

January 2013

Desarticulación entre las orientaciones curriculares sobre escritura y las prácticas de su enseñanza en el contexto escolar

Magda Yanneth Álvarez Lobatón

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, maya11121973@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Álvarez Lobatón, M. Y.. (2013). Desarticulación entre las orientaciones curriculares sobre escritura y las prácticas de su enseñanza en el contexto escolar. *Actualidades Pedagógicas*, (61), 65-76.
doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2331>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Desarticulación entre las orientaciones curriculares sobre escritura y las prácticas de su enseñanza en el contexto escolar*

Magda Yanneth Álvarez Lobatón

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

maya11121973@gmail.com



Resumen: la investigación se desarrolla desde el paradigma interpretativo, su enfoque es cualitativo y su diseño se basa en la investigación-acción educativa. Retoma referentes conceptuales sobre la escritura propuestos y para el planteamiento y la delimitación del problema se analizan las orientaciones de los lineamientos curriculares y de las prácticas dominantes en el aula sobre la enseñanza de la escritura. Entre los resultados se puede destacar que las prácticas prescriptivas de la enseñanza de la escritura se manifiestan en los aprendizajes de los estudiantes y, por supuesto, en sus producciones escritas. Se puede concluir que las orientaciones de los lineamientos curriculares sobre escritura no afectan profundamente las prácticas pedagógicas, y por ello aún se continúa trabajando un modelo de escritura que la concibe como producto y no como proceso cognitivo y social.

Palabras clave: enseñanza de la escritura, lineamientos curriculares, argumentación, estrategias metacognitivas.

Recibido: 11 de diciembre del 2012

Aceptado: 3 de febrero del 2013

*

Este artículo presenta avances de la investigación *Estrategias metacognitivas en la producción de textos argumentativos* cuyo objetivo general radica en cualificar la producción escrita mediante el uso de estrategias metacognitivas que permitan la autorregulación del proceso de escritura en la elaboración de textos argumentativos. Esta se adelanta en el IED Juan Evangelista Gómez en la jornada de la mañana con estudiantes de grado sexto en el marco de la maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.





Lack of Connection between Curriculum Guidelines on Writing and Their Teaching Practices in the School Context

Abstract: The research is conducted from the interpretive paradigm, its approach is qualitative and its design is based on educational action-research. It returns to conceptual references about writing propositions and, for the establishment and definition of the problem, the orientations of curriculum guidelines and of the prevailing practices in the classroom on the teaching of writing are analyzed. Among the results, it is noted that the prescribing practices of teaching writing are manifested in the learning of students and, of course, in their writing. It can be concluded that the orientations of the curriculum guidelines on writing do not profoundly affect teaching practices, and therefore we continue to work on a writing model conceived as a product and not as a cognitive and social process.

Keywords: Teaching writing, curriculum guidelines, argumentation, metacognitive strategies.



Desarticulação entre as orientações curriculares sobre escrita e as práticas de seu ensino no contexto escolar

Resumo: a pesquisa se desenvolve desde o paradigma interpretativo, seu enfoque é qualitativo e seu desenho se baseia na pesquisa-ação educativa. Retoma referentes conceituais sobre a escritura propostos e para a abordagem e a delimitação do problema analisam-se as orientações dos lineamentos curriculares e das práticas dominantes na sala de aula sobre o ensino da escrita. Entre os resultados podem-se destacar que as práticas prescritivas do ensino da escrita manifestam-se nas aprendizagens dos estudantes e, é claro, em suas produções escritas. Pode-se concluir que as orientações dos lineamentos curriculares sobre escrita não afetam profundamente as práticas pedagógicas, e por isso ainda continua-se trabalhando um modelo de escrita que a concebe como produto e não como processo cognitivo e social.

Palavras chave: ensino da escrita, lineamentos curriculares, argumentação, estratégias metacognitivas.



Introducción

La falta de implementación de estrategias metacognitivas en la enseñanza de la escritura por parte de los docentes y de su uso por parte de los estudiantes tiene como consecuencia una mínima autonomía y reflexión en los aprendizajes relacionados con la composición de textos. Asimismo, la práctica pedagógica sobre la escritura centrada en la transcripción de textos, en el uso de normas gramaticales y ortográficas descontextualizadas, en la buena presentación, etcétera, es decir, una escritura que enfatiza en el producto tiene como efecto un aprendizaje de la escritura de manera mecánica, repetitiva, con una producción de textos incompletos que se escriben más por cumplir con un deber que para ser leídos en situaciones de comunicación real. Además, se da prioridad al trabajo con textos narrativos y se omite la diversidad textual, entre ellos, el texto argumentativo. Por lo tanto, surge la necesidad de cualificar la escritura mediante el uso de estrategias metacognitivas que permitan una producción de textos argumentativos eficientes.

La intención de este artículo es socializar los problemas generales y particulares de la enseñanza de la escritura en nuestro contexto y mostrar cómo inciden en los escritos de los estudiantes. Los referentes teóricos que han orientado la investigación provienen en su mayoría de Flower y Hayes (1980), Bereiter y Scardamalia (1987) y Cassany (1999), quienes plantean un enfoque de la escritura procesual, cognitivo, social y cultural.

La investigación se lleva a cabo en el IED Juan Evangelista Gómez en la jornada mañana con estudiantes de grado sexto. Los instrumentos que se han utilizado provienen, en su mayoría, de la etnografía educativa, estos son: la encuesta a estudiantes para identificar qué motiva a los alumnos a



escribir y qué conocimientos poseen sobre la escritura; registro de escritura de los estudiantes tomados de la carpeta PILEO (Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad) y revisión del cuaderno de lenguaje.

El artículo se desarrolla de la siguiente manera: en primer lugar, se contrasta las orientaciones de los lineamientos curriculares sobre escritura con los problemas generales de su enseñanza. Enseguida se presenta el apartado de la escritura en el contexto escolar, este muestra las dificultades de la enseñanza de la escritura en la escuela y cómo escriben los estudiantes, luego se desarrolla la discusión de los resultados para terminar con las conclusiones.

Orientaciones de los lineamientos curriculares sobre escritura y la enseñanza de la escritura

La ausencia de procesos escriturales sistemáticos en el aula, la composición de textos de baja calidad por parte de los estudiantes, la falta de procesos de formación continua y fundamentada sobre la escritura por parte de los docentes, además de la escasa o nula evaluación formativa permanente en el aula evidencian un panorama poco favorable en el desarrollo de procesos escriturales en la escuela.

Lo anterior es preocupante toda vez que en los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998, p. 49) buscan implementar una concepción sociocultural de la escritura, tal como se infiere del siguiente enunciado:

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo.

Es importante resaltar que aquí se plantea la escritura como un proceso que está directamente relacionado con los contextos sociales y culturales del individuo, desde el cual se construye sentido de acuerdo con las distintas situaciones en las que se puede crear un texto.

Según el enfoque anterior, la enseñanza de la escritura se debe dar en situaciones auténticas que potencien el desarrollo de las competencias comunicativa, textual y pragmática mediante la producción de diversos textos, de forma que en el aula se orienten las características textuales,

su finalidad, su destinatario, entre otros. Sin embargo, las prácticas de enseñanza de la escritura en el contexto escolar son orientadas desde una perspectiva prescriptiva que enfatiza en aspectos como: la buena presentación, la buena letra, la ortografía, entre otros; todos estos aspectos relacionados —como lo indican Cuervo y Flórez (1992)— con operaciones de bajo nivel o habilidades secretariales.

Los lineamientos curriculares orientan la escritura y su enseñanza como proceso cognitivo y sociocultural, enfoque propuesto por Flower y Hayes (1980 y 1996). Bereiter y Scardamalia (1987) enfatizan en los procesos de planeación, textualización y revisión que le permiten al escritor determinar qué va a escribir y cómo lo va escribir, pensar el propósito de su escrito, desarrollar ideas y organizarlas en una estructura, es decir, realizar una representación del texto de una manera global, revisarlo y reescribirlo con la intención de realizar posibles modificaciones para mejorarlo. No obstante, en la práctica la escritura se suele trabajar de manera improvisada, sin un plan textual, sin objetivos encaminados a un propósito comunicativo, ausencia de una proyección, de un contexto y de unos destinatarios. Es decir, se enfatiza en la escritura de carácter inmediatesta como producto y no en el proceso anclado en una práctica social y cultural.

La tipología textual, que debe ser abordada desde básica primaria, como lo proponen los lineamientos y los diferentes investigadores que han abordado esta problemática como por ejemplo Jolibert y Sraïki (2009), Camps (2003), Cassany (1999), entre otros, están ausentes en la mayoría de las clases observadas. Desarrollar la tipología textual en la práctica pedagógica desde la primaria les permitiría a los estudiantes el reconocimiento de las características textuales de diversos textos, su producción y su utilización consciente en diversas situaciones. Lamentablemente, en nuestras aulas la diversidad textual queda reducida al texto narrativo, aunque tampoco se advierte un buen dominio de este, como lo han señalado algunas investigaciones (Pinilla Vásquez, 2005). Las observaciones realizadas, así como las entrevistas a los docentes, muestran el poco interés por trabajar con otra clase de textos que bien podrían enriquecer el aprendizaje de los estudiantes.

De igual manera, se orienta a trabajar la gramática del texto desde las categorías de la lingüística textual, como son: estructura, cohesión, coherencia, progresión temática entre otras, y encausarlas a comprender y producir el sentido global de un texto. No obstante, en la práctica se trabaja

un enfoque gramatical que toma como centro de estudio la lengua, a partir de oraciones sueltas encaminadas a la memorización de normas gramaticales, pero poco funcionales, ya que, en la mayoría de los casos, no están relacionadas con la composición de un texto auténtico. Por lo tanto, el acto de escribir resulta poco significativo para los estudiantes.

En relación con la enseñanza del texto argumentativo escrito, investigadores como Camps (1995), Dolz y Pasquier (1996), Ponce de León y Batista (2011) consideran que se debería incorporar a las prácticas pedagógicas desde primaria, ya que la argumentación es un proceso vital en el contexto escolar y social, pero lastimosamente su enseñanza en la escuela se da de manera tardía. La argumentación permite desarrollar un pensamiento crítico, aspecto importante en la formación de ciudadanos para la democracia; igualmente, es fundamental para el desempeño en la vida cotidiana de las personas, puesto que hace parte de los contextos sociales, culturales, políticos, científicos y académicos, por ende, se debe abordar su enseñanza de manera sistemática en la escuela a edades tempranas.

Los *Estándares de lengua castellana* (2003) proponen abordar el texto argumentativo de manera gradual; plantean la elaboración de textos argumentativos tanto en el ámbito oral como escrito desde grado quinto hasta once. De igual manera, los lineamientos también proponen emprender la enseñanza del texto argumentativo como proceso. Sin embargo, en la práctica no se trabaja la composición de textos argumentativos sino a partir de grado décimo, en estos grados los docentes de las distintas áreas les exigen a los estudiantes la elaboración de ensayos o reseñas para evaluar conocimientos o comprensión lectora sin ningún acompañamiento pedagógico. Al igual que sucede con los demás tipos de texto lo que ratifica la práctica de abordar la escritura como resultado.

De igual manera, no se lleva a cabo una dinámica de evaluación formativa de la escritura en la cual los estudiantes realicen procesos de autoevaluación para que tomen conciencia de sus debilidades y fortalezas; o coevaluación con la cual puedan hacer y recibir comentarios de los escritos, de sus pares. La evaluación normalmente la realiza el docente y en la mayoría de los casos es de carácter sumativo o para dar una calificación al producto, pero no se detiene en la revisión del proceso.

Con respecto al nivel metacognitivo de la escritura, los lineamientos promueven el nivel de control y regulación de la producción textual mediante estrategias metacognitivas, que contribuyan al desarrollo de un

aprendizaje autónomo, en el que se reflexione a partir de los errores y aciertos del proceso y sea posible realizar autocorrección de este, con el fin de avanzar en el conocimiento de las habilidades de la persona, de la actividad escritural y de un conocimiento estratégico. No obstante, es un proceso poco abordado en el contexto escolar, puesto que no se trabajan actividades que les permitan a los estudiantes observar su propio comportamiento durante la tarea (Rijlaarsdam y Couzinjn, 2000).

También se evidencia carencia de actividades reflexivas que lleven a los estudiantes a describir el proceso de cómo escriben sus textos e ir identificando sus competencias comunicativa, textual, lingüística entre otras; y cuál ha sido su aprendizaje. Actividades necesarias, ya que les permite a los estudiantes tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje y la resolución de problemas.

Por otra parte, en la revisión de antecedentes investigativos, para la elaboración del estado del arte, entre los distintos hallazgos vale la pena resaltar que no se encontró la correlación entre escritura, metacognición y argumentación en el nivel de escolaridad de básica primaria, aspecto que constituye el objeto de la presente investigación.

La escritura en el contexto escolar

En relación con el panorama anterior, en este apartado se realiza una lectura del contexto, con el fin de conocer las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el contexto escolar, del IED Juan Evangelista Gómez en la jornada mañana con estudiantes de grado quinto durante el 2011. Para abordar esta fase de la investigación se realizó una encuesta con los estudiantes de este grado con el propósito de identificar los conocimientos que los estudiantes poseen sobre la escritura y sus subprocesos, también se analizaron los escritos elaborados y archivados en la carpeta del PILEO; además, se revisó el cuaderno de lenguaje y se les solicitó a los estudiantes la escritura de un texto argumentativo. Sin embargo, para efectos de este artículo solo se referenciarán el análisis del texto argumentativo y los resultados de la revisión del cuaderno, por ser los instrumentos que aportaron datos relevantes para el desarrollo de este trabajo.

Del cuaderno se analizaron varios aspectos: las consignas que orientan la composición textual, la forma como se aborda por parte del maestro la enseñanza de la argumentación escrita y cómo los estudiantes la

desarrollan, los tipos de textos que predominan y cómo se aborda su enseñanza y aprendizaje.

Se seleccionaron algunas consignas dadas por la docente para orientar la composición de algunos tipos de textos con el propósito de revisar las características de dichas consignas, entre ellas se encuentran las siguientes: 1) “hacer una descripción bien completa de cinco animales, además dibujarlos”; 2) “hacer el resumen y dar el final del cuento de cienicienta. Graficar el cuento”; 3) “copiar: dos adivinanzas, cinco refranes, dos trabalenguas”; 4) “Escriba un cuento”. Las consignas anteriores se analizaron teniendo en cuenta las categorías dadas por Camelo González (2010):

- *La situación de comunicación*: en las consignas falta especificar el contexto y el destinatario o posible lector.
- *La intención del texto*: ninguna de las consignas contempla la finalidad de narrar en el caso de los textos narrativos ni de síntesis de la información en el caso del resumen. Ver consignas número dos y cuatro.
- *El tipo de texto solicitado*: aunque lo enuncian, no se dan sus características ni la superestructura de estos. Ver todas las consignas seleccionadas.
- *El aprendizaje esperado*: se espera que los estudiantes tengan un conocimiento claro sobre qué es y cómo se realiza una descripción, un resumen y un cuento, ya que no se enuncian las características de los textos que se les solicita escribir a los estudiantes. Se puede evidenciar claramente en las consignas número uno, dos y cuatro.
- *Los procesos mentales implicados*: aunque no están especificados, se puede inferir que en el caso de la consigna número uno, la actividad demanda procesos como: identificar, relatar, integrar; en el caso de la consigna número dos, la actividad demanda procesos como: seleccionar, suprimir, generalizar e integrar y construir un nuevo texto; y la consigna número cuatro organizar una historia para relatar; mientras que la consigna número tres no demanda ningún proceso mental, ya que simplemente solicita la transcripción de textos.

De lo anterior se puede deducir que las consignas que se les dan a los estudiantes para orientar la composición escrita no son lo suficientemente claras ni cumplen con los requerimientos mínimos que estas deben

contener para su efectividad en la tarea que se espera que el estudiante realice. De igual manera, dejan entrever que las prácticas escriturales frecuentes están relacionadas con copiar, describir, resumir y realizar textos narrativos como el cuento, pero no se refleja el trabajo con textos argumentativos.

En relación con la argumentación escrita, revisado el soporte del cuaderno de clases, los logros planteados para el año escolar proponen: *desarrollar pensamiento crítico, trabajar la argumentación como una forma de defender el punto de vista y discusiones en grupo*. Sin embargo, entre todos los textos producidos a lo largo de un año, solo se encuentra un texto argumentativo. Esto permite afirmar la ausencia y la falta de interés por trabajar en el aula el desarrollo de competencias relacionadas con el texto argumentativo escrito en el nivel de escolaridad primaria.

Por lo tanto, es evidente la carencia de procesos de argumentación escrita en el aula, lo que trae como consecuencias que los estudiantes presenten dificultades en el reconocimiento de la superestructura del texto argumentativo, su finalidad, y características. De igual manera, presentan inconvenientes para plantear un punto de vista y una tesis clara, predomina la ausencia en el desarrollo de argumentos que sustenten el punto de vista, la relación y la jerarquización de argumentos que permitan deducir una conclusión.

Por otra parte, la evaluación que se realiza en el aula es de carácter sumativo y certificativo, es notorio que la docente es quien hace la valoración y, en la mayoría de los casos, realiza una calificación numérica o utiliza expresiones generales como: *muy bien, excelente trabajo, renglones muy amontonados, o simplemente utiliza un chulito*, criterios que no son muy claros a la hora de evaluar los escritos de los estudiantes. No se encuentran observaciones detalladas que les permitan a los estudiantes identificar sus fortalezas o dificultades en la composición de sus textos. Tampoco se evidencian el uso de rejillas de autoevaluación o coevaluación de los estudiantes sobre sus escritos que indique la experiencia de una evaluación formativa. En síntesis, no hay devolución de textos con observaciones para que los estudiantes los revisen y tengan la oportunidad de mejorarlos.

Con respecto al nivel metacognitivo de la escritura se observa la ausencia de estrategias metacognitivas del proceso de composición escrita que les permita a los estudiantes regular y reflexionar acerca de qué es la escritura, cómo se escribe y qué estrategias se deben seguir para componer

determinado tipo de texto. En los elementos revisados no se acreditan consignas ni actividades relacionadas con el control de las actividades de escritura por parte de los estudiantes, relacionadas con la elaboración de un plan textual, la organización de ideas mediante esquemas o asociaciones semánticas que les permitan o ayuden a los estudiantes a reescribir el texto y revisarlo con la intención de mejorar su disposición.

De igual manera, no hay registros sobre autorreflexiones mediante descripciones de los estudiantes de cómo escriben sus textos, qué estrategias utilizaron, cuáles resultaron más efectivas y cuáles no, de forma que les ayude a mejorar la calidad de sus escritos de manera gradual y a autorregular sus procesos de escritura y aprendizaje por medio de estrategias. La omisión de estrategias metacognitivas genera un aprendizaje dependiente, inseguro, con falta de criterio a la hora de decidir situaciones fundamentales en sus procesos de construcción de conocimiento.

Discusión de los resultados

Los resultados permiten afirmar que existen varias dificultades en la enseñanza de la escritura y la argumentación entre las cuales se pueden apreciar las siguientes: la falta de claridad en las consignas dadas a los estudiantes que promuevan la composición de textos; la no orientación de la planeación de un texto por medio de la elaboración de un plan textual; la ausencia de enseñanza de estrategias metacognitivas relacionadas con la producción textual; y la escasa o nula reflexión y reformulación de sus ideas en la construcción de un texto.

Por lo tanto, los estudiantes practican la escritura sin una planeación previa, falta de una organización de ideas con la ayuda de un esquema, ejecutan una escritura de manera espontánea sin reflexionar sobre la finalidad del texto y sus características, ni proyectan un posible destinatario. De igual manera, no se advierten modificaciones ni revisiones del texto con el fin de mejorarlo. Se visualiza el enfoque planteado por Bereiter y Scardamalia (1987) de escritores novatos, que se dedican a decir el conocimiento sin reflexionar sobre lo que escriben a falta del uso de estrategias de metacognitivas. Este modo de aprendizaje se relaciona directamente con prácticas pedagógicas que orientan la enseñanza de la escritura como producto y no como proceso.

Por otra parte, la enseñanza de la argumentación escrita realmente no se aborda en los cursos de edades tempranas, ya que se da prioridad al

texto narrativo. Esto trae como consecuencia, dificultades en los estudiantes para plantear un punto de vista o tesis y el desarrollo de argumentos para defender su postura, situación que resulta preocupante, debido a que estos problemas predominan normalmente hasta el nivel de escolaridad universitario.

Conclusiones

En términos generales, se puede concluir que las orientaciones de los lineamientos curriculares, relacionadas con el enfoque cognitivo y sociocultural de la escritura no se evidencian en la práctica pedagógica, aún se continúa trabajando una escritura por producto y no como proceso. A pesar de la existencia de una normativa clara y que las investigaciones de los últimos años centren su interés en la escritura como proceso en situaciones de comunicación auténticas. De igual manera, la enseñanza de la argumentación se da de manera tardía en la escuela, no se aborda de manera procesual ni gradual, no se hace uso de estrategias metacognitivas que permitan un aprendizaje significativo del estudiante.

Referencias

- Camelo G., M.J. (2010, jul.-dic.). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. *Revista Enunciación*, 15 (2), 58-67.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 1-11.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (1996). El proceso de la escritura. En F. Jurado y G. Bustamente (Comps.). *Los procesos de la escritura: hacia la producción interactiva de la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 65-77.
- Dolz, J. y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica para el primer ciclo de educación secundaria obligatoria* (P. Labaien et ál., Trads.). Gobierno de Navarra: Departamento de Educación y Cultura.

- Flower, L. y Hayes, J. (s.f.). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Recuperado de <http://ciier10.wikispaces.com/file/view/Flowers+y+Hayes+La+teoria+de+la+redaccion+como+proceso+cognitivo.pdf>.
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación Nacional Colombia (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia, Congreso de la República (2003). *Estándares Básicos de Calidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pinilla, R. (2005). *Relatos de niños desplazados por la violencia en Colombia. Aproximaciones lingüísticas, discursivas e interpretativas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. CIDC. *Nombre del proyecto*: Relatos de niños desplazados por la violencia en Colombia.
- Ponce de León, R. y Batista, G. (2001). El texto argumentativo su enseñanza en la escuela primaria. *Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (27). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Rijlaarsdam, G. y Couzinjn, M. (2000). La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura. En *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homosapiens.

