

**La producción textual como estrategia didáctica para el fomento de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes¹.
[Artículo de reflexión]**

Yennyffer Tatyana Cerón Medina²
Gloria Isaza de Gil³

Resumen

Frente a las deficiencias y limitaciones estructurales de los actuales aprendizajes escriturales, la producción textual como estrategia didáctica se constituye en una alternativa curricular que le permite al educando aprehender, apropiarse e incorporar cognoscentemente esos procesos autorregulatorios. Indudablemente, se proyecta hacia los demás aprendizajes puesto que siempre demandarán la elaboración y producción de los respectivos textos o documentos temáticos en calidad de ejercicio escritural y con carácter evaluativo. La autorregulación es una metodología y una técnica de desarrollo personal y académico que bien se puede proyectar a todos los campos existenciales y sociales del educando lográndose, en consecuencia, el mejoramiento de la calidad educativa y del comportamiento social. El presente artículo de reflexión aborda dicha problematización de aprendizaje escolar desde una perspectiva general y a partir de las diversas conceptualizaciones teóricas formuladas en torno al constructo de la autorregulación, identifica las estrategias didácticas utilizadas en la construcción del acto escritural según el rastreo bibliográfico e investigativo referencial realizado al respecto.

Palabras clave: Autorregulación de aprendizaje, estrategias didácticas, producción textual, aprendizajes autónomos.

¹ El presente artículo hace parte del macroproyecto: El aprendizaje como experiencia vital: expresiones de autonomía, identidad e interculturalidad, que coordinan las docentes investigadoras María Carmenza Grisales Gisales y Gloria Isaza de Gil, del Instituto Pedagógico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.

² Licenciada en Español y Literatura. Universidad del Cauca. Docente. Correo: tatianitacm8910otmail.com

³ Gloria Isaza de Gil. Magister en Educación y Desarrollo Humano. NOVA- University. Magister en Educación: Psicopedagogía. Universidad de Antioquia. Candidata al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE. Docente investigadora del Grupo de Educación y Pedagogía del Instituto Pedagógico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Correo: gloriai@umanizales.edu.co

Textual production as a didactic strategy to promote self-regulation of learning in students. [Reflection article]

Abstract

Faced with the deficiencies and structural limitations of current scriptural learning, textual production as a didactic strategy constitutes a curricular alternative that allows the student to apprehend, appropriately, and cognitively incorporate these self-regulatory processes. Undoubtedly, it is projected towards the other learning since they will always demand the elaboration and production of the respective texts or thematic documents as a scriptural exercise and with an evaluative character. Self-regulation is a methodology and a technique of personal and academic development that can be well projected to all existential and social fields of the student, achieving, consequently, the improvement of educational quality and social behavior. This article of reflection addresses this problematization of school learning from a general perspective and, based on the various theoretical conceptualizations formulated around the construct of self-regulation, identifies the didactic strategies used in the construction of the scriptural act according to the bibliographic and referential research carried out about.

Keywords: Self-regulation of learning, didactic strategies, textual production, autonomous learning.

Introducción

Uno de los modernos recursos pedagógicos y de aprendizaje ya institucionalizados en el sistema educativo, es el Texto Académico (el editado e impreso técnicamente que constituye orientación curricular y de contenidos de las asignaturas impartidas), el cual es complementado con el Texto Escrito⁴, concibiéndose éste último como el originado / creado por el propio educando ya en calidad de producción textual de aprendizaje, como ejercicio evaluativo de la asignatura pertinente o como quehacer escritural dado que:

Los signos de los tiempos en el mundo moderno exigen que los estudiantes deban no sólo decodificar textos, sino asimilar esta información, asumir posiciones críticas frente a lo que leen y ser competentes en la producción de textos coherentes que respondan a una situación social. Por ello, el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras toman un papel preponderante en los procesos educativos del día de hoy. (Cuestas et al., 2017)

Con base en estas apreciaciones, el sistema educativo – escolar debe fundamentar en todos los ciclos formativos de la malla curricular del proceso y aprendizaje escriturales, acompañada del aprendizaje del acto lector, por lo que la producción textual del educando está representada en su particular u original ‘Texto Escrito’ y compromete a las diferentes asignaturas cuya evaluación prevé la estructuración de un texto o escrito sobre determinado contenido o como práctica escritural.

La producción del ‘Texto Escrito’, comprendido como todo documento escrito (manual y/o digitalmente), gráfico, figura, imagen y demás conceptos similares elaborados o producidos desde el menor educando preescolar hasta el estudiante de Educación Superior que, supuestamente, éste último produce a través de diversos textos o escritos temáticos llegando hasta el ‘Texto Epistémico’ considerado como la máxima expresión de producción textual documental. Por lo tanto, se trata de una actividad técnica y estructuralmente normada, siempre acompañada por el educador – orientador, por lo que su aprendizaje demanda y requiere permanentemente de la aplicación de específicas o particulares estrategias didácticas formativas para que lo consoliden, estrategias a ser enseñadas por el docente para que el educando pueda, correcta y normativamente, elaborar el correspondiente ‘Texto Escrito’, por lo que el acto escritural no debe considerarse como una ‘competencia comunicacional’, como erróneamente se concibe (pues no todos los educandos podrán ser escritores duchos y conocer o aplicar correctamente las técnicas escriturales), sino como una “actuación lingüística”, como lo afirma Coy (2016):

...la escritura como acto de creación del lenguaje, no tiene cabida en el concepto de competencia lingüística, sino en el de actuación lingüística porque la creación de un texto implica la subjetividad y como tal admite las acepciones particulares elaboradas en el marco de los saberes sociales y académicos (p. 3).

Es así, entonces, que el acto escritural está enmarcado por una serie de factores globales de orden cognoscente (sobre la disertación o la temática, en específico elaborada), cultural, formativo, de experticia, motivacional, técnico, didáctico, normativo e institucional que bien ostente el nascente autor (escritor dentro de un contexto escolar), por lo que tales factores deben

ser conocidos por el docente para fundamentar el pertinente aprendizaje escritural mediante las correspondientes estrategias didácticas.

A pesar de los anteriores planteamientos, el aprendizaje formal del acto escritural se ha constituido en una manifiesta problemática estructural en el Sistema Educativo Nacional Colombiano. Así lo han señalado las diferentes evaluaciones de la calidad educativa, considerando que una de las limitaciones formativas más notables en el conjunto de los educandos es la carencia de habilidades escriturales, esto es, que el promedio de ellos no ha trascendido los aprendizajes básicos o literales hacia otros sistemas, estrategias y metodologías escriturales y constructos superiores en relación a la complejidad, pertinencia, originalidad y estética de la temática abordada escrituralmente.

Según Arrieta et al. (2017), las irregularidades normativas, educativas y procedimentales que presentan comúnmente los educandos y los estudiantes en el proceso de producción textual y/o desarrollo del acto escritural, son de carácter lingüístico – gramatical, operacional, normativo y por la carencia de técnicas escriturales, porque no se aplican correctamente o ignoran los elementos endo - estructurales del párrafo como los conectores, la ilación / concordancia del conjunto de las ideas temáticas y la aplicación de los signos gramaticales; igualmente, desconocen el uso, aplicación y significado del metalenguaje como todo signo gráfico que denota tácita o explícitamente un significado conceptual, una interpretación conceptual, un acto lingüístico – gramatical, una intencionalidad o un llamado de atención al lector, un asterisco, un sub o un supraíndice, un pie de página, formas o figuras para llamar la atención o las viñetas y demás figuras similares. Los errores descritos en la escritura de textos convergen en la inhabilidad para lograr identificar la tesis central o primaria del escrito e identificar o caracterizar las voces narrativas.

En principio y según Arrieta et al, (2017), tales irregularidades académicas son generadas por:

} Los limitados aprendizajes escriturales que han recibido los educandos que evidencian tales afectaciones.

‖ El desconocimiento de la significancia cultural, académica, cognoscitiva e intelectual del texto escrito por parte del educando de la Educación Básica Secundaria y/o del mismo estudiante de Educación Superior.

‖ La poca o nada relación temprana del texto desde la misma formación preescolar porque el docente no fomentó en ese menor su capacidad escritural y de abstracción lectoral mediante la elaboración de sus propios textos infantiles pretendiendo abordar escritural o graficadamente el contexto lectoral así conocido y, ahora, dicha problemática se ha agudizado con:

Las Nuevas Tecnología de Información y Comunicación (TIC), aplicables al ambiente educativo pues el texto clásico, el físico, el diseñado intelectualmente, ahora es diseñado informáticamente mediando una programación e instrumentalización computarizadas - materializada en el software y en el hardware - a la que tienen pleno y expedito acceso el educando incipiente y el estudiante post - educación secundaria.

Ello ha implicado que el ejercicio intelectual y creativo del acto escritural, la producción textual, ha sido dejado en manos de esa tecnología sin que el autor – escritor escolar se esfuerce por cualificar su escrito con sus propias habilidades / competencias escriturales, perspectivas cognoscentes sobre la temática así disertada o expuesta y actuación lingüística.

Por su parte, Brizuela (2016), coincidiendo con Arrieta et al. (2017), señala que las limitaciones lingüístico – gramaticales y operacionales manifiestas respecto al acto escritural en ambientes escolares y estudiantiles radican en que:

(...) el principal problema de los textos argumentativos creados por los estudiantes radica en que estos desconocen las categorías esquemáticas del discurso argumentativo, lo que conlleva a inconvenientes como la ausencia de cohesión global en el texto, carencia de relaciones retóricas entre ideas y párrafos y ausencia de tesis, argumentos y conclusiones a la hora de estructurar el texto. (p.350)

Para intentar superar esa problemática estructural educativo – escolar, los diseñadores curriculares y los teóricos del aprendizaje de todos los ciclos formativos, han señalado que la

institución educativo - escolar pre - universitaria debe implementar procesos de autorregulación sobre la producción textual, siendo aplicables o proyectados a todos los demás aprendizajes que, también, demanden producción textual básica de los educandos en diferentes objetivos formativos e instruccionales, proceso formativo de apoyo complementario a los aprendizajes aplicados que aún está ausente o poco implementado en la institucionalidad referida.

Ahora bien, para que se produzcan o se generen los debidos procesos de autorregulación del aprendizaje escritural, el educando debe precisar y conceptualizar qué es el proceso y acto de escribir y de su importancia comunicacional y social. Al respecto, a continuación se referencian algunas precisiones para tener en cuenta en el proceso escritural:

-  Es una actividad de alfabetización inter – complementaria del proceso lector.
-  Es el desarrollo de las competencias comunicacionales de expresión escrita.
-  Es una experticia natural perfeccionable del educando o del estudiante mediante la implementación de las correspondientes estrategias de aprendizaje autorregulado.
-  Es un medio de comunicación gráfica o sígnica complementario de la comunicación oral.
-  Es la manifestación y evidencia escritural de la comunicación verbal y del acto lingüístico – gramatical como tal.
-  Es la organización escrita de la idea, del pensamiento cognoscente sobre la temática abordada.

Bajo esas perspectivas conceptuales, técnicamente se concibe el acto escritural como:
 (...) una serie de pasos que normalmente se siguen para escribir, ya sea un ensayo, un cuento, un poema, una carta, un aviso publicitario, etc. (...) Para el estudiante implica que es la manera de entender con mayor claridad un tema, de organizar mejor sus pensamientos (...). (Valley Middle School, 2020, p. 6)

En relación con lo discutido, el presente artículo de reflexión: ‘La producción textual como estrategia didáctica para el fomento de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes’ bien puede constituirse como un válido antecedente referencial sobre la necesidad e importancia curricular de implementar, impulsar y cualificar procesos autorregulatorios de

aprendizaje del acto escritural en el contexto escolar. Esto, teniéndose en cuenta que el texto escrito está acompañado de prácticas autorregulatorias dirigidas (por el docente, preferiblemente) y en estadios escriturales más desarrollados, esa elaboración será autónoma y consciente de esa labor por parte del autor – estudiante.

Reflexión

Perspectivas educativas de la autorregulación en el aprendizaje de los estudiantes

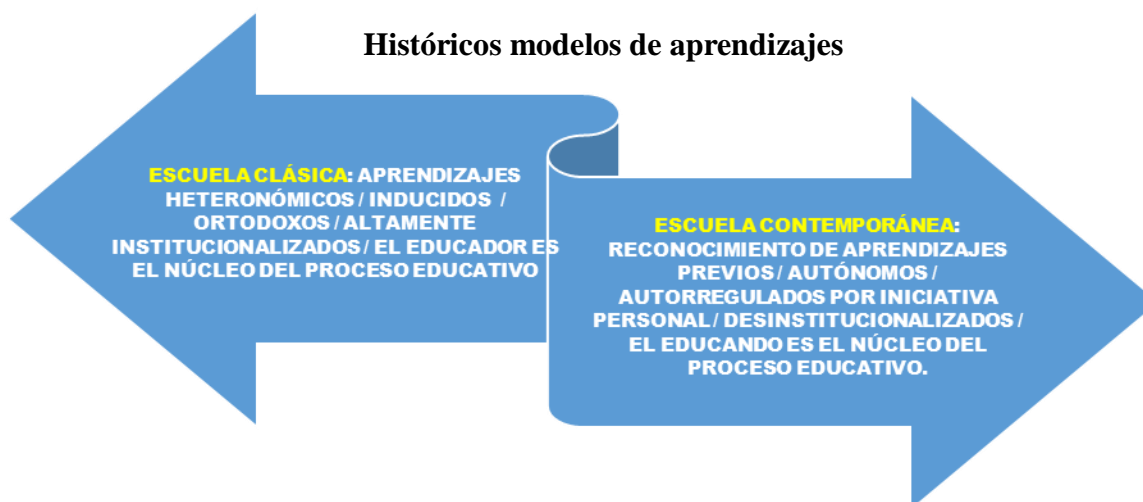
En la escuela tradicional, el aprendizaje ha sido considerado como un inalterable y dogmático proceso de transmisión de los contenidos escolares, altamente institucionalizado, siendo el educador el núcleo ortodoxo, autoritario y monopolístico del aprendizaje o del proceso educativo establecido, sin que el educando pudiera intervenir en su propio aprendizaje, por lo que las eventuales rupturas y déficits académicos que bien presentase el mismo, exclusivamente eran atribuidos a limitaciones psicológicas de aprendizaje personales que le impedían la comprensión y/o el entendimiento de los contenidos impartido; situación que se torna más complicada con la férrea disciplina escolar establecida para ‘superar’ tales, supuestas, limitaciones individuales de aprendizaje, por lo que esos aprendizajes manifiestamente estaban direccionados y fundados en criterios de orden conductista, de carácter heterónomo y enseñanza institucionalizada que impedían cualquier perspectiva o intención de autorregulación autónoma, a iniciativa propia del educando, por lo que siempre fue coartado cualquier intento y ejercicio de metacognición⁵ por parte del discente y si ello ocurría, sencillamente era interpretado como ‘acto de indisciplina’ con acciones punitivas por parte del establecimiento o del docente así ‘cuestionado’⁶.

⁵ Entendiéndose como los intentos autónomos y volitivos del estudiante en superar los contenidos académicos dados por ese dogmático docente, es decir, sometiendo a duda lo enseñado o ampliando ese saber adquirido en el salón de clases.

⁶ Acciones como el expulsar al educando de la institución, retirarlo de clases, aislarlo grupalmente, convocar a los padres para reclamarles ese ‘indisciplinario comportamiento’ del alumno, impedirle derechos elementales dentro de la institución o en ignorar sus válidos planteamientos.

Con el advenimiento y creciente desarrollo de la Psicología Educativa, siglo XX (años 70 y principios de los 80), con énfasis en la evaluación e investigación de los procesos de enseñanza – aprendizaje escolares, tal antigua ortodoxia docente del aprendizaje es abandonada ante las novedosas interpretaciones y perspectivas de las diferencias individuales cognoscitivas de los educandos fundadas en la meta-cognición y cognición social por lo que “las deficiencias en el aprendizaje de los estudiantes fueron atribuidas a la falta de reflexión metacognitiva sobre las limitaciones personales y a la inhabilidad para compensarlas” (De la Fuente et al., 2017, 18).

Como una solución estructural a tal problematización, se iniciaron los correspondientes estudios e investigaciones sobre los procesos y estrategias didácticas de autorregulación de aprendizajes desde las perspectivas de la psicología de la educación y de las diferencias cognoscitivas individuales del educando, por lo que los antiguos paradigmas educativo – escolares fueron renovados y enfocados hacia aprendizajes significativos, problémicos, metacognitivos y colaborativos, donde el educando es ya el núcleo esencial y convergente del pertinente aprendizaje que se imparte. Gráficamente tales perspectivas de aprendizaje divergentes son las siguientes:



Fuente: diseño propio con información tomada de Caro y Fuentes (2015)

En principio o como perspectiva general, el permanente abordaje de la autorregulación del aprendizaje, surge como una válida alternativa en la solución de la problemática educativa estructural: cómo cualificar los aprendizajes educacionales impartidos ante las limitaciones culturales e institucionales de origen interno (las capacidades cognoscitivas y las actuaciones lingüísticas que bien desarrolle el educando) y externo (las contextuales) que enmarcan tales aprendizajes.

La evolución del discurso educativo universal, la dinámica contemporánea de la formación académica tiende hacia la institucionalización de ambientes con autonomía de aprendizaje, interviniendo directamente el mismo educando y co – direccionado por el docente e intermediado por ambientes educativos virtuales y que según Caro y Fuentes (2015):

La balanza parece decantarse en la actualidad por la primera opción, sustentada en un amplio rango de razones, entre las cuales pueden destacarse dos: en primer lugar, el creciente interés por las competencias pone el acento en la ampliación de los contextos de aplicación de los aprendizajes, lo cual demanda no sólo un saber hacer, sino principalmente un alto nivel de autocontrol de los procesos mentales para trasladar de manera muy dinámica lo aprendido a situaciones novedosas y entornos de incertidumbre. (p.15)

Ante la complejidad conceptual y operacional de la autorregulación del aprendizaje académico, en general, se han elaborado diversas teorías y constructos a partir de las investigaciones y modelos conceptuales diseñados por los dos principales teóricos de la autorregulación del aprendizaje: Zimmerman (2000) y Pintrich (2000).

Como conceptualización general, se considera la autorregulación como el control consistente y volitivo de los pensamientos propios y del actuar conscientemente mediante aprendizajes y estrategias particulares / individuales u originales tendientes a lograr objetivos o metas previamente trazadas. Zimmerman (2000) conceptualiza la autorregulación como un proceso formativo progresivo, por etapas de desarrollo o de consolidación, que facilita a los

educandos dinamizar estrategias de aprendizaje pertinentes para llegar a los objetivos proyectados. Zimmerman (2000) propone un proceso de 3 fases cíclicas: premeditación, desempeño o control voluntario y auto reflexión, las cuales se presentan a continuación:

Premeditación	Desempeño	Auto reflexión
Análisis de tareas Establecimiento de metas Planeación estratégica Creencias de auto motivación Auto eficacia Expectativas de resultados Valor o interés intrínseco Orientación a metas	Auto control Auto instrucción Imaginería Enfoque de atención Estrategias de tareas Auto observación Auto registro Auto experimentación	Auto juicio Auto evaluación Atribución causal Auto reacción Auto satisfacción afecto Adaptativa defensiva

Tabla 1. Modelo de autorregulación de Zimmerman (citado en Peñalosa, et al. 2006)

El modelo de Zimmermann (2000) plantea algunos factores que podrían explicar la falta de autorregulación, a saber: 1) la ausencia de experiencias de aprendizaje social; 2) la falta de motivación, 3) problemas en el estado de ánimo, 4) problemas de aprendizaje como atención, recuerdo, lectura o escritura. En congruencia con el marco de referencia del aprendizaje social, plantea el desarrollo de la autorregulación a través de: 1) observación, 2) emulación, 3) auto control. (Peñalosa, 2006, p. 11)

Así mismo, Andrés et al. (2020) conceptúan que la autorregulación está soportada en funciones ejecutivas con la intencionalidad de modificar una conducta deficitaria (de aprendizaje escolar, en este caso) en una activa o cualificada y la autorregulación "...constituye uno de los principales mecanismos a través del cual se logran comportamientos adaptativos (...) Entre estos procesos pueden mencionarse: el monitoreo del comportamiento, la motivación, la elección entre alternativas y las funciones ejecutivas" (p.6).

La autorregulación indica un especial u original aprendizaje sobre el manejo del comportamiento emocional y psicológico propio del educando, tendiente a lograr lo ideado o lo establecido por lo que "La autorregulación consiste en un proceso activo en el que los alumnos

se hacen protagonistas de su propio aprendizaje, lo interiorizan y se adueñan de los objetivos que se persiguen en él” (Castañeda et al., 2018, p.139).

Considerándose que la autorregulación psicologico – educativa⁷ (de aprendizajes escolares) no es espontánea o natural en el educando, la misma debe ser instituida formativamente mediante otro aprendizaje al respecto, esto es, que el educador debe enseñarle al discente cómo generar actitudes, mecanismos, técnicas y metodologías de autorregulación en el estudio y para ello se encuentran estrategias didácticas especializadas que facilitan tal proceso autorregulatorio educativo – escolar tendiente a mejorar y fortalecer la calidad cognoscente del aprendizaje impartido y que el educando sea proactivo hacia los estudios intra y extra-institucionalizados de manera autónoma y consciente dado que:

Para lograr una autorregulación del aprendizaje, se deben poner en acción una serie de formas de pensamiento y comportamiento agrupadas como estrategias de aprendizaje. La estrategia de disposición al estudio, las motivaciones y actitudes permiten mantener un nivel de interés necesario para emprender y mantenerse en la tarea. (Díaz et al., 2016, p.26)

Siendo la autorregulación del aprendizaje a ser instituida normativa y formativamente en el educando, la misma es progresiva o en ocasiones excepcional y coyuntural⁸ por lo que para Chaves et al. (2016) la autorregulación del aprendizaje:

⁷ Se hace énfasis de la autorregulación en este campo disciplinar específico pues se encuentra una natural autorregulación fisiológica en todos los organismos biológicos en calidad de mecanismo de conservación, estabilidad funcional y regulación de las funciones bio-fisiológicas.

⁸ La actual crisis epidemiológica Coronavid – 19, al impedir los aprendizajes presenciales, ha obligado a que el educando o el estudiante recurra a tecnologías educativas y aprendizajes virtuales, nunca antes familiarizados o recurridos, y dadas las características particulares de esa enseñanza tecnológica y virtual, la que está altamente programada y direccionada, el educando de manera imprevista y precipitada ha sido obligado a establecer pautas y actitudes de autorregulación de ese estudio / enseñanza virtuales por lo que es consciente (actitud claramente autorregulatoria) de que a determinada hora debe conectarse ‘*en línea*’ con la respectiva plataforma educativa o con su docente de forma remota o para ‘*subir*’ (entregar digitalmente al docente) la actividad o el ejercicio práctico, el cual ya ha sido elaborado en solitario o en pares al saber conscientemente de la obligatoriedad en hacerlo (otra actitud claramente autorregulatoria).

(...) es un proceso cíclico donde la persona determina sus objetivos de aprendizaje, planifica las estrategias correspondientes a estos objetivos y pone en práctica las estrategias planificadas; estas son las acciones de control volitivo. Paralelamente, la persona realiza acciones de observación sobre su actuación en la autorregulación y en el aprendizaje; también observa su motivación, su eficacia y los logros que alcanza con sus acciones.

Esa consideración de que la autorregulación de los aprendizajes escolares requiere ser establecida o instituida mediante otro especial aprendizaje al respecto, esto es, ‘Aprender a aprender’ mediante las correspondientes estrategias didácticas, para Muchiut et al. (2018):

(...) la tarea educativa debe dirigirse a la formación de competencias que permiten el aprender a aprender, logrando así un aprendizaje constante y continuo durante toda la vida en las diferentes situaciones y ámbitos en los que deba desenvolverse y, fundamentalmente, habilitar espacios en los que el estudiante genere nuevas formas de pensamiento y comportamiento. (p.205)

Una de las definiciones de la autorregulación del aprendizaje educativo – escolar más pertinente y que corrobora que la autorregulación del estudio debe ser instituida y/o motivada formativamente para que se constituya en un permanente y continuo hábito en toda actividad cognoscente escolar, es la de Castañeda et al. (2018) al conceptuar que:

La autorregulación del aprendizaje implica un modo de aprender independiente y activo regido por objetivos y metas propios; supone el dominio y aplicación planificada y adaptable de recursos y procesos, referidos a estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas, y procesos de dirección y control del esfuerzo, (...). (p. 15)

Por los contenidos referenciales de la autorregulación del aprendizaje expuestos, se puede inferir válidamente que la misma es un proceso formativo continuo, que demanda otro aprendizaje especializado que soporta y cualifica el aprendizaje institucionalizado, de carácter autónomo, volitivo, cognoscente y que se proyecta hacia otras actividades de aprendizaje

académico y uno de los instrumentos, técnica y metodología aplicables en tal finalidad bien puede ser la aplicación e ideación de estrategias didácticas que faciliten esa autorregulación por parte del educando y aplicables en el acto y ejercicio escriturales.

Estrategias del proceso escritural para generar aprendizaje autorregulado

En concordancia con los planteamientos anteriores en torno a la autorregulación del aprendizaje en el proceso escritural, y acorde con lo citado por Fajardo (2016), se disponen diversas estrategias para lograr un proceso escritural autorregulado, las cuales se exponen a continuación:

‖ La evaluación de los textos generados por pares. Esta estrategia consiste en el intercambio de la producción textual para que sea evaluada inter – compañeros de clase (pares) analíticamente pero que debe ser direccionada por el docente de manera propositiva, formativa y analítica, potenciando la autorregulación del aprendizaje debido a que se le da cavidad al estudiante en el proceso de calificar, teniendo en cuenta sus propios criterios de evaluación.

‖ Aplicación de estrategias cognitivas. Hacen referencia a la metacognición que bien desarrolle el alumno y materializada en la selección, organización / estructuración, elaboración y memorización de la información referente al contenido temático a desarrollarse. Con esta estrategia el estudiante no se limita en su proceso de aprendizaje a recibir información y ordenes de su docente sino que toma de sus propias experiencias previas el conocimiento necesario para construir su nuevo saber.

‖ Diseño del contenido. El educando bien puede plasmar las ideas generales del documento proyectado a partir de la página de contenido (en calidad de guía procedimental de las temáticas a desarrollarse). Cabe resaltar que un estudiante autorregulado siempre va a empezar por organizar sus propias actividades a desarrollar para luego realizarlas y cumplir con sus propias metas.

‖ Aplicación de las normas técnicas de presentación. Esta estrategia hace referencia a la aplicación de las respectivas normas técnicas aplicables en cada producción textual y serán propias del texto escrito en la básica secundaria y en la educación superior. Bien pueden constituirse como guías cognoscentes y metodológicas en la elaboración del texto como la Norma Técnica Colombiana 1486, del ICONTEC, sobre la documentación académica, y la de la Asociación de Psicología Estadunidense, la APA (para artículos científicos) o las de Vancouver (para artículos de salud / medico - clínicos).

‖ El empleo de diccionarios temáticos e ideológicos. Por lo general, los contenidos académicos o los mismos textos, demandan lenguajes especializados de orden técnico, mejor conocido como ‘Lenguaje Tecno-lecto’, científico, de jerigonza y contenidos similares que solamente se encuentran en diccionarios especializados por lo que el educando debe familiarizarse con estos textos especializados para así encontrar el término preciso y adecuado en su escrito, permitiendo que aumente su vocabulario y facilite el logro de las metas trazadas en el proceso de aprendizaje.

‖ Uso de la internet. Esta poderosa herramienta ubicua y permanente debe serle familiar al educando en la construcción del texto, pues le ayudará a perfeccionarlo desde todas las perspectivas posibles (referenciales, gráficas, sígnica, de presentación, de corrección, como post - producción).

‖ El Borrador de trabajo. Esta estrategia consiste en que el educando elabora el primer esbozo del texto (ya de manera manuscrita o digital) para que sea continuamente revisado en todos sus componentes hasta lograrse su estructuración normativa, permitiendo que plasme sus propósitos a cumplir y la forma en como los va a realizar.

‖ Proceso administrativo del proyecto editorial. Esta estrategia solamente es válida o aplicable en ambientes de Educación Superior cuando se imparte un especializado o avanzado aprendizaje sobre la elaboración del texto académico, pues el estudiante - autor universitario podrá: planificar, estructurar, supervisar, revisar y corregir su propia producción textual por lo que “...los procesos de planeación, revisión y edición implicados en la producción textual en

calidad de estrategias facilitan o consolidan los aprendizajes previos o propedéuticos para que el educando se convierta en un escritor activo y permanente. (Álvarez et al,2017,p.15)

} Diseño de una matriz de objetivos procedimentales. Con esta estrategia didáctica, el alumno – autor del texto podrá conocer y comprender la estructura de los objetivos proyectados para elaborar el texto. Algunas de las categorías matriciales a considerarse bien pueden ser:

ESTRATEGIAS	CRONOGRAMA ACTIVIDADES	QUÉ	CÓMO	PARA QUIÉN	PARA QUÉ	CON QUÉ
LISTADO DE ESTRATEGIAS A EMPLEARSE	LISTADO DE SUBPROCESOS PRODUCCIÓN	CLASE OBJETIVOS, FINALIDAD, PROYECCIÓN	ESTRATEGIAS, MEDIOS, INSTRUMENTOS RECURRIDOS	DESTINATARIOS DOCUMENTO	PROPÓSITOS DEL TEXTO	MEDIOS, RECURSOS, INSTRUMENTOS, A EMPLEARSE

Fuente: Diseño propio

} Acciones de reforzamiento del acto escritural. Es un grupo de estrategias que bien pueden emplear conjuntamente el docente y el educando para reforzar el aprendizaje del acto escritural, como las siguientes:

1. Relacionar los contenidos temáticos con experiencias cotidianas y/o previas.
2. Generar situaciones problémicas
3. Promoción de la participación de los pares.
4. Reforzar la explicación con el comentario de los estudiantes.
5. Emplear un léxico especializado o pertinente a la temática.
6. Reorientar la escritura del texto revisando y corrigiéndolo por el estudiante.
7. Monitorear de la comprensión a través de preguntas literales, inferenciales y críticas.
8. Promover la argumentación solicitando al autor justificar sus apreciaciones.
9. Orientar la reescritura del texto.

10. Direccionar a los estudiantes con déficits metodológicos en la elaboración del texto.
11. Releer detalladamente el texto
12. Elaborar el escrito en calidad de borrador (que permita identificar los aspectos a corregirse).
13. Subrayar las palabras y frases significativas.
14. Analizar la estructuración gramatical del texto.
15. Hacer anotaciones al margen de sus propias consideraciones
16. Revisar los criterios en torno a la ortografía, puntuación, el uso de mayúsculas, los párrafos y las palabras redundantes

Conclusiones

La presente reflexión permite concluir que la producción textual se constituye en una excelente estrategia didáctica para el fomento de la autorregulación en el aprendizaje, teniendo en cuenta que los procesos escriturales impactan directamente sobre los escritores generando espacios para planear, ejecutar y reflexionar en torno a sus producciones.

En concordancia a esa amplia exposición de la situación problemática es pertinente mencionar que el acto escritural es una herramienta que permite potenciar la autorregulación del aprendizaje en el estudiante, debido a que en el momento de crear su texto escrito, plasma sus conocimientos previos y actuales, convirtiéndose en el protagonista de su propio aprendizaje.

Cabe resaltar la importancia de que el educando emplee el proceso de producción escrita como un acto volitivo, en donde sea el docente su mediador y establezca relaciones de confianza que permitan al estudiante decidir y llevar a cabo por sí mismo su proceso escritural.

Para que el estudiante logre desarrollar su texto escrito y teniendo en cuenta su propia interiorización, el docente-orientador debe tener presente los diferentes estilos de aprendizaje del estudiante, para lograr motivarlo y encaminarlo hacia el logro de sus metas trazadas, propiciando espacios y tiempos en los distintos momentos que se va desarrollando en el acto de escritura.

De igual forma, es el estudiante quien debe trazar sus propias metas en relación al proceso escritural debido a que es por medio de éste que va plasmar sus emociones, conocimientos e involucrando el contexto en el cual se desenvuelve; logrando ser un sujeto proactivo y mejorando su propia calidad del aprendizaje.

Referencias

- Andrés, M., Aydmune, Y., Canet-Juric, L., Garcia-Coni, A., Richards, M., Stelzer, F. y Vernucci, S. (2020). Intervención sobre autorregulación cognitiva, conductual y emocional en niños: Una revisión de enfoques basados en procesos y en el currículo escolar, en Argentina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, Abril 2020, Vol. 12, N°1, 1-25. <file:///C:/Users/PCSMART/Downloads/Dialnet-IntervencionSobreAutorregulacionCognitivaConductua-7410634.pdf>
- Arrieta, E., De La Hoz, A., Medina, J. y Tafur, J. (2017). *Estrategias para el desarrollo de la comprensión y producción textual en estudiantes de Tercer Grado basadas en la pedagogía de géneros lingüísticos*. (Tesis de Maestría). Maestría en Educación. Fundación Universidad del Norte, Barranquilla. <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7661/130222.pdf?sequence=1>
- Brizuela, A. (2016). Construcción y validación de una rúbrica para medir la expresión escrita en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*; Bogotá Tomo 15, N° 1. <https://search.proquest.com/openview/cf62ec9ac45a4c23dac532667201fa18/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2041157>
- Caro, C. y Fuentes, J. (2015). Vivir en Internet. Retos y reflexiones para la educación. Madrid: Editorial Síntesis. Bordón. *Revista De Pedagogía*, 69(3), 202-204. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/54099>

- Castañeda, E., García, C. y Mansilla, J. (2018). Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas N° 31*.
<file:///C:/Users/PCSMART/Downloads/Dialnet-ExperienciaDeInnovacionEnElAulaDesdeLaAutorregulac-6383452.pdf>
- Coy, H. V. (2016). *El Artículo de reflexión*. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior. <https://es.slideshare.net/hectorcoy/el-articulo-de-reflexin-65837295>
- Cuestas, C., Muñoz, L. y Rueda, O. (2017). *Pedagogía de géneros textuales para el desarrollo de la producción textual en estudiantes de Tercer Grado*. (Tesis de maestría). Maestría con énfasis en Lenguaje, Universidad del Norte. Barranquilla.
<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7917/131360.pdf?sequence=1>
- Chaves, E., Trujillo, J. y López, J. (2016). Acciones para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar Campus de Cartuja, Granada (España). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. N° 48, 2171-7966.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/38405/acciones%20para%20la%20autorregulacion%20del%20aprendizaje%20en%20entornos%20personales.pdf?sequence=1>
- De La Fuente, J. (2017). Autorregulación y procesos de aprendizaje. *Aula Magna 2.0* Revistas Científicas de Educación en Red.
<https://cuedespyd.hypotheses.org/2878#:~:text=En%20el%20%C3%A1mbito%20de%20la,activa%20para%20realizar%20una%20tarea>
- Díaz, A., Flores, P. G., y Lagos, I. E. (2016). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación. *Revista Electrónica Educare* (Educare Electronic Journal) Vol. 21(1), 1-17.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v21n1/1409-4258-ree-21-01-00124.pdf>

- Fajardo, G. (2016). *Del proceso histórico de la educabilidad del ser humano*. Seminario: 'Historia del pensamiento educativo y pedagógico'. Universidad Católica de Manizales, Popayán 2016.
- García, F. (2015). *Compresión lectora y producción textual*. Bogotá. Ediciones de la U.
- Muchiut, Á., Zapata, R., Comba, A., Mari, M., Torres, N., Pellizardi, A. y Segovia, A. (2018). Neurodidáctica y autorregulación del aprendizaje, un camino de la teoría a la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 78 núm. 1, 205-219.
<file:///C:/Users/PCSMART/Downloads/3193-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2055-4-10-20181226.pdf>
- Peñalosa, E., Landa, P. y Vega, C.Z. (2006). Aprendizaje Autorregulado: Una Revisión Conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, Vol. 9 No 2, 1-21.
<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf>
- Serrano, C. A. y Acevedo, N. G. (2015). *Escribamos el arte. Proyecto: Leer y escribir: la construcción de una mirada compartida en la escuela*. Universidad Externado de Colombia-IDEP.
https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/1708/Lectura_y_escritura_como_procesos_transversales_p_207-220.pdf?sequence=1
- Pintrich, P.R. (2000) The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boakerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, Academic Press, 451-502
- Valley Middle School, (2020), El Proceso de Escritura. *EDUTEKA*. Universidad ICESI. Edición 17.
<http://www.eduteka.org/ProcesoEscritura1.php>
- Zimmerman, B. (2000) Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M.

Boakerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, Academic Press, 13-39.