



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**MANUAL PARA FAVORECER LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

MODALIDAD DE TESIS:

MATERIAL EDUCATIVO

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADOS EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

P R E S E N T A N

CARLOS ALBERTO AYALA MENDIETA

DIANA JUÁREZ VILLEGAS

A S E S O R

MTRO. GERMAN PÉREZ ESTRADA

MÉXICO, D.F. ABRIL 2017

Aprovecho la oportunidad para agradecer a todos los que siempre me han apoyado a lo largo de mi trayectoria escolar, sus consejos me han servido para llegar a materializar este hermoso sueño.

Le agradezco a Dios que me ha regalado la fortuna de vivir esta hermosa experiencia y me ha dado la fuerza para soportar los momentos difíciles, que surgieron a lo largo de mi trayectoria escolar.

Al concluir esta etapa, confirmo mi fortuna de contar con dos maestros, que me han cuidado con excelentes consejos y mucho amor, me refiero a mis padres cuyo apoyo me ha servido para poder culminar este proyecto. Por eso este logro también es de ellos. Los amo.

Para mis hermanos no tengo más que palabras de agradecimiento, son mis guías, complementan mi fortaleza, me han llenado de momentos de felicidad. Muchas gracias hermanos, es un honor compartir la vida con ustedes, los quiero mucho.

Tengo la fortuna de contar con una gran esposa a mi lado, ella me ha brindado su apoyo incondicional y junto a mis hijos me ha dado el valor para continuar cuando ya no he podido más. Gracias mis amores.

Esas personas con quienes compartí alegrías y tristezas y que se han convertido en amigos y hermanos, gracias Diana, Gabriel y Miriam.

Les agradezco a los revisores el tiempo que se han tomado para leer y la dedicación que han tenido para complementar nuestro trabajo de tesis.

Asimismo le quiero agradecer a los sinodales: la Dra. Alejandra Castillo Peña, la Mtra. Leslie Aline Cuesta Alemán, y el Prof. Pedro Antonio Herrera Ramos, sus pertinentes aportaciones que hicieron más completo y enriquecedor el presente trabajo de tesis.

De manera especial quiero agradecer infinitamente el apoyo incondicional de mi asesor el Mtro. Germán Pérez Estrada, quien con gran calidad me ha orientado en todo el proceso de elaboración de tesis. Es un honor trabajar con usted.

Por último quiero agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional haberme dado la oportunidad de poder continuar con mis estudios, estoy orgulloso de pertenecer a esta gran Institución.

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"
Atte. Carlos Alberto Ayala Mendieta

A Dios, gracias por acompañarme en todo momento, y por las personas que forman parte de mi vida.

A mis padres y hermanos, gracias por sus esfuerzos y sacrificios, por brindarme su apoyo incondicional, por creer en mí.

A la UPN por haberme permitido ser parte de ella, así como a cada uno de los docentes y compañeros que dejaron huella en mi persona.

A Carlos, gracias por tu amistad y por permitirme ser parte de esta experiencia, y que gracias al equipo que logramos formar junto con el profe logramos llegar al final de un largo camino.

Al profesor Germán, agradezco su compromiso, su orientación, paciencia, tiempo y dedicación. Agradezco infinitamente, por ser quien guiara nuestro proyecto.

A Diego, gracias por tu apoyo y paciencia durante todo este proceso, por tu ayuda y motivarme a terminar.

Agradezco a cada uno de los lectores, por su dedicación y por sus observaciones que enriquecieron nuestro trabajo.

Diana Juárez Villegas

ÍNDICE

Resumen.....	6
Introducción.....	7
Referentes conceptuales	13
Capítulo I. El psicólogo educativo en la creación de materiales educativos.....	14
1.1 La finalidad de la Psicología Educativa.....	15
1.2 El material educativo y su promoción para el aprendizaje	18
Capítulo II. Características de la metacognición y los beneficios de favorecerla .	23
2.1 Finalidad de la metacognición	24
2.2 Beneficios de promover la metacognición.....	26
2.3 El control ejecutivo	29
2.4 La enseñanza y evaluación de la metacognición.....	30
2.5 Investigaciones sobre metacognición.....	37
Capítulo III. La producción de textos.....	41
3.1 La competencia comunicativa y el lenguaje escrito	42
3.2 La comunicación escrita en el nivel secundaria	45
3.3 Estudios y resultados nacionales e internacionales sobre la comunicación escrita y elaboración de textos	49
Capítulo IV. Elaboración de textos de manera estratégica	58
4.1 Estrategias metacognitivas para producir textos.....	59

4.2	Etapas para la producción de un texto	65
4.3	Enseñanza que favorece la habilidad escritora.....	67
Procedimiento para la elaboración del material		72
	Contexto del diseño del material educativo	73
Fases de diseño del material educativo		76
	Investigación.	77
	Diseño del material.	79
	Revisión y validación por jueces.	87
	Ajuste del manual y elaboración de la versión final.	89
Consideraciones finales		76
	Alcances y limitaciones.	77
	Sugerencias para el diseño y uso del material.	79
	Reflexiones de los psicólogos educativos en formación.....	87
	Ajuste del manual y elaboración de la versión final.	89
Referencias		94
Anexos.....		109
- Anexo 1. Manual para para favorecer la producción escrita en estudiantes de educación secundaria		
- Anexo 2. Carta de presentación		
- Anexo 3 Formato de validación para jueces		

RESUMEN

El objetivo general de este trabajo de tesis es presentar el diseño de un manual para promover la producción escrita en estudiantes de nivel secundaria en el área de español. El mismo considera los componentes metacognitivos y de control ejecutivo: planeación, supervisión y evaluación; así como la implementación de estrategias de redacción de textos, con la finalidad de comunicarse eficazmente por escrito.

El manual se fundamenta en el enfoque del paradigma cognitivo, que considera a la metacognición como la habilidad y conciencia que tiene el individuo para entender, comprender y poder organizar y controlar sus procesos cognitivos y su conducta. Integra estrategias que se aplican apoyándose de las ideas previas que tiene el alumno, a través de situaciones cotidianas que representan apoyos para generar en él reflexión; lo anterior es con el fin de que el estudiante analice y organice sus ideas para estructurarlas y pueda generar una forma más efectiva de proceder.

Para determinar la viabilidad del manual, se sometió a un proceso de validación de profesionales expertos. Para ello se proporcionó a cada revisor una escala tipo Likert en donde hicieron observaciones sobre aspectos pedagógicos, de diseño y contenido del manual. El análisis de los resultados permitió identificar las fortalezas y debilidades del material educativo para realizar los ajustes con fines de mejora.

Finalmente, este trabajo evidencia la relevancia que tiene el papel del psicólogo educativo al diseñar materiales que apoyen a los estudiantes a concientizarlos sobre sus procesos metacognitivos, controlando estrategias para estructurar, plasmar por escrito y comunicar óptimamente sus ideas.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje escrito forma parte de la vida cotidiana, permite expresarnos e intercambiar ideas con los demás. Con la escritura podemos expresar pensamientos, sentimientos y fantasías en símbolos que los demás pueden entender. Esta labor se trata de un ejercicio completo de reflexión en el que se ponen en juego habilidades para vislumbrar tanto el producto como el proceso. En este sentido, la escritura se vuelve parte de las competencias necesarias en los estudiantes para acreditar la educación secundaria, es por eso necesario brindar a los estudiantes las estrategias necesarias que le permitan realizar textos de manera eficaz.

El propósito de la Psicología Educativa es una mayor comprensión y mejora de la Educación (César Coll, citado en Rigo y Hernández, 2005). En consecuencia, los psicólogos educativos intervienen en procesos y prácticas educativas formales e informales.

En un contexto escolar, una de las distintas funciones que el psicólogo educativo realiza es la elaboración de propuestas para apoyar el aprendizaje de los alumnos, como es el caso de los materiales educativos. Éstos permiten promover situaciones para favorecer el aprendizaje autorregulado, significativo y permanente de los alumnos, así como el desarrollo de la competencia comunicativa para desenvolverse en los aspectos personal, laboral y ciudadano (Secretaría de Educación Pública: SEP, 2000).

La competencia comunicativa referida en el párrafo anterior, comprende las habilidades sobre el uso del lenguaje como son: hablar, escuchar, leer y escribir, dependiendo del contexto donde se desenvuelve la persona, así como de la intención de lo que pretende comunicar. Es entonces que, el alumno para ser competente, requiere tomar en cuenta las reglas sociales propias del contexto donde participa, conforme a su capacidad para planear, monitorear y evaluar constantemente mensajes que envía y recibe interactuando en una comunidad específica. En este sentido, Bermúdez y González (2011) mencionan que la competencia comunicativa tiene un carácter estratégico, tanto en el plano individual como en el colectivo.

Una de las habilidades que integran la competencia comunicativa es la escritura; Andrade (2009) y Henao, Rodríguez & Giraldo (2000) mencionan que abarca el uso del lenguaje, donde de manera regulada, se plasman pensamientos, sentimientos y fantasías en símbolos que los demás pueden entender. La escritura es considerada una herramienta social para comunicarse, puesto que permite construir y reconstruir el pensamiento. Es por ello que en México, la Reforma Integral en la Educación Básica del 2011 (en adelante

citada como RIEB), comienza a promover su desarrollo desde edades tempranas en el marco de alfabetización.

La producción escrita comienza a desarrollarse desde edades tempranas y se retoma con más fuerza a lo largo de la educación básica y, por ello es que la RIEB la toma en consideración como un apoyo que permite a los estudiantes comunicarse con eficacia y cuyo uso optimiza su aprendizaje. Desde esta perspectiva, la producción de textos refiere que los estudiantes elaboren una planeación, preparando la información que escribirán, organizándola para expresarla de acuerdo a lo que pretenden, citando las fuentes consultadas y uniendo sus ideas con las de los teóricos (SEP, 2011b).

Para culminar de manera satisfactoria la educación secundaria el estudiante debe utilizar el lenguaje escrito para comunicarse con claridad y fluidez interactuando en los distintos contextos sociales y culturales (RIEB, 2011), con el fin de que sean competentes para comunicarse, escribiendo con propósitos y para distintas audiencias, así como convenciendo a otros por medio de argumentos, escribiendo textos personales como por ejemplo las cartas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (INEE) 2006 2011 (en adelante citada como INEE) y SEP, 2011b).

Sin embargo, resultados de investigaciones realizadas en cuanto a la comunicación escrita (EXCALE, 2005; 2008 y PISA, 2000) evidencian que los estudiantes de este nivel obtuvieron bajos puntajes en los siguientes aspectos:

- Desarrollo de pensamiento crítico.
- Organización de un texto.
- El impacto que ofrecen los escritos a sus lectores.
- Creatividad, carencia de argumentos suficientes y aceptables.
- Habilidades para planear, monitorear y evaluar un texto.

Aunado a lo anterior, la prueba (Excale, 2008) encontró que aunque los textos de los alumnos logran vincular oraciones con sentido completo, respetar la concordancia de género, número y tiempo verbal, existe una carencia de habilidades para describir personajes o situaciones, introducir diálogos, desarrollar un clímax y, en general una deficiencia en la segmentación de palabras, así como con el uso correcto de signos de puntuación y de ortografía.

Otros estudios realizados a nivel nacional e internacional (Vásquez, 2002; INEE, 2006 y 2009; Guerrero, 2011; OCDE, 2012), demuestran que los alumnos tienen limitadas habilidades en la elaboración de textos, ya que carecen del uso de destrezas así como del conocimiento de una planeación, supervisión y evaluación del texto; desconociendo, por ende, de qué tipo de estrategias se pueden valer para lograr un texto más eficaz.

Lo anterior evidencia el limitado desarrollo de habilidades metacognitivas de los adolescentes en la producción escrita. Asimismo, estos estudios muestran la importancia de generar prácticas educativas distintas que potencien el aprendizaje de los estudiantes, apoyándoles en el "aprender a aprender". Al ser la escritura un proceso cognitivo y metacognitivo el docente necesita habilitar a sus alumnos en el uso de estas estrategias si lo que pretende es mejorar la producción de textos. Por último se detecta la necesidad de utilizar estrategias metacognitivas centradas en el control ejecutivo (planeación, supervisión y evaluación), para promover la escritura estratégica.

Dorado (1996) define a la metacognición como la capacidad que tiene un individuo para conocer y autorregular la manera en la que aprende, enfocándose en el procedimiento que lleva a cabo para utilizar las estrategias que necesita, así como la forma en que las aplica, el modo en que controla el proceso y la manera en que evalúa el mismo. Rabazo y Moreno (2005) mencionan la importancia de incluir a la actividad metacognitiva (como producto o proceso) en lo que se refiere a la producción, el tratamiento y la construcción de textos; dicha importancia radica en que la persona a través del texto manifiesta una doble función: por un lado su capacidad para comunicarse y por el otro la competencia para escribir y desarrollar sus ideas.

Además, se percibe que la escritura es una herramienta que favorece la actividad cognitiva y metacognitiva, y que el lenguaje escrito es una habilidad que necesita del despliegue de estrategias eficaces e intencionales que el escritor piensa, planea, organiza y aplica de manera autorregulada controlando y evaluando el proceso con base a la experiencia, todo con la finalidad de desarrollar la competencia comunicativa, en lo que se refiere a la producción de textos, y adquirir además de representar, conocimiento y aprendizaje (Delmastro, 2010).

Lo anterior, implica emplear estrategias que favorezcan el proceso metacognitivo, las cuales van más allá de presentar conocimientos, sino guiar y provocar situaciones de participación y reflexión del alumno, donde éste sepa elegir estrategias flexibles y

apropiadas para cada situación, recurriendo a una planeación que ejecuta mientras, supervisa y reflexiona sobre sus estrategias.

Como parte de las funciones que el psicólogo educativo tiene para apoyar al cumplimiento de lo anterior, el objetivo de este trabajo es presentar el diseño de un manual para promover la producción escrita en estudiantes de secundaria en el área de español. Haciendo uso de la metacognición en la producción escrita a través de este material educativo, el estudiante de este nivel puede apoyarse para continuar consolidando su habilidades de escritura, tomando conciencia de las estrategias que utiliza para producir un texto y escribir, aprendiendo, reconociendo y apoyándose de estrategias que le permitan crear de manera organizada un escrito con fines comunicativos

Este manual, se elabora y sustenta en el paradigma cognitivo en el marco de la Psicología Educativa, la cual considera a la metacognición y sus habilidades de planeación, monitoreo o supervisión, y evaluación, y que autores como Flowers y Hayes (1996); Pérez (1999); Cassany (1997) y Caldera (2003), coinciden en que el uso de estos componentes de control ejecutivo permitirá a los estudiantes enfrentarse de una manera adecuada a la producción y elaboración de un texto, así como a la mejor resolución de problemas en cualquier contexto.

La presente tesis se estructura a partir de cuatro apartados:

En el primero se expone la parte teórica organizada en cuatro capítulos que se explican a continuación:

El capítulo I enmarca el actuar del psicólogo educativo y su función en el diseño de materiales educativos para la mejora de la educación, en el que se presentan las características donde deberá poner atención el especialista que diseña un manual.

En el capítulo II se enmarcan los conceptos de metacognición, control ejecutivo, competencia comunicativa, estrategias de aprendizaje, aprender a aprender y lenguaje escrito y se explican los beneficios que tendría la promoción de cada uno en el aprendizaje de los estudiantes.

En el capítulo III se incluye a la competencia comunicativa en escritura, contextualizando la etapa evolutiva de la adolescencia en la que viven los estudiantes de secundaria y los problemas que presentan para comunicarse por escrito; además se incluyen algunos

resultados de evaluaciones de instituciones nacionales e internacionales en cuanto a la elaboración de textos. Se retoma la descripción de algunos estudios realizados con el fin de contribuir a la mejora del lenguaje escrito.

Finalmente en el capítulo IV se proponen algunas estrategias para la producción estratégica de textos: planeación, revisión o textualización y evaluación, definiendo cada una de ellas y proponiendo situaciones que permitan su aplicación, de modo que los estudiantes desarrollen estrategias para elaborar textos eficaces.

En el segundo apartado se contextualiza sobre el procedimiento realizado para el diseño del manual en el que se exponen los motivos que originaron la realización del mismo. Además se presentan las fases que se siguieron para materializarlo, desde la investigación teórica, que dio el sustento teórico, hasta la descripción de los elementos que integran cada uno de los tres bloques y los momentos que componen a cada una de las lecciones (dinámica de inicio, desarrollo y cierre), incluyendo además un apartado de sugerencias y recomendaciones para optimizar el uso del manual.

Aunado a lo anterior se incluye la descripción del proceso de revisión y validación de los jueces, en donde se presentan la elección de los profesionales que lo validaron y se explica la forma y medios empleados para la revisión del manual. También se informa sobre el ajuste que se realizó después de la revisión de los jueces y de la elaboración de la versión final.

El tercer apartado presenta los alcances y limitaciones del manual a partir del objetivo planteado, donde se expresan las ventajas del trabajo y los ajustes que requiere; además se brindan algunas sugerencias para optimizar el diseño de un manual y de las cuales se puede apoyar el especialista que pretende diseñarlo. Por último, se agrega una reflexión del papel del psicólogo educativo como diseñador de materiales educativos.

Finalmente, se incluyen las referencias y anexos correspondientes, donde se encuentra el manual, la solicitud para ser revisor del manual y el instrumento diseñado para su proceso de validación.

REFERENTES CONCEPTUALES

Capítulo I

**El psicólogo educativo
en la creación de
materiales educativos**

1.1 La finalidad de la Psicología Educativa.

Existen distintas definiciones en torno a la Psicología Educativa; en este sentido se presentan algunos referentes teóricos que apoyan a identificar cuál es su objeto de estudio y reconocer las áreas de oportunidad del psicólogo educativo en su desempeño profesional, lo cual permita dar un marco general y contextualización de la importancia del presente trabajo de tesis.

César Coll (2001) define a la Psicología Educativa como una disciplina puente entre la Psicología y la Educación que tiene como objetivo contribuir al logro de una mejor comprensión de la educación y su mejora, centrandó su interés en el estudio de los procesos psicológicos de las personas, que se dan en actividades educativas. Por otro lado, Hernández (2008) menciona que se trata de una ciencia de la educación, que busca describir, explicar e intervenir en un amplio sentido de los procesos psicológicos educativos.

Por lo cual, puede decirse que el objeto de estudio de la Psicología Educativa es la conducta que cambia como resultado de la práctica instruccional, es decir, los procesos (cognitivos, afectivos y socioculturales) que se dan en el momento de la enseñanza y el aprendizaje (Secadas, 1970, citado en Beltrán, 1995).

Aunado a lo anterior, Mayer (2002) menciona que la Psicología Educativa se encuentra entre el aprendizaje y la enseñanza (cambios deliberados del profesor y cambios en el conocimiento y conducta de los alumnos), asegurando que “enseñar y aprender son procesos conectados inevitablemente y que conllevan un cambio en el aprendiz” (p. 4). En este sentido, es que la Psicología Educativa estudia problemas con el sujeto que aprende y con los procesos de crecimiento y desarrollo que éste tiene (Beltrán, 1995).

En cuanto a la mejora de procesos de enseñanza y aprendizaje, Arreola (2000, citado en Guzmán, 2004) atribuye a la Psicología Educativa el diseño de metodologías, herramientas y técnicas, procedimientos y recursos para aplicarlos al ámbito educativo formal y no formal. De este modo podrá intervenir, tomando en cuenta factores como son la motivación, el desarrollo, entre otros, para poder entender y solucionar las diferentes necesidades en el ámbito de la educación.

Capítulo I

A partir de lo anterior es que Hernández Rojas (2006, citado en Estrada, 2010) señala que la Psicología Educativa examina los escenarios y actividades en que tienen lugar las relaciones entre los actores de la educación, así como el efecto que tienen éstas en los distintos estilos de enseñanza, los modelos de disciplina escolar, los sistemas de comunicación en el aula, y el clima socio-afectivo en que se desarrolla la vida escolar.

La Psicología Educativa reconoce los aspectos y contextos en los que se desarrolla una persona, como son el familiar, biológico, etc., y la mira como un ser holístico e influenciado por esos contextos. Entonces, para que la Psicología Educativa pueda intervenir, requiere de una perspectiva multidisciplinar que genere una solución a las necesidades a atender.

Rafagheli (2010) refiere a la Psicología Educativa como disciplina autónoma pero a la vez articulada con otras; al respecto autores como Coll (2001) y Hernández (2008) concuerdan en que es multidisciplinar ya que trata con otras ramas de la psicología y otras ciencias (por ejemplo la psicología evolutiva, la sociología, etc.), para poder comprender mejor los problemas educativos. Los aportes que cada disciplina agrega, potencian y enriquecen a la Psicología Educativa.

Importante es señalar que, el papel de la Psicología Educativa no solo se da en el ámbito escolar y a una edad específica, ya que las personas aprenden constantemente en distintos escenarios y a cualquier edad, es decir, adquieren conocimientos que se pueden aplicar en la vida cotidiana y estos se pueden dar desde la niñez hasta la adultez y vejez. Urbina (1992) señala que la Psicología Educativa abarca todos aquellos terrenos, campos, sectores o lugares de trabajo donde tenga lugar un proceso educativo, independientemente del nivel evolutivo, las características propias del desarrollo social y cultural del educando y de los fines y contenidos de la educación.

Entonces, la función de mejora de la educación por parte del psicólogo educativo puede realizarse en un ambiente tanto formal como informal, teniendo en cuenta que el aprendizaje no ocurre solo dentro de las aulas sino que forma parte de la vida diaria en sociedad. Al respecto, Cullen (1997, citado en Fourtoul, 2014) expresa que la escuela no es el único ámbito social donde se aprende, pero sí el espacio socialmente destinado a ello.

Capítulo I

En este sentido César Coll (citado en Rigo et. al., 2005), refiere que los psicólogos educativos pueden intervenir en procesos donde las personas participen en actividades educativas formales o informales, como una práctica social considerada educativa, en cambios de comportamiento de personas involucradas en una actividad, ya que es ahí donde se encuentra su objeto de estudio, teniendo la obligación de generar conocimientos, modelos explicativos e instrumentos de intervención para orientar, guiar y explicar esos cambios.

De acuerdo con Hernández (2008), entre las funciones que un profesional de la Psicología Educativa puede desempeñar en un contexto educativo extraescolar están: brindar un servicio de educación para padres y adultos, educación para el trabajo, educación y salud, así como el estudio de las relaciones de socialización, aculturación y educación.

Por otro lado, su función en un contexto escolar considera cuatro ámbitos de atención:

- **Alumno.** Se refiere a las características de los alumnos que intervienen en el proceso educativo; orientación escolar y evaluación del alumno.
- **Profesor.** Estudio de las características del profesor, procesos de formación docente y evaluación del profesor.
- **Interacción profesor-alumno.** Estudia los factores y procesos que influyen en la interacción educativa entre ambos; estudia los procesos psicosociales que ocurren en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- **Ámbito de contenido.** Interviene en los procesos de diseño y evaluación del currículo, y elaboración o diseño de propuestas y programas para apoyar el aprendizaje de los alumnos como son los materiales educativos.

Por su parte, el perfil del psicólogo educativo de la Universidad Pedagógica Nacional establece que este especialista egresa con capacidad para atender las necesidades educativas, proporcionando asesoría psicopedagógica a los actores involucrados en la educación, ya sea en el diseño o puesta en marcha de materiales de apoyo e intervención (Universidad Pedagógica Nacional: UPN, 2016).

Integrando y sintetizando todas las ideas anteriores, se considera que la Psicología Educativa es el estudio de los procesos que ocurren en el proceso de enseñanza y

aprendizaje (en un ámbito formal o informal), que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la educación (abarca todo el ciclo vital del ser humano).

Para lograrlo se vale de metodologías, herramientas y técnicas, procedimientos y recursos, tomando en cuenta los aspectos y contextos en los que se desarrolla una persona, ya que además la Psicología Educativa se complementa de otras disciplinas para su mejorar su función.

1.2 El material educativo y su promoción para el aprendizaje

La SEP (2000) menciona la importancia de la promoción de situaciones que favorezcan la autonomía, el aprendizaje significativo y permanente, y la adquisición y evolución de los aprendizajes de los alumnos, así como competencias para desarrollarse en los aspectos personal, laboral y ciudadano. También Coll (2001) expresa la importancia de generar ambientes de aprendizaje, apoyándose de materiales didácticos, que permitan promover el desarrollo y el aprendizaje de competencia comunicativa mediante la creación, enseñanza, aplicación y evaluación de materiales educativos.

Lo anterior puede ser favorecido por un psicólogo educativo y por ello requiere el apoyo de los materiales educativos o didácticos; en este sentido se presenta información sobre qué son y qué importancia tienen estos recursos.

Ayala (2014), define a los materiales didácticos como todo aquel medio que es utilizado simbólicamente para hacer referencia a la realidad y que sirve para el reconocimiento y reconstrucción de los significados culturales del currículo. Estos medios serán de utilidad para que el docente favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ello requieren ser atractivos y lograr despertar el interés de los estudiantes, captando su atención y, gracias a la orientación del agente educativo, utilizarse para promover una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Es entonces que los materiales educativos facilitan la expresión de los estilos de aprendizaje pues, además de formar actitudes positivas hacia él, crean lazos entre las diferentes disciplinas y, sobre todo, liberan en los estudiantes la creatividad, la capacidad de observar, clasificar, interactuar, descubrir o complementar un conocimiento ya

adquirido dentro de su formación (Sánchez, 2000; Gallego, et al., 2007; Área Moreira, et al., 2003; Boude, 2007, citados en Angarita, Fernández & Duarte., 2008).

Asimismo, estos materiales pueden contribuir a potenciar el desarrollo de actividades que sean acordes al contexto del alumno (en espacio y tiempo) para evitar una posible descontextualización cognitiva, lo que al tiempo puede provocar una descontextualización social, resultando en un profundo desarraigo en el estudiante del medio socio-cultural (Álvarez, 1990 citado en Rodríguez y Castro, 2007). Es por ello que el psicólogo educativo requiere estar consciente de las habilidades que se desarrollan de acuerdo a la edad y características de los educandos; en este sentido, Beltrán (1995) expresa que, si los métodos de enseñanza cambian, cambian las habilidades en el alumno.

El diseño de un material implica un proceso de imaginar e ir distribuyendo elementos (Pretiz, Fevrier & Alarcón, 1996), los cuales dependen del tipo de material que deseé elaborarse. Entonces, para su creación, se requiere tener cuenta una serie de aspectos para garantizar que el material sea un medio que facilite el aprendizaje.

Para el diseño de un material didáctico, Ayala (2014), Kemp y Smellie (1989, citado en Monteagudo, s.f.), así como García (2002, citado en Navarrete, 2006), consideran que se pueden tomar en cuenta las siguientes características, las cuales pueden ser útiles para el trabajo que desempeña un psicólogo educativo:

- **Motivación.** Requiere generar interés en el estudiante mediante información que sea relevante y significativa.
- **Objetivos del aprendizaje.** Implica que cada actividad o unidad de aprendizaje presente brevemente un fin u objetivo, que corresponda con lo que se pretende enseñar.
- **Organización del contenido.** Se trata de evitar interrumpir un contenido, por lo que se recomienda hacer un desglose, para generar una estructura.
- **Preparación del aprendizaje.** Establece previamente el nivel de los estudiantes para los cuales se diseña el material educativo, considera aspectos como la sintaxis de las frases o el vocabulario y la gramática empleada.
- **Emociones.** Implica la creación de una predisposición positiva hacia el aprendizaje.
- **Participación y práctica.** El aprendizaje requiere actividad y esfuerzo, por lo que se requiere que los estudiantes estén activos y participativos en el proceso.
- **Retroalimentación y refuerzo.** Requiere informar regularmente al alumno del progreso realizado, ya que esto incrementa y motiva al aprendizaje.

- **Aplicación.** Intenta que el alumno sea consciente de la aplicación posterior de lo aprendido.
- **Diferencias individuales.** Reconoce que el aprendizaje incluye factores como la habilidad intelectual, la personalidad y el estilo para aprender.

Navarrete (2006) considera que los materiales, especialmente los impresos, cobran una relevancia mayor cuando se habla de enseñanza autónoma; asimismo afirma que son los más utilizados en el contexto escolar formando gran parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre estos materiales se pueden encontrar: cuadernos de lectura, carteles, folletos, y manuales.

De acuerdo con Mefalopolus y Kamplongera (2008) los materiales impresos son producidos para proporcionar instrucciones sobre cómo hacer algo, donde las palabras y las imágenes constituyen elementos básicos. Asimismo, afirman que los manuales tienen una alta demanda por parte de los programas de alfabetización.

Según Bautista, Martínez y otros (2000, citados en Alvarado, 2007) los componentes básicos o estructurales de un material didáctico impreso son:

- **Índice.** Se consignan todos los títulos y sus páginas para que el destinatario pueda ubicarlos rápidamente.
- **Introducción.** Se incluye una presentación del curso, incluir también una presentación del equipo docente o autor, concretar qué requisitos o conocimientos previos son necesarios para abordar el curso o fase; mencionar la aplicabilidad, utilidad y valor práctico asociado al curso o fase y a las situaciones o contextos en los que se pueden poner en práctica tanto los conocimientos teóricos como las habilidades prácticas que el estudiante adquiera y se espera desarrolle con el curso o fase.
- **Objetivos.** Presenta los objetivos expresados en el programa de curso o fase, con el fin de que el estudiante tenga una información precisa respecto a los logros que de él se espera.
- **Orientaciones para el Aprendizaje.** Acompaña y conduce al estudiante paso a paso en su estudio, ayudándole a superar las dificultades que surjan en el desarrollo del curso o fase.
- **Aspectos relacionados con los contenidos.** Expone el temario, según la función, concibiendo los contenidos como un documento integrado que permita la visión general del curso o fase.

- **Actividades para el aprendizaje.** Es indispensable incluir actividades para que el estudiante trabaje y actúe sobre los contenidos presentados, a fin de desarrollar las competencias o capacidades planteadas en los objetivos.
- **Orientaciones acerca de la bibliografía.** Corresponde a la literatura teórica o de investigación ya existente, en la que se apoya el facilitador para que el estudiante profundice sobre el tema en cuestión.
- **Evaluación.** Incluye y justifica los criterios de la autoevaluación y heteroevaluación.

Percerisa (1996, citado en Gouveia, Bejas & Atencio, 2010) menciona que tanto en el diseño, adaptación, así como la implementación de un material didáctico considera tener en cuenta:

- Trabajar sobre el conocimiento previo. Se va a partir de lo que los estudiantes ya conocen, adaptando los contenidos a su nivel de desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal.
- Que en el proceso de enseñanza y aprendizaje haya concordancia entre las dinámicas y los objetivos propuestos por el material.
- Trabajar con diversas fuentes de información (imágenes, textos, gráficos, etc.).
- Crear un ambiente idóneo. El material facilitará la coordinación de los estudiantes con el contenido creando dinamismo en el proceso enseñanza y aprendizaje.
- Propiciar la elaboración de conclusiones personales en los alumnos. Para que los estudiantes muestren una autonomía intelectual y sean capaces de construir nuevos conocimientos.

Navarrete (2006) menciona que el aprendizaje autónomo es esencial para el desarrollo del ser humano, afirmando que los materiales juegan un papel importante para facilitar un aprendizaje significativo y permitiendo la autoevaluación para saber cómo el estudiante aprendió y cómo es que puede lograr cumplir los objetivos de la demanda.

El material también requiere de una validación, por lo que se considera conveniente darlo a leer a otras personas que conozcan sobre el tema (Pretiz et al., 1996), compartiendo su punto de vista sobre el mismo y así reconocer si el material cumple con los objetivos propuestos.

De acuerdo con Bautista y Martínez (2000, citados en Alvarado, 2007) los manuales didácticos requieren ser revisados de manera completa para así realizar ajustes en actividades, contenidos o diseño de acuerdo a la validación. Al respecto, Méndez (s.f)

Capítulo I

menciona que una evaluación inicial permitirá hacer los cambios necesarios antes de su aplicación, así como una evaluación continua durante el proceso, permitirá realizar reajustes necesarios y una evaluación final que defina el grado de consecución de los objetivos planteados y de la utilidad del material curricular.

Capítulo II

Características de la metacognición y los beneficios de favorecerla

2.1 Finalidad de la metacognición

El paradigma cognitivo (Hernández, 1998) es uno de los enfoques que dan sustento a la Psicología Educativa¹. A Este enfoque teórico considera a la *metacognición*, como un proceso interno del ser humano que tiene que ver con la habilidad para aprender y solucionar problemas. Flavell (1976, 1985), Peters (2000) y Rivers (2001) coinciden en que la metacognición es la habilidad que tiene un individuo para entender, comprender y poder organizar y controlar sus procesos cognitivos.

Carretero (2001) refiere que el término metacognición está integrado por dos componentes: uno de construcción del conocimiento (el saber qué) en el cual el sujeto conoce el funcionamiento de sus procesos cognitivos; así como otro de monitoreo y supervisión (el saber cómo) en el cual se organizan, controlan y evalúan sus propias acciones cognitivas.

De acuerdo con López y Arciniegas (2007) el desarrollo de los componentes anteriores faculta al individuo para que reconozca sus aptitudes y limitantes como un sujeto que se desenvuelve en los ámbitos social, afectivo y cognitivo; y que en la interacción en estos ámbitos requiere de la utilización de estrategias apropiadas para incluirse y desenvolverse de manera apropiada en cada uno de ellos.

Dorado (1996) explica que la metacognición es la capacidad que tiene un individuo para conocer y autorregular la manera en la que aprende; esto implica que el sujeto centre su atención en los momentos por los cuales atraviesa al enfrentarse a una situación de aprendizaje.

Para lograr lo anterior, requiere enfocarse en el procedimiento que utiliza para elaborar las estrategias que ha de utilizar para cada situación en concreto, la forma en que las aplica, el modo en que controla el proceso y la manera de evaluarlo para detectar lo que hizo y lo que no hizo de forma acertada, y como consecuencia, reelaborar todo su pensamiento hacia una nueva actuación.

¹ Hernández (1998) menciona los cinco paradigmas que dan sustento a la Psicología Educativa: Conductista, Humanista, Psicogenético, Sociocultural y el cognitivo. Este último sirvió como base para la realización de este proyecto de tesis.

En este sentido, Carretero (2001) menciona que es posible diferenciar dos componentes metacognitivos: uno de naturaleza declarativa (conocimiento metacognitivo que implica "el qué") y otro de carácter procedimental (control metacognitivo o aprendizaje autorregulado que implica "el cómo") y que a continuación se precisan:

El *conocimiento metacognitivo* se entiende como aquel saber que tiene el individuo acerca de sus recursos cognitivos, de lo que le demanda la tarea y de las estrategias que habrá de utilizar para llevar a cabo un trabajo cognitivo con efectividad (Flavell, 1981, citado en Mateo, 2001).

Por otro lado, Díaz Barriga y Hernández (2007) lo refieren como las operaciones y procesos cognitivos cuando se aprende, recuerda o solucionan problemas. De acuerdo con estos autores, el conocimiento metacognitivo es estructurado por las siguientes *variables* que se relacionan entre sí:

- **De la persona.** Cuya importancia radica en el conocimiento que se tiene de sí mismo, sobre sus capacidades, limitantes, destrezas, entre otras características propias de la persona que pueden influir en el desarrollo de la tarea.
- **De la tarea.** Referida al conocimiento que se tiene de los objetivos de la tarea, de lo que demanda la misma y de la dificultad de cada una de las sub tareas.
- **De la estrategia.** En la que la persona elige, dentro del repertorio de estrategias existentes para resolver la tarea, la más adecuada, y donde conoce de antemano el procedimiento para aplicarla, las dificultades que podrían representar su puesta en marcha y los pasos a seguir para llevarla a cabo.

Respecto al *control metacognitivo* o aprendizaje autorregulado, de acuerdo con Crespo (2004) es la explicación que el sujeto da para sí mismo acerca de sus propios estados cognitivos y el monitoreo que hace mientras estos ocurren. Por otro lado, Manzanares (2000, p. 236) lo define como "las estrategias de planificación, regulación y evaluación que el sujeto pone en marcha para realizar cualquier esfuerzo cognitivo".

Es así que el control ejecutivo se divide en tres bloques que son planeación, supervisión o monitoreo y el último bloque de evaluación. Al respecto Díaz Barriga y Hernández (2002) refieren al control ejecutivo con relación a la regulación de la cognición, donde el aprendiz es competente, activo y capaz de dirigir su propio aprendizaje, el cual está dirigido siempre por una meta y controlado por el propio aprendiz, y que de acuerdo a

Woolfolk (s.f.), la importancia del control ejecutivo es que éste se vuelve un vehículo que orienta y guía el flujo de la cognición y de la conducta del sujeto.

En cuanto al *autocontrol o la autorregulación* se refiere a la manera en la que la persona sabe y se hace responsable de la forma en la que actúa ante alguna situación en particular, es decir, la persona ajusta y reajusta continuamente su pensamiento y su conducta con base a su criterio y a las demandas de la situación (Omeñaca, 2001).

En la misma línea Brown (1998, p. 62) define la autorregulación como la “capacidad de la persona para planificar, supervisar y dirigir su comportamiento en circunstancias cambiantes”. Bronson (2000) y Lezak (1995) la consideran una habilidad que permite controlar las conductas exhibidas.

Complementando lo anterior, Escorcía (2010) expresa que se distinguen tres tipos de autorregulación:

- **Interna.** Es la que va dirigida a la regulación propia de la parte afectiva y cognitiva; en esta parte la persona se fija metas, especifica las acciones que va a emprender y verifica los posibles resultados.
- **Comportamental.** Que está relacionada con la conducta observable del sujeto, donde éste controla de manera estratégica la dinámica de su andar.
- **De contexto.** dirigida básicamente al control del entorno que hace el sujeto de manera estratégica para la realización de la tarea.

A partir de las ideas anteriores, es posible inferir que el aprendiz competente manifiesta sus habilidades metacognitivas al conocer y autorregular eficazmente su aprendizaje y, a su vez, la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje, puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con sus propios recursos como aprendiz.

2.2 Beneficios de promover la metacognición

El *aprendizaje* es la adquisición de habilidades, conocimientos y destrezas que una persona manifiesta en su conducta en la interacción con los demás y cuyo proceso se ve influenciado por las experiencias cotidianas que vive y su nivel de desarrollo (Pastor,

Nashiki y Pérez, 2013). Es un proceso inseparable del hombre y mediante su uso, adquiere una visión más completa del mundo (Negrete, 2007).

El desarrollo de las habilidades metacognitivas apoya a la persona a obtener un aprendizaje satisfactorio con el que reflexione sobre su manera de aprender y tenga mayor conocimiento sobre sus procesos (Allueva, 2002). Al respecto, Pozo (2006) agrega que los alumnos no necesitan solo información sino desarrollar capacidad para organizarla, interpretarla, darle sentido y así aprender a aprender.

Aprender a aprender implica que cada persona organice a su ritmo, su propio proceso de aprendizaje. La importancia de tomar conciencia sobre la manera de aprender, radica en que le permite al hombre adquirir conocimientos, pero también sirve para desarrollar destrezas para vivir en la sociedad y a su vez transformarla.

Por otra parte, y de acuerdo con Pozo (2000), Castelló y Monereo (1996) es importante que las personas tengan un pensamiento flexible, que les permita elaborar y manejar estrategias adecuadas para conocer, controlar y autorregular la manera en la que aprenden, ya que éstas van más allá de la mera repetición. De lo anterior se encuentra la importancia de promover habilidades metacognitivas donde se incluyan *estrategias de aprendizaje y metacognitivas*.

En esta línea, se considera que una *estrategia de aprendizaje* es un conjunto de pasos que se siguen para llegar a una meta determinada, siendo estos pasos flexibles y capaces de adaptarse a las situaciones. Al respecto, Díaz Barriga y Hernández (2002) mencionan que estos procedimientos son conscientes e intencionales, así como controlados por el propio aprendiz.

Para su desarrollo Monereo (1994 citado en Rodríguez, s.f) y Solé (1997) mencionan que se debe involucrar al estudiante en un proceso en el que toma decisiones de manera consciente e intencionada, donde establece el mejor plan para actuar de forma coordinada, pensando en las ventajas y desventajas que conlleva cada acción, recurriendo a su pericia para elegir y recuperar lo necesario para realizar una tarea o cumplir un objetivo en cada situación en particular, llegando así a lograr una acción con una mayor eficiencia.

Ahora bien, las *estrategias metacognitivas* se definen como "aquellas habilidades cognitivas que son necesarias, o útiles, para la adquisición, empleo y control del conocimiento" (Brown, 1978; Scardamalia y Bereiter, en Allueva, 2002, p. 175). De acuerdo con Beltrán y Bueno (1995) están orientadas a lograr el éxito en el estudiante, porque éste aprende del razonamiento en cuanto a determinar la dificultad de la tarea, analizar la aplicación de la mejor estrategia y de propiciar el ambiente idóneo para lograr de manera exitosa la culminación de la tarea.

Para ayudar en el logro de lo anterior, el agente educativo requiere apoyar a los estudiantes para que desarrollen estrategias metacognitivas y que de acuerdo con Lacon (2008), se trata de ayudarles a reflexionar sobre su propio hacer, posibilitando la regulación de sus propios procesos y productos cognitivos. En algunas ocasiones los estudiantes no utilizan o no saben utilizar adecuadamente las estrategias, por lo que la guía del agente educativo le puede permitir reflexionar sobre su manera de aprender, siendo capaces de autorregular su aprendizaje.

En la misma línea, Moreno (2005) expresa la importancia de desarrollar habilidades metacognitivas para que una persona emprenda investigación independiente. Si la persona no alcanza un nivel significativo en el desarrollo de estas habilidades, difícilmente podrá desempeñarse de una manera autónoma y competente.

Entonces, tanto las estrategias metacognitivas como las de aprendizaje se vuelven una ayuda para que el alumno pueda concientizar y autorregular su pensamiento y su conducta con relación a reconocer sus habilidades y debilidades para resolver un problema determinado o cumplir satisfactoriamente alguna actividad.

Sobre la enseñanza de la metacognición, Klinger (1999, p. 85) menciona que ésta "busca que el alumno se mantenga alerta de sí mismo, como solucionador de problemas y para monitorearse y controlar el procesamiento mental". Con el desarrollo de la metacognición, un estudiante podrá mantener un pensamiento estratégico de autogestión en el salón de clase, en la vida escolar y cotidiana que le represente una adecuada apropiación de los conocimientos y una dirección ideal y significativa de la manera en la que aprende.

Mateos (2001) argumenta que un estudiante competente es aquel que emplea idóneamente sus conocimientos metacognitivos para controlar la manera en la que aprende. Este control le permite desarrollar nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con sus propios recursos como aprendiz. Por lo tanto, un estudiante que ha desarrollado su proceso metacognitivo puede elaborar estrategias para resolver un problema, comprender un texto o producir alguno de manera estratégica, siguiendo una estructura, coherencia, además de tener claridad en el mismo.

A partir de lo anterior puede considerarse que la metacognición es importante para la educación y para la vida, ya que permite que el estudiante se dé cuenta de las tareas que realiza para aprender, mejorando su desempeño académico y la resolución de problemas a partir de plantearse interrogantes parecidas a: “¿cómo lo hago?” o “¿cuánto puedo lograr?” las cuales ayudan a aclarar el pensamiento y que forman parte del control ejecutivo, el cual se define a continuación.

2.3 El control ejecutivo

Se refiere a la regulación de la cognición, en la que la persona planifica, ejecuta y monitorea además que evalúa su proceso de aprendizaje. De acuerdo a Mateos (2001), esos procesos que se ponen en práctica antes, durante y después de la ejecución de una tarea.

Con la finalidad de ser más precisos en el tema, a continuación, se detallan los tres bloques del conocimiento metacognitivo, integrando las ideas de Brown (1998); Díaz Barriga y Hernández (2002) y Prados, Sánchez & Sánchez (s.f).

- **La planificación.** Implica el mirar desde el presente hacia el futuro, y el plasmar y concretar las acciones a realizar utilizando la(s) mejor (es) estrategia(s) para la consecución de esa tarea. Tiene que ver con el establecimiento de un plan de acción a partir de los objetivos planteados, la selección de estrategias, así como del empleo de recursos para poder elaborar un panorama sobre los resultados que se pudiesen obtener.
- **La revisión, supervisión o monitoreo.** Son las actividades donde la persona detecta si existe algún error o falla en el proceso, en la tarea o en las estrategias para optar por una reprogramación de las mismas si se considera necesario. Es un proceso constante que

implica a la persona ser consciente de su andar, de sus posibilidades para seguir y de la manera en la que puede hacerlo.

- **La evaluación.** Implica un trabajo completo de reflexión en el que se analiza el producto y el proceso que se llevó a cabo para llegar a él, valorándose los procedimientos utilizados durante o después de la ejecución de la tarea.

Entonces el control ejecutivo hace referencia a una serie de mecanismos implicados en la mejora de los recursos cognitivos respecto a la resolución de una situación que represente algún grado de complejidad, implica el uso constante de la memoria de trabajo como aquella capacidad para mantener la información al día, la orientación y adecuación de los recursos atencionales, la inhibición de respuestas que no son apropiadas en determinadas circunstancias y la monitorización de la conducta en referencia a estados motivacionales y emocionales del organismo.

Se trata entonces, de que la persona se crea capaz para enfrentar a la tarea y no huir de ella, para esto necesitará saber elegir estrategias flexibles y apropiadas que puedan adaptarse a nuevas situaciones, donde recurra a una planeación que ejecuta mientras que supervisa y reflexiona sobre sus estrategias, logrando de este modo regular su cognición. En este sentido, Fernández (2000, citado en Gutiérrez, 2015) menciona que el control ejecutivo guía la acción para lograr alcanzar una meta, por lo que se requieren procesos metacognitivos ejecutivos que se pongan en juego constantemente a lo largo de la tarea, para tomar decisiones, solucionar problemas y saber crear y seleccionar estrategias ejecutándolas de una manera óptima.

2.4 La enseñanza y evaluación de la metacognición

Ya se ha definido el concepto de metacognición y sus componentes centrados en el control ejecutivo, por lo que ahora es importante identificar cómo se puede implementar en los medios educativos y/o escolares. A continuación, se presentan algunas maneras en que se puede favorecer la enseñanza y evaluación de la metacognición y algunos estudios que evidencian cómo es que ha sido implementada; se finaliza este apartado especificando cuáles son los aspectos que se retomaron en la elaboración del manual.

Un agente educativo que tiene la intención de favorecer la metacognición, requiere fomentar en los estudiantes las habilidades cognitivas y de control ejecutivo que les

permitan construir estrategias metacognitivas para lograr conocimientos de mejor calidad, adaptando y empleando estos conocimientos apropiadamente a otras situaciones, generando para sí mismo conocimiento sobre la tarea, sobre la estrategia y sobre sus capacidades y limitaciones. Supone entonces, que el agente educativo (en este caso el docente) elija una actividad óptima, con un enfoque claro y la utilización de los recursos pertinentes para favorecer la metacognición en sus estudiantes.

Para ello, se considera importante emplear estrategias de enseñanza, las cuales son procedimientos, prescripciones, actuaciones e intervenciones necesarias para conseguir la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje, en un marco reflexivo, discursivo y meditado (Rodríguez Diéguez, 1993 citado en Benito, 2009).

Lo anterior, implica emplear estrategias de enseñanza que favorezcan el proceso metacognitivo, las cuales van más allá de presentar conocimientos, sino guiar y provocar situaciones de participación y reflexión del alumno, donde se activan sus esquemas de conocimiento ante la demanda de la tarea a realizar. Estos esquemas, se construyen, modifican y enriquecen de manera constante, en un contexto interactivo y compartido (en cuanto a los procedimientos) entre el aprendiz y el agente educativo, todo con la finalidad de lograr en el inexperto un tránsito de entre la novatez al nivel experto y autónomo o autorregulado.

Zea, Atuesta y González (2000) argumentan que la intervención del agente educativo se tendría que enfocar en crear condiciones necesarias y orientar hacia la dirección adecuada el proceso de reflexión y adquisición de la metacognición del alumno. Para crear estas condiciones es necesario que:

- El instructor brinde información clara para que el alumno tenga precisión de la demanda de la tarea.
- Identificar las maneras en las que el alumno trabaja para llevar a cabo la tarea, y en su caso modelar para él.
- Disponer de recursos como actividades o instrumentos que le permitan identificar, corroborar y hacer ver a los estudiantes acerca de los procesos y productos que llevaron a cabo.

Es básico el papel central que juega el agente educativo en la enseñanza de la metacognición ya que éste crea las condiciones necesarias para que el estudiante auto dirija su aprendizaje. Por tanto, necesita conocer y reconocer los recursos propios que posee, y los que poseen sus estudiantes para elaborar uno o muchos planes estratégicos que permitan alcanzar los objetivos planteados.

En lo que se refiere a la enseñanza de estrategias de aprendizaje Monereo (1999) argumenta que éstas generan en los alumnos recursos para aprender a aprender sobre cualquier contenido. En el mismo orden de ideas, Muria (1994) agrega que los profesores que instruyen estrategias de aprendizaje requieren motivar a los estudiantes para provocarles curiosidad y disponibilidad para enfrentarse a la tarea, centrándose en la implementación y reflexión de las estrategias empleadas.

Para lograr lo anterior, se requiere guiar al alumno a que tome conciencia de sus propios procesos cognoscitivos y contenidos de conocimiento, así como de las actividades de regulación de la cognición. Aquí lo importante es que el agente instruccional lo lleve a que sus actividades de regulación sean conscientes, producto de la reflexión, es decir, que sean metacognitivas.

Lo anterior supone, según Monereo (1994) y Muria (1994), dos tareas de aprendizaje para el estudiante: (a) las habilidades cognitivas, entendidas como lo que conocemos previamente para elegir la mejor manera de nuestro proceder; (b) el tipo de contenido que involucra la tarea, pudiendo ser conceptual, procedimental y actitudinal. Con base a lo anterior se puede vislumbrar que, para aprender a aprender, se debe contar con las estrategias necesarias, además de procesos de autorregulación para la optimización de la planeación de las mismas, que permitan generar la concientización y organización en el propio proceso.

Específicamente Coll y Vals (1992, citados en Díaz y Hernández, 2002) plantean tres momentos en la instrucción para el aprendizaje de una estrategia o habilidad metacognitiva:

- **Presentación de la estrategia.** Momento en el que el agente educativo modela al instruido el uso de la estrategia (en términos de presentación y ejecución de la misma).

- **Práctica guiada.** En este momento el todavía novato ejecuta el procedimiento de manera pre-independiente, es decir, que aún requiere del apoyo del agente educativo quien le supervisa y apoya en el proceso.
- **Práctica independiente.** En este momento el aprendiz demuestra el empleo de la estrategia de manera consciente, independiente y autorregulada.

Apoyando los momentos de instrucción anteriores, Prados et al. (s.f) mencionan que el aprendizaje y desarrollo de estrategias metacognitivas es progresivo y gradual, por lo que suelen distinguirse tres fases:

- **Primera fase.** El aprendiz no tiene dominio alguno de las estrategias y, por tanto, no puede utilizarlas debidamente por lo que necesita de apoyo.
- **Segunda fase.** El aprendiz ya tiene ciertos dominios, controlando de manera interna y consciente la ejecución de la estrategia.
- **Tercera fase.** Después del entrenamiento y práctica, el aprendiz es capaz de llevar a cabo las estrategias que le permiten resolver las demandas planteadas de manera apropiada.

En la misma línea, Monereo (1999, citado en Díaz y Hernández, 2002) menciona técnicas para la instrucción del aspecto metacognitivo, los cuales se describen a continuación:

- **Modelado metacognitivo.** En el que un experto sirve como modelo a un novato; en este caso se trata de que el profesor es quien modela a los alumnos cómo realizar una tarea o solucionar un problema, para que sean ellos quienes lo imiten posteriormente. Según Monereo y Castelló (1997, citado en Prados, s.f.) esta estrategia puede utilizarse en los diferentes niveles educativos y en cualquier asignatura.
- **Análisis y discusión metacognitiva.** En el que el profesor demanda una tarea y el alumno la resuelve; al concluirla el estudiante requiere explicar los pasos que siguió. Esta estrategia busca que el estudiante explore sus propios pensamientos y procesos cognitivos; después el aprendiz comparte por pareja los pasos que siguió y posteriormente se realiza de forma grupal.
- **Autorregulación metacognitiva.** Que trata de que los alumnos por medio de preguntas que se realicen así mismos antes, durante y después de la tarea, conozcan y reflexionen sobre las estrategias que utilizan. Consiste en que el profesor proponga preguntas que él mismo empleará para guiarse al realizar una tarea; después, el alumno emplea las interrogantes que realizó el profesor para resolver alguna demanda, para que finalmente logre automatizar el procedimiento que siguió y sea capaz de utilizarlo de manera constante y autónoma.

- **Ejercitación.** En la que, después de que el profesor mostró la estrategia, el alumno la utilizará reiteradamente y en diferentes contextos para ser evaluada por el experto.

Por lo anterior, es que se puede mencionar que un instructor en este tema juega un papel de experto que en un primer momento modela a sus alumnos y los involucra en el análisis y la toma de decisiones para que se concienticen en lo que hacen y autorregulen su aprendizaje.

Respecto a la programación, Carriedo y Tapia (1994 citado en Campanario, 2000) proponen que un programa de instrucción directa para el desarrollo de estrategias metacognitivas requiere de al menos la utilización de cinco componentes fundamentales, los cuales pueden servir como un ejemplo de trabajo en este campo. Estos incluyen:

- **Introducción general.** Se explica a los alumnos un panorama general de las estrategias que se van a aprender, explicando su utilidad a la par que se explica el contenido y propósito de la actividad.
- **Ejemplos.** El agente educativo hace uso de ellos para vincular el rol que tienen las estrategias metacognitivas con el proceso que atraviesa el alumno para comprender un texto.
- **Explicación.** El agente educativo explica en qué consiste a la vez que modela la estrategia. En esta etapa, añaden los autores, es importante incentivar la participación de los alumnos.
- **Práctica dirigida.** Se realizan ejercicios de aplicación de la estrategia, en esta etapa el agente educativo controla el proceso.
- **Práctica independiente.** Se proporcionan los materiales y tareas necesarias para que el alumno lleve a cabo y por sí mismo la estrategia metacognitiva.

La puesta en marcha de estos componentes exige una importante dedicación por parte del agente educativo, ya que implica la elaboración de una secuencia de trabajo que a la par de abordar los contenidos programáticos, instruya y monitoree y haga reflexionar a los estudiantes en su proceso para aprender a aprender, desarrollando estrategias de aprendizaje y habilidades metacognitivas.

Aunado a la enseñanza, se encuentra la evaluación del desarrollo de la metacognición. Klenowski (2005) define a la evaluación como un proceso integral que implica capacidad

de juicio para valorar la calidad del propio rendimiento, así como las estrategias de aprendizaje que se emplean.

Campanario (2000) agrega que, al inicio de la enseñanza de cualquier contenido, es importante realizar una evaluación inicial con el objetivo de que el agente educativo pueda valorar el nivel inicial de todos sus alumnos y para que estos últimos tengan una noción del nivel con el que comienzan la actividad para compararlo al final de la misma.

Mayor, Suengas & González-Marqués (1993), proponen el empleo de algunos instrumentos y técnicas, las cuales brindan evidencias del desempeño y proceso de los estudiantes.

- **Informes verbales o entrevistas.** Requiere que las personas que describan todo lo que han hecho durante la tarea (qué estrategias utilizan cuando realizan tareas cognitivas). Una entrevista se puede aplicar en tres momentos: 1) antes de la tarea-se predice su posible ejecución-; 2) durante la tarea (se pregunta sobre los procesos que tienen lugar en la ejecución de la tarea); 3) después de la tarea (preguntas retrospectivas que den lugar a reinterpretaciones). De acuerdo con Cerioni (s.f) emplear esta técnica permite que el alumno reflexione sobre sus propios procesos de aprendizaje y tome conciencia de sus dificultades y facilidades para estudiar, ya que se ponen en situaciones de autorreflexión sobre sus procedimientos para aprender, que pueden ser retomados y analizados en diferentes momentos de la enseñanza.
- **Observación del pensamiento en voz alta.** Considera tres modalidades: en la primera (de observación en escenificación) se les pide a los alumnos describan a alguien más en qué consiste la tarea; de esta manera el profesor (registrando el procedimiento) puede darse cuenta si fue entendido, por quien explica y por quien escucha. En la segunda (del pensamiento en voz alta) el alumno habla consigo mismo, pero en voz alta, mientras realiza la tarea; estas verbalizaciones se transcriben, en la medida posible, a la vez que se anota la fase de ejecución en la que se encontraban en ese momento y los gestos que tenían lugar en la persona. La tercera (de la ejecución de la tarea) consiste en inferir las estrategias metacognitivas a partir de la acción de los sujetos al ejecutar la tarea; este aspecto se utiliza para observar si los alumnos saben las ventajas de poder agrupar los materiales por categorías para facilitar su recuerdo.

En la misma línea, Cerioni (s.f) propone otras alternativas de evaluar el desarrollo de la metacognición como son:

- Situaciones y espacios de reflexión que el docente genere constantemente con los alumnos con el propósito de que ellos reflexionen sobre la comprensión del tema y los procedimientos de trabajo; por ello, el docente expone la temática nueva, mientras los alumnos toman nota de contenidos que no comprendan, después el profesor pregunta las dudas que surgieron, retoma conocimientos previos sobre el tema y utilizando ejemplos es que ayuda a los alumnos a tomar consciencia y reconocer sus errores para corregirlos. También, las interacciones entre grupos ayudan a tomar consciencia a partir de escuchar lo que otros dicen y cómo lo hacen.
- Evaluación cognitiva y metacognitiva de los procesos y procedimientos efectuados, en los que el alumno evalúa el proceso realizado describiendo los procedimientos que realizó para prepararse para solucionar un problema. Esto permite que tome consciencia de los pasos que siguió y que reflexione sobre las dificultades que tuvo. En este tipo de evaluación se combinan en dos modalidades: a) trabajo individual cuando reflexiona sobre el proceso realizado para estudiar y los propósitos que guiaron sus aprendizajes, valorando ese proceso realizado y sugiriendo otras acciones que le hubiesen ayudado a mejorar los procedimientos; b) trabajo grupal cuando el alumno comparte sus procedimientos y respuestas al grupo y al docente quienes comparten su opinión sobre las mismas; el alumno debe autoevaluarse y ponerse una calificación. Luego el alumno requiere volver a reflexionar sobre los procesos realizados, pero ahora sabiendo cuáles fueron sus errores y qué otra alternativa pudo haber utilizado, autorregulando su aprendizaje.

Por otro lado, Campanario (2000) propone considerar lo siguiente para evaluar:

- Análisis de situaciones (el antes, durante y después de la instrucción) con el fin de que el alumno esté consciente de sus fortalezas, limitantes y avances.
- Aplicación de los conocimientos aprendidos por los estudiantes a distintas situaciones cotidianas.

Por su parte, Klenowski (2005) menciona que algunas estrategias para favorecer la evaluación del aprendizaje de la metacognición son el enseñar a los alumnos a autoevaluarse y establecer metas, así como la elaboración y utilización de un portafolio de evidencias para autoevaluar su desempeño.

La autoevaluación puede describirse como un proceso en el que el profesor pide a los alumnos que revisen individualmente sus propios trabajos o tareas, favoreciendo el pensamiento autocrítico permitiendo hacer más conscientes a los estudiantes de la

utilidad de la evaluación y sus efectos, asimismo, favorece la detección de áreas de oportunidad que pudieran pasar desapercibidas, y ayuda al alumno a responsabilizarse de su aprendizaje (INEE, 2011).

Una de las formas para autoevaluar el aprendizaje de manera auténtica en términos de contextos reales situados, sería con el uso del portafolio, el cual, González y Álvarez (2009) lo refieren como una carpeta que el estudiante va elaborando durante su proceso de aprendizaje, recopilando las evidencias de los procesos que ha realizado en las distintas tareas, reflexionando junto con el docente en espacios de discusión sobre cómo está aprendiendo, lo que permite demostrar el crecimiento del estudiante.

Al respecto, Klenowski (2005), menciona que el desarrollo de portafolios no solo implica documentar los trabajos, sino también las autoevaluaciones, las estrategias aplicadas y el análisis sobre las experiencias de aprendizaje, por lo que esta estrategia de evaluación fomenta el desarrollo metacognitivo ya que favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas.

El uso del portafolio, de acuerdo con González y Álvarez (2009) permite al profesor verificar si los estudiantes van asimilando los conocimientos para el logro de los objetivos, valorando el cambio que se da en el alumno, el esfuerzo que realiza, así como su participación y autonomía en las actividades.

Por lo anterior, Klenowski (2005) retoma ciertas características con las que debe contar el profesorado en cuanto a la evaluación auténtica a través del uso de portafolios:

- Ayuden a los estudiantes a cuestionarse sobre su propio aprendizaje identificando puntos fuertes y los que se requieren reforzar.
- Enseñar a los alumnos la importancia de las pruebas y la calidad de éstas
- Ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de seccionar las pruebas en relación con los criterios y estándares establecidos.
- Desarrollen la cultura constructiva de la crítica.
- Proporcionen oportunidades para que sean válidas las construcciones de aprendizaje de los estudiantes.
- Animen a los alumnos a reflexionar sobre su aprendizaje.
- Faciliten el aprendizaje y sean una guía más que un mero proveedor de información.

Entonces de acuerdo a Díaz Barriga (2006) la evaluación de un portafolio, se tendría que centrar en el proceso de elaboración del mismo, sin descuidar el producto, esto le da al estudiante beneficios como la oportunidad para que supervise el grado en el que ha progresado, incitándolo para reflexionar de manera autocrítica, apoyando así las actividades metacognitivas y de autorregulación.

Lo anterior hace suponer que una evaluación auténtica, implica en el profesor el reconocimiento, la elaboración y el análisis constante de información del aprendizaje y desempeño de los estudiantes, tanto cualitativa como cuantitativamente. Supone también realizar ajustes a partir de lo que observa en ellos y lo que pretende que aprendan.

De acuerdo a Darling-Hammond, Ancess & Falk (1995 citados en Díaz Barriga, 2006), la evaluación auténtica es una estupenda opción para evaluar las competencias, ya que considera los productos y los procesos realizados para el aprendizaje (Cerioni, sf), y para lograr esto, el docente o guía brinda al estudiante el apoyo que le permita el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de sus habilidades metacognitivas.

2.5 Investigaciones sobre metacognición

Hasta ahora, es que se ha presentado cómo enseñar y evaluar el desarrollo de la metacognición, por lo que con el fin de profundizar en el tema es que se presentan algunos estudios que evidencian cómo es que ha sido trabajado el constructo de la metacognición, algunas investigaciones se han realizado con el objetivo de favorecer aspectos como la motivación del alumno, la evaluación del aprendizaje o las propias estrategias de aprendizaje. A continuación, se enlistan tres investigaciones:

- La primera es el estudio de Tovar (2008), quien a través de un modelo metacognitivo aplicado a la materia de química en estudiantes universitarios, pretendió integrar las estrategias de enseñanza con las estrategias de aprendizaje, disminuyendo la brecha entre lo que se enseña (por parte del docente) y lo que se aprende (por parte del estudiante).

Para lograr lo anterior, planteó a la metacognición en tres dimensiones en las que el sujeto actúa y desarrolla tareas:

- ✓ **Dimensión de reflexión** (el sujeto reconoce y evalúa sus propias estructuras cognitivas, posibilidades metodológicas, procesos, habilidades y desventajas). En esta primera etapa el docente diseña instrumentos o actividades que permitan valorar los conceptos previos que tiene el estudiante y que se relacionan con la solución de la situación problema, así como algunas habilidades, fortalezas y debilidades que intervengan.
- ✓ **Dimensión de administración** (el individuo de manera consciente, formula estrategias para solucionar la tarea). El sujeto, una vez que reconoce sus estructuras conceptuales, la tarea es construir o reconstruir estructuras, desarrollar habilidades y competencias. Las estrategias se llevan a cabo en actividades como: ejercicios, consultas, talleres, lecturas, escritos, discusiones, presentaciones, entre otras, de acuerdo a la naturaleza del problema que serán trabajadas en conjunto profesor-alumno, centrando el interés en este último.
- ✓ **Dimensión de evaluación** (el sujeto valora la implementación de sus estrategias y el grado en el que se está logrando la meta). El proceso ocurre durante todo el desarrollo de la tarea, es decir, desde la evaluación inicial hasta la solución final. La construcción es entre el agente educativo y los estudiantes, en este sentido ambos actores observan si la meta se está cumpliendo y si la metodología y actividades son adecuadas. Se trata de regular la ejecución de estrategias, y de ser necesario, poder reformularlas. La evaluación concluye con una valoración global, tanto para el trabajo de estudiantes, como para el del docente, en los que los resultados de evaluación permitan tomar decisiones para el trabajo o tarea que sigue.

Al analizar estos procesos se articulan aspectos de la cognición del estudiante con la intervención didáctica del docente. Se puede entrever un proceso que aporta a que el estudiante sea autónomo en términos de aprender a aprender y también se puede entrever un proceso en el que el docente reflexiona sobre sus conocimientos específicos de la disciplina académica, sus conocimientos pedagógico-didácticos, consiguiendo aportar a los estudiantes referentes para guiar su propia formación.

Los autores concluyeron que aplicar dichos principios metacognitivos permite establecer relación entre los aspectos de la cognición del estudiante y las estrategias didácticas que formula el docente.

- Por otro lado, en la segunda investigación, Reina y Sánchez (2000) evaluaron el efecto de un programa de entrenamiento metacognitivo de lectura en niños de primaria. El diseño del programa constó de cinco sesiones donde al inicio comenzaba con un juego motivacional para después dar paso a las actividades

que cumplieran con el objetivo, utilizando técnicas como la del modelado, la pintura y la dramatización. Los niños leían en voz alta, empleando la técnica del modelamiento cognitivo que inicialmente era demostrada por el agente instruccional para la identificación de la idea central y por último pasaban a la autointerrogación metacognitiva y a la autoevaluación de su desempeño en las tareas. Finalmente, los resultados obtenidos demostraron que el entrenamiento metacognitivo tuvo efectos positivos, mejorando la habilidad de la lectura.

- En la tercera investigación encontrada, en el trabajo realizado por Castelló y Monereo (1996), se retoma el modelo de Flower y Hayes (1980) y de Bereiter y Scardamalia (1987) con el objetivo de que alumnos universitarios interiorizaran las estrategias que les permitieran gestionar y regular operaciones cognitivas como escritor, enseñando las técnicas y procedimientos que facilitan el dominio de los procesos de planificación, textualización y revisión. Los resultados obtenidos muestran que los alumnos aprendieron estrategias de organización del texto, y estrategias que favorecen un control consciente sobre el proceso de composición escrita (estrategias metacognitivas), teniendo cambios en su composición, siendo mejor estructurados y redactados que al inicio.

Ante este panorama es que surge entonces la necesidad de que la actividad del agente educativo que instruye en el desarrollo de habilidades metacognitivas esté dirigida hacia lograr estimular a los alumnos para aprender a aprender sobre cualquier contenido. Por ello, el presente manual se considera como una herramienta de enseñanza de la cual se puede apoyar el agente educativo ya que se retoman actividades que consideran aspectos centrados en el fomento de habilidades metacognitivas para producir textos de manera autorregulada, para que los estudiantes aprendan a reconocer la demanda de la tarea, sus fortalezas y limitantes, además de la estrategia necesaria que favorezca la elaboración de sus textos.

Capítulo III

La producción de textos

3.1 La competencia comunicativa y el lenguaje escrito

La necesidad de los seres humanos para relacionarse con los demás, hace necesario desarrollar habilidades para comprender y expresarse con fluidez, ello permite compartir el conocimiento y preservar así la cultura. A dichas habilidades se les denomina *competencia comunicativa*, y sirven para que la persona se comunique conforme a normas preestablecidas para el uso del lenguaje (de acuerdo a su idioma), a la intención que desea otorgar a lo que desea comunicar en correspondencia con las reglas sociales propias del contexto donde se desenvuelve y conforme a su capacidad para planear, monitorear y evaluar constantemente mensajes que envía y recibe interactuando en una comunidad específica. La competencia comunicativa comprende entonces habilidades en el uso del lenguaje: como lo son hablar y escuchar, leer y escribir (Flores, 2014).

En México, la RIEB comienza a promover el desarrollo de las competencias para la vida, centrándose en el aprendizaje de los estudiantes, manifestando que no solo se requiere poseer conocimientos, sino saber utilizarlos, para enfrentar con éxito las diversas tareas que en su trayectoria académica se le pudieran presentar. Entre estas competencias que promueve la RIEB se encuentran la competencia comunicativa en lectura y escritura, las cuales desde edades tempranas comienzan a desarrollarse y como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, se pretende que el alumno logre utilizar el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales (RIEB, 2011).

Las habilidades de comunicación, de acuerdo con Henao et. al. (2000), tratan de lo siguiente:

- **Hablar y escuchar.** El habla es un acto individual de expresión de sonidos propios de la lengua de una comunidad, en cuanto a la habilidad de escuchar, se trata de poder interpretar el lenguaje hablado por lo que se requiere comprender los significados para entender y compartir el mensaje.
- **Leer y escribir.** Leer es un acto de construcción de significados de un texto, mientras que escribir se trata de producir un texto con intención comunicativa, lo que implica dominar reglas gramaticales, tipos de textos, entre otras.

Estas habilidades pueden considerarse dependientes unas de otras pero en algunos momentos se relacionan; en este sentido el lenguaje oral es fundamental para el aprendizaje de la lectura y escritura (Roskos, Tabors, y Lenhart 2004, citados en Pérez, 2005).

Aunado a lo anterior, Bermúdez y González (2011) mencionan que la competencia comunicativa implica un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que requieren de la convivencia y de relaciones interpersonales, permitiendo en la interacción que tiene el sujeto con los demás, compartir sus ideas y sentimientos. Por ello, es que las mismas autoras expresan que el desarrollo de la competencia comunicativa tiene un carácter estratégico, tanto en el plano individual como en el colectivo.

En este sentido es que el desarrollo de la competencia comunicativa se debe de abordar desde un enfoque integrador en el que el sujeto se reconoce desde las dimensiones cognitiva, comunicativa y sociocultural, y donde tiene una visión holística para que interna y conscientemente sepa y defina la forma, con sus virtudes y limitantes, en la que actuará en cierto lugar y con determinadas personas, ya que, de acuerdo con Aguirre (2005, citado en Bermúdez y González, 2011), la persona es un ser sujeto a un contexto particular, que tiene relaciones con los demás de acuerdo a un rol y una posición jerárquica determinada

Las mismas autoras dividen las maneras de vislumbrar a la competencia comunicativa en dos vertientes que a continuación se precisan:

- **La dimensión lingüística.** Relacionada con el uso gramatical de la lengua y con la capacidad del sujeto de poder relacionarla con el contexto donde participa. Esta dimensión a su vez se subdivide en tres competencias:
 - ✓ La discursiva. Consiste en la capacidad que tiene la persona para comunicarse utilizando las reglas gramaticales y significando la lengua ya sea de manera oral o escrita dándole coherencia y cohesión.
 - ✓ La sociolingüística. Tiene que ver con la interacción entre las personas de un grupo específico y que consta del saber (conceptos teóricos y empíricos), del saber hacer (procedimientos, habilidades y destrezas) y del saber ser (que se relaciona con las actitudes).

- ✓ La psicolingüística. Tiene que ver con aspectos como la personalidad, el nivel intelectual, la edad, el género, el estado de ánimo, donde se reconocen que las características individuales y la subjetividad de la persona pueden afectar la calidad y la cantidad de su interacción en determinadas situaciones.

- **La dimensión estratégica.** De acuerdo con Bachman (1990, citado en Sanjuan, s.f.) abarca los factores relacionados con las habilidades comunicativas en tanto verbales como no verbales que dispone la persona para llevar a cabo una tarea.

Lo anterior permite reflexionar sobre la importancia de que el estudiante desarrolle competencia comunicativa para comunicarse de manera eficiente, utilizando el lenguaje para comunicarse y seguir aprendiendo, identificando las propiedades de su uso en los diversos contextos. Ello incluye el conocimiento del lenguaje y habilidad para emplearlo de manera eficaz en su entorno (competencias sociales para el uso del lenguaje), considerando que la competencia tiene un carácter estratégico individual y colectivo y representan un requisito previo para entablar relaciones productivas.

Es en este sentido, se vislumbra a la escritura como una herramienta para el desarrollo de la cognición donde el hombre de manera autorregulada plasma en ella pensamientos, sentimientos y fantasías en símbolos que los demás pueden entender, volviéndose está un canal para la comunicación y para el desarrollo de habilidades o competencias comunicativas Andrade (2009) y Henao et. al. (2000).

Goodman (1970, citado en Teberosky, 1990); agrega que el lenguaje escrito debe ser visto como un sistema de comprensión que describe los fonemas del lenguaje. Esta notación supone que el sujeto no solo transcriba los fonemas, sino que analice la situación para comprenderla y para poder así identificar lo que necesita a la vez que pueda simbolizarlo de una manera intencionada. Entonces según la misma autora cuando se habla de lenguaje escrito se hace desde el uso de la competencia escrita en determinadas situaciones o circunstancias.

Es importante incluir a la composición escrita, en lo que se refiere a la producción de textos y la actividad metacognitiva (como producto o proceso) en el tratamiento de construcción de textos, dicha importancia radica en que la persona a través del texto

manifiesta una doble función, por un lado, su capacidad para comunicarse y por el otro la competencia para escribir y desarrollar sus ideas Rabazo y Moreno (2005).

Por tanto, se puede decir que la actividad metacognitiva en la producción escrita supone en el sujeto, conocer las exigencias que demanda la elaboración del texto y las expectativas del lector, supone también comprender las propias estrategias de escritura y el reconocimiento de los diferentes procesos de redacción Escorcía (2007).

Además se percibe que la escritura es una herramienta que favorece la actividad cognitiva y metacognitiva, y que el lenguaje escrito es una habilidad que necesita del despliegue de estrategias eficaces e intencionales que el escritor piensa, planea, organiza y aplica de manera autorregulada controlando y evaluando el proceso con base a la experiencia, todo con la finalidad de desarrollar la competencia comunicativa, en lo que se refiere a la producción de textos, y adquirir además de representar, conocimiento y aprendizaje (Delmastro, 2010).

3.2 La comunicación escrita en el nivel secundaria

La RIEB reconoce la diversidad de cada estudiante y agrega que cada uno tiene aprendizajes para comunicar, compartir y utilizar, y por ello es que busca que éstos se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo. Agrega además que para que se enriquezca dicho proceso se necesita de la interacción social y cultural, donde se reta al estudiante intelectual, social, afectiva y físicamente en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo (RIEB, 2011).

En la misma línea, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal menciona que en la educación secundaria se busca que los estudiantes adquieran herramientas, por medio de contenidos asociados con la vida cotidiana, para aprender a aprender a lo largo de la vida, a través del desarrollo de competencias relacionadas con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática (SEP, 2011). Puede decirse que al aprender a aprender, los alumnos reflexionarán en torno a su aprendizaje además que construirán, reconstruirán y consolidarán el mismo mediante el

uso del lenguaje (en cualquiera de sus formas), por medio de contenidos asociados con la vida cotidiana.

Es en la educación secundaria donde los estudiantes pueden consolidar el desarrollo de la competencia comunicativa necesaria para la vida en sociedad, que han trabajado desde preescolar. Es en esta etapa intermedia en el ciclo del desarrollo, donde ocurren cambios (tanto físicos como psicológicos) y se transita de la pubertad a la adultez, siendo por ello que requieren de una mayor comprensión, asesoría y apoyo tutorial bajo una mirada integral (SEP, 2011 a).

En la búsqueda por alcanzar estos apoyos, una parte de la responsabilidad recae en la escuela, ya que está es la institución que transmite aquellos aprendizajes y valores que se consideran necesarios para comunicarse con la comunidad y es donde los alumnos utilizan sus capacidades y las mejoran en beneficio propio y de la sociedad (Escorcía y Gutiérrez, 2009). Asimismo, la Psicología Educativa puede contribuir en esta labor.

Para corresponder con la parte que le toca a la escuela, en lo que concierne a la mejora de la educación y del aprendizaje, es que en nuestro país se concreta la RIEB en el año 2011, cuyo fin es lograr una educación integral, y para lograrlo uno de los puntos en los que enfoca su atención es incluir, en su estructura curricular, el desarrollo de habilidades del lenguaje escrito, para lograr, a su vez, desarrollar la competencia comunicativa para la vida, llegando de este modo a favorecer el proceso de aprendizaje y socialización de los alumnos (SEP, 2011a).

En educación secundaria, en el campo de formación de lenguaje y comunicación (español para este nivel) el desarrollo de la competencia comunicativa escrita, se relaciona con las “*prácticas sociales del lenguaje*” que de acuerdo con la RIEB ayudan a interactuar, producir o interpretar escritos además de formar sujetos autónomos y conscientes de la complejidad que demanda el uso y desarrollo del lenguaje escrito (Documento Oficial de la Federación, 2011).

La implementación de estas prácticas sociales ocurre por medio de “*proyectos didácticos*” (entendidos como actividades planificadas que llevan consigo secuencias de actividades e introspecciones que se relacionan mutuamente para favorecer el desarrollo de

competencia comunicativa) los cuales se fortalecen mediante las actividades permanentes que diseña el docente a lo largo del ciclo escolar (SEP, 2011 b).

De acuerdo con Castillo (2006), el hacer posible lo anterior supone en el agente educativo la oportunidad de permitir la participación de los alumnos, teniendo éstos la posibilidad de interactuar no solo escribiendo lo que les dice el agente, como una especie de copia o transcripción, sino más bien que los textos que produzcan los alumnos, sean productos propios, que son tomados en cuenta, leídos, revisados y comentados, por él y por los demás, donde también se plantea si efectivamente en los escritos se está logrando un propósito comunicativo.

A lo largo del nivel secundaria, con la enseñanza de la materia de español, y en específico en lo que se refiere a la producción de textos, se busca que los alumnos: produzcan textos donde analizan información, expresándose con ideas propias, donde exponen con lógica, coherencia, y cohesión, empleando adecuadamente las reglas ortográficas, corrigiendo sus textos en donde considere pertinente hacerlo, utilizando las reglas semánticas necesarias para la elaboración de la estructura oraciones, respetando en las mismas el tiempo, el género y el número, empleando manuales de redacción u ortografía para resolver sus dudas (SEP, 2011b).

La lengua escrita, en la propuesta curricular del área de Español, se toma en consideración como “un objeto de construcción y conocimiento eminentemente social, por lo que las situaciones de aprendizaje y uso más significativas ocurren en contextos de interacción social” (RIEB, 2011, p19). En el mismo tenor se encuentra Torres (2002) quien la mira como un instrumento de interrelación social, donde el hombre, en la práctica social, comunica y resignifica el conocimiento en la interacción con los demás.

Desde esta perspectiva el lenguaje escrito tiene dos connotaciones: la primera es que éste es visto como una herramienta para comunicarse y la segunda, de acuerdo a Carrasco (2014), es que sirve como una base para aprender cualquier contenido. Ambas connotaciones, han sido tomadas en cuenta en los programas de estudio (SEP, 2011b).

En la misma línea Arrends, 2004 (citado en Díaz, 2005), proporciona una tabla en la cual, se muestra de manera simplificada, una clasificación de las características de los tipos de escritores, dependiendo del nivel de desempeño.

Tabla 1.
Clasificación de los niveles de desempeño de escritores.

Nivel de desempeño	Características
Novato	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia limitada de la audiencia y/o del propósito • Desarrollo mínimo de las ideas; pocos detalles o no relacionados • Organización azarosa o endeble • Estructura de las oraciones incorrecta o poco efectiva • Uso del lenguaje incorrecto o poco efectivo • Errores en ortografía, puntuación, sintaxis, etc. que son desproporcionados en cuanto a la longitud y complejidad del escrito.
Aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> • Alguna evidencia de comunicación con una audiencia y con un propósito específico; algunos lapsus (equivocaciones u omisiones) en el enfoque del escrito • Desarrollo poco elaborado de las ideas; detalles repetitivos o poco elaborados • Lapsus en la organización y la coherencia • Estructura de oraciones demasiado simple • Lenguaje muy simple, impreciso • Algunos errores de ortografía, puntuación, redacción, etc. que no interfieren con la comunicación
Proficiente o competente	<ul style="list-style-type: none"> • Se enfoca en un propósito, se comunica con una audiencia; evidencia de un tono o tratamiento apropiado • Profundidad en el desarrollo de las ideas, con apoyo en detalles relevantes y elaborados • Organización coherente y lógica • Estructura de las oraciones: controlada y variada • Lenguaje efectivo y aceptable • Pocos errores de ortografía, puntuación, etc. en comparación a la longitud y complejidad del escrito.
Distinguido	<ul style="list-style-type: none"> • Establece un propósito y mantiene claro el foco o asunto central del escrito; fuerte conciencia de la audiencia, evidencia de un tono o tratamiento apropiado y distintivo. • Profundidad y complejidades en las ideas, con apoyos en detalles pertinentes, atractivos y enriquecedores. • Evidencia de análisis, reflexión e insight. • Organización cuidadosa, ingeniosa y sutil • Variedad en la estructura de las oraciones y en su longitud que aumenta la efectividad de la comunicación. • Lenguaje preciso y rico. • Control de la ortografía, puntuación, sintaxis y uso de letras mayúsculas.

Enfatizando en los aspectos que debe tomar en cuenta un escritor experto para producir un texto de manera competente se puede decir que, utiliza estrategias eficientes para producir textos, centrando la atención en aspectos como la ortografía y la presentación, pero también en la planeación, realización y evaluación del escrito con el fin de ser productores competentes de textos, empleando la lengua escrita para expresarse con la finalidad de impactar, de la manera que se pretenda hacerlo, en un posible lector.

La importancia del papel del docente en secundaria, para la promoción de la actividad escritora, según la RIEB 2011, está en demostrar al alumno las estrategias que un escritor experimentado lleva a cabo, con el fin de presentar y enseñar las posibles decisiones y opciones que tiene el escritor durante el desarrollo de la escritura, en este sentido el docente es un referente para los alumnos y un facilitador del uso de la lengua escrita.

Lo anterior implica que el profesor, de ser necesario, transforme su práctica pedagógica, adaptándola así a las necesidades particulares que cada situación conlleva, con el fin de inculcar en sus alumnos la competencia comunicativa (que implica el lenguaje oral y escrito) que pretende que desarrollen los estudiantes (SEP, 2011b).

Esto, le permitirá a los estudiantes de este nivel finalizar de manera óptima la educación secundaria, en cuanto a la producción de textos, ya que la RIEB busca que el alumno de este nivel educativo, utilice a la escritura como una herramienta para comprender su entorno y para seguir aprendiendo, donde utilice recursos lingüísticos y de autorregulación que den como resultado la producción de textos organizados de manera coherente con la utilización correcta de las reglas ortográficas y gramaticales, integrándose de lleno a la cultura escrita comunicándose de manera que argumente, razone y analice en el contexto social y cultural donde se dé el acto de escribir.

3.3 Estudios y resultados nacionales e internacionales sobre la comunicación escrita y elaboración de textos

Son muchos los esfuerzos que se han realizado, para evaluar a la educación básica de una manera auténtica en México. A razón de ello es que se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el año 2002. Este organismo evalúa al Sistema

Educativo Nacional con base a los llamados Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (Excale). Esta prueba considera una manera para evaluar la competencia comunicativa (entre ellas a la expresión escrita) a nivel primaria y secundaria de todo el país.

Anteriormente, no se había realizado un estudio a profundidad sobre el lenguaje escrito, por lo que el INEE considera el estudio de la expresión escrita debido a su importancia como medio de pensamiento, así como por su valor académico y social, apegando la evaluación “Excale” al plan de estudios de la SEP, teniendo como propósito conocer las habilidades de escritura que logran los estudiantes (INEE, 2006).

Es por ello que, en el año 2005, se realizó una evaluación a estudiantes de sexto de primaria a tercero de secundaria con las pruebas del Excale. En cuanto a la materia de español, la evaluación correspondió a las áreas de comprensión lectora, reflexión lectora y la expresión escrita. En este último punto, la prueba se conformó por seis reactivos de respuesta construida, de modo que el estudiante se enfrentó a diversas situaciones de escritura.

Los resultados obtenidos demuestran que existe una diferencia mínima en cuanto a la forma de elaborar un texto, al comparar los resultados de primaria y secundaria, es que los estudiantes de secundaria obtienen un porcentaje mayor aunque no muy significativo, siendo mejores en la cohesión y ortografía; sin embargo, en ideas creativas y pensamiento crítico demuestran deficiencia, por lo cual se puede decir que la secundaria no agrega nada en este tipo de habilidades esenciales en el enfoque comunicativo y funcional, ya que no consideran la importancia que tiene hacer una anticipación sobre el lector y ni una planeación previa.

De acuerdo con este estudio, la aplicación de las estrategias textuales involucra mayor esfuerzo cognoscitivo, ya que se requiere de una planeación previa y de la aplicación de recursos discursivos, así como de la organización del texto. Es a partir de lo anterior que el INEE hace algunas consideraciones para elevar la calidad educativa, en cuanto al papel del profesor, respecto al posible cambio de sus prácticas educativas y formas de evaluar el lenguaje escrito.

Tratando de mejorar el desempeño de los alumnos en cuanto a la lengua escrita, es que también se realizan modificaciones a la prueba Excale, procurando se apege lo más posible al programa de la SEP, ya que se pensaba que quizá la falta de capacitación de docentes, así como los libros de texto, no ayudaban mucho a los estudiantes ya que aún se centraba la práctica pedagógica al anterior plan de estudios.

La prueba que se realiza en el 2008, a nivel secundaria, en el apartado de expresión escrita, retoma nuevamente seis reactivos de respuesta construida para la expresión escrita, en las que se procuró detectar las habilidades primarias sobre el dominio de la escritura, en esta ocasión, los alumnos debían escribir una carta informal a un amigo y otra formal de tipo argumentativo para una autoridad con el fin de persuadir (INEE, 2009).

Sobre los resultados, en la asignatura de español, poco más de la tercera parte de los estudiantes que estudian en educación secundaria se encuentra por debajo del nivel básico (36%), y la misma cantidad se encuentra en el nivel Básico. Los estudiantes, pueden escribir un texto descriptivo dando unidad al contenido; son capaces de escribir una secuencia argumentativa con ilación lógica, expresando por lo menos una opinión justificada (argumento). En cuanto a los aspectos gramaticales, los alumnos logran vincular oraciones con sentido completo, respetar la concordancia de género, número y tiempo verbal. Sin embargo, existe la falta de habilidad para describir personajes o situaciones, introducir diálogos, desarrollar un clímax y, en general, introducir elementos creativos para impactar a sus lectores. Finalmente, en textos argumentativos, hay ausencia de pensamiento crítico y argumentos suficientes y aceptables, mientras en gramática, hay deficiencia en la segmentación de palabras, uso correcto de puntuación y de ortografía.

Ante esta situación y los resultados obtenidos en las demás asignaturas, es que se llega a profundizar en el quehacer sobre ¿qué puede hacerse, en el aula y fuera de ella, para que se mejore el aprendizaje?, ¿cómo generar situaciones de aprendizaje interesantes, retadoras, placenteras, funcionales y que favorezcan la construcción de estos contenidos?, ¿cómo poder lograr una motivación intrínseca por el aprendizaje?, ¿cuál podría ser la participación de los diferentes actores sociales en cuanto a resolver esta tarea?. El responder este tipo de cuestiones permitirá replantear nuevamente la prueba Excale, así como reflexionar sobre el papel de los agentes educativos, ayudando estos resultados a reconocer y enmarcar las necesidades de las investigaciones.

Otra prueba aplicada en México fue la llamada Prueba Exámenes Nacionales del Logro Educativo en Centros Escolares (ENLACE) en 2005. Con el apoyo técnico del INEE, la SEP es quien decidió emprender el desarrollo de otras pruebas nuevas, que se denominaron y se utilizaron por primera vez en 2006 (Martínez, 2013). El resultado en cuanto a la materia de español entre el periodo del 2006 al 2009 demuestra en los estudiantes tanto a nivel primaria y secundaria un crecimiento en cuanto al área de español, entrando en las categorías de bueno y excelente.

Por otro lado, el ingreso de México a la OCDE, en 1994, conllevó a su participación en el proyecto PISA, de la OCDE, la cual tuvo su primera aplicación en el año 2000. La prueba PISA evalúa el rendimiento en matemáticas, lectura y ciencia de los jóvenes de 15 años que están matriculados en la escuela en al menos 1° de secundaria.

En los resultados que ha presentado la evaluación de PISA, señala que México ha tenido avance, específicamente en el área de matemáticas (OCDE, 2012), sin embargo, en cuanto a la comprensión lectora se muestra que el 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2); menos del 0.5% los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6); el alumno promedio en México obtiene 424 puntos cuando debería ser de 496 de acuerdo a la OCDE.

La evaluación de la producción escrita es aún un campo poco explorado, por lo que los resultados deben complementarse con otros estudios, lo que permitirá reconocer algunos problemas que presentan los estudiantes al producir textos, permitiendo adoptar nuevas estrategias pedagógicas para superarlos (Unidad de Medición de Calidad Educativa, 2004). Ya que la evaluación no puede reducirse a una práctica que solo realizan unos sobre otros, más bien se trata de un proceso reflexivo, considerando el cambio de estrategias, esto permite a la vez, conocer el grado de competencias de los alumnos para valorar de manera integral el desarrollo de sus potencialidades (Gobierno del Estado de Baja California, 2007-2012).

Lo ideal de acuerdo a la RIEB, es que en secundaria los estudiantes sean competentes para comunicarse, escribiendo con propósitos y para distintas audiencias, convencer a otros por medio de argumentos, así como escribir textos personales como cartas y diarios (INEE, 2006).

En México y, al parecer, en otros países, prevalece una gran preocupación por la calidad educativa, con pruebas estandarizadas u otros instrumentos que permitan mejorar la educación, por lo que se requiere de un trabajo bien orientado por parte de maestros, escuela y sociedad (Martínez, 2103).

A partir de lo anterior es que, recientemente, se crea el Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes, que pone en operación el INEE a partir del ciclo escolar 2014-2015, con el propósito de informar a la sociedad y autoridades sobre los aprendizajes, con información oportuna y contextualizada a las escuelas y a los docentes, que ayude a mejorar sus prácticas de enseñanza y el aprendizaje de todos sus estudiantes, contribuyendo así a la mejora de la calidad educativa.

Aunado a los resultados de las evaluaciones mencionadas, es conveniente mencionar otros trabajos de investigación centrados en el tema. A continuación, se enlistan seis estudios:

La escritura se entiende de acuerdo con Barrio (1999) como un proceso, que se culmina con el texto escrito. Este autor agrega además que este proceso ha sido visto, para su estudio, desde varios momentos (escolares y extraescolares), donde se observa a los sujetos en los diferentes niveles de educación escolar (educación básica, media superior y superior) y desde varios enfoques teóricos, entre ellos se encuentran los que se interesan en su génesis (enfoque genético), otros se centran en averiguar las características gramaticales y de precisión de la escritura (enfoque lingüístico), algunos otros revisan los procesos mentales que intervienen en la escritura (enfoque cognitivo), mientras Avilán (2004) y otros más estudian a la escritura como un objeto de enseñanza dentro de las escuelas (enfoque escolar).

- Un estudio relacionado con el tema de la escritura desde un enfoque cognitivo, es el realizado en Venezuela, por Avilán (2004) cuyo objetivo fue que, a través de un enfoque cualitativo-etnográfico, se analizará la producción escrita de los universitarios, para poder evidenciar los procesos y operaciones mentales que se dan al escribir en donde también se pueden aclarar y establecer intervenciones para orientar el proceso escritor, con un énfasis en los procesos mentales.

Para lo anterior se observó a los estudiantes, durante las sesiones en el aula, cuando estaban en situación de producción escrita, y en función de estas observaciones se llevaban a cabo entrevistas, todo con la finalidad de construir,

con el empleo de la técnica de la triangulación, historias con base a la percepción que tienen de sí mismos, como escritores, los participantes.

En este estudio se concluyó que todos los estudiantes presentaban las mismas dificultades en cuanto al uso de destrezas y desconocimiento de las etapas, fases, condiciones y principios del proceso escritor. También se encontró que aunque los estudiantes organizan, analizan e integran sus ideas, carecen de un conocimiento claro acerca de la planificación, elaboración y revisión de un texto escrito, al igual que presentan un desconocimiento sobre la finalidad de la escritura y de ponerse en la posición de los destinatarios de sus escritos. Además, no llevan a cabo conductas evaluativas para realizar la revisión de los escritos, dando como resultado que el escritor se frustre por pensar que no puede escribir y decida no concluir el texto.

Se concluyó también que el profesor (como un experto) cuando participa con los estudiantes, monitoreando el proceso, permitiéndoles actuar sobre la representación de lo que es escribir, de lo que es planificar, escribir, revisar y reescribir, se puede encontrar una intervención didáctica adecuada para la activación de las estrategias específicas que precisa el proceso del aprendizaje de la escritura y por ende los escritos pueden ser mucho más eficaces.

- En este mismo sentido, Vásquez (2002) propone una guía para la enseñanza de la elaboración de resúmenes por medio del uso de un manual basado en la enseñanza estratégica, el cual está diseñado a partir de las experiencias de alumnos con dificultades de aprendizaje en secundaria (en los tres grados). La problemática se deriva de la demanda de los docentes al solicitar a los estudiantes la elaboración de resúmenes; en este punto es donde la autora, detecta la falta de estrategias y procedimientos por parte de los adolescentes para atender la demanda.

El manual se basa en el sistema de tutorías, donde el tutor guía el proceso de la enseñanza de estrategias, trabajando en grupo (tutor-alumnos) y por sesiones de dos horas, dos veces por semana. Por sesión y al final del curso existe una evaluación para alumnos y tutor (se evalúa su desempeño y el de cada uno de los alumnos); aquí es donde ambos logran ver sus avances y detectar en que requieren mejorar.

En un inicio el alumno debe elaborar un resumen sobre un tema, el cual será trabajado a lo largo del curso, obteniendo en total tres resúmenes elaborados a lo

largo de las tutorías. Se da inicio a partir de la identificación de las ideas principales, para dar paso a la organización de información (formación de categorías). Posteriormente se redacta el resumen, el cual es revisado y evaluado por medio de la relectura, se debe subrayar palabras clave e ideas principales, de modo que los alumnos puedan reelaborar su resumen.

Este material también puede utilizarse como apoyo para los docentes para guiar a los alumnos en la elaboración de resúmenes. El manual hace uso de la enseñanza estratégica cognitiva que les permite a los estudiantes de manera autónoma, planear, desarrollar y evaluar un resumen.

- Medina (2006), realiza un recuento de las deficiencias de las competencias de lectura y escritura, en Chile, como son la encuesta de International Adult Literacy Survey, (IALS) en 1997, donde más del 50% de los encuestados se situó en el nivel lector más bajo y sólo alrededor de 14% se situó en un nivel aceptable, demostrando que alrededor del 80% de la población chilena no entiende lo que lee y que sólo puede realizar inferencias muy básicas a partir de materiales impresos.

Por otro lado, el Programme for International Student Assessment, realizado por la OECD que evalúa a jóvenes de 15 años en Comprensión Lectora, Matemáticas y Ciencias. Obtuvo como resultados que el 20% de los jóvenes chilenos no alcanza el Nivel 1, el cual consiste en extraer información según un criterio, en textos simples y cotidianos. Sólo el 20% alcanza el Nivel 1, un 30% el Nivel 2 y un 17% el Nivel 3 que implica ubicar información, establecer relaciones, identificar la idea principal, comparar, contrastar, asociar, evaluar, etc.

Por lo que la autora destaca la necesidad de concebir la lectura y la escritura como prácticas culturales, como actos de construcción y comunicación de significados, para lo cual propone un Programa Integrado de Desarrollo de las Competencias Lingüísticas y Comunicativas que apunta a un modelo equilibrado de enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

- En México, periodo que va desde la primera evaluación del INEE al 2012, las carencias en los aprendizajes en cuanto a la materia de español al concluir la educación secundaria, los resultados demuestran que la tercera parte carece de habilidades que le permitan reconocer la opinión del autor en reportajes o ensayos, o identificar la estructura de estos tipos de textos, 40% no es capaz de

reconocer la idea principal de un texto si la información no es explícita y tampoco logra relacionar el contenido del material que está leyendo con sus conocimientos y experiencias personales (INEE, 2012).

- Otro estudio es el de Guerrero (2011), quien elaboró una propuesta para mejorar el aprendizaje, la cual consistió en que, por medio de una secuencia didáctica, se propuso aumentar los niveles de desempeño metacognitivo en los estudiantes de secundaria. Elaboró un taller llamado “Un taller de artesanía intelectual”, en el que se muestran algunas estrategias metacognitivas de escritura. La investigación surge a partir de resultados de la prueba PISA 2009 o SERCE-UNESCO del 2010. La secuencia didáctica se estructura en los siguientes aspectos: búsqueda de información, planeación, seguimiento, estructura de la primera versión, edición, revisión y versión final.

Las sesiones del taller, se valieron de las siguientes prácticas: lectura en voz alta, debates, y cuestionamientos que se realizan de manera individual a lo largo del taller.

El autor demostró que los textos logran mejorarse si se crean ciertas condiciones que favorezcan la metacognición, reflexionando sobre los propios procesos y los resultados obtenidos a partir de esos procesos.

- En Venezuela, Rodríguez (2007) realizó un estudio donde se plantean, aplican y revisan, estrategias metacognitivas para el desarrollo de destrezas de lectura y escritura, por medio de un modelo de intervención didáctica para la lectura crítico-reflexiva y de escritura significativa en los cursos de Literatura, con el fin de subsanar mediante el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, las debilidades para la comprensión lectora y la producción escrita en los estudiantes, ya que en un estudio anterior, los resultados demostraron deficiencias para la producción escrita y la comprensión lectora, debido a la carencia de habilidades metacognitivas para la lectura y la producción escrita, y la necesidad de optimizar los métodos, estrategias y actividades, utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

El estudio consistió en la elaboración y aplicación de un plan de acción con la siguiente secuencia preinstruccional, coinstruccional y postinstruccional. Cada sesión (una por estrategia) contó con un tiempo de dos horas, iniciando con las estrategias para la lectura como fueron: fase preparatoria; definición de un

propósito; estudio crítico; soliloquio; monólogo; dramatización; simulacro de roles; teatro, por último, la elaboración de un guion. En cuanto a la parte de la escritura consistió en: planificación de la escritura; elaboración de la redacción; revisión o monitoreo del texto; reconstrucción. Adicionalmente: ejercicios para desarrollar la síntesis; producción de un texto guiado; elaboración de una composición escrita de un tema sugerido y pruebas orales.

La intervención contribuyó al desarrollo de las competencias en lectoescritura de los estudiantes, demostrando, que la lectura y la escritura son procesos cognitivos; que el docente debe promover el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en los estudiantes; y, por último, el logro de la lectura y la escritura como habilidades lingüísticas requiere de permanente asesoría y observación directa del docente.

Después de haber revisado los estudios e investigaciones anteriores, se evidencia la necesidad de favorecer en los estudiantes el desarrollo de la metacognición para generar habilidades que permitan elaborar textos de manera estratégica. Por ello en el siguiente capítulo se presentan algunas estrategias para producir textos eficientes.

Capítulo IV

Elaboración de textos de manera estratégica

4.1 Estrategias para producir textos

Hasta el momento se ha revisado la importancia de desarrollar la competencia comunicativa como parte integral de la persona. Se ha analizado lo que implica esta competencia y la intención de la escuela de favorecerla, sin embargo, los resultados de estudios ponen énfasis en continuar trabajando en ello. Por eso a continuación, se presentan algunas maneras de favorecer la producción de textos de manera estratégica, desde lo que puede aportar la Psicología Educativa en el marco del enfoque cognoscitivo.

Desde un punto de vista cognitivo, Díaz y Hernández (2002), plantean que elaborar un texto es una actividad estratégica y autorregulada, para ser preciso, sistemático y ordenado al comunicar las ideas. La escritura se convierte entonces, en un componente fundamental del conocimiento, puesto que desde ella se pueden asumir, permitir e incentivar procesos reflexivos y críticos (Arciniegas y López, 2007).

Para favorecer la enseñanza de la escritura es que se han realizado investigaciones y creado programas para favorecer estrategias de escritura. Entre estas investigaciones y programas podemos encontrar siete que se profundizan a continuación:

- La primera es una investigación analítico-descriptiva acerca de la lengua, realizada por Salvador (2000) con los siguientes objetivos: describir las habilidades narrativas de alumnos de segundo de primaria en la producción de textos, establecer diferencias en estas habilidades, en función de características psicosociales y educativas de los alumnos (edad, sexo, clase social y dificultades en el aprendizaje). Permitted responder las siguientes cuestiones: ¿cuáles son las características de los textos narrativos, escritos por alumnos de Educación Primaria?; ¿se diferencian entre sí los alumnos, en las habilidades narrativas, en función de distintas características?

Para ello utilizó un método psicolingüístico derivado de la “gramática de la narración”, estableciendo diversas categorías textuales en el nivel macro-estructural, se dividió a los niños en cuanto a las características mencionadas y que éstos elaboraran un texto libre de tipo narrativo. Para el análisis se utilizaron los siguientes criterios: Delimitar unidades lingüísticas y definir las categorías de la

gramática de la narración. Encontrando que las niñas realizan textos más largos que los niños, sin embargo en ambos existe falta de estructura, uso de sinónimos y preposiciones entre otros aspectos, el aspecto académico resultó ser el factor diferencial, que interviene en la elaboración de textos. Ante esto el autor reconoce necesidad de favorecer estrategias de redacción desde los primeros años de educación primaria.

- En la segunda, Castelló (2002) en uno de sus artículos retoma la importancia del uso de secuencias didácticas para favorecer la elaboración de textos llamado Diseño y desarrollo de secuencias de Enseñanza y Aprendizaje de la escritura: qué y cómo enseñar, desde una concepción sociocognitiva, en la que retoma los siguientes aspectos:
 - ✓ **Objetivos y tipo de contenido.** Sobre los objetivos de las secuencias didácticas, se pretende que los estudiantes adquieran conocimiento sobre el proceso de composición en general y sobre su actuación como escritores en situaciones particulares y específicas, lo que implica enseñarles a analizar las exigencias cognitivas y sociales de la situación de escritura. En cuanto a los contenidos, la autora retoma los que deberían formar parte de las secuencias diseñadas para aprender a escribir: a) conocimientos estructurales, se trata de la adquisición de metaconocimientos, conocimiento de los géneros literarios; b) Enseñar técnicas y procedimientos que faciliten los procesos de planificación, textualización y revisión; c) Considerar las actitudes y los valores asociados a la actividad de escribir en cada comunidad lingüística. Todo esto a través de poner en juego situaciones reales, en las que deban resolver problemas de escritura, permitirá que los estudiantes aprendan a analizar su actuación, regularla y tomar decisiones sobre cómo utilizar sus conocimientos.
 - ✓ **Contextualización.** Se refiere a que cualquier actividad de escritura debe plantearse desde una situación de comunicación real y conocida por los alumnos, las cuales requieren ser variadas y situarse en contextos significativos.
 - ✓ **Evaluación formativa.** Es un elemento que permite mejorar los procesos de planificación y de revisión para lograr la regulación.

De igual manera, la autora sugiere actividades como son:

- ✓ **Leer para escribir.** Ayuda a los alumnos a interpretar las exigencias de la tarea, a partir de la lectura de textos similares al que pretende redactar.

- ✓ **Hablar para escribir.** Se trata de que el docente promueva la conversación acerca del tema que se escribirá, permitiendo así la obtención de conocimientos previos por parte de los alumnos.

A partir de lo anterior, Castelló reconoce la necesidad de fomentar niveles de consciencia sobre el proceso de composición, afirmando que no se trata de enseñar simples técnicas sino más bien de que estudiantes y profesores cambien su concepción sobre el proceso de escritura.

- Es en este sentido que en la tercera investigación Lacon y Ortega (2008) presentan un modelo didáctico para favorecer la producción de textos diseñado en el 2003, para lo cual retomaron otras investigaciones realizadas en torno al tema. Se trató de un diseño experimental que se apoya de los modelos cognitivo, sociocognitivo y psicolingüístico, señalando también la importancia de la metacognición.

El modelo que diseñaron los autores, tiene como objetivo que los alumnos desarrollen competencia productiva en cuanto a la expresión escrita, poniendo en juego el conocimiento de estrategias de producción y el uso consciente de las mismas, pretendiendo así orientar hacia la necesidad de reflexionar sobre la necesidad y utilidad de los procedimientos estratégicos.

El desarrollo se trató de una investigación de tipo experimental aplicado a la enseñanza de la producción de textos expositivo-descriptivos, para lo cual se trabajó con dos grupos: a) Recibe apoyo de acuerdo al modelo; b) No tiene conocimiento del modelo y no recibió entrenamiento alguno sobre estrategias de escritura.

El modelo consiste en una serie de fases que van aumentando el nivel de complejidad, aunque los autores mencionan que no requiere seguirse en orden, ya que se reconoce a la escritura como proceso complejo, recursivo, flexible e interactivo. Dichas fases son:

- ✓ **Diagnóstico de la competencia productiva de los estudiantes.** En esta fase los alumnos producen un texto, con los parámetros de una situación comunicativa concreta.

Posteriormente, se les solicita que expliquen por escrito cómo procedieron para redactar su texto (informe metacognitivo).

- ✓ **Procesamiento estratégico de textos expositivos.** En esta fase se realiza una actividad preliminar de lectura y comprensión de textos modélicos, de apoyo para el abordaje de la enseñanza y aprendizaje de la producción escrita.
- ✓ **Conocimiento de estrategias de escritura.** Consiste en el análisis realizado en forma colectiva y guiada por el docente, de uno de los textos leídos. Se trabajan con los alumnos estrategias de producción y de proceso en forma interrelacionada. Se parte de una serie de interrogantes con el objeto de que los alumnos tomen conciencia de las estrategias utilizadas en los distintos niveles del texto y del proceso estratégico seguido por el escritor para su elaboración.
- ✓ **Evaluación colectiva de un escrito producido por un alumno y corrección estratégica.** Esta fase está centrada en la reflexión sobre el propio proceso de escritura y sobre las estrategias de producción. Para ello se analiza en forma conjunta uno de los textos escritos por los alumnos en el pre-test. Los dos cuadros guía, que en conjunto conforman las Estrategias del buen escritor, sirven como apoyo de la tarea.
- ✓ **Aplicación y reconocimiento de estrategias en ejercicios de escritura.** Plantea ejercicios de escritura breves y graduados, a modo de situaciones problemáticas, que el alumno debe resolver usando estrategias de escritura. Asimismo, el estudiante debe explicitar cuáles son las estrategias –de proceso y de producto– aplicadas en cada ocasión. Los ejercicios son revisados entre pares y corregidos en forma colectiva. De esta manera, se logra que los alumnos vayan afianzando, en forma paulatina, su competencia productiva.
- ✓ **Producción final o postest e informe metacognitivo de los estudiantes.** Propone que los alumnos realicen en forma individual un último escrito.
- ✓ **Reflexión y análisis de resultados.** Profesor y alumnos cotejan los resultados del pretest y postest y los informes metacognitivos escritos por los alumnos en ambas oportunidades. Ello da pie a una sesión colectiva de discusión, análisis y formulación de conclusiones.

A manera de conclusión los autores mencionan que este modelo favorece el uso de la metacognición en la elaboración de textos, ya que al grupo que se le brindó apoyo realizaron un trabajo mejor y con mejor desempeño en la elaboración del texto a comparación con el grupo que no recibió ayuda alguna, además aseguran que este modelo puede ser utilizado en cualquier nivel educativo, pero que su éxito dependerá en parte de las intervenciones didácticas y la relación docente-alumno.

Los anteriores estudios evidencian la importancia de generar prácticas educativas distintas que potencien el aprendizaje de los estudiantes, apoyándoles en el "aprender a aprender" que, como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, les permite organizar su proceso de aprendizaje por medio de un pensamiento flexible y autorregulado, siendo el profesor un apoyo y guía a través de la enseñanza y entrenamiento de estrategias de aprendizaje. Lo anterior busca contextualizarse en la producción de textos de manera estratégica, la cual puede ser útil para los estudiantes de educación básica.

- En la cuarta investigación, y coincidiendo con la idea de Pérez (1999), se puede observar que la redacción de un texto adecuado y coherente se compone de tres procesos básicos en el escritor: planear, redactar y revisar, y que interactúan constantemente al momento de producir un texto. Estos se detallan a continuación:
 - ✓ **Planificación.** Es cuando se genera una representación abstracta de lo que se quiere escribir por medio de un plan de escritura.
 - ✓ **Redacción o textualización.** Se comienza a realizar el texto con frases coherentes y con sentido en correspondencia con el plan de escritura: tipo de texto, léxico adecuado, cohesión, ortografía, signos de puntuación.
 - ✓ **Revisión.** En ella se relee el escrito y evalúa, realizando correcciones si se considera necesario.

- En esta línea y como quinta investigación es que Flower y Hayes (1996) retoman los aspectos anteriores para el diseño de un modelo de escritura que vislumbra al escritor (al principio) como novato y (al final) como experto. Este modelo consiste en una reconstrucción cognitiva en que:
 - ✓ **Al inicio.** El escritor genera un texto a partir de lo que sabe sobre el tema, sin necesidad de una planificación.
 - ✓ **Al final.** El escritor interrelaciona los contenidos temáticos sobre lo que escribe, en otras palabras, sabe qué decir, con qué intención y cómo decirlo. El proceso de escritura se realiza a partir del análisis de un problema y del establecimiento de unos objetivos, por lo que se considera la elaboración de una planeación antes de escribir.

- En la sexta investigación y al respecto de lo anterior, Cassany (1989) identifica las estrategias de los escritores competentes dividiéndolas en tres categorías: estrategias de composición, apoyo y datos complementarios. A continuación, se detalla cada una:
 - ✓ Las estrategias de composición las divide en cinco subprocesos que son:
 - **Conciencia de lectores.** En la que se toma en cuenta el tipo de audiencia al que estará destinado el escrito, el tema a tratar, el propósito del texto, entre otros.
 - **Planificar.** Antes de redactar, se realiza un plan sobre la estructura, elaborando esquemas y tomando notas.
 - **Releer.** Lo cual se trata de que durante la redacción se tomen un tiempo para leer frecuentemente el escrito; esta estrategia ayuda al escritor a mantener el sentido del texto, evaluando si corresponde al propósito y para enlazar las frases que siguen.
 - **Correcciones.** Se trata de revisar y “retocar” el texto.
 - **Recursividad.** Donde los escritores competentes no siempre utilizan un proceso de redacción lineal y ordenada, sino al contrario, el proceso es recursivo y cíclico, ya que puede interrumpirse en cualquier punto para empezar de nuevo.
 - ✓ Con relación a las *estrategias de apoyo*, Cassany las define como microhabilidades de refuerzo que se utilizan ocasionalmente para solucionar algún problema de deficiencias gramaticales, textuales o de autor propone:
 - Producir el escrito con los conocimientos limitados que se tengan.
 - Sustituir o evitar puntos que se desconozcan.
 - Evitar palabras que no conoce la ortografía o bien, sustituir el término.

El autor recomienda revisar fuentes como son los libros de consulta (diccionario, enciclopedia, manual, etc.). Para ello se requieren dominar algunas microhabilidades complementarias. Este tipo de estrategias son de apoyo porque no forman parte del proceso de composición básico y esencial.

- ✓ Sobre la *estrategia de datos complementarios*, se retoman estrategias de la comprensión lectora para la composición escrita. Éstas pueden apoyarse de estrategias como son la lectura y realización de esquemas donde el autor

analiza primero los marcadores estructurales del texto y después representa jerárquica y no linealmente su estructura.

Otra manera es por medio de resúmenes donde el autor identifica primero la información relevante del original y posteriormente la transforma en frases abstractas, sintéticas y económicas.

De acuerdo con Esperet (1991, citado en Díaz, 2002), para mejorar las habilidades y procesos de la composición escrita que se concreticen en lo mencionado anteriormente, es preciso el conocimiento de aspectos lingüísticos y discursivos, conocimiento sobre el tema, así como de las estrategias específicas y autorreguladoras asociadas con los procesos de redacción, lo que permitirá un escrito claro, sencillo y conciso.

Para fines de este trabajo, las investigaciones anteriores sirvieron para argumentar la importancia de favorecer estrategias de redacción. Además, se retomaron las investigaciones de Cassany (1989) y de Pérez (1999), ya que estos autores mencionan las fases por las que atraviesan los escritores competentes y consideran el uso de los componentes de control ejecutivo para producir textos y que sirvieron como base para el diseño del material.

4.2 Etapas para la producción de un texto

Para la elaboración del texto, el alumno necesita interrogarse sobre el sentido del escrito que se quiere producir, cuestionándose él mismo preguntas como ¿Quién lo leerá? ¿Qué se quiere conseguir? ¿Qué se sabe sobre el tema? A partir de la realización de estas interrogantes y de darles respuesta, permitirá lograr un verdadero diálogo que sea fácil de comprender por el lector. Bolívar y Ríos (2007) aseguran que el éxito del texto dependerá de las destrezas y estrategias de escritura, que se empleen.

Integrando las ideas de Flower (1989, citado en Pérez, 1999); Flowers y Hayes (1996); Pérez (1999); Cassany, Luna y Zans (2000, citado en Caldera, 2003) y Caldera (2003) se puede decir que las etapas por las que atraviesa un escritor para la producción de un texto y las acciones que puede realizar en cada una de ellas consisten en:

- **Estrategias de planificación.**

Antes de escribir o al iniciar la composición. El escritor analiza la situación de la comunicación y organiza y clasifica los datos que emergen de la memoria para generar objetivos.

Se requiere entonces de explicar el objetivo, construyendo ideas acerca del contenido del texto y su relación con los conocimientos previos, así como tomar conciencia sobre: ¿Para quién estoy escribiendo?, ¿Qué tipo de texto quiero escribir?, ¿Por qué escribo? se trata de analizar los elementos de la situación de comunicación como son el emisor, receptor, propósito, tema, etc., para posteriormente formular el objetivo del texto (¿qué se espera conseguir?).

También, se pueden consultar fuentes de información diversas como pueden ser enciclopedias, diccionarios, etc., así como aplicar técnicas para organizar ideas utilizando esquemas, palabras clave, etc. y, por último, determinar cómo será el texto (extensión, presentación, etc.).

Castelló (2007) recomienda el uso de técnicas para separar el proceso de generación de ideas, por ejemplo:

- ✓ La lluvia de ideas (concentrarse y anotar palabras relacionadas con el tema). Palabras clave (Cassany, 1997, los define como vocablos con importante carga informativa, son relevantes y pueden aportar nuevas ideas).
- ✓ Escritura libre. El autor escribe de manera rápida y constante lo que se le ocurre sobre el tema.
- ✓ Generación de preguntas. Por ejemplo, el modelo de estrella (responderse el quién, el qué, el cuándo, el dónde, el cómo, y el porqué).
- ✓ Para organizar las ideas se puede optar por el uso de esquemas y mapas mentales. Los mapas son una forma visual de representar nuestro pensamiento, consiste en elegir una palabra nuclear sobre el tema y anotar todas las palabras que se asocien con ella uniéndolas con una línea (Cassany, 1997).

- **Estrategias de redacción.**

Durante la escritura y la redacción. Se encarga de transformar el proyecto del texto en una representación de ideas y objetivos que respeta las reglas de la lengua escrita; es ese proceso en el que las ideas, que se vuelven información, pasan de la mente del escritor al texto que se observa gráficamente.

Se comienza a redactar el texto con algunas especificaciones en lo que respecta a la expresión de ideas. El escritor de manera consciente debe asegurar la coherencia y cohesión del texto, así como estar utilizando la sintaxis correcta, selección de vocabulario, y signos de puntuación adecuados. Sirven para guiar el proceso de escritura, manejando y

regulando las dificultades que se pudieran presentar, seleccionando un lenguaje que sea entendible con el posible lector.

- **Estrategias de revisión y control.**

Durante y después de la escritura. Se relea el texto elaborado cada vez que sea posible y se evalúa, además de comparar el resultado con los objetivos retocándolo para mejorarlo. Se evalúa si el escrito cumple con los propósitos, o bien, corregir aspectos morfológicos, sintácticos, léxico, ortografía. Después de haber leído de forma selectiva, concentrándose en aspectos de contenido (ideas, estructura, etc.) forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.), así como eliminar o añadir palabras o frases y utilizar sinónimos, para reformular el texto, una opción puede ser compartir con otra persona que no sea necesariamente el destinatario del texto y genere y comparta una opinión sobre el mismo, esto ayudará al escritor a enriquecer el texto.

A medida que se avanza en el escrito, conscientemente se evalúa el contenido del mismo y se vuelve a planificar y ajustar si es necesario, verificando el proceso y el progreso obtenido; además que permite clarificar los tiempos y recursos que conllevarán a la finalización del texto leyendo el borrador en voz alta y releendo de manera crítica su escrito.

Al momento de redactar, estos procesos son difícilmente aislables y se pueden alternar a lo largo del proceso de composición, por ejemplo, planear antes de empezar, pero también a la mitad del proceso ir evaluando (Castelló, 2007). Así mismo, no siempre se realizan estas actividades de la misma forma, ya que depende del dominio que se tenga sobre el tema, del contenido y del tipo de texto y lectores.

Por ello, López y Arciniegas (2012) enfatizan la importancia de la creación y aplicación de programas de estrategias metacognitivas de escritura para los estudiantes, los cuales permitan al estudiante asumirla conscientemente como un proceso centrado en la regulación de los procesos durante el desarrollo de la tarea, de modo que le permita conocer, controlar y evaluar todas las fases del proceso de redacción.

4.3 Enseñanza que favorece la habilidad escritora

Sobre cómo enseñar a que los alumnos logren desarrollar la competencia escrita, es que Otálvaro (s.) afirma que se trata de enseñar más que simples letras, asegurando que se

trata más bien de saber utilizar esta herramienta como medio de comunicación, por lo que el agente educativo requiere de generar un cambio en su rol de transmisor de conocimientos, para ser un guía o mediador, cambiando así su práctica pedagógica.

Lo anterior implica, desarrollar estrategias que permita a los alumnos ser partícipes en la construcción de su aprendizaje, por medio de prácticas vivenciales y dinámicas en cuanto al uso de la lengua escrita, permitiendo entonces que se vuelvan reflexivos y autónomos.

De acuerdo con Alonso (1992) el profesor debe practicar la escritura creativa fuera del aula como vía para conocer y compartir problemas que podrían tener los alumnos, ya que, dentro del aula, se requiere de respetar, comentar, debatir, corregir, valorar y gozar con la escritura de los demás y de uno mismo.

Entonces para favorecer la enseñanza es que Otálvaro (s.f) propone al profesor, la necesidad de crear condiciones en las que el estudiante se cuestione para ir construyendo su propio proceso formativo en cuanto a la lengua escrita, a partir del diálogo y retroalimentación.

Según Delmastro (2010) el lenguaje escrito requiere para su desarrollo, de la interacción con los pares y el modelaje que aportan compañeros y el docente al alumno. Estos pueden fungir en proporcionar espacios socioculturales, instrumentos, motivación y una toma de conciencia, además de una actitud de apertura y creatividad para el desarrollo del proceso escritor. Lacon y Ortega (2008) agregan que esta toma de conciencia sobre el proceso y la comprensión de que la planificación, monitoreo y evaluación benefician el logro de una competencia comunicativa productiva, logrando hacer al individuo más competente.

Son muchas las actividades y las técnicas de fomento de la imaginación, desde las prácticas de escritura dentro de la vida cotidiana, que favorecen la imaginación, la creación y producción estratégica de textos. El papel del profesor, en este sentido, consistiría en organizar propuestas de elaboración de textos tanto de manera individual como colectiva, por medio de secuencias ordenadas y con objetivos claros (Corrales, J. citado en Alonso, 1992).

Aunado a lo anterior es que Baixeras (2006) vislumbra a la escritura cooperativa como un medio para favorecer la redacción de textos, esta última consiste en redactar un texto entre tres o cuatro alumnos a partir de un consenso. Esta propuesta tiene como beneficio la elaboración de la planificación y revisión, distribuye la dificultad cognitiva entre los miembros del grupo, la retroalimentación constante por parte del profesor, permitiendo favorecer aspectos metacognitivos como la reflexión y autoevaluación.

Respecto a lo anterior, Castelló (2007) argumenta que escribir con otros puede resultar difícil pero también ayuda a tomar conciencia sobre el proceso de composición para aprender a planificar y supervisar de manera guiada, viendo como otros más expertos actúan lo que permite aprender y analizar porque unas estrategias son mejores en determinadas situaciones.

Por tanto, Pérez, Cruz & Leyva (2011) mencionan que escribir es una habilidad comunicativa que requiere de varios procedimientos, desde los mecánicos (para el trazo), así como los cognitivos y metacognitivos (para planear, monitorear y evaluar tanto el escrito como nuestra conducta) y los socioculturales para planificar, dependiendo de la finalidad que perseguimos y del contexto en que se da el acto de comunicar.

Adicionalmente, la evaluación de esa habilidad comunicativa implica al docente que en el transcurso de las actividades el realizar anotaciones en los escritos. Corrales (1992, citado el Alonso, 1992) menciona que el profesor debe estar en posesión de los elementos pedagógicos necesarios para la interpretación de textos y de maneras de corregir, anotar y comentar los escritos, ya que existen profesores que solo se limitan a corregir las faltas de ortografía, la sintaxis y presentación, dejando de lado los aspectos creativos del texto.

Es importante evaluar de una manera real y auténtica. Respecto a la lengua escrita es que propone evaluar en términos de la calidad y originalidad de las ideas que plasma el alumno, en los argumentos que ofrece, en la coherencia y claridad de lo que escribe (Díaz y Hernández, 2002, citados en Díaz, 2005).

Considerando las ideas de Arrends (2004, citado en Díaz, 2005), algunos criterios que pueden guiar la evaluación de las producciones escritas pueden ser:

- **Propósito/Audiencia.** El grado en que el escritor:
 - ✓ Establece y mantiene un propósito.
 - ✓ Se comunica con la audiencia.
 - ✓ Emplea un tono apropiado.
- **Desarrollo de las ideas/Estructura.** El grado en que el escritor proporciona una estructura detallada y bien pensada que le permite el desarrollo de las ideas principales contenidas en el escrito.
- **Organización.** El grado en que el escritor demuestra:
 - ✓ Un orden lógico.
 - ✓ Coherencia.
 - ✓ Transiciones/señales de organización.
- **Oraciones.** El grado en que el escritor incluye oraciones que son:
 - ✓ Variadas en su estructura y organización.
 - ✓ Construidas de manera efectiva.
 - ✓ Completas y correctas.
- **Lenguaje.** El grado en que el escritor exhibe de forma correcta y efectiva:
 - ✓ Selección de términos, vocabulario.
 - ✓ Empleo de los mismos.
- **Corrección.** El grado en que el escritor demuestra un empleo correcto de:
 - ✓ Ortografía.
 - ✓ Puntuación.
 - ✓ Sintaxis.
 - ✓ Manejo de mayúsculas y minúsculas.

Estos criterios, permitirán guiar las prácticas de enseñanza y evaluación para que los estudiantes gradualmente se acerquen a un nivel de desempeño distinguido que implique:

- Establecer un propósito y mantener claro el foco o asunto central del escrito; fuerte conciencia de la audiencia, evidencia de un tono o tratamiento apropiado, distintivo.
- Profundidad y complejidad en las ideas, con apoyo en detalles pertinentes, haciéndolas atractivas y enriquecedoras.

- Evidencia de análisis, reflexión.
- Organización cuidadosa, ingeniosa, sutil.
- Variedad en la estructura de las oraciones y en su longitud que aumenta la efectividad de la comunicación.
- Lenguaje preciso y rico.
- Control de la ortografía, puntuación, sintaxis, mayúsculas.

En esta línea, y como parte de la función que tiene el especialista en proporcionar lo necesario para que el estudiante llegue o se acerque a un nivel de desempeño distinguido y que además se sienta motivado y demuestre iniciativa para participar, siendo creativo (a) para optimizar la producción de sus textos, surge el siguiente manual, en el que se incluyen algunas de las estrategias anteriores, y cuyo proceso para su realización se presenta a continuación.

PROCEDIMIENTO PARA LA ELABORACIÓN DEL MATERIAL

Procedimiento para la elaboración del material

Contexto del diseño del material educativo

Una de las tareas de un psicólogo educativo en el contexto escolar se centra en la generación de ambientes de aprendizaje, a través de la realización, enseñanza, aplicación y evaluación de propuestas, entre ellas la elaboración de materiales educativos, para favorecer el aprendizaje significativo y permanente de los alumnos. A través de la implementación de estos materiales los estudiantes pueden llegar a desarrollar autonomía, un aprendizaje significativo, permanente y que evoluciona, así como el desarrollo de su competencia comunicativa para interactuar en la sociedad de la cual son parte (SEP, 2000; Coll, 2001 y Hernández, 2008).

Para lograr lo anterior, el agente educativo o instruccional requiere diseñar y contar con materiales atractivos y útiles que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante, despierte la curiosidad, capte su atención y promueva una actitud positiva hacia el aprendizaje. De modo que el agente educativo requiere considerar las características de los alumnos, como la etapa evolutiva, su experiencia y conocimientos previos, entre otras. Navarrete (2006) considera que los materiales impresos, cobran relevancia cuando se habla de enseñanza autónoma; asimismo afirma que son los más utilizados en el contexto escolar formando gran parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los estudiantes que atraviesan la educación secundaria, están en una etapa evolutiva que es una gran oportunidad para que auto gestione su conocimiento y ponga en práctica sus habilidades para ser, hacer y ampliar sus conocimientos satisfaciendo así lo que le demanda la educación escolar; por ello es que se requiere de una mayor comprensión, asesoría y un apoyo tutorial bajo una mirada integral por parte del agente educativo (SEP, 2011 a).

Flores (2014) considera que una mirada educativa integral necesita tomar en cuenta en el estudiante habilidades para el uso del lenguaje de acuerdo a lo que se desea comunicar en correspondencia con las reglas sociales del contexto donde se desenvuelve y conforme a la capacidad para planear, monitorear y evaluar mensajes en interacción con una comunidad específica. En este sentido, Andrade (2009) y Henao et. al. (2000),

Procedimiento para la elaboración del material

vislumbran a la escritura como una herramienta para plasmar de manera autorregulada pensamientos, sentimientos y fantasías en símbolos que los demás pueden entender.

Como resultado del proceso de formación en educación secundaria el alumno requiere, saber utilizar el lenguaje escrito para comunicarse con claridad y fluidez interactuando en los distintos contextos sociales y culturales (RIEB, 2011), ya que lo ideal, para el siguiente nivel, es que los estudiantes sean competentes para comunicarse, escribiendo con propósitos y para distintas audiencias, así como convenciendo a otros por medio de argumentos, escribiendo textos personales como lo son las cartas (INEE, 2006).

En este sentido, utilizar los componentes de la metacognición (planeación, supervisión y evaluación) ofrece como principal ventaja que, el estudiante del nivel de educación secundaria (de los tres grados), pueda ser consciente de su práctica escritora, tanto de su producto como de su proceso, para así reconocer y poder delimitar una manera idónea de ordenar sus pensamientos y así poder plasmar sus ideas en sus textos. Por tanto, diseñar materiales para mejorar la producción escrita en educación secundaria es relevante. Además, si este material favorece la actividad cognitiva y metacognitiva de control ejecutivo en el marco de la escritura estratégica, permite que el estudiante que produce textos desarrolle estrategias de escritura para gestionar y autorregular su aprendizaje (Delmastro, 2010).

Para lograr lo anterior, el estudiante requiere enfocarse en el procedimiento que utiliza para ajustar y en dado caso elaborar las estrategias que ha de utilizar para cada situación en concreto, la forma en que las aplica, el modo en que controla el proceso y la manera de evaluarlo para detectar lo que hizo y lo que no hizo de forma acertada, y como consecuencia, reelaborar su pensamiento hacia una nueva actuación.

Lo planteado puede ser una alternativa de atención ante los resultados de investigaciones y pruebas realizadas en cuanto a la comunicación escrita, las cuales evidencian dos situaciones:

- La primera es que los estudiantes de nivel secundaria presentan fallas en el desarrollo de esta habilidad comunicativa " (INEE, 2006 y 2009), (OCED, 2012).

Procedimiento para la elaboración del material

- La segunda es la importancia de continuar generando propuestas que permitan potencializar el aprendizaje de los estudiantes, apoyándoles en el "aprender a aprender.

Por tal motivo, es que este trabajo de tesis tiene como objetivo presentar una propuesta para promover la producción escrita en estudiantes de secundaria mediante la creación de un manual que apoya el desarrollo de la escritura estratégica.

Este material educativo favorece el desarrollo de la metacognición en la producción escrita a través de preguntas a lo largo del mismo y que sirven como guía para que el estudiante reflexione y reconozca su práctica como escritor, tome conciencia de qué es lo que hace y del procedimiento que emplea para escribir. Para ello, emplea como medio la elaboración de una carta en la que entran en juego el reconocimiento y apoyo de estrategias de planeación (esquemas, lluvia de ideas, etc.), de monitoreo y evaluación (relectura, subrayar, etc.) que le permitan crear de manera organizada y funcional el texto con fines comunicativos.

FASES DE DISEÑO DEL MATERIAL EDUCATIVO

Fases de diseño del material educativo

En esta sección se describen y detallan las cuatro fases (investigación, diseño del material, revisión y validación por jueces y ajustes del manual y elaboración de la versión final) que se siguieron para el diseño del presente material educativo (manual).

a) Investigación

En esta fase se dedicó a la búsqueda de recursos y fuentes bibliográficas que ayudasen a dar sustento teórico al material educativo. Se recurrió a la consulta y revisión de artículos de revistas, diversos tipos de manuales (donde se analizó el contenido y las actividades que se presentaron), así como videos relacionados con el tema y documentos oficiales, además de folletos, libros y trabajos de investigación.

Entre los documentos oficiales revisados se encuentra el plan de estudios 2011 de la RIEB, el cual representa una de las bases del presente trabajo, ya que considera utilizar el lenguaje para comunicarse y continuar aprendiendo. En lo que corresponde a la competencia comunicativa como es la elaboración de textos, retoma el uso de diversas estrategias de producción escrita, y el uso de manuales para la elaboración de un escrito.

Con el objetivo de tener una mayor comprensión sobre el tema y cómo es que ha sido trabajado, se asistió y posteriormente analizó la presentación de un examen profesional de la carrera de Psicología Educativa, que trató sobre el diseño de un programa educativo para la promoción del lenguaje oral en niños de dos a tres años de edad. La presente tesis presenta información acorde con lo que se mencionó sobre la necesidad del diseño de propuestas más atractivas, que tengan una intención educativa clara, sean funcionales y útiles; en la que se intervenga de manera sistematizada e intencionada para desarrollar determinadas habilidades en los estudiantes; asimismo en reconocer la importancia de favorecer experiencias para promover el lenguaje desde una visión comunicativa y funcional.

Aunado a lo anterior, el análisis de las investigaciones revisadas es evidencia de la importancia de elaborar propuestas funcionales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, que se apeguen a las políticas educativas vigentes y que permitan desarrollar habilidades metacognitivas que colaboren a generar textos funcionales que se produzcan de manera estratégica.

Fases de diseño del material educativo

Con todo lo anterior se estructuró el marco teórico que fundamenta el diseño y contenido del material educativo, el cual quedó ordenado de la siguiente manera:

- ✓ En el capítulo uno se delimitó el objeto de estudio de la Psicología Educativa, las áreas y funciones del psicólogo educativo en su desempeño profesional, en las que interviene como diseñador de materiales educativos para apoyar el aprendizaje de los alumnos. Además de lo anterior en este capítulo se delimitan las características de un manual como material educativo, su forma de diseño y su finalidad.
- ✓ En el capítulo dos se menciona al paradigma cognitivo, para explicar el concepto de metacognición (que se divide en dos componentes: el saber qué y el saber cómo), además se argumenta que la persona se puede apoyar de estrategias para actuar de manera controlada para gestionar su aprendizaje. Aunado a lo anterior se explican las características del control ejecutivo (que implica la planeación, el monitoreo y la evaluación) y también se explica la manera de cómo favorecerlo para que la persona sea capaz de autorregular su conducta y su aprendizaje.
- ✓ En el capítulo tres se enmarca el concepto de competencia comunicativa y su importancia en el desarrollo de la persona. Adicionalmente, se explica cómo la escritura es una habilidad que integra la competencia comunicativa, cómo es considerada en el plan de estudios 2011 de la SEP en el nivel secundaria y se explican los resultados que se han obtenido los estudiantes en pruebas realizadas en México y en otros países en cuanto al desarrollo de los textos.
- ✓ En el capítulo cuatro se explican algunas estrategias para producir textos desde la visión cognoscitiva de la Psicología Educativa (donde elaborar un texto es una actividad estratégica y autorregulada). Además que se explica el cómo enseñar a aplicarlas siendo el agente educativo un mediador.

Posteriormente a la fase de investigación documental, se comenzó con el diseño del material que se describe a detalle en el siguiente apartado.

b) Diseño del material.

El manual (anexo 1) lleva por nombre “Manual para mejorar mis textos... todo lo que debes saber para comenzar a escribir” el cual tiene por objetivo promover la producción escrita en los estudiantes que cursan educación secundaria, en el área de español.

Este manual se sustenta teóricamente en el enfoque cognitivo el cual es un paradigma psicoeducativo que da sustento a la Psicología Educativa, en el que entre sus referentes teóricos considera que el ser humano al hacer uso de la metacognición logra la habilidad para entender, comprender y poder organizar y controlar sus procesos cognitivos (Flavell, 1976, 1985; Peters, 2000; Rivers, 2001), reconociendo el qué y el cómo de sus acciones, y que de acuerdo con López y Arciniegas (2007) el individuo logra reconocer sus aptitudes y limitantes, utilizando las estrategias que considere apropiadas para la realización de una tarea.

Con el desarrollo de la metacognición, un estudiante podrá mantener un pensamiento estratégico de autogestión en el salón de clase, en la vida escolar y cotidiana que le represente una adecuada apropiación de los conocimientos y una dirección ideal y significativa de la manera en la que aprende. Por lo tanto, un estudiante que ha desarrollado su proceso metacognitivo puede elaborar estrategias para resolver un problema, comprender un texto o producir alguno, siguiendo una estructura, coherencia, además de tener claridad en el mismo.

Además, apoyar al estudiante en cuanto a la producción de sus textos, para que los elabore de manera estratégica utilizando a la metacognición, permite a éste verse a sí mismo como un productor competente de textos, en los cuales se expresa con fluidez y coherencia, denotando argumentos vastos para comunicar sus ideas, pensando siempre en los posibles lectores dando como posible resultado que en la producción de sus textos, desarrollen la habilidad para organizar la información, de interpretarla, de darle sentido y así aprender a aprender (Pozo, 2006).

El manual incluye al inicio una presentación sobre el mismo, con el fin de indicar al estudiante para qué fue que se diseñó, explicando de manera general el contenido. Posterior a ello se encuentra un índice cuyo fin es facilitar la ubicación de cada apartado del manual. Dentro de este conjunto, se presentan sugerencias y recomendaciones que servirán para optimizar su uso.

Fases de diseño del material educativo

Posteriormente, se presenta la explicación de íconos empleados en el manual, que le permiten al lector precisar información y le apoyen para avanzar en el aprendizaje autoinstruido, además se explica cuál es la finalidad de cada uno; y al final se encuentra una pequeña sección donde el equipo de trabajo hace una reflexión en cuanto al manual y a los beneficios de su uso constante.

El manual cuenta con tres bloques que integran el contenido y éstos a su vez cuentan con sus respectivas lecciones. A continuación se explican éstos de forma más detallada:

Elementos que integran el material. Cada bloque comienza presentando los objetivos del mismo, es decir, se concretiza de manera escrita lo que dicho bloque le permite alcanzar al alumno; se incluye además un diagrama de contenido que sintetiza las lecciones que se realizarán a lo largo del bloque.

A continuación se muestran los objetivos de cada bloque y de cada lección:

Tabla 2
Objetivos de los bloques

Bloque	Objetivo
1	Reflexionar sobre la propia práctica escritora evaluando sus recursos.
2	Reconocer la importancia que tiene planear para producir un texto.
3	Identificar estrategias para monitorear y evaluar el texto.

Cada bloque cuenta con dos lecciones; a continuación se presentan los objetivos que tiene cada una:

Tabla 3
Objetivos de las lecciones contenidas en el manual

Lección	Objetivo
1.1	Reconocer su práctica como escritor, detectando sus fortalezas y debilidades al escribir a partir de sus experiencias.
1.2	Realizar un texto que permita reflexionar al estudiante sobre su práctica de escritura y le permita reorientar sus acciones para el desarrollo de la escritura estratégica.
2.1	Implementar estrategias de planeación para que el estudiante organice su texto.
2.2	Evaluar su plan de escritura donde el estudiante determine si es conveniente o requiere ajustes.
3.1	Implementar estrategias de revisión o monitoreo para que el estudiante verifique si su texto es apropiado, así como evalúe las estrategias que utiliza.
3.2	Implementar estrategias de evaluación para que el estudiante evalúe el producto y las estrategias que utilizó.

Fases de diseño del material educativo

Cada lección se compone de tres momentos que se mencionan a continuación:

Inicio. Se muestra como un punto de partida; se procura retomar conocimientos previos o bien situaciones que introduzcan al tema por medio de experiencias cotidianas, ya sea por medio de preguntas que el alumno requiere responder de manera individual o grupal, o bien por medio de una breve lectura. Posteriormente se brinda una explicación que justifica el ejercicio. Como ejemplo de preguntas que sirven para retomar conocimientos previos, se puede observar en el inicio del bloque uno, algunas como “¿Para ti qué es escribir? ¿Recuerdas cómo aprendiste a escribir? ¿A qué dificultades te enfrentaste para escribir? ¿Cómo te hubiera gustado que te enseñaran a escribir?”. Éstas servirán para que, junto con el siguiente ejercicio en el que el estudiante registra dónde coinciden sus respuestas y dónde no, reflexione que cada persona aprende a escribir de diferente manera y vive experiencias únicas que dan como resultado diferentes formas para hacerlo.

Desarrollo. Se incluyen actividades que retoman situaciones que pueden formar parte de la vida cotidiana. En esta parte se pretende relacionar los aspectos ya existentes, conocidos por los alumnos en experiencias cotidianas, con las estrategias que se le apoyen a realizar textos más eficientes, guiándolo a identifiquen y lleven a cabo lo que hace un escritor experimentado.

A continuación se presentan algunos ejemplos de los elementos que incluye este apartado.

La anécdota del Bloque dos relacionada con la planeación (fiesta de quince años), da paso a preguntas que sirven para generar reflexión, en cuanto a la utilización de la planeación en nuestras actividades cotidianas, con preguntas como ¿Cuándo planeas?, ¿Lo has hecho alguna vez? ¿En qué situaciones o actividades? Después de ello, se enlaza con las estrategias de planeación para escribir donde se le muestra al alumno sobre qué cosas tomar en cuenta al momento de planear y cómo organizar las acciones.

En la figura 1 se puede observar el ejemplo.

“Mirar a futuro”

Se acercaban los quince años de mi amiga Yoyis y su fiesta debía ser algo ¡inolvidable! Por su puesto que los chicos más guapos y los mejores bailarines para el vals no podían faltar. Los papás de Yoyis nos pidieron ayuda, porque querían darle una sorpresa eligiendo a una maquillista y a un coreógrafo profesional para el gran día.

Conseguimos ni más ni menos que a Jenny García y a Alfonso Waithsman, ¡sí!, ¡los que salen en la tele!; y como buena amiga, estuve presente en todos los ensayos del vals. Fernando, Alex, Toño y Saúl, eran los chambelanes... ¡La coreografía era increíble! ...

Acá entre nos, ella estaba segura que le gustaba a Alex, ya que la miraba y sonreía mucho. Llegamos a pensar que el día de la fiesta podía comenzar un romance entre ellos. ¡Yoyis se ilusionó mucho con esa idea!

¡Por fin llegó el gran día! Alfonso, el maquillista, fue puntual... Pero - ¡Oh cielos! nadie consideró comprar el maquillaje- Yoyis comenzó a llorar mientras sus tías y yo tratábamos de consolarla. Una de ellas tuvo que ir a comprarlo, pero el vendedor, al ver que la tía llevaba vestido de fiesta, vio la urgencia y quiso sacar más dinero, -salió carísimo-

Después del problema con el maquillaje comenzó la ceremonia, afortunadamente no pasó nada raro hasta que terminó, -y es que nadie consideró el transporte para llegar al salón de fiestas -pobre Yoyis tuvo que caminar diez cuadras con su vestido, parecía peregrinación-

Después de la cena, comenzó la hora del vals; pero nadie contempló la ropa de Yoyis para el baile moderno, -tuvo que bailar la canción de “La gasolina” con el vestido de quince años- Esto trajo consecuencias ya que Yoyis, en uno de sus movimientos y gracias al vestido, tropezó y del impulso que tomó, salió volando al final de la pista. Todos corrieron a auxiliarla; se tuvo que suspender la fiesta ya que se había fracturado un brazo, y para colmo se podía ver a Alex muy contento con una de las primas de Yoyis.

Por un tiempo la fiesta de Yoyis fue burla de todo mundo, ya que subieron el video del baile al [face](#) y a [youtube](#), donde recibió varias visitas y por su puesto muchos [likes](#).

Nos habíamos confiado tanto, que se nos olvidó planear algunas cosas. Ahora para mis quince, las tomaré en cuenta para tener una fiesta inolvidable, como la de [Yoyis](#) aunque no en ese mismo sentido.



¿Te ha ocurrido algo similar a lo que pasó en la historia? Y es que, en la mayoría de las actividades que realizamos, es necesario llevar a cabo una planeación para que las cosas puedan funcionar mejor. Por ejemplo, si queremos organizar una fiesta, debemos tomar en cuenta el número de invitados, determinar el lugar, la temática, entre otras acciones que se

Figura 1. Ejemplo de texto y enlace con la vida cotidiana.

Además se muestra una guía o ejemplo sobre el contenido necesario que le solicita la elaboración de una carta, incluyendo una manera para organizar el texto. En la figura 2 se muestra un ejemplo:

Fases de diseño del material educativo

<p>Ciudad de México a 15 de abril de 2016.</p>	<p>Ciudad y fecha.</p>
<p>Querida Diana:</p>	<p>Destinatario</p>
<p>Espero que estés muy bien y no te hayas olvidado de mí, pues ya tiene tiempo que no nos vemos y tengo mucho por contarte y supongo que tú también. Aunque tengo más amistades ninguna es como la tuya, por eso espero verte en persona para platicar mejor. Ahora solo te contaré parte de lo que pasó.</p>	<p>Inicio</p>
<p>¿Sabes? conocí a una chica y hemos comenzado a salir; fue una historia graciosa, pues ni sabía cómo hablarle a pesar de que vamos en el mismo salón y me sentaba junto a ella.</p>	
<p>Todo comenzó cuando me caí en la clase de deportes. Había estado practicando nuevos movimientos para hacer una buena jugada y realizarla cuando ella estuviera observando el partido. Había llegado la oportunidad de poner en marcha mi plan, ¡era el momento perfecto!; ella se encontraba con sus amigas cerca de la cancha, así que cuando me pasaron el balón, no sé exactamente lo que sucedió y me caí. Mis compañeros y profesor corrieron a auxiliarme; el dolor era tan fuerte que comencé a llorar. Entre lágrimas noté que la chica que me gusta se encontraba entre los curiosos. Así que lloraba de dolor y de vergüenza.</p>	<p>Desarrollo o cuerpo del texto.</p>
<p>Me llevaron a la enfermería, y calmaron un poco el dolor de mi rodilla; no puedo caminar bien. Pero al menos logré que la chica se acercara a mí y me hablará ya que me pasó los apuntes de las clases que me perdí.</p>	<p>Cierre o despedida</p>
<p>También es por eso que no he podido visitarte, ya que aún tengo un poco de dolor. El médico me recomendó reposo así que no he asistido a la escuela y no puedo jugar fútbol.</p>	
<p>En cuanto me recupere pasaré a verte.</p>	
<p>Atentamente: Carlos.</p>	<p>Firma Posdata</p>

Figura 2. Ejemplo de carta.

Lo anterior se complementa con ejemplos de cómo revisar ilación, coherencia, y ortografía, como se muestra en la figura 3:

Fases de diseño del material educativo

Con orden y coherencia de ideas	Sin orden y coherencia de ideas
Un día, jugando futbol, me caí y me golpeé en la rodilla. A causa de ello mis amigos se burlaron de mí. Y ya después, al ver la gravedad del golpe, se preocuparon y me llevaron a mi casa.	Al ver la gravedad se burlaron vieron el golpe que me di.
Cohesión entre párrafos	Sin cohesión entre párrafos
Mamá se enojó y me regañó por mi descuido y luego ya un poco más tranquila, curó mi rodilla y finalmente la vendó. Después le agradecí y le di un fuerte abrazo.	Vendó mi rodilla, la curó y después le agradecí y le di un fuerte abrazo. Mamá me regañó por mi descuido, fui a jugar al parque se enojó y le di un abrazo
Sin errores de ortografía	Con errores de ortografía
Volví al parque y quise seguir jugando, pero como todavía me dolía la rodilla mejor me quedé sentado.	Volbí, al, parqué, y quize seguir jugando pero comó, todavia me dolía la rodilla mejor me quede sentado.

Figura 3. Cuadro comparativo para revisión de redacción.

Durante el proceso se muestran unos recuadros que brindan información central sobre el tema concerniente a la lección correspondiente, donde además se invita al alumno a investigar más sobre el tema; proporcionándole algunas páginas de sitios de internet que pudieran servir para complementar la información. En la figura 4 se muestra un ejemplo:


¿Sabías que?

La revisión, también conocida como supervisión o monitoreo son las actividades en las que la persona detecta si existe algún error o falla...

Si quieres saber más sobre que es el monitoreo vista la página 11 del documento contenido en el siguiente enlace:

http://www.unicef.org/colombia/pdf/Minas_parte7_07_p.pdf

Figura 4. Ejemplo del recuadro ¿Sabías que?

Fases de diseño del material educativo

Durante este momento se invita a que el alumno reflexione sobre su proceso durante la tarea; también se comparte una pequeña retroalimentación sobre el significado de cada concepto.

Cierre. En cada unidad y lección se realiza un cierre que sirve para que el alumno evalúe lo que aprendió del bloque. A continuación se revisa un ejemplo en la figura 5:

Para cerrar esta segunda etapa reflexiona en torno a las siguientes preguntas y anota tu respuesta en el recuadro correspondiente.

Pregunta	Respuesta
¿Este bloque me ayudó a reconocer la manera de planear para redactar? ¿Cómo me ayudó?	
¿Qué recuperé de lo que antes ya sabía para hacer mi carta?	
¿Cómo me siento ahora para planear la redacción de un texto?	

Estas preguntas se plantearon a partir de las ideas de Díaz Barriga y Hernández (2002) y Montenegro (s.f)



Estas preguntas permiten identificar si ha habido cambios en tu persona sobre las acciones consideradas para elaborar tus textos y la manera de redactar. Lo ideal es que logres identificarlas. Recuerda: la intención del manual es proporcionarte herramientas para ayudarte a escribir de manera estratégica, para poder implementarlas con dedicación y práctica.



Esta segunda etapa estuvo orientada a reflexionar sobre el uso de la planeación y las bondades que ofrece en tu práctica como escritor, planteándote actividades para guiarte y orientar tu planeación, enfocándote en los procedimientos utilizados para redactar, y la forma para aplicarlos y controlarlos.

En el siguiente bloque continuaremos trabajando de manera más detallada la forma para revisar y evaluar tu texto, además, te asesoramos sobre cómo controlar el proceso.

Figura 5. Ejemplo de actividades de cierre.

En este sentido se requiere que el estudiante elabore una reflexión, respondiendo una lista de cotejo o bien respondiendo preguntas con relación a su producto y proceso Finalmente se realiza una retroalimentación y se enlaza, según sea el caso, con la siguiente lección o bloque del manual.

Fases de diseño del material educativo

No existe un tiempo determinado para el desarrollo de cada bloque, es decir, el alumno determinará el tiempo que requiere para realizar con calma y profundidad cada actividad en concreto. Lo que sí se solicita al alumno es que realice todas las actividades en el orden que se presentan y que piense siempre en la meta de cada lección, para que encuentre sentido a las actividades que se le presentan y las pueda relacionar con el objetivo de cada bloque y determine si logró el propósito de cada una de las lecciones. Esto será por medio de la evaluación que también deberá realizar en cada uno de los bloques, con base a las escalas que contesta, para determinar el nivel en el que se encuentra (novato, intermedio o experto) y las reflexiones que elabora al final de cada bloque, en cuanto a su proceso escritor. El diseño de las mismas les permitirá observar y reconocer su progreso, así como tomar decisiones y reorientar su acción para continuar avanzando en el manual, o bien identificar si requiere ayuda.

Aunque el manual es autoadministrable, el agente educativo requiere verificar si el estudiante está logrando comprender y desarrollar las estrategias para producir su texto. Para ello se propone que se involucre en cuanto a determinar si el estudiante emplea de manera adecuada las actividades contenidas en el manual. Ello también permitirá que identifique las necesidades que pueda presentar el estudiante.

Las estrategias metacognitivas que se favorecen con el uso del manual implican el uso del control ejecutivo, para que el estudiante elabore una planeación de lo que hará, lo supervise y lo evalúe antes, durante y al final de la tarea, evaluando también los resultados obtenidos y en el proceso utilizado para su consecución.

Mediante una serie de estrategias y actividades como lluvia de ideas, preguntas detonantes que guían a la reflexión y de evaluación de procesos de escritura, lectura de historias, ejercicios de identificación, elaboración de esquemas, cuadros de organización de la información y listas de cotejo, el estudiante reconoce y reflexiona sobre sus fortalezas, debilidades, oportunidades y distractores al momento de escribir.

El manual implica que el alumno solo emplee materiales de escritura. En algunos momentos, como en la sección “¿sabías que?”, se le sugiere el acceso a internet si requiere saber más información del significado de cada término. Adicionalmente, en la sección “Es hora de investigar” se sugiere que el alumno pueda asistir a bibliotecas o

Fases de diseño del material educativo

consultar libros o manuales, con el fin de enriquecer la información y poder realizar los ejercicios que se requieren.

Sugerencias y recomendaciones para el uso del manual

Entre las sugerencias y recomendaciones para los participantes, se consideran los siguientes puntos:

- Procurar trabajar en un espacio que evite distracciones.
- Tener a la mano los utensilios de escritura necesarios para trabajar el manual.
- Es conveniente que el uso del manual sea constante, de ser posible, es preferible apoyarse diariamente de él dedicando un tiempo exclusivo y pertinente que permita realizar los ejercicios en su totalidad.
- El manual es autoadministrable, sin embargo, se potencializará con el apoyo de un agente educativo.
- Tomar en cuenta que no existen respuestas erróneas.
- Los bloques están secuenciados y es conveniente seguir las actividades propuestas en el orden en que están presentadas para una efectiva guía y comprensión.
- Las actividades planteadas exigen un nivel amplio de profundidad e irán guiando en lo que se requiere hacer. Se pueden responder de acuerdo al ritmo de cada quien aunque es importante tomarse el tiempo para reflexionar sobre ellas.
- Convertirse en un escritor experto requiere de práctica constante. Aunque se debe considerar el uso de este manual un punto de partida para llegar a esa meta. En la medida en que el alumno ejercite y aplique lo aprendido será cada vez un elaborador de textos más hábil.

c) Revisión y validación por jueces.

Una vez terminado el manual se procedió a la validación del mismo. Para ello se requirió de la participación de cinco profesionales en el área de educación y psicología que tienen conocimientos sobre aspectos centrales del manual (ya sea en el tema, área y contenido,

Fases de diseño del material educativo

en la población a quien va destinada, en el diseño, las actividades utilizadas o en su estructura general). Dichos profesionales se describen a continuación:

- Docente universitaria con estudios de maestría en Administración Pública y Ciencias Políticas, con experiencia en Didáctica general y en la elaboración diseño, revisión e implementación de manuales administrativos y de procedimientos. Seleccionada por su experiencia para evaluar y brindar recomendaciones que permitan al material ser llamativo y accesible en cuanto a la forma y contenido logrando llamar y mantener el interés de los participantes.
- Docente de secundaria pública que actualmente imparte la materia de español en los tres grados, en los turnos matutino y vespertino, desde hace aproximadamente cuatro años, y quien cuenta con licenciatura en Ciencias de la Educación; su experiencia permitió identificar si las actividades son apropiadas para los estudiantes, con relación a los objetivos y lenguaje en el marco de los planes y programas vigentes para este nivel educativo.
- Psicólogo educativo quien labora como Orientador en los niveles básicos de educación y quien elaboró con anterioridad un material educativo (manual) que implementó junto con un taller para favorecer el aprendizaje estratégico y cuya experiencia con estudiantes de educación secundaria permitió comprender la practicidad del manual en cuanto al diseño de las dinámicas de cada lección y a la funcionalidad de las mismas.
- Docente con grado académico de Licenciatura en Letras Hispanas, que actualmente labora en una escuela secundaria privada impartiendo la asignatura de Español; su experiencia permitió identificar las actividades que son apropiadas para los estudiantes con relación a los objetivos y lenguaje utilizado.
- Docente que imparte la materia de Didáctica a nivel licenciatura y ha colaborado en la elaboración de manuales y cursos de capacitación. Formado académicamente como licenciado en administración de empresas; obteniendo además una maestría en ciencias de la educación; y otras dos *en Administración de la Capacitación del Capital Humano, y en Administración con Especialidad en Dirección del Factor Humano*; y el *Doctorado en Administración*. Su experiencia en la elaboración de manuales permitió identificar la utilidad del mismo en cuanto a las dinámicas que presenta cada bloque, y su experiencia respecto a la capacitación que ha impartido, permitió determinar el posible nivel de autogestión que puede adquirir el estudiante como resultado de su uso.

Fases de diseño del material educativo

Para la revisión y evaluación del manual, se contactó a los profesionales y se les invitó a que participaran a través de una carta (anexo 3). Una vez que ellos aceptaron a participar, a cada uno de los jueces se les entregó un formato de validación que presentaba en una escala tipo Likert (anexo 2) para que evaluaran el material y a la vez permitiera recuperar e integrar sus recomendaciones.

Dicho instrumento cuenta con 33 reactivos relacionados con el material educativo, de los cuales 27 se relacionan con la parte pedagógica e informativa y 8 referentes al formato del manual. Los reactivos se agrupan de la siguiente manera:

- Relacionados al contenido del manual sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (elección del tipo de ejercicios, lecturas, ejemplos, información).
- Relacionados al formato del manual (fuentes, colores, imágenes, organización y distribución).

En todos los reactivos se solicita que, mediante una escala del 1 al 3 (donde 1 es igual a deficiente, 2 es regular y 3 satisfactoria) los jueces valoren el aspecto en turno del manual. Asimismo, se encuentran espacios donde se anotarán sugerencias u observaciones.

d) Ajuste del manual y elaboración de la versión final

Una vez que los jueces evaluaron el manual, se procedió a integrar sus observaciones y recomendaciones. A continuación se presenta el concentrado de las mismas, divididas en dos bloques: uno referido al contenido y otro al diseño del manual.

Sobre el contenido

En cuanto a la presentación del material los jueces coinciden en que ésta logra realizar una introducción adecuada a los contenidos, sin embargo, consideran que requiere de un lenguaje más amable para el lector, ya que en el primer apartado de la misma, se menciona el objetivo sin dar una introducción al mismo. Para solucionar lo anterior, propusieron, escribir una anécdota de secundaria antes de decir el objetivo.

Aunado a lo anterior, identificaron la necesidad de matizar la presentación en el manual, ya que ésta requiere enfocarse en justificar la utilización del manual; por ello los jueces comentaron que debe mencionarse el grado escolar recomendado y el porqué de su uso

Fases de diseño del material educativo

en la asignatura de español. Lo anterior permitirá enmarcar la lógica del manual respecto al contenido y definirá con más sutileza al usuario para quien está pensado.

Sobre la redacción, recomendaron hacer correcciones en el empleo de preposiciones y palabras repetidas en algunos párrafos a lo largo del manual, ya que existen apartados en los que algunas palabras aparecen constantemente, por ejemplo el uso del pronombre relativo “que”. Asimismo, identificaron el empleo excesivo de tecnicismos, por ejemplo los términos “monitoreo”, “proceso escritor” y “fin comunicativo”. El uso de éstos, a criterio de los jueces, podría generar confusión en los estudiantes. Por ello es que recomendaron utilizar términos coloquiales propios de la edad a quien va dirigido el manual.

Los jueces llegaron a la conclusión de la conveniencia de elaborar un glosario de términos donde se explicara el significado de palabras importantes del manual (por ejemplo “coherencia” y “cohesión”) ya que en el mismo se dio por hecho que los estudiantes los reconocen. También coincidieron en que no se abuse del uso de sinónimos para referirse a la misma palabra, por ejemplo “planeación” y “preparación”, ya que los estudiantes se pueden confundir con el uso de los términos.

En el apartado de *cómo utilizar el manual*, se mencionó la posibilidad de comentar para los estudiantes que se encontrarán con palabras que posiblemente puedan desconocer pero podrán consultar el significado en un glosario que se encontrará al final del mismo. En la misma línea, recomendaron resaltar las palabras clave con distinta tipografía o color, para que el estudiante identifique que es un término necesario para el desarrollo del trabajo.

Las actividades las consideran acordes a los objetivos; coincidieron además en que éstas logran seguir una secuencia lógica y ordenada, además de que son acordes al nivel cognitivo de los estudiantes y logran mostrar, hacer comprender y llevar a cabo las estrategias de escritura de manera fácil, favoreciendo el aprendizaje autónomo. No obstante, sugirieron reajustar la elaboración de la carta, por una actividad utilizada en mayor medida por los estudiantes como lo es el uso de redes sociales, o bien hacer un enlace entre la producción de la carta con la de un correo electrónico, un mensaje de Facebook, Twitter, Whats app, etc. Esto con la finalidad de que sea más atractivo para el estudiante y se motive para redactar su texto.

Fases de diseño del material educativo

Hicieron hincapié en que la actividad relacionada con el término “FODA” (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), consideran que no puede cambiarse el nombre en sus componentes, por lo que sugieren pertinente omitir el término y dejarlo solo en preguntas, donde el participante identifique sus cualidades para escribir, así como reconocer las debilidades para que tenga oportunidad de reconocer qué es lo que puede hacer para mejorar y sacar provecho de sus fortalezas de escritor.

En cuanto a las lecturas, a pesar de que son apropiadas, sugirieron replantearlas por temas de interés para los estudiantes como: relaciones de pareja, sexo, música, películas de terror, videojuegos, por mencionar algunos ejemplos. Con el fin de que se identifiquen con las anécdotas y sean textos atractivos para ellos.

Coincidieron en la necesidad de incluir una actividad después de ordenar la lluvia de ideas, previo a iniciar el esquema de “Me caí”, ya que existe un salto entre anotar las ideas y ordenarlas; identificaron que se debe mencionar que existen otras formas de poder ordenar los datos por ejemplo: de manera cronológica, jerárquica, entre otras. Lo anterior es con el fin de que el estudiante no crea que solo existe una forma de ordenar sus ideas y que identifique que de acuerdo con los datos de los cuales dispone puede considerar acomodarlos de diferente manera.

Otro punto a evaluar fueron los ejemplos del manual, los cuales a consideración de los jueces demuestran satisfactoriamente el empleo de estrategias y sirven de apoyo para explicar el tema o los ejercicios. No obstante proponen realizar ajustes en algunos ejemplos utilizados como guía para que el estudiante identifique errores comunes en cuanto a la cohesión, ortografía y coherencia en los textos. Ya que a su consideración, no son del todo contundentes para denotar el objetivo de los mismos. Aunado a lo anterior, recomiendan incluir un apartado donde se mencionen ejercicios básicos de ortografía, ya que aunque la finalidad del manual no es entrenar ortografía, es importante que el estudiante la considere en cuanto a la polisemia que pudiera existir si se omite un punto, un acento o una coma, con lo que escribe.

A pesar de que los ejercicios de evaluación están acordes a que los estudiantes identifiquen lo que han avanzado, identificaron que en el bloque 1 y 2 aparecen escalas tipo Likert y en el tercero no aparece, se recomendó incluirla. Además se sugirió la posibilidad de crear una forma en la que el estudiante vacíe la información de sus

Fases de diseño del material educativo

respuestas, para observar en qué puntos está más alto y en qué puntos requiere mejorar. Por lo anterior sugirieron ajustar los apartados de evaluación de las escalas, con test llamativos para que ellos se evalúen y obtengan una calificación en cuanto a categorías que se les proporcionaran para que ellos identifiquen en cuál se encuentran.

Por último recomendaron la importancia de explicar la razón de cada una de las actividades que se incluyen en el manual, ya que no en todas aparece y se disminuye la fuerza del acompañamiento. Propusieron que esta tarea recaiga en los personajes centrales del manual.

Sobre el diseño

En cuanto al diseño del manual los jueces consideraron que no logra despertar interés para la población a la que se dirige, aunque el contenido es lo principal, es necesario considerar las siguientes sugerencias:

La necesidad de un diseño gráfico y un título más llamativo del manual, además de disminuir la cantidad de hojas del mismo y hacer uso de colores vistosos, coincidieron en que las imágenes sirven de apoyo para los usuarios. En cuanto a los personajes sugieren la necesidad de que no estén estáticos, ya que puede provocar en el usuario falta de interés. Propusieron además apoyarse de más detalles visuales como por ejemplo imágenes de burbujas de colores, de puentes para unir una actividad con la siguiente, entre otros. Lo anterior es con el fin de que el manual sea más llamativo para el usuario.

Sugieren el utilizar fondos en la parte de la historieta, esto es para que el estudiante contextualice el lugar en el que se realiza la escena de los personajes. También coincidieron en que es necesario modificar el tamaño de letra de las lecturas, ya que se ve amontonado y puede que los estudiantes no les llame la atención y no las realicen, además de agregar una imagen en la misma para que el texto sea atractivo visualmente.

Consideraron pertinente acomodar el espacio entre una y otra pregunta ya que el estudiante al verlas muy amontonadas puede considerar que son demasiadas y genere un fastidio por responderlas. También identificaron que sería pertinente matizar sobre la redacción de algunas preguntas, por ejemplo: “cómo aprendí” ya que puede generar confusión para quien lo responde.

Fases de diseño del material educativo

Identificaron la necesidad de utilizar más palabras para motivar al estudiante a lo largo del manual como por ejemplo el término: ¡Adelante!, ya que solo se utilizaron pocas y solo en algunos apartados. Por ello recomendaron utilizar palabras de motivación a lo largo del manual principalmente al finalizar un bloque.

Recomendaron el cuidado en la presentación del formato del manual en cuanto a márgenes, títulos, cuadros y diagramas; por ejemplo en el margen utilizado en la primera hoja de cada bloque, donde se proporciona un mapa mental con el contenido general del bloque, se puede observar que éste se encuentra ampliado, en comparación de los que se notan en las hojas siguientes. Propusieron además unificar el formato respecto a los íconos utilizados ya que se identificó que cambian de diseño y presentación de un apartado a otro, por ejemplo (para reflexionar... y para reflexionar:). Además de lo anterior se propuso acomodar el orden de la presentación de cada apartado, ya que primero se muestra la presentación y después el índice, cuando el orden es al contrario.

Adicionalmente, los revisores mencionaron sugerencias respecto al formato de validación, debido a que hubo algunos errores, por ejemplo se repite dos veces el número 5; en la parte de la instrucción dice “suficiente, insuficiente”, cuando solo debe estar insuficiente; no se colocó el espacio donde debe firmar el juez, por lo que algunos no firmaron. También se mencionó la importancia de no repetir los números en las dos columnas de la escala de evaluación, además de aclarar que significa suficiente, insuficiente y satisfactorio para evaluar.

Para proceder a la elaboración final del manual, los autores del presente trabajo y asesor, consideraron pertinentes tratar de dar seguimiento a cada una de las aportaciones realizadas por los jueces, tanto del manual como del formato de validación y en esta tesis se presenta la versión final a partir de todos los ajustes anteriores.

CONSIDERACIONES FINALES

Consideraciones finales

El objetivo de la presente tesis es presentar el diseño de un manual para promover la producción estratégica de textos en estudiantes de nivel secundaria en el área de español. El mismo considera los componentes metacognitivos y de control ejecutivo: planeación, supervisión y evaluación, así como estrategias de redacción de textos.

El manual diseñado tiene la finalidad de ayudar a los estudiantes de secundaria a reflexionar sobre su práctica como productores de textos, mediante el reconocimiento de sus propios recursos y de sus habilidades para escribir, es decir, de sus procesos cognitivos y metacognitivos. Al hacerles conciencia en las cosas que hacen y en cómo es que las hacen, así como empleando estrategias de planeación, supervisión y evaluación se busca que potencialicen y organicen sus recursos para realizar textos eficientes, tanto en su vida escolar y cotidiana.

El manual está elaborado en el marco del paradigma cognitivo, de la metacognición, del aprendizaje estratégico, de aprender a aprender, de la autorregulación del aprendizaje para el desarrollo de la escritura, la cual es una habilidad que integra a la competencia comunicativa. Todo ello, desde la función de apoyo psicopedagógico y orientación, así como de la Psicología Educativa.

Por lo anterior, en los siguientes apartados se discutirán y concluirán los aspectos relevantes que se derivan de este trabajo. Para ello, en la primera parte se presentarán los alcances con relación a los beneficios e impacto social del manual, además de distinguir la razón de su posible uso, por parte del estudiante y docente o agente educativo. Asimismo, se presentan las limitaciones del mismo; lo anterior será a partir del objetivo señalado, de la revisión de los expertos y de su relación con los referentes que le dan sustento teórico.

En la segunda parte, se muestran algunas recomendaciones en dos sentidos: (a) las que consideran necesarias que un agente educativo requiere tomar en cuenta si decide diseñar un manual y (b) para usar el manual que se elaboró.

Por último, se presenta una reflexión, con base en la experiencia de los autores del presente trabajo de tesis, respecto al papel del psicólogo educativo en el diseño de materiales educativos.

Alcances y limitaciones.

Respecto a los alcances identificados en el manual se pueden precisar tres grandes ejes: uno relacionado a la *metacognición*, otro a la *producción de textos* y por último, otro a la *producción estratégica de textos*, los cuales se precisan a continuación:

Respecto al primer eje, uno de los alcances del manual en cuanto a los aspectos sobre la metacognición, es que promueve e inicia al estudiante en el desarrollo de la habilidad para identificar y comprender sus procesos cognitivos, para poder organizarlos y controlarlos de manera autorregulada, lo que se conoce como *control metacognitivo o aprendizaje autorregulado* (Flavell 1976, 1985; Dorado, 1996; Peters 2000; Omeñaca, 2000; Rivers, 2001; Crespo, 2004), por lo que es fundamental concientizar a las personas en sus procesos metacognitivos. Para generar este tipo de conocimiento, es importante que el estudiante reconozca los recursos metacognitivos de que dispone, reconociendo a su vez la demanda de la tarea, ideando y empleando estrategias que utilizará para elaborar un trabajo efectivo (Flavell, 1981, citado en Mateo, 2001).

El conocimiento y desarrollo de la metacognición implica el conocer y manejar las herramientas de Control ejecutivo (planeación, monitoreo y evaluación) a través de estrategias metacognitivas de aprendizaje (Monereo, 1994 citado en Rodríguez, s.f; Woolfolk, s.f.; Lezak, 1995; Solé 1997; Manzanares, 2000; Bronson, 2000; Díaz Barriga y Hernández 2002; Crespo; 2004). Lo anterior permite en el estudiante conocer y autorregular sus habilidades metacognitivas para *aprender a aprender* y además puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con sus propios recursos como aprendiz, conocimientos más allá de la mera repetición (Pozo, 2000, 2006; Monereo y Castelló, 2001; Negrete, 2007).

En este sentido el manual a través de su estructura y actividades tiene la ventaja de implicar a los estudiantes de secundaria para que favorezcan estrategias metacognitivas, que según Klinger (1999), Moreno (2001, 2005) y Lacon (2008) son necesarias para aprender a aprender. Dicho aspecto se vislumbra en actividades donde el estudiante determina la dificultad de la tarea y analiza su proceder para lograr de manera exitosa la culminación de la misma, ya que un estudiante que ha desarrollado su proceso metacognitivo puede apoyarse de estrategias de planificación, revisión y evaluación para resolver un problema, comprender un texto o producir alguno, siguiendo una estructura,

Consideraciones finales

coherencia, además de tener claridad en el mismo (Prados, et al. (s.f); Brown, 1998; Manzanares, 2000; Díaz Barriga y Hernández, 2002).

En cuanto al eje de la producción de textos se puede observar que el manual fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa en su habilidad de escritura, tal como lo precisan Henao et. al. (2000) y Andrade (2009), así como la RIEB en el nivel de educación secundaria. Si bien es cierto que los estudiantes desarrollan estas habilidades desde la educación inicial, es importante que en esta etapa se sigan reforzando y para ello se requieren herramientas de apoyo, que permitan consolidar dicha competencia (Graves, 1999, citado en Torres, 2002; RIEB, 2011; SEP, 2011). En este sentido, el manual promueve en el estudiante la escritura estratégica para crear de manera organizada un texto, ello con la intención de desarrollar y continuar fortaleciendo una de las habilidades comunicativas consideradas necesarias para avanzar al siguiente nivel escolar.

La escritura es favorecida en el manual en dos sentidos: como una herramienta para desarrollar habilidades comunicativas, ya que a través de ella el estudiante plasma sentimientos y fantasías en un lenguaje comprensible para los demás, expresados en una carta; asimismo le sirve como base para aprender estrategias de producción de textos para desarrollar cualquier contenido en sus textos. La acción anterior coincide con lo que plantean la SEP (2011b) y Carrasco (2014). Asimismo, coincide con lo que el INEE (2006) Delmastro (2010) y la RIEB (2011) plantean sobre las ventajas de desarrollar habilidades de escritura y de producción de textos, como lo son la capacidad para comunicarse y pericia para desplegar, de manera autorregulada, estrategias eficaces e intencionales donde el estudiante piensa, planea, organiza, aplica, controla y evalúa los procedimientos que empleará, con la intención de optimizar sus textos.

El manual adquiere relevancia debido a que apoya en la optimización del aprendizaje en los estudiantes. En este sentido se vuelve una opción interesante, donde se reta al estudiante a construir su propio aprendizaje, motivándolo con historias de la vida cotidiana a resolver las actividades. Lo anterior, busca atender las necesidades que evidencian las pruebas aplicadas como son el estudio PISA del año 2000 y las pruebas ENLACE del 2005 y EXCALE (2005 y 2008), en las que los resultados demostraron la deficiencia de los estudiantes en cuanto a la elaboración de textos, el desarrollo de un pensamiento crítico, organización de un texto, en el impacto que ofrecen sus escritos a

Consideraciones finales

sus lectores, en la falta de creatividad, la carencia de argumentos suficientes y aceptables y en la falta de habilidades para planear, monitorear y evaluar un texto.

Respecto a la producción estratégica de textos y con relación a las ideas de Cassany (1989), Flower y Hayes (1996), Pérez (1999) y Castelló (2002), Caldera (2003), los contenidos en el manual no implican la mera enseñanza de técnicas, sino que tratan de concientizar a los estudiantes sobre su proceso de composición escrita. La utilidad que le brinda lo anterior a los estudiantes de educación secundaria, es apoyarle a que reconozcan su papel de escritores y se apoyen constantemente de elementos metacognitivos como la planificación, monitoreo y evaluación, lo cual les lleve a identificar estrategias de composición (como la relectura), de apoyo (como escribir investigando y no solo con los conocimientos que se tiene del tema) y de datos complementarios (como la comprensión lectora para la composición escrita) y le lleve a escribir sus textos sabiendo qué decir, con qué intención y cómo decirlo, y por ende pasar del nivel novato al de experto.

En este sentido, el manual incluye preguntas detonantes como *¿Quién leerá el texto?*, *¿Qué se quiere conseguir?*, *¿Qué se sabe sobre el tema?* entre otras preguntas que le permiten al estudiante un diálogo interno y facilitar la comprensión de lo que demanda un texto.

Aunado a lo anterior, el manual considera que el estudiante tenga en cuenta como estrategia de planificación los conocimientos previos que tiene sobre el tema para planear, por lo que plantea preguntas como *¿Para quién estoy escribiendo?*, *¿Qué tipo de texto quiero escribir?*, *¿Por qué escribo?* Y con ello poder formular el objetivo de la carta con interrogantes como *¿qué se espera conseguir?*

Además, el manual considera también la consulta de fuentes de información, para determinar la organización de las ideas utilizando esquemas y palabras clave, en las que el estudiante se basa para armar la estructura y determina también la extensión del contenido de la carta. Además, el manual adapta algunas técnicas para separar el proceso de generación de ideas, como la lluvia de ideas, la escritura libre, la generación de preguntas y el uso de esquemas.

El manual incluye estrategias de redacción donde se representan las ideas y objetivos trazados, respetando y además implementando ejemplos de las reglas de la lengua

Consideraciones finales

escrita (como coherencia, ortografía, cohesión, sintaxis y selección de vocabulario) manejando y regulando las dificultades que se pudieran presentar. En este orden de ideas, el manual incluye estrategias de revisión y control donde, durante y después de la escritura, se relea el texto para que, en caso de requerirlo se realicen los ajustes o modificaciones necesarios, con la finalidad de que el texto coincida con el propósito planteado en un comienzo; esto ayudará al escritor a enriquecer su texto, y en caso de requerirlo volver a planificar y reajustar lo necesario, ya que estos procesos (planeación supervisión y evaluación) se presentan alternadamente y a lo largo de toda la elaboración del texto.

El manual es autoadministrable y su elaboración presenta las condiciones que permiten a los alumnos, que consideran tener dificultades para desarrollar sus ideas al elaborar textos puedan utilizarlo, siendo partícipes en la construcción de su aprendizaje, generándoles una actitud de apertura y creatividad para el desarrollo de su proceso escritor. Para lograr lo anterior, en el manual se establecieron objetivos claros y secuencia de actividades ordenadas y relacionadas a los objetivos; se incluyen indicaciones pertinentes a lo largo del manual para evitar crear confusión en el estudiante; también se elaboró un glosario de términos para consultar los conceptos incluidos en el manual y que pudieran causar confusión. Todo lo anterior, le trae al docente o agente educativo, un beneficio extra, ya que el manual no requiere que tenga que estar presente físicamente a cada momento, aunque si se requiere de su participación, en el sentido de valorar el progreso obtenido, en cuanto al desarrollo de las ideas escritas, de sus estudiantes.

Una limitante en cuanto al uso del manual, es que no ha sido aplicado a la población a la que se dirige. Por ello, al momento no se puede saber el grado de interés que pueda tener el estudiante por utilizarlo y en segundo lugar su efectividad a raíz de su uso. Sin embargo, la evidencia empírica con la cual fue construido, así como la revisión de los expertos, sugiere que es un material apropiado por tener fundamentación teórica, fácil comprensión y guía adecuada para resolver las actividades de manera auto administrada y la funcionalidad de las mismas.

Por lo que se puede considerar que el manual cuenta con las posibilidades para que el alumno sea capaz de elaborar textos eficaces si comprende de fondo las actividades que se presentan. En este sentido es importante considerar que, después de usar el manual,

Consideraciones finales

no significa que el estudiante se convierta en un experto en redacción, ya que es un proceso que requiere de práctica constante para perfeccionarse.

Realmente el uso del manual inicia al estudiante en el desarrollo y el fortalecimiento de las habilidades estratégicas de escritura y es usado como un recurso de promoción que puede ser complementado y potencializado con otros factores implicados en el acto educativo y escolar, por ejemplo ser usado como material de apoyo en un taller que promueva las habilidades que pretende favorecer.

Otra de las limitantes del manual es el diseño del mismo, ya que demuestra lo poco novedoso para llamar la atención de los estudiantes adolescentes, en cuanto a los colores y las imágenes utilizadas a lo largo del mismo. Además, otras limitantes pueden ser el del número elevado de páginas que contiene o el hecho de utilizar una carta para aprender a elaborar textos, lo que puede mermar la atención de los adolescentes.

Aunque se trató de dar respuesta a todas las observaciones anteriores se considera que, la propuesta puede ser optimizada y ser más ágil para los estudiantes, por ejemplo: englobando y recuperando las estrategias en actividades accesibles y recortando el número de páginas que contiene el manual sin perder por ello el contenido.

Una limitante más es que el material y actividades son acordes solo para el nivel secundaria por lo que si se desea emplear para otro nivel educativo, se tendrían que ajustar temáticas, lecturas y lenguaje al de esa población.

La elaboración del material puede considerarse hasta ahora como un primer ejercicio de síntesis que intenta reflejar de manera concreta y aplicada los referentes teóricos de los que se basa para promover habilidades en la producción estratégica de textos; esto invita para continuar el trabajo, afinar las ideas y diseño del manual, considerándose como una propuesta o alternativa para favorecer la escritura. Sin embargo, al momento no se puede garantizar la vinculación de los estudiantes con el manual, así como que hagan uso de él. Del mismo modo, no se puede saber el resultado a raíz de su aplicación ya que no se ha realizado el piloteo del material; en este sentido el ponerlo en marcha permitiría tener mayor elementos para determinar su funcionalidad y uso.

Sugerencias para el diseño y uso del manual

A continuación se presentan algunas sugerencias para aquel agente educativo interesado o que decida involucrarse en el diseño de un material educativo, especialmente un manual:

- Reconocer las características, habilidades y necesidades a nivel cognitivo, físico y socioeconómico que pudiera presentar la población a la que se dirige el manual.
- Identificar los conocimientos previos que poseen los posibles usuarios.
- Diseñar actividades atractivas, breves y precisas sin perder por ello contenido, debiendo relacionarse con el objetivo planteado, para que el estudiante identifique la esencia de las mismas.
- Que se traduzcan los referentes teóricos en actividades comprensibles para los estudiantes, donde no se utilicen excesivamente tecnicismos que pudieran causar confusión.
- Que las estrategias que se utilicen estén sustentadas teóricamente.
- Utilizar ejemplos de la vida cotidiana con el fin de que la población encuentre la cercanía con lo que vive y la funcionalidad de su uso en sus actividades diarias.
- Seguir una secuencia lógica entre los objetivos y las actividades planteadas.
- Propiciar una forma en la que el usuario revise y evalúe el trabajo realizado, con la finalidad de que pueda darse cuenta de qué tanto ha avanzado.
- Plantear estrategias que permitan al estudiante analizar tanto el contenido de sus textos y la manera en la que lleva a cabo el procedimiento, para generar en ellos reflexión sobre sus procesos metacognitivos.

Por otra parte, se presentan recomendaciones para los agentes educativos que deseen emplear este manual como apoyo en su trabajo profesional con adolescentes. En este sentido el manual propuesto en el presente trabajo de tesis puede complementar la labor de un orientador de secundaria en la asignatura de español, o bien formar parte de la intervención del psicólogo educativo ya sea en el ámbito escolar o extraescolar con el fin

Consideraciones finales

de optimizar el proceso de escritura de los estudiantes. A continuación, y con base a las ideas de Campanario (2000) se establecen algunas recomendaciones para su uso:

- Identificar la necesidad de favorecer el uso de estrategias de escritura en el estudiante. Se sugiere que antes de hacer uso del manual se realice un diagnóstico, o bien un escrito inicial (distinto a una carta) donde el agente detecte las habilidades que se requiere reforzar. Al concluir el uso del manual, nuevamente solicitar otro escrito por parte del alumno y verificar si ha tenido avances en cuanto al desarrollo de su texto.
- Constancia en su uso, apoyándose en él, dedicando un tiempo exclusivo y pertinente que permita realizar los ejercicios que contiene en su totalidad, evitando en la medida de lo posible, las distracciones y concientizándose en cuanto a que no existen respuestas erróneas.
- Se debe utilizar el material únicamente con estudiantes de secundaria y en el orden de actividades propuesto. En este sentido las actividades del manual están diseñadas para estudiantes de este nivel educativo, y los de otros niveles pueden aburrirse o confundirse con las actividades planteadas.
- El manual es autoadministrable, sin embargo para potencializar su uso, el agente educativo y no necesariamente el docente, puede proponer apoyarse de él en espacios de reflexión, como por ejemplo un taller de escritura o mesas de diálogo, en las que el estudiante, con el apoyo de los contenidos en el manual, participe de manera activa y sobre todo autorregulada en la construcción de su conocimiento.
- El proceso de monitoreo y evaluación por parte del agente educativo, puede realizarse de forma directa o indirecta, es decir, el agente puede valerse del análisis y discusión, donde solicita al alumno expliqué cómo ha resuelto una tarea. La observación es otra forma en la que se puede detectar si el alumno hace uso de las estrategias que presenta el manual. Revisar las evaluaciones del manual que realiza el alumno y detectar si se está alcanzando el objetivo del manual. Utilizar el portafolio puede ser otra alternativa, donde el contenido de éste sean escritos del mismo estudiante que ha elaborado en otras asignaturas con el fin de verificar si ha progresado en ellos.
- El contenido requiere evitar ser visto como una especie de memorización y repetición de los sucesos para elaborar textos o tampoco como un recetario ;más

bien es conveniente considerarlo como una serie de condiciones diseñadas para que el estudiante comprenda e interprete el contenido necesario para plasmar sus ideas de manera fácil y comprensible.

Reflexiones de los psicólogos educativos en formación, autores del presente trabajo.

Esta sección se inicia precisando el objeto de estudio de la Psicología Educativa, así como las áreas del psicólogo educativo en su labor profesional. De acuerdo con Secadas (1970, citado en Beltrán, 1995) el objeto de estudio tiene que ver con los procesos (cognitivos, afectivos y socioculturales) que se dan en el momento de la enseñanza y el aprendizaje, ya sea en un espacio formal o informal (Cesar Coll, citado en Rigo et. al., 2005), donde el psicólogo educativo contribuye en la detección de necesidades y al mismo tiempo realiza funciones de mejora generando conocimientos, modelos explicativos e instrumentos de intervención para orientar, guiar y explicar dichos procesos.

Entonces, la función de mejora de la educación por parte del psicólogo educativo puede realizarse en un ambiente tanto formal como informal, teniendo en cuenta que el aprendizaje no ocurre solo dentro de las aulas sino que forma parte de la vida diaria en sociedad. Entre las funciones que tiene el psicólogo educativo en un contexto escolar se encuentran el promover situaciones que favorezcan la autonomía, el aprendizaje significativo y permanente, la adquisición y evolución de los aprendizajes de los alumnos así como competencias para desarrollarse en los aspectos personal, laboral y ciudadano (SEP, 2000), generando o proporcionando ambientes de aprendizaje, apoyándose de materiales didácticos, que permitan promover el desarrollo y el aprendizaje de competencias mediante la creación, enseñanza, aplicación y evaluación de materiales educativos (Coll, 2001).

A continuación se presentan las experiencias vividas y los aprendizajes que los psicólogos educativos en formación y autores del presente trabajo de tesis, han obtenido a lo largo de la construcción, proceso y resultado de este documento, todo desde el marco del objeto de estudio de la Psicología Educativa y la función de mejora que esta busca en la educación. También desde el marco y coherencia de lo que dice la literatura

Consideraciones finales

sobre la importancia de desarrollar habilidades metacognitivas, al reflexionar, revisar y evaluar los procesos y resultados obtenidos.

Primero, respecto de las experiencias vividas, se procedió a la consulta y análisis de información documental que permitiera dar sustento teórico al material educativo. Esta investigación incluyó estudios nacionales e internacionales sobre el tema; documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública y obras de diversos autores e instituciones, en versiones en español e inglés.

A la par de lo anterior, los autores del material junto con el asesor acordaban reuniones de manera presencial, con el fin de establecer la estructura de los referentes conceptuales quedando así la estructura global de cada apartado, la cual se fue adaptando y matizando después de cada revisión.

Durante el transcurso de la investigación documental, se presentó la oportunidad de asistir a un examen profesional, así como de revisar ponencias en la red de algunos autores relacionados al tema de la metacognición. Lo anterior permitió enriquecer la información sobre las posibilidades del trabajo.

La elaboración del marco teórico, implicó sintetizar y seleccionar la información de acuerdo a cada capítulo, parafrasear y citar de acuerdo a las normas que solicita el manual de titulación, inclusive para el desarrollo de los apartados se hizo uso de las estrategias de producción de textos que sugiere el manual.

Para la elaboración del manual, se requirió releer la investigación documental, y así poder presentar la aplicación de las estrategias de escritura y la estructura que debe seguir un material impreso como el manual, siguiendo la lógica presentada en el marco teórico, es decir, que las actividades planteadas fueran derivadas de la fundamentación teórica, pero presentada de una manera accesible a la población objetivo. Asimismo, se tuvo que definir la manera en que el estudiante pudiese revisar y evaluarse para concientizarse sobre su proceso como escritor, evaluando al mismo tiempo su texto.

Por otra parte, el diseño del manual implicó la revisión de otros manuales, la selección y elaboración del formato que sería utilizado en el mismo, las actividades, la selección de imágenes, información, lecturas y ejemplos atractivos y claros para hacer comprensible su uso. De igual manera se tuvieron que acordar reuniones entre los diseñadores y el asesor, con el objetivo de revisar el manual hasta obtener una versión final.

Consideraciones finales

La validación del manual, implicó la búsqueda y selección de expertos en el tema para que por medio de las recomendaciones que pudieran ofrecer los jueces, se lograra enriquecer el material. Una vez realizada la revisión, se procedió al análisis de los comentarios realizados por parte de cada experto identificando las fortalezas y debilidades, ubicándolas en categorías para su mejor comprensión, lo que permitió a los autores del material identificar las bondades que ofrece el manual y también permitiría realizar los ajustes que se consideraban necesarios en conjunto con el asesor y así obtener una versión final.

Además de lo anterior, para apoyarse en la elaboración del manual y del marco teórico, los autores reconocieron la importancia de la formación que tuvieron en la carrera de Psicología Educativa y del aporte que les brindaron algunas de las asignaturas cursada en el trayecto de la carrera. Por ello, se enlistan las contribuciones que les brindaron:

- **Psicología evolutiva de la adolescencia.** Brindó un panorama acerca del desarrollo y procesos de aprendizaje, además de las situaciones que viven las personas en esta etapa.
- **Aprendizaje.** Brindó un panorama sobre las teorías del aprendizaje. En esta línea se expuso la teoría cognitiva del aprendizaje, la cual da sustento al manual que se elaboró.
- **Estrategias de aprendizaje.** Puede decirse que es en esta área la que originó el diseño del material, ya que ofreció las bases teóricas que dieron sustento al mismo; además permitió observar los tipos de estrategias que se podían emplear.
- **Planeación de la enseñanza.** Brindó las dimensiones y fases de aplicación de una planeación, para la elaboración de secuencias didácticas, considerando la unión entre el diseño de objetivos, el uso de recursos y las formas para organizarlos.
- **Comunicación Educativa.** Permitted ver la relación que existe entre la educación y los medios digitales, se reconoció la importancia de tomar en cuenta elementos que permitieran la funcionalidad del manual, como son: el tipo de población a la que se dirige, el contexto bajo el cual aplicarlo, las actividades y colores llamativos, entre otras. Además haber realizado proyectos educativos (como posters para promover la escritura y el diseño y aplicación de un programa de

Consideraciones finales

radio) facilitaron la creatividad para la elaboración del contenido con el apoyo de distintos medios electrónicos.

- **Métodos cuantitativos.** Ofreció un panorama acerca de las herramientas de las cuales nos podemos valer como psicólogos educativos para la recolección de datos, como por ejemplo, la escala Likert. La experiencia del diseño de una escala para obtener datos, permitió crear una, cuyo fin fue facilitar la revisión de los jueces que validaron al manual, y también permitió a los autores, la recolección de los datos obtenidos para la creación de las categorías y la distribución de los datos en esas categorías.
- **Asesoramiento psicopedagógico.** La experiencia en esta asignatura permitió diseñar programas de intervención y apoyo psicopedagógico dirigidos a un contexto escolar, donde por medio de la identificación de una problemática, se construyó en equipo un programa que lo erradicara o disminuyera. Esto permitió al equipo reconocer la importancia de identificar una problemática y poder diseñar o ajustar, e implementar herramientas que apoyen a contrarrestarla, además del trabajo en equipo que requiere hacer el psicólogo educativo.
- **Seminario de diseño metodológico.** Brindó un panorama sobre la metodología del trabajo de tesis. Con apoyo de ejemplos y ejercicios fueron elaborados distintos borradores. Lo anterior junto con el apoyo del asesor, además de favorecer la redacción de las ideas, facilitaron la elaboración de los apartados del presente trabajo de tesis.

En este sentido, las asignaturas optativas también brindaron aportes y beneficios como:

- **Apoyo psicopedagógico para la promoción y desarrollo del aprendizaje.** Permitió retomar las funciones de un psicólogo educativo por favorecer el aprendizaje; entre ellas el diseño de actividades o situaciones didácticas para favorecer el aprendizaje autónomo y habilidades cognitivas.
- **Psicopedagogía de la lengua.** Permitió reconocer el lenguaje escrito como una práctica social y reflexionar sobre la importancia que tiene su uso en la comunicación de las personas. Además se identificaron los enfoques teóricos y como es que lo observan. En esta línea se realizaron análisis de programas de estudio y libros de texto gratuitos para los niveles de primaria y secundaria, para

Consideraciones finales

posteriormente elaborar una propuesta en función de mejora sobre la enseñanza de la lengua en educación básica, lo cual también permitió identificar la necesidad de una transformación de la práctica docente.

Respecto de los aprendizajes obtenidos al realizar esta tesis, se reconoce que el trabajo desarrollado, permitió dar cuenta de que la labor de un psicólogo educativo requiere del apoyo de otras áreas del conocimiento. Por ello se dice que la psicología es multidisciplinar ya que trata con otras ramas de la psicología y otras ciencias para poder comprender mejor los problemas educativos. Los aportes que cada disciplina agrega, potencian y enriquecen a la Psicología Educativa (Coll, 2001 y Hernández, 2008).

Como diseñadores de un material educativo como lo es el manual, se logró desarrollar habilidades como el trabajo en equipo, la elaboración de resúmenes, escalas y esquemas y la cooperación. La comunicación constante entre los diseñadores del material y el asesor permitió desarrollar otras como el intercambio de ideas, la toma de decisiones, saber escuchar y estar abiertos a las críticas en cuanto a las sugerencias de mejora.

Traducir conceptos del manual en algo accesible, resultó ser una labor que requirió bastante reflexión, ya que se habían colocado bastantes tecnicismos. Sin embargo, una vez realizada la validación y releer el material, permitió identificar los conceptos y transformarlos en términos más comunes para los estudiantes.

Se presentaron dificultades para ordenar los referentes teóricos en las actividades, debido a que se perdía la asociación de las actividades con el uso de estrategias, por lo que se intentó buscar la mejor manera de poderlo concentrar sin perder referentes teóricos por lo que se tenía que releer el marco teórico.

En cuanto a las cosas que se aún les falta mejorar a los autores de esta tesis son: elaborar diseños llamativos en función de la población, así como traducir conceptos técnicos a términos accesibles a la población.

En el mismo orden de ideas, permitió a los autores darse cuenta de que hoy en día el uso de la tecnología es indispensable en la vida cotidiana, incluso en el aprendizaje, y aunque su uso facilita el trabajo, siempre se requerirá de la mano del hombre para guiarla y darle sentido.

Es entonces que los materiales educativos facilitan la expresión de los estilos de aprendizaje pues, además de formar actitudes positivas hacia él, detonan en los

Consideraciones finales

estudiantes la creatividad, la capacidad de observar, clasificar, interactuar, descubrir o complementar un conocimiento ya adquirido dentro de su formación (Sánchez, 2000; Gallego, et al., 2007; Moreira, et al., 2003; Boude, 2007, citados en Angarita, et al., 2008).

Por todo lo anterior, se puede concluir que el papel del psicólogo educativo y su objetivo por mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje es que contribuye como diseñador de materiales educativos, o bien, colaborar en proyectos y programas educativos como es el caso del manual.

REFERENCIAS

- Allueva, P. (2002). *Desarrollo de habilidades metacognitivas: Programa de intervención*. Aragón, España: Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón.
- Alonso, F. (1992) (Comp.). Didáctica de la escritura creativa. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, Núm. 28, 10-51. Recuperado el 19 de octubre del 2015, de La fuente http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/1e_poca/28.pdf
- Alvarado B. y Lusmidia, J. (2007). Revisión del Manual Didáctico para la administración de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8 (1), 161 - 181. Recuperado el 17 de octubre del 2015, de la fuente <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=41080111>
- Andrade, M. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, 68 (1), 298-340 Recuperado el 29 de septiembre del 2015, de la fuente <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n68/n68a16.pdf>
- Angarita, M., Fernández, F. & Duarte, E., (2008). Relación del material didáctico con la enseñanza de ciencia y tecnología. *Educación y Educadores*, 11 (2), 49-60. Recuperado el 17 de octubre del 2015, de la fuente http://www.ensech.edu.mx/antologias/par/plan_estudios/biologia.pdf
- Arciniegas E. y López G. S. (2012.) *La escritura en el aula universitaria: estrategias para su regulación*. Cali: Programa Editorial, Universidad del Valle.
- Avilán, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo (Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura). *Acción pedagógica*, 13 (1), 18-30. Recuperado el 4 de noviembre del 2015, de la fuente <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17152/2/articulo2.pdf>

Referencias

- Ayala, M. (2014). Consideraciones técnico-pedagógicas para elaborar y evaluar materiales didácticos. *Cuadernos de educación y desarrollo*. Recuperado el 17 de octubre del 2105, de la fuente <http://atlante.eumed.net/elaborar-materiales-didacticos/>
- Baixeras, M. (2006). *La enseñanza estratégica de la lengua. En Ser estratégico y autónomo aprendiendo: Unidades didácticas de enseñanza estratégica*. España: Grao.
- Barrio, J. (1999). *La investigación sobre la escritura: algunos problemas de la investigación educativa*. Universidad de Valladolid. Resumen recuperado el 3 de noviembre del 2015, de la fuente http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8074/1/LYT_13_1999_art_4.pdf
- Beltrán, J., y Bueno, J. (1995). *Psicología de la educación*. España, editorial: Boixareu Universitaria.
- Benito, D. (2009). *Las estrategias de aprendizaje en el entorno e-learning*. Trabajo presentando en la IV Jornada de Innovación Pedagógica del Proyecto ADA-Madrid. Recuperado el 18 de septiembre del 2015, de la fuente <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/6/61/9.pdf>
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quorum Académico*, 18 (15), 95-110. Recuperado el 29 de septiembre del 2015, de la fuente <file:///C:/DialnetLaCompetenciaComunicativa-3998947.pdf>
- Bolívar, C., y Ríos, A. (2007). Estrategias de escritura. En *Del aprieto verbal al conocimiento textual*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Bronson, M. B. (2000). *Self regulation in Early Childhood. Nature and Nature*. Nueva York: The Guilford Press.

Referencias

- Brown, J. M. (1998). Self-regulation and the addictive behaviours. En W. R. Miller y N. Heather (Eds.): *Treating addictive behaviorus*. 2ª Ed. (pp. 61-73). New York: Plenum Press.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere Artículos*. Año 6, num. 20, 363-368. Recuperado el 24 de septiembre del 2105, de la fuente <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19731/1/articulo1.pdf>
- Campanario, J. (2000). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: Estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. *Enseñanza de las ciencias*. 18 (3), 369-380. Recuperado el 26 de septiembre del 2015, de la fuente <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21685/21519>
- Carrasco, A. (2014). Leer, escribir y desarrollar el lenguaje oral en la escuela secundaria. Reflexiones en torno a la propuesta curricular mexicana. *Perfiles educativos*, 36 (143), 6-15. Recuperado el 23 de septiembre del 2015, de la fuente <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n143/v36n143a16.pdf>
- Carretero, M. (2001). Conceptos básicos de metacognición. En *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique
- Cassany, D. (1989). ¿Qué es el proceso de composición? En *Describir el escribir*. Barcelona: Páidos.
- Cassany, D. (1997). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35 (61-62), 149-162. Recuperado el 2 de octubre del 2015, de la fuente http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342002005100011&script=sci_arttext

Referencias

- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. y Monereo, C., (1996). An empirical study on teaching and learning strategies for written composition of argumentative texts. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 19 (74). Recuperado el 19 de septiembre del 2015, de la fuente <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037096763000772>
- Castillo, M. (coord.) (2006). Fracaso escolar y familia. En *Cómo evitar el fracaso escolar en secundaria*. España: Narcea Ediciones.
- Cerioni, M. (s.f). *Propuestas de evaluación metacognitiva*. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba, Argentina. Recuperado el 5 de octubre del 2015, de la fuente <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/art6.htm>
- Coll, C., y Onrubia J. (2001). Inteligencia, Inteligencias y capacidad de aprendizaje. En: C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Eds) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2001). Concepciones y tendencias actuales en Psicología de la Educación. En Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps) (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2. Madrid: Alianza.
- Crespo, N. M. (2004). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una teoría. *Revista signos*, 33 (48), 97-115. Recuperado el 18 de septiembre del 2015, de la fuente http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800008
- Delmastro, A. (2010). El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 22 (1), 93-124. Recuperado el 23 de octubre del 2015, de la fuente http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

Referencias

- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2005). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En *Enseñanza Situada Vínculo entre la escuela y la Vida*. México: Mc Graw Hill. Recuperado el 23 de agosto del 2015 de la fuente https://liceo53.files.wordpress.com/2013/07/la_evaluacion_autentica_centrada_en_el_desempeno3adazbarriga.pdf
- Dorado, C. (1996). *Aprender a aprender. Estrategias y técnicas*. Barcelona: Universidad Autónoma.
- Escorcía, D. (2010). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Diciembre, 265-277.
- Escorcía, D. (2011). Aportes de la metacognición al rendimiento en escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. 56 (3), 1-14. Recuperado el 29 de septiembre del 2015, de la fuente <http://www.rieoei.org/deloslectores/3999Escorcía.pdf>
- Estrada, M. (2010). Paradigmas en psicología de la educación. *Pampedia*, 7 (1), 57-63. Recuperado el 29 de septiembre del 2015, de la fuente <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-7/Paradigmas-de-psicologia-de-la-educacion.pdf>
- Feuerstein, R. (1993). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia. En Beltrán, J.; Bermejo, V.; Prieto, M.; Vence, D. *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Referencias

- Flores, M. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. *Innovación Educativa*. 14 (65), 43-59. Recuperado el 13 de octubre del 2015, de la fuente <http://132.248.9.34/hevila/Innovacioneducativa/2014/vol14/no65/2.pdf>
- Flower, L. y Hayes J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto*. Argentina: Asociación Internacional de Lectura, 2-19.
- Fourtoul, B. (2014). La Reforma Integral de la Educación Básica y la formación de maestros. *Perfiles educativos*, 36 (143), 51-60. Recuperado el 1 de octubre del 2015, de la fuente http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982014000100021&script=sci_arttext
- Gobierno del Estado de Baja California 2007-2012. *La evaluación educativa en Baja California. Construcción de una cultura para mejorar. Sistema educativo Estatal-Dirección de evaluación educativa*. Recuperado el 23 de octubre del 2015, de la fuente http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/LibroEvaluaciones/ESTADO_DEL_ARTE_Evaluacion_TODO.pdf
- González, D. y Díaz, Y. (s.f). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*. pp. 2-17 Recuperada el 5 de octubre del 2015, de la fuente <http://www.rieoei.org/investigacion/1379Gonzalez.pdf>.
- González, M., y Álvarez, P., (2009). Valoraciones del alumnado sobre el uso de portafolios didácticos en la enseñanza universitaria. En Gracia, A. (Ed.). *Experiencias de innovación docente universitaria*. España: ediciones Universidad de Salamanca.

Referencias

- Gouveia, E. L., Bejas, M. & Atencio, M. (2010). Propuesta teórica para el diseño de un cuaderno didáctico en la enseñanza de la geografía. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 11(2), 186-204. Recuperado el 18 de octubre del 2015, de la fuente <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170121899010>
- Guerrero, D. (2011). *Relación entre metacognición y composición de textos*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional de Colombia, Colombia. Recuperado el 25 de enero del 2017 de la fuente <http://www.bdigital.unal.edu.co/4380/1/4868105.2011.pdf>
- Gutiérrez, F. y Vila, J. (Comps.) (2015). Funcionamiento ejecutivo y regulación metacognitiva. *Psicología del desarrollo II*. Madrid: Uned.
- Guzmán, J. C. (2004). La formación profesional del psicólogo educativo en México. *Sintectica*, (25) 2-17. Agosto 2004- Enero de 2005. Recuperado el 14 de septiembre del 2015, de la fuente <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899002>
- Henao, O., Rodríguez, D. & Giraldo, L. (2000). Diseño y experimentación de una propuesta aplicada para el desarrollo de habilidades comunicativas. En Valderrama, C. (2000). *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*. Colombia: Siglo del hombre editores.
- Hernández, G. (2008). *Paradigmas de psicología de la educación*. México: Paidós.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2006) *El aprendizaje de la expresión escrita en la educación básica en México, sexto de primaria y tercero de secundaria*. México, ISBN 968-5924-15-5. Recuperado el 18 de octubre del 2015, de la fuente http://www.oei.es/quipu/mexico/aprendizaje_escritura2006.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informes sobre los resultados de Excale 09 aplicación 2008*. Recuperado el 26 de octubre del 2015, de la fuente http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/D/224/P1D224_13C06.pdf

Referencias

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). *Breve Recorrido por la Evaluación de la Educación Básica en México*. Los Temas de la Evaluación. Colección de folletos (17), ISSN 1665-9465. Recuperado el 25 de octubre del 2015, de la fuente http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Temas_evaluacion/Breve_recorrido/folleto17.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2011). *¿Cómo evaluar? Métodos de evaluación en el aula y estrategias para realizar una evaluación formativa. Evaluación de los aprendizajes en el aula*. México. Recuperado el 16 de octubre del 2015, de la fuente http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/D/410/P1D410_06E06.pdf
- INEE (2012). *La Educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado el 3 de noviembre del 2015, de la fuente http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_211112.pdf
- Klenowski, V. (2005). Procesos clave para el desarrollo de los portafolios. En *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. España, Narcea.
- Klinger, C. y Vadillo, G. (1999). Psicología Cognitiva. En *Estrategias en la Práctica Docente*. México. Editorial Mc Graw Hill.
- Lacon, N. y Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura, *Revista Signos*, 41 (67), 231-255. Recuperado el 8 de agosto del 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013776007>
- Lezak, M. (1995). *Neuropsychological Assessment*, 3ª Ed., Nueva York: Oxford University Press.
- López, G., y Arciniegas, E. (2007). *La transformación de las prácticas de la lectura y escritura en la universidad desde una perspectiva cognitiva*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Referencias

- López, G., y Arciniegas, E. (2012). Regulación de la escritura en el aula universitaria: La evaluación pedagógica. Universidad del Valle. Resumen recuperado el 17 de octubre del 2015, de la fuente <http://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/ponencia/66-regulacion-de-la-escritura-en-el-aula-universitaria/evaluacionpedagogicapdf-oeQRc-articulo.pdf>
- Manzanares, M. (2000). El papel de la metacognición. La formación-acción en la empresa: el diseño y desarrollo de proyectos para la solución de problemas en situaciones de trabajo real. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Castilla, La Mancha.
- Martínez, F. (2013) El futuro de la evaluación educativa. *Sinéctica*. Enero - junio, 2013 Recuperado el 23 de octubre del 2015 de la fuente http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=591_el_futuro_de_la_evaluacion_educativa
- Medina, A. (2006). Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes? *Psykhé*, 15 (2), 45-55. Recuperado el 4 de noviembre del 2015, de la fuente http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071822282006000200005
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial AIQUE, 1 – edición.
- Mayer, R. (2002). Que es la Psicología Educativa. *Psicología de la educación*. España: PrenticeHall.
- Mayor, J., Suengas, A. & González-Marqués, J. (1993). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Ed. Síntesis Psicología.
- Mefalopolus, P. y Kamplongera, C. (2008). Los materiales de comunicación y los temas para los medios. En *diseño participativo para una estrategia de comunicación*, 2 Ed. Roma.

Referencias

- Méndez, J. (s.f.). *Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares*. Universidad de Huelva, Recuperado el 16 de octubre del 2015, de la fuente <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02articulos/monografico/mendez.PDF>
- Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A. & Wager, T. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” task: A latent variable analysis. *Cognit Psychol*, 41, 49-100.
- Monereo, C. (1994). *Enseñar a conciencia ¿Hacia una didáctica cognitiva?* Resumen recuperado el 23 de septiembre del 2015, de la fuente http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_57/nr_625/a_8477/8477.pdf
- Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., Pérez, M. (1999). Las estrategias de aprendizaje. En *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Monteagudo, J (s.f). *Estilos de aprendizaje y diseño de materiales*. Universitat d’Andorra. Recuperado el 10 de octubre del 2015, de la fuente <http://www.upc.edu/euetib/xiicuiet/comunicaciones/din/comunicacions/70.pdf>
- Moreno, A., Martín, E. (2014). Como se lee y escribe en las aulas. En *Competencias para aprender a aprender*. Madrid, España. Alianza editorial.
- Moreno, M. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Pp. 520-540. Negrete, J. (2007) Estrategias para el aprendizaje. México: Limusa.
- Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos*, (65) julio-septiembre. Recuperado el 18 de septiembre del 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206508>

Referencias

- Navarrete, E. “Lineamientos para la elaboración de materiales impresos para la enseñanza autónoma” en Memorias del 6° Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso de Lenguas. La autonomía del aprendiente: escenarios posibles. Agosto 2006. Recuperado el 13 de octubre del 2015 de <http://cad.cele.unam.mx:8080/RD3/prueba/pdf/navarem8m.pdf>
- Omeñaca, R., Puyuelo, E. & Ruiz, J. (2001). Autorregulación y autocontrol. En *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona, España: Editorial Paidotribo.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA). PISA-2012 resultados. Recuperado el 27 de octubre del 2015, de la fuente <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Osses Bustingorry, S. y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV. 187-197.
- Otálvaro, (s.f). La lecto-escritura “Más que simples letras”. *Revista de educación y pensamiento*. (21) 73-82. Recuperado el 20 de octubre del 2015 de la fuente <http://revista.colegiohispano.edu.co/ojs/index.php/tomo21/article/view/46/39>
- Pastor, R., Nashiki, R. & Pérez, M. (2013). El desarrollo y aprendizaje infantil, y su observación. *Programa de formación de educadoras*. Facultad de psicología: UNAM.
- Pérez, G. (2005). *Desarrollo de la comprensión y expresión oral en niños maternas*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado el 5 de noviembre del 2015, de la fuente <http://132.248.9.195/ptd2005/01968/0350039/Index.html>.
- Pérez, H. (1999). Composición escrita. En *Nuevas tendencias de composición escrita*. Bogotá: Magisterio.

Referencias

- Pérez-Díaz, N. Cruz-Paz, M. & Leyva-Ruiz, M. (2011) La construcción de textos escritos: un acercamiento a su conceptualización. *Ciencias Holguín*, 17 (3), 1-11.
Recuperado el 1 de octubre del 2015 de la fuente <http://www.redalyc.org/pdf/1815/181522303006.pdf>
- Peters, M. (2000). “Does Constructivist Epistemology Have a Place in Nurse Education?”. *Journal of Nursing Education*, 39 (4), 166-170.
- Pozo, J. y Postigo, Y. (2000) Los procedimientos como contenidos escolares. Uso estratégico de la información. Barcelona: Edebé.
- Pozo, J., Monereo, C. & Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (Ed.). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. & Cruz, M. (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. *Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Grao, de IRIF, S.L.
- Prados, M., Sánchez, V. y Sánchez, I. (s.f.). Variables psicológicas implicadas en el aprendizaje: procesos metacognitivos. En *manual de psicología de la educación*. España: Pirámide.
- Pretiz, L., Fevrier, S. Y Alarcón, A. (1996). Producción impresa. En *Producción de materiales educativos: Impresos, radiofónicos y audiovisuales*. Costa Rica: Series publicaciones Misceláneas.
- Rabazo, M., Moreno, J. (2005). La composición escrita: aportaciones teóricas y recomendaciones legales para su enseñanza en educación primaria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*. 6 (2), 127-157.
Recuperado el 8 de septiembre del 2015, de la fuente <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?>

Referencias

- Rafaghelli, M. (2010). Programa de cátedra. Departamento de Psicología Educativa y aprendizaje. Universidad Nacional de Entre Ríos. Recuperado el 28 de septiembre del 2015, de la fuente <https://fcecoordinacioneducacion.files.wordpress.com/2011/05/psicologiaeducativa.pdf>
- Reina, T. y Sánchez, P. (2000). Efecto de un programa de entrenamiento metacognitivo en la lectura de niños con problemas de lectura en la ciudad de Mérida. *Educación y ciencia*. 4 (22), 77-88. Recuperado el 15 de septiembre del 2015, de la fuente <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/152/pdf>
- Rigo, M., Díaz, F., Hernández, G. (2005) La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Recuperada el 29 de septiembre del 2015 de la fuente <http://www.redalyc.org/pdf/155/15507107.pdf>
- Rivers, W. P. (2001). Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners. *Modern Language Journal*, N° 85, 279-290.
- Rodríguez, A. (2007). Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística. *Laurus Revista de educación*, 13 (25), 241-262. Recuperado el 6 de noviembre del 2015, de la fuente <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111479012.pdf>
- Rodríguez, J., y Castro, M., (2007). Materiales didácticos para una intervención interdisciplinar desde los ámbitos formal y no formal. Un análisis tras su implementación. *Revista de Medios y Educación*, (29) 7-24. Recuperado el 17 de octubre del 2015, de la fuente <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802901>
- Rodríguez, M. y García-Merás, E (s.f). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en las lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*. 36 (4). Recuperado el 17 de octubre del 2015, de la fuente <http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>

Referencias

- Salvador, F. (s.f). Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos. *Revista Enseñanza*, (17-18), 145-163. Recuperado el 13 de octubre del 2105, de la fuente http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20491/habilidades_narrativas.pdf
- Sanjuan, N. (s.f). *Desarrollando la competencia estratégica y metacognitiva en el aula de ELE mediante el entrenamiento estratégico*. Flinders University of South Australia. Recuperado el 30 de septiembre del 2015, de la fuente [file:///C:/Users/mmmm/Downloads/DialnetDesarrollandoLaCompetenciaEsstrategicaYMetacognitiv-4890161%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mmmm/Downloads/DialnetDesarrollandoLaCompetenciaEsstrategicaYMetacognitiv-4890161%20(1).pdf)
- Schneuwly, B. (1992). La concepción Vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, lenguaje y educación*. (16), 49-59. Recuperado el 29 de septiembre del 2015, de la fuente <file:///C:/Users/Politic1/Downloads/DialnetLaConcepcionVygotskianaDelLenguajeEscrito-126278.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México. Recuperado el 26 de octubre del 2015, de la fuente <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011b). *Programas de estudio 2011, guía para el maestro. Tercer grado Educación básica secundaria, español*. México. Recuperado el 26 de octubre del 2015, de la fuente <http://evaluaciondocente.sep.gob.mx/materiales/SEPPROGRAMASDEESTUDIO2011.GUIAPARAELMAESTRO.EDUCACIONBASICA.SECUNDARIA.ESPAOL.pdf>
- Solé, I. (2009). La enseñanza de las estrategias de comprensión lectora. En *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Sternberg, R. (1999). Intelligence as Developing Expertise. *Contemporary Educational Psychology* 24, 359-375. Recuperado el 23 de octubre del 2015, de la fuente <http://tv.isg.si/site/ftpaccess/elogedusavoir/Intelligence%20as%20Developing%20Expertise.pdf>

Referencias

- Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. *En Lectura y vida*. 11 (3), 2-15. Recuperado el 29 de septiembre del 2015, de la fuente http://www.oei.es/fomentolectura/lenguaje_escrito_alfabetizacion_teberosky.pdf
- Torres, M. (2002). *La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento*. Artículo financiado por el Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico. Recuperado el 22 de octubre del 2015, de la fuente http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria_torres.pdf
- Tovar-Gálvez, J. (2008). Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46 (7), 1-9. Recuperado el 18 de septiembre del 2015, de la fuente <http://www.rieoei.org/deloslectores/2161Tovarv2.pdf>
- Unidad de Medición de Calidad Educativa (UMC) (2004). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil: Informe pedagógico de resultados. Producción de textos escritos: Tercer grado de secundaria y Quinto grado de secundaria*. Ministerio de Educación, Perú. Recuperado el 26 de octubre del 2015, de la fuente http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_20.pdf
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). *Perfil de egreso del profesional de la Licenciatura en Psicología Educativa, plan 2009*. Recuperado el 23 de enero del 2017 de la fuente <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/psicologia-educativa>.
- Urbina, J. (comp.) (1992). *El psicólogo: formación, ejercicio profesional, prospectiva*. México: UNAM.
- Vásquez, B. (2002). *Propuesta para la enseñanza de estrategias para la elaboración de resúmenes a alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje*. Reporte de experiencia profesional. (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional

Referencias

Autónoma de México, México. Recuperado el 23 de enero del 2017, de la fuente. <http://132.248.9.195/pdtestdf/0302540/Index.html>

Villalón, M. (2008). La educación del aprendizaje autorregulado. En *Alfabetización inicial*. Chile: U.C.

Woolfolk, A. (s.f.). Perspectivas cognoscitivas del aprendizaje. En *Psicología Educativa*. Pearson.

Zea, M., Atuesta, M. & González, A. (ed.) (2000). *Conexiones. Informática y escuela: Un enfoque global*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

ANEXOS

Manual para mejorar mis textos



Todo lo que necesitas saber
para comenzar a escribir...

Me llamo:

Contenido	Pág.
Presentación	3
Te recomendamos	4
Cómo utilizar el manual.	5
Bloque 1. “Reconozco cómo escribo”	7
Lección 1 “Iniciemos nuestra carrera”	8
Lección 2 “Dime cómo escribes y te diré cómo eres”	15
Bloque 2. “La importancia de planear al escribir textos”	19
Lección 1 “Cómo construir mi propio texto”	20
Lección 2 Evaluar lo planeado: “Sé honesto”	33
Bloque 3. “Ajusto y evalúo mi texto”	37
Lección 1 “Reviso lo que estoy escribiendo”	38
Lección 2 “La importancia de evaluar”	45
Y para finalizar	50
Glosario	51
Referencias	52

Presentación

¿Alguna vez tus profesores te han pedido escribir un texto y no sabes cómo comenzar a hacerlo?; ¿Ha ocurrido que aunque tienes muchas buenas ideas, no sabes con cuál comenzar? Y después de tanto esfuerzo por realizarlo, quien lo lee no lo comprende. Y es que, a lo largo de nuestra vida de estudiantes, en más de una ocasión hemos tenido dificultades para redactar.

Por lo anterior, este manual es una opción que puede ayudarte y guiarte a ti que cursas la educación secundaria a desarrollar tus ideas por escrito de una mejor forma, de manera clara, organizada y coherente, lo cual se útil en tu aprendizaje en la asignatura de Español.

Este manual consta de tres bloques que te sirven como apoyo para elaborar un texto:

En el primero te invitamos a reflexionar sobre el significado de la escritura, para después elaborar una carta, la cual permitirá reconocer cómo escribes.

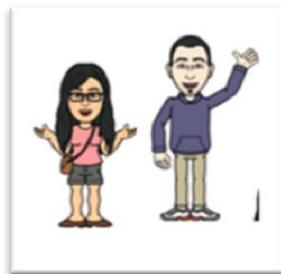
En el segundo bloque te ayudamos a darte cuenta de la importancia de planear cuando vas a escribir; además te proporcionamos una guía para hacerlo.

Por último, en el tercer bloque te brindamos estrategias para revisar y evaluar lo que has escrito, esto con el fin de que puedas reconocer en qué eres bueno o buena e identifiques en lo que aún puedes mejorar para que aumente la calidad de tus escritos.

Estamos seguros de que, con las actividades diseñadas, obtendrás grandes beneficios, pero esto implica la práctica constante, que reflexiones y organices la información en tus textos.

¡Te invitamos a recorrer juntos este camino!

Atentamente: Carlos y Diana



Te recomendamos...

Para tener un mejor uso y aprendizaje con este material, te sugerimos tomar en cuenta lo siguiente:

- ✓ Trabaja en un espacio donde puedas concentrarte.
- ✓ Ten a la mano lápiz y goma.
- ✓ Utiliza constantemente el manual.
- ✓ El manual está diseñado para que lo emplees por ti mismo/a, sin embargo, hay ejercicios que implican recurrir a otras personas (no necesariamente estudiantes).
- ✓ Eres libre de expresarte; toma en cuenta que no existen respuestas erróneas. Sin embargo este material te irá guiando para que vayas mejorando tus habilidades en escritura.
- ✓ Es conveniente que sigas las actividades propuestas en el orden presentado para una efectiva guía y comprensión de las mismas.
- ✓ Las actividades planteadas en los bloques las puedes ir respondiendo a tu ritmo, aunque si es necesario que vayas reflexionando sobre a qué te están invitando.
- ✓ Considera el uso de este manual como un buen punto de partida para elaborar un mejor texto. En la medida en que ejercites y apliques lo aprendido aquí, irás haciéndote cada vez más hábil.

Cómo utilizar el manual.

A lo largo del manual encontrarás algunas imágenes. A continuación te decimos qué significan, para qué sirven y cómo utilizarlas:



De dónde partimos. Indica a partir de dónde comenzarás tu trabajo.



Escribe. Te pide expresar tus ideas por escrito.



Historia. Solicita que leas una historia para reflexionar en torno al tema en turno.



Apoyos. Estos personajes son Carlos y Diana; ellos te brindan información para reflexionar en cuanto a lo que requieres tomar en cuenta para mejorar tu escritura.



Para reflexionar... Por medio de preguntas te invitamos a reflexionar sobre el tema que se está trabajando.



¿Sabías que? Aquí se proporciona información sobre el significado del tema en turno y sitios electrónicos para conocer más respecto a él.



Hasta dónde llegamos. Se presenta un cierre del bloque por medio de una conclusión.

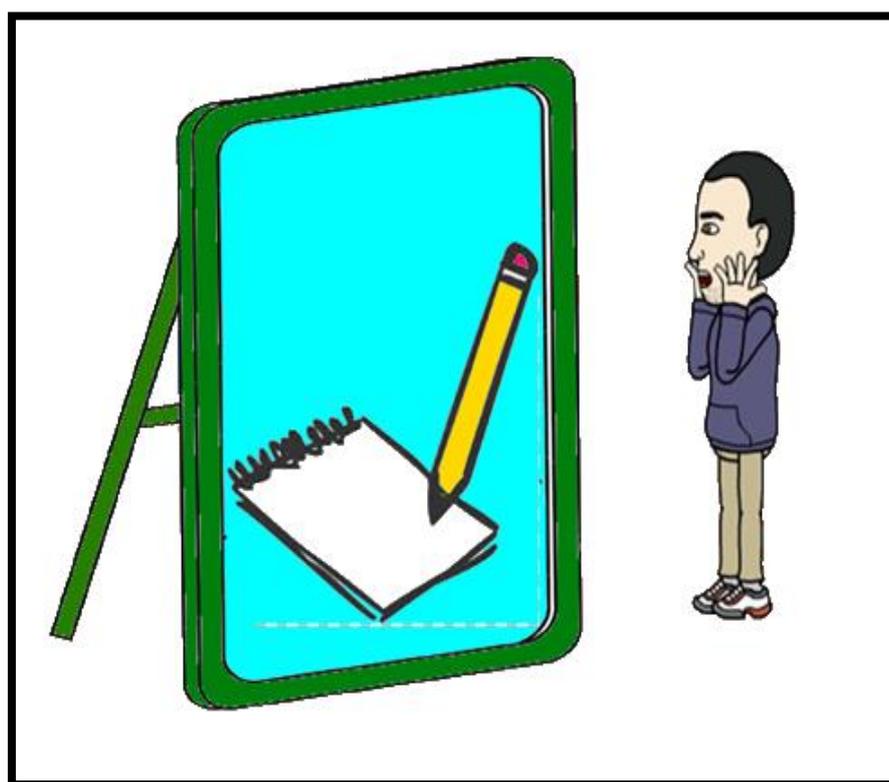


Es hora de investigar. Te invita a buscar información relacionada con el tema.

- ✓ Además, al final del manual observarás un *glosario* de términos en el que encontrarás el significado de algunas palabras utilizadas a lo largo de este manual y que pudieran causarte confusión (las podrás observar en el texto resaltadas con letras negras y subrayadas).

Bloque 1

Reconociendo mi práctica como escritor



Bloque 1 “Reconozco cómo escribo”

Hacia dónde vamos:

Amigo (a), esta primera parte te ayudará a reflexionar sobre tu práctica como escritor, mediante la evaluación de tus propios **recursos**. Para lograrlo, te proponemos actividades en las que podrás identificar cómo escribes y lo que consideras al elaborar un texto. Esto te servirá para planear tu texto reconociendo la importancia de tomar en cuenta todo a tu alrededor.

Lo que se espera en esta etapa es:

- Detectar qué entiendes por escribir.
- Identificar cómo escribes.
- Reconocer qué habilidades tienes para escribir.
- Reflexionar en torno a tus procesos como productor de textos.

Diagrama de contenido



Lección 1 “Iniciemos nuestra carrera”



De dónde partimos:

En este primer momento, el trabajo se centra en que te des cuenta de lo que piensas sobre la escritura:

¡Hagámoslo!



En el siguiente espacio escribe tus ideas con base a las siguientes preguntas:

¿Para ti qué es escribir? ¿Recuerdas cómo aprendiste a escribir? ¿A qué dificultades te enfrentaste para escribir? ¿Cómo te hubiera gustado que te enseñaran a escribir?



Al terminar de responder, puedes hacerle las mismas preguntas a quién tú decidas. Tu tarea será que identifiques en dónde coinciden sus respuestas y en dónde no. Puedes anotarlas en el siguiente espacio:

Coincido en...	No coincido en...

Seguramente coincidieron en algunas respuestas y en otras no. Esto es porque cada persona aprende a escribir de diferente manera y vive experiencias únicas que dan como resultado diferentes formas para hacerlo.





Continuemos la reflexión sobre cómo observas a la escritura; para ello te proponemos leer el siguiente texto:

“La química del amor”

Hace dos días, Paco y yo terminamos nuestra relación. Solo duramos de novios dos semanas (no funcionó), y es que la verdad no había química entre nosotros.

Decidí dejar de hablarle y cambiarme de lugar en las clases, aunque todo el tiempo se la pasa mirándome y mandando recados con sus amigos. Hoy por ejemplo, dejó una nota en mi mochila que decía:

“Saves que te amo porque eres el amor de mi vida, solo quiero que me des otra oportunidad para estar con tigo, dime si nos vamos aver y ablar como antes o silla tienes otro, no vio”.

Primero pensé que quería regresar, después ya no entendí muy bien porque escribió esto:

“Que date entonces, te deceo lo mejor con tu relación, solo quiero saver como az estado o en tonces aquioras puedo marcarte o si vajo o suvo a ver te a tu casa Y saver que te ise si no me amabas que te asia sentir entonces, quiero que lo nuestro se volviera arepetir pero si tuya no quieres que te able sepas que no cera fácil olvidarte, te estraño solo, quiero verte on que sea media ora o si ya te enojastes y silla no quieres andar con migo. Que melo dijeras, o si nos abentamos acuerta te de las cosas que nos disiamos, y nos ivamos aver ala Yoyis. Fue eya quien me dio tu numero pero ya asta me bloquiste del wapsap. gracias boy de salida”.

Tuve que leer más de dos veces la nota; aún así no pude entenderle. Al final, como no me quedó muy claro el mensaje, no dije nada, para no regarla y le pedí a Yoyis que no le dijera nada de mí a Paco, porque tuve miedo de que me despreciara.

Un día después vi a Paco con Sarah muy abrazados y anunciando que ya son novios...



La química del Amor

El título de este texto puede insinuar una historia de amor, pero en el caso de esta historia se refiere a un texto con errores que causaron una lectura poco comprensible y un mal entendido, provocando así el término de una relación.



Una causa, por la cual pudiera existir confusión, se debe a la manera en la que escribimos. En este sentido, la redacción de tus ideas y tu ortografía necesitan ser claras, para no confundir a los lectores y mal interpreten el mensaje. Por ejemplo: cuando dejas una nota diciendo: -“Voy a correr” quien la lea se puede preguntar -“¿A quién correrás?”, o “¿correrás en un futuro?”, o “¿correr qué?... ¿las ventanas?”- En fin, existen muchos significados que se le pueden dar a una frase, gracias a la redacción. De seguro tú, como en este ejemplo y en la historia, conoces algunas formas de cómo las personas han malinterpretado el sentido de una frase o de un texto.

Al escribir, muchos de nosotros no organizamos nuestras ideas; o no le dedicamos el tiempo necesario a algunas cosas para dárselo en extremo a otras. Damos pasos por obvios, por considerar que son simples y que ya los sabemos hacer, y por ello, dejamos de lado tres procesos muy importantes “**el análisis, la reflexión y la organización**”.

Estos tres procesos nos hacen determinar lo que necesitamos y lo que no. Apoyándonos en éstos, lograremos comprender todo aquello que conlleva el escribir. Y es que la escritura está presente en casi todas nuestras actividades y la necesitamos para comunicarnos.



La escritura se considera como una herramienta de comunicación e interacción para el hombre, con la que puede plasmar pensamientos, sentimientos y fantasías en símbolos que los demás pueden entender.

(Andrade, 2009; Henao et. al., 2000; Torres, 2002)

Si quieres saber más del significado de la escritura revisa la página 4 del documento contenido en la siguiente liga electrónica:

<http://dgfcms.sep.gob.mx/html/Materiales/PRI/Docs/PB07/EstrProd-Mat.pdf>



Para reflexionar...

Han pasado por tu mente algunas de estas preguntas: ¿Por qué tenemos fallas al escribir? ¿Qué factores intervienen para no lograr textos eficaces? Alguna vez, te has preguntado ¿cómo es que escribes?

Si no lo has hecho, te sugerimos detenerte un momento para aclararlo. Para ello te sugerimos responder las preguntas del siguiente cuadro que, junto con tus respuestas anteriores, te servirán como guía para reflexionar:



Observa los ejemplos y anota en la parte de abajo tus respuestas.

A la hora de escribir:

¿En qué soy bueno?

Ejemplo: *Tengo muchas buenas ideas para comenzar a escribir mi texto.*

¿En qué requiero mejorar?

Ejemplo: *Tengo errores de ortografía y no sé con cuál idea comenzar.*

¿Cómo puedo hacerlo?

Ejemplo: *Investigando información sobre las reglas ortográficas y utilizando este manual como apoyo.*

Realizar ejercicios como los anteriores, te permite reconocer cuáles son tus fortalezas y debilidades, así como identificar **las acciones que haces y otras más que puedes realizar para elaborar textos**. De esta forma puedes mejorar lo que ya haces bien y trabajar en lo que se te dificulta, lo cual te permitirá enriquecer tus habilidades para escribir.

Para terminar con tu análisis y reflexión, identifica en la siguiente tabla las acciones realizadas al escribir, marcando con una (X) la opción con la que te identifiques. Al final realiza un conteo y ubica las características de la categoría donde hayas obtenido el mayor puntaje, para reconocer qué tipo de escritor eres:



Acciones	Siempre	A veces	Me falta hacerlo
Escribo para comunicarme con otras personas.			
Cada cuándo realizo escritos.			
Puedo ordenar fácilmente mis ideas.			
En mi texto logro identificar el inicio, el desarrollo o problema y el cierre o desenlace.			
Escribo de manera fluida.			
Considero que mis textos explican lo que en realidad quería comentar.			
Muestro interés por escribir correctamente.			
Me apoyo de otras herramientas como diccionarios, enciclopedias u otras fuentes para redactar.			
Releo mis textos al concluir.			
Leo constantemente mi texto para asegurarme de que se entienda lo que escribo.			
Hago varios borradores.			
Doy a leer a otras personas mis textos.			
Dejo inconclusos mis textos.			
Conozco las maneras de elaborar textos y me apoyo en ellas para hacerlo.			
Me ayudan a realizar mis textos.			
Requiero de una planeación para escribir.			
Conozco las características que debe contener un texto.			
Me queda clara la finalidad de un texto.			

Total			
-------	--	--	--



Mayoría de “Siempre” (experto): Eres de las personas que hace de la escritura parte de su vida y la utilizas para expresar tu sentir; por ello tienes habilidad para redactar y rara vez escribes un texto que no se entienda.

Mayoría de “A veces” (intermedio): Haces uso de la escritura sólo en algunas ocasiones; por ello tus textos expresan tus ideas de manera incompleta. Si pones más empeño y practicas frecuentemente, podrás corregir tus fallas y expresar por completo tus ideas en los textos que elaboras.

Mayoría de “Me falta hacerlo” (novato): Requieres de un mayor tiempo de práctica; no quiere decir que seas “mal escritor”, sino que debes conocer mejor tu proceso y aprovechar las habilidades que posees. Al reconocerlo te darás cuenta que es ¡fácil, sencillo y divertido!



Con base a todas tus respuestas anteriores, ahora responde en el siguiente espacio: ¿qué piensas de tus acciones para redactar textos?

Prohibido rendirse, ¡Respira hondo y sigamos!

Lección 2 “Dime cómo escribes y te diré cómo eres”



Comunica algo por escrito:

Imagina que has dejado de ver a tu mejor amigo durante un largo tiempo. Seguramente tendrías varias cosas por contarle. Pero toma en cuenta que, donde él se encuentra, no hay forma de comunicarse por medios electrónicos; por ello, debes escribirle una carta en papel, no debiendo ocupar más de una cuartilla. Puedes escribirla en el siguiente espacio:

¡Adelante!

A large, empty rectangular box with a black border, intended for the student to write a letter. The bottom right corner of the box is folded over, creating a triangular shape.

Anexo 1

Una vez elaborada tu carta, llegó la hora de revisarla; ¿de qué manera podrías hacerlo? Para apoyarte te proponemos responder la siguiente tabla que te servirá de guía:

Guía para revisar mi carta	
Reviso mi texto	
¿Considero que mi texto se entiende? ¿Por qué? ¿Mis ideas se expresan de manera clara, sencilla y directa? ¿Cumple con lo que pretendía comunicar?	
Cómo lo hice	
¿Por qué organicé así la información y no de otra manera?	
Elaboré un plan para realizar mi texto, ¿sí o no? ¿Por qué?	
¿Puedo relacionar la experiencia de elaboración de mi carta con la elaboración de otros textos? ¿De qué manera?	
Sobre la elaboración del texto	
¿Logré reconocer qué acciones se requieren para la elaboración de la carta? ¿Cuáles?	
¿En qué parte requerí emplear más tiempo? ¿Por qué?	
Cómo me sentí	
¿Cómo me sentí al realizar la carta? ¿Por qué?	
¿Considero que dedico suficiente atención y concentración a lo que hago? ¿Por qué?	
¿Presenté alguna dificultad para redactar mi texto? ¿Logré superarla? ¿Cómo lo hice?	

Estas preguntas se plantean a partir de las propuestas de Díaz Barriga y Hernández (2002).

Anexo 1



Plantearse este tipo de interrogantes, permitirá reconocer y reflexionar sobre el procedimiento llevado a cabo para hacer una tarea. En este punto lograrás identificar tus fortalezas y debilidades, pudiendo ser este un buen punto de partida para mejorar tu desempeño escritor. Ya que no solo se trata de escribir un texto limpio y presentable, se requiere también tomar en cuenta las acciones realizadas en el proceso para alcanzar la meta.



Las actividades de este bloque te permitieron reflexionar y comenzar a pensar sobre tu práctica y proceso como escritor, reconociendo y evaluando lo que sabes y puedes hacer tomando en cuenta todo a tu alrededor, considerando tus ventajas y desventajas para escribir. Lo anterior, te hará pensar en cómo puedes dirigir tus acciones para desarrollar habilidades como escritor.

Los siguientes bloques del manual te permitirán ir trabajando cada uno de los elementos necesarios para elaborar escritos. La siguiente etapa estará centrada en la planeación de un texto.

¡Continuemos!



Bloque 2



La
importancia
de planear al
producir
textos

Bloque 2 “La importancia de planear al escribir textos”

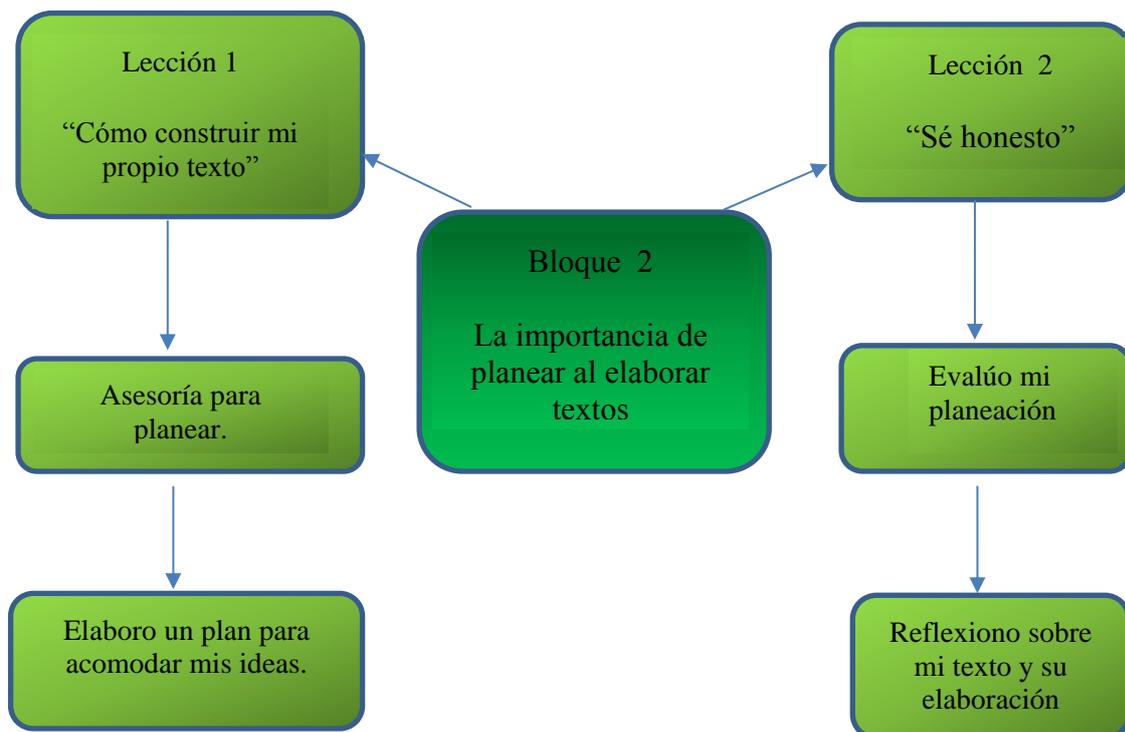
Hacia dónde vamos:

- En esta sección del manual reflexionaremos acerca de la importancia del uso de la planeación para la óptima realización de tus textos. Para ello te proponemos elaborar la estructura de tu texto; ésta te servirá como guía en tu práctica como escritor, ayudándote a tomar conciencia sobre lo que haces y cómo lo haces.

Lo que se espera en esta etapa es:

- Reflexionar sobre la importancia del uso de la planeación.
- Elaborar un plan que dé estructura a tus ideas y organización (antes de comenzar a escribir).
- Tomar conciencia de qué haces y cómo lo haces, revisando tu planeación.

Diagrama de contenido



Lección 1 “Cómo construir mi propio texto”



De dónde partimos:

Como recordarás, la primera etapa de este manual estuvo enfocada en reconocer tu práctica como escritor; es decir, en detectar las fortalezas y debilidades enfrentadas al escribir, ya sea a nivel del texto o de las maneras en que lo elaboras como en los aprendizajes que te generan. Ahora, en esta segunda etapa trabajaremos en la planeación de un texto, siendo ésta la guía principal y la base para comenzar a escribir.



¡Vayamos a ello!



Iniciemos realizando la lectura del siguiente texto:

“Mirar a futuro”

Se acercaban los quince años de mi amiga Yoyis y su fiesta debía ser algo ¡inolvidable! Por su puesto que los chicos más guapos y los mejores bailarines para el vals no podían faltar. Los papás de Yoyis nos pidieron ayuda, porque querían darle una sorpresa eligiendo a una maquillista y a un coreógrafo profesional para el gran día.

Conseguimos ni más ni menos que a Jenny García y a Alfonso Waithsman, ¡sí!, ¡los que salen en la tele!; y como buena amiga, estuve presente en todos los ensayos del vals. Fernando, Alex, Toño y Saúl, eran los chambelanes... ¡La coreografía era increíble! ...

Acá entre nos, ella estaba segura que le gustaba a Alex, ya que la miraba y sonreía mucho. Llegamos a pensar que el día de la fiesta podía comenzar un romance entre ellos. ¡Yoyis se ilusionó mucho con esa idea!

¡Por fin llegó el gran día! Alfonso, el maquillista, fue puntual... Pero - ¡Oh cielos! nadie consideró comprar el maquillaje- Yoyis comenzó a llorar mientras sus tías y yo tratábamos de consolarla. Una de ellas tuvo que ir a comprarlo, pero el vendedor, al ver que la tía llevaba vestido de fiesta, vio la urgencia y quiso sacar más dinero, -salió carísimo-

Después del problema con el maquillaje comenzó la ceremonia, afortunadamente no pasó nada raro hasta que terminó, -y es que nadie consideró el transporte para llegar al salón de fiestas -pobre Yoyis tuvo que caminar diez cuadras con su vestido, parecía peregrinación-

Después de la cena, comenzó la hora del vals; pero nadie contempló la ropa de Yoyis para el baile moderno, -tuvo que bailar la canción de “La gasolina” con el vestido de quince años- Esto trajo consecuencias ya que Yoyis, en uno de sus movimientos y gracias al vestido, tropezó y del impulso que tomó, salió volando al final de la pista. Todos corrieron a auxiliarla; se tuvo que suspender la fiesta ya que se había fracturado un brazo, y para colmo se podía ver a Alex muy contento con una de las primas de Yoyis.

Por un tiempo la fiesta de Yoyis fue burla de todo mundo, ya que subieron el video del baile al face y a youtube, donde recibió varias visitas y por su puesto muchos likes.

Nos habíamos confiado tanto, que se nos olvidó planear algunas cosas. Ahora para mis quince, las tomaré en cuenta para tener una fiesta inolvidable, como la de Yoyis aunque no en ese mismo sentido.



¿Te ha ocurrido algo similar a lo que pasó en la historia? Y es que, en la mayoría de las actividades que realizamos, es necesario llevar a cabo una planeación para que las cosas puedan funcionar mejor. Por ejemplo, si queremos organizar una fiesta, debemos tomar en cuenta el número de invitados, determinar el lugar, la temática, entre otras acciones que se

miran a futuro. Quien planea requiere considerar cuál es el fin o la actividad por hacer, los recursos disponibles y el tiempo con el que cuenta; esto servirá como punto de partida.

En la escritura ocurre algo similar, se requiere de **una planeación en la que se incluye todo lo que el autor piensa, hace y requiere escribir en su texto**. Esto le lleva a generar las ideas que pretende exponer organizándolas bajo una estructura. Asimismo, le lleva a considerar las condiciones apropiadas para emprender esa tarea.



¿Sabías que?

La planeación implica mirar del presente hacia el futuro, utilizando la(s) mejor (es) estrategia(s) para la consecución de una tarea. Tiene que ver con el establecimiento de un plan de acción a partir de los objetivos planteados, la selección de estrategias, así como del empleo de recursos para poder elaborar un panorama sobre los resultados que se pudiesen obtener (Brown, 1998; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Prados, et al. (s.f.))

Si quieres saber más sobre el significado de planeación revisa...

http://www.ingenieria.unam.mx/~jkuri/Apunt_Planeacion_internet/TEMAII.1.pdf

Si también quieres conocer más sobre el proceso de planeación en la escritura revisa la siguiente liga: <https://prezi.com/dp9jafwk3pgo/la-planificacion-estrategias-para-mejorar-tu-escritura/>



Para reflexionar...

Te has preguntado alguna vez ¿para qué sirve planear? ¿Lo has hecho alguna vez? ¿En qué situaciones o actividades?



Puedes ocupar el siguiente espacio para responder las preguntas anteriores:

Seguramente coincides en que, aunque no lo notemos, constantemente planeamos incluso antes de realizar alguna actividad. Por ejemplo: al organizar nuestro día, antes de hacer la tarea, cuando tendremos una fiesta, etcétera. Y es que planear es parte de la vida; de ahí la importancia de tomarla en cuenta.

Para continuar con tu reflexión, responde las preguntas de la siguiente tabla, las cuales te ayudarán a observar si planeas y cómo lo haces:

Criterios	Siempre	A veces	Me falta hacerlo
¿Considero que planear es necesario?			
Me apoyo en una planeación para escribir.			
Cuando planeo ¿tengo bien definidos mis objetivos?			
¿Requiero ayuda para poder planear?			
¿En mi planeación defino tiempos y recursos?			
¿Reviso y ajusto mi planeación para que incluya todo lo necesario para emprender mi actividad?			
¿Llevo a cabo o ejecuto tal cual mi planeación?			
¿Evalúo mi planeación?			
Total			

Mayoría de “Siempre” (experto): Eres una persona muy organizada y sabes lo que quieres, además siempre eliges la mejor manera de alcanzar tus metas.

Mayoría de “A veces” (intermedio): Para planear requieres tomarte el tiempo suficiente; piensas demasiado las cosas, pides la opinión de otras personas pero, al escuchar tantas voces, puedes llegar a confundirte.

Mayoría de “Me falta hacerlo” (novato): Planear no es nada del otro mundo; quizá lo has hecho pero no te has dado cuenta. Para organizarte mejor te recomendamos apoyarte en ella.



Planear es reflexionar sobre qué y cómo lo harás, determinando a la vez la manera de poder actuar de la mejor manera, utilizando los recursos de tu alrededor

Sí, está muy bien pero...
¿cómo lo hago?



¿CÓMO CONSTRUIR MI PROPIO TEXTO?

¿Recuerdas la carta anterior? Seguiremos trabajando con ella, pero ahora lo haremos estratégicamente.



¡Adelante!

Supongamos que el profesor solicitó a sus alumnos elaboren una carta, pero teniendo como límite tres días para entregarla. Observemos cómo se organizaron algunos de los estudiantes de ese grupo.



Mientras tanto, ya en la biblioteca, Diana se encontró con Sahely y en conjunto estaban decidiendo cómo comenzar su texto...



Estos fueron algunos ejemplos de cómo algunos estudiantes se organizan para escribir una carta. Pudiste haber notado que cada uno tiene su propia forma y esta le será útil si sabe cómo sacarle provecho. Sin embargo, nosotros te proponemos una manera que te puede ayudar a atender esta actividad, independientemente del estilo de trabajo y habilidades que tengas.

En este caso, para atender el reto es importante reconocer lo que se te facilita y necesitas, la actividad específica a realizar (para no confundirnos) y lo que ésta demanda, así como la forma en que puedes atenderla o solucionarla. Por ejemplo, si desconoces ¿el significado de una carta? lo recomendable es investigarlo. Es decir, con base en tu situación individual, reconozcas todo lo necesario por hacer para dar respuesta a lo solicitado.

Anexo 1

Considerando lo mencionado arriba, en el siguiente espacio enlista las acciones necesarias para hacer una carta:

Ejemplo:

- *Asistir a la biblioteca.*
- *Buscar en internet (podría ser más rápido).*
- *La carta implica redactar, pero como no soy muy hábil en ello, necesito tomar más tiempo para elaborarla.*
- *Tengo otras tareas que realizar en estos días, por lo que distribuiré mi tiempo para que pueda terminar todas puntualmente y de la mejor manera.*

Ahora es tu turno:

Anexo 1

Ya que has listado lo necesario por hacer, ahora debes organizarlo, para esto puedes auxiliarte del siguiente cuadro:

Qué haré primero	Qué haré después	Qué dejaré al último
<i>Investigaré qué es una carta y qué tipo de texto es.</i>	<i>Comenzaré a hacer mi carta anotando todas las ideas que se me vengán a la mente sobre el tema.</i>	<i>Separaré las ideas por categorías.</i>

Puedes elaborar una lista adicional de pendientes; en ella anota lo que considerabas hacer y no has podido llevar a cabo para que, si lo requieres más adelante, puedas realizarlo.



Organizarte te permite determinar los pasos a seguir para llevar a cabo la tarea; cada uno de ellos es importante y requerirá realizarse en un mayor o menor tiempo, dependiendo de la prioridad dada a cada actividad, en función de tu individualidad y de tu situación.

Para seguirte apoyando sobre cómo comenzar tu carta, te recomendamos investigar lo siguiente:



Es hora de investigar:

Sabes ¿qué es una carta? ¿Qué partes la integran? Revisa algunas cartas identificando su estructura, contenido, etcétera.

Seguramente encontraste que la carta es un medio de comunicación, correspondiente a los **textos narrativos**. Pudiendo haber **cartas formales o informales**, cuya finalidad es expresar algo. Asimismo se puede componer de los siguientes elementos que aparecen en la página siguiente:

Anexo 1

<p style="text-align: right;">Ciudad de México a 15 de abril de 2016.</p> <p>Querida Diana: _____</p> <p>Espero que estés muy bien y no te hayas olvidado de mí.</p> <p>Han pasado varias cosas desde que dejamos de vernos. ¿Sabes?, conocí a una chica y hemos comenzado a salir; fue una historia graciosa, pues ni sabía cómo hablarle a pesar de que vamos en el mismo salón.</p> <p>Todo comenzó cuando me caí en la clase de deportes, traté de hacer un buen movimiento en el fut para impresionarla así que al pensar en el balón y voltear a verla me resbalé.</p> <p>Me lastimé la rodilla, no puedo caminar bien; es por eso que no he podido visitarte para pasear en bici como quedamos, ya que aún tengo un poco de dolor. El médico me recomendó reposo así que no he asistido a la escuela y no puedo jugar fútbol.</p> <p>En cuanto me recupere pasaré a verte.</p> <p>Atentamente: Carlos. _____</p> <p>Pd: No olvides reparar los frenos de tu bicicleta. _____</p>	<p>→ Ciudad y fecha.</p> <p>→ Destinatario</p> <p>→ Saludo.</p> <p>↳ Desarrollo o cuerpo del texto.</p> <p>→ Despedida y firma.</p> <p>→ Posdata</p>
---	--

Saber lo anterior es importante porque te da una noción de lo que se requiere hacer, es decir, el tipo de texto que pretendemos comunicar.



Ahora es importante darle **estructura** al contenido de nuestra carta para que esté organizada. Para ello, apóyate y responde las preguntas de la siguiente tabla:

Pregunta	Respuesta
<p>¿Qué quiero hacer? ¿Para qué lo voy a escribir?</p> <p>¿Quién lo va a leer?</p> <p><i>(Esto te ayuda a determinar el objetivo)</i></p>	

<p>¿Cómo lo voy a hacer? (<i>Permite guiar la estructura de tu texto y definirlo de manera eficaz.</i>)</p>	
---	--

Estas preguntas se plantean a partir de las ideas de Cassany (1989) y Flower y Hayes (1996).

Este tipo de preguntas te permite crear conciencia sobre el contenido del texto a elaborar; te dan ideas de lo que puedes incluir en tu planeación y posteriormente la puedas llevar a cabo.



Continuemos planeando la estructura del texto. Es importante que identifiques el contenido a incluir. Para ello puedes comenzar anotando todos los temas de los que quieres hablar.

¡Comencemos!

En el siguiente cuadro, escribe todas las ideas que desees plasmar en tu texto, enumerando del lado izquierdo el orden en que aparecerá cada una; estas serán los temas generales de tu carta. Fíjate en el siguiente ejemplo:

<i>Tema: Caída en el futbol</i>
Ideas:
1. <i>Quería impresionar a una chica.</i>
2. <i>Traté de hacer una nueva jugada.</i>
3. <i>Me lastimé la rodilla.</i>
4. <i>Lloré de dolor.</i>
5. <i>Ya no podía jugar.</i>
6. <i>La chica que me gusta se acercó a verme.</i>



Ahora es tu turno (Si el espacio es insuficiente puedes emplear hojas

adicionales):

Tema:

Ideas:

•
•
•
•
•

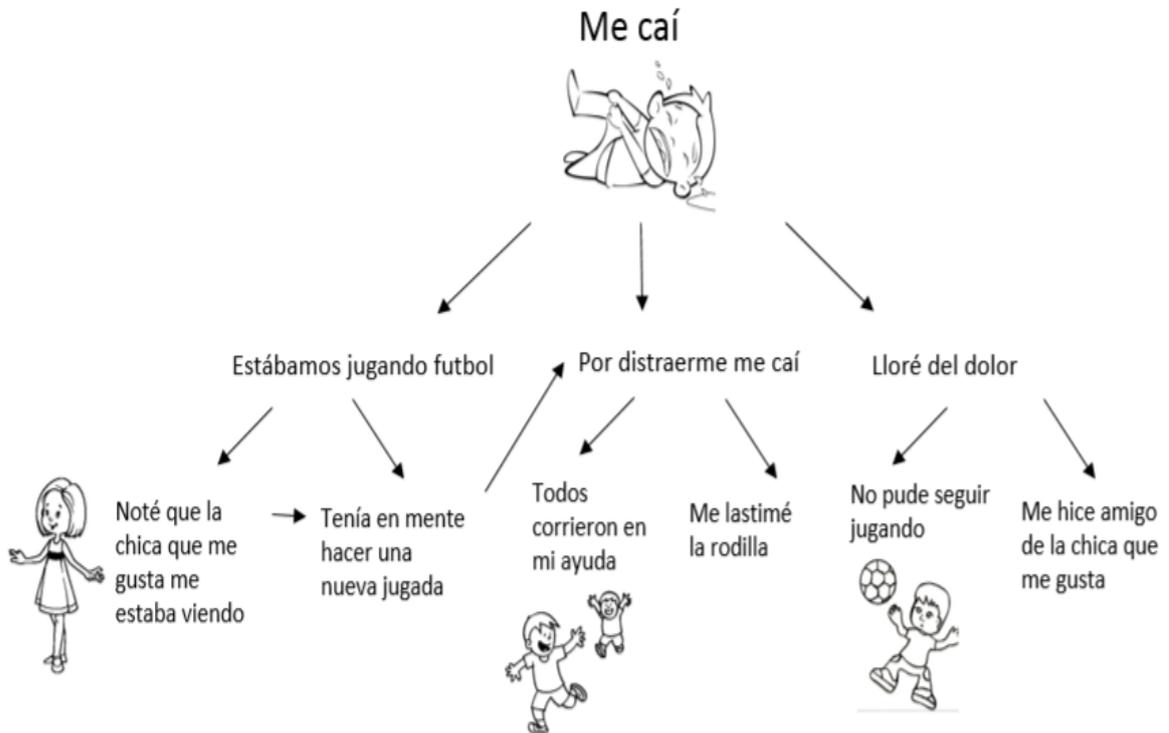
¡Muy bien!



En este punto es importante mencionar que existen muchas formas para ordenar la información; entre ellas podemos encontrarlas por relevancia, por el orden en que pasó cada suceso, por jerarquía, entre otras. Nosotros lo haremos de manera **cronológica**.

Observa el siguiente ejemplo para que veas cómo se van esquematizando las ideas; si gustas puedes utilizar dibujos:

Esquema de lo que pasó cuando me caí





Es tu turno:

Al final, tendrás un esquema para aclarar los temas a presentar y su orden para posteriormente desarrollar cada idea. Considera releerlo a lo largo de la elaboración de la carta para ajustarlo cada vez que sea necesario; también es posible modificarlo en función de surgirse ideas no consideradas al inicio o desees replantear o afinar las anteriores.

Ahora, ya tienes una guía para identificar lo que harás en tu texto y además te ayuda a establecer el orden y coherencia de los párrafos.

¿Lo ves? no es tan complicado planear, pero sí se requiere de mucha paciencia y de cierta noción de cómo hacerlo.





En esta lección elaboraste una guía para planear tu texto, la cual ha incluido, tanto considerar aspectos personales, como habilidades; lo que te demanda la actividad y las distintas formas de hacerla por parte de la persona. También ha requerido revisar aspectos de organización como son los ambientales y los tiempos, así como del contenido de la carta en cuanto a finalidad, sentido y estructura. En la siguiente lección nos centraremos en evaluar lo planeado.

¡Sigamos!



Lección 2 Evaluar lo planeado: “Sé honesto”



Evaluar lo planeado permite identificar los puntos a ajustar para determinar si es realmente lo que debes hacer para alcanzar la meta, o bien, modificar tu planeación antes de entrar de lleno a la elaboración de tu texto.

Las siguientes preguntas te ayudarán a evaluarla, respóndelas sin olvidar el fin ya mencionado:



¿Los ejercicios que he realizado y la manera en que me organicé me ayudan a llegar a la meta? ¿Están todas las actividades que requiero? ¿Qué actividades agregaría? ¿Qué dificultades encontré al planear y organizar mis actividades? ¿Cómo las superé?



Si consideraste realizar ajustes, es un buen momento para llevarlos a cabo.



Ahora, con los ejercicios guía sobre planeación de la lección anterior, escribe la carta tomando en cuenta todo lo que consideraste para elaborarla:

¡Muy bien! Has logrado elaborar un primer borrador, que retomaremos más adelante.

Para cerrar esta segunda etapa reflexiona en torno a las siguientes preguntas y anota tu respuesta en el recuadro correspondiente.

Pregunta	Respuesta
¿Este bloque me ayudó a reconocer la manera de planear para redactar? ¿Cómo me ayudó?	
¿Qué recuperé de lo que antes ya sabía para hacer mi carta?	
¿Cómo me siento ahora para planear la redacción de un texto?	

Estas preguntas se plantearon a partir de las ideas de Díaz Barriga y Hernández (2002) y Montenegro (s.f)



Estas preguntas permiten identificar si ha habido cambios en tu persona sobre las acciones consideradas para elaborar tus textos y la manera de redactar. Lo ideal es que logres identificarlas. Recuerda: la intención del manual es proporcionarte herramientas para ayudarte a escribir de manera estratégica, para poder implementarlas con dedicación y práctica.



Esta segunda etapa estuvo orientada a reflexionar sobre el uso de la planeación y las bondades que ofrece en tu práctica como escritor, planteándote actividades para guiarte y orientar tu planeación, enfocándote en los procedimientos utilizados para redactar, y la forma para aplicarlos y controlarlos.

En el siguiente bloque continuaremos trabajando de manera más detallada la forma para revisar y evaluar tu texto, además, te asesoramos sobre cómo controlar el proceso.

¡Ves que no es tan difícil!

Bloque 3

Escribo, ajusto y evalúo mi
texto



Bloque 3 “Ajusto y evalúo mi texto”

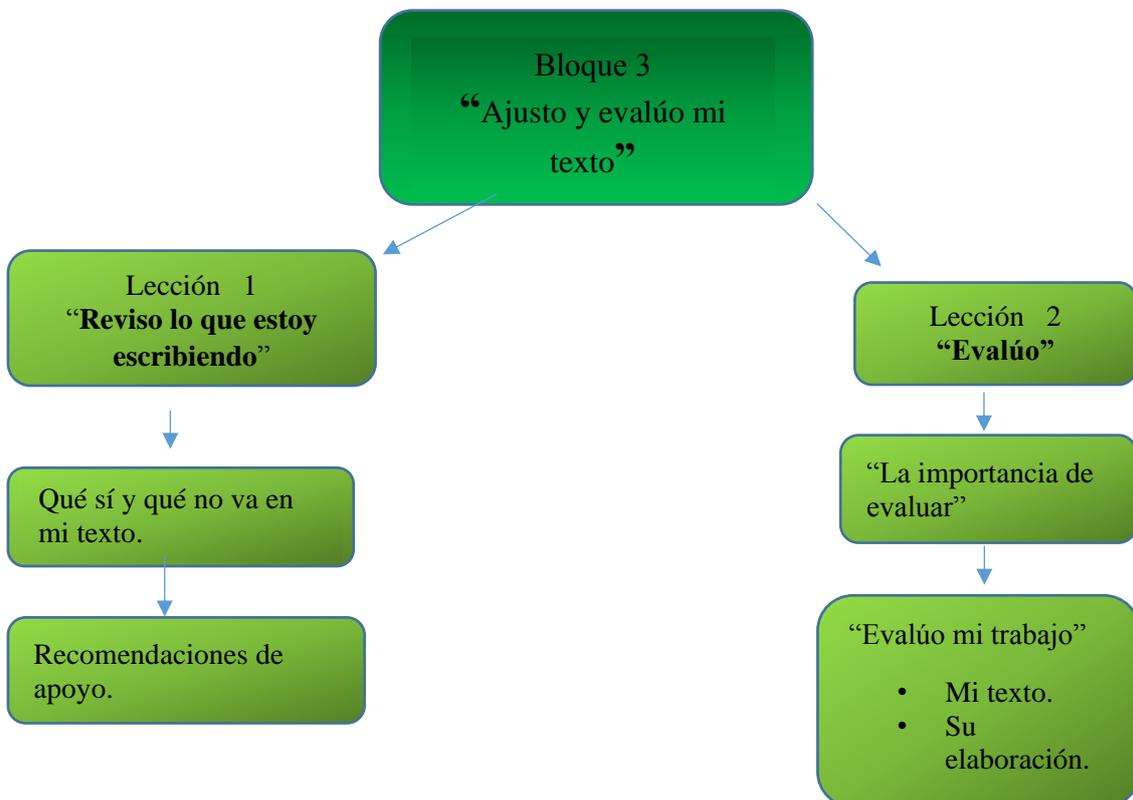
Hacia dónde vamos:

En este bloque continuaremos brindándote estrategias que puedes utilizar para elaborar textos de manera organizada, las cuales se complementan con el uso de la planeación del bloque pasado, **mediante la implementación y creación de estrategias para escribir y evaluar tanto tu proceso como escritor y tu texto**. Además, te proporcionará asesoría sobre cómo controlar y evaluar este proceso para determinar, durante y al final de la redacción del texto, si estás logrando tu objetivo o hacer los cambios necesarios.

Lo que se espera en esta etapa es:

Utilizar **estrategias** que te permitan revisar y evaluar la producción de tu texto. Reflexionar sobre la importancia que tiene el uso constante de la evaluación, con relación al texto y al procedimiento empleado.

Diagrama de contenido



Lección 1 “Reviso lo que estoy escribiendo”



De dónde partimos:

Estamos en la última etapa de trabajo de este manual. Recuerda que primero reconociste cómo es tu práctica escritora. Después elaboraste una estructura que te brindó un panorama para guiar la redacción de tu texto. Ahora en esta última etapa se presentarán consejos para supervisar y evaluar, los cuales te pueden apoyar para la escritura del texto y verificar si cumple tus objetivos y logra comunicar lo pretendido en un principio.

¡Hagámoslo!



¿Sabías que?

La revisión, también conocida como supervisión o monitoreo son las actividades en las que la persona detecta si existe algún error o falla en el proceso en la tarea o en las estrategias, para optar por una reprogramación de las mismas si se considera necesario. (Brown, 1998; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Prados et. al. s.f.)

Si quieres saber más sobre que es el monitoreo vista la página 11 del documento contenido en el siguiente enlace:

http://www.unicef.org/colombia/pdf/Minas_parte7_07_p.pdf



Para reflexionar...

Cuando escribes ¿Te has detenido a leer tu texto antes de concluir? ¿Por qué lo haces? ¿Cómo lo has hecho?

Revisar el texto mientras lo escribes permite detectar los aciertos y las fallas que pudiera tener, teniendo la oportunidad de hacer esos cambios o ajustes. También permite darnos cuenta si estamos logrando el objetivo planteado al comienzo o si requiere ajustes antes de dar por concluida la tarea.



Anexo 1

Para saber cómo va tu texto, es necesario revisarlo constantemente. Para ello, realiza las siguientes actividades:

1. Subraya en tu texto con distinto color las partes de la carta: inicio, desarrollo y cierre o bien, fecha, saludo, desarrollo o cuerpo del texto, despedida y posdata. Esto es para determinar en qué medida tu carta cumple con la estructura y el formato requerido. Revisa el ejemplo:

Ciudad de México a 15 de abril de 2016.	→ Ciudad y fecha.
Querida Diana: _____	→ Destinatario
Espero que estés muy bien y no te hayas olvidado de mí, pues ya tiene tiempo que no nos vemos y tengo mucho por contarte y supongo que tú también. Aunque tengo más amistades ninguna es como la tuya, por eso espero verte en persona para platicar mejor. Ahora solo te contaré parte de lo que pasó.	Inicio
¿Sabes? conocí a una chica y hemos comenzado a salir; fue una historia graciosa, pues ni sabía cómo hablarle a pesar de que vamos en el mismo salón y me sentaba junto a ella.	
Todo comenzó cuando me caí en la clase de deportes. Había estado practicando nuevos movimientos para hacer una buena jugada y realizarla cuando ella estuviera observando el partido. Había llegado la oportunidad de poner en marcha mi plan, ¡era el momento perfecto!; ella se encontraba con sus amigas cerca de la cancha, así que cuando me pasaron el balón, no sé exactamente lo que sucedió y me caí. Mis compañeros y profesor corrieron a auxiliarme; el dolor era tan fuerte que comencé a llorar. Entre lágrimas noté que la chica que me gusta se encontraba entre los curiosos. Así que lloraba de dolor y de vergüenza.	Desarrollo o cuerpo del texto.
Me llevaron a la enfermería, y calmaron un poco el dolor de mi rodilla; no puedo caminar bien. Pero al menos logré que la chica se acercara a mí y me hablará ya que me pasó los apuntes de las clases que me perdí.	Cierre o despedida
También es por eso que no he podido visitarte, ya que aún tengo un poco de dolor. El médico me recomendó reposo así que no he asistido a la escuela y no puedo jugar fútbol.	
En cuanto me recupere pasaré a verte.	
Atentamente: Carlos. _____	→ Firma
Pd: Recuerda seguir la dieta que habías prometido.	→ Posdata

Si tu carta contiene los elementos anteriores, quiere decir que vas por un buen camino y has logrado elaborar el formato de una carta. Sin embargo nuestra revisión va más allá de la estructura, debemos revisar **ilación** y **coherencia**, para determinar si la carta comunica lo pretendido. Además recuerda, se trata también de evaluar tu proceso como escritor, para determinar lo útil e innecesario.



Continuemos...

Recuerda: todo lo escrito puede tener un doble sentido; entonces tenemos que elegir las palabras y ortografía adecuadas para redactar correctamente y comunicar lo que realmente queremos y no se malinterprete la información.

- Ahora imagínate como el amigo (a) que recibió tu carta. Determina cómo se entiende lo escrito en ella. Revisa el ejemplo:

Idea tomada del texto	Qué quisiste dar a entender	Qué más se pudiera entender	Cómo se entendería mejor
<i>Pienso en todo el tiempo que hemos dejado de vernos</i>	<i>Quise decir que lo extraño</i>	<i>Que, como solo le dije que pienso en el tiempo que nos hemos dejado de ver, puede pensar que le voy a reclamar por eso.</i>	<i>Siendo más directo y diciendo que lo extraño, para no confundirlo.</i>



Este ejemplo te permite revisar tu texto y acomodar las palabras en frases para expresar tus ideas con claridad y sentido. Te invitamos a releer tu texto a partir de este consejo.

3. También requieres verificar el correcto orden, **cohesión**, **coherencia** y **ortografía** en tus ideas. Para apoyarte en esta revisión puedes basarte en los siguientes ejemplos:

Con orden y coherencia de ideas	Sin orden y coherencia de ideas
Un día, jugando futbol, me caí y me golpeé en la rodilla. A causa de ello mis amigos se burlaron de mí. Y ya después, al ver la gravedad del golpe, se preocuparon y me llevaron a mi casa.	Al ver la gravedad se burlaron vieron el golpe que me di.
Cohesión entre párrafos	Sin cohesión entre párrafos
Mamá se enojó y me regañó por mi descuido y luego ya un poco más tranquila, curó mi rodilla y finalmente la vendó. Después le agradecí y le di un fuerte abrazo.	Vendió mi rodilla, la curó y después le agradecí y le di un fuerte abrazo. Mamá me regañó por mi descuido, fui a jugar al parque se enojó y le di un abrazo
Sin errores de ortografía	Con errores de ortografía
Volví al parque y quise seguir jugando, pero como todavía me dolía la rodilla mejor me quedé sentado.	Volbí, al, parqué, y quize seguir jugando pero comó, todavia me dolía la rodilla mejor me quede sentado.

La coherencia, ilación y ortografía permiten que la lectura de tu texto sea más fluida y comprensible.



Para continuar evaluando tu texto, responde el siguiente cuadro marcando con una "X" la opción que consideres, posteriormente ubica la categoría en la que te encuentras:

Pregunta	Sí	No	Requiero mejorar
Mi texto cumple su propósito.			
Casi no repito palabras.			
La puntuación y ortografía es correcta.			
Soy capaz de expresar mis ideas de forma comprensible y ordenada.			
Total de aciertos.			

Las preguntas se plantearon a partir de las ideas de Cassany (1989). También se utilizan en las rúbricas de evaluación de textos de SEP (2011).

Mayoría de “Sí” (experto): ¡Felicitaciones! podemos casi afirmar que tu texto está listo.

Mayoría de “NO” (intermedio): No te sientas mal, puedes regresar a tu carta y hacer estos ajustes.

Mayoría de “Requiero mejorar” (novato): ¡Muy bien! eres un buen crítico de tu texto; si sigues practicando tu escritura y observando los criterios mencionados en el cuadro, podrás mejorarla.

La información de esta tabla también te ayudará a revisar y evaluar con mayor detalle tu texto y reconocer lo que estás haciendo apropiadamente y lo puedes mejorar en cada rubro planteado. Si tu texto no es entendible realiza los ajustes pertinentes; siempre que lo necesites o creas pertinente.



¡No te desanimes!



Con base en todas las recomendaciones dadas hasta el momento, vuelve a redactar tu carta en el siguiente espacio.

Al terminarla pide a alguien que revise si es entendible. Es posible que aún tengas cosas por mejorar; si es así, puedes considerar reelaborarla, o bien, podría ser tu versión final, en el caso de que ya esté bien.

Compartir con otra persona que genere una opinión sobre el texto, ayudará al escritor a mejorarlo.



Al momento hemos visto algunos aspectos que nos permiten revisar y supervisar cómo va quedando nuestro texto. Para continuar este proceso, responde las siguientes preguntas:

Pregunta	Respuesta
¿Cómo considero que va hasta ahora la producción de mi texto? ¿Podría ser mi versión final? ¿Por qué?	
¿La planeación que he hecho de mi texto tiene relación con lo que he puesto en práctica? ¿Por qué?	

Preguntas planteadas a partir de las ideas de Díaz Barriga y Hernández (2002)

Con base en el ejercicio de redacción y tomando en cuenta el cuadro anterior escribe una reflexión en torno a cómo te estás sintiendo durante el desarrollo de la tarea. Por ejemplo, tu reflexión puede quedar de esta manera:

“Me he sentido bien y mal. Bien porque por fin le encuentro un sentido a la escritura. Mal porque no logro poner en mi carta todo lo que quiero; pienso que puede ser porque me enredé en el orden de las ideas. Lo que haré ahora será

Anexo 1

repetir el ejercicio para ordenar lo que quiero contar a mi amigo y decirle lo que pasó sin revolver sucesos...”



Es tu turno:

La reflexión sobre tu propio desempeño te permite identificar las fortalezas y debilidades, para seguir trabajando y poder mejorar tu carta y el proceso empleado. En cuanto a tu producto, recuerda que la revisión te permite detectar errores y tener la oportunidad de corregir antes de dar por terminada la tarea. Toma en cuenta que eres tú el protagonista de tu aprendizaje y por lo tanto, eres quien lo dirige y controla para alcanzar la meta, en este caso, hacer una carta.

Considera además que esta forma para producir un texto, no solo sirve en la elaboración de una carta, sino que también se puede ocupar para realizar otro tipo de textos como un correo electrónico o un mensaje de Facebook, Twitter, Whatsapp, un recado, cuento, un ensayo, una descripción, un reporte, un informe, una leyenda, etc.



**“VES QUE ESTA FORMA NO SOLO SIRVE PARA HACER UNA CARTA”
ESTAMOS POR CONCLUIR... ¡CONTINUEMOS!**

Lección 2 “La importancia de evaluar”



Iniciemos por leer el siguiente texto.

Utilizando la evaluación

Mi papá es una persona muy perfeccionista, le encanta tener todo en perfecto orden. Nunca le ha gustado que deje mi cuarto desordenado. Cuando entro al suyo, todo está muy ordenado y nada está tirado en el piso, no como en el mío que luego no encuentro mis cuadernos para hacer mi tarea por todo el tiradero. Si hacemos una comparación podemos ver que mi cuarto es el que está desarreglado y los ajustes tendrían que ser de mi parte, porque mi padre lo hace muy bien.

Un día mis amigas fueron a mi casa para jugar y no encontré un videojuego que necesitaba; me harté por el tiradero y pensé eso era el colmo, que ya no iba dejar desordenado mi cuarto. Yo sabía que lo tenía que levantar y así lo hice; todo quedó muy bien y ordenado, y claro, encontré mi videojuego -aunque demasiado tarde-.

Al día siguiente, me levanté tarde para llegar a la escuela y tomé mi ropa con demasiada prisa, causando un nuevo desorden, -¿Qué pasó? ¡Si yo ordené todo el día anterior!- Tal fue mi sorpresa al llegar a mi cuarto después de la escuela que pensé: “Cómo pude haber tirado todo nuevamente”; el problema no era acomodar, sino desordenarlo tan pronto.

Platicando con mi papá me comentó que a él le pasaba algo similar, ya que siempre acomodaba sus cosas y después muy rápido las volvía a desordenar. Me dio un consejo: “Siempre trata de que el acomodo de las cosas sea funcional para ti, es decir, que puedas tener siempre a la mano lo que más ocupas y lo que casi no meterlo hasta atrás”.

Él evaluó el problema y corrigió cada vez que requirió hacerlo; a veces las corbatas las ocupaba más seguido que los cinturones, entonces enfrente ponía las corbatas para no tener que sacar todos los cinturones y luego todas las corbatas y estarlas revisando una por una. Sin duda aprendí que evaluar mis acciones es una labor muy importante y sobre todo que no se da solo al final sino que está presente en todo el proceso...



¿Te identificas con este caso? Y es que es importante hacer evaluaciones constantes a lo largo de una actividad y no solo al final, porque puede pasarnos lo mismo que al personaje de la historia, quién por no darse un tiempo para reconocer lo que le afectaba y corregirlo, tuvo que trabajar doble.



En la escritura, cuando evaluamos lo hacemos también de una manera constante, inclusive antes de comenzar a escribir, para valorar la forma de cómo escribir el texto, lo cual has hecho en todo momento en esta guía.

A veces evaluamos de una manera superficial, pues en nuestros textos, nos preocupamos solo por la limpieza o las faltas de ortografía, dejando de lado el determinar si comunica una idea de manera clara, ordenada y coherente.



¿Sabías que?

La evaluación ocurre antes y después de una tarea; implica un trabajo completo de reflexión en el que se analiza los resultados (o productos) y el proceso que se llevó a cabo para llegar a él.

En el caso de la escritura, es importante llevar a cabo evaluaciones, las cuales te permiten identificar dónde requieres de ajustes, al mismo tiempo que verificas que tu texto esté cumpliendo con el objetivo, es decir, su fin comunicativo. (Brown, 1998; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Prados et. al. s.f.)

Si quieres saber más sobre el significado de la evaluación revisa el artículo del siguiente enlace:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2971903.pdf>



Para reflexionar...

¿Te has preguntado alguna vez si evaluar es indispensable? ¿En qué ocasiones has evaluado? ¿Cómo evalúas?

Anexo 1

Ya hemos revisado la carta a lo largo de su elaboración y como producto terminado. Ahora es momento de evaluar las acciones llevadas a cabo para su elaboración. Para hacerlo tú serás juez y valorarás críticamente tu trabajo.

Para ello, te proporcionamos dos cuadros: en el primero evaluarás de manera general, cómo lo hiciste, anotando una “X” en la casilla con la que te identifiques. En el segundo deberás contestar unas preguntas cuyo fin es apoyarte para reflexionar sobre lo hecho y empleado para redactar la carta:

Cuadro 1:

Determina si:	SÍ	NO
1. Planeaste antes, durante y al final de la elaboración de tu carta:		
2. Llevaste a cabo tu planeación tal cuál la tenías considerada:		
3. Las actividades que realizaste sirvieron para revisar tu texto:		
4. Realizaste ajustes:		
5. Funcionaron los ajustes que hiciste:		
6. Evaluaste tu carta:		
7. Te funcionó la manera en que la evaluaste:		
8. Puedes relacionar el uso de la planeación con otras de tus actividades:		
9. Puedes relacionar el uso de la revisión con otras de tus actividades:		
10. Puedes relacionar el uso de la evaluación con otras de tus actividades:		
Total		

Mayoría de “SÍ” (experto): Genial, utilizaste las herramientas de planeación revisión y evaluación. Te recomendamos seguirlas utilizando para todo lo que hagas de ahora en adelante.

Mayoría de “NO” (intermedio): No te desanimes, puedes mejorar pero claro tendrás que esforzarte un poco más. Trabajar la planeación, revisión y evaluación, requiere de práctica constante. Te recomendamos revisar de nueva cuenta el manual para que identifiques dónde estuvo la falla.

Cuadro 2:

Pregunta	Respuesta
<p>¿Qué actividades realicé para revisar y evaluar mi texto? ¿Por qué realicé éstas y no otras actividades?</p>	
<p>¿Realizaría ajustes a la manera en que elaboré mi carta? ¿Cuáles y por qué los haría?</p>	
<p>¿Hice ajustes a mi planeación? ¿Cuáles y por qué?</p>	
<p>Respecto a la forma en que llevé a cabo mi planeación, revisión y evaluación: ¿Me funcionó o presenté dificultades? ¿Cómo las superé? ¿Cómo me sentí con ello?</p>	
<p>¿En qué otras situaciones puedo emplear la planeación, revisión y evaluación?</p>	
<p>¿Puedo relacionar la experiencia de elaboración de mi carta con la elaboración de otros textos? ¿De qué manera?</p>	
<p>De las estrategias que se presentaron ¿Cuáles considero funcionales y cuáles no? Justifica tu respuesta.</p>	

<p>¿Qué se ahora que antes no sabía?</p>	
<p>¿He descubierto algo de mí que antes no sabía? ¿De qué soy capaz que antes no era?</p>	
<p>¿Cuál considero que ha sido mi mayor logro al hacer uso de este manual?</p>	
<p>¿Cuál es mi conclusión de las actividades realizadas</p>	

Las preguntas de ambas tablas se elaboraron con base a las ideas de Cassany (1989); Díaz Barriga y Hernández (2002) y Morales (2004).

Ya te diste cuenta de lo importante que es evaluar...



Seguramente te percataste que evaluar requiere de una completa reflexión, la cual a lo largo del manual y de las tareas, utilizaste constantemente con el fin de analizar tu proceso como escritor y tu producto (carta). En este sentido, te permitirá darte cuenta de qué tanto pudiste avanzar, es decir, de los cambios en tu manera de redactar y verificar si tu carta cumple o no con el objetivo planteado al comienzo.



Esta tercera etapa, se centró en brindarte estrategias sobre cómo supervisar tu texto a lo largo de su elaboración y cómo evaluarlo al finalizarlo. La evaluación es constante a lo largo del proceso y también al final, ya que al igual que la supervisión, permite detectar y corregir los errores. Las estrategias se brindaron en dos sentidos: a **nivel del texto** (ilación, coherencia, etc.) y a nivel **elaboración** (las acciones y procedimientos empleados). Lo anterior con el fin de reconocer qué sabes hacer, y puedas determinar dónde puedes mejorar para hacer crecer la calidad de tus textos.

¿Ves que si se puede?

Y para finalizar...

Este manual te dio ideas para comenzar tu proceso consciente como escritor, el cual se desarrollará y mejorará conforme lo sigas practicando.

Realizar ejercicios en los que reconozcas qué te demanda la actividad, tus recursos y habilidades y lo que te hace falta por emprender, además de planear, revisar y evaluar, te permite realizar la tarea de una manera más efectiva y organizada para lograr conseguir tu meta.

Recuerda aprovechar tus cualidades y situación individual para poder elaborar y controlar tus estrategias y así decidir los pasos a seguir en una determinada situación, analizando por qué unas estrategias son mejores a otras en determinadas situaciones.

Las estrategias presentadas tienen como fin apoyarte al hacer uso de ellas en tu práctica como escritor. Considera el tipo de preguntas y actividades con las que trabajamos aquí y trata de ir aplicándolas poco a poco cuando elabores otros textos. De igual forma puedes modificarlas y utilizarlas en las diferentes situaciones y experiencias que vivas. Considera a estas estrategias son flexibles y adaptables de acuerdo a tus necesidades.

Toma en cuenta la importancia de que la planificación, revisión y evaluación benefician el desarrollo de **competencias** en las personas. Por lo tanto, si un estudiante logra reconocer qué y cómo aprende, puede elaborar estrategias para resolver un problema o atender un reto, comprender un texto o producir alguno, siguiendo una estructura, y teniendo coherencia, además de claridad en lo que redacta.

Te invitamos a seguir trabajando y practicando las estrategias que se te mostraron a lo largo del manual para que continúes mejorando tu práctica como escritor y además, puedas hacer uso de ellas en tu vida escolar y cotidiana. No te preocupes si cometiste errores ya que son parte de tu aprendizaje.



¡Gracias!

Glosario

Análisis: Es un estudio detallado que sirve para identificar las características o sacar conclusiones sobre algo.

Cartas formales: Son los textos que utilizamos en documentos formales como las actas, oficios, certificados, entre otros.

Cartas informales: Son los textos comunes y cotidianos como recados, listas del súper, mensajes de texto, etc.

Coherencia: Es cuando el texto tiene sentido en relación a lo que quieres expresar en él.

Cohesión: Es la unión o integración que existe entre una idea o frase y otra.

Competencias: Se refieren a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que poseen las personas.

Cronológica: Es la manera en la que ordenamos la información de acuerdo al orden de los sucesos.

Estrategias: Son los pasos que se siguen para realizar una acción, pueden variar ya que son flexibles.

Estratégicamente: Es la manera en la que dirigimos nuestras acciones de manera ordenada, paso a paso, organizada a partir de un objetivo inicial.

Estructura: Son todas las partes que componen a un texto.

Ilación: Es decir, que las ideas estén conectadas entre sí y que los párrafos y las oraciones tengan sentido entre uno y otro.

Organización: Arreglo u orden.

Ortografía: Es el conjunto de reglas que sirven para organizar la escritura.

Recursos: Son los bienes físicos y mentales con que contamos y que nos sirven de apoyo para mejorar el texto.

Reflexión: Pensar atenta y detenidamente.

Textos narrativos: Es la manera en que una persona cuenta una historia, describiendo de forma escrita cada acción con detalle.

Referencias

- Andrade, M. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, 68 (1), Recuperado el 29 de septiembre del 2015, de la fuente <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n68/n68a16.pdf>
- Angarita, M., Fernández, F. y Duarte, E., (2008). Relación del material didáctico con la enseñanza de ciencia y tecnología. *Educación y Educadores*, 11 (2), 49-60. Recuperado el 17 de octubre del 2015, de la fuente http://www.ensech.edu.mx/antologias/par/plan_estudios/biologia.pdf
- Brown, J. M. (1998). Self-regulation and the addictive behaviours. En W. R. Miller y N. Heather (Eds.): *Treating addictive behaviorus*. 2ª Ed. (pp. 61-73). New York: Plenum Press.
- Cassany, D. (1989). ¿Qué es el proceso de composición? En *Describir el escribir*. Barcelona: Páidos.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Flower, L. y Hayes J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *En Textos en contexto*. Argentina: Asociación Internacional de Lectura, 2-19.
- Heno, O, y Rodríguez, D. & Giraldo, L. (2000). Diseño y experimentación de una propuesta aplicada para el desarrollo de habilidades comunicativas. En Valderrama, C. (2000). *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*. Colombia: Siglo del hombre editores.

Anexo 1

- Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, sí...Pero ¿Qué y cómo evaluar? *Acción pedagógica* 13 (1). Recuperado de la fuente: [www.Dialnet-EvaluarLaEscrituraSiPeroQueYComoEvaluar-2971903%20\(3\).pdf](http://www.Dialnet-EvaluarLaEscrituraSiPeroQueYComoEvaluar-2971903%20(3).pdf)
- Montenegro, I. (s.f.). Preguntas cognitivas y metacognitivas en el proceso de aprendizaje. Resumen recuperado el 26 de septiembre del 2015 de la fuente http://www.pedagogica.edu.co/storage/ted/articulos/ted11_06arti.pdf
- Prados, M., Sánchez, V. & Sánchez, I. (s.f.). Variables psicológicas implicadas en el aprendizaje: procesos metacognitivos. *En manual de psicología de la educación*. España: pirámide.
- Torres, M. (2002). *La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento*. Artículo financiado por el Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico. Recuperado el 22 de octubre del 2015, de la fuente http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria_torres.pdf
- Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar? *Acción pedagógica*, 3 (1). Recuperado el 20 de mayo del 2016 de la fuente <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2971903.pdf>
- Prezi (2016). La planificación: estrategias para mejorar tu escritura (diapositivas de power point). Recuperado el 22 de mayo del 2015 de la fuente <https://prezi.com/dp9jafwk3pgo/la-planificacion-estrategias-para-mejorar-tu-escritura/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (s.f.). *La importancia de la escritura en la educación básica*. 22 de mayo de 2016, de Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio Sitio web: <http://dgfcms.sep.gob.mx/html/Materiales/PRI/Docs/PB07/EstrProd-Mat.pdf>.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). Programas de estudio 2011, guía para el maestro. Educación básica secundaria, español. México. Recuperado el 26 de octubre del 2015, de la fuente <http://evaluaciondocente.sep.gob.mx/materiales/SEPPROGRAMASDEESTUDIO2011.GUIAPARAELMAESTRO.EDUCACIONBASICA.SECUNDARIA.ESPAOL.pdf>

Solé, I. (2009). La enseñanza de las estrategias de comprensión lectora. En Estrategias de lectura. Barcelona: Graó. Sternberg, R. (1999). Intelligence as Developing Expertise. *Contemporary Educational Psychology* 24, 359-375. Recuperado el 23 de octubre del 2015, de la fuente

Teoría de la planeación (s.f). (UNAM) Recuperado el 22 de mayo de la fuente http://www.ingenieria.unam.mx/~jkuri/Apunt_Planeacion_internet/TEMAII.1.pdf

UNICEF (2005). Monitoreo. IMAS de Educación en el Riesgo de las Minas: Guía de Mejores Prácticas 7 (segunda edición). Recuperado el 22 de mayo del 2016 de la fuente http://www.unicef.org/colombia/pdf/Minas_parte7_07_p.pdf

Carta de presentación

Ciudad de México, _____ de 201__.

Estimado _____:

Considerando su distinguida experiencia y trayectoria en el campo educativo, nos dirigimos a usted para solicitarle su valiosa colaboración para la revisión, evaluación y validación del Manual de escritura estratégica titulado: *“Manual para elaborar mis textos. Todo lo que debes saber para comenzar a escribir”*, el cual está dirigido a adolescentes de nivel secundaria.

La finalidad del material es ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su práctica como productores de textos, mediante el reconocimiento de sus propios recursos y de sus habilidades para escribir, es decir, de sus procesos cognitivos y metacognitivos. Al hacer conciencia en las cosas que hace y en cómo es que las hace, haciendo uso de estrategias de planeación, supervisión y evaluación se tiene el fin de que logre potencializar y organizar mejor sus recursos para realizar textos eficientes, tanto en su vida escolar y cotidiana.

El material diseñado se enmarca dentro del trabajo de tesis que lleva por título **Manual para favorecer la producción escrita en estudiantes de nivel secundaria** que estamos desarrollando para obtener el grado de licenciados en Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional bajo la asesoría del Mtro. Germán Pérez Estrada.

Sus observaciones y recomendaciones como juez serán de gran apoyo y utilidad para la elevar la calidad del material en su versión final.

Agradeciéndole de antemano sus finas atenciones, quedamos de usted.

Atentamente

Carlos Alberto Ayala
Mendieta
Tesisista

Diana Juárez Villegas
Tesisista

Formato de validación para jueces

Estimado _____:

Una vez leído y revisado el Manual de escritura estratégica titulado: *“Manual para elaborar mis textos. Todo lo que debes saber para comenzar a escribir”* “se le solicita atentamente responder el siguiente cuestionario diseñado para evaluarlo. Dicho cuestionario se integra por aspectos relacionados al contenido y al formato del manual.

Por favor, marque con una “X” la opción que usted considere pertinente de acuerdo a la siguiente correspondencia:

- A. Deficiente (Requiere ajustes)
- B. Regular (Moderadamente satisfactoria)
- C. Bueno (Satisfactoria)

En la columna de la derecha se encuentra un espacio para realizar anotaciones y comentarios si así lo considera pertinente. En caso de que el espacio sea insuficiente puede anexar más hojas.

Relacionado a la parte pedagógica e informativa.

	Aspecto	A	B	C	Observaciones/Comentarios
1	El material es claro y de fácil lectura.				
2	Existe relación entre los objetivos y actividades planteadas.				
3	Los objetivos son pertinentes para lo que se pretende instruir a los participantes.				
4	Los contenidos que se trabajan están elaborados de acuerdo al desarrollo cognitivo de los estudiantes.				
5	La presentación del material realiza una adecuada introducción al tema.				
6	El material está organizado de manera lógica y secuencial, favoreciendo la comprensión del contenido.				

7	Los conceptos utilizados en el material son manejados de manera clara.				
8	Las instrucciones son comprensibles para llevarlas a cabo.				
9	Las actividades presentadas posibilitan el desarrollo de una redacción eficaz y que cumpla su fin comunicativo.				
10	En las actividades se retoman conocimientos previos.				
11	El material fortalece el aprendizaje autónomo por medio de la práctica guiada.				
12	Existe congruencia e ilación entre las actividades.				
13	Las actividades de cierre ayudan al estudiante a integrar su aprendizaje.				
14	Las actividades plantean retos desafiantes que estimulan a los estudiantes a reflexionar en su proceso escritor.				
15	Las actividades grupales que se sugieren permiten el intercambio de información y estrategias.				
16	El contenido logra despertar interés para los estudiantes y apoya al proceso escritor.				
17	La propuesta está relacionada con los fines y/o los propósitos que tiene la educación en este nivel educativo.				
18	Las secciones del material logran ampliar información sobre el contenido de manera clara.				
19	Las actividades favorecen a que los estudiantes identifiquen y evalúen el qué y el cómo de sus estrategias.				

20	El modelamiento plasmado en el manual, demuestra el empleo de las estrategias.				
21	Se señala cómo el esfuerzo y la utilización de la estrategia mejora la ejecución de la tarea.				
22	Las actividades guían a que el estudiante supervise durante todo el proceso escritor.				
23	Se favorece retroalimentación suficiente sobre lo que se hace.				
24	Se inicia el tema con una actividad que retoma retomando aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes de secundaria, la cual es de fácil comprensión.				
25	El material promueve que el alumno se involucre activamente en las actividades.				
26	El material orienta al alumno a reconocer el tipo de estrategias que emplea, la consecuencia que tiene su empleo y a reestructurarla para alcanzar sus objetivos.				
27	Los ejercicios de evaluación son apropiados y acordes a los objetivos establecidos.				
28	Los ejemplos que se presentan sirven de apoyo para llevar a cabo la actividad que se solicita.				

Relacionado al formato y otros contenidos del material.

	Ítem	A	B	C	Observaciones/Comentarios
1	Las lecturas son atractivas.				
2	Las imágenes utilizadas sirven de apoyo para la comprensión de las actividades. (esquemas, historieta, carta)				
3	Los contenidos diferencian los momentos de inicio, desarrollo y cierre.				
4	Los espacios destinados para realizar anotaciones son los adecuados.				
5	El tipo de letra, su tamaño y espacios entre párrafos son adecuados.				
6	Los colores utilizados son llamativos.				
7	Los diagramas de unidad permiten esquematizar e identificar el contenido a abordar				

Si tiene algún otro comentario adicional a mencionar, favor de expresarlo en este espacio:

Firma del revisor: _____

¡Gracias por su apoyo!