

LA COGNICIÓN Y LA METACOGNICIÓN: DOS FORMAS COMPLEMENTARIAS DE ENTENDER LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Por: Gustavo Alberto Ruiz Rojas*

Resumen

El observatorio de lectura es un proyecto de investigación adscrito a la Facultad de Contaduría de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Como parte de su labor de diagnóstico y acompañamiento a los estudiantes y docentes, se hace una revisión de los referentes teóricos relacionados con el tema. Se observa una gran diversidad de enfoques y una ausencia de delimitación de los mismos, por lo cual se van aclarando las características fundamentales de cada uno. En este artículo se abordan específicamente los enfoques cognitivos y metacognitivos, aclarando al final que si bien ofrecen valiosos aportes didácticos son insuficientes para comprender el fenómeno de la lectura y la escritura universitaria como hechos culturales.

Palabras clave: Cognición, metacognición, lectura, escritura.

*Licenciado en Español y Literatura, de la Universidad de Antioquia, Especialista en Matemática Aplicada y Pensamiento Complejo Corporación Universitaria Remington. Actualmente adelanta estudios de Maestría en Educación en la Universidad de San Buenaventura. Docente de Tiempo Completo de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad Autónoma Latinoamericana – UNAULA. Coordinador del Observatorio de Lectura, Facultad de Contaduría Universidad Autónoma Latinoamericana.

INTRODUCCIÓN

Que la lectura y la escritura en la Universidad permiten el avance del conocimiento es una afirmación obvia que implica otra más obvia pero no por ello exenta de dramatismo. Las dificultades en los procesos de lectura retrasan el acceso a un conocimiento especializado como es el de la universidad.

Este problema tiene consecuencias que van desde la más inmediata, el alto índice de deserción, hasta el poco estímulo para la lectura autónoma y de la escritura epistémica, con su consecuente impacto en la generación de conocimiento reflexivo por parte de los estudiantes universitarios.

Una de las causas de mayor incidencia radica en la diferencia entre la formación en la educación básica y las exigencias de lectura y escritura propias de la Educación superior: La primera es ahistórica, dicotómica, fragmentada y tendiente a la reproducción. La segunda aspira a que la producción de los estudiantes sea contextualizada en lo histórico, se ligue a múltiples perspectivas y por ende produzca aplicación y transformación. Lo anterior significa entonces que el estudiante al entrar a la universidad debe enfrentarse a un nuevo tipo de alfabetización, ya que ésta nunca concluye¹.

De allí que la investigación en torno a la escritura a través del currículo en sus dos vertientes, como herramienta para dominar los conceptos de las disciplinas y como dominio discursivo² haya dinamizado una cultura investigativa, la cual ha concitado la atención de una gran parte de los investigadores en el tema en Colombia, quienes han empezado a diferenciar los criterios de evaluación de lectura y escritura en la educación superior, de los criterios de evaluación en la educación media.

¹ CARLINO, Paula. El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En: Revista Educere. [En línea]. Vol. 8, N. 26 (2004). [Consultado el 10 de mayo de 2010]. Disponible en http://www.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf.

² CARLINO, Paula. ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones sobre escritura en la universidad? En: I Encuentro Nacional de discusión sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior. ASCUN_REDLESS. [En línea] [Consultado el 3 de abril de 2010]. Disponible en: <http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/paulacarlino.pdf>

Sin embargo, la experiencia concreta como docente de Habilidades Comunicativas de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad Autónoma Latinoamericana de Medellín, me permite evidenciar que el problema de la lectura y la escritura entre los estudiantes de Contaduría, no solo descansa en las dificultades propias de la lectura disciplinar, sino que tiene su origen en factores de índole cultural (referidas a las prácticas de lectura y escritura en sus contextos sociales y a las percepciones que se le otorgan a ambas) y de índole personal (referidas a las habilidades de decodificación, al conocimiento enciclopédico y a la aplicación o no de estrategias meta cognitivas en sus procesos de lectura y escritura).

Por tal razón se crea el Observatorio de Lectura, un proyecto de intervención que pretende en primera instancia efectuar un diagnóstico diferenciado de los problemas, avances, percepciones y vivencias en torno a la lectura y la escritura en el ámbito de la Facultad de Contaduría de la Universidad.

Paralelo a este diagnóstico es necesario definir algunos referentes teóricos pues en la revisión inicial del estado del arte, se encuentra que hay una reiteración de puntos de vista sin explicitar de forma abierta algunos debates teóricos. Abundan entonces las referencias a la lectura y la escritura como un proceso estratégico e interactivo en el cual el lector pone en acción una serie de estrategias que convocan su propio conocimiento y lo pone en diálogo con el texto. Las que lo asumen como un acto de reconocimiento y aprovechamiento de las estructuras textuales. Las que lo conciben como un hecho sociocultural en el cual el estudiante se vincula con el mundo del autor y concibe el texto como un acto comunicativo el cual debe ser dilucidado.

Si se ha de buscar la consistencia teórica debe haber un interés por descubrir las posibles convergencias y divergencias que hay entre las teorías. Entender cuáles de esos fundamentos son incompatibles y cuáles son complementarios. Capítulo aparte merece las propuestas sobre metacognición y la propuesta desde la alfabetización académica. A pesar de las posibles críticas que desde la segunda surgen hacia el carácter transferible que se le brinda a la lectura y a la escritura desde la metacognición, no están claras las fronteras entre ambas visiones, pues no se explicitan las tensiones teóricas entre ambas y más bien se evidencian acercamientos al mismo problema desde posturas diferentes.

Como parte de ese interés surge el artículo, el cual se convierte en una primera revisión acerca de los fundamentos y características propios de las posturas cognitivas y metacognitivas. La idea es destacar los aportes y propuestas que en este campo se ofrecen.

El artículo se divide en cuatro partes. En la primera se hace un breve esbozo de las representaciones asociadas a la lectura y escritura por parte de los estudiantes, con el fin de relacionarlas con los modelos de formación que tradicionalmente se han implementado. Este tema merece un análisis más profundo, por ahora es un esbozo de la situación. En la segunda se describen la concepción que desde las teorías cognitivas, básicamente desde la Psicolingüística se tiene acerca de la lectura y la escritura. En la tercera se aborda el mismo objetivo pero desde la metacognición. Este texto como esbozo inicial, pretende dar algunas bases para que como docentes direccionemos la lectura y escritura desde las áreas, superando las percepciones de que éstos son dominios ya adquiridos o de competencia únicamente de los docentes de Lengua Castellana.

PROBLEMA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

La enseñanza de la escritura y la lectura estuvo influenciada durante mucho tiempo por los enfoques lingüísticos, que interpretaban el sentido como algo inherente al texto, al margen de las características y conocimientos del propio lector. Esto originó el énfasis en los llamados procesos ascendentes de lectura, los cuales a partir del reconocimiento de unidades léxicas menores, van ascendiendo a la comprensión de unidades mayores.

Así la lectura no se concibe como una forma de acceder al conocimiento. Al no tenerse una concepción clara del potencial cognitivo de la lectura y de las maneras de abordarla y al asumirse esta como un hecho puntual, ligado más al control de tareas que a una búsqueda amplia de conocimientos, no se utiliza en la mayoría de casos como estrategia de investigación. Así lo confirma Ana María Bocca, en un estudio de re-

presentaciones en torno a la lectura y la escritura, hecho en estudiantes universitarios³.

En el estudio, la mayoría de estudiantes indagados interpretan la lectura como un acto de relajación, de placer, pero no la vinculan con el aprender. Esta representación es nociva en tanto se desconoce el potencial de la lectura en relación con la producción de conocimiento. Además puede generar la idea de que la lectura es un acto que no demanda esfuerzo, lo cual crea un gran abismo entre las expectativas de la universidad y la de los estudiantes. Según Burón, esta situación es grave, pues genera posturas equivocadas acerca de la lectura:

“Los malos lectores, al no tener una idea clara de la finalidad de la lectura, tampoco sienten la necesidad de cuestionarse si su modo de leer es el adecuado [...] leen siempre igual, sea cual sea el fin y el tipo de lectura que hagan. Leen lo mismo para preparar un examen que para pasar el rato [...]”⁴.

Esta concepción también originó igualmente un énfasis formativo en la escritura basado en lo prescriptivo y gramatical. “La mirada del docente es prescriptiva y se enfatiza en el carácter normativo y formal de la lengua, por encima del carácter de actuación propio del habla”⁵.

Hoy en muchos contextos universitarios aún pervive este enfoque. Se evidencia en la tendencia a revisar más los aspectos formales del texto que los aspectos comunicativos o temáticos. Es habitual también entre estudiantes la tendencia a preocuparse por “escribir bien” como sinónimo de escribir con correcta puntuación y ortografía, aunque los textos carezcan de un propósito claro.

³ BOCCA, Ana María y VASCONCELO, Nidya. Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: La escritura académica. En: Revista Enunciación. Vol. 13. (2008). pp. 20-28.

⁴ BURÓN J. Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. En: BOCCA, Ana María y VASCONCELO, Nidya. Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: La escritura académica. Revista Enunciación. Vol. 13. (2008). p. 26.

⁵ BOCCA, Ana María y VASCONCELO, Nidya, Op. cit., p. 24.

En el mencionado estudio se observa como la mayoría de estudiantes encuestados “escribir bien” es saber expresarse y escribir textos cohesivos y coherentes” remitiendo estos conceptos a la corrección gramatical y ortográfica. De igual forma, con respecto al tipo de textos que escriben, se encuentra una tendencia a producir textos que apuntan a una visión instrumental y de estudio: organizar el conocimiento: resúmenes, apuntes, exámenes escritos y notas de clase, pero desconocen la función epistémica de la lectura.

Según Bocca, esta concepción se convierte en una limitación para aprovechar el poder de la escritura:

“Aunque útil en lo relacionado con lo formal, desconoce los aspectos relacionados con la variedad de géneros, el registro lingüístico y las características de los destinatarios. Se interpreta este énfasis en la ortografía como derivado de una concepción ligada al escribir como una forma de expresar lo que se sabe, lo cual desconoce que la escritura es una forma de elaborar ese conocimiento”⁶.

Otro problema asociado a la formación, tanto en lectura como en escritura, radica en el énfasis otorgado a la lectura de textos literarios. El desarrollo de las escuelas Formalistas y Estructuralistas, disparó el boom de la lectura de textos literarios orientados bajo estos criterios de análisis. Así libro y texto se convierten en sinónimos de textos literarios, en tanto los otros textos se denominan “documentos”.

Este énfasis empieza a presuponer que un buen lector de literatura se convierte necesariamente en un buen lector de cualquier tipo de texto. De igual forma induce a creer que la escritura es un acto que está vinculado a la creatividad y a la inspiración. Se desconoce entonces el poder que tienen tanto la lectura como la escritura de textos expositivos y argumentativos dentro de la formación de estudiantes. Así leer en el aula se convierte en literatura dentro del aula. Lo cual además vincula a la lectura y a la escritura con la idea del placer, desconociendo así que como actividades complejas tanto la lectura como la escritura demandan un esfuerzo intelectual y el dominio de un método.

⁶ Ibíd., p. 24.

No se está queriendo desvirtuar acá el papel de la literatura. Es claro que ésta, además de su sentido de goce y de transformación desde el lenguaje, tiene la posibilidad de convertirse en punto de convergencia de múltiples saberes. Lo que se cuestiona es la tendencia a sacralizar a tal punto la literatura que se convierta en el único texto susceptible de ser leído de manera autónoma. Los otros son fruto de la imposición académica y no se leen sino bajo la orden de un docente. Ello castra cualquier intento de convertir al texto, tanto desde su comprensión como desde su producción, en un bien cultural susceptible de ser aprovechado por todos.

1. LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO HECHOS COGNITIVOS

De acuerdo con Ana Camps, con el avance de la lingüística textual se han ofrecido instrumentos para adentrarse en la enseñanza de los tipos de textos, especialmente de los que son propios de los entornos de aprendizaje de las diferentes materias del currículum⁷. Ello redirecciona el énfasis en el desarrollo de la cultura escrita en tanto se busca formar al estudiante en el dominio de instrumentos que contribuyan al acceso de los textos elaborados por la cultura en que crecen y se desarrollan, lo cual “les permitirá una comprensión y una comunicación más ricas y más profundas”⁸.

De la mano de este desarrollo, empieza a concebirse la lectura no como un hecho en sí, sino como fruto de unos procesos cognitivos asociados que involucran lo que se ha llamado alfabetización funcional: “Anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc”⁹ (Cassany: 2006, p. 21).

Las corrientes cognitivas vinculadas con los aportes de autores tales como Van Dijck y Kinstch, hacen una descripción de los procesos de

⁷ CAMPS, Ana. Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En: Revista Lectura y vida. Asociación Internacional de Lectura. Vol. 24. N. 4 (2003). p. 15.

⁸ Ibid., p.16.

⁹ CASSANY, Daniel. Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006. p. 21.

selección que se realizan en el momento de leer. Reconocen cuatro niveles de procesamiento de la información: un primer proceso se refiere a la percepción inicial del texto, la cual implica un reconocimiento de los grafemas y de otros signos así como sus relaciones.

Un segundo proceso alude al procesamiento léxico el cual remite a la comprensión del diccionario del texto. En este aspecto es importante que el lector encuentre un equilibrio real entre su diccionario y el que el texto le ofrece. Pues si los conceptos básicos son demasiado complejos para él, tendrá dificultades para avanzar en la lectura obviamente la misma fracasará. Lamentablemente se observa como el estudiante encuentra tremendas brechas en su repertorio léxico al enfrentarse al texto. Todo el esfuerzo que él debe invertir para lograr dilucidar el sentido de estos términos, dificultará el acceso a otros niveles de procesamiento.

El tercer proceso se relaciona con el procesamiento sintáctico y semántico, el cual garantiza el reconocimiento de oraciones y el establecimiento de las atribuciones del texto. Ello garantiza como mínimo la ubicación de las afirmaciones centrales del texto, el reconocimiento de la información de base que permite encontrar el qué se dice y el quién se dice¹⁰.

Tal vez no sea aventurado afirmar que estos procesos se relacionan con la comprensión superficial del texto, el acceso a la información básica del mismo. Es un proceso que parte de una adecuada decodificación y un reconocimiento de la información base.

El cuarto nivel de procesamiento es el de la integración, en el cual el lector establece una conexión entre las ideas, conceptos y procesos del texto. Corresponde a lo que Van Dijk (citado por Sanz: 2004) denomina generación del texto base. La generación del texto base (evaluación de coherencia de lo leído, evaluación y ajuste de la coherencia de los leído, completación mediante inferencia) indica que el lector desde el principio genera hipótesis, las cuales verifica durante la lectura. Reacomoda la información en su memoria de acuerdo con su importancia.

¹⁰ SANZ MORENO, Ángel. Cómo diseñar actividades de comprensión lectora. [PDF] [Recuperado el 12 de enero de 2010]. Gobierno de Navarra. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/6378488/COMO-DISENAR-ACTIVIDADES-DE-COMPRESION-LECTORA>, Ed.

Esto implica la aplicación de las macro reglas (dos de selección, omisión y selección, y dos de organización, jerarquización y generalización).

Este nivel de procesamiento conduce a la aplicación del modelo de situación. El modelo de situación explica la forma como el lector incorpora el saber del texto a su propio saber, como relaciona sus conocimientos con los conocimientos que el texto ofrece. De allí que no todos interpretan del mismo modo los textos.

El reconocimiento de estos procesos le permite a Comezaña extraer las siguientes conclusiones:

- La meta de la lectura no es “descubrir” un significado “ya dado” en el texto, sino construir aquel significado que resulta relevante para el lector, dados sus propósitos, intereses y motivaciones
- La comprensión consiste en crear una representación mental coherente de la situación referida en el texto (modelo mental o modelo de situación)
- Tal representación del texto se construye a partir de sus palabras (o, más específicamente, las ideas que denotan) y la conexión, la jerarquización y la interrelación entre ellas
- Como todo texto siempre ofrece “blancos” o deja algunas informaciones implícitas, se utiliza la información situacional para “inferir” nexos semánticos y establecer la coherencia local y global y construir el significado definitivo
- El marco de la comprensión es la situación comunicativa e intervienen en ella factores tales como los propósitos, las actitudes, las creencias, los conocimientos previos, etc.
- Por lo anterior, el procesamiento de la información es un proceso dinámico y el rol del lector en él debe ser activo y estratégico¹¹

Aun no se ha planteado el aporte a la escritura desde la psicolingüística como rama de las teorías cognitivas. El modelo psicolingüístico de van Dijk y Kintsch (1983), centrado en diversos niveles estratégicos

¹¹ COMEZANA, Gabriela P. Lectura, cognición y metacognición. [En línea]. Centro Universitario Regional Zona Atlántica. Río Negro, Argentina. 2005. Disponible en: <http://www.miguelporro.com.ar/webs/curza/documentos/modulo2.pdf>.

a partir de un texto, aporta un andamiaje teórico preciso a la hora de diseñar criterios y pautas de escritura y de evaluación del producto obtenido. Los autores de los modelos que hemos analizado coinciden en señalar que el aumento de la conciencia sobre los propios procesos de planificación, textualización y revisión favorece el desarrollo de la competencia productiva y permite, en consecuencia, el logro de un escritor eficiente.

De allí que sostengan que la condición sociocultural de la escritura y la lectura crea unas demandas específicas tanto de comprensión como de producción. Sin embargo, afirman que “para responder a estas demandas, los escritores y en un sentido más amplio, los hablantes, poseen conocimientos generales que han adquirido en su proceso de socialización los cuales guían su comprensión y producción textual. Según Heinemann y Vieweger (1991), estos saberes serían de distinto carácter: un saber enciclopédico referido al conocimiento del mundo, un saber lingüístico relacionado con la gramática y el léxico, un saber interaccional relacionado con lo ilocucionario, las máximas y las normas comunicativas y un saber sobre esquemas textuales relacionado con la organización de la información”¹².

Sin embargo, observamos cómo en nuestro contexto universitario se carece de muchos de estos saberes, lo cual podría eventualmente dificultar el acceso a una cultura de lectura y escritura tan especializada como la universitaria. Por eso, a pesar de que el enfoque sociocultural enfatiza en la adquisición de estos dominios dentro del contexto de la actividad discursiva propia de los saberes (Camps: 2003; Kalman: 2003; Carlino: 2002; Carlino: 2004; Carlino: 2005; Carlino: 2007; Cassany: 1990; Cassany: 2006), es necesario orientar esfuerzos en la formación de aptitudes y actitudes de lectura y escritura que permitan una interacción mucho más productiva con el lenguaje escrito. Así, lo confirma Ana Camps, investigadora española de amplia trayectoria en el campo de la lectura y escritura. Para ella:

12 HEINEMAN, W. y VIEHWGER, D. (1991). Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Nemeyer. En: LACON DE LUCÍA, Nelsy y ORTEGA DE HOCEVAR, Lucía. Cognición, metacognición y escritura. [En línea] Revista signos. Vol. 47, N. 67. (2008).P.237. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000200009&script=sci_arttext

“Escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente. Las actividades de leer y escribir consisten en participar en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos. Pero para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos”¹³.

Justamente es en el reconocimiento de las características y entramados del texto donde descansan los procesos de formación y evaluación de la lectura y escritura. Gracias a estos desarrollos se alcanzan avances significativos tanto en lo didáctico como en lo evaluativo. Este reconocimiento a partir de muchos de estos principios ha sido la base para la formación de maestros en educación básica y media. Así, en Antioquia se dio un plan de formación de maestros en lectura y escritura cuya orientación fundamental descansaba sobre la base del dominio de las “estrategias cognitivo-discursivas”¹⁴.

Dichas estrategias parten de reconocer el texto como unidad sintáctico-semántica, lo cual conduce además a comprender las estructuras de los diferentes tipos de textos que circulan en el ámbito académico. Pasan por la capacidad para descubrir la intención comunicativa del autor a través de un reconocimiento del por qué y el para qué del texto.

Estas estrategias, de corte más global, se van especificando en otras de corte local, propias de la urdimbre del texto. Entre ellas se destacan la posibilidad de deducir el sentido de las palabras sin acudir al diccionario, la capacidad de establecer relaciones entre ideas que están en el mismo párrafo o entre párrafos diferentes, la capacidad para jerarquizar el texto en términos de tema, idea central, ideas fundamentales y detalles

¹³ CAMPS, Anna, Op. cit., p. 22.

¹⁴ MEJÍA, Lucy; PINEDA, Laura y MÚNERA, María Esther. (2003). Para saber sobre estrategias para mejorar la comprensión y producción del texto escrito. Medellín: Universidad de Antioquia y Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, 2003. 97 p.

de ejemplificación y la capacidad para utilizar conectivos como pistas para comprender y producir textos.

Sobre estas premisas se fundamenta gran parte de los proyectos de formación en educación media. El éxito o no de estas propuestas no es asunto a discutir en este artículo. Cabe anotar, sin embargo, que se parte de la base de que el dominio de estos saberes textuales, deriva en logros cognitivos, lo cual implicaría, además de una mirada preceptiva sobre la teoría del texto, que la reiteración de prácticas escolares en torno a estas estrategias connotaría el dominio implícito de las mismas hasta convertirse en una habilidad cognitiva.

La teoría de la metacognición que trataremos a continuación, postula que ese dominio implícito, debe ser explicitado con el fin de guiar la actividad del estudiante.

2. LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PROCESOS METACOGNITIVOS

Como concluimos en el apartado anterior, mientras lo cognitivo se interpreta como el dominio implícito y psicológico de los procesos de lectura, lo meta cognitivo es el conocimiento acerca de ese dominio y su uso estratégico.

El término metacognición fue introducido por Flavell (1979)¹⁵ y se refiere a la cognición acerca de la cognición, esto es, al conocimiento que todos tenemos acerca de nuestros esquemas y procesos de conocimiento. La corriente metacognitiva parte de la premisa de que muchas de las habilidades cognitivas aplicadas dentro de la lectura y la escritura, pueden adquirir mayor eficacia si se tiene control sobre ellas y se utilizan estratégicamente.

En esta teoría se parte de la diferencia entre destrezas y estrategias. Siendo las primeras habilidades relativamente automatizadas que se realizan en cualquier proceso de aprendizaje y las segundas la reflexión de esas habilidades y su uso estratégico. De esta forma “utilizadas intencionalmente, las destrezas pueden convertirse en estrategias. Inversamente, las estrategias, repetidas en la experiencia, pueden interiori-

¹⁵ Tanto Linda Flavell como Marlene Scardalamia son autoras citadas en gran parte de la bibliografía consultada. Sus aportes son casi de dominio público.

zarse y transformarse en destrezas”¹⁶. Parte del reconocimiento de estas destrezas se basa en el análisis de los procedimientos de los lectores y escritores “expertos” y los “novatos”.

Desde esa visión se ha dado gran importancia al papel que juega el lector en el proceso de lectura. De allí que se registren las dificultades más significativas a las cuales se enfrentan los lectores, tanto expertos como inexpertos. De igual manera, se infieren algunas estrategias exitosas aplicadas por los lectores más hábiles.

En lo relacionado con las dificultades, Collen y Smith describen las soluciones aplicadas por los lectores cuanto toman conciencia de que no entienden:

- a) Ignorar lo que no entiende y seguir leyendo con la esperanza de que, al avanzar la lectura, cobre significado lo que no entiende.
- b) Suspender los juicios y no sacar conclusiones anticipadas. Este proceso es parecido al del investigador que, consciente de las limitaciones de su información, no se atreve a sacar una conclusión y «suspende el juicio» hasta tener más datos.
- c) Elaborar una hipótesis de tanteo. Es una forma de avanzar y salir de la ambigüedad inicial.
- d) Releer la frase intentando buscar su significado.
- e) Releer el contexto previo. A veces no es suficiente con volver a leer la frase y el lector opta por empezar más arriba la búsqueda. Intenta retomar el hilo desde el punto en que se perdió.
- f) Consultar una fuente experta. Esta es la última solución. Esta fuente puede ser el diccionario, otro compañero o el profesor¹⁷.

¹⁶ COMEZANA, Gabriela P. Op, cit., p. 9

¹⁷ COLLINS, A. y SMITH, E.: «Teaching the process of reading comprehension». En: SANZ MORENO, Ángel. Op, cit., p. 28.

En cuanto a las estrategias para solucionar problemas existe una amplia teoría particularmente guiada a partir de la teoría del aprendizaje significativo y de la teoría de la metacognición. En este primer avance destaco a Frida Díaz Barriga, quien establece una diferenciación entre estrategias de enseñanza (de carácter instruccional, dadas por el docente) y las estrategias de aprendizaje (de carácter autónomo internalizadas y aplicadas por los estudiantes). El objetivo es fortalecer en los estudiantes la utilización de esas estrategias de aprendizaje con el fin de logra un control permanente sobre su proceso. En la tabla 1 se sintetizan éstas.

Tabla 1. Una clasificación de estrategias de aprendizaje (basada en Pozo, 1990)¹⁸

Proceso	Tipo de estrategia	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	• Repetición simple y acumulativa.
		Apoyo al repaso (seleccionar)	• Subrayar • Destacar • Copiar
Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple	• Palabra clave • Rimas • Imágenes mentales • Parafraseo
		Procesamiento complejo	• Elaboración de inferencias • Resumir • Analogías • Elaboración conceptual
	Organización	Clasificación de la información	• Uso de categorías
		Jerarquización y organización de la información	• Redes semánticas • Mapas conceptuales • Uso de estructuras textuales
Recuerdo	Recuperación	Evocación de la información	• Seguir pistas • Búsqueda directa

Otra referencia encontrada en este primer avance es el de las investigadoras argentinas Nelsy Lacon y Lucía Hocevar¹⁹, quienes hacen un

¹⁸ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: Mac Graw-Hill, 1999. p. 17.

¹⁹ LACON DE LUCÍA, Nelsy y ORTEGA DE HOCEVAR, Lucía. Cognición, metacognición

aporte interesante para desarrollar procesos de escritura a partir de las teorías cognitivas y metacognitivas.

Para estas autoras la escritura si bien implica procesos sociales y culturales, también se liga a factores motivacionales y cognitivos. Estos últimos partiendo de que la escritura se concibe como una actividad cognitiva compleja.

Las investigadoras reiteran el papel que tienen las prácticas sociales dentro del desarrollo de la escritura, pero también enfatizan en la necesidad de emprender actividades concretas de formación que involucren el desarrollo de ciertas habilidades y conocimientos específicos en el campo de la escritura y la lectura.

El primer saber se relaciona con la educación en conceptos y contenidos, esencial para poder interactuar con los saberes. Algunas personas consideran que tener claridad acerca del saber garantiza una escritura adecuada del mismo. Sin embargo a ese dominio se le debe incluir uno lingüístico, y otros de corte pragmático. De uso, propio de aquellas comunidades en las cuales se inscribe el texto.

El dominio textual es una suma de todos los anteriores: involucra una enciclopedia acerca de las estructuras textuales y géneros discursivos, involucra un dominio lingüístico textual y lexical acerca de las demandas de cada tipo de texto e involucra un dominio discursivo y pragmático en relación con los roles y demandas culturales propios de cada género y estructura textual.

Por tal razón, Lacon y Hocevar proponen un proceso de formación que integra las visiones cognitivas y metacognitivas. Dicho proceso se organiza a partir de la siguiente secuencia:

1. Diagnóstico de la competencia productiva de los estudiantes
2. Procesamiento estratégico de textos expositivos: a través del análisis de textos modélicos
3. Conocimiento de estrategias de escritura
4. Evaluación colectiva de un texto escrito por el estudiante
5. Aplicación y reconocimiento de estrategias en ejercicios de lectura

y escritura. [En línea] Revista signos. Vol. 47, N. 67. (2008).P.231-235. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000200009&script=sci_arttext

6. Producción final o posttest
7. Reflexión y análisis de resultados

Como puede observarse, este trabajo establece una relación retroactiva entre lectura y escritura. La lectura entra en una fase de reconocimiento de estructuras textuales y como validación de las estrategias de escritura tanto en la revisión de los propios textos como en la evaluación de su uso en otros textos.

Guiadas por esa intencionalidad, proponen un diagnóstico inicial de corte psicolingüístico en el cual se evalúa el conocimiento y dominio de las estructuras textuales. Dicho diagnóstico se resume en la tabla 2.

De igual forma, en la escritura se desarrolla el fortalecimiento de estrategias de planificación, revisión y evaluación, de acuerdo con lo planteado por Hayes y Flower, de obligada cita en cualquier artículo que aborde el problema de la redacción. Este modelo entiende la escritura no como un proceso cerrado y lineal, sino como un proceso recursivo que atraviesa las fases de planificación, textualización y revisión. Dichas estrategias son abordadas por Lacon y Hocevar en la tabla 3.

El desarrollo de investigaciones en este campo ha dado una amplia literatura que ha transformado las concepciones de enseñanza de la escritura, la cual dejó de centrarse en el texto como objeto y producto final, para centrarse en este como proceso. Según Cassany, este enfoque detiene su análisis en la manera como los escritores competentes abordan su proceso de escritura. La escritura es un proceso que es necesario dominar y como tal el docente debe acompañar al estudiante en el dominio de ese proceso. Cita a Flavell para ilustrar las fases de ese proceso:

Paso 1: Explorar el problema retórico

Paso 2: Hacer un plan de trabajo

Paso 3: Generar ideas nuevas

Paso 4: Organizar tus ideas

Paso 5: Conocer las necesidades de tu lector

Paso 6: Transformar la prosa de escritor en prosa de lector. (La prosa de escritor es lo que se escribe para uno mismo, y la de lector lo que se escribe para otros)

Paso 7: Repasar el producto y el propósito

Tabla 2. Diagnóstico de los aspectos psicolingüísticos asociados a la producción textual.²⁰

Niveles	Estrategias	estrategias
Pragmático	Adecuación a la situación comunicativa	Ajuste a las características del receptor, al contexto escrito: informar objetivamente, lengua estándar, registro general, escrito y formal
Superestructural	Ajuste a las categorías canónicas Ajuste a las exigencias de las categorías procedimentales incluidas Adecuada diagramación	Introducción y desarrollo, conclusión (optativa) Adecuados procedimientos para el desarrollo temático.
Macroestructural	Mantenimiento de unidad temática Cohesión entre macroproposiciones	Párrafos con sangría inicial Tema global del primer párrafo, eje unificador de temas parciales de los otros párrafos. Conexión entre los párrafos léxica y/o gramatical. Puntuación delimitadora: punto y aparte
Microestructural	Adecuada progresión temática Cohesión interoracional	Progresión ordenada por temas enunciados en posición inicial y remas que los especifican y/o explican. Conexión léxica o gramatical entre oraciones. Adecuada selección de sustitutos. Puntuación delimitadora: punto seguido
Proposicional	Correcta estructuración sintáctica Adecuada relación semántica	Concordancia de género y número; correlación verbal entre periodos sintácticos. Adecuadas conexiones de coordinación y subordinación Ordenada organización de constituyentes oracionales Adecuada elección del léxico y de sus sustitutos. Información pertinente, no errónea, no repetitiva, sin contradicciones

Paso 8: Evaluar y corregir el escrito

Paso 9: Corrección de los conectores y de la coherencia²¹

En este proceso se parte de un análisis de los factores asociados al propósito, las características del lector, el lenguaje a utilizar la imagen que ha de proyectarse como enunciador y otros que van más allá de los

<?> Ibíd., p. 245.

<?> Flower, L. "Writer-Based-Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing". En: CAS-SANY, Daniel. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En: Comunicación, lenguaje y educación, 6, (1990) 63-80.

Tabla 3. Procesos de escritura²²

Estrategias de planificación: - determinación de la situación retórica: - determinar qué se quiere decir (tema). - pensar para qué se escribe (objetivos del escritor). - tener en cuenta para quién se escribe (audiencia) y la posición de sí mismo como emisor (en calidad de qué se escribe). - generación de ideas: - pensar qué ideas se desarrollarán. - observar, tomar notas, consultar bibliografía, etc., según el tipo de texto y el propósito del escrito. - organización de las ideas: - dar forma a las ideas en un esquema, listado, cuadro sinóptico, etc., teniendo en cuenta las ideas generadas y la superestructura del texto a producir (objetivos de escritura). Estrategias de escritura: - escritura en borrador: - redactar un borrador apoyándose en lo planificado y en los objetivos de escritura planteados previamente: situación retórica, generación y organización de ideas. - revisión, corrección, reescritura: - revisar lo escrito, evaluarlo en sus distintos niveles, corregir, planificar, reescribir.
--

problemas gramaticales y correctivos que, como puede observarse, pertenecen a una fase final de la escritura.

Al respecto, Paula Carlino cita a Linda Flower y Nancy Sommer para describir el problema que presentan los estudiantes en la exploración del problema retórico. El escritor experto ha de establecer una actitud dialógica con el posible lector de su texto, ello condiciona el lenguaje a utilizar, la manera de organizar el conocimiento, la selección de las ideas fundamentales, los tipos de estrategias a utilizar y el uso de claves textuales que guíen al lector²³. Como afirma Ruiz los contratos de sentido entre escritor y lector, están mediados por el texto. Por lo tanto, la eficacia del discurso dependerá directamente de la valoración del lec-

²² Flower, L. & Hayes, J. La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: LACON DE LUCÍA, Nelsy y ORTEGA DE HOCEVAR, Lucía. Cognición, metacognición y escritura. [En línea] Revista Signos. Vol. 47, N. 67. (2008).P.245. Disponible en:http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000200009&script=sci_arttext

tor, los problemas de la composición tocan necesariamente la intención del escrito.

“Las decisiones en torno a cómo influir en el lector también afectan retroactivamente sobre las decisiones temáticas y estructurales. Por un lado, el nivel de profundidad del tema, depende de lo que se quiera lograr con él y de las características del receptor. De igual forma el tipo de estructura textual, la presentación y el lenguaje dependerán de las características del lector ideal”²⁴.

Flower diferencia entre prosa basada en el autor y prosa basada en el lector. La primera presenta las ideas basadas más en las necesidades de quien escribe y en su propia experiencia que en los requerimientos del lector. Las ideas son presentadas en el orden en el cual se encontraron lo cual puede generar textos oscuros y sin un propósito definido. Por su parte la prosa basada en el lector parte de un acuerdo discursivo entre ambos y de la necesidad de establecer contextos compartidos²⁵.

Derivado del desconocimiento de los aspectos retóricos propios de la escritura, los estudiantes redactan textos en los cuáles prima la actitud de “decir el conocimiento”. Esto implica la redacción de unos textos en los cuales el escritor de forma lineal y plana expresa unos conceptos, sin matizarlos a partir de las exigencias retórica y semánticas que emanen de la definición de un lector ideal. Por el contrario, la estructura de transformar el conocimiento, conduce al escritor a adecuar el tema, la estructura y la expresión a esas características²⁶.

De igual forma, en el proceso de revisión de escritura formulado por Cassany, la investigadora argentina ha evidenciado que el estudiante

²³ Flower, L. “Writer-Based-Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing”. En: CARLINO, Paula. El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En: Revista Educere. [En línea]. Vol. 8, N. 26 (2004). [Consultado el 10 de mayo de 2010]. Disponible en http://www.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf.

²⁴ RUIZ, Gustavo. La escritura como estrategia de pensamiento. En: Revista Acierto. Vol. 3 (2007). p. 15

universitario tiende a endurecer el texto en su primera versión. Esto es a considerar su escritura inicial como la escritura final. En ese sentido tanto su revisión como su corrección se orienta a una mirada frase a frase, descuidando aspectos de organización global y temática. Obviamente al no tener en cuenta al lector, su expresión está en directa conexión con su propia intencionalidad, lo cual le dificulta ponerse en el lugar del lector, para intentar anticipar a qué tipo de obstáculos de comprensión se puede enfrentar²⁷.

De allí que la propuesta de Lacon y Hocevar adquiera relevancia en tanto ofrece rutas posibles de intervención para fortalecer la escritura, siempre en conexión con la lectura. Por ello es pertinente, registrar en este avance la manera como las autoras diseñan el proceso de formación en ese sentido. Tal síntesis se presenta en la tabla 4.

²⁵ Flower, L. "Writer-Based-Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing". En: CARLINO, Paula. El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En: Revista Educere. [En línea]. Vol. 8, N. 26 (2004). [Consultado el 10 de mayo de 2010].

²⁶ SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En: CARLINO, Paula. El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En: Revista Educere. [En línea]. Vol. 8, N. 26 (2004). [Consultado el 10 de mayo de 2010].

²⁷ CARLINO, Paula. El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En: Revista Educere. [En línea]. Vol. 8, N. 26 (2004). [Consultado el 10 de mayo de 2010]. pp. 323-324.

Tabla 4. Proceso didáctico de fases interactivas del proceso de producción²⁸

Expectativas de logro: Conocer y aplicar reflexivamente estrategias de escritura para la producción de distintos tipos de textos.		
Objetivos	Estrategias	Tareas globales
1. Escribir un texto dentro de los parámetros de una situación comunicativa consensuada	De producción Metacognitivas	Escritura inicial de un texto o pretest y de la explicación del proceso seguido para escribir-informe metacognitivo.
2. Construir una representación del texto en la memoria aplicando estrategias de lectura	De prelectura	Formulación de hipótesis a partir de las marcas paratextuales de un texto.
	De lectura	Procesamiento estratégico del texto en sus distintos niveles.
	De poslectura	Organización gráfica del contenido del texto.
	Metacognitivas	Reflexión sobre los propósitos de las estrategias de lectura llevadas a cabo. Elaboración de conclusiones en forma oral y escrita.
3. Construir un modelo adecuado de producción escrita en la memoria	De producción psicolingüísticas Cognitivas y metacognitivas	Evaluación del texto leído y reconocimiento de las estrategias de escritura usadas por el autor en sus distintos niveles. Elaboración de un cuadro síntesis de las estrategias psicolingüísticas de producción.
	Del proceso de escritura, cognitivas y metacognitivas	Comprensión y reconocimiento de las fases del proceso de escritura. Reflexión, explicitación oral y síntesis escrita sobre las estrategias puestas en juego en el proceso de escritura.
	De lectura y escritura interconectadas Metacognitivas	Evaluación colectiva de un escrito. Evaluación, corrección cooperativa y luego individual del texto personal elaborado

²⁸ LACON DE LUCÍA, Nelsy y ORTEGA DE HOCEVAR, Lucía. *O. p, cit. p. 249.*

Objetivos	Estrategias	Tareas globales
4. Proponer estrategias correctoras de los escritos	De lectura y escritura interconectadas Metacognitivas	Evaluación colectiva de un escrito. Evaluación, corrección cooperativa y luego individual del texto personal elaborado
5. Aplicar estrategias de escritura	Estrategias de lectura y escritura interconectadas Metacognitivas	Aplicación de estrategias en ejercicios de escritura breves y graduados Identificación de las estrategias puestas en juego en cada actividad
6. Producir textos aplicando reflexivamente estrategias de escritura, con apoyo externo en las tareas de revisión y corrección	De escritura Metacognitivas	Producción de textos poniendo en marcha las estrategias aprendidas para escribir, corregir y reescribir Revisión y regulación de la tarea en forma colaborativa.
7. Escribir un texto y monitorear auto reflexivamente el texto que se va produciendo y el producto final. Determinar reflexivamente las estrategias aplicadas	De escritura Metacognitivas	
8. Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje seguido y elaborar conclusiones	Cognitivas y metacognitivas	

Como puede observarse en la tabla integradora, el proceso se inicia con la producción en torno a un tema. Esta producción se comparte, pero no se juzga. Después se emprende la lectura de algunos textos modélicos que permitan inferir algunas características estructurales y determinar algunas estrategias aplicadas. Las estrategias inferidas en la lectura son después utilizadas como criterios de análisis de los textos producidos por los estudiantes.

Posteriormente viene la etapa de escritura propiamente dicha, en la cual se formalizan esas estrategias y se aplican en la elaboración de sus textos. Esto se somete a un proceso de revisión constante y de reflexión acerca de esas estrategias. Es un proceso retroactivo que pone a dialogar escritura y lectura, entendida la lectura desde la perspectiva del escritor. Cuando se lee como escritor se van internalizando estrategias y corrigiendo errores.

De igual forma, se da una reiteración en el dominio de las estrategias lingüísticas, pero se acude permanentemente a la reflexión sobre esas estrategias, al fortalecimiento de la metacognición.

Estos enfoques han encontrado gran eco en los proyectos de formación en lectura y escritura. El reconocimiento de las estructuras ofreció un punto de referencia para orientar la didáctica de la lectura y la escritura. Sin embargo, su mirada centrada únicamente en lo individual, deposita en el sujeto toda la responsabilidad del aprendizaje. Gracias a enfoques de tipo etnográfico, sociolingüísticos, discursivos y pragmáticos, este tipo de intervenciones se fue enriqueciendo hacia otras propuestas de tipo más cultural. Este tema será tema de análisis en otro artículo.

CONCLUSIONES

Como una respuesta a la crisis de la escritura, los modelos cognitivos lograron grandes desarrollos en el proceso de formación. Se destacan la propuesta de Hayes y Flower, de obligada cita en cualquier artículo que aborde el problema de la redacción. Este modelo entiende la escritura no como un proceso cerrado y lineal, sino como un proceso recursivo que atraviesa las fases de planificación, textualización y revisión.

En ese contexto, las visiones cognitivas dan gran importancia a la representación retórica de la escritura. Pensar el propósito, las características del lector y la forma como se seleccionan y organizan los conocimientos resulta vital para permitir que el texto se ponga en una posición de transformar el conocimiento más que decirlo, de acuerdo con Scardamalia y Bereiter (1992) dos autores que han sido citados en casi todos los artículos objeto de esta revisión.

Dentro del enfoque cognitivo, se destacan los esfuerzos orientados al control del proceso. El enfoque metacognitivo se convirtió en fuente de numerosas propuestas de desarrollo de gestión del proceso tanto de lectura como de escritura. Sin embargo, según Camps, este enfoque centrado en las habilidades individuales del estudiante, entra en diálogo con las concepciones de Vigotsky, particularmente las relacionadas con la zona de desarrollo próximo que ofrece una gran injerencia al tutor ex-

perto como persona cuya interacción, garantiza el avance del aprendizaje y la interacción con los pares como forma de crear unos espacios culturales de conocimiento. En este contexto surgen las investigaciones de la lectura y la escritura en situación escolar, “enfocadas al análisis de las complejas interacciones que se establecen en el proceso de aprendizaje de la composición textual que se plantea a partir de un doble objetivo: discursivo-comunicativo y de aprendizaje”²⁹.

Asumir un enfoque determinado y excluyente, no es el interés de la investigación. Se enfatiza más bien en la necesidad de buscar la integración de estos modelos para fortalecer la escritura y la lectura. Como dice Cassany:

“Los extremismos son muy peligrosos. Un enfoque que pretenda ser muy puro y basarse exclusivamente en un punto, corre el peligro de perder el resto y de vaciar de sentido el acto mismo de escritura. Algunos sufrimos en nuestra infancia el sin sentido, la inutilidad y el aburrimiento de un enfoque absolutamente gramatical, sin función, sin texto, sin proceso y con poco contenido. El resto de enfoques puede ser tan fatal como el primero, aunque mucho más modernos, si se utilizan de una forma radical. Creo que la sabiduría está en el eclecticismo. 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 alumno³⁰” (10 p. 79).

29 CAMPS, Ana. Op. cit. p. 5.

30 CASSANY, Daniel. . Op. cit. p. 79.

BIBLIOGRAFÍA

- BOCCA, Ana María y VASCONCELO, Nidya. Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: la escritura académica. En: Revista Enunciación. Vol. 13. (2008). pp. 20-28.
- BURÓN J. Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. En: BOCCA, Ana María y VASCONCELO, Nidya. Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: la escritura académica. Revista Enunciación. Vol. 13. (2008). p. 26.
- CAMPS, Ana. Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En: Revista Lectura y vida. Asociación Internacional de Lectura. Vol. 24. N. 4 (2003). pp. 15-23.
- CASSANY, Daniel. Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006. 296 p.
- MEJÍA, Lucy; PINEDA, Laura y MÚNERA, María Esther. (2003). Para saber sobre estrategias para mejorar la comprensión y producción del texto escrito. Medellín: Universidad de Antioquia y Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, 2003. 97 p.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: Mac Graw-Hill, 1999. 232 p.
- FLOWER, L. "Writer-Based-Prose: A cognitive basis for problems in writing". En: CASSANY, Daniel. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En: Comunicación, lenguaje y educación, 6, (1990) pp. 63-80.

CIBERGRAFÍA

- CARLINO, Paula. El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En: Revista Educere. [En línea]. Vol. 8, N. 26 (2004). [Consultado el 10 de mayo de 2010]. P. 321-328. Disponible en http://www.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf
- CARLINO, Paula. ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones sobre escritura en la universidad? En: I Encuentro Nacional de discusión sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior, ASCUN_REDLESS. [En línea] [Consultado el 3 de abril de 2010]. Disponible en: <http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/paulacarlino.pdf>
- COMEZANA, Gabriela P. Lectura, cognición y metacognición. [En línea]. Centro Universitario Regional Zona Atlántica. Río Negro, Argentina. 2005. Disponible en: <http://www.miguelporro.com.ar/webs/curza/documentos/modulo2.pdf>

- FREGOSO, G. Cuatro debates en el seno de la alfabetización académica. *Revista Cuadernos de Educación*. [En línea] [Recuperado el 20 de mayo de 2010]. Disponible en: www.eumed.net/rev/ced/11/gfp.htm
- Flower, L. "Writer-Based-Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing". En: CARLINO, Paula. *El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. En: *Revista Educere*. [En línea]. Vol. 8, N. 26 (2004). [Consultado el 10 de mayo de 2010].
- Flower, L. & Hayes, J. La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: LACON DE LUCIA, Nelsy y ORTEGA DE HOCEVAR, Lucía. *Cognición, metacognición y escritura*. [En línea] *Revista signos*. Vol. 47, N. 67. (2008).P.245. Disponible en:http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000200009&script=sci_arttext
- HEINEMAN, W. y VIEHWGER, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Nemeyer. En: LACON DE LUCIA, Nelsy y ORTEGA DE HOCEVAR, Lucía. *Cognición, metacognición y escritura*. [En línea] *Revista signos*. Vol. 47, N. 67. (2008).P.237. Disponible en:http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000200009&script=sci_arttext
- KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación del conocimiento en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. [En línea] Vol. 41 N 67 (2003). [Consultado el 20 de febrero de 2010] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14001704>
- LACON DE LUCÍA, Nelsy y ORTEGA DE HOCEVAR, Lucía. *Cognición, metacognición y escritura*. [En línea] *Revista signos*. Vol. 47, N. 67. (2008).P.231-235. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000200009&script=sci_arttext
- RUIZ, Gustavo. La escritura como estrategia de pensamiento. En: *Revista Acierto*. [En Línea]. Vol.3 (2007). P. 13-20 [Consultado en mayo de 2010] Disponible en: http://corporacion.remington.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=277&Itemid=202
- SANZ MORENO, Ángel. *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*. [PDF] [Recuperado el 12 de enero de 2010]. Gobierno de Navarra. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/6378488/COMO-DISENAR-ACTIVIDADES-DE-COMPENSION-LECTORA>, Ed.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En: CARLINO, Paula. *El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. En: *Revista Educere*. [En línea]. Vol. 8, N. 26 (2004). [Consultado el 10 de mayo de 2010]. Disponible en http://www.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf