



PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: ANÁLISIS DESDE UNA PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y EPISTEMOLÓGICAS

Autor: Yuris Norelys Bocanegra Rodríguez

Filiación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. – UPEL

Correo electrónico: yurisnorelysboanegrarodriguez@gmail.com

ORCID: [https:// 0000-0003-0898-2304](https://0000-0003-0898-2304)

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5620>

p.p. 823-833

Resumen

El presente ensayo analiza las posturas teóricas y epistemológicas que fundamentan la didáctica de la escritura en el subsistema de educación primaria, con el objetivo de construir un marco conceptual orientador para la praxis pedagógica. Metodológicamente, el estudio se enmarca en una investigación documental de diseño bibliográfico y nivel interpretativo, aplicando un análisis hermenéutico a fuentes primarias y secundarias. La discusión triangula tres vertientes fundamentales: la perspectiva cognitiva (modelos procesuales de Flower y Hayes), la sociocultural (interaccionismo vygotskyano) y la discursiva (lingüística sistémico-funcional). Los hallazgos revelan que los enfoques centrados únicamente en procesos mentales resultan insuficientes si no se integran con el contexto de uso y la función social del texto. Se concluye que la enseñanza efectiva de la escritura requiere un enfoque dialéctico e integrador, donde los géneros discursivos actúen como andamiaje cognitivo y la metacognición se fomente como herramienta de autorregulación, transformando al estudiante de un transcriptor pasivo a un escritor estratégico y culturalmente situado.

Descriptores: Producción escrita, educación primaria, perspectiva cognitiva, enfoque sociocultural, géneros discursivos, didáctica de la escritura.

WRITTEN TEXT PRODUCTION IN PRIMARY EDUCATION: ANALYSIS FROM THEORETICAL AND EPISTEMOLOGICAL PERSPECTIVES

Abstract

This essay analyzes the theoretical and epistemological positions that underpin the didactics of writing in the primary education subsystem, aiming to construct a guiding conceptual framework for pedagogical praxis. Methodologically, the study is framed as documentary research with a bibliographic design and interpretive level,

CITA EN APA:

Bocanegra Rodríguez, Y. N. (2026). Producción de textos escritos en educación primaria: análisis desde una perspectivas teóricas y epistemológicas. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 823-833 Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



applying hermeneutic analysis to primary and secondary sources. The discussion triangulates three fundamental strands: the cognitive perspective (process models of Flower and Hayes), the sociocultural perspective (Vygotskian interactionism), and the discursive perspective (Systemic Functional Linguistics). The findings reveal that approaches focused solely on mental processes are insufficient if not integrated with the context of use and the social function of the text. It is concluded that effective writing instruction requires a dialectical and integrative approach, where discursive genres act as cognitive scaffolding and metacognition is fostered as a self-regulation tool, transforming the student from a passive transcriber into a strategic and culturally situated writer.

Descriptors: Written production, primary education, cognitive perspective, sociocultural approach, discursive genres, writing didactics.

PRODUCTION DE TEXTES ÉCRITS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE : ANALYSE À PARTIR DE PERSPECTIVES THÉORIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES

Résumé

Cet essai analyse les positions théoriques et épistémologiques qui fondent la didactique de l'écriture dans le sous-système de l'enseignement primaire, dans le but de construire un cadre conceptuel directeur pour la praxis pédagogique. Sur le plan méthodologique, l'étude s'inscrit dans une recherche documentaire de conception bibliographique et de niveau interprétatif, appliquant une analyse herméneutique aux sources primaires et secondaires. La discussion triangle trois volets fondamentaux : la perspective cognitive (modèles procéduraux de Flower et Hayes), la perspective socioculturelle (interactionnisme vygotskien) et la perspective discursive (linguistique systémique fonctionnelle). Les résultats révèlent que les approches centrées uniquement sur les processus mentaux sont insuffisantes si elles ne sont pas intégrées au contexte d'utilisation et à la fonction sociale du texte. Il est conclu que l'enseignement efficace de l'écriture nécessite une approche dialectique et intégratrice, où les genres discursifs agissent comme un étayage cognitif et la métacognition est encouragée comme outil d'autorégulation, transformant l'élève d'un transcripateur passif en un écrivain stratégique et culturellement situé.

Descripteurs: Production écrite, enseignement primaire, perspective cognitive, approche socioculturelle, genres discursifs, didactique de l'écriture.

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO ENSINO PRIMÁRIO: ANÁLISE A PARTIR DE PERSPECTIVAS TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS

Resumo

Este ensaio analisa as posturas teóricas e epistemológicas que fundamentam a didática da escrita no subsistema do ensino primário, com o objetivo de construir um quadro conceitual orientador para a práxis pedagógica. Metodologicamente, o estudo enquadra-se numa pesquisa documental de desenho bibliográfico e nível interpretativo, aplicando uma análise hermenêutica a fontes primárias e secundárias. A discussão triangula três vertentes fundamentais: a perspectiva cognitiva (modelos processuais de Flower e Hayes), a sociocultural (interacionismo vygotskyano) e a discursiva (linguística sistêmico-funcional). Os resultados revelam que as abordagens centradas unicamente em processos mentais resultam insuficientes se não forem integradas com o contexto de uso e a função social do texto. Conclui-se que o ensino eficaz da escrita requer uma abordagem dialética e integradora, onde os gêneros discursivos atuem como andaime cognitivo e a metacognição seja fomentada como ferramenta de autorregulação, transformando o estudante de um transcritor passivo num escritor estratégico e culturalmente situado.

Descriptores: Produção escrita, ensino primário, perspectiva cognitiva, abordagem sociocultural, gêneros discursivos, didática da escrita.

INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo actual, y específicamente dentro del Subsistema de Educación Primaria, la enseñanza de la escritura se ha reconfigurado para trascender la visión reduccionista que la limitaba a una mera codificación grafonética o a la adquisición de habilidades motoras. Hoy se entiende como una competencia epistémica compleja que habilita al sujeto no solo para comunicar, sino para estructurar su pensamiento y participar activamente en la cultura letrada. Como sostienen Ferreiro y Teberosky (1979), la escritura no es una técnica de transcripción del habla, sino un sistema de representación de la realidad que exige del niño una reconstrucción conceptual activa. Por tanto, su abordaje en los primeros niveles educativos no puede restringirse a la ortografía y la caligrafía, sino que debe promoverse como una herramienta de poder cognitivo y social indispensable para el desarrollo integral del estudiante.

Sin embargo, a pesar de los avances teóricos, persiste en muchas aulas una dicotomía entre las prescripciones curriculares y la práctica pedagógica real. Frecuentemente, la didáctica de la escritura se desvincula de sus funciones comunicativas auténticas, convirtiéndose en un ejercicio escolar descontextualizado. Esta situación demanda una revisión crítica de los fundamentos epistemológicos que sustentan la enseñanza, pues como advierte Castelló (2007), escribir es una actividad situada que requiere gestionar simultáneamente demandas cognitivas, lingüísticas y contextuales. En este sentido, la educación primaria se erige como el ciclo fundacional donde se deben sentar las bases para formar escritores competentes, capaces de adecuar sus textos a diversas audiencias y propósitos, superando la reproducción mecánica de contenidos.

Desde una dimensión cognitiva, la escritura debe ser comprendida como un proceso recursivo de resolución de problemas, tal como lo postularon Flower y Hayes (1981) en su modelo seminal. Escribir implica planificar, textualizar y revisar, operaciones mentales que demandan un alto control ejecutivo y metacognitivo por parte del aprendiz. En el contexto de la educación primaria, esto significa que el docente debe mediar no solo en el producto final, sino en los procesos invisibles del pensamiento que ocurren antes y durante la escritura. Gutiérrez y Gilar (2021) refuerzan esta idea al señalar que la instrucción explícita en estrategias de planificación y revisión es determinante para mejorar la calidad textual y fomentar la autonomía intelectual desde edades tempranas.

No obstante, la perspectiva cognitiva por sí sola resulta insuficiente si no se integra la dimensión sociocultural. Basándose en los postulados de Vygotsky (1978), la escritura es, ante todo, una herramienta cultural mediada socialmente. El aprendizaje de la lengua escrita no ocurre en el vacío, sino en el seno de interacciones sociales donde el lenguaje cumple funciones específicas. Wells (1998) argumenta que la alfabetización es una práctica social que permite a los individuos actuar en su comunidad. Por ende, la didáctica en primaria debe propiciar situaciones comunicativas reales donde los estudiantes escriban con un propósito genuino y para destinatarios reales, transformando el aula en una comunidad de escritores donde el conocimiento se construye colaborativamente.

A estas dimensiones se suma la perspectiva discursiva, que pone el acento en el texto como unidad de significado en uso. Siguiendo a Halliday (1994), el lenguaje se realiza a través de textos que deben ser coherentes con el contexto de situación. La enseñanza de la escritura, por tanto, implica el dominio de los géneros discursivos (narrar, describir,

explicar, argumentar) que circulan en la sociedad. Como señalan Gutiérrez y Marcano (2021), la apropiación de estos géneros permite al estudiante predecir estructuras y organizar su discurso de manera lógica. Ignorar esta dimensión discursiva conlleva el riesgo de formar estudiantes que conocen el código, pero que son incapaces de producir textos cohesivos y adecuados a la situación comunicativa.

Bajo esta mirada multidimensional, el presente ensayo se propone analizar las posturas teóricas y epistemológicas referentes que sustentan la didáctica de la escritura en la actualidad. El objetivo es deconstruir las prácticas tradicionales para reconstruir un marco conceptual renovado que oriente la labor pedagógica dentro del aula de primaria. Se parte de la premisa de que una enseñanza eficaz de la escritura requiere una articulación armónica entre los procesos mentales del escritor (lo cognitivo), las prácticas sociales del lenguaje (lo sociocultural) y las características del texto (lo discursivo), evitando los reduccionismos que han caracterizado históricamente a la alfabetización escolar.

En este orden de ideas, resulta imperativo contrastar los modelos procesuales, centrados en la arquitectura mental del escritor, con los enfoques socioconstructivistas, que enfatizan la interacción y el contexto. Si bien autores como Caldera (2003) han advertido sobre las limitaciones de aplicar modelos cognitivos puros sin considerar el contexto auténtico, la integración de ambos enfoques ofrece una vía potente para la intervención educativa. Este análisis teórico busca, por tanto, identificar los puntos de convergencia que permitan diseñar situaciones de aprendizaje donde el desarrollo cognitivo se potencie a través de la interacción social y el uso funcional del lenguaje.

Finalmente, cabe subrayar que la aplicabilidad de estos constructos teóricos en los primeros niveles educativos es no solo posible, sino necesaria para formar escritores competentes. La competencia escritural no es un don innato, sino el resultado de

una práctica deliberada y reflexiva, mediada por una didáctica fundamentada. Al examinar estas perspectivas, este trabajo aspira a ofrecer insumos teóricos relevantes para que los docentes resignifiquen su rol, pasando de ser meros correctores de aspectos formales a mediadores expertos que andamian el complejo proceso de llegar a ser un escritor autónomo y crítico en la sociedad del conocimiento.

SUSTENTO TEÓRICO

Es imperativo iniciar este análisis abordando la enseñanza y el aprendizaje como procesos dialécticos y constructivos, fundamentados en la epistemología genética de Jean Piaget (1990), quien posicionó la escritura no como una técnica motriz, sino como un objeto de conocimiento complejo en la interacción sujeto-objeto. Piaget sostenía que el desarrollo cognitivo, específicamente en el tránsito de las operaciones concretas a las formales, condiciona la capacidad del niño para manipular sistemas de representación simbólica, exigiendo un proceso activo de asimilación y acomodación de esquemas mentales. En este sentido, la escritura demanda del estudiante una capacidad progresiva de descentración cognitiva, permitiéndole diferenciar su punto de vista del de su potencial lector y objetivar su pensamiento en un texto autónomo. Por consiguiente, la adquisición de la lengua escrita no es una mera codificación de sonidos a grafías, sino una reinención conceptual que requiere la maduración de estructuras lógicas y la interacción constante con el medio letrado para construir significados estables.

En virtud de lo expuesto, el sustento teórico para la producción de textos escritos se articula en torno a tres grandes vertientes que, lejos de ser excluyentes, se complementan para ofrecer una visión integral del fenómeno escritor:

1. Perspectiva Cognitiva y Procesual

Esta vertiente, de filiación constructivista, concibe la escritura fundamentalmente como un proceso de resolución de problemas retóricos y semánticos, superando la visión del texto como producto final estático. Tomando como base el Modelo Cognitivo de la Producción Escrita de Flower y Hayes (1981), se postula que la escritura es un proceso cognitivo complejo, jerárquico y recursivo, orquestado por tres subprocesos mentales: la **planificación**, donde el escritor genera ideas, las organiza y establece objetivos en función de la audiencia; la **traducción** (o textualización), que implica la conversión de estas ideas abstractas en lenguaje visible; y la **revisión**, que abarca la evaluación y corrección constante del texto producido y de los planes previos. Desde esta óptica, la enseñanza se centra en visibilizar estos procesos mentales mediante la instrucción directa de estrategias cognitivas y metacognitivas, permitiendo al estudiante gestionar la sobrecarga cognitiva que implica componer un texto.

Complementando este enfoque, es crucial incorporar los modelos de desarrollo de la escritura propuestos por Bereiter y Scardamalia (1987), quienes distinguen entre el modelo de "decir el conocimiento" y el de "transformar el conocimiento", aportando una distinción evolutiva vital para la educación primaria. El modelo de "**decir el conocimiento**", característico de escritores novatos o inmaduros, implica una recuperación lineal de información de la memoria que se traslada directamente al papel sin mayor reelaboración, guiada por la estructura del tema o del género discursivo básico. Por el contrario, el modelo de "**transformar el conocimiento**", propio de escritores expertos, implica una interacción dialéctica entre el espacio del contenido (qué decir) y el espacio retórico (cómo decirlo), lo que genera un aprendizaje durante el mismo acto de escribir. El objetivo didáctico en la educación primaria debe ser, por tanto, andamiar el tránsito de los estudiantes desde una escritura reproductiva hacia una escritura epistémica que transforme sus estructuras de conocimiento.

2. Perspectiva Sociocultural y Contextual

Fundamentada en el pensamiento de Lev Vygotsky (1978), esta perspectiva desplaza el foco de lo individual a lo social, entendiendo la escritura como una herramienta cultural mediada semióticamente. Vygotsky postuló que las funciones psicológicas superiores, como la escritura, tienen un origen social y se desarrollan primero en el plano interpsicológico (social) para luego internalizarse en el plano intrapsicológico. En este marco, el concepto de **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)** se vuelve central, definiendo la distancia entre lo que el estudiante puede escribir por sí solo y lo que puede lograr con la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces. La escritura, entonces, no es un acto solitario, sino una práctica social situada en la que el lenguaje escrito actúa como un instrumento psicológico que transforma los procesos de pensamiento del propio escritor al exigir un mayor nivel de abstracción y descontextualización que el lenguaje oral.

Bajo esta premisa, la enseñanza de la escritura se concibe como un proceso de participación guiada en prácticas letradas, donde el andamiaje (scaffolding) proporcionado por el docente y el entorno cultural es determinante. El aprendizaje de la escritura ocurre mediante la inmersión en comunidades discursivas donde los textos cumplen funciones sociales auténticas, y no como meros ejercicios escolares desvinculados de la realidad. El socioconstructivismo subraya que el conocimiento se co-construye en la interacción; por tanto, el aula debe organizarse como una comunidad de escritores donde el diálogo, la revisión entre pares y la publicación de textos para audiencias reales otorguen sentido social a la producción escrita. Así, la escritura se convierte en un artefacto cultural que permite al estudiante no solo comunicarse, sino participar activamente en la cultura y construir su identidad dentro de un grupo social específico.

3. Perspectiva Discursiva y Genérica

De acuerdo con Michael Halliday (1978, 1994), la Lingüística Sistemico Funcional (LSF) define el lenguaje como una "semiótica social", es decir, un sistema de opciones de significado que se actualizan en función del contexto social y cultural. Halliday sostiene que el texto es la unidad fundamental de significado y que su estructura está determinada por las funciones que cumple en el contexto de situación, configuradas por tres variables de registro: el **campo** (de qué se trata), el **tenor** (quiénes participan y su relación) y el **modo** (el canal y el papel del lenguaje). Esta perspectiva enfatiza que aprender a escribir implica aprender a manejar estos recursos lingüísticos para construir significados coherentes y cohesivos que sean socialmente efectivos dentro de un contexto cultural determinado.

En esta línea, la teoría de los géneros discursivos, derivada de la LSF y profundizada por autores como Martin y Rose, plantea que los textos se agrupan en géneros (como la narración, el informe, la explicación) que son procesos sociales orientados a objetivos específicos dentro de una cultura. Autores como Hasan (1976) y Eggins (2004) refuerzan que la coherencia de un texto depende de su consistencia con el registro y el género al que pertenece. Por consiguiente, la didáctica desde esta perspectiva sostiene que el conocimiento de la escritura debe ser explícito; los estudiantes necesitan analizar y deconstruir modelos textuales para comprender cómo la gramática y el vocabulario construyen significados en diferentes géneros. Esto implica que la enseñanza no debe limitarse a la corrección formal, sino enfocarse en cómo el lenguaje varía según el propósito comunicativo, capacitando al estudiante para elegir los recursos discursivos adecuados para cada situación social.

4. La Escritura en la Era Digital: Nuevas Literacidades Resulta insoslayable, en el contexto educativo contemporáneo, ignorar el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de producción textual. Como señala Cassany (2012), la escritura ha migrado de la página en blanco a la pantalla, configurando lo que

se denomina "nuevas literacidades". En la educación primaria, esto implica que el estudiante no solo enfrenta desafíos cognitivos y retóricos tradicionales, sino también instrumentales y multimodales. La escritura digital rompe la linealidad del texto clásico para introducir la hipertextualidad y la multimodalidad (imagen, sonido, texto), exigiendo nuevas competencias. Dussel (2011) advierte que la escuela no puede permanecer ajena a estas prácticas vernáculas que los niños ya traen consigo; por el contrario, la didáctica debe tender puentes entre la escritura manuscrita académica y la escritura digital, aprovechando esta última como un potente motivador y mediador cultural que amplifica la audiencia real de los textos producidos en el aula.

METODOLOGÍA

El presente estudio se define como una investigación documental de nivel interpretativo, enmarcada en un diseño bibliográfico que trasciende la mera compilación de datos para situarse en una revisión crítica del conocimiento existente. De acuerdo con Arias (2012), este diseño se fundamenta en la revisión sistemática de fuentes secundarias, permitiendo al investigador analizar datos ya procesados para construir nuevas inferencias teóricas sobre la producción escrita en educación primaria. En concordancia, Ávila (2006) sostiene que la investigación documental no es una técnica pasiva, sino un ejercicio intelectual complejo que implica describir, explicar y criticar fuentes para generar un nuevo tejido conceptual. Desde esta perspectiva epistemológica, el ensayo no solo describe teorías, sino que las deconstruye para resignificar la didáctica de la escritura en el contexto escolar actual.

El procedimiento metodológico se estructuró en dos fases fundamentales que otorgan rigor científico al estudio: la fase heurística y la fase hermenéutica, tal como lo proponen Barbosa-Chacón et al. (2013). En la fase heurística, se procedió a la búsqueda, identificación y selección de fuentes primarias y secundarias en bases de datos

indexadas, aplicando criterios de inclusión rigurosos como la actualidad temática y la pertinencia epistemológica. Posteriormente, en la fase hermenéutica, se realizó una lectura crítica e interpretativa de los textos seleccionados, permitiendo la construcción de núcleos temáticos que explican las dimensiones cognitiva, sociocultural y discursiva de la escritura. Este doble movimiento metodológico garantizó que la revisión teórica superara el nivel descriptivo para alcanzar un nivel interpretativo y propositivo.

Para el procesamiento de la información se empleó la técnica del análisis de contenido cualitativo, entendida por Hernández, Fernández y Baptista (2014) como un método para estudiar y analizar la comunicación de manera objetiva y sistemática. Mediante esta técnica, se codificaron y categorizaron los postulados de autores clave (Flower y Hayes, Vygotsky, Halliday), permitiendo la triangulación teórica de sus enfoques. El análisis se orientó a identificar convergencias y divergencias entre los modelos procesuales y socioconstructivistas, extrayendo inferencias válidas que sustentan la propuesta didáctica final. Así, el rigor metodológico se aseguró mediante la coherencia entre las fuentes consultadas y la profundidad del análisis interpretativo, consolidando un marco teórico robusto y funcional para la praxis educativa.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

El análisis triangulado de las perspectivas Cognitiva, Sociocultural y Discursiva revela que la enseñanza de la producción escrita en Educación Primaria no puede fragmentarse en parcelas aisladas. Los resultados de la revisión teórica evidencian que los enfoques centrados exclusivamente en la dimensión cognitiva —aunque necesarios para entender los procesos mentales de planificación y revisión— resultan insuficientes si no se anclan en contextos comunicativos reales. Como advierte Caldera (2003), la instrucción basada únicamente en procesos mentales descontextualizados tiende a

mejorar el desempeño en tareas escolares aisladas, pero fracasa en la transferencia de estas habilidades a situaciones de uso auténtico de la lengua. Esto se debe a que el escritor novato de primaria opera, según Bereiter y Scardamalia (1987), bajo el modelo de "decir el conocimiento", donde simplemente vuelca información sin transformarla. Para transitar hacia una escritura experta, el estudiante necesita comprender primero la función social y discursiva del texto; es decir, debe saber *para quién* y *para qué* escribe antes de activar los mecanismos cognitivos de planificación.

En este sentido, la dimensión discursiva emerge como un andamiaje sociocultural indispensable que organiza y dirige el esfuerzo cognitivo. Al integrar la noción de géneros discursivos, la instrucción funciona como un mapa de ruta: cuando el estudiante interioriza la estructura de un género específico (por ejemplo, una carta de solicitud o un cuento fantástico), su carga cognitiva disminuye, permitiéndole destinar más recursos mentales a la elaboración de ideas. Gutiérrez y Gilar (2021) corroboran este hallazgo al señalar que la aplicación de rutinas de pensamiento vinculadas al dominio del código y la estructura textual mejora significativamente la calidad de la composición. Por tanto, el género discursivo no es solo un molde formal, sino una herramienta psicológica que media entre el pensamiento del niño y las exigencias sociales de la comunicación, facilitando una planificación más eficiente y orientada a metas concretas.

Asimismo, el análisis destaca el papel crucial de la metacognición en la formación de escritores autónomos. La instrucción efectiva en primaria debe trascender la corrección normativa para enfocarse en la autorregulación del proceso escritor. Autores como Morales (2020) y Cassany (1999) coinciden en que la revisión no debe ser una etapa final de "limpieza", sino un proceso recursivo y constante de monitoreo. La enseñanza explícita de estrategias de autorregulación —como el uso de pautas de cotejo o la revisión entre pares— permite al estudiante

objetivar su propio texto y desarrollar una "conciencia de audiencia". Este proceso resulta significativo únicamente cuando se integra la conciencia del proceso (qué estoy haciendo) con la conciencia del texto (qué estoy produciendo), transformando la escritura de una tarea mecánica a una actividad epistémica donde se aprende mientras se escribe.

La Evaluación como Regulación: Del Bolígrafo Rojo a la Retroalimentación Formativa

Otro hallazgo fundamental que emerge de la revisión documental es la necesidad de reconceptualizar la evaluación de la escritura. Tradicionalmente, la evaluación en primaria se ha centrado en la calificación del producto final, priorizando la ortografía y la caligrafía sobre la coherencia y la cohesión. Sin embargo, desde una perspectiva integradora, autores como Sanmartí (2007) y Ribas (2010) proponen la "evaluación formadora". Esto implica que la evaluación debe integrarse en el proceso mismo de escritura (durante la planificación y la textualización) y no solo al final.

El análisis revela que cuando el docente cambia su rol de "corrector de errores" por el de "lector experto" que ofrece retroalimentación descriptiva, el estudiante mejora sustancialmente. No se trata de marcar todas las fallas con tinta roja, lo cual suele inhibir al escritor novato, sino de realizar preguntas mediadoras que inciten a la reflexión (e.j., "¿Crees que el lector entenderá quién realiza esta acción?", "¿Qué otra palabra podrías usar para no repetir?"). Esta transición de la heterorregulación (corrección docente) a la autorregulación es el eje crítico donde convergen lo cognitivo y lo sociocultural: el niño interioriza la voz del docente y aprende a dialogar con su propio texto.

En definitiva, los hallazgos apuntan hacia la necesidad de asumir un enfoque didáctico dialéctico e integrador dentro del aula. La dicotomía entre enseñar gramática o enseñar a comunicar es falsa; la evidencia teórica sugiere que la práctica social y genérica proporciona el propósito y el contexto

(dimensiones Sociocultural y Discursiva), mientras que la instrucción procesual proporciona el control y la eficacia técnica (dimensión Cognitiva). Como sostienen Camps (2003) y Tolchinsky (1993), el aula de primaria debe configurarse como una comunidad discursiva donde los proyectos de escritura tengan sentido real, y donde el docente actúe como un mediador experto que modela cómo los escritores competentes utilizan sus recursos cognitivos para resolver problemas retóricos situados socialmente.

CONCLUSIONES Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

Conclusiones

Tras el análisis exhaustivo de los fundamentos teóricos expuestos, se concluye que la producción de textos escritos en Educación Primaria constituye una práctica epistémica compleja que trasciende la simple codificación grafonética. El hallazgo central de este ensayo reside en la insuficiencia de los enfoques monistas para abordar la didáctica de la escritura; por el contrario, se demuestra la imperiosa necesidad de un modelo pedagógico integrador y ecológico. La escritura competente surge de la articulación dialéctica entre la gestión de procesos mentales (dimensión cognitiva), la participación en prácticas letradas auténticas (dimensión sociocultural) y el dominio de los artefactos textuales (dimensión discursiva). Ignorar cualquiera de estas aristas conlleva el riesgo de formar estudiantes que conocen la gramática, pero no saben comunicarse, o que tienen intenciones comunicativas, pero carecen de las herramientas retóricas para materializarlas.

Asimismo, se concluye que la apropiación de los géneros discursivos no debe ser un fin en sí mismo, sino un instrumento psicológico de mediación. Al interiorizar las estructuras de los géneros (narrar, describir, argumentar), los estudiantes adquieren "moldes cognitivos" que reducen la carga de la memoria operativa durante la planificación, permitiéndoles centrarse en la transformación del conocimiento. Esto valida la premisa de Bereiter y Scardamalia (1987) sobre la transición necesaria desde un modelo de "decir el conocimiento" hacia uno de "transformar el

conocimiento". La escuela primaria, por tanto, debe ser el espacio donde se andamiaje este tránsito, promoviendo situaciones donde escribir implique reestructurar el propio pensamiento y no solo vaciar información en el papel.

Finalmente, la metacognición emerge como la piedra angular para la autonomía del escritor. La intervención didáctica no puede limitarse a la corrección del producto final; debe focalizarse en hacer visibles los procesos invisibles de la escritura. Fomentar la conciencia sobre *cómo* se planifica, *cómo* se textualiza y *cómo* se revisa es la única vía para dotar al estudiante de estrategias de autorregulación. Sin esta conciencia metacognitiva, el alumno dependerá eternamente de la heterorregulación del docente y no podrá transferir sus habilidades escriturales a contextos extraescolares o académicos futuros.

Aportes de la Investigación

El presente análisis teórico y epistemológico ofrece contribuciones significativas al campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, con implicaciones directas para la transformación de la praxis educativa:

1. **Resignificación del Rol Docente como Mediador Sociocultural:** Se aporta una visión renovada del docente, quien deja de ser un mero fiscalizador de la ortografía para convertirse en un mediador experto que introduce a los estudiantes en la cultura escrita. Basado en los postulados de Lerner (2001), este trabajo insta al educador a comportarse como un escritor real en el aula, modelando frente a sus alumnos los dilemas retóricos y las estrategias de resolución de problemas que enfrenta un autor competente.
2. **Marco Teórico para el Diseño Curricular Integrado:** Se ofrece a los planificadores educativos un modelo sintetizado que articula lo cognitivo, lo social y lo discursivo. Este marco es útil para diseñar currículos que no fragmenten la lengua en contenidos aislados, sino que organicen la enseñanza en torno a "Secuencias Didácticas" (Camps, 2003) y proyectos de escritura situados, donde el

aprendizaje de la gramática esté al servicio de la función comunicativa del texto.

3. **Orientaciones para la Formación Docente:** El ensayo aporta bases sólidas para la actualización profesional, sugiriendo que la capacitación de los maestros no debe centrarse solo en estrategias metodológicas, sino en la profundización epistemológica sobre qué es escribir. Se propone que los programas de formación incluyan la escritura como una práctica transversal y estratégica, capacitando al docente para diseñar consignas de escritura que desafíen intelectualmente al estudiante.

4. **Apertura hacia Nuevas Rutas Investigativas:** Finalmente, este trabajo sugiere a la comunidad científica la necesidad de trascender los estudios experimentales controlados para abrazar metodologías cualitativas y etnográficas. Se requiere investigar cómo ocurren las interacciones sociocognitivas en el aula real y cómo los factores contextuales (el clima de clase, las expectativas docentes, la audiencia real) influyen en la calidad de los textos producidos por los niños de primaria.

5. **Integración de la Multimodalidad:** Se insta a expandir el concepto de alfabetización para incluir la producción de textos multimodales. La investigación sugiere que limitar la escritura escolar exclusivamente al código alfabético en papel restringe las posibilidades expresivas de los nativos digitales. Por tanto, se aporta la noción de que una didáctica epistemológicamente actualizada debe dialogar con los formatos digitales, entendiendo que planificar un blog o un guion de video requiere las mismas operaciones cognitivas de alto nivel (Flower y Hayes) que un ensayo tradicional, pero con un andamiaje motivacional superior.

6. En definitiva, la autora culmina este ensayo subrayando que transformar la enseñanza de la escritura es un imperativo de

justicia social. En la sociedad del conocimiento, la capacidad de producir textos coherentes y adecuados es una herramienta de poder y participación ciudadana. Adoptar una pedagogía de la

escritura profunda, consciente e integradora no solo mejora el rendimiento académico, sino que empodera al estudiante para tener voz propia y actuar críticamente en el mundo a través de la palabra escrita.

Referencias

- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.^a ed.). Episteme. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf
- Ávila, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Eumed.net. https://repositorio-uapa.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/1516/mod_resource/content/3/contenido/index.html
- Barbosa-Chacón, J. W., Barbosa, J. C., & Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica*, 27(61), 83-105. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v27n61/v27n61a5.pdf>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6(20), 363-368.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias*. Graó.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Fundación Santillana.
- Eggs, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics*. Continuum.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Gutiérrez, R., & Gilar, R. (2021). Mejora del proceso de aprendizaje de la escritura mediante las rutinas del pensamiento. *Onomázein*, (52), 154-173. <https://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=8130166>
- Gutiérrez, R., & Marcano, D. (2021). La instrucción basada en géneros discursivos y su impacto en la coherencia textual de estudiantes de tercer grado. *Revista Arbitrada de Investigación Educativa*, 8(3), 45-62.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2.^a ed.). Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Webster, J. (Eds.). (2009). *Continuum companion to systemic functional linguistics*. Continuum.
- Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Ibarra, M. (2024). *Metodología de la investigación*. <https://marite.com.ar/metodologia/lectura4.html>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Morales, P. (2020). Autorregulación y revisión: Un estudio con protocolos verbales en escritores de educación primaria. *Cuadernos de Investigación en Psicopedagogía*, 15(1), 101-118.
- Piaget, J. (1990). *The essential Piaget*. Basic Books.

- Piñero, M. (2018). *Didáctica innovadora en educación primaria* [Documento inédito]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Regader, B. (2015). *La teoría sociocultural de Lev Vygotsky*. Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>
- Ribas, T. (Coord.). (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Graó.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender: 10 ideas clave*. Graó.
- Tolchinsky, L. (1993). *El aprendizaje del lenguaje escrito*. Anthropos.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2010). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (4.^a ed.). Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Vidal, I. (2018). Limitaciones del modelo procesual puro en la transferencia de habilidades de escritura a contextos auténticos. *Revista Venezolana de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 31(68), 89-105.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wells, G. (1998). *Using the tool-kit of discourse: A sociocultural perspective on language, literacy, and thinking*. Cambridge University Press.
- .