuos. Todo modelo debería integrar dimensiones de alto nivel (resolución de problemas) y aquellos aspectos que conciernen a lo social y a lo lingüístico, articulando la situación de producción y la elaboración de enunciados, para que se logren construir textos coherentes y cohesivos.

En cuanto al interrogante de si las teorías de procesos revisados, sobre todo aquellas que buscan describir las fases de la producción textual en toda su complejidad (y por ello más abarcadores), responden a lo que Kuhn (1977) denominara “cambio de paradigma”, que surge cuando un campo del conocimiento no puede explicar fenómenos a partir de un modelo ya establecido, podríamos decir que en el ámbito de la creación textual, se infiere que un paradigma tradicional prescriptivo, centrado en el producto, ha cedido el paso, definitivamente, a uno no prescriptivo, centrado en el proceso que, a la luz de los aportes derivados de las teorías psicológicas, sociales y lingüísticas hoy legitimadas, permite un acercamiento a lo que realmente sucede cuando se aprende a escribir.

Una teoría *sociocognitiva* de la producción escrita deberá dar cuenta de cómo los escritores construyen significado en un contexto determinado y de qué estrategias emplean para resolver las problemáticas a las cuales se ven enfrentados (Flower, 1993). No obstante, quedan algunos vacíos por llenar, como el aspecto lingüístico o más bien discursivo, esto es, cómo opera este componente en la

construcción de textos escritos (Marinkovich, 2002). Esta propuesta ofrece una perspectiva diferente y útil acerca de la escritura y nos proporciona un marco teórico con el que podemos entender las dificultades cognitivas que presenta la composición para nuestros estudiantes. Nos muestra una forma de entender el proceso de aprendizaje y la manera como se puede orientar a los alumnos no solo a escribir, sino también a desarrollar la competencia escrita.

Referencias

- Bajtin, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Baquero, R. (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid, Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Paidós.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Calkins, L. M. (1986). *The writing projects*. Brooklyn, NY: ERIC Resources in Education: ED.
- Camps, A. (1989). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 319.
- Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- Camps, A. (1997). Escribir: la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos*, 20, 4-33.
- Camps, A. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos*, 20, 195-213.
- Camps, A. y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: CIDE.
- Camps, A. y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el proceso de composición escrita. En C. Monereo y I. Solé (Eds.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional* (pp. 321-342). Madrid: Alianza.
- Camps, A. y Ribas, T. (1996). Evolución de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencia de las pautas de revisión. En M. Pérez Pereira (Ed.). *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego* (pp. 655-669). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2003). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los estudiantes sobre la escritura. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.). *El aprendizaje estratégico* (pp. 197-218). Madrid: Santillana.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, 35, 149-162.
- Castelló, M. y Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 39-55.
- Castelló, M. y Monereo, C. (1999). El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior. *Infancia y Aprendizaje*, 88, 25-42.
- Cole, M. y Scribner, S. (1977). *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, M. A: Harvard, U. P.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC.
- Cooper, C. y Matsuhashi, A. (1983). A theory of the writing processes. En M. Martlew (Ed.). *The psychology of written language* (pp. 3-40). Nueva York: Wiley y Sons.

- De Beaugrande, R. (1984). *Text production: toward a science of composition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 65-77.
- Flórez, R.; Arias, N. y Guzmán, R. J. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, 9(1), 117-133.
- Flower, L. (1981). *Problem-solving strategies for writing*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Flower, L. (1989). Studying cognition in context: introduction to the study. Technical Report No. 21. National Center for the Study of Writing University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.
- Flower, L. (1993). *Problem-solving strategies for writing in college and community*. Ft. Worth, TX: Harcourt Brace college publishers.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College, Composition and Communication*, 31(1), 21-32.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en Contexto*. Buenos Aires: IRA.
- Forman, E. A. y Cazden, C. B. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 139-157.
- Freedman, A. (1994). Do as I say: The relationship between teaching and learning new genres. En A. Freedman y P. Medway (Eds.). *Genre and the new rhetoric* (pp. 191-209). Londres: Taylor and Francis.
- Gallimore, R. y Tharp, R. (1990). Teaching mind in society: teaching, schooling and literate discourse. En L. C. Moll (Ed.). *Vygotsky and education: instructional implications of sociohistorical psychology* (pp. 175-205). Nueva York: Cambridge University Press.
- Gaskins, I. y Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes* (Trad. Piña, C.). Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- González, S. y Ize de Marengo, L. (1999). Escritura y segunda alfabetización. En *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires: Paidós.
- Goodman, K. S. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en Contexto: "Los procesos de lectura y escritura: 2"*. *Lectura y Vida* (pp. 10-69). Buenos Aires.
- Goodman, K. S. (1995). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Textos*, 3, 77-91.
- Graves, D. (1983). *Writing: teachers and children at work*. Exeter, N. H.: Heinemann.
- Halliday, M. (1998). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y de significado*. México: FCE.
- Hayes, J. (1996). A new frame work for understating cognition and affect in writing. En M. Levy y S. Ransdell. *The science of writing* (pp. 1-27). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg y E. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale/New York: Erlbaum.
- Hayes, J. y Flower, L. (1998). Identifying the organization of writing processes. En J. Pozo. *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne* (pp. 21-37). Madrid: Morata.
- Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hull, G. A. (1989). La investigación en escritura: la construcción de una comprensión cognitiva y social de la composición. En L. Resnick y L. Klopfer (Eds.). *Currículum y cognición* (pp. 171-208). Buenos Aires: Aique.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Psicología Minor.
- Kaufman, A. M. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y Vida*, 15(3), 1-18.
- Klinger, C. y Vadillo, G. (2001). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza.
- Kuhn, T. (1977). *La tensión esencial: estudios seleccionados en la tradición y el cambio científicos*. Chicago y Londres: U. de la prensa de Chicago.
- Lantolf, J. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Lantolf, J. (2002). El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural. En M. S. Salaberry (Ed.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar* (pp. 83-93). Colección Aulas de Verano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Luria, A. (1974). *Cerebro y lenguaje*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Maqueo, A. M. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Signos*, 35, 217-230.
- Martínez, J. (2009). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Martlew, M. (1983). *The psychology of written language*. Nueva York: Wiley y Sons.
- Milian, M.; Bundó, M. y Molinos, R. (1993). Entender y hacerse entender: el proceso de composición escrita en grupo. En C. Monereo (Ed.). *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción* (pp. 195-199). Barcelona: Doménech.
- Milian, M.; Guasch, O. y Camps, A. (1991). Los objetivos de la escuela en el orden lingüístico: la enseñanza de la lengua escrita. En M. Siguán (Coord.). *La enseñanza de la lengua* (pp. 13-21). Barcelona: ICE/Horsori.
- Moll, L. C. (Comp.) (1993). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Monereo, C. Pozo, J. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 235-258). Madrid: Alianza.
- Nystrand, M. (1986). Learning to write by talking about writing: A summary of research on intensive peer review in expository writing instruction at the University of Wisconsin-Madison. En M. Nystrand (Ed.). *The structure of written communication: studies in reciprocity between writers and readers* (pp. 79-211). Orlando: Academic Press.
- Nystrand, M. (Ed.) (1982). *What writers know*. Nueva York: Academic Press.
- Nystrand, M. et al. (1993). Where did composition studies come from? An intellectual history. *Written Communication*, 10, 233-267.
- Onrubia, J. (2000). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll et al. *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Barcelona: Graó.
- Pittard, V. y Martlew, M. (2000). Socially-situated cognition and metalinguistic activity. En A. Camps y M. Millán (Eds.). *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 79-102). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2004). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a 3 voces*. Buenos Aires: Aique.
- Salvador Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe/Archidona.
- Salvador Mata, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-62.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la transposition didactique. En J.-L. Chriss, J. David y Y. Reuter (Coord.). *Didactique du français* (pp. 47-62). París: Nathan Pédagogique.
- Silvestri, A. y Blanck, G. (1993). *Bajtin y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Steinberg, E. (1980). A garden of opportunities and thicket of dangers. En I. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp. 155-167). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Tapia, J. A. (2000). Comunicación escrita. 2: Composición. En *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 5-13.
- Tolchinsky L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

- Tolchinsky L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. En M. Miliam y A. Camps (Eds.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario/Santafé, Argentina: Homo Sapiens.
- Tudge, J. (1993). Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula. En L. C. Moll (Comp.). *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación* (pp. 187-207). Buenos Aires: Aique.
- Van Dijk, T. (1985). *Handbook of discourse analysis*. London Orlando: Academic Press.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Viero Iglesias, P. (2007). *Psicopedagogía de la escritura*. Madrid: Pirámide.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin (1995).
- Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.