

Modelos para enseñar y aprender a escribir: bosquejo histórico¹

Rudy Mostacero

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Maturín, Venezuela

Resumen

En este artículo de revisión se presenta un bosquejo histórico de varios modelos de escritura que durante cuatro décadas han tratado de ofrecer propuestas pedagógicas para enseñar y aprender a escribir. Se trata de una visión panorámica de cómo han evolucionado las teorías y, del mismo modo, la pedagogía sobre la escritura. Con el propósito de sistematizar la información sobre este tópico, de conocer la evolución de las teorías y su impacto en la práctica docente, se expone una caracterización de tres clases de modelos y se busca así contribuir a la consolidación de una pedagogía del discurso y, por ende, de los géneros discursivos.

Palabras clave: pedagogía de la escritura, modelos de escritura, bosquejo histórico.

Abstract

Models for teaching and learning writing: a historical overview

This review article presents a historical overview of various writing models which have tried to offer pedagogical proposals to teach and learn writing during four decades. This overview comprises information regarding how both theories of writing and its pedagogy have evolved. With the aim of systematizing the information about the topic and uncovering the evolution of the theories and their impact on teaching practices, three writing models are described in order to contribute to the consolidation of a pedagogical model of discourse, and therefore, a consolidation of discourse genres.

Key words: writing pedagogy, writing models, historical overview.

¹ Este artículo forma parte de una investigación doctoral que estuvo orientada a la construcción y aplicación de un Modelo Pedagógico Multinivel; por lo tanto, era un aspecto importante indagar un tema relacionado con los modelos de escritura. La investigación fue llevada a cabo por el autor entre 2012 y 2016 en el programa de Pedagogía del Discurso de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Résumé

Modèles pour enseigner et apprendre à écrire. Un aperçu historique

Cette recension des écrits présente un aperçu historique de différents modèles d'écriture qui, au cours de quatre décennies, ont tenté d'offrir des propositions didactiques pour enseigner et apprendre à écrire. Afin de systématiser les informations sur ce sujet, cette vue d'ensemble offre des informations concernant l'évolution des théories et leurs effets dans la didactique de l'écriture. Il s'agit d'une caractérisation de trois types de modèles qui envisage de contribuer à la consolidation d'une didactique du discours et, par conséquent, des genres.

Mots-clés : didactique de l'écriture, modèles d'écriture, aperçu historique.

INTRODUCCIÓN

La generación de modelos para el aprendizaje de la escritura ha tenido, históricamente, una doble peculiaridad. Por una parte, son modelos muy recientes, posteriores a 1980, y por otra, en apenas tres décadas y media se han hecho varias propuestas que vienen a reparar un vacío muy grande para la pedagogía del discurso escrito. Se trata de una serie de propuestas que han evolucionado desde los modelos de procesos cognitivos hasta programas de escritura académica.

En este lapso se han sucedido diversos enfoques: de producto, cognitivos y sociocognitivos y de escritura en las disciplinas; en síntesis, concepciones de tres tradiciones epistémicas, una, basada en principios normativos y gramaticales, una segunda de clara filiación psicológica, influenciada por las teorías de Jean Piaget y Lev Vygotsky, y otra, de fundamentos semióticos y discursivos, cuyos aportes iniciales se deben a Bajtín (1982) y que fueron complementados con investigaciones sobre los géneros discursivos (Bhatia, 1993; Charaudeau, 2004; Swales, 1990) y sus aplicaciones pedagógicas (Bazerman et al., 2005; Carlino, 2005; Lea & Street, 1998; Russell, 2013).

En este artículo de revisión se hará, en primer lugar, una referencia al momento histórico en que se iniciaron las investigaciones sobre la lectura y la escritura; en segundo lugar, una caracterización conceptual de lo que es un modelo, una propuesta y otros términos; en tercer lugar, se ofrecerá una clasificación de tres tipos de modelos y propuestas para la enseñanza de la escritura; por último, se expondrá con detalle una

descripción tanto de los fundamentos teóricos como de la aplicación de tres modelos, dos de naturaleza cognitiva y uno relacionado con la escritura en las disciplinas. Se espera que esta visión panorámica de cómo han evolucionado las teorías y sus aplicaciones sirva de orientación a los docentes que tienen la responsabilidad de enseñar a escribir y a leer, de la universidad al preescolar.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA ENTRE 1960 Y 1990

Las décadas anteriores a los años ochenta, cuando aún no habían aparecido las teorías sobre la escritura, están caracterizadas por un intenso debate sobre los procesos y los métodos para leer. Se trataba de encontrar cuál era el método más eficaz para lograr su dominio, si las destrezas debían ir del todo a las partes o, al revés, y cómo se debía promocionar la lectura. Eran, en otras palabras, las concepciones que se tenían acerca de las relaciones entre texto, lector, propósito y contexto de la lectura.

La situación que prevaleció hasta la década de los setenta, al menos en el ámbito latinoamericano, fue un debate circunscrito a las necesidades de lectura que se tenían en los primeros niveles educativos y cómo promocionarla más allá del ámbito escolar. En muy contados casos la discusión llegó a incluir la formación que se debía tener para leer en las aulas universitarias. Por eso, por un lado, Braslavsky (1992) se animó a caracterizar esta etapa como “la querrela de los métodos”² y, por otro, Emilia Ferreiro opinó sobre las tendencias de dichos estudios. Esto último sucedió en el transcurso de una entrevista, cuando le preguntaron de qué manera había iniciado sus investigaciones sobre la lengua oral y la escrita.

A inicios de la década de 1970 la literatura se podía clasificar fácilmente en dos grandes grupos. Por un lado estaba la literatura psicológica que listaba las habilidades (por ejemplo, las coordinaciones sensorio-motrices) que el niño debía tener para iniciar con éxito el aprendizaje de la lectura. Por otro, estaba la literatura pedagógica, enfrascada en la eterna discusión sobre cuál es el mejor método para enseñar a leer y escribir. (Ferreiro, 1999, p. 21)

² La referencia es al libro que Braslavsky publicó por primera vez en 1962 con el título de *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*.

Su respuesta se refiere a lo que ocurría en esta década en tanto era conocedora de las investigaciones que se estaban desarrollando sobre los procesos acerca de la lectura y sobre la adquisición de la lengua oral, tal como lo había aprendido junto a Jean Piaget. En la entrevista ya aludida dijo que al llegar a Buenos Aires traía el propósito de continuar investigando la lengua oral, que no se había planteado las relaciones entre oralidad y escritura, mucho menos suponer que los niños ya disponían de hipótesis relevantes sobre la escritura antes de iniciar la escuela (Ferreiro, 1999). Incluso, comentó que las teorías lingüísticas habían dejado de lado explícitamente a la escritura. No se habían iniciado estudios acerca de cómo los niños se apropiaban del código escrito, qué diferencias existían entre escribir con figuras y hacerlo con letras o con sílabas. En fin, no se contaba con datos importantes sobre su adquisición, mucho menos sobre su enseñanza.

Con respecto a los otros niveles educativos, las investigaciones sobre los procesos cognitivos y metacognitivos tampoco se habían desarrollado plenamente, así como la evidencia de que los textos no son entidades homogéneas, sino que presentan diversidad y complejidad a medida que se pasa de un nivel a otro. Pero sobre todo, al llegar a la universidad, y los desafíos para acceder a la cultura escrita de las comunidades universitarias. Todo esto no pudo darse en un lapso tan corto como el que va de 1960 al 2000, cuando aún las investigaciones sobre la escritura se estaban iniciando. En otras palabras, el tiempo necesario que media entre lo conocido y lo que faltaba por conocer.

El cambio de objeto en la investigación, de la lengua oral a la escrita, se dio sin que Ferreiro se lo hubiese propuesto. Ocurrió en algunas escuelas marginales de Buenos Aires, entre 1973 y 1975, cuando inició el estudio con el grupo formado por Ana Teberosky, Alicia Lenzi, Susana Fernández, Delia Lerner, Ana María Kaufman y Liliana Tolchinsky. No obstante, por causa del golpe militar de 1976 el grupo se dispersó, se fue al exilio y eso explica que recién en 1979 en México se diera a conocer *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Ferreiro & Teberosky, 1979) donde se recogen los descubrimientos y los primeros resultados de estas experiencias bonaerenses.

Si el interés de Ferreiro para conocer las características de la adquisición del código escrito, por parte de niños pequeños, se dio de manera casual y ocurría en la lengua española, las primeras

investigaciones en idioma inglés estuvieron asociadas a la enseñanza de esta lengua, pero con fines específicos. En ambos casos su data es muy reciente. En este punto el objetivo no es el de hacer un estudio exhaustivo, sino el de tender una conexión entre las indagaciones sobre la lectura y la escritura, como procesos cognitivos y sociales, así como sobre la adquisición de la lengua escrita y la propuesta de modelos teóricos sobre su procesamiento en el cerebro. Esta conexión se justifica por el hecho de que ambos objetos se dieron en un mismo momento histórico, comienzos de los ochenta, y en ellos se omiten etapas y se pasa inmediatamente de la investigación a la enseñanza. Nos referimos al primer modelo de procesamiento cognitivo elaborado por Flower y Hayes, publicado en 1981.

A partir de 1980, el interés cambiará de objeto, serán más bien los procesos cognitivos que ocurren mientras se escribe. Si antes prevaleció el estudio de la lectura, ahora esta se venía a integrar con el interés por la práctica escrita. Más adelante, finalizando los 90, el enfoque cognitivo se amplía y se hace sociocognitivo, etnográfico, semiótico, es decir, involucra las relaciones con el contexto. Es el periodo en el cual los modelos se relacionan más con las interpretaciones comunicativas y constructivistas. Esto no solo permitiría comprender la escasa relación inicial que tuvieron entre sí las teorías sobre la lectura y la escritura, sino por qué la investigación se transformó, casi de inmediato, en estrategia de enseñanza. En la actualidad los aportes y los resultados que cada una genera son aprovechados para comprender las necesidades cada vez más complejas que tienen estos fenómenos al ir de la educación inicial a la universidad.

Otros acontecimientos habían ocurrido en el mundo anglosajón, según ha sido reportado por Bazerman et al. (2005), Carlino (2005), Molina (2012), Russell (2002), entre otros, en el sentido de que hacia 1960, en el Reino Unido y en Estados Unidos, ya se habían empezado a ensayar los primeros programas para enseñar el inglés con fines especiales. De aquí en adelante se da un interés variado, para enseñar el inglés como segunda lengua, para traducir, para enseñar a escribir como programa preparatorio de ingreso a la universidad, etc., que va más allá de la psicología y de la psicopedagogía, y como novedad se da una integración entre las teorías semióticas y enunciativas (Bajtín, 1982; Bhatia, 1993; Bolívar, 2004; Halliday, 1982; Swales, 1990, 2004) y los movimientos

pedagógicos *Writing Across the Curriculum* y *Writing in the Disciplines* (cf. Bazerman et al., 2005; Castelló & Camps, 2013; Russell, 2013).

Pues bien, luego de haber presentado de una manera muy somera una exposición histórica de lo que aconteció en las últimas décadas del siglo pasado en relación con las investigaciones sobre la lengua oral, la adquisición del código escrito, los procesos y los métodos para enseñar a leer y a escribir, lo cual se dio en un tiempo relativamente muy corto, pero que sirvió para complementar el conocimiento sobre los procesos internos de la mente con la enseñanza de estos, en el siguiente apartado se hará una caracterización conceptual de algunos términos que se encuentran en la literatura especializada y que coexisten en el léxico actual de muchas disciplinas.

CARACTERIZACIÓN DE PROPUESTAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

En este apartado se propondrá una caracterización de un grupo de propuestas y modelos pedagógicos que han sido seleccionados para explicar los procesos de composición textual, las operaciones cognitivas y metacognitivas que los sujetos realizan en su mente, las aplicaciones parciales o globales de ciertas estrategias, las prácticas relacionadas con géneros discursivos, entre otros, todo lo cual implica fundamentos teóricos y didácticos. A pesar de que en la literatura se utiliza un sinnúmero de términos, en este caso he optado por dos que quizás son los más frecuentes: propuestas y modelos. No obstante, no poseen un sentido unívoco, predomina más bien una terminología diversa. Asimismo, comparten semejanzas con otros términos como tendencias, concepciones, enfoques, dimensiones, etc., al provenir su empleo de muchas disciplinas.

Se puede afirmar que una propuesta pedagógica comprende una acción que promueve la aplicación de una actividad, un tema, un enfoque o un modelo a un grupo de aprendices, por lo tanto tiene una intención interactiva. Pero también se añade que es una actividad acotada a un propósito particular que incluye una planificación, su puesta en práctica, la evaluación y la reflexión final. De lo anterior se desprende que una propuesta puede tener un propósito focal o general, si se prepara para una hora de clase o para todo un lapso escolar, en un centro escolar o en un grupo de ellos. Por el contrario, un modelo es un constructo

que puede integrar varias teorías, como fundamento epistemológico, para lograr una aplicación transformadora del diseño curricular, de las actividades y estrategias, de la formación que será recibida a través de la enseñanza, de la relación docente-discente, en fin, de aspectos micro o macro insertos en las prácticas de aula.

Por otra parte, un modelo es para el Grupo Pedagógico de la Universidad Mariana (2008) “una forma de concebir la práctica de los procesos formativos (...). Comprende los procesos relativos a las cuestiones pedagógicas de cómo se aprende, cómo se enseñan las metodologías más adecuadas para la asimilación significativa de los conocimientos, habilidades y valores” (p. 3). Aunque desde un punto de vista más general, cuando un modelo no está circunscrito a una institución en particular, su meta es la de integrar varias teorías (filosofía, psicología, matemática, informática, etc.) para convertirse en un enfoque o en un paradigma complejo. Es cuando el modelo persigue una innovación curricular y para las prácticas formativas tanto de estudiantes como de profesores. Por lo mismo, son modelos de gran proyección didáctica, por eso, pueden llegar a tener varios componentes centrales: fundamentos teóricos y pedagógicos, objetivos, actividades y estrategias, evaluación y seguimiento, reformulación, etc.

Este es el caso del modelo para la educación ambiental que Avendaño (2013) diseñó y lo hizo desde la perspectiva particular de la modificabilidad estructural cognitiva de Reueven Feuerstein. Se propuso grandes alcances y se dirigió al currículo, a los propósitos, a los contenidos y a las secuencias de aprendizaje (Avendaño, 2013). Además, el citado autor suscribió dos clases de modelos complementarios, los *heteroestructurantes* (de corte conductista) y los *autoestructurantes* (aprendizajes significativos y mediados, constructivismo) que fueron tomados por Avendaño de De Zubiría.

Pero resulta que Ortiz, Reales y Rubio (2014) que, por una parte, se interesaron por la perspectiva ontológica y epistémica de varios modelos y, por otra, por una clasificación de los modelos pedagógicos, no solo citan los modelos de De Zubiría, sino que cuando entran en la consideración de las clasificaciones modélicas se ven obligados a utilizar un término sustitutivo: *tendencias didácticas*. Creen que es necesario evaluar la naturaleza y el sentido de cada modelo, pero en relación con sus tendencias, ya que los docentes a lo largo de su experiencia

profesional pueden mudar sus creencias y concepciones respecto a los constructos que utilizan para enseñar. De ahí que el término tendencias didácticas resulta adecuado para señalar “la cambiante cartografía del conocimiento” (Ortiz et al., 2014, p. 28).

Asimismo, es pertinente añadir la experiencia de dos autores más, Gairín y Monereo (2014), de la Universidad Autónoma de Barcelona, quienes se propusieron delimitar una propuesta de enseñanza bimodal (entornos presenciales y virtuales) y lo hicieron a partir del análisis de varios documentos (pautas, guías, normas, libros de estilo) de cinco universidades y en ella encontraron la presencia de tres modelos, uno conductista y asociacionista, otro relativista y un tercero que respondía al constructivismo. Lo más interesante es que no estaban disociados, sino que incluso, el más antiguo, el conductista, tuvo una inesperada resurrección a raíz del uso de las TIC. ¿Qué significa esto? Que no importa de qué modelos se trata y qué orientaciones tengan, sino que en la práctica docente coexisten, se superponen.

Esto nos permite reflexionar en torno a los llamados modelos de proceso, cognitivos o comunicativos, ya que en el fondo todos los modelos entrañan algún tipo de funcionamiento procesual e interactivo, toda vez que la apropiación del conocimiento no es una acción acabada ni estanca y se puede transferir del docente al discente o al revés. Por otra parte, la relación de modelos y propuestas que será presentada más adelante posee una connotación epistemológica cambiante, inestable. Ya Kuhn (2004), hace muchas décadas, había advertido sobre la superposición de los paradigmas, sobre su coexistencia temporal. Es decir, de prácticas y conocimientos remanentes, que pueden persistir incluso una vez que ha entrado en escenario un nuevo modelo. Este sería un punto de vista histórico y dinámico, de modo que el tiempo en el que dos o más modelos coexisten pertenece al proceso de construcción del conocimiento o de reacomodo de sus enfoques. En otro texto Ortiz (2009) decía: “Los modelos pedagógicos son representaciones ideales del mundo real de lo educativo, para explicar teóricamente su hacer” (p. 36).

A pesar de que la cartografía, como decían estos últimos autores, o la topografía del conocimiento sean inestables, para los fines de este artículo vamos a considerar la siguiente trilogía: *modelos de producto* (anteriores a 1980), *modelos de procesos cognitivos y sociocognitivos* (desde comienzos de los 80) y *modelos de escritura en las disciplinas* (desde los

60). Seguiremos este orden, pero en cada caso haremos un deslinde conceptual, describiremos algunos de sus rasgos más representativos y de esta manera tratar de contrastar sus aportes teóricos y pedagógicos.

Los modelos de producto

En un artículo en el que Díaz (2002) aborda tres clases de modelos explicativos para aprender a escribir (de producto, de proceso y ecológicos o contextuales), se da a la tarea de definir y contrastarlos entre sí. Como en realidad nos interesan los dos primeros, en este apartado, centraremos nuestra atención en ellos. Díaz (2002) empieza por señalar que los referentes teóricos de un modelo de producto se encuentran en los textos de gramática tradicional, de retórica y estilística, en los manuales de composición, con lo cual destaca “el influjo normativo y prescriptivo de la gramática, fundamentada en el criterio de autoridad, que trajo como resultado que la enseñanza de la composición escrita se asumiera como parte de la enseñanza de la gramática” (Díaz, 2002, p. 320). De igual modo, al texto escrito se le atribuye un carácter estático, refrendado por mecanismos codificadores de superficie, tales como la ortografía, la puntuación, la gramática y los aspectos formales.

En realidad lo que Díaz (2002) denomina modelos “de producto”, ya De Zubiría (1994) los había llamado modelos heteroestructurantes. Son identificados con los métodos tradicionales, muy en correspondencia con los criterios prescriptivos y gramaticales de la Real Academia de la Lengua Española. Cassany (1990) los nombra como enfoque basado en la gramática. Avendaño (2013) enumera varias de sus características: propenden hacia una asimilación pasiva de los conocimientos basándose en la memorización y en la copia, reproducen el conocimiento externo a partir de procedimientos rutinarios.

Cuestión que, todavía, coincide con las estrategias habituales de muchos docentes. Por ejemplo, que si el escrito incluye tres fases compositivas, como planificar, textualizar y revisar, los docentes se limitan a dar las instrucciones y a recibir la tarea concluida. Pero como dicen Carlino et al. (2013), la práctica escrita solo opera en los extremos. ¿Qué ocurre con la fase de textualización que está en el medio? A propósito de esto Cassany (1999) la denominó fase de la “caja negra” (p. 150), por el hecho de ser ignorada por quien encarga la tarea. Este autor decía que había que abrir las cajas –como las que tienen los aviones– “con

el fin de que el aprendiz pueda desarrollar sus procesos de composición” (Cassany, 1999, p. 150). En el apartado siguiente nos enfocaremos en los modelos cognitivos.

Los modelos de procesos cognitivos y sociocognitivos

La denominación se debe a las etapas que debía seguir el productor de textos y a las operaciones intelectuales que según las interpretaciones cognitivistas se creía que ocurren en la mente, en la memoria de trabajo, mientras se componía un escrito. Y por más que cada teórico podía partir de un tema de interés distinto, todos coincidían en enumerar y detallar cada una de las tres fases que se debían observar para la composición del texto. Cassany, en el libro *Describir el escribir* (1989), se refirió a esta coincidencia de criterios considerándola como el rasgo procedimental más definidor de estos modelos.

Es así como Krashen (como se citó en Cassany, 1989) se interesó por la adquisición del código escrito, van Dijk se centró en las macrorreglas que se necesita seguir para componer el texto, Flower y Hayes, en la relación entre “prosa de lector” y “prosa de escritor”, mientras que, por una parte, Bereiter y Scardamalia prefirieron destacar lo que llamaron “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento” (Cassany, 1989) y, por otra, De Beaugrande y Dressler lo entendían en términos de normas y principios de regulación. Esto es un ejemplo de la variedad de temas con la que trabajaba cada autor; no obstante, como lo señala Cassany al final de su libro, se dio la coincidencia en la denominación de las etapas: pre-escribir, escribir y re-escribir (Rohman), reproducción, reconstrucción y elaboración (Van Dijk), planificar, textualizar y revisar (Flower y Hayes).

El primer modelo propuesto, que no solo inaugura un interés por las teorías acerca del procesamiento cognitivista de la escritura en la mente, sino que también rompe con la hegemonía de los estudios sobre la lectura que habían prevalecido en los años anteriores, es el modelo de Flower y Hayes: *A Cognitive Process Theory of Writing*, un artículo de 1981. Se refería a las principales tareas intelectuales que debía planear y ejecutar el autor para componer el texto, pero que empezaron siendo tareas individuales. El centro de la atención estaba dirigido al individuo en tanto este debía integrar su memoria a corto y a largo plazo con variados elementos de la situación retórica exterior, mientras que el

monitor actuaba como un dispositivo de control. Esta es una idea muy sintética del proceso cognitivo que será detallada más adelante.

La propuesta de Flower y Hayes (1981) llegó a tener una amplia difusión internacional y generó muchas propuestas didácticas que han evolucionado de los aspectos individuales a los contextuales y de la psicolingüística a la sociolingüística. Muestra de ello son las propuestas que se deben a De Beaugrande y Dressler (1997), a Bereiter y Scardamalia (1987), a Van Dijk y Kintsch (1983), a Cassany (1999), entre otros. En la didáctica de producto se enseñaba cómo trabajar el texto según las normas de la gramática, de la puntuación, de las relaciones cohesivas, etc., pero en los modelos cognitivos la finalidad se modifica. El centro pasa a ser el escritor y sus procesos mentales que debe aprender a utilizar para activar sus conocimientos previos, para elaborar esquemas, para componer múltiples borradores, pero en términos de creatividad.

La primera contextualización se debe a Hayes (1996), quien inicia la apertura de lo individual hacia lo social, de lo psicológico a lo etnográfico, de lo psicolingüístico a lo sociolingüístico, mientras que una propuesta más completa e innovadora se debe al Grupo DIDACTEXT (2003) que desde la Universidad Complutense de Madrid elaboró uno de los modelos más diversificados. Esto será presentado con mayor detalle más adelante por ser uno de los modelos más representativos. No obstante, si esta efervescencia propositiva está sucediendo desde hace más de tres décadas con los modelos de procesamiento cognitivo, veamos ahora la orientación de los movimientos pedagógicos *Writing Across the Curriculum* (WAC) y *Writing in the Disciplines* (WID) que han dado origen a los modelos de escritura académica.

Los modelos de escritura en las disciplinas

A diferencia de los modelos por etapas, que viene a ser el denominador común de los modelos anteriores, en esta última tendencia el centro del interés se desplaza hacia los géneros discursivos y la especificidad con la que deben ser construidos en cada disciplina y a través del currículum. De tal manera que se produce un cambio en los objetos que se van a escribir o leer, puesto que ya no serán los párrafos o los textos, las relaciones de cohesión y de coherencia, sino las estrategias retóricas, los modos de organización del discurso, las estructuras genéricas y los propósitos del

escritor. Por lo tanto, cambia la formación de los aprendices y esto se debe a una innovación pedagógica.

Los movimientos WAC y WID se originaron en Londres hacia 1960 cuando James Britton y otros colegas (cf. Britton, Burgess, Martin, McLeod, & Rosen, 1975) empezaron a interesarse por el desempeño siempre incompetente de los estudiantes de los *High Schools*. Ahora se trataba de conocer y redactar los géneros especializados tal como los construyen los especialistas y de acuerdo con las tradiciones culturales de cada área del saber. Britton divulgó sus experiencias de enseñanza por Sudáfrica, Australia y Canadá, pero cuando llegó a los EE. UU. el impacto fue mayor. Estuvo en las universidades de New York, Calgary y, por supuesto, en numerosos *National Council of Teachers of English* como conferencista invitado y fue así como la naciente escritura académica se propagó en suelo norteamericano.

Tanto Bazerman et al. (2005), como McLeod y Soven (1992) y Molina (2012) se han referido no solo a las condiciones que intervinieron en la gestación del movimiento, sino también en la proyección internacional que ha tenido en apenas dos décadas, por eso se remite a ellos. Además, han proliferado congresos y publicaciones, sitios web, centros y programas de escritura, entre otros, todo lo cual indica que es un movimiento que ha superado los efectos más bien focalizados que tuvieron los modelos de procesos cognitivos.

De acuerdo con los especialistas tanto en cultura escrita (*Literacy*) como en escritura académica (*Academic Writing*), el surgimiento de estos modelos está muy relacionado con la enseñanza del inglés con fines específicos y, en particular, con los movimientos pedagógicos *Writing Across the Curriculum* y *Writing in the Disciplines* que impactaron la enseñanza de los géneros discursivos en casi todos los niveles educativos. Por otra parte, se dio la presencia de Michael Halliday en la Universidad de Sydney y junto a otros lingüistas empezaron la aplicación pedagógica de las teorías de la lingüística sistémica funcional: las teorías del género y del registro.

Mientras que en muchas universidades estadounidenses crecían los movimientos ya aludidos, en Australia sucedía algo similar, incluso, el surgimiento de la teoría de la valoración, de tal manera que los programas para aprender a escribir en las disciplinas incluyen las teorías sobre los géneros, sobre las redes o colonias de géneros, sobre los entornos

digitales de aprendizaje, sobre la voz del autor en los textos y sobre la creación de centros de escritura. En ese sentido el libro de Thaiss, Bräuer, Carlino, Ganobcsik-Williams y Sinha (2012) da a conocer la existencia de programas de esta índole en 40 universidades de los cinco continentes. Y en América Latina han sido Paula Carlino y Estela Moyano quienes desde el año 2000 comenzaron a divulgar estas inquietudes.

Además, en 1998 se dio apertura al sitio *Academic Writing* y *Writing Spaces*, en el 2000 empezó a circular la revista online *Writing Across the Curriculum* desde *WAC Clearinghouse*, apoyada por la editorial *Parlor Press* de la Universidad de California, con lo cual se ha contribuido a la divulgación de la escritura académica como estrategia de enseñanza por todo el mundo. Además, instituciones como la *International Society for the Advancement of Writing Research*, la *International Writing Centers Association (IWCA)*, la *European Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW)*, así como la *Writing Research Across Borders (WRAB)*, que apareció en 2008, han promovido esta tendencia a los cuatro vientos. Todo lo cual nos da una idea de la magnitud y del impacto que en estos momentos tienen estos modelos.

Por último, otro elemento decisivamente importante dentro de una pedagogía de la escritura es el relacionado con los géneros discursivos, no solo por el tratamiento teórico del tema, sino también por su análisis en términos de *redes de géneros*, esto es, en *macrogéneros* y *subgéneros* (Swales, 2004). Esto ha tenido un peso específico en la enseñanza de lenguas extranjeras, a tal punto que según Arias (2012), al revisar los índices de cualquiera de los números del *Journal of Second Language Writing* de los últimos diez años, se puede constatar que en casi la mitad de artículos se escribe sobre este tópico. Los autores que introdujeron estos temas fueron Hyland (2003), Bhatia (2004), Johns (2011), los continuadores han sido: Parodi (2008), Charaudeau (2012), Taboada (2012), Miranda (2012), Bolívar (2012), entre otros.

Para finalizar esta exposición en torno a las propuestas y modelos de escritura, tanto de producto, de procesamiento cognitivo, como de escritura en las disciplinas, vamos a tratar de sintetizarla, esta vez, en términos de una muestra de dieciocho modelos y propuestas de escritura que en la Tabla 1 aparecen en dos bloques, con indicación de que unos son más numerosos o que han tenido una divulgación internacional o más restringida.

Tabla 1. Inventario de modelos y propuestas para aprender a escribir

MODELOS Y PROPUESTAS DE PROCESOS COGNITIVOS Y SOCIOCOGNITIVOS	
INTERNACIONALES	VENEZOLANOS
Flower y Hayes (1981), van Dijk y Kintsch (1983), Hayes (1996), De Beau- grande y Dressler (1997), Cassany, Luna y Sanz (1994), Cassany (1999), Camps y Milian (2000), Modelo <i>Speaking</i> (Aranda, 2008; Hymes, 1984), Grupo DIDACTEXT (2003)	Páez (1985), Beke y Bruno (1996), Arnáez (1999), Serrón (2001), Bruzual (2002), Fraca (2003), Díaz, Ascanio y Villalobos (2008)
MODELOS PEDAGÓGICOS DE ESCRITURA EN LAS DISCIPLINAS	
<i>Programa de desarrollo de las competencias de escritura a lo largo del currículum</i> (PRO- DEAC) (Moyano, 2010b, 2011, 2013)	
<i>Modelo pedagógico multinivel para enseñar/aprender a escribir</i> (MPM) (Mostacero, 2016)	

Se hace un reporte de dieciséis modelos y propuestas pertenecientes al primer tipo, en tanto que solo se incluyen dos constructos para el segundo tipo. El inventario no es exhaustivo, están quizás los casos más representativos, con la particularidad de que algunos son identificados como propuestas, como las de Cassany, Luna y Sanz, la de Camps y Milian, mientras que, para el ámbito venezolano, se mencionan las de Arnáez, Serrón y Bruzual. En tanto que los que se deben a Flower y Hayes, a Moyano y a Mostacero, son sin lugar a dudas modelos pedagógicos. Por razones de espacio en la siguiente sección se hará una descripción sintética de solo tres modelos, dos de procesos cognitivos y sociocognitivos (Flower y Hayes, Grupo DIDACTEXT) y uno de escritura académica (Modelo Pedagógico Multinivel). Se espera que esta información compendiada permita ejemplificar y contrastar las diferencias teóricas y pedagógicas que hay entre una y otra clase.

PRESENTACIÓN SINTÉTICA DE DOS CLASES DE MODELOS

Flower y Hayes (1981) propusieron el primer modelo histórico que da inicio al enfoque cognitivo sobre los procesos de composición de un texto y en lo que este guarda una estrecha relación con lo que ocurre en la mente. Consiste en un conjunto de procesos, subprocesos, estrategias y tareas, aunque están referidas a una mente individual. Esquemáticamente

consta de tres grandes partes: *la situación de comunicación, la memoria a largo plazo y los procesos de composición.*

La primera parte es lo exterior al sujeto, como la audiencia, el tema sobre el cual se escribirá, el canal, el objeto de mediación (redactar sobre un papel, en una computadora, en una valla), etc., en cambio, los elementos de las otras dos partes son de origen y naturaleza mental y guardan relación con los conocimientos previos que tenga el escritor. La incidencia de la experiencia previa no solo ya estaba presente en este primer modelo, lo cual permitía distinguir entre un escritor novato y otro experto, sino que estas diferencias dieron origen a una serie de propuestas didácticas. Quiere decir que, implícitamente, el modelo tenía una finalidad didáctica.

Ahora bien, la primera parte también contiene, como elemento foráneo al texto, la experiencia para construirlo, si el autor prestará mayor atención a la estructura o a sus aspectos formales, si se enfocará en los párrafos o en las oraciones, si durante la planificación reparará más en las ideas centrales que en los detalles. En fin, estos elementos apuntan a las estrategias de construcción de modo que si el escritor fuese un estudiante de primaria sus tareas de escritura dependerán de estrategias menos complejas, pero que se deben conocer y dominar, para alcanzar un buen texto final. Otro tipo de experiencia requerirá un estudiante universitario puesto que los textos pertenecen a una cultura letrada más compleja.

Del mismo modo, dentro de los dos componentes internos, se dan tres clases de tareas (*planificar, redactar y revisar*) que son controladas por un *monitor*, que es un dispositivo que actúa como regulador de cada subproceso. Al ser incluido en la planificación, por ejemplo, se determinará si hubo una buena lluvia de ideas, si el sujeto utilizó mapas conceptuales y si sus decisiones fueron adecuadas. De tal manera que el tipo de experiencias que tengan los aprendices marcará una ventaja o una desventaja dentro de una tarea de escritura. Todos estos subprocesos dependerán de lo que Flower y Hayes (1981) llamaron *memoria a corto y a largo plazo*, es decir, los conocimientos previos. En otras palabras, este modelo equivale a una hipótesis de lo que ocurre en la mente del escritor y de las estrategias para convertir la planificación interna, mental, en un objeto concreto de escritura.

Por último, el modelo de estos autores posee un funcionamiento jerárquicamente bien secuenciado y ordenado, lo cual depende mayormente de las operaciones mentales para planificar algo y luego transformarlo en un escrito. En esto tiene una importancia de primer orden el papel de la memoria de trabajo y el conjunto de conocimientos previos del sujeto; sin embargo, la incidencia de los factores contextuales y el hecho de que la escritura no es una tarea solitaria, sino de que es más provechosa si se lleva a cabo en grupo, marcaron una diferencia procedimental respecto a un modelo que puso el énfasis, más bien, en los aspectos contextuales. Nos referimos al modelo DIDACTEXT que será el tópico a desarrollar en lo inmediato.

En segundo lugar, presentaremos al Grupo DIDACTEXT (2003) cuyo modelo está simbolizado por tres círculos concéntricos: ámbito cultural, *contextos de producción* e *individuo*. También son importantes: la memoria, la motivación, las emociones y las estrategias cognitivas y metacognitivas. Por último, son cuatro las “unidades funcionales” para activar la escritura: *acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión*. Se basaron en la propuesta que John Hayes publicó en 1996, añadiéndole un “constructo teórico de corte sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico”, para lo cual se basaron en Bajtín, De Beaugrande, Van Dijk, Kristeva y los autores de la psicología cultural: Wertsch, Salomon, Cole y Pozo.

Los autores del Grupo DIDACTEXT (2003) resaltaron la estrecha relación que hay entre componentes cognitivos y factores socioculturales y, al mismo tiempo, agregaron una “perspectiva de intervención” (p. 79). En la relación entre escritura y cultura destacan los puntos de vista de Bajtín, Lotman, Kristeva y De Beaugrande (p. 79). Además, insertan varias figuras en las que se va precisando, en distintas instancias, el alcance de términos como contexto, los componentes cognitivos y metacognitivos del individuo, los tipos de competencias, por último, el modelo completo pero con todos sus elementos. El resto del trabajo lo destinan a la explicación de cada círculo o figura (pp. 82-98), pero no se conoce si fue aplicado y qué resultados obtuvieron. En adelante se ofrecerá una síntesis de los tres Círculos.

El Primer Círculo comprende la explicación del marco teórico cultural en el cual la principal fuente de referencia es Bajtín, en su obra: *Estética de la creación verbal* (1982). El propósito es el de disponer de un

marco apropiado de tipo discursivo y semiótico, aunque ellos no utilizan este último término. Para el Segundo Círculo proveen explicaciones para los diferentes tipos de *contextos de producción*, más allá de lo que Hayes (1996) (había entendido como “factores externos”. De esta manera se preocupan por situar el alcance del contexto social, situacional y físico, más el acceso a las motivaciones, intereses, estados de ánimo y actitudes.

La explicación del Tercer Círculo corresponde al individuo que es dividido en tres dimensiones: a) memoria, b) motivación-emociones y c) estrategias cognitivas y metacognitivas. Es así como se ocupan de los seis tipos de memoria en la primera dimensión (Grupo DIDACTEXT, 2003, pp. 85-88). De todos ellos dan prioridad a la “memoria cultural”, especialmente, para reforzar el concepto de “memoria operativa” que usó Hayes (1996). Luego explican el sentido que este autor le daba a este término, no obstante, consideraron que debían ampliarla siguiendo a Atkinson y Shiffrin (1968).

Quiere decir que la memoria es un sistema múltiple (en la clásica distinción: memoria sensorial, de trabajo y a largo plazo), más la *memoria cultural* que los autores adicionan. El concepto dicen que “se está abriendo paso en psicología de la memoria”, según la cual, frente al carácter individual del sujeto, se presenta la necesidad de considerar que las representaciones mentales se activan por mediación cultural, de tal modo que no serían sólo representaciones individuales sino, ante todo, sociales (Grupo DIDACTEXT, 2003, p. 87). Asimismo, de acuerdo con la segunda dimensión del tercer círculo, se constata la presencia de *motivaciones y emociones* en la tarea de escribir. Las definen y las hacen depender de otros procesos psicológicos como la percepción, la atención, el aprendizaje, etc. (Grupo DIDACTEXT, 2003, p. 88). Pero en conjunto, se reconoce que cuando una tarea se hace con una alta motivación, el aprendizaje se vuelve significativo.

Al pasar ahora a la tercera dimensión del tercer círculo, lo que Hayes había llamado, simplemente, procesos cognitivos, los rebautizan como *estrategias cognitivas y metacognitivas*. Luego, basándose en Gaskins y Elliot (1999), enumeran estrategias para varias habilidades, por ejemplo: para alcanzar el sentido y recordarlo, para la producción de conocimientos, para la composición, para dominar variables de tarea, para dominar variables personales, etc. Lo importante es que se trabaja con procesos que, además, son recursivos y creativos.

Sin embargo, como la lista de estrategias de Gaskins y Elliot (1999) se refiere a múltiples aspectos, los autores del Grupo DIDACTEXT (2003) elaboraron un cuadro-resumen específico para la escritura, el cual comprende, por una parte, tanto las estrategias cognitivas como metacognitivas y, por otra, de arriba abajo, cuatro estratos o fases que ellos denominan: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión. El cuadro es muy completo y satisfactorio, ya que parten de aspectos discursivos y pragmáticos del escribir, de requisitos de textualidad, y dejan para la última etapa, la de revisión, la corrección de dificultades gramaticales.

Luego los autores definen y precisan cada uno de los principios de textualización que toman de De Beaugrande y Dressler (1997), como las exigencias que debe reunir todo texto: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Son las siete normas de textualidad y a ellas se agregan tres principios regulativos: eficacia, efectividad y adecuación. Al final se ocupan de la competencia comunicativa, tal como la entendieron Gumperz y Hymes (1972), la cual está constituida por las competencias discursiva o textual, gramatical, sociolingüística, referencial o enciclopédica, literaria, socio cultural y de aprendizaje.

Pues bien, se trata de un modelo que integra los aportes más sobresalientes de la psicología del aprendizaje, de fundamento cognitivo y sociocultural. El grupo tuvo el acierto de elaborar un compendio teórico y didáctico acertado, que para ese momento sintetizaba muy bien la integración epistemológica entre lingüística, lingüística aplicada y psicología educativa. Asimismo, integran el enfoque estratégico y el estudio de las competencias textuales y cognitivas, cuando se trata de analizar la composición de los textos. No obstante, no se sabe si el modelo fue aplicado; por lo menos en el trabajo no hay evidencias. Sin embargo, como propuesta era muy avanzado.

Ahora corresponde exponer los fundamentos, las características y algunos resultados de aplicación de un modelo de escritura en las disciplinas: el Modelo Pedagógico Multinivel (MPM) (Mostacero, 2016). La investigación se inició con la evaluación de las competencias escriturales de estudiantes de primaria, secundaria y universidad e, implícitamente, con una reflexión sobre las características del enfoque tradicional (etapa de diagnóstico). Luego se basó en el análisis de teorías

que, por pertenecer a varios ámbitos disciplinarios (lingüística, semiótica, pragmática, análisis del discurso, psicología, sociología, pedagogía crítica, etc.), permitieran la construcción de un proyecto innovador.

El MPM fue concebido como un programa alternativo con fundamentos adaptados, principalmente, de la pedagogía del discurso (Martin & Rose, 2003; Moyano, 2010a, 2010b, 2011, 2013), de los movimientos pedagógicos anglosajones WAC y WID, pero también a partir de una revisión crítica de los modelos cognitivos disponibles en la literatura internacional. Contó con la ayuda de tres maestrantes con quienes se formó el Grupo de Escritura y durante dos años y medio se desarrollaron las siguientes actividades: formación académica del grupo, construcción de un macro modelo para que a partir de él cada tutorada elaborara su propia propuesta de intervención, aplicación de cada propuesta acotada al nivel de preescolar, secundaria y universidad, interpretación de los resultados parciales de cada tesis de maestría y luego vertida en los resultados de una tesis doctoral, con lo cual se dio por concluido el estudio, se hicieron las defensas y se elaboró la versión final de cada trabajo de grado: tres tesis de maestría (Castro, 2015; Díaz, 2015, & Guerrero 2015).

La investigación estuvo orientada hacia varios propósitos: primero, la construcción de un modelo para enseñar a escribir y leer desde la perspectiva de la pedagogía del discurso y, por ende, de los géneros discursivos; segundo, la elaboración y aplicación de propuestas de intervención pedagógica para transformar la práctica de docentes que interendrían en la experiencia y, a la vez, para que estos modificaran sus estrategias de enseñanza; tercero, la construcción de géneros discursivos específicos en cada uno de los niveles seleccionados; cuarto, el empleo de la tutoría grupal y recíproca (Mostacero, 2014) como estrategia principal para la construcción y la regulación de los textos, prácticas que evolucionan de la *heteronomía* a la *autonomía de los aprendizajes*.

Considerando la existencia de propuestas y de modelos tanto de orientación sociocognitiva como de escritura en las disciplinas se optó por evaluar sus fundamentos, aportes y estrategias de aplicación y, con ese objetivo, la construcción del MPM siguió de cerca el enfoque epistemológico y pedagógico del *Programa de desarrollo de las competencias de escritura a lo largo del currículum* (PRODEAC) de Moyano (2010a, 2010b,

2011, 2013), por ser muy similar, en cuanto a su concepción y propósitos, a los principios y categorías en que se basa el MPM.

En cada una de las investigaciones del grupo maestrante se seleccionó una muestra de co-investigadores (docentes y estudiantes) para que todos los sujetos intervinientes actuaran dentro de los postulados de la investigación-acción participativa y, además, se acordó seleccionar un conjunto de procedimientos de aplicación para cada uno de los instrumentos de registro de las experiencias, como cuestionarios, entrevistas, informes de relatoría, diarios pedagógicos, círculos de reflexión, entre otros. Se tuvieron en cuenta las ventajas del trabajo docente colaborativo, de prácticas de escritura situada y con fines socializadores, las pautas de la tutoría grupal recíproca y entre pares, así como las estrategias de redacción que van de la heteronomía a la autonomía de los aprendizajes.

Entre los resultados se pueden mencionar: a) se organizaron círculos de discusión y de lectura crítica para propiciar la reflexión sobre la formación y las prácticas docentes, b) se pudo establecer una contrastación entre el modelo tradicional y el MPM, c) fueron evaluadas las creencias y representaciones cognitivas de los docentes involucrados en la experiencia, d) fue posible introducir cambios en sus concepciones y representaciones acerca de cómo enseñar la escritura y la lectura, e) se construyeron diversos tipos de géneros discursivos siguiendo el plan estratégico que va de prácticas en entornos grupales a entornos personales de escritura, f) los trabajos de revisión textual se hicieron con la mediación de la tutoría entre pares y grupal, g) se pudo comprobar que resultan exitosas las iniciativas para innovar las prácticas letradas, tanto de docentes como de estudiantes, aun cuando no se haya contado con el apoyo de las autoridades institucionales.

Después de haber presentado con detalle las características que definen e identifican al menos a dos clases de modelos pedagógicos, los de procesos cognitivos y los de escritura en las disciplinas, se puede hacer un contraste acerca de algunas de sus características. Por lo general comparten muchas de ellas, como por ejemplo, el hecho de que trabajan los aspectos estructurales, retóricos y enunciativos de los textos, lo hacen con finalidad social, emplean la auto y la co regulación de la escritura, lo hacen con todo tipo de textos escolares, trabajan las modalidades de organización del discurso; no obstante, los modelos basados en los

movimientos anglosajones se destacan por poner mayor énfasis en los siguientes aspectos: la finalidad de la escritura es formativa y para facilitar el acceso de los aprendices a la cultura escrita de las disciplinas, emplean como estrategias el modelaje y la imitación, así como las fases que van de la heteronomía a la autonomía para formar la identidad autoral, se escribe con propósitos específicos, esto es, para aprender lo singular de los géneros especializados, tanto del ámbito académico-científico como profesional. En consecuencia, estamos en condiciones de pasar a las conclusiones.

CONCLUSIONES

El propósito de este artículo de revisión fue la presentación de un conjunto de propuestas y de modelos para enseñar y aprender a escribir que en el lapso de tres décadas y media, aproximadamente, han fijado su atención en distintos elementos constitutivos del texto escrito: los aspectos gramaticales y formales, los procesos cognitivos y sociocognitivos que se integran y jerarquizan en la mente, así como el conocimiento y las estrategias discursivas para la construcción de géneros discursivos especializados. Se trata de tres constructos epistémicos y pedagógicos que se corresponden, a la vez, con tres clases de propuestas y modelos que, por una parte, han coexistido en un tiempo relativamente corto y que, por otra, bien pudieran denominarse enfoques, concepciones, modelos didácticos, métodos, incluso tendencias didácticas, como lo sugirió Avendaño (2013).

De todos, quizás los términos más frecuentes sean los de modelo y propuesta, por eso, en este artículo se tomó la decisión de adoptarlos, haciendo las diferencias pertinentes. Asimismo, son varios los tópicos que fueron seleccionados para ofrecer una presentación histórica de autores, intereses teóricos, procesos internos y externos de la mente y hasta puntos de vista divergentes. Pero se hizo con la finalidad de sistematizar la información y poder seleccionar un conjunto de propuestas y modelos de escritura. No obstante, no se llegó a un inventario completo. Se prefirió una selección. Por razones de espacio se decidió destacar, primero, las características comunes y diferenciadoras de tres clases de modelos: de producto, de procesos cognitivos y sociocognitivos, y de escritura en las disciplinas y, después, exponer con detalle solo dos clases.

Al mismo tiempo, se comprobó que se trataba de opciones teóricas y pedagógicas coexistentes. Debido a la naturaleza del conocimiento humano y a la generación de teorías y enfoques didácticos y tal como lo argumentan algunos autores, se percibe una superposición o coexistencia de concepciones sobre el tema en cuestión. Mientras tanto, el estado de las investigaciones cuenta con escaso tiempo, las formulaciones pedagógicas ni siquiera llegan tan rápido al aula de clase, inclusive, la formación de los especialistas en temas del discurso escrito no es la más actualizada y tampoco los diseños curriculares son innovadores ni llegan a articular todos los niveles de la escolaridad.

En ese sentido, se creyó oportuno sistematizar la información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura y la lectura. Esto es lo que se supone que fue asumido antes por psicólogos, psicolingüistas, metodólogos, por lingüistas del texto y por pedagogos, pero hace falta un punto de vista distinto, el de la pedagogía del discurso y de los géneros discursivos. Esto podría representar un aporte para poder trabajar mejor temas como los siguientes: la formación de los docentes, el análisis de los tipos de discursos y de géneros como parte de una lingüística de corpus, el rediseño curricular, las tareas y las estrategias para reescribir géneros académico-científicos y profesionales, el aprendizaje de las características retóricas y especializadas en cada disciplina, entre otras. En el panorama actual de la pedagogía del discurso hace falta dar mayor énfasis a los modelos para escribir en las disciplinas.

En este artículo se incluyeron dieciocho modelos y propuestas de escritura que se interesan por el necesario y nunca completo trabajo con el proceso de construcción textual. Se trató, en primer lugar, de hacer su caracterización epistémica; en segundo lugar, de destacar los objetos y los procedimientos pedagógicos por los cuales pueden ser valorados como dispositivos pedagógicos y, en tercer lugar, por ser una muestra numerosa se decidió hacer una exposición detallada de solo tres de ellos, dos relativos a los procesos cognitivos y sociocognitivos, y uno de escritura en las disciplinas. Se espera que el contraste que se desprende de ellos abone la idea de que en la actualidad se requiere de programas para aprender a escribir y leer en las disciplinas (y cuando sea necesario, en las multidisciplinas), ya que con ello se establecería un contraste respecto a las propuestas y modelos de la etapa cognitivista y constructivista. El MPM es el resultado de una investigación doctoral, apoyada, a la vez, en

tres trabajos de grado de maestría y con la expectativa de que en el futuro inmediato se desarrollarán nuevas aplicaciones. El esbozo histórico de dieciocho modelos y propuestas es una invitación para que los docentes de todos los niveles educativos autoevalúen su formación y su práctica docente sin importar el área disciplinaria a la que pertenezcan.

REFERENCIAS

- Atkinson, R., & Shiffrin, R. (1968) Human memory: A proposed system and its control processes. En K. Spence & J. Spence (Eds.), *The Psychology of learning and motivation* (Vol. 2, pp. 89-195). New York: Academic Press.
- Aranda, G. (2008). *La escritura de textos en primero de primaria. Análisis de actividades didácticas en materiales de la SEP* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Arias, D. (2012). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. En *Actas del Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Quebec IV CEDELEQ IV* (pp. 33-46). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4736534.pdf>
- Arnáez, P. (1999). *Escribir en el aula*. Trabajo ganador del IV Concurso Experiencias Creativas en Educación "Simón Rodríguez". Caracas, Venezuela: FEDUPEL.
- Avendaño, W. (2013). Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva. *Luna Azul*, 36, 110-133.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. Indiana: Parlor Press and the WAC Clearinghouse.
- Beke, R., & Bruno, E. (1996). *École. Entrenamiento en estrategias de comprensión lectora*. Caracas: Gráficas Tao/Golan.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Harlow: Longman.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London: Continuum International.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 37(55), 7-18.

- Bolívar, A. (2012). La construcción dialógica de un macrogénero: la "Crisis Diplomática". En M. Shiro, P. Charaudeau, & L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 221-247). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Braslavsky, B. (1992). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities* (11-18). London: Macmillan Education.
- Bruzual, R. (2002). *Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Camps, A., & Milian, M. (Comp.). (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P., Iglesia, P., Bottinelli, L., Cartolari, M., Laxalt, I., & Marucco, M. (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M., & Camps, A. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Castro, Y. (2015). *La tutoría recíproca como estrategia pedagógica para la escritura del proyecto de investigación en Educación Media General* (Tesis de Maestría inédita). Universidad de Los Andes, Mérida.
- Charaudeau, P. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Revista Signos*, 37(56), 23-39.
- Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva socio comunicativa. En M. Shiro, P. Charaudeau, & L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 19-44). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- De Beaugrande, R., & Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel.
- De Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Editorial Fundación Alberto Merani.

- Díaz, E. (2015). *Formación docente y prácticas de escritura en la etapa preescolar: una propuesta de intervención pedagógica* (Tesis de Maestría inédita). Universidad de Los Andes, Mérida.
- Díaz, L. (2002). La escritura: modelos explicativos e implicaciones didácticas. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 319- 332.
- Díaz, L., Ascanio, D., & Villalobos, A. (2008). *Aproximación teórica y didáctica a la producción y la comprensión textual*. Caracas: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: Editorial CEC.
- Gairín, J., & Monereo, C. (2014). Elementos para la definición de un modelo pedagógico de E-Learning propio de la Universidad Autónoma de Barcelona (e-UAB). Recuperado de: http://dewey.uab.es/paplicada/html/papers/e-learning_a_girona7.pdf
- Gaskins, I., & Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Grupo DIDACTEXT (2003). Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104.
- Grupo Pedagógico de la Universidad Mariana (2008). *Modelo pedagógico de la Universidad Mariana*. San Juan de Pasto: Editorial Universidad Mariana. Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/CatalogoLibros/index.php/catalogo-de-libros/libros-institucionales/862-modelo-pedagogico>
- Guerrero, R. (2015). *La colaboración docente formativa y las transformaciones en las concepciones sobre escritura académica en dos docentes universitarias* (Tesis de Maestría inédita). Universidad de Los Andes, Mérida.
- Gumperz, J., & Hymes, D. (Eds.). (1972). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Basil Blackwell.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Hayes, J. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. En M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (pp. 1-27). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29.

- Hymes, D. (1984). Hacia etnografías de la comunicación. En P. Garvin & Y. Lastra (Eds.), *Antología de estudios de Etnolingüística y Sociolingüística* (pp. 48-89). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Johns, A. M. (2011). The future of genre in L2 writing: Fundamental, but contested, instructional decisions. *Journal of Second Language Writing, 20*, 56-68.
- Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lea, M., & Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education. An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education, 23*(2), 157-172.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- McLeod, S., & Soven, M. (Eds.). (1992). *Writing across the curriculum: A guide to developing programs*. Newbury Park: Sage Publications.
- Miranda, F. (2012). Los géneros: una perspectiva interaccionista. En M. Shiro, P. Charaudeau, & L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 69- 86). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Molina, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 5*(10), 93-108.
- Mostacero, R. (2014). La tutoría grupal y entre iguales en el contexto de los estudios de postgrado. *Legenda, 18*(18), 67-97.
- Mostacero, R. (2016). *Modelo pedagógico multinivel para enseñar/aprender a escribir*. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.
- Moyano, E. I. (2010a). Aportes del análisis de género y discursivo a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares: las ciencias biológicas y la historia. *Discurso y Sociedad, 4*(2), 294-331.
- Moyano, E. I. (2010b). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos, 43*(74), 465-488. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_issueotoc&pid=0718-093420100005&lng=es&nrm=iso
- Moyano, E. I. (agosto, 2011). *Deconstrucción y Edición Conjuntas en la enseñanza de la escritura: La reflexión sobre género y discurso en la formación académica y profesional*. En Anais VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (VISIGET), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Lagoa Nova, Natal. Recuperado de <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/EstelaInesMoyano.pdf>
- Moyano, E. I. (2013). Una didáctica de las ciencias basada en los géneros textuales: acceso a las disciplinas a través de la apropiación de su discurso. En E. I. Moyano (coord.), *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de*

- lectura y escritura* (pp. 109- 155). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ortiz, A. (2009). *Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa*. Bogotá, Colombia: s/e.
- Ortiz, A., Reales, J., & Rubio, B. (2014). Ontología y episteme de los modelos pedagógicos. *Revista Educación en Ingeniería*, 9(18), 23-34.
- Páez, I. (1985). *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Parodi, G. (Ed.). (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Russell, D. (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History*. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/584>.
- Serrón, S. (2001). *El Club de Lengua. Democracia, comunicación y motivación en la clase de lengua materna. Cuaderno Pedagógico No. 4 del CILLAB*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taboada, M. (2012). Los géneros: una perspectiva sistémico-funcional. En M. Shiro, P. Charaudeau, & L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 45- 67). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha, A. (Eds.). (2012). *Writing Programs Worldwide. Profiles of Academic Writing in many places*. Fort Collins: WAC Clearinghouse.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

SOBRE EL AUTOR

Rudy Mostacero Villarreal

Docente jubilado en la categoría de Profesor Titular, dedicación exclusiva, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), sede de Maturín, Venezuela. Magíster en Lingüística y Doctor en el programa de Pedagogía del Discurso de la UPEL, sede de Caracas. Áreas de docencia: lingüística teórica y aplicada, semántica, oralidad

Rudy Mostacero

y escrituralidad; áreas de investigación: pedagogía del discurso y de los géneros discursivos.

Correo electrónico: rudymostacero@gmail.com

Fecha de recepción: 27-07-16.

Fecha de aceptación: 03-05-17.