

January 2014

Algunas problemáticas que presentan los niños en la escuela al elaborar un escrito

Julián Andrés Martínez Gómez
Universidad de la Salle, jumartinez@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Martínez Gómez, J. A.. (2014). Algunas problemáticas que presentan los niños en la escuela al elaborar un escrito. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 231-257. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2524>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Algunas problemáticas que presentan los niños en la escuela al elaborar un escrito

Julián Andrés Martínez Gómez

Universidad de La Salle

jumartinez@unisalle.edu.co



Resumen: Para nuestros niños, el proceso de la escritura no es nada fácil. Incluso aquellos considerados buenos alumnos pueden tener inconvenientes importantes cuando escriben un texto. Muchas veces, sus composiciones carecen de estructura lógica, claridad y de un tema central o propósito obvio (además de revelar varias fallas léxicas y sintácticas). Por ello, este artículo de revisión señala algunas de las dificultades presentadas por los estudiantes “novatos”, en cuanto a la escritura académica. Así mismo, se identifican los diferentes procesos que intervienen en la escritura de un texto y sus diferentes problemáticas, para, finalmente, presentar algunas sugerencias de ayuda.

Palabras clave: textos académicos, subprocesos escriturales, sobrecarga cognitiva, coherencia, cohesión.

231



Recibido: 5 de octubre de 2013

Aceptado: 10 de enero de 2014

Cómo citar este artículo: Martínez Gómez, J. A. (2014). Algunas problemáticas que presentan los niños en la escuela al elaborar un escrito. *Actualidades Pedagógicas* (63), 231-257.



Some Problems Children Have in School While Preparing a Written Text

Abstract: For our children, the process of writing is not easy at all. Even those who are considered good students can have significant problems when writing a text. Many times, their compositions have no logical structure, clarity, and a clear topic or purpose (in addition to revealing several lexical and syntactic faults). Therefore, this review article highlights some of the difficulties student “newbies” present in terms of academic writing. Also, the different processes involved in writing a text and its various problems are identified, to finally present some helpful suggestions.

Keywords: academic texts, writing sub-processes, cognitive overload, coherence, cohesion.



Algumas problemáticas que as crianças apresentam na escola ao elaborar um escrito

Resumo: Para nossas crianças, o processo da escritura não é nada fácil. Inclusive aqueles considerados bons alunos podem ter inconvenientes importantes quando escrevem um texto. Muitas vezes, suas composições carecem de estrutura lógica, clareza e de um tema central ou propósito obvio (além de revelar várias falhas léxicas e sintáticas). Por isso, este artigo de revisão ressalta algumas das dificuldades apresentadas pelos estudantes “novatos”, em quanto à escritura acadêmica. Da mesma forma, se identificam os diferentes processos que intervêm na escritura de um texto e seus diferentes problemáticas, para, finalmente, apresentar algumas sugestões de ajuda.

Palavras chave: textos acadêmicos, subprocessos escriturais, sobrecarga cognitiva, coerência, coesão.



Introducción

La lectura se ha considerado la traducción de signos escritos sobre el papel a significados y sonidos, mientras que la escritura supone la conversión de significados y sonidos a signos sobre el papel. Esto puede hacer pensar que la escritura comprende los mismos procesos psicológicos que operan en sentido contrario a los empleados en la lectura. Sin embargo, existen pruebas de que esta concepción es errónea; escribir y leer (lo mismo que hablar y escuchar) son procesos diferentes y separables (Ellis, 1990). La escritura es una actividad compleja en la que participan diferentes habilidades cognitivas, por lo cual es pertinente conocer cómo funcionan estos procedimientos para poder entender por qué se producen los diferentes trastornos en el ámbito escrito y cuál es la mejor forma de tratar dichas dificultades (Defior y Ortúzar, 1995).

El problema de la persona que no es capaz de redactar un pequeño texto escrito se considera diferente al de aquella otra que comete gran número de faltas de ortografía o de la que escribe con una letra totalmente ilegible. Aunque en todos esos casos se puede hablar de trastornos de escritura, el mecanismo que está fallando es diferente y la recuperación tendrá que seguir caminos distintos. La mayoría de los investigadores coincide en que al menos son necesarios cuatro procesos cognitivos, cada uno de ellos compuesto, a su vez, por otros subprocesos, para poder transformar una idea, pensamiento, etc., en signos gráficos. Según Cuetos (1991), son los siguientes: la planificación del mensaje, la construcción de las estructuras sintácticas, la selección de las palabras y los procesos motores.

La participación de estos procedimientos depende del tipo de escritura: la reproductiva y la académica. La primera es un ejercicio mecánico (la copia) en el cual intervienen un número mínimo de fases. En estos casos

no es necesaria la participación de los procesos conceptuales ni sintácticos, solo intervienen los léxicos y los motores. En cuanto a la escritura académica (objeto de estudio), se considera una actividad en la cual se procesan algunas de nuestras ideas o conocimientos por medio de rasgos gráficos. Esto sucede cuando se elabora una carta o se hacen narraciones de algún suceso, ya que se está transformando las ideas en palabras (Hudson *et al.*, 2005).

En este artículo se presentan las dificultades de los estudiantes *novatos*, en el entorno escolar, en cuanto a la escritura académica. Se precisa identificar las diferentes problemáticas los diferentes subprocesos de la escritura del texto y presentar algunas sugerencias. Para lograr estos fines he dividido este trabajo en cinco partes: 1) psicología de la escritura, 2) procesos implicados en la escritura, 3) dificultades en la escritura, 4) sobrecarga cognitiva y 5) conclusión.

El interés de esta temática surge de las diferentes asesorías a estudiantes universitarios que llevaron a cabo su práctica docente en educación básica primaria (ciclos 1, 2 y 3) y de sus frecuentes inquietudes a propósito de cómo mejorar la escritura en sus alumnos; igualmente, existen motivaciones en las estrategias aplicadas en mis diferentes cursos académicos en primer semestre fundamentalmente. La estrategia sirve tanto para niños (educación primaria) como para jóvenes (educación secundaria) y pretende que los estudiantes logren autonomía en el empleo de la situación comunicativa en la producción de la escritura académica.

Psicología de la escritura

Los procesos que intervienen en la escritura productiva son: el sistema semántico, el léxico fonológico, el léxico ortográfico, el mecanismo de conversión fonema a grafema, el almacén de pronunciación y el almacén grafémico, como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Procesos en la escritura productiva

Sistema semántico	En este se encuentran representados los conceptos, siendo el almacén común para el habla y para la escritura, es decir, en él no se encuentra la representación visual o fonológica de las palabras, sino su significado, común para los dos tipos de formato.
--------------------------	--

Léxico fonológico	Se considera el sitio en el que se depositan las representaciones fonológicas de las palabras, lo que permite que se pueda leer, esto es, dar formato oral (aplicar las reglas de conversión grafema-fonema). Las representaciones fonológicas, al igual que las visuales, son activadas en la medida en que son empleadas. Cuando el sujeto no activa esta representación, esta permanece en reposo, pero una vez que se la requiere, se activa la palabra solicitada. El umbral de activación de cada vocablo va a depender de su frecuencia, es decir, de su uso.
Léxico ortográfico	Se conoce como el lugar en el que se encuentran representadas las formas ortográficas de las palabras: igual que en el fonológico, cada representación, posee un umbral de activación que varía en función de la frecuencia de empleo de la palabra.
Mecanismo de conversión fonema a grafema	Es aquel por el cual a un sonido se le asigna un grafema y este será el que mayor frecuencia tenga; de ahí que cuando un fonema comparte grafemas, puede suceder que el sujeto active el grafema incorrecto por ser este el más frecuente (por ejemplo, el caso de b/v).
Almacén de pronunciación	Se refiere a la memoria a corto plazo, en el cual se guardan los fonemas de la palabra que se va a pronunciar o a escribir. Este almacén es limitado, tanto en capacidad como en tiempo de procesamiento; de ahí que cuando se sobrepasa dicho tiempo de procesamiento o la cantidad de información, esta se pierde.
Almacén grafémico	Se considera la memoria a corto plazo en el que se mantienen las formas gráficas de las palabras. A este almacén llega tanta información acerca de las representaciones fonológicas como ortográficas, eso va a depender de la ruta de acceso léxico empleada.

Fuente: Cuetos (1991).

El análisis de las funciones de estas vías se presentará en los siguientes apartados (ruta fonológica y ruta ortográfica).

La ruta fonológica

Según Vieiro *et al.* (1997), la ruta fonológica la utilizan los individuos cuando al escribir una palabra se basan en su representación sonora contenida en el léxico fonológico. El proceso es el siguiente: el significado de las palabras que forman el mensaje se activa en el sistema semántico, para buscar después la forma fonológica de ese concepto en otro almacén específico para las palabras denominado *léxico fonológico*. Se da, por último, la transformación de los sonidos en grafemas mediante el mecanismo de conversión fonema a

grafema, para depositar los grafemas en el almacén grafémico, dispuestos a ser emitidos. Esta ruta permite escribir muchas palabras y el uso correcto en idiomas ortográficamente transparentes (español, serbocroata o italiano), pero es insuficiente para explicar la escritura de muchas palabras de idiomas opacos (inglés), en el cual a un segmento fonológico pueden corresponder varias opciones grafémicas.

En nuestra lengua, una ruta de mediación fonética no prevé mecanismos para seleccionar la ortografía correcta, ya que existen fonemas que se pueden representar mediante diferentes grafemas, por ejemplo: “v” y “b”, “g” y “j”, “c” y “z”, presencia o no de “h”, etc. En consecuencia, siguiendo este camino, no se podría saber por qué la palabra “huevo” se escribe así y no de otras formas posibles (huebo, uevo, uhevo, etc.). No se podría distinguir entre las palabras homófonas (“ola” y “hola”, “hora” y “ora”, etc.). La escritura de estas palabras solo se explica si se asume la existencia de una segunda ruta que active algún almacén en el que se encuentren representadas las formas ortográficas de las palabras (Cuetos, 1989).

La ruta ortográfica

Esta es una ruta directa, es decir, no requiere las reglas de conversión fonema a grafema, el significado se relaciona con el código ortográfico. Su acceso al almacén ortográfico es inmediato, esto es, los sujetos memorizan una secuencia de letras en cada palabra y la recuperan de su memoria cuando la necesitan (Treiman, 1993).

Se considera el camino empleado para las palabras conocidas, siempre y cuando estas sean regulares, y para la escritura de palabras homófonas. También la utilizan los individuos de lenguas opacas para la infinidad de palabras que no se ajustan a las reglas de conversión fonema a grafema. El proceso de esta ruta comienza con una activación del significado en el sistema semántico, pero en vez de activar la representación fonológica de la palabra se activaría su representación ortográfica almacenada en otro léxico denominado *léxico ortográfico* que, como el fonológico, contiene unidades de producción individuales —en este caso representaciones ortográficas— una para cada vocablo que la persona puede escribir. Esta idea se depositaría en una memoria operativa desde donde se ejecutarían los movimientos destinados a formar los signos gráficos (Cuetos, 1991).

Procesos implicados en la escritura académica

La mayoría de los investigadores coincide en que al menos son necesarios cuatro procesos cognitivos, cada uno de ellos compuesto a su vez por otros subprocesos, para transformar una idea, pensamiento, etc., en signos gráficos. Según Cuetos (1991), son los siguientes: la planificación del mensaje, la construcción de las estructuras sintácticas, la selección de las palabras y los procesos motores (tabla 2).

Tabla 2. Procesos cognitivos en la escritura

Planificación del mensaje	El escritor decide qué va a escribir y con qué finalidad. Tiene que seleccionar de su memoria o del ambiente externo, la información que va a transmitir y la forma como la va a decir de acuerdo con los objetivos que se hayan planteado.
Construcción de las estructuras sintácticas	La planificación se hace en un nivel conceptual y cuando se transmite mediante la escritura, hay que emplear construcciones lingüísticas que produzcan el mensaje.
Selección de las palabras	A partir de las variables sintácticas y semánticas, el autor busca en su almacén léxico las palabras que mejor encajan en la estructura ya construida para expresar el mensaje ya planificado.
Procesos motores	En función del tipo de estructura y del tipo de letra que se vaya a realizar, se activan los programas motores que se encargarán de producir los correspondientes significados gráficos.

Fuente: Cuetos (1991).

En general, no hay consenso en la interacción (o autonomía) entre estos procesos; por lo tanto, en este escrito se enfatizará solo en el funcionamiento de cada fase (no en el global), pues en el ámbito terapéutico y educativo y al diseñar una recuperación se haría hincapié en el procedimiento independiente, para no sobrecargar los recursos cognitivos del estudiante.

Planificación del mensaje

Según Hayes y Flower (1980), este proceso implica una operación relacionada con la búsqueda de los conceptos sobre el tema propuesto, sobre la organización de ellas en y para un contexto comunicativo específico y su adecuación con respecto a las expectativas de los lectores, de sus conocimientos y de las posibles reacciones. Esta etapa implica usar la memoria a corto y a largo plazo para recuperar ideas de las lecturas o interlocuciones

inmediatas sobre el tema. La representación mental de las informaciones es la que contendrá el texto. Como se considera abstracta, no es necesario un esquema completo y desarrollado. Una palabra clave podría ser la que represente una cadena completa de pensamientos. Podría ser, incluso, no verbal, por ejemplo una imagen visual.

Se requiere señalar la disposición del alumno que le permita estar en condiciones de diferenciar los tipos textuales y sus características básicas, con el fin de adaptarlos a las particularidades del proceso: la organización de conceptos en un texto narrativo es distinto a la del texto argumentativo o expositivo. Esta tarea de recuperación, producción y organización de la información requerida conlleva un esfuerzo cognitivo que se puede facilitar por medio de la elaboración de mapas conceptuales, cuadros jerarquizados de pensamientos, fichas, entre otros.

De manera independiente del instrumento escogido, se considera importante tener una guía de la ejecución de estas operaciones, ya que resulta difícil escribir sin hacer una planeación previa, así se conozca mucho sobre el tema y se tengan buenas ideas. Un aporte teórico definitivo han sido las investigaciones de van Dijk y Kintsch (1983) a propósito de las categorías analíticas como las macroestructuras globales y las superestructuras, las cuales han permitido una conceptualización rigurosa de la gramática textual y de los diferentes tipologías textuales.

Los individuos con retraso escritor que presentan fallos en cuanto planeación, manifiestan las siguientes características o gran parte de ellas (Vieiro, 2007):

- No son selectivos en el momento de recuperar la información de la memoria a largo plazo (“vuelcan” todo lo que saben y no recuperan solo la información que necesitan).
- No son capaces de adecuar sus composiciones al receptor (escriben de la misma manera a un niño de cinco años que a uno de doce).
- No adecúan sus producciones a un tipo determinado de superestructura textual (una noticia, una descripción, una narración, una argumentación...), por ello se dice que emplean la estrategia de “listado”, caracterizada por la enumeración de una serie de ideas que no guardan relaciones de coherencia global.
- Suelen ser individuos con pensamiento convergente.

- Sus escritos por lo general se ajustan (en el caso de un resumen) al contexto, esto es, al texto que han leído y no incorporan inferencias extraídas de su conocimiento previo.
- De manera espontánea, no elaboran borradores previos a la realización del escrito definitivo; en el caso de que se les obligue hacerlo, el esbozo y la transcripción no varían mucho.
- No revisan de manera espontánea sus redacciones y si se les obliga a hacerlo, realizan verificaciones que se conocen como “estéticas” (signos de puntuación, etc.).

Construcción de la estructura sintáctica

Cuando el estudiante ha decidido lo que va a decir, construye las estructuras gramaticales que le permitirán expresar el mensaje. Estas se consideran armazones vacíos de contenido, ya que las reglas sintácticas indican cómo decir el mensaje, pero no qué palabras concretas se van a utilizar.

A partir del conocimiento que se posee de los cánones sintácticos se puede saber que en cierto punto de la estructura hay que seleccionar un sustantivo, pero sin especificar aún de qué clase se trata. Algunos componentes del enunciado son obligatorios, por ejemplo, el verbo, otros son sintácticamente optativos, como es el caso de los complementos circunstanciales; pero todos los componentes se tienen que ajustar a las reglas sintácticas que rigen la construcción de los enunciados (Cuetos, 1991).

En la construcción de esta base se tienen que atender dos factores componenciales que se refieren al tipo de enunciado gramatical que se desea emplear (pasiva, relativa, interrogativa, etc.) y la colocación de las palabras funcionales que servirán de nexo de las de contenido. El tipo de construcción que se elige para comunicar un mensaje no es aleatorio, sino que viene determinado por diferentes variables lingüísticas y contextuales.

Un aspecto sintáctico que se considera específico de la escritura son los signos de puntuación, ya que el alumno tiene que representar los rasgos prosódicos mediante signos gráficos. Así, tiene que decidir cuándo termina un párrafo, cuándo quiere indicar que está preguntando, cuándo introduce una observación marginal, cuándo quiere enfatizar una palabra o frase, etc.

Estas personas no hacen uso de las funciones del procesador sintáctico (Vieiro Iglesias, 2007):

- Presentan dificultades de concordancia de género, número y persona entre los distintos elementos de los enunciados.
- Emplean frases cortas y yuxtapuestas.
- Tienen inconvenientes en el uso de los signos de puntuación, para dar significado a un texto.
- Suelen presentar una escasa capacidad de memoria operativa.
- Elaboran enunciados gramaticalmente incorrectas, esto es, confunden sujeto-CI y sujeto-CD.

Selección de palabras

Una vez que se ha construido la estructura sintáctica que permitirá expresar el mensaje, se considera pertinente encontrar las palabras que rellenen dicho almacén. La búsqueda de los vocablos se inicia a partir del sentido que todavía se encuentra en forma abstracta, pues está comprobado que significado y forma lingüística (fonológica u ortográfica) se encuentran en distintos almacenes (Cuetos, 1991).

240

La elección del término se lleva a cabo de forma casi automática buscando en el almacén de expresiones aquella que mejor se acomoda al concepto que se quiere expresar. Por lo general, se dispone de diferentes palabras para expresar la misma idea y es el estudiante quien selecciona la más adecuada en función de una serie de restricciones que operan en cada momento. Una vez tomada la decisión, el vocablo elegido tendrá una forma lingüística determinada: ciertos sonidos, si se trata del lenguaje oral, y ciertos grafemas si se trata del lenguaje escrito. Para llegar a la forma de la palabra una vía de actuación (Luria, 1974) sería la siguiente:

- Primero, a partir del mensaje que se quiere transmitir, se activa la idea que se encuentra en un almacén de conceptos denominado *sistema semántico*. Luego, la búsqueda de la forma fonológica correspondiente a ese significado en otro depósito, este ya específico para los vocablos, al que se le denomina léxico fonológico.
- Segundo, la conversión de los sonidos que componen la palabra en signos gráficos mediante un mecanismo de *conversión fonema a grafema*. Los grafemas resultantes correspondientes al término que se quiere escribir, se depositarían en una memoria operativa denominada *almacén grafémico* dispuestos a ser emitidos.

Se postula que existen, igualmente, dos rutas de acceso a la ortografía (Ellis y Young, 1988):

- La léxica o directa. El individuo recupera la representación ortográfica en forma directa del léxico mental. Este camino no sirve para escribir las palabras desconocidas ni para las series de letras sin significado (seudopalabras), ya que solo puede ser usada cuando existe una representación en el léxico.
- La indirecta. Permite obtener la ortografía por aplicación de las reglas de transformación de fonema a grafema. Para emplear esta ruta fonológica no es necesario haber visto antes la palabra, por tanto sirve para escribir vocablos desconocidos e incluso las seudopalabras; pero si se trata de un término con ortografía arbitraria, el alumno puede cometer errores ortográficos.

Los fallos léxicos se sitúan en la ruta visual u ortográfica o en la fonológica (Vieiro Iglesias, 2007). Los niños que no emplean *la ruta fonológica* o lo hacen inadecuadamente presentan las siguientes características:

- Tienden a confundir grafemas con rasgos fonológicos similares (por ejemplo, “almario” por “armario”, “pollo” por “bollo”, etc.).
- Realizan asimilaciones fonológicas (por ejemplo, “sasa” por “casa”, “mema” por “mesa”, etc.).
- Tienen problemas de conciencia silábica tanto inter como intrasilábica, esto es, eliminan o añaden una sílaba o parte de ella, intercambian el orden de estas, etc.
- Son incapaces de escribir cuando se les realiza un dictado o una copia de las palabras desconocidas (realizan lexicalizaciones, esto es, cambian un término desconocido por uno conocido que se les parezca de forma visual).
- No leen seudopalabras.
- Los pequeños con retraso escritor que no utilizan *la ruta visual* o lo hacen inadecuadamente:
- Presentan problemas con la escritura de grafemas visualmente similares (por ejemplo, “poma” por “goma”, “vado” por “dado”, etc.).
- No poseen conciencia de palabra (silabea).
- Confunden los homófonos (vaca/baca, ola/hola, boto/ voto, etc.).
- Fallan en tareas de decisión léxica con pseudohomófonos.

Procesos motores

El resultado del proceso léxico indica la forma ortográfica de las palabras, pero no los movimientos que se tienen que ejecutar para representar sobre un papel dichos términos. Esto quiere decir que una codificación grafémica debe ser una descripción abstracta de la serie de letras que constituyen el vocablo. En consecuencia, después del almacén grafémico quedan varios pasos por ejecutar antes de que esa palabra sea representada mediante un signo gráfico. Se inicia con la selección del tipo de grafía que se va a emplear (mayúsculas y minúsculas) o de estilos (cursiva o *script*). Las distintas formas en que se puede representar cada letra se denominan *alógrafos* y a la zona de memoria en que se encuentran *almacén alográfico a largo plazo*.

Luego de seleccionado el alógrafo, el siguiente proceso refiere al motor (no lingüístico), ya que está destinado a traducir los alógrafos en movimientos musculares que permitan su representación gráfica. Para llevar primero esta tarea, se recupera el patrón motor correspondiente al alógrafo que se pretende componer en otra zona de la memoria (próxima al área motora cortical) denominada *almacén de patrones motores gráficos*. En estos patrones están especificados la secuencia, la dirección y el tamaño proporcional de los rasgos, aunque no el tamaño absoluto, puesto que un mismo alógrafo se puede transcribir en dimensiones diferentes dependiendo de la superficie sobre la que se va a escribir. Para referirse a la realización concreta de un alógrafo, esto es, al resultado final presente en el papel, se emplea el término *grafo* (Ellis y Young, 1988).

La realización de todas las actividades necesarias para llegar a obtener los grafos es una tarea perceptivo-motora compleja, ya que supone una secuencia de movimientos coordinados cada uno de los cuales tiene que ocurrir justo en el momento que le corresponde (Thomassen y Teulings, 1983). Además, estos desplazamientos programados en los patrones motores que el individuo recupera de su memoria a largo plazo tienen que ser corregidos para que la realización concreta sea lo más similar posible a la representación almacenada.

En el área motora, estos individuos pueden presentar las siguientes características o algunas de ellas (Vieiro Iglesias, 2007):

- Problemas en la recuperación de alógrafos: no recobran mayúsculas al escribir nombres propios o después del punto, o intercalan mayúsculas y minúsculas dentro de una palabra.

- Tienen inconvenientes con la linealidad de sus escritos.
- No respetan los márgenes.
- Les resulta difícil respetar los espacios de la letra dentro de la pauta (por ejemplo, la “b” ocupa la zona central y superior; la “f” parte superior, media e inferior; y la “g” parte media e inferior).
- Dificultades en el momento de trazar de manera correcta cada letra.

Como se mencionó con anterioridad, la producción escrita se considera una actividad compleja en la que intervienen diferentes procesos; por lo tanto, se pueden presentar algunos problemas en el aprendizaje de la escritura en la escuela. En la tabla 3 se presenta una propuesta de “Rejilla para identificar dificultades en la expresión escrita en niños”, que constituye una adaptación de la monografía de los estudiantes Muñoz y Riaño (Universidad de la Salle, Bogotá, 2008), trabajo dirigido por el articulista.

Tabla 3. Identificación de problemáticas en la escritura de niños

Proceso de escritura	Uso			
	Alto	Medio	Bajo	Nulo
<p>1. Planificación: organización</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos previos: memoria a largo plazo, comprensión textual, saberes sobre planes de escritura (superestructura narrativa). • Situación comunicativa: tema, audiencia, objetivos. • Generación: borradores, lluvia de ideas. • Textualización. 				
<p>2. Construcción sintáctica: estructuras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concordancia: género, número y persona. • Signos de puntuación. • Frases cortas y yuxtapuestas. • Empleo de complementos. 				
<p>3. Léxico</p> <p>3.1. Reconocimiento de palabras: ruta fonológica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confusión de grafemas. • Asimilaciones fonológicas. • Conciencia silábica. • Dificultades de copia o dictado. • Dificultad en lectura de seudopalabras. 				

Continúa

Proceso de escritura	Uso			
	Alto	Medio	Bajo	Nulo
3.2. Visualización: ruta visual <ul style="list-style-type: none"> • Confusión entre grafemas similares. • Conciencia de palabra. • Confusión de homófonas. 				
4. Motores: motricidad <ul style="list-style-type: none"> • Recuperación de alógrafos. • Linealidad de escritos. • Empleo de márgenes. 				
Observaciones:				

Fuente: adaptación de Muñoz y Riaño (2008).

Dificultades en la escritura

Las problemáticas en la producción escrita derivan de que esta constituye una actividad compleja, en la que están involucradas diversas habilidades del individuo que escribe, en especial el conocimiento de lo que significa “saber escribir”; pero, sobre todo, la puesta en funcionamiento de procedimientos básicos, de estrategias y de la capacidad de coordinar múltiples procesos. La complejidad radica, además, en que los procesos que debe controlar el escritor son simultáneos y recursivos, según Englert *et al.* (1988).

La importancia de los inconvenientes en el aprendizaje de la expresión escrita se percibe en tres aspectos; en palabras de Kulberg (1993): a) las dificultades afectan a muchas personas, b) los problemas en la expresión escrita se diferencian de los del aprendizaje y c) su importancia varía en función del tipo de disfunción y de la etapa educativa.

Dado que la expresión escrita es un proceso multidimensional, por cuanto están implicados diversos factores, no todos los estudiantes tendrán dificultades en todos los aspectos. Por ejemplo, un alumno puede tener el conocimiento de lo que debe hacer, pero no lo pone en funcionamiento. Su dificultad, según Salvador Mata (2000), radica en la motivación, no en el conocimiento. Surge la pregunta ¿cómo se pueden identificar, analizar y corregir las dificultades en la expresión escrita? Es obvio que a partir del análisis del producto (el texto) se pueden identificar los procesos que han conducido a dicho resultado, pero el mayor interés estaría en conocer las fases que están estrechamente relacionadas.

De acuerdo con lo anterior, los ámbitos de dificultades que se van a presentar a continuación (Escoriza y Boj, 1997) no deben ser entendidos como atribuibles a las características específicas (biológicas y cognitivas) del alumno, sino como conocimientos cuya interiorización puede exigir, en determinados estudiantes, ayudas educativas concretas, diferenciadas, diversificadas y diagnosticables en los procesos de influencia educativa. En consecuencia, se propone que más que ámbitos de problemáticas, sean considerados saberes a los que se les debe otorgar una mayor atención y control instruccional.

Convenciones lingüísticas

En este ámbito es posible analizar e identificar los inconvenientes que se puedan generar en las relaciones entre conocimiento y su expresión mediante el lenguaje escrito a lo largo del proceso de escritura. Expresar el saber mediante el lenguaje supone poner en interacción dos procesos cognitivos diferentes y concretos: *uno*, es el que hace referencia a la activación de lo que sabemos acerca del tema, y el *otro*, a la activación de las normas lingüísticas adecuadas para expresarlo de manera correcta.

De acuerdo con Flower y Hayes (1980), el discurso escrito, a diferencia del oral, debe estar contextualizado; así, el significado tiene que ser expresado y explicitado en la composición. En el lenguaje oral, el sentido depende, en gran parte, del entorno compartido por los interlocutores acerca de la situación inmediata, las intenciones compartidas, los saberes previos y las formas paralingüísticas. Para compensar toda esta pérdida de acepciones situacionales, el estudiante debe elaborar una serie de convenciones lingüísticas orientadas a contextualizar el sentido de la redacción; esto es, expresar ideas específicas, reiterar pensamientos para destacar su relevancia, repetir palabras o frases que guardan entre sí una cierta proximidad semántica, emplear términos correctos, etc.

Este conjunto de operaciones puede generar inconvenientes que, como indican Hayes y Flower (1983), son identificables en el ámbito del empleo inadecuado de las convenciones lingüísticas en la producción textual. El empleo pertinente de dichas marcas plantea dos exigencias básicas de naturaleza integrada: conocimiento de las convenciones lingüísticas, relativas a la composición de discursos escritos concretos, y su aplicación en el proceso de escritura.

Integración o simultaneidad de las exigencias cognitivas

MacArthur, Schwartz y Graham (1991) proponen que los pasos de intervención educativa deben ayudar a los estudiantes a superar una de las dificultades más significativas potencialmente generables en el proceso de escritura, y consistente en coordinar todos los procedimientos cognitivos y metacognitivos implicados en la tarea compleja de composición del discurso escrito: determinar los objetivos para comunicarse con una audiencia potencial, generar información a partir de diversas fuentes, emplear el conocimiento acerca de la estructura de los géneros textuales para organizar el contenido, atender al estilo, evaluar y controlar el resultado de la actividad personal, distanciarse de la conversación y aproximarse a la composición, etc.

Para Flower y Hayes (1980), la naturaleza integrada de las acciones cognitivas se deriva de asumir el proceso de composición como un procedimiento dinámico y recursivo, en el que el alumno debe realizar de manera holística una serie de operaciones cognitivas, como generar e integrar el saber en unidades significativas, empleo de las normas lingüísticas, adaptación a los objetivos y a la audiencia, etc.

Bereiter y Scardamalia (1987) sugieren que la dificultad más importante en este ámbito se explica con base en la interferencia potencial que se pueda producir en la relación funcional existente, entre los factores cognitivos básicos del nivel inferior y del superior, en las fases de la escritura. Esta propuesta es consistente con los resultados obtenidos por Graham *et al.* (1991), que los llevaron a concluir que cuando las demandas mecánicas de la escritura fueron suprimidas, ello facilitó una mayor accesibilidad a los saberes y una generación más efectiva del contenido. La naturaleza de las dificultades específicas, en la elaboración de escritos expositivos, ha sido analizada por Thomas, Englert y Greag (1987) atendiendo a tres exigencias cognitivas integradas:

- La prosa expositiva presenta una estructura no familiar, variable y que está mal definida. Ella genera una cierta tendencia a “decir el conocimiento”, es decir, a convertir el proceso de escritura en una etapa lineal asociativa de proposiciones acerca de lo que se sabe del tema y en el orden en el que son generadas.
- El proceso de elaboración de textos expositivos requiere que el estudiante mantenga, activamente en la memoria, al menos dos unidades de

información. Por una parte, explicitación de la estructura expositiva y de las intenciones comunicativas. Por otra, generación de las proposiciones relativas a la información nueva y dada.

- La presencia de exigencias cognitivas relativas al saber de las diversas estructuras específicas que definen las relaciones semánticas entre las proposiciones (comparación-contraste; problemas-solución; causa-efecto; etc.).

Desarrollo en situación comunicativa

En esta situación, el proceso de producción textual presenta un conjunto de particularidades que tienen una influencia destacada en las formas específicas en las que el estudiante genera pensamientos, formula planes y objetivos, expresa sus ideas y las organiza, evalúa su propio procedimiento de redacción, revisa el texto producido y lo edita. Para Collins y Gentner (1980) la dificultad más relevante se verifica en el hecho de conseguir que el sentido sea comprensible para los demás, que tenga una clara referencia social. La problemática para alcanzar este objetivo se traduce en que la escritura se caracteriza por la reducción semántica o la falta de formulación explícita de significados. De acuerdo con estos autores, el concepto implícito es el resultado de una mediación directa del lenguaje oral en la que no se ha elaborado una producción textual más compleja en comparación con el sistema de significaciones, que permita construir una comunicación más efectiva con la audiencia real o potencial.

247

Sistema de producción semántica y lingüística independiente

Según Bereiter y Scardamalia (1987), una de las principales dificultades identificadas en el proceso de composición es la referida a la ineficacia del sistema de producción independiente o empleo de claves externas para la continuidad del escrito: el procedimiento de redacción carece de apoyo conversacional.

En este mismo sentido, se pueden situar los resultados obtenidos por Graham *et al.* (1991) cuando concluyen que las personas con problemas de aprendizaje tienen inconvenientes para la producción continua del lenguaje durante la escritura sin ayuda externa. La ausencia de la ayuda conversacional tiene como consecuencia la finalización prematura del proceso de

redacción. Esta dificultad tiene su origen en el empleo poco efectivo o inadecuado de estrategias y pasos para generar y organizar el saber de forma independiente. De acuerdo con MacArthur, Schwartz y Graham (1991), uno de los procesos cognitivos implicados en la producción textual es el referido a la capacidad para distanciarse de la conversación y aproximarse a la composición.

Conocimiento del proceso de escritura

Una de las conclusiones derivadas del estudio realizado por Graham *et al.* (1991) precisa que las personas con inconvenientes poseen un conocimiento insuficiente acerca de los componentes cognitivos y metacognitivos de la producción textual. Todo ello se puede traducir en una problemática general en la composición y en una tendencia a focalizar la actividad cognitiva en “decir el conocimiento” y en la ejecución de las habilidades básicas. Las dificultades observadas, atribuibles a un saber inadecuado del proceso de escritura, han sido las siguientes:

248



- *Planificación.* La planeación queda reducida a unos pasos de formular y contestar preguntas.
- *Textualización.* Esta etapa se convierte en una producción serial de proposiciones y las problemáticas son identificables en el mantenimiento del flujo argumental: cantidad y calidad de las ideas que han sido relacionadas, tipo de relación existente y grado de adecuación en la que han sido expresadas.
- *Revisión.* Las comprobaciones efectuadas se caracterizan, de manera fundamental, por ser superficiales. Algunos autores atribuyen, este tipo de verificaciones, a la problemática personal para evaluar críticamente los propios escritos.

Conocimiento de la estructura de los diferentes grupos de géneros textuales

Bereiter y Scardamalia (1987) consideran que la principal dificultad en la elaboración de la redacción radica en la generación del contenido y no en la forma de expresarlo mediante el lenguaje y la atribuye a la problemática en aplicar los saberes relativos a la estructura de la producción escrita, ya que dichos conocimientos:

- Constituyen una ayuda para acceder al saber temático que posee el estudiante.
- Facilitan la producción de la redacción, ya que la estructura proporciona una representación cognitiva que ayuda a generar y organizar las ideas que constituyen la base del proceso de transcripción.

Bereiter y Scardamalia también aconsejan que durante la etapa de planeación se establezcan relaciones sistemáticas entre el tema elegido y el género del texto seleccionado, ya que este último determina de una manera concreta las categorías informativas que deben ser incluidas en el discurso y su organización a lo largo de la progresión temática. La importancia del conocimiento estructural se justifica, además, en el hecho de que las estrategias cognitivas operan doblemente sobre representaciones mentales organizadas durante el proceso de escritura. En un primer momento sobre la activación de dichas imágenes relativas al contenido organizado en unidades semánticas relevantes al tema seleccionado y, en un segundo momento, operan sobre su transformación para aplicarlas en la fase de reconstrucción de un determinado género discursivo.

Conocimiento explícito de los componentes estructurales superficiales del lenguaje

En la tabla 4 se pueden analizar las siguientes categorías, según Martínez (2009).

Tabla 4. Conocimiento de los componentes del lenguaje

Los signos de puntuación	En el estudio realizado por Cooper y Matsuhashi (1983) las dificultades identificadas fueron las siguientes: empleo inadecuado del punto al final del enunciado y la omisión de comas o su aplicación innecesaria a nivel interproposicional.
Las construcciones sintácticas	El análisis de los inconvenientes se puede efectuar en torno a dos grandes categorías: grado de aceptación y de complejidad sintácticas de las frases elaboradas.
La estructura fonológica	En el sistema ortográfico del castellano, las unidades fonémicas son representadas mediante unidades grafémicas. Las dificultades observadas están referidas a la explicitación del saber fonémico y a su manipulación y control consciente.

Continúa

<p>La estructura fonológica</p>	<p>Los fonemas que generan mayor complicación, en la comprensión de las correspondencias grafemofonémicas, son las consonantes oclusivas, líquidas, nasales y labiales entre sí. Esta serie de problemas han sido observados en personas muy dependientes de la ortografía fonética superficial. De acuerdo con la propuesta de Treiman (en Salvador Mata, 1997), acerca de la estructura jerárquica interna de la sílaba, los fonemas más afectados por el principio de coarticulación son: el segundo fonema consonántico en ataque silábico (grupo consonántico, pr) y el fonema consonántico en rima silábica (am, al).</p>
<p>La representación del lenguaje en el nivel grafémico</p>	<p>Los inconvenientes han sido englobados bajo la denominación de disgrafías y consideradas como trastornos derivados de dificultades en la integración visomotora de la información, esto significa que constituyen indicadores de problemáticas en el momento de proceder a la representación gráfica (ejecución de esquemas psicomotores) de la información visual —imagen mental de la palabra— (Martínez G. 2009).</p>

Fuente: Martínez (2009).

Sobrecarga cognitiva

250

El análisis del proceso de redacción pone de manifiesto la complejidad de la tarea que, a menudo, conlleva lo que se ha llamado una situación de *sobrecarga cognitiva* (Collins y Gentner, 1980; Flower y Hayes, 1980; De Beaugrande, 1982; Scardamalia, Bereiter y Goelman, 1982). Cuando se escribe es necesario activar en la memoria a largo plazo los contenidos semánticos; darles, en primer lugar, una organización jerárquica y transcribirlos luego en una organización lingüística lineal, lo cual exige tener en cuenta aspectos de la estructura textual, gramaticales, léxicos, ortográficos, etc. Al mismo tiempo, hay que tener en la mente los condicionantes del contexto de escritura como son la intención y la audiencia. Así, se llevan a cabo de forma simultánea actividades globales y locales. Esto es, el proceso de composición no es una serie lineal de estadios sino que, por el contrario, reclama responder a la vez a múltiples exigencias, cada una de las cuales afecta el producto final. De esta manera, la madurez en la redacción implica un gran número de habilidades en diferente nivel de procesamiento. El problema del alumno es cómo mantener “todas estas pelotas en el aire”, dados los límites de la memoria a corto plazo (Flower y Hayes, 1980).

El adulto y experto puede llevar a término con relativa facilidad esta tarea, porque ha desarrollado una serie de estrategias que le permiten “jugar” con las diversas exigencias que impone la redacción, entre las cuales se encuentran la automatización y la coordinación de algunas estrategias, lo cual permite una eficaz distribución del tiempo (Bereiter, 1980). En cambio,

los aprendices y los novatos que no han desarrollado habilidades adecuadas, centran su atención en los niveles locales (ejecución gráfica de las letras, ortografía, selección léxica, etc.) y no pueden atender a metas superiores de procesamiento del texto.

Scardamalia (citada en Camps, 1992) estudió la coordinación entre esquemas de contenidos en escritos expositivos de niños de 10 a 14 años y observó que algunos pequeños eran capaces de manejar de forma simultánea de tres a cinco esbozos de contenido en la producción oral y tendían a manejar solo de uno a tres a nivel escrito. Esto sugiere que están tan centrados en la resolución de problemas de forma superficial que tienen poca capacidad de atención para aspectos globales referidos, por ejemplo, al significado. La mayor o menor habilidad de los jóvenes depende, en parte, de lo que pueden mantener en la mente mientras están escribiendo (Scardamalia, Bereiter y Goelman, 1982).

Estrategias para resolver el problema de sobrecarga cognitiva

A partir del análisis del proceso de redacción, muchos autores han especificado algunas estrategias que los escritores utilizan para resolver esta dificultad. En teoría, la forma más sencilla de resolver el inconveniente de las exigencias excesivas de la escritura consistiría en dividir la tarea en estadios temporalmente independientes, como sugieren los modelos de etapas. De hecho, aunque otros escritores insisten en la no linealidad de las fases y en su recursividad, alguna de estas habilidades está estrechamente relacionada con los diferentes periodos del proceso, como recursos para resolver los problemas que cada uno de los subprocesos presenta. Este es el caso, por ejemplo, de las propuestas de Collins y Gentner (1980), de Flower (1981) y de Murray (2004). Otros investigadores se centran en alguna de las etapas y proponen competencias específicas orientadas a la resolución de los inconvenientes que plantea. Por ejemplo, Bereiter (1980) propone estrategias para resolver las problemáticas de la revisión para los que están aprendiendo a redactar.

Parece interesante comentar las habilidades más generales que emplean los estudiantes para abordar las dificultades que presenta el texto. Flower y Hayes (1980), en el análisis de los protocolos de pensamiento oralizado, observan que las más empleadas por los alumnos para reducir la presión de los distintos requerimientos simultáneos son:

- *Dejar de lado uno de los requerimientos.* Por ejemplo, ignoran la audiencia o la convención que exige coherencia entre párrafos.
- *Dividir el problema en subproblemas semindependientes.* Hay que tener en cuenta, sin embargo, que la independencia completa entre subprocesos no es posible y, por lo tanto, los estudiantes enfocan selectivamente la atención en un aspecto o en otro, que pasan a un primer término, pero relacionados siempre con los demás aspectos del texto.
- *Establecer prioridades y “darse por satisfecho” en otros aspectos.* En general, el joven escoge los objetivos que quiere conseguir y el nivel que desea alcanzar; por ejemplo, lograr un tono amistoso, aunque sea en detrimento de la coherencia entre las partes. Cuando da prioridad a alguna de las exigencias, el estudiante decide “darse por satisfecho” en otras. A menudo esta estrategia se combina con la de dividir el problema cuando se decide “darse por satisfecho” en algún aspecto en la primera redacción para mejorarlo posteriormente en la revisión.
- *Convertir en rutina o procedimiento bien aprendido alguna de las operaciones implicadas.* Esto es, automatizar algunas operaciones de manera que no se ocupen más que un pequeño espacio mental del alumno para liberar, de esta forma, una mayor capacidad que asegure la gestión a niveles superiores del procesamiento.
- *Hacer planes.* Esta es una estrategia a la cual los alumnos atribuyen un alto grado de efectividad en la mejora de la composición porque, además de reducir los elementos que cargan la memoria a corto plazo, permite integrar las exigencias múltiples de la composición y muestra cómo ir resolviendo los problemas. Los planes son, en cierto sentido, una defensa del estudiante contra la complejidad inherente en la redacción. Los más útiles son los de naturaleza flexible, que establecen prioridades y definen los objetivos generales del escrito.

Flower y Hayes (1980) distinguen tres tipos de planes:

- Planes para hacer, orientados a definir el acto de habla, a responder al problema retórico. Estos generan dos clases de subplanes.
- Planes para decir, constituidos por una versión simplificada o abstracta de la información que se quiere desarrollar.
- Planes para componer, que guían el proceso de composición y que están orientados a generar conocimientos o a decidir entre procedimientos alternativos a la hora de escribir el texto.



Los estudiantes expertos se distinguen por su capacidad de formular “planes para hacer” y de revisarlos y reformularlos, si es necesario, durante el proceso de redacción. Los aprendices, en cambio, se limitan a formular “planes para decir”, que son, por otra parte, los únicos que se acostumbran a exigir en la escuela. La tesis de estos autores sugiere que para progresar en la redacción hay que mejorar el proceso de planificación, poniendo el relieve en los planes para ir estableciendo, por ejemplo, con claridad la intención y los receptores del escrito.

Conclusión

La escritura se considera un método de intercomunicación humana que se realiza por medio de signos gráficos que constituyen un sistema y que surge como producto del desarrollo del lenguaje y el pensamiento en el individuo. Por lo tanto, hace parte esencial del crecimiento personal y del progreso de la humanidad. Por esto, cualquier tipo de estancamiento en esta área puede llegar a ser nefasto en la vida de una persona, ya que puede traer como consecuencia problemas en el ámbito personal e interpersonal, y en especial en lo académico y laboral, que es donde más se pone de manifiesto dicha habilidad.

El retraso lector o escritor no solo entorpece el progreso en la escuela, sino que también tiene efectos a largo plazo; el fracaso escolar es el primer peldaño para la frustración social por sus efectos en la autoestima y en el autoconcepto en los niños, en sus metas y aspiraciones, en sus relaciones sociales y en la toma de decisiones en cuanto a su futuro académico-profesional.

El trastorno de escritura puede tener origen en el contexto social del informante, en especial en el hogar, ya sea por una carencia afectiva o por diversos inconvenientes. La falta de acompañamiento a los pequeños por parte de sus familias es una de las causas de la permanencia y no corrección oportuna de esta clase de inconvenientes de aprendizaje.

Se considera pertinente estar atentos a las pequeñas dificultades que se producen en los primeros cursos de *educación primaria*, ya que, al no existir una intervención oportuna, hace que se vayan consolidando una problemática hasta convertirse en casos irreversibles difíciles de recuperar, y el fracaso se hace extensivo a las demás áreas del currículo escolar. Igualmente, restringirá la participación activa del niño dentro de campos educativos y laborales que exigen una mínima competencia en el uso adecuado de la

composición. Por lo tanto, es necesario que este inconveniente se solucione en la escuela, antes de ingresar a la educación superior.

La metodología que se puede aplicar para la corrección de una mala redacción es la ejercitación constante y regulada en forma periódica. De esta manera, la memoria fonológica pasará a un segundo plano, para dar prioridad al registro que tiene el almacén grafémico, es decir, favorecerá la memoria a corto plazo.

Como docentes, tenemos parte de la responsabilidad. El centrarse en la gramática en muchas clases de escritura puede conducir a los estudiantes a creer que ese es el verdadero objetivo del curso, y que ellos pueden llegar a tener éxito si, simplemente, redactan sin errores sintácticos. La propia evaluación del profesor, si se le asigna un valor mayor, erróneamente a lo gramatical, puede transmitirles a los alumnos que los otros aspectos de la composición como la organización y el desarrollo de ideas no afectarán su nota en la misma proporción. Sin embargo, los jóvenes se pueden esforzar por escribir textos coherentes y cohesivos y obtener una baja calificación. Entonces, el énfasis en la gramática por parte del educador no puede justificar los fallos comunes que se encuentran en las composiciones de sus discípulos.

254



Referencias

- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. En L. Gregg y Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- Collins, A. y Gentner, D. (1980). *A framework for cognitive theory of writing*. *Cognitive processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associate.
- Cooper, Ch. & Matsuhashi, A. (1983). A theory of the writing processes. En M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language* (pp. 3-40). New York: Wiley y Sons.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (1999). La escritura como proceso. En F. Jurado y G. Bustamante (Comps.), *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Cuetos Vega, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 45, 71-84.

- Cuetos Vega, F. (1991). *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: Escuela Española.
- De Beaugrande, R. (1984). *Text production: toward a science of composition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Defior, S., Galardo, J. R. y Ortúzar, R. (1995). *Aprendiendo a leer. Materiales de apoyo*. Málaga: Archidona: Aljibe.
- Ellis, A. W. (1990). Ortografía y escritura (y lectura y habla). En Francisco Valle *et al.*, *Lecturas de psicolingüística. 2. Neurología cognitiva del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Ellis, A. y Young, A. (1988). *Neuropsicología cognitiva humana*. Barcelona: Masson.
- Englert, C. Raphael, T. Fear, K. y Anderson, L. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write information text. *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46.
- Escoriza Nieto, J. (1998). Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. En V. Santiuste Bermejo y J. A. Beltrán Llera, *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Escoriza Nieto, J. (1998). *Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Escoriza, J. y Boj C. (1992). *Psicopedagogía de la escritura*. Barcelona: Librería Universitaria de Barcelona.
- Flower, L. (1981). *Problem-solving strategies for writing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College, composition and communication* 31(1), 21-32.
- Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. En B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 109-125). New York, NY: Cambridge University Press,
- Graham, S. Harris, R. MacArthur, C. y Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities. Review of a research program. *Learning Disability Quarterly*, 14, 89-114.
- 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. (1983). Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis. En P. Monsenthal., L. Tamar y S. Walmsley (Eds.), *Research on writing* (pp. 206-220). New York, NY: Longman.

- Hudson, R. F. Lane, H. B. y Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58, 702-714.
- Janopoulos, M. (1986). The relationship of pleasure reading and second language writing proficiency. *TESOL Quarterly*, 20(4), 763-768.
- Krashen D. S. (1993). *The power of reading*. Colorado: Libraries Unlimited.
- Kulberg, B. (1991). *Learning to learn to read*. (Göteborg Studies in Educational Sciences No. 81). Göteborg: Sweden University Press.
- Luria, A. (1974). *Cerebro y lenguaje*. Barcelona: Fontanella.
- MacArthur, C. A. Schwart, S. S. y Ghaham, S. (1991). Un modelo para la enseñanza de la escritura: La integración de procesamiento de texto y la enseñanza de estrategias en un enfoque basado en procesos de escritura. *Learning Disabilities. Investigación y Práctica*, 6, 230-236.
- Martínez, G. J. (2009). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez, J. (2008, jun). Producción escrita y disgrafía. Aproximación desde la psicología cognitiva. *Academia Revista de Posgrado*, III(5), 1-27.
- Mayer, R. E. (1999). Escritura. En *Psicología de la Educación. El aprendizaje en las Áreas de conocimiento*. Madrid: Prentice Hall.
- Muñoz, S. y Riaño, A. (2008). *Propuesta para la identificación y posible solución de algunos trastornos de disgrafía en niños de 12 a 14 años*. Bogotá: Universidad de La Salle. Monografía de grado. Dirigida por Julián Martínez. Inédita.
- Murray, D. (2004). *Escribiendo para aprender* (8ª ed.). Wadsworth.
- Salvador Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe, Archidona.
- Salvador Mata, F. (1998). Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. En V. Santiuste Bermejo y J. A. Beltrán Llera, *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Salvador Mata, F. (1999). *Didáctica de la educación especial*. Málaga: Aljibe.
- Salvador Mata, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- Santiuste Bermejo, V. y Beltrán Llera, J. (1998). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Scardamalia, M. et al. (1982). The role of production factors in writing agility. En M. Nystrand (Ed.), *What writers know: the language. Process and structure of written discourse*. New York: Academic Press.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1990). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

- Scott, V. (1996). *Rethinking foreign language writing*. Boston, MA: Heinle y Heinle.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 58, 5-13.
- Thomas, C. Englert, C. y Gregg, S. (1987). An analysis of errors and strategies in the expository writing of learning disabled students. *Remedial and Special Education*, 8, 21-30, 46.
- Thomassen, A. J. W. M. y Teulings, H. L. (1983). El desarrollo de la escritura. En M. Martlew (Ed.), *La psicología del lenguaje escrito: perspectivas de desarrollo y educación* (pp. 179-213). New York: Wiley.
- Tolchinsky L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Treiman R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York: Oxford University Press.
- Valdez, G. Paz, H. y Echevarriarza, M. (1992). The development of writing abilities in a foreign language: Contributions toward a general theory of L2 writing. *The Modern Language Journal*, 3(76), 333-352.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vieiro Iglesias, P. (2007). *Psicopedagogía de la escritura*. Madrid: Pirámide.
- Vieiro Iglesias, P. Peralbo Juzquiano, M. y García Madruga, J. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Visor.
- Viso Alonso, J. (2003). *Prevenir y reeducar la disgrafía*. Madrid: ICCE.