

TECNICAS DE CORRECCIÓN PARA LOS TEXTOS ESCRITOS

CORRECTION TECHNIQUES FOR THE WRITINGS

**Lourdes Díaz Blanca
Pablo Arnáez Muga
UPEL-IPB**

**Lourdes Díaz Blanca
Pablo Arnáez Muga
UPEL-IPB**

Recibido: 10-09-05

Aprobado: 27-01-06

ABSTRACT

RESUMEN

El propósito de este artículo es describir cuatro técnicas de corrección para mejorar la producción de textos escritos: proyección de textos en láminas de acetato, observación escrita y oral, revisión de segmentos defectuosos y formación de grupos de correctores. Las técnicas descritas se insertan en un modelo de corrección basado en la interacción autor, texto y docente. Los estudios de Cassany (1996) y de Serafini (1993 y 1996), principalmente, sirvieron de apoyo teórico y, desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación de carácter descriptivo, explicativo y propositivo.

Palabras clave: escritura, corrección y técnicas de corrección.

The purpose of this article is to describe four correction techniques to improve the written text production: projection of texts in acetate laminate, written and oral observation, revision of defective segments and formation of groups of correctors. The described techniques are inserted in a model of correction based on the interaction author, teacher and text. The studies of Cassany (1996) and Serafini (1993 and 1996), mainly, served as theoretical support and, from the point of view methodological, one is an investigation of descriptive, explanatory and propositivo character.

Key words: writing, correction and correction techniques.

INTRODUCCIÓN

¿Qué significa corregir? ¿Quién corrige los escritos de los estudiantes? ¿Por qué y para qué corregimos? ¿Qué aspectos se corrigen? ¿Cómo se corrige? La corrección es una de las actividades más relevantes del sistema educativo. Sin embargo, al parecer, en la praxis pedagógica se han desvirtuado sus fines: su propósito fundamental, por analogía con la evaluación cuantitativa, es asignar calificaciones, mas no generar la reflexión y la rectificación de los errores cometidos. Y como una herencia del prescriptivismo a ultranza, básicamente se presta atención a los aspectos formales en desmedro de aquellos que apuntan al contenido. Grandes círculos, rayas por doquier e, incluso, comentarios degradantes o escritos sobrepuestos, evidencian que un texto ha sido revisado.

Esta actividad, considerada como una labor 'administrativa' más que académica, ha sido ejercida exclusivamente por el docente, quien lee, critica, toma decisiones, corrige personalmente un texto ajeno y, además, castiga y descalifica al alumno por sus equívocos. Sin embargo, en las últimas dos décadas, la corrección ha ido ganando otro estatus: ha ido adquiriendo relevancia, especialmente para los docentes de lengua, por cuanto ha requerido de un '*aggionamento*' del cual adolecía y al que han contribuido autores como Flower y Hayes (1981); Graves (1991); Serafini (1993 Y 1996); McCormick (1994); Cassany (1996 Y 2000) Y Castelló (2000).

Además de estos autores que han valorado el acto de escribir en su conjunto y apuntan a la corrección como un proceso necesario de interacción entre el autor, el texto y el docente, es Cassany (1996) quien presenta una didáctica para aproximarnos a la corrección de lo que se escribe: a) valora el papel del docente y del alumno, hace hincapié en el rol de la revisión dentro del proceso de composición escrita y contrapone las ideas que han sustentado la corrección tradicional y las ideas que deben orientar la corrección procesal; b) de manera retórica, se hace una serie de interrogantes que permiten al lector ubicar el problema en su justa dimensión; y c) ofrece un conjunto de técnicas de corrección que el docente

puede aplicar o adaptar a su contexto educativo.

Con estas orientaciones y en un intento por restituírle -o más bien, reconocer le- la autoridad al autor de revisar y reformular su propio texto, en un trabajo anterior dimos cuenta de una experiencia de corrección de textos escritos llevada a cabo con estudiantes de Educación Superior a quienes se les aplicó una serie de técnicas de auto y co-corrección para el tratamiento de los textos escritos, tales como: proyección de textos en láminas de acetato, observación oral y escrita, revisión de fragmentos defectuosos y formación de grupos de correctores.

A partir de esa experiencia, en este artículo nos proponemos describir cada una de tales técnicas: fases de desarrollo, modalidad, ventajas y sugerencias para la aplicación.

BASES TEÓRICAS

El concepto de corrección que sustenta nuestra investigación se enmarca dentro de la concepción de la escritura como proceso (Flower y Hayes, ob.cit.) y está conformado por dos operaciones diferentes: una consiste en la búsqueda e identificación de defectos y errores; la otra, en la revisión y rectificación de tales imperfecciones (Cassany, ob. cit.). Implica el reconocimiento, la reflexión y la comprensión de los errores manifiestos, para su posterior enmienda.

Este autor cuestiona el que sea el docente la única persona con autoridad y conocimientos suficientes para corregir los textos. En este sentido, se suscribe a la idea de la corresponsabilidad en la corrección, a favor de: la concienciación de los errores, la valoración de los contenidos y la evaluación textual en todas sus dimensiones.

Para desarrollar esta metodología, sugiere técnicas de corrección como: a) en parejas, cuyos miembros se ofrezcan explicaciones oralmente o mediante notas que se coloquen en los textos; b) de forma colectiva: los escritos se cuelgan en las paredes y el grupo circula por el aula para leerlos

y toma nota de las observaciones que luego presentará oralmente; c) por turnos o grupos para encargarse de corregir los trabajos durante un tiempo prudencial y d) por parte del docente, quien lee los textos y marca las incorrecciones para que los autores se autocorrijan.

El trabajo se llevó a cabo con una muestra de 22 alumnas de Educación Superior, cursantes de la asignatura Lectura y Escritura, perteneciente al Componente de Formación Especializada de Educación Integral, de la UPEL-Maracay (Díaz, 2001).

Por su parte, Serafini (1993 y 1996) concibe la corrección de un escrito como "el conjunto de intervenciones que el profesor realiza sobre la redacción para poner en evidencia los defectos y errores, con el fin de ayudar al estudiante a establecer sus puntos débiles y a mejorar" (1993: 111). Plantea que esta 'pesada' tarea puede ser compartida con los propios alumnos: la corrección entre compañeros estimula la escritura, fomenta el espíritu crítico y evaluador, permite el diálogo efectivo autor-corrector y propicia la lectura por parte de destinatarios auténticos.

Esto se puede lograr a través de las siguientes técnicas: a) corrección colectiva de trabajos mediante la lectura oral o la lectura del texto fotocopiado; esta práctica resulta productiva porque los alumnos disputarán entre sí la oportunidad de someter su escrito a la revisión pública y b) grupos de corrección conformados por cuatro o cinco alumnos para que corrijan los escritos de sus compañeros.

El trabajo en equipo ha sido ponderado desde hace muchas décadas. Ya Piaget (1971), en su libro publicado en 1932 sobre **El criterio moral del niño**, oponía el trabajo en grupo al trabajo estrictamente individual y consideraba que "la cooperación se eleva a la categoría de factor esencial en el progreso intelectual".

Así mismo, Enesco y Del Olmo (1992) inician su escrito con esta afirmación: "Una gran parte de lo que aprendemos, de lo que llegamos a conocer ya saber acerca del mundo, lo adquirimos en situaciones de interacción con otras personas" (p. 7). Ante esta situación, y en atención a lo anteriormente planteado, surgen diversas modalidades de trabajo

cooperativo: (a) la modalidad tutorial: "un alumno (tutor) instruye a otro u otros en ciertos contenidos" (p. 60); (b) la colaboración entre iguales (competencia similar o discretamente convergente) para realizar una tarea o resolver algún problema, y (c) el trabajo en equipo conformado por cuatro o cinco alumnos y en el que "dependen unos de otros para conseguir un mismo objetivo" (p. 82).

También Tolchinsky (1993), al comentar las fases del proceso de producción escrita, considera que "es importante contar con situaciones de interacción entre pares que funcionen como 'socios' en la generación de ideas o como posible audiencia en el momento de la revisión" (p. 124).

Tomando como referencia ese modelo de corrección basado en la responsabilidad compartida, en el respeto al otro y en la independencia, Díaz (2000) establece dos formas de corrección:

2.1. Autocorrección

Por afinidad con el término autoevaluación, tenemos autocorrección, vocablo encabezado por: Auto: "(del griego *αὐτός*). Elemento compositivo que entra en la formación de algunas voces españolas con el significado de «propio o por uno mismo»" (Real Academia Española, Tomo 1, 1984: 153). En consecuencia, la autocorrección es una operación didáctica que se asienta en el descubrimiento de los propios errores y en la reflexión ante ellos, para enmendarlos y así obtener un mejor producto. Esta actividad favorece la revisión y corrección de los materiales escritos, niega el concepto de que la escritura es una actividad fácil y, además, insiste en la reescritura como una fase necesaria en los procesos productivos escritos.

Se puede efectuar a través de dos modalidades: en la primera, el docente interviene didácticamente y proporciona directrices (marcas gráficas, comentarios, interrogantes, baremos, etc.) para que el alumno introduzca mejoras a su escrito (Cassany, ob.cit.). En la segunda, el alumno, mediante una lectura crítica y consciente, rectifica sus errores, para lo cual utiliza mecanismos variados: uso de diccionarios, revisión de esquemas y modelos,

búsqueda de asesorías, etc. Al comparar tales modalidades, se constata que: una es dirigida y restringida a un proceso de escritura que se supone tiene un inicio y un fin; la otra es "libre" e irrestricta, va más allá incluso de un producto final, podría decirse que a veces se convierte en una especie de transcorrección.

2.2. Co-corrección

Igualmente, por analogía con la palabra coevaluación, tenemos co-corrección, término introducido por: Co-, "preposición inseparable equivalente a con y que indica unión o compañía" (Real Academia Española, 1984, Tomo 1, p. 327). Así, la co-corrección es una operación didáctica que consiste en ayudar al compañero o a los compañeros a precisar sus errores, para estudiar alternativas y tomar decisiones en cuanto a las reformas posibles.

En este sentido, el trabajo en equipo adquiere relevancia, las estructuras grupales dentro del aula se motivan a partir de objetivos comunes y los actos de planificar, escribir y revisar los textos escritos, producidos por los mismos alumnos, entran en una dinámica en la que las interacciones, la cooperación y el aprendizaje se vivencian en el acto de corregir con otro u otros 10 que cada uno ha producido.

También se puede llevar a cabo a través de dos modalidades: una guiada por el docente, mediante la proyección de los escritos, la reproducción completa o una parte de éstos, el establecimiento de pautas de corrección, por citar sólo algunas estrategias. Otra, liderada por los mismos estudiantes, quienes se encargan de diseñar los procedimientos pertinentes.

Esas modalidades, propuestas también por Arnáez (1996, p. 48) en la estrategia "corregir sobre 10 hecho", son complementarias; sin embargo, es conveniente saber cuándo aplicarlas en virtud de los fines perseguidos. Si 10 que se quiere es explorar las potencialidades, inclinaciones y nivel de compromiso de los alumnos con su texto, se organiza una actividad de corrección libre; pero, si 10 que se pretende es enseñar técnicas de

corrección para que, sobre esa base, se creen unas más novedosas, entonces la auto-corrección o la co-corrección dirigida es ideal.

3. METODOLOGÍA

En el ámbito académico y, específicamente en el medio escolar, urge la necesidad de proponer alternativas de solución al grave problema de los escritos que producen los estudiantes. Por tratarse de una investigación de tipo descriptivo-explicativo y propositivo, se procedió de la siguiente manera.

Se expuso teóricamente la tendencia cognitiva que sirve de fundamentación a los procesos comprensivos y productivos y se ubicó el centro de interés en una de las fases más olvidadas de la escritura, esto es, la revisión y corrección de los textos escritos. A partir de la valoración de esta fase del proceso de producción Flower y Hayes, (ob. cit.); Parodi, (1999); Cassany, (ob. cit.) Y Hernández y Quintero (2001), se proponen la auto-corrección y la co-corrección como alternativas factibles de ser llevadas a cabo en las interacciones de aula, tanto en la modalidad individual como grupal. Estas técnicas se insertan en un modelo de corrección, basado en la corresponsabilidad y en la independencia.

Posteriormente, a la luz de las exigencias teórico-prácticas de la corrección de los escritos, se propone una serie de técnicas que pueden ser utilizadas por los docentes y los alumnos del nivel medio, diversificado, técnico y universitario. La descripción de cada una de ellas es flexible y abierta de manera tal que el docente la active y adapte a los requerimientos y necesidades de sus alumnos.

4. TÉCNICAS DE CORRECCIÓN

4.1. Proyección de textos en láminas de acetato

Esta técnica de auto y co-corrección consiste en la exposición pública del escrito, el cual es sometido a una corrección inicial por parte de los

compañeros y después regresa a sus autores para ser mejorado en atención a las observaciones. Implica la siguiente secuencia didáctica:

a. Redacción de un texto². Dada la naturaleza de la estrategia, es pertinente que la producción sea grupal.

b. Transcripción en láminas de acetato. Primero se escribe el texto en hojas blancas (original que conserva el grupo-autor) y luego se lleva a láminas de acetato (copia que es entregada al docente, sin la identificación de los autores).

c. Proyección de transparencias y comentarios. Durante la proyección, cada grupo-autor apunta en su original las observaciones orales acerca de los aspectos positivos, así como de los defectuosos. En lugar de resaltar solamente los defectos, también resulta constructivo que se valoren los puntos "fuertes", pues interesa saber cuáles fueron los aciertos para incrementarlos y los desaciertos para repararlos. A fin de guiar la discusión oral, se puede presentar una lista de preguntas como: ¿se introduce el tema?, ¿se plantean los objetivos?, ¿las ideas entre un párrafo y otro guardan relación?, ¿las conclusiones se corresponden con el desarrollo del texto? Y en general, conviene proponer criterios para revisar: coherencia, cohesión, contenido, ortografía, aspectos formales, aspectos discursivos, entre otros que le proporcionan estabilidad al texto.

a. Reescritura. Posteriormente, y con las anotaciones realizadas, cada grupo-autor procede a reescribir aquellas partes del texto que ameriten la reparación. Dependiendo de la magnitud de las faltas se puede terminar la reescritura dentro o fuera del aula.

Entrega de versión definitiva

La aplicación de esta técnica permite: por un lado, aceptar las fallas presentes en la escritura, sin que ello genere estados de vergüenza, frustración o incapacidad; por el otro, concienciar la importancia de los borradores previos a la elaboración de las versiones definitivas

4.2. Observación escrita y oral

Esta técnica de autocorrección se basa en la revisión de los textos producidos, primero por parte del docente, quien luego de explicar oralmente las consideraciones enunciadas por vía escrita, devuelve el escrito a sus autores para que éstos realicen las modificaciones correspondientes. Se puede desarrollar en varios momentos:

a. Redacción individual de un texto.

b. Revisión (por parte del docente) y presentación de las observaciones por escrito. El día de la entrega de los resultados es conveniente que se diserte en cuanto a: primero, los aspectos positivos; después, las faltas más comunes, tales como estructuración en bloque (es decir, toda la información en un solo párrafo), relación insuficiente entre las ideas presentes en cada párrafo, poca profundidad de los contenidos, informaciones idénticas a los textos originales, repetición excesiva de elementos, entre otras.

c. Explicación de contenidos lingüísticos: signos de puntuación, acentuación diacrítica (especialmente para diferenciar los pronombres demostrativos de los adjetivos demostrativos), uso de pronombres relativos, concordancia, por citar sólo algunos. Es prudente que no se revisen todos a la vez, pues esto genera sobrecarga cognitiva.

d. Reescritura de todo el texto, tomando en consideración las observaciones realizadas.

e. Entrega de una nueva versión.

Esta actividad puede resultar altamente productiva porque los alumnos tienen la oportunidad de repensar y rehacer un texto, que será revisado vanas veces.

² Este paso de la secuencia se puede complementar con el uso de guías de ayuda u «hojas para pensar» en las que se explicitan las operaciones efectuadas en la composición de los escritos y orientan al alumno en la gestión y regulación del proceso a seguir (Castelló, ob. cit. Y

Hernández y Quintero, ob. cit.)

4.3. Revisión de segmentos defectuosos

Esta técnica de auto y co-corrección se fundamenta en la identificación y selección de los fragmentos textuales escritos de manera inadecuada, para su evaluación por parte del grupo. En seguida, retorna a sus autores para las reformulaciones pertinentes. Contempla las fases que se señalan a continuación:

- a. Redacción del texto (de carácter individual).
- b. Selección y clasificación, por parte de la docente, de las construcciones defectuosas. Es decir, se categorizan las faltas en atención a: contenidos formales, conceptuales, estructurales, entre otros.
- c. Reproducción de tales construcciones (cuya autoría ha de permanecer en el anonimato) para que sean manejadas por todo el grupo.
- d. Reunión en equipos de trabajo para revisar muestras concretas de todo el universo que tendrán en sus manos. Para ello se valdrán de una lista con los elementos a estimar en la corrección, éstos pueden ser establecidos por el docente o juntamente con los alumnos.
- e. Exposición de las observaciones realizadas por parte de un miembro de cada grupo. Esta oportunidad se aprovechará para justificar que un error sea tal, lo cual implica el manejo de contenidos lingüísticos y/o discursivos.
- f. Intervención directa del docente para: complementar las observaciones, profundizar en la explicación de algún punto o reconducir la discusión.
- g. Reescritura. Luego de la corrección, los equipos se desintegran y el docente devuelve los trabajos, para que cada alumno-autor introduzca las modificaciones a que diere lugar el ejercicio.

h. Entrega de una nueva versión.

La experiencia pedagógica ha demostrado que, aun cuando los alumnos etiquetan como muy humanas las estrategias en las cuales se protege la identidad de los autores, al imbuirse en la reparación de los textos, se despojan de prejuicios y le piden directamente a sus compañeros que los ayuden a subsanar otras faltas o que les expliquen las ya tratadas. Esto significa que se incrementa el nivel de confianza en los compañeros, se aceptan las críticas y se reconocen las competencias de los iguales.

4.4. Formación de Grupos de Correctores

Esta técnica de co-corrección se caracteriza por la formación de grupos de correctores, para que se encarguen de la valoración del escrito asignado. Se puede ejecutar a través de los pasos que se indican seguidamente:

- a. Redacción del texto (de carácter grupal) y presentación en original y copia.
- b. Entrega de los textos y, previa selección por parte del docente, se intercambian entre los equipos, para que éstos procedan a corregirlos. Pero, antes de asignar esta responsabilidad se debe orientar a los grupos de correctores. Para ello, se recomienda: mostrar los juicios derivados de un arbitraje, invitar a un árbitro para que relate su experiencia u ofrecer estructuras de análisis para que el trabajo sea comprendido y aprovechado.
- c. Luego de la revisión por parte de los grupos de correctores, se procede a la devolución de trabajos a sus autores con las observaciones, para que introduzcan las modificaciones pertinentes.
- d. Reescritura del texto.
- e. Entrega de la nueva versión.

Esta práctica propicia la interacción entre los compañeros: establece

vínculos más estrechos al permitir que correctores y autores dialoguen y lleguen a acuerdos en cuanto a los reajustes que se deben efectuar.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La corrección, ciertamente, se trata de una labor compleja que requiere la acción del docente, pero no es suficiente y se necesita incorporar a los propios autores de los textos a la revisión y corrección de sus propios escritos, bien sea como producto de la reflexión personal o como actividad de cooperación e intercambio.

La revisión "entre iguales permite experimentar en clase ciclos completos de comunicación escrita. El aprendiz tiene la oportunidad de leer escritos de compañeros, de que éstos lean los suyos y de poder contrastar estas experiencias entre sí" (Cassany, ob. cit.: 218). Al reflexionar ante los errores cometidos y buscar explicaciones conjuntas a tales fenómenos, se propicia la autenticidad y la contextualización de la enseñanza de diversos contenidos lingüísticos: coherencia, cohesión, ortografía, puntuación, aspectos gramaticales, entre otros.

En el caso de la co-corrección, su manejo fomenta la capacidad para discrepar de la producción ajena y para ofrecer puntos de vista particulares. Sin embargo, si no hay una adecuada conducción, se podrían generar actitudes de defensa o ataque ante la supuesta agresión que implica el sentirse criticado por uno que tiene la misma jerarquía. La autocorrección, por su lado, promueve la independencia y la asunción de retos cada vez más complicados. Juzgar los textos propios constituye un acto de madurez que se traduce en el reconocimiento de las fortalezas y de las debilidades.

Ambas formas reclaman una amplia formación lingüística en los docentes para cubrir las múltiples y diversas necesidades que se presentan durante el proceso de corrección. En el proceso de aprendizaje y aplicación de los cuatro tipos de técnicas propuestas, el docente debe servir de mediador y facilitador del proceso.

Estas técnicas, si bien se insertan en la didáctica de la escritura, se sugiere que para las primeras fases de aplicación se considere la didáctica de la lectura. A esta interrelación subyace el supuesto de que "la conexión lectura-escritura ahorraría energía del sistema cognitivo del lector/escritor, pues la posibilidad de estrategias comunes de base compartiría una mejor distribución de los recursos energéticos en el procesamiento discursivo" (Parodi, ob. cit.).

Estos pasos previos a favor de las relaciones entre la lectura y la escritura, y que son comunes a las cuatro modalidades propuestas para la auto-corrección y la co-corrección, son los siguientes:

a. Revisión de modelos del tipo de texto que se pretenda trabajar (narrativo, argumentativo, expositivo, etc.) y comentarios acerca de su organización. El conocimiento de las distintas estructuras textuales, sus características, funciones y disposición, así como el aprovechamiento de ese saber durante la lectura, es una condición fundamental para la comprensión; pues ello sirve para la determinación de las ideas principales y secundaria (Romero y González, 2001).

b. Ilustración de las distintas formas de ordenamiento, según el tipo de texto a redactar.

c. Antes de iniciar la búsqueda de información, se recomienda la discusión de las ideas más relevantes del tema (propuesto por el docente o seleccionado por el grupo) que se abordará. De esta manera, se crea un marco referencial que permite relacionar las ideas nuevas con las ya existentes, garantizando así el procesamiento de las informaciones y su posterior recuperación.

d. Al momento de escribir, además de valorar la concepción cognitiva del proceso (Arnáez, 1998), también sería conveniente motivar a los estudiantes con alguno de los modelos instruccionales de la composición escrita. Independientemente de que sea el de Mathers y Roberts, Sorenson o Wong (García y Marbán, 2002), por nombrar alguno, lo importante es que

se valoren "los procesos previos, proceso de escritura propiamente dicho, proceso de revisión y proceso de prueba, los cuales habrían de llevarse a cabo para escribir cualquier texto" (p. 104).

Por último, es oportuno señalar que, a través de esta tarea compartida, gracias a la cual se reconoce la potestad del alumno para revisar y reparar sus textos, la corrección deja de ser un refuerzo a la incompetencia, para convertirse en un estímulo al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas.

REFERENCIAS

- Arnáez, P. (1996). El discurso expositivo: algunas propuestas metodológicas. *Clave*, N° 5: 39-51.
- Arnáez, P. (1998). La cognición y el proceso de escribir. *Paradigma*, Vol. XIX, N° 2: 7-21.
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2000). Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita. En: Monereo, C. (Coord.). *Estrategias de aprendizaje* (pp. 147-184). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Díaz, L. (2000). Autocorrección y Co-corrección: Una alternativa para mejorar la coherencia y cohesión de los textos expositivos. Trabajo de Grado no publicado para optar al título de Magíster en Lingüística. Maracay.
- Díaz, L. (2001). Corrección: ¿acompañamiento o espionaje? Ponencia presentada en la IX Jornada Anual de Investigación. Caracas, 6 al 9 de noviembre.
- Enesco, I. y Del Olmo, C. (1992). El trabajo en equipo en primaria. Aprendiendo con iguales. Madrid:
- Alhambra Longman. Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-687. García, J. y Marbán, J. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel.
- Graves, D. (1991). *Didáctica de la escritura*. (P. Manzano, Trad.). Madrid: Morata. Edición original en inglés".
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Síntesis.
- McCormick, L. (1994). *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique Editores.
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso, Chile: Universidad Católica de Valparaíso.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral del niño*. Barcelona: Fontanella.
- Puente, A.; Poggioli, L. y Navarro, A. (1989). *Psicología cognitiva. Desarrollo y Perspectivas*. Caracas, McGraw-Hill.
- Real Academia Española. (1984). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Romero, J. y González, M. (2001). *Prácticas de Comprensión Lectora*. Madrid: Alianza Editorial.
- Scardamalia y Bereiter. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58: 43-64.
- Serafini, M. (1993). *Cómo Redactar un Tema*. Barcelona: Paidós.

Serafini, M. (1996). *Cómo se escribe*. México: Paidós.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*.
Barcelona:Anthropos.