



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Unidad Ajusco

*Diseño de programa educativo para trabajar estrategias de Autorregulación en la construcción de textos argumentativos con niños superdotados.*

Diseño de Programa de Educativo

Que para obtener el título de licenciada en

Psicología educativa Presenta:

Laura Desiree Martinez Matias

Asesor: Dra. Rebeca Berridi Ramírez

Ciudad de México. Junio del 2021.

## Índice

Introducción.....	1
1. Referentes conceptuales	
1.1. La superdotación su conceptualización desde diferentes modelos.....	6
1.1.1 Modelo basado en capacidades.....	9
1.1.2 Modelo basado en el rendimiento.....	14
1.1.3 Modelo sociocultural.....	15
1.1.4 Modelo cognitivo.....	16
1.2 Caracterización de la población superdotada.....	20
1.3. Metacognición y autorregulación .....	23
1.3.1 Metacognición.....	24
1.3.2 Autorregulación.....	26
1.3.3 Diferencias entre metacognición y autorregulación.....	30
1.3.4. Enfoque sociocognitivo del proceso autorregulatorio del aprendizaje.....	32
1.3.5. Modelo de Zimmerman .....	36
1.3.6. Autorregulación en personas con superdotación.....	45

1.4. La escritura y el proceso autorregulatorio del aprendizaje.....	51
1.4.1. Modelos de enseñanza para trabajar estrategias de autorregulación del aprendizaje.....	56
1.4.2. Estrategias para trabajar la autorregulación del aprendizaje en la producción de textos argumentativos .....	59
1.4.3. Modelos de diseño instruccional.....	65
1.4.4. Ejemplos de programas de intervención para trabajar producción de textos escritos con niños superdotados.....	69
2. Procedimiento para el diseño	
2.1. Detección de necesidades.....	73
2.2. Planteamiento de objetivo general.....	74
2.3. Delimitación de contenidos.....	77
2.4. Seguimiento y evaluación.....	79
3. Estructura del programa.....	80
Conclusiones .....	99
Referencias.....	102
Anexos.....	108

## **Resumen**

El presente trabajo tiene como objetivo proponer una alternativa educativa para trabajar estrategias de autorregulación en la construcción de textos argumentativos, dirigido especialmente a niños superdotados. Se parte de una base teórica sociocognitiva que busca contemplar las variables tanto internas como externas que favorecen al proceso autorregulatorio del aprendiz, en este caso en particular el niño y niña superdotado que debido a sus características requieren de propuestas educativas específicas.

El Programa Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual (PIDASI) ofrece una serie de talleres, dentro de los cuales se imparte el de Creación Literaria. En el marco de este taller se realizó el análisis de las necesidades detectadas. Se propone un curso que consta de 15 sesiones que se estructuran en las distintas fases del proceso autorregulatorio de Zimmerman. Se rescata la intención que sea un proceso cíclico y continuo de trabajo donde los aprendices logren motivarse y comprometerse con la tarea, buscando que sean conscientes de sus procesos autorregulatorios específicamente en la escritura de textos argumentativos. Se considera a la escritura de textos argumentativos una herramienta indispensable para desarrollar las habilidades comunicativas. Dentro de la planeación del curso se presentan diferentes estrategias y materiales, que ayudarán al tallerista o docente que imparta el taller, para que acompañe, guíe o facilite el proceso de aprendizaje.

## **Introducción**

Los niños superdotados son un grupo de la población a la cual se le atribuyen ciertas características de excelencia y perfeccionamiento, debido a que son consideradas personas con alta capacidad intelectual. Dicha condición lleva muchas veces a considerar que este grupo de población no presenta problemas de tipo académico debido a su excepcionalidad; sin embargo, no siempre es así.

Existe evidencia que la población superdotada llega a presentar problemas en la realización y finalización de ciertos trabajos académicos considerados como básicos, o en ocasiones frecuentes el trabajo carece de esfuerzo y precisión, esto aunado a la dificultad que pueden llegar a presentar para la concentración en una tarea. (Baum, 1991; citado en Pomar Tojo, y Diaz Fernández, 1998)

Estos aspectos llegan a impactar considerablemente en su rendimiento y potencial intelectual, en diversas áreas académicas. Sastre-Riba (2012) plantea la hipótesis que “la menor excelencia en el rendimiento podría relacionarse con la falta de eficacia en la regulación metacognitiva, con resultados como el bajo rendimiento o el abandono de la tarea” (pag.12).

En el escenario donde realicé mis prácticas profesionales, el Programa Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual, antes PIDASI, y dentro del taller de Creación Literaria, se identificó que los niños frecuentemente abandonaban las actividades por considerarlas aburridas o la creencia de no poder hacerlas, también se distraían constantemente, sus trabajos los terminaban de manera muy rápida y sin mostrar esfuerzo al

realizarlos. Por otra parte, el tallerista presentaba cierta desorganización para sus actividades, y manifestó la necesidad de conocer estrategias para trabajar con los niños.

Por lo anterior el presente documento, busca ofrecer una alternativa educativa que atienda a niños y niñas superdotados, a través del diseño de un taller de escritura, que les permita emplear estrategias de autorregulación para el aprendizaje, enfocados en el proceso de construcción de textos y así lograr generar aprendices autónomos, conscientes, reflexivos y pensantes de su propio proceso de aprendizaje en un área tan importante como es la escritura.<sup>3</sup>

Una de las tareas importantes que tenemos como psicólogos educativos es brindar las herramientas necesarias al aprendiz para que logre desarrollar competencias y habilidades que le permitan potenciar sus capacidades de manera óptima en un entorno educativo y social, por lo cual, autorregularse para su aprendizaje a temprana edad en un área como lo es la escritura de textos argumentativos, se considera un comienzo importante que le permitirá conocer sus procesos cognitivos y determinar el uso de estrategias adecuadas para realizar las tareas a las que se enfrente, posibilitará desarrollar nuevas habilidades y la capacidad de concentrarse de manera más reflexiva en sus procesos de aprendizaje, además de practicar la argumentación: defender sus ideas, proponer y exponer puntos de vista, defender una tesis, etc., aspectos considerados básicos para una competencia comunicativa dentro de cualquier contexto.

Los referentes conceptuales se estructuraron en tres apartados:

- I. La superdotación su conceptualización desde diferentes modelos, en este apartado se aborda el tema desde diferentes modelos explicativos, enfocándonos en el modelo de la teoría triárquica de la inteligencia, propuesto por Sternberg.
- II. La autorregulación en este se aborda el tema de autorregulación del aprendizaje centrado en el modelo propuesto por Zimmerman, el cual se basa en la teoría sociocognitiva del aprendizaje.
- III. La escritura y el proceso autorregulatorio del aprendizaje, se trabajó el tema de la escritura y presenta el modelo de enseñanza de Flower y Hayes, donde se considera a la escritura como un proceso que implica distintas fases para su construcción, además se aborda el tema de los diferentes modelos instruccionales de diseño centrándonos en el modelo ASSURE, ya que es el modelo instruccional que se utilizó para el desarrollo del programa que se presenta. Este apartado finaliza, con la presentación de una serie de ejemplos de programas dirigidos a niños y niñas que abordan temáticas como creación de textos, y procesos autorregulatorios del aprendizaje.

En el apartado de Procedimiento describe la detección de necesidades, los objetivos del trabajo, la estructura general del programa y las estrategias o formas que se proponen de evaluación.

En cuanto a la estructura del programa, este se constituye por 15 sesiones en tres fases: Planificación, Textualización y Revisión. El desarrollo del programa se puede visualizar con detalle en las cartas descriptivas de cada sesión, mismas que fueron diseñadas bajo el modelo instruccional, ASSURE

Y finalmente en el último apartado, encontraremos las conclusiones con los alcances y limitaciones del programa, donde se analizó como posible limitante el no haber puesto en práctica el programa y desconocer si cubre las necesidades detectadas, dentro de los alcances se observó que las actividades y estrategias propuestas se pueden adaptar para ser utilizadas con otra población y no necesariamente a niños con superdotación.



# *REFERENTES CONCEPTUALES*

## **1. La superdotación, su conceptualización desde diferentes modelos.**

Cuando hablamos de superdotación nos enfrentamos a una imprecisión del concepto, ya que no existe unanimidad con respecto a que se le llama superdotado pues existen diversas definiciones según el tiempo y la postura teórica.

El estudio de la superdotación al igual que el estudio de la inteligencia ha girado en torno a la controversia herencia versus ambiente, desarrollo natural versus educación... estas posturas han planteado diversos problemas no siempre resueltos, acerca de si la superdotación es producto de capacidades innatas o fruto de ciertas experiencias de aprendizaje o de las condiciones ambientales. (Tourón, 2004, p.7)

Por mucho tiempo la conceptualización del superdotado se ligó a la inteligencia y está a su vez con test estandarizados para medir tal cuestión, motivo que evocó toda una serie de cuestionamientos acerca de su validez y confiabilidad para determinar si una persona es superdotada o no. “en términos psicométricos, los individuos que superan el 130 CI, son considerados como sujetos con un nivel de inteligencia muy superior a la media” (Alonso y Benito, 1996, p.25).

Esta conceptualización psicométrica, consideraba únicamente el coeficiente intelectual (CI) por lo que sesgaba el análisis de otros tantos factores que tiempo después se retomaron cuando se empiezan a plantear diversas clasificaciones de teorías que se enfocaban en dar una explicación de la superdotación desde diferentes enfoques, ejemplo de alguna de estas fue la propuesta de Sternberg y Davidson (1986) en la cual ellos propusieron:

“una división entre teorías implícitas y explícitas. Las primeras a juicio de los autores, proponen una definición de superdotación y tratan de mostrar en que consiste de acuerdo a la forma en la que unos y otros utilizan el término. Las segundas por su parte añaden contenido a las anteriores para juzgar lo que ocurre de acuerdo a estándares estrictos, esto, es, presuponen definiciones y tratan de contrastarlas y fundamentarlas en una teoría psicológica y educativa”. (Reyero y Touron, 2000, p.19).

Como se comprende las teorías implícitas ofrecen una definición de superdotación en torno a lo que la sociedad considera que es, en ella interviene el pensamiento cultural que esta dominando en la sociedad así como variables políticas, educativas, etc., que van estructurando una definición de a que se le llama superdotado, “ proporcionan la mejor forma o estructura para identificar a un superdotado aunque no hay ninguna garantía de que dicha concepción permanezca en el tiempo” (Touron,2004,p.11).

Por otro lado, las teorías explícitas complementan a las implícitas, porque partieron de lo ya definido, analizando el concepto de superdotación bajo criterios estandarizados estrictos, tratan de aislar las variables externas que pudieran estar influenciando para dicha conceptualización y las fundamentan en teorías psicológicas y educativas.

En el siguiente cuadro se sintetizan algunos de los modelos más representativos de las teorías implícitas y explícitas.

Cuadro 1. Algunos autores y modelos representativos de las aproximaciones teóricas implícitas y explícitas propuestas por Sternberg.

<b>Aproximaciones Teóricas Implícitas</b> Principales autores		<b>Aproximaciones Teóricas Explícitas</b> Principales autores	
<b>Sternberg</b>	Teoría pentagonal implícita	<b>Sternberg</b>	Teoría triárquica de la inteligencia
<b>Renzulli</b>	Concepción de los tres anillos	<b>Davidson</b>	
<b>Mönks</b>	Modelo de interdependencia triádica de la superdotación	<b>Jackson y Butterfield</b>	
<b>Tanennbaum</b>	Clasificación de los talentos	<b>Borkowski y Peck</b>	
<b>Gallagher y Courtright</b>	Definición educativa de la superdotación	<b>Gruber</b>	
<b>Feldhusen</b>	Modelo centrado en el estudio del talento	<b>Feldman</b>	
<b>Gagné</b>	Modelo diferenciado de Superdotación y Talento	<b>Walters y Gardner</b>	"Experiencia cristalizada" y Teoría de las inteligencias múltiples
		<b>Albert y Runco</b>	
		<b>Stanley y Benbow</b>	<i>Study of Mathematically Precocious Youth</i>

Recuperado de Tourón (2004)

Se puede apreciar que en cada una de las teorías, la definición de superdotación respondía a la ideología imperante de una determinada sociedad, en donde las variables políticas, culturales y sociales influenciaron para tal conceptualización, de igual manera hubo teorías que buscaban una definición más estable, válida desde un enfoque psicológico y educativo que permitiera regirse bajo estándares ya establecidos y que por lo tal cuando habláramos de superdotación lo hiciéramos de manera más objetiva.

Mason y Monks (1993) propusieron agrupar todas las teorías en modelos explicativos con el objetivo de sistematizar y relacionar las conceptualizaciones. Los modelos fundamentales en los que agruparon las teorías son: Modelo de capacidades, Modelos orientados al rendimiento, Modelos cognitivos y Modelos socioculturales. (Zavala Berbena, 2012)

A continuación, se abordan cada uno de estos modelos mencionando algunas de las teorías más representativas.

### ***1.1.1 Modelo basado en capacidades.***

En este modelo aparecen todas aquellas teorías que enfatizan la conceptualización del superdotado con cuestiones innatas del individuo, donde el coeficiente intelectual elevado es uno de los rasgos característicos para hablar de superdotación.

#### *Estudio longitudinal de Terman,*

Una de las teorías más sobresalientes en este modelo es de la de Terman (1925) para el “el superdotado (Gifted) era aquel sujeto con un CI elevado” (Zavala Berbena, 2012.p.56) Es decir para este teórico, el coeficiente intelectual (CI) era una predisposición genética que tenía el individuo y el cual le permitiría desarrollar habilidades y capacidades diferenciándose así de sus pares.

Tal cuestión la demostró en su estudio longitudinal que realizó en 1921 con una muestra de 1528 alumnos de edades entre los 12 y 14 años, con los objetivos de: a) analizar las características de los niños con alto cociente intelectual, b) comprobar la estabilidad del talento individual; c) demostrar la estrecha relación entre inteligencia y logros académicos y profesionales. (Gonzales García, 2015, p. 57)

Algunos de los resultados de este estudio longitudinal fueron los siguientes (Domenech Auque, 2004, p.51):

- Presentan superioridad física (estatura, peso, desarrollo óseo, maduración) y mejor salud (patrones alimenticios, calidad del sueño).
- Han aprendido a leer antes que el grupo control y en la infancia se han caracterizado por entender rápidamente, tener gran curiosidad y memoria, usar amplio vocabulario y tener un inusual interés hacia las cosas.
- Puntúan en los test de rendimiento dos o tres años por encima de la población “normal”
- Efectúan mayor número de lecturas y de mejor calidad con un mostrado interés hacia la ciencia, historia, biografías, poesía y teatro.

Como podemos observar este modelo limita la superdotación a la variable inteligencia dejando a un lado aspectos sociales y culturales como posibles factores que inciden en la superdotación, los resultados obtenidos perfilaron una serie de creencias y generaron estereotipos con respecto a lo que se le podía considerar como individuo superdotado en donde la inteligencia era un concepto estático e inerte con el que se nace o simplemente no.

#### *Modelo multidimensional de Taylor.*

Taylor amplía el concepto de superdotación incluyendo aspectos multidimensionales de la inteligencia y también del alto rendimiento. Entiende el intelecto humano como un constructo multidimensional, añadiendo que las pruebas psicométricas tan solo miden una parte de la inteligencia y que una evaluación completa requiere el uso de diferentes procedimientos para cada uno de los ámbitos o dimensiones que constituyen la inteligencia. (Iglesias Martin, sin fecha, p.7)

Ya no se centra solamente en el CI (coeficiente intelectual) como única variable a considerar, pues cree que la inteligencia puede aparecer en distintos ámbitos, para Taylor “la inteligencia de cualquier persona y el elevado rendimiento intelectual al que las personas superdotadas son capaces de llegar puede manifestarse en seis ámbitos diferentes: creativo, académico, planificación, comunicación y pronóstico. (Gonzales García, 2015.p. 65.)

El desarrollo de dichos ámbitos daría prueba de un alto rendimiento intelectual, que no precisamente tienen que estar medido por pruebas psicométricas ampliando el concepto y por ende las posibilidades de una intervención psicopedagógica.

Gonzales García, (2015) menciona

- la capacidad académica a la que se refiere el modelo de Taylor, tiene que ver con el desarrollo de una base de conocimientos sobre un tema o asunto a través de la adquisición de información y conceptos.
- la capacidad creativa tiene que ver con la habilidad de generar ideas y soluciones diferentes, fuera de lo común
- la capacidad de planificación tiene que ver con el diseño de medios para implementar una idea, descifrando lo que se debe hacer;
- la capacidad de comunicación es la expresión de ideas, sentimientos y necesidades;
- la capacidad de pronóstico tiene que ver con las predicciones sobre las posibles causas o efectos de diversos fenómenos, y
- la capacidad de decisión, defender una decisión frente a múltiples alternativas.

El considerar que la inteligencia se puede manifestar a través de diversos ámbitos es aceptar que el individuo es un agente complejo y dinámico, donde el desarrollo de estas capacidades tendrá que ver tanto con sus caracteres biológicos como contextuales.

### *Modelo de las inteligencias múltiples de Gardner*

Bajo este modelo Gardner considera que la inteligencia que pueda llegar a poseer un individuo se va a desarrollar en el contexto en el que se desenvuelva y de sus caracteres innatos, su conceptualización va más allá del CI planteando que pueden existir distintas manifestaciones de inteligencias o talentos. “Se trata claramente de un modelo curricular construido en torno al concepto de multidimensionalidad de la inteligencia, considerando esta como la capacidad para resolver problemas y crear productos valorados culturalmente”. (Gardner, 1983; citado por Carpintero, Cabezas y Pérez, 2009, p.8)

A continuación se enlistaran a grandes rasgos cada una de los distintos tipos de inteligencias que identifico Gardner (Macías, 2002, p.34)

- Inteligencia lingüística. Se refiere a la adecuada construcción de las oraciones, la utilización de las palabras de acuerdo con sus significados y sonidos, al igual que la utilización del lenguaje de conformidad con sus diversos usos. Por ejemplo, los poetas, novelistas, entre otros.
- Inteligencia musical. Se refiere al uso adecuado del ritmo, melodía y tono en la construcción y apreciación musical



- Inteligencia lógico-matemática. Referida a la facilidad para manejar cadenas de razonamiento e identificar patrones de funcionamiento en la resolución de problemas. Por ejemplo, Einstein, ingenieros.
- Inteligencia cenestésico-corporal. Señala la capacidad para manejar el cuerpo en la realización de movimientos en función del espacio físico y para manejar objetos con destreza. Por ejemplo, Babe Ruth ...Pelé.
- Inteligencia espacial. Referida a la habilidad para manejar los espacios, planos, mapas, y a la capacidad para visualizar objetos desde perspectivas diferentes. Por ejemplo, Gasparov...arquitectos.
- Inteligencia intrapersonal. Señala la capacidad que tiene una persona para conocer su mundo interno, es decir, sus propias y más íntimas emociones y sentimientos, así como sus propias fortalezas y debilidades. Por ejemplo, Gandhi...Freud.
- Inteligencia interpersonal. Muestra la habilidad para reconocer las emociones y sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos. Por ejemplo, Nelson Mandela...líderes.
- Inteligencia naturalística. Se refiere la habilidad para discriminar y clasificar los organismos vivos existentes en la naturaleza. Estas personas se reconocen parte del ecosistema ambiental. Por ejemplo, Darwin ... biólogos

El modelo plantea una conceptualización de la inteligencia más holística que permite considerar diversas manifestaciones de esta como una prueba de capacidades sobresalientes, es más flexible al considerar el contexto como factor importante del desarrollo de las mismas.

### 1.1.2 Modelo Basado en el Rendimiento

Este tipo de modelos, plantean que se deje de considerar la alta capacidad intelectual como único elemento para hablar de superdotación, considera que se deben tomar en cuenta demás aspectos, como ciertas habilidades y disposiciones con las que cuenta el sujeto para realizar una tarea y no solo centrarse en su coeficiente intelectual. Una de las teorías más representativas de dicho modelo es:

*Modelo de los tres anillos, Renzulli (1978).*

“Según Renzulli la superdotación comprende tres características personales, habilidad muy por encima de la media, creatividad y compromiso con la tarea” (Zavala Berbena, 2012). Es decir, la interacción de estas tres características potencializa la inteligencia, convirtiéndola en proceso dinámico y cambiante y no en algo solamente estático y medible en cierto momento, como única condición para poder hablar de superdotación.

Renzulli habla de la superdotación como una combinación de factores que inciden directamente en las distintas áreas de la vida, en donde considera:

- a) la capacidad intelectual superior a la media como la capacidad cognitiva tanto en términos de aptitudes específicas como en términos de los procesos y habilidades que emplea el sujeto para procesar la información y la experiencia y para adaptarse a nuevas situaciones;
- b) motivación o compromiso con la tarea, entendida como la disposición activa, perseverancia, trabajo duro, confianza en sí mismo e ilusión por la tarea, y

- c) creatividad, que es una dimensión multidimensional que tiene un contenido más amplio que el pensamiento divergente (originalidad de pensamiento, capacidad para crear nuevas ideas, para ir más allá de lo convencional, apertura a nuevas experiencias y a soluciones distintas para problemas tradicionales). (Navas Martínez, 2004, p.68)

Para Renzulli no basta con solo poseer una capacidad superior a la media, es igual de importante tener una motivación y compromiso elevado con la tarea para poder responder a los retos que se le presentan e impacten en los ámbitos de la vida humana.

### **1.1.3 Modelo sociocultural**

En este modelo, se enfatiza la relevancia que tiene las variables como la cultura, la sociedad, la educación, etc. es decir todos esos contextos que rodean al individuo y que dan respuesta a su condición de superdotado.

Uno de los modelos más representativos de dicha teoría es la de Monks y Van Boxtel (1988) los cuales diseñan:

#### *El modelo de interdependencia triádica de la superdotación*

Según estos investigadores, la superdotación no es algo que exista en el vacío, el superdotado, al igual que cualquier otro, se desarrolla e interacciona en marcos sociales y experimenta procesos evolutivos complejos que deben ser estudiados en el mismo cuadro conceptual. (Camacho Camacho, 2016, p.108).

La teoría de Monks y Van Boxtel, se basa en la teoría propuesta por Renzulli, e incorpora el estudio de los marcos sociales como lo son: la familia, la escuela y los iguales, como contextos que influyen

directamente en las características del individuo superdotado y que a través de esta triada pueden conocer y aprender de ellas ”estos investigadores consideran que los superdotados manifiestan cambios diferenciales debido a sus capacidades y al entorno en el que se desenvuelven y éste es de gran importancia en el estudio del superdotado” ( Sánchez López, 2006, p.15)

Es decir, para estos teóricos, la superdotación no es algo que se da en el vacío y estático, al contrario, la condición de superdotación se va a dar a través de la interacción en esta propuesta de los marcos sociales, ya que representan los contextos inmediatos en los cuales los individuos aprenden y se van desarrollando.

#### **1.1.4 Modelo cognitivo**

Las teorías del modelo buscan centrar más la atención en los procesos que tienen las personas para conseguir o realizar cierta tarea, dejan un tanto de lado el resultado por sí mismo, y se concentran en analizar aquellas funciones tanto internas como externas para desarrollar la inteligencia. Aquí aparece la teoría de Sternberg, como la más representativa.

##### *Teoría triarquica de la inteligencia.*

El objetivo de la teoría triárquica es explicar la inteligencia en términos de tres subteorías:

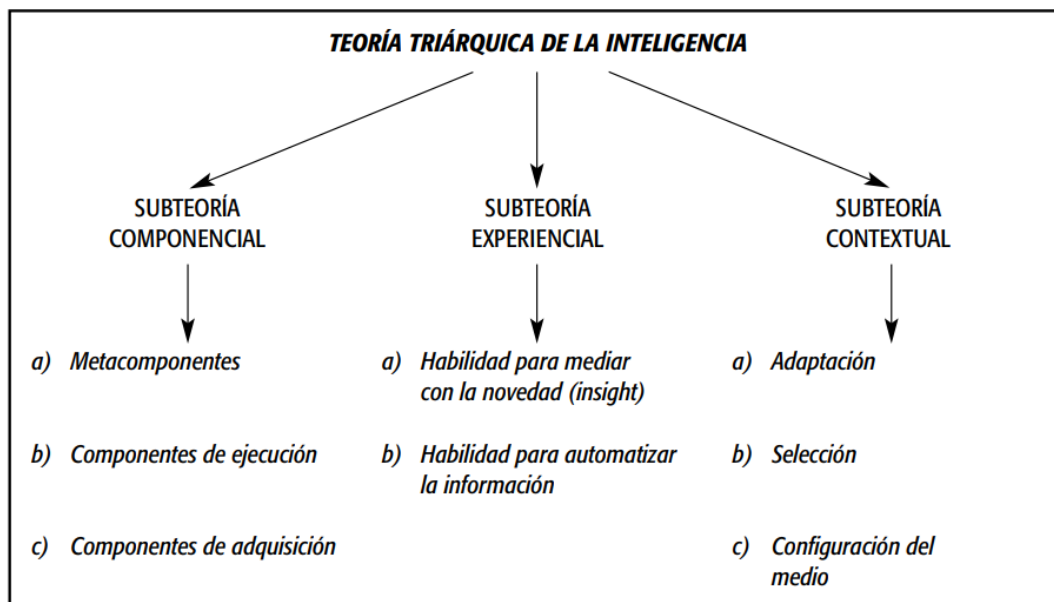
- a) la componencial, que se refiere a las relaciones entre la inteligencia y el mundo interno o mental del sujeto; b) la experiencial, intenta entender la inteligencia en términos de relaciones entre el individuo y su experiencia a lo largo de la vida y c) la contextual que

considera la inteligencia en función de las relaciones del individuo con su mundo externo o contexto. (Prieto Sánchez y Sternberg, 1991, p. 78).

Para este teórico, la inteligencia estará mediada por estas tres subteorías, y dentro de cada una de ellas existen componentes organizados jerárquicamente cumpliendo una función dentro de la construcción de a lo que él llama inteligencia.

En la figura 1, se puede apreciar de manera gráfica, la manera en la que están estructurados estos componentes.

Figura 1. Teoría Triárquica de la inteligencia de Sternberg.



Dentro de la subteoría compoencial se encuentran componentes de tres tipos, los cuales son:

1) Metacomponentes, 2) componentes de ejecución, y 3) componentes de adquisición del conocimiento. Los metacomponentes

son los procesos ejecutivos usados para planificar, controlar y evaluar la solución de los problemas o tareas. Los componentes de ejecución son los procesos de nivel más bajo de todos los procesos implicados en hacer efectivos (o ejecutar) todos los mandatos de los metacomponentes. Y los componentes de adquisición del conocimiento son aquellos procesos utilizados, en primer lugar, para aprender a solucionar los problemas (Jiménez Rey y Perichinsky, 2008, p.3)

Se podría considerar que la subteoría subcomponencial es la encargada de los procesos de planificación y ejecución en la resolución de problemas, mismos que dan respuesta a la manera en la que el individuo emplea estos procesos para enfrentar ciertos problemas.

Dentro de la subteoría experiencial, se considera que esta:

Se encarga de especificar el comportamiento de la inteligencia excepcional cuando se enfrenta a tareas nuevas, que después se automatizan. Para Sternberg, (1982), existen dos aspectos del comportamiento humano que influyen en la superdotación: capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas y capacidad para interiorizar lo aprendido y/o automatizar la información. (García Martín, 2007, p.16)

De acuerdo con este teórico, lo que podría diferenciar a una persona superdotada de la que no lo es, serían sus habilidades para enfrentar situaciones nuevas y su automatización, es decir la capacidad que este va a tener para proponer soluciones distintas frente a situaciones desafiantes.

Y por último en la subteoría contextual:

La inteligencia cotidiana, de cada día, se define «como la finalidad adaptativa a, selección de, y modificación de los ambientes del mundo real que son relevantes en nuestra vida y

para nuestras aptitudes». Primero se elige la adaptación y, si ésta falla, se opta por la selección o moldeamiento (Jiménez Rey, et al. p.4)

Dentro de esta subteoría, se considera que las personas superdotadas tienen una habilidad adaptativa para acoplarse a su contexto, y seleccionar o modificar escenarios según sean sus intereses para su desarrollo.

Lo anterior nos lleva a considerar trabajar la teoría triarquica de Sternberg como la base teórica de la cual partimos en la conceptualización del superdotado, para este proyecto educativo, debido a que resulto ser una propuesta que contempla la superdotación desde la intervención de múltiples factores externos como internos desde la capacidad cognitiva y el funcionamiento de las estructuras mentales del sujeto, como la capacidad de adaptación del ambiente y el uso de su vida experiencial lo que va propiciando el desarrollo de una serie de capacidades y habilidades que se van integrando a lo que denomino inteligencia en el superdotado.

Abre el abanico para múltiples niveles de intervención psicopedagógica, a pesar de que en su teoría llega a hablar de distintos tipos de superdotación, al final hace una generalización donde explica la confluencia de los elementos de la teoría componencial, experiencial y contextual.

La clasificación de las teorías se podrían considerar posturas opuestas con enfoques distintos, cada uno sujeto a críticas y evaluaciones sobre su funcionalidad, sin embargo se tiene que considerar que fueron planteadas en un determinado momento histórico con ciertas condiciones y avances académicos, sociales, tecnológicos, y sobre todo culturales, teorías que es necesario conocer y entender, que de ninguna manera se tienen que considerar como la panacea a la explicación del tema de la superdotación y si como posibles posturas de las cuales partir para una posible intervención psicopedagógica si fuera necesario.

## 1.2 Caracterización de la población superdotada

Como se abordó en el apartado anterior, el tema de la superdotación, específicamente su conceptualización va a depender desde que planteamiento teórico o modelo se esté abordando, sin embargo, surge un interés importante por tratar de identificar qué características o habilidades distinguen a una persona superdotada del resto de la población.

Cabe a bien decir que no existe una generalización como tal acerca de estos rasgos, debido a que presentan como cualquier otro individuo caracteres propios de su individualidad, sin embargo, hay ciertos aspectos que los hacen sobresalir.

García Yagüe, Gil Muñoz, Ortiz, De Pablo y Lázaro (1986)

Señalan que los superdotados no tienen un patrón homogéneo de conducta y que se diferencian mucho unos de otros. Sin embargo, hacen una caracterización de este grupo destacando la madurez, el ajuste personal, el nivel de autocontrol y apertura a la comunicación y su aceptación social elevada, en relación con los alumnos normales; no encontrando diferencias significativas en síntomas depresivos. (Citados en Oliver, Marcilla Fernández y Navarro Guzmán, 1999, p, 540).

Lo anterior nos deja en claro que no existe una diferencia significativa en cuanto a problemas emocionales relacionados con episodios depresivos entre los individuos superdotados y la población media, aspecto que por mucho tiempo se creyó automatizándose la relación entre niños superdotados y problemas depresivos.

Beltrán Llera (1994, p.71) puntualiza de manera más clara algunas características que llegan a perfilar a la población superdotada. Entre ellas se encuentran:



- Creativos
- Independientes
- Originales
- Contrariantes
- Presentan una tolerancia a la ambigüedad
- Capacidad para asumir riesgos
- Concentración en la tarea con éxito
- Voluntad de crecimiento
- Presentan un locus interno de control (se piensan responsables de lo que hacen)
- Persistentes
- Deseo de encararse con cosas novedosas que representen un desafío para ellos.

Al conocer algunas de las características que definen a la población superdotada, se logra comprender que son sujetos que requieren de estar en ambientes desafiantes y estimulantes que les permitan desarrollar todo el potencial que pueden llegar alcanzar, debido que a nivel neurológico presentan “una mayor eficacia neural de funcionamiento que comporta la activación selectiva y simultánea de las zonas relacionadas con la resolución de la tarea , menor consumo metabólico cortical , mayor mielinización y riqueza de redes sinápticas, etc.”. (Sastre-Riba, 2011,p18)

Es de entenderse que en la riqueza de redes sinápticas es decir en las conexiones que elaboran entre una y otra información, sus procesos sean más rápidos lo cual les permita “ver los problemas de manera distinta a como los ven el resto de las personas” (Beltrán Llera, 1994. p.64).

Mucho se habla acerca de esta capacidad característica, De acuerdo con Sastre-Riba, (2011, p3)

Investigaciones postulan que los niños con alta capacidad intelectual muestran diferencias significativas respecto a los niños de capacidad intelectual media, en la eficacia resolutoria de los problemas y en las estrategias resolutorias con la regulación metacognitiva y mayor capacidad en definir, focalizar, persistir, guiar, corregir, redefinir y consecuentemente resolver problemas.

Esta eficacia resolutoria de los problemas con la que los superdotados sobresalen, está estrechamente vinculada con la regulación metacognitiva y está a su vez con otros procesos como la autorregulación del aprendizaje, proceso que le permite la resolución de los problemas a través de una definición, focalización, persistencia y si fuera necesario la redefinición de los mismos, con tal de llegar a encontrar una o múltiples soluciones.

Se observa que las personas superdotadas si bien pueden y tienen la capacidad para realizar mayores y eficaces procesos cognitivos también son una población que por sus características específicas requieren y demandan de ambientes estimulantes y desafiantes para que logren poner en práctica todo lo que conocen.

## **2. Metacognición y Autorregulación**

En la actualidad se habla casi siempre en los centros escolares de lo indispensable de enseñar estrategias que permitan mejorar y optimizar tanto el proceso de enseñanza de los docentes, como el proceso de aprendizaje de alumnos, con la finalidad de que vayan construyendo un repertorio de estrategias, las cuales puedan utilizar de manera oportuna, y al a vez desarrollando habilidades que les permitan desarrollarse de manera integral a lo largo de su vida.

Es decir, se apuesta por la formación de alumnos autónomos que aprendan como aprender, capaces de autorregular su propio aprendizaje, de la manera como lo menciona Schunk, (1989,1994, como se citó en González Fernández, 2001, p 3.) “Solo puede denominarse autorregulado aquel aprendizaje en el que los sujetos autogeneran sus propias actuaciones, sistemáticamente encaminadas a alcanzar las metas de aprendizaje previamente formuladas o elegidas”.

La autorregulación por lo tal es una cuestión que hoy por hoy se aborda de manera más consiente en cuanto a la importancia que esta tiene para generar individuos autónomos, por lo tanto, en los siguientes apartados—se aborda y describe los fundamentos teóricos sobre metacognición y autorregulación.

## 2.1 Metacognición

El estudio de la metacognición tiene su origen a principio de los 70's, con Flavell como pionero en utilizar el concepto. De acuerdo con Nisbet, y Shucksmith. (1992 p. 54) la definición que se daba de metacognición en 1976 era:

Metacognición significa el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos... practico la metacognición (metamemoria metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad de aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho; cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor; cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo...la metacognición indica, entre otras cosas, el examen activo y consiguiente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que versan, por lo general al servicio de algún fin u objetivo en concreto”.

Es así que la metacognición tiene que ver con un conocimiento y conciencia acerca de lo que sabemos, lo que nos ha funcionado, en lo que no, y en lo que somos relativamente eficientes. Este conocimiento nos dice Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010, p. 187) parte de las experiencias que tengamos en cuanto a las variables de persona, tarea y estrategia.

Variable de persona: se refiere a los conocimientos o creencias que una persona tiene sobre sus propios conocimientos, sobre sus capacidades y limitaciones como aprendiz de diversos temas o dominios, y respecto a los conocimientos que dicha persona sabe que poseen otras personas.

Variable tarea: son los conocimientos que un aprendiz posee sobre las características intrínsecas de las tareas y de éstas en relación con él mismo.

Variable de estrategia: son los conocimientos que un aprendiz tiene sobre las distintas estrategias y técnicas que posee para diferentes empresas cognitivas (aprender, comprender lenguaje oral y escrito, percibir, solucionar problemas, etcétera), así como de su forma de aplicación y eficacia

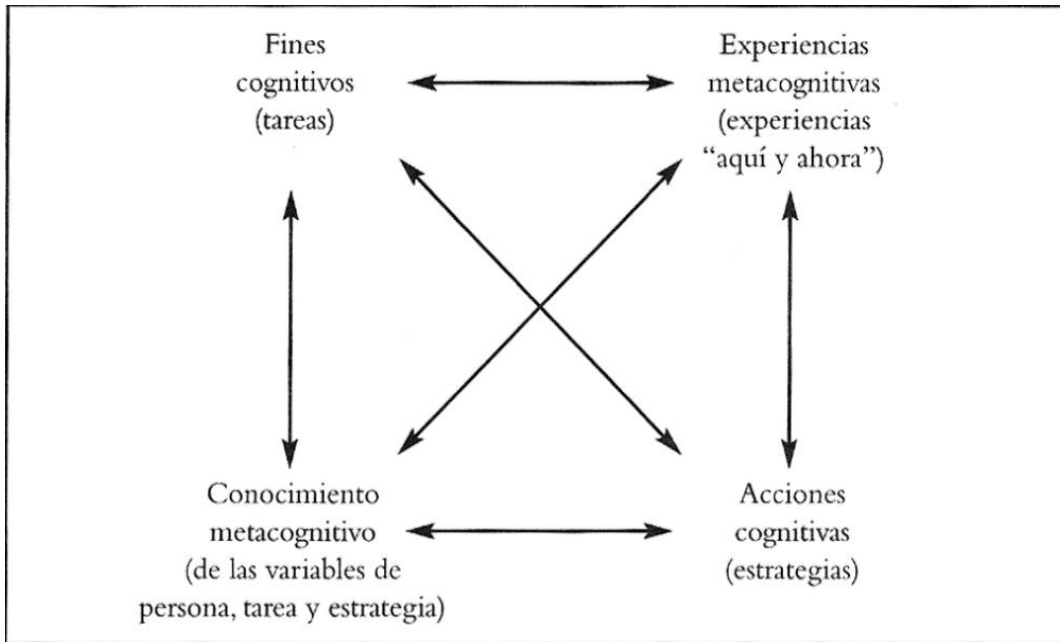
Una vez que ese conocimiento sobre nuestros saberes se va afianzando en la relación entre las tres variables, va conformando un repertorio de conocimientos que nos permitirán proporcionarnos información acerca de los requerimientos de la tarea, de nuestras fortalezas o debilidades para ejecutar una acción, de las estrategias que nos han funcionado, etc. y en torno a eso planificar nuestras acciones, en donde también influyen las experiencias metacognitivas que hemos experimentado y vivido cuando nos enfrentamos a una tarea o actividad.

Las experiencias metacognitivas son de tipo consciente sobre cuestiones cognitivas o afectivas (por ejemplo, pensamientos, sentimientos, vivencias). No cualquier experiencia es metacognitiva. Para que pueda considerarse como tal, es necesario que tenga relación con alguna tarea o empresa cognitiva. (Díaz Barriga, et al. p 188)

Es decir, son todos aquellos sentimientos, percepciones, motivaciones, que tenemos con respecto alguna tarea y que están profundamente relacionados determinando el cómo actuamos ante las situaciones de aprendizaje. Todo lo anterior nos lleva a considerar que en el proceso metacognitivo se relacionan variables que tienen que ver con nuestros saberes, en cuanto a la persona, la tarea, las estrategias y las experiencias metacognitivas.

Flavell (1981) (como se citó en Nisbet, y Shucksmith,1992, p. 64) elabora un modelo para demostrar el cómo interactúan las diferentes variables en dicho proceso, ver figura 2.

Figura 2. Relación entre Tareas, Estrategias y Metacognición.



Recuperado de Nisbet y Shucksmith (1992)

El modelo deja clara la relación que se da entre las variables tanto de los saberes como de las acciones a ejecutar para la realización de la tarea, como podemos observar la metacognición es un proceso complejo donde intervienen una cantidad considerable de variables de índole interna como externa relacionadas con el sujeto.

## 2.2 Autorregulación

En cuanto al concepto de autorregulación del aprendizaje, este se inscribe en un discurso contemporáneo educativo acerca del *life-long learning* como una expresión de aprendizaje a lo

largo de la vida, es decir, se busca que los alumnos no solo encuentren en las escuelas la manera de poder adquirir conocimientos a través del profesor, sino que ahora sean los propios alumnos los que se vuelvan seres autónomos de su propio proceso de aprendizaje.

Torrano, Fuentes y Soria (2017) señalan que se “insiste en la necesidad de que el estudiante se convierta en un ser autónomo, conozca sus procesos cognitivos y aprenda a controlar su proceso de aprendizaje” (p.161). Esto último implica de verdad un reto muy importante acerca del perfil de individuos que se pretende formar bajo este planteamiento de aprendizaje a lo largo de la vida. La idea de que el estudiante conozca sobre sus estrategias de aprendizaje y que no solo las conozca, sino que los pueda utilizar para cuando sea necesario, requiere de un compromiso y motivación por parte de los alumnos como de los formadores educativos.

De acuerdo con Rosario, (2004 como se citó en Núñez, Solano, González-Pineda y Rosario, 2006. p. 140) la autorregulación del aprendizaje es “un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos”.

Es un proceso de acción que permite planificar y visualizar de manera consciente y reflexiva sobre los pasos a llevar a cabo en la resolución de alguna problemática o tarea en específico relacionada con el aprendizaje.

Como bien lo menciona Zimmerman, (como se citó en Núñez, et al.), el aprendizaje autorregulado busca explicar “como las personas mejoran y aumentan sus resultados académicos usando un método de aprendizaje de forma sistemática”, ya que una persona que tenga claridad con respecto a lo que tiene que hacer y que se le está pidiendo dentro de la tarea, logrará obtener mejores resultados en comparación del aprendiz que no tenga una idea clara sobre su proceder en cuanto a

la tarea, su comportamiento y motivación necesarias para afrontar los requerimientos de la situación de aprendizaje a la cual se pretende llevar.

Al respecto Mayor, Suenegas y Gonzales, (1995, p. 9, como se citó en Allueva, 2002, p.59) nos dicen lo siguiente:

“existen sujetos que son capaces, no solo de aprender, sino de mejorar esa capacidad adquiriendo estrategias para autorregular su propio aprendizaje; igualmente los hay capaces, no solo de pensar, sino de aprender a pensar mejor utilizando estrategias cognitivas cuya selección y aplicación controlan”

Lo anterior nos lleva a considerar que hoy en día se le ha otorgado a la autorregulación del aprendizaje un papel importante en el desarrollo integral del aprendiz, atrás se han quedado esos modelos tradicionales de enseñanza donde el profesor figuraba como el principal generador y dador de sabiduría y conocimientos, el aprendiz era un mero receptor de todo aquello que el profesor le decía y no tenía tarea más aquella que reescribir todo lo que se le dictaba o exponía en clases oratorias.

Ahora el estudiante del siglo XXI debe contemplarse como un agente activo de su propio proceso de aprendizaje, al cual en esta era de la sociedad moderna se le demandan el desarrollo de habilidades y capacidades para responder a los retos sociales, laborales y académicos que se viven hoy por hoy.

Razón por lo cual cuando hablamos de alumnos autorregulados generalmente hablamos de personas autónomas e independientes con respecto a su actuar para la realización de alguna tarea en específico, y de acuerdo con los estudios realizados por



Karabenick, 2003; Martínez Priego, 2015; Torrano y González-Torres, 2004; Zimmerman, 2008. (Como se citó en Torrano et al.) acerca de los rasgos característicos de un alumno autorregulado señalan lo siguiente:

1. Suelen tener grandes dosis de conocimientos previos, con un alto grado de elaboración y diferenciación, y son capaces de buscar más activa y eficazmente en su memoria tales conocimientos antes de llevar a cabo la tarea.
2. Conocen y saben utilizar un conjunto de estrategias cognitivas que les ayudan a organizar e integrar (con sus conocimientos previos) el nuevo material de aprendizaje.
3. Entienden dónde, cuándo y por qué hay que utilizar tales estrategias.
4. Saben cómo gestionar (planificar, controlar y dirigir) sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (metacognición).
5. Presentan un conjunto de creencias motivacionales adaptativas, así como la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y del contexto.
6. Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las actividades, y saben crear ambientes favorables de aprendizaje, tales como encontrar un lugar adecuado para estudiar y buscar ayuda de los profesores y compañeros cuando se encuentran con dificultades (help seeking).
7. Presentan mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase.
8. Y son capaces de poner en marcha una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar las distracciones externas e internas, para mantener su concentración, su esfuerzo y su motivación durante la realización de las tareas académicas.

Cabe a bien mencionar que las características que se acaban de enlistar de lo que sería un alumno autorregulado coinciden en gran medida con las que se le han atribuido a los alumnos de alto rendimiento y alta capacidad, cuestión que se abordara más adelante dentro de este capítulo.

Como ya lo vimos dentro de esta interacción de procesos y variables que se dan en cuanto a la autorregulación y metacognición se generan ciertas confusiones y en ocasiones se llegan a tomar como sinónimos, siendo que no son lo mismo, si bien están relacionadas y son procesos complementarios, cada uno tiene sus particularidades, razón por la cual se vuelve necesario establecer de manera clara las diferencias.

### **2.3 Diferencias entre metacognición y autorregulación.**

Como se abordó en los apartados anteriores, al hablar de autorregulación del aprendizaje, necesariamente también estamos hablando de metacognición, y en esa simbiosis que se hace de estos procesos, en muchas ocasiones se llegan a confundir y a tomarse como sinónimos, razón por la cual resulta necesario hacer tal distinción entre conceptos como metacognición y autorregulación con la finalidad de que al hablar de cada uno de ellos logremos diferenciarlos. Carretero (2001), (como se citó en Osses Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008, p. 191)

se refiere a la metacognición como el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo...Por otra, asimila la metacognición a operaciones cognitivas relacionadas con los procesos de supervisión y de regulación que las personas ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea.

Es decir, al hablar de la metacognición, se establece que se dan dos procesos, uno tiene que ver con un conocimiento sobre lo que sabemos, es decir un conocimiento declarativo y el otro con un

conocimiento procedimental que tiene que ver con las acciones de supervisión y regulación sobre la actividad, “La autorregulación se refiere a todas aquellas estrategias relacionadas con el “control ejecutivo” cuando se realiza una actividad cognitiva como son la planificación, monitoreo o supervisión y revisión”. (Díaz-Barriga et al. p.191):

De esta manera, mientras la metacognición nos habla de un conocimiento declarativo porque se conoce lo que se sabe, la autorregulación nos habla de un aspecto procedimental porque se lleva a la práctica los procesos de planeación, monitoreo y evaluación para resolver un problema.

Al realizar esta distinción, se logra observar que son procesos distintos, pero son complementarios, el alumno autorregulado necesita de la metacognición para poder llevar a cabo su actividad autorreguladora.

Las actividades metacognitivas y autorreguladoras si bien son diferentes, como ya se ha mencionado antes, también son complementarias... por ejemplo, las actividades de planificación no serían posibles de ejecutar si no activásemos nuestros conocimientos metacognitivos de persona, tarea y estrategia para confeccionar un plan estratégico de aprendizaje; tampoco sería posible supervisar la ejecución de un plan o de ciertas estrategias de aprendizaje si no tuviésemos experiencias metacognitivas que nos informaran sobre qué y cuán bien estamos procediendo en la realización de una actividad académica. (Díaz-Barriga et al. p. 193)

Todo esto nos lleva a comprender que un proceso autorregulatorio requiere de un gran compromiso y motivación, ser consciente de lo que se hace y se busca en la resolución de algún problema, también considerar a la autorregulación como una competencia que le permite al estudiante desarrollar las habilidades y herramientas necesarias para un aprendizaje a lo largo de la vida.

## **2.4 Enfoque sociocognitivo del proceso autorregulatorio del aprendizaje.**

Si bien ya hicimos la diferencia clara entre metacognición y autorregulación del aprendizaje, ahora resulta necesario conocer desde que planteamiento estamos abordando autorregulación, debido que ha sido un constructo interpretado desde varias posturas teóricas. Zimmerman (2001, como se citó en Panadero y Tapia, 2014) distingue al menos siete teorías como son la operante, fenomenológica, procesamiento de la información, sociocognitiva, volitiva, vygotskiana y constructivista.

Cabe a bien decir que la mayoría de las teorías retoman ciertos aspectos de las otras otorgándoles un valor distinto dentro de la construcción del proceso autorregulatorio, sin embargo, para dichos autores, la teoría que logra aglutinar mejor los procesos que participan en la autorregulación del aprendizaje, es la teoría sociocognitiva, ya que resulta ser más específica pues su modelo de fases la vuelve altamente estructurada y de fácil aplicación.

En investigaciones recientes realizadas por Dignath y colegas, (2008) en cuanto a programas para la autorregulación del aprendizaje que se han llevado a cabo con población de niños en educación primaria, se aseguró que tenían más éxito las intervenciones que se basaban en la teoría sociocognitiva, debido a que desde este enfoque se toma en cuenta la interacción entre comportamiento, cognición, aspectos personales y ambientales. (Citados en Panadero et al.)

Por lo cual se pudiera pensar que el éxito de las intervenciones se debe a que la teoría sociocognitiva incluye factores tanto internos como externos que influyen directamente en el individuo y por ende en su proceso autorregulatorio del aprendizaje, logrando que todas las variables se conjunten y permitan abarcar dicho proceso de manera más amplia y a la vez específica.

El presente trabajo se abordará la autorregulación del aprendizaje desde el planteamiento de la teoría sociocognitiva de Bandura, por considerar el éxito que se ha tenido en las intervenciones al trabajar con población infantil en etapa escolar primaria. Razón por la cual se vuelve fundamental adentrarnos a conocer, cómo se concibe el aprendizaje dentro de esta teoría para poder vislumbrar que variables se integrarían en el proceso autorregulatorio del aprendizaje, debido a que no se puede entender la una sin la otra.

La teoría sociocognitiva fue propuesta por Albert Bandura, en 1986, retoma el rol fundamental que tiene el individuo como un aprendiz activo, capaz de adaptarse a las condiciones de su entorno y sobre todo generar un aprendizaje en el medio social por medio del modelamiento y del aprendizaje vicario, apuesta por que el individuo aprende de lo que tiene alrededor, de las conductas que observa, de las ideologías, creencias, formas de vida y también de lo expuesto a través de los medios de comunicación etc. entendiendo al aprendizaje como:

...un proceso mediante el cual el sujeto transforma sus habilidades mentales y creencias epistemológicas en habilidades concretas y conocimientos específicos. En este modelo teórico el individuo que aprende se percibe dentro de un ambiente cambiante que lo obliga a realizar constantes esfuerzos metacognitivos de evaluación y realimentación para ajustar sus conductas y estrategias; consecuentemente, el aprendizaje es visto como una interacción entre elementos intrapersonales, conductuales y ambientales. (Chávez Barbosa y Rodríguez-Miranda, 2017, p. 49)

En esa interacción la construcción del aprendizaje nos lleva a considerar procesos más integrales que van acuerdo con lo que el aprendiz vive en su día a día, con ese carácter integral se permite observar que la teoría considera todas las variables tanto internas como externas que influyen

directamente en la manera en que el aprendiz crea su propio aprendizaje. En el marco de los principios de la teoría sociocognitiva, Zimmerman, (citado en Torrano, et al. p163) considera que:

El alumno es un sujeto activo que construye su propio proceso de aprendizaje; el aprendiz puede controlar y regular potencialmente ciertos aspectos de su cognición, motivación/afecto y comportamiento, así como determinadas características del contexto; existe algún tipo de criterio, que ayuda al alumno a decidir si el proceso de regulación debe continuar o si se requiere algún tipo de cambio;

En la medida en que el aprendiz se autorregule logrará analizar y seleccionar las estrategias que le permitirán llevar a cabo con éxito la actividad. Se hará consciente de los procedimientos que lo llevaron a tal situación a través de una autorreflexión.

Ahora bien desde el enfoque sociocognitivo “el aprendizaje autorregulado es km una actividad que los estudiantes realizan para sí mismos de un modo proactivo más que un acontecimiento pasivo que ocurre cuando reaccionan a las experiencias de enseñanza” (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005, p.2.) razón por la cual se vuelve necesario que estas experiencias de enseñanza sean realmente un reto desafiante para el aprendiz, que impliquen novedad, y la necesidad de activar todos sus conocimientos, procesos cognitivos y adaptabilidad al medio para realizar con éxito la tarea. Debido que “La autorregulación es definida conceptualmente como acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar metas de aprendizaje (Zimmerman, 2000, citado en Zimmerman,et al).

El que la autorregulación implique toda esa cantidad de acciones muestra qué es un proceso complejo donde se va a requerir todo un gran repertorio de estrategias de aprendizaje que vayan moldeando y encauzando el proceso autorregulatorio del aprendiz, de tal manera que se logren

observar las características que se mencionan como la evidencia de un aprendizaje autorregulado “las características claves que definen un aprendizaje como autorregulado son la iniciativa personal, la perseverancia y la habilidad para adaptarse”.(Zimmerman et al.).

Las características anteriores nos hablan de la evidencia de un aprendizaje autorregulado, en el cual no solo se activan una serie de estrategias de aprendizaje sino también autopercepciones y aspectos motivacionales:

Desde una perspectiva cognitivo-social el aprendizaje autorregulado implica una interacción entre la autoeficacia percibida y el monitoreo de procesos de autorregulación. Un estudiante autorregulado muestra iniciativa para adquirir habilidades académicas con un alto sentido de autoeficacia percibida, establece metas próximas en el tiempo, realistas y retadoras, además, selecciona y emplea estrategias de aprendizaje acordes con las demandas de la tarea y el estilo personal. (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2000, 2002, 2008; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005; Kitsantas y Dabbagh, 2010; Zimmerman y Schunk, 2011, como se citó en Pool, Wilson y Martinez-Guerrero, 2013, p22.)

Es importante hacer notar que no se puede dar un proceso autorregulatorio si no se activan todas las variables que intervienen en este, Bandura (1997 citado en Zimmerman, et al, p3) nos dice” “una cosa es poseer destrezas autorregulatorias, pero otra es ser capaz de mantenerlas en situaciones difíciles cuando las actividades poseen escaso atractivo o interés. Se requiere un sólido sentido de eficacia personal para controlar los obstáculos a los esfuerzos autorregulatorios.” Es decir, no basta con conocer de estrategias de aprendizaje y saber cómo aplicarlas, es necesario que la parte motivacional y perceptiva este desarrollada para afrontar cualquier situación desafiante de aprendizaje.

Desde este enfoque Zimmerman propone un modelo de fases y procesos que se dan de manera cíclica en la autorregulación del aprendizaje, en el siguiente apartado se hace una descripción de su modelo.

### **2.5 Modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman.**

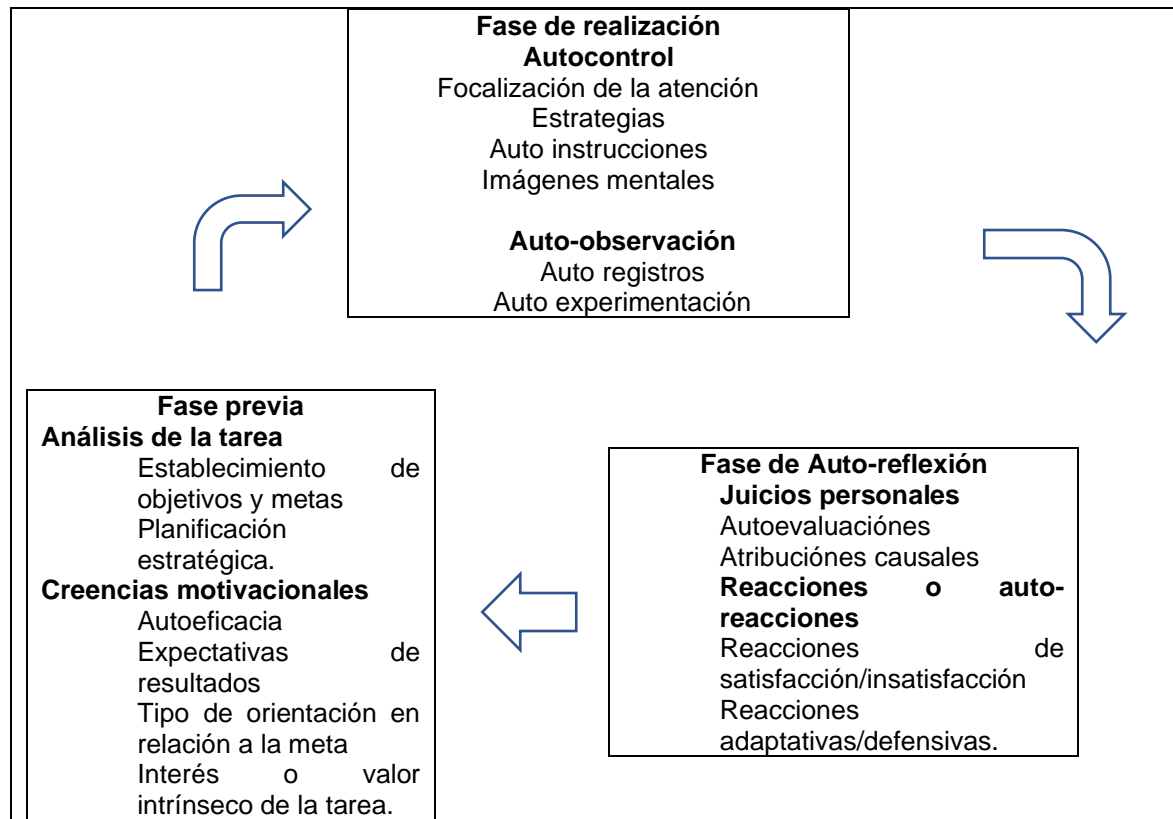
De acuerdo con Zimmerman (2000, Citado en Panadero y Tapia, 2014), los procesos de autorreflexión, autoeficacia y uso de estrategias de aprendizaje se plantean dentro de un modelo cíclico, que consta de tres fases y procesos.

Dichas fases y procesos se relacionan entre si respondiendo a una estructura cíclica que requiere de ajustes en las variables personales, conductuales y contextuales, que logren adaptarse a las situaciones que están presentes en el aprendiz para lograr cumplir los objetivos de manera autónoma y motivada.

En la siguiente figura 3, observa el proceso cíclico de la autorregulación de aprendizaje que propone Zimmerman.



Figura 3. Fases y subprocesos del ciclo de aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2000,2002)



Recuperado de Núñez, Solano, González-Pineda y Rosario (2006)

A continuación, se abordan de manera más específica cada una de las fases, así como los procesos y subprocesos que se originan y componen dicho modelo.

### Fase de planificación

Esta fase se refiere a todo el análisis que se hace con respecto a los requerimientos de la tarea ¿Qué nos pide? ¿Para qué? Y de qué manera lo podemos alcanzar, en ese de qué manera, van implicados el reconocimiento de las posibles estrategias de aprendizaje que se pueden emplear, esta fase tiene un carácter determinante acerca del camino que puede tener el proceso de autorregulación ya que aquí van implicadas todas las creencias, autoconcepciones que tiene el individuo sobre sí mismo y

su capacidad para resolverlo, en la medida en que el alumno se sienta capaz estará motivado para continuar con la tarea.

Panadero y Tapia, (2014) nos dicen:

En esta fase el alumno realiza dos tipos de actividades: por una parte, analiza las características de la tarea lo que le permite hacerse una idea inicial de lo que debe hacer y, por otra, analiza el valor que la tarea tiene para sí mismo, análisis que condiciona el grado de motivación y esfuerzo que va a emplear. (p.452).

Al hacer el análisis de la tarea el alumno tendrá un panorama amplio sobre su proceder, ya que comprenderá los requerimientos necesarios tanto para resolver la tarea como para abordar la situación de aprendizaje a la que se está enfrentando, debido a que una cosa es resolver la tarea y otra es conocer los procesos cognitivos y motivacionales que se necesitan activar para aprender de la situación de aprendizaje. Núñez, Solano, González-Pineda y Rosario, (2006, p.141). Argumentan que “los alumnos con objetivos orientados al aprendizaje están más centrados en el progreso de su aprendizaje que en la competición con sus iguales, y tienden a aprender más eficazmente que los alumnos con objetivos centrados en la realización”.

Cuando hablamos de autorregulación del aprendizaje si bien se busca que los alumnos resuelvan y afronten la tarea con éxito, se espera en mayor grado que conozcan los procesos que emplearon para llevarla a cabo, es decir que centren su atención más en el aprendizaje, en sus experiencias metacognitivas, en su conocimiento sobre las variables que necesitan considerar para afrontar la tarea, y que de esa manera establezcan objetivos que guíen sus acciones motivándolo a alcanzarlas, ya que si el aprendiz no siente un verdadero interés en la tarea, sus percepciones entran en juego,

y cuestiones como la autoeficacia, motivación, expectativas impactan en el establecimiento de los objetivos.

Repercutiendo así en la planificación estratégica, la cual “consiste en elaborar un plan de acción y elegir las estrategias adecuadas...La planificación es un proceso autorregulatorio por excelencia, siendo además un predictor del éxito que se tendrá en la tarea: a mayor tiempo de planificación mejores resultados” (Zimmerman, 2008, Citado en Panadero et al. p 452.)

En la siguiente figura 4. Se visualizan de manera esquematizada las relaciones que se originan en los procesos y subprocesos dentro de esta fase de planificación.

Figura 4. Fase de planificación.



Recuperado de Tapia y Alonso (2014)

## **Fase de ejecución**

En esta fase se dan procesos de focalización en la tarea a resolver, es decir el alumno se concentrará exclusivamente en las actividades que tiene que hacer, evita de manera considerable las distracciones que pudiera encontrar en el contexto, esta focalización a través de las instrucciones que él se vaya formulando le permitirán cometer menos errores y emplear de manera óptima las estrategias ya establecidas previamente en la fase anterior.

Durante esta fase, los estudiantes se comprometen en una actividad concreta de aprendizaje y emplean procesos de autocontrol y auto-observación para maximizar su aprendizaje. Los primeros ayudan al estudiante a centrarse en la tarea y a optimizar su esfuerzo e incluyen subprocesos como la auto- instrucción, la imaginería, la focalización de la atención o las estrategias de tarea. Los procesos de auto-observación han sido definidos como el seguimiento sistemático del propio rendimiento (Zimmerman, 1989, citado en García Gerpe, 2007, p44)

De acuerdo con el modelo de Zimmerman, dentro del proceso de Autocontrol entran subprocesos que tienen que ver con estrategias metacognitivas y motivacionales, las estrategias metacognitivas le permitirán al aprendiz mantener la concentración, en ellas están incluidas las estrategias específicas de la tarea, las auto instrucciones, la creación de imágenes, la gestión del tiempo, el control del entorno del trabajo y la búsqueda de ayuda, y las estrategias motivacionales le permitirán mantener el interés, aquí encontramos estrategias dirigidas a incentivar el interés y las auto-consecuencias. (Panadero y Tapia, 2014)

El segundo proceso que se dará dentro de esta fase es la auto-observación, en ella se busca que el aprendiz sea consciente de lo que está haciendo, es decir que es lo que está pensando, que está sintiendo, si está bien o no, etc. para así modificar o seguir con la conducta.

En este proceso de autoobservación suele ser de gran utilidad alguna modalidad de registro de la conducta, cuando esta tiene que ver con rasgos tales como tiempo, lugar o duración de la ocurrencia de la misma. Ya que en ausencia del autoregistro, la observación puede no reflejar fielmente la propia conducta debido a la selectividad de la memoria (Mace, Belfiore y Shea, 1989, Schunk,1989; Schunk y Zimmerman,1997, como se citó en Gonzales Fernández, 2001, p.8).

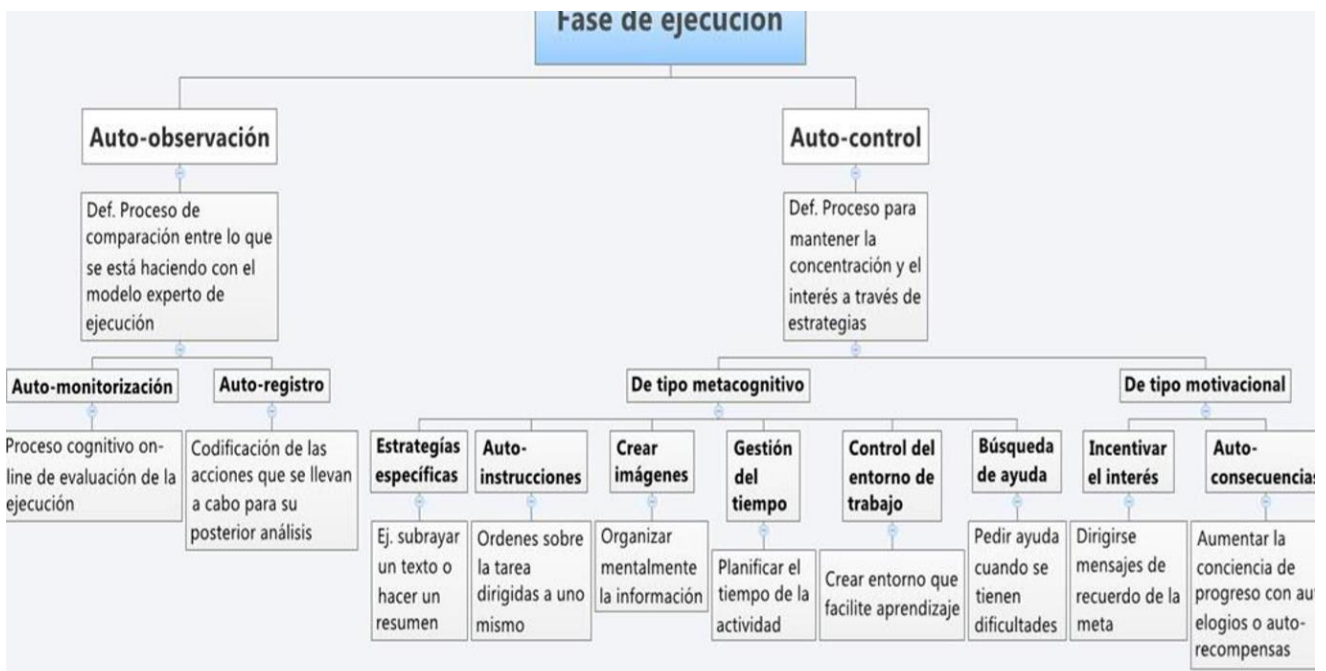
Esto, le permitirá tener un balance sobre lo que está haciendo bien y lo que no, para cambiar o seguir, es más una estrategia de aprendizaje, que le permitirá al aprendiz tener de manera tangible ya sea a través de una lista, los datos acerca de la fase de ejecución, es decir el registro de los pasos que empleo, las eficiencias que encontró en su planificación estratégica así como las deficiencias que logro capturar, permitirán que el aprendiz tenga una visión concreta sobre qué es lo que se le está dificultando, en que está empleando mayor tiempo, que le resulta relativamente sencillo, etc. Pues de acuerdo con González Fernández, (2001, p.8-9)

Dos son las funciones básicas de la autoobservación: ofrecer la necesaria información para plantearse criterios de actuación realistas y para evaluar las posibles modificaciones en la actuación; ...cuando una persona observa atentamente su actuación, la información obtenida puede indicarle en qué medida está progresando a la meta, esto le permite (re) formular de manera espontánea, (aunque no reciba instrucciones en este sentido) metas acordes con la actuación que progresivamente va ejecutando.

Podemos observar que en esta fase están implicados procesos que demandan y requieren de un alto nivel de compromiso y concentración por parte del aprendiz para autorregularse en su aprendizaje, ya que todas las estrategias tienen su grado de complejidad a nivel cognitivo y motivacional, si alguna de ellas falla repercute considerablemente en la otra.

A continuación, en la figura 5, se muestran los dos procesos que se originan dentro de esta fase y posibles estrategias para trabajar dichos subprocesos.

Figura 5. Fase de ejecución.



Recuperado de Panadero y Tapia (2014)

## **Fase de Auto-reflexión.**

Entramos así en la fase final del modelo o fase de autorreflexión que incluye dos procesos generales: auto-valoración y auto-reacción. “La auto-valoración supone la evaluación del propio rendimiento y la atribución de una significación causal a los resultados”. (García Gerpe, 2007, p.44). En esta parte el aprendiz valora de manera global sus resultados relacionándolos con situaciones causales, el éxito o fracaso tiene que ver con situaciones externas o internas que lo llevaron a tal resultado.

“Tanto si el resultado es negativo contrario a lo esperado o positivo, el alumno tiende a hacer inferencias que responden a la pregunta: ¿Por qué ha ocurrido esto?” (Panadero et al. p. 458). Qué el aprendiz logre formularse este tipo de cuestionamientos da indicios de que su proceso autorregulatorio en el aprendizaje empieza a buscar explicaciones y razonamientos sobre su actuar.

Los procesos anteriores dan la pauta para que se empiece a generar el proceso de auto-reacción acerca de su actuación con respecto a la tarea;

La autorreacción incluye la autosatisfacción, es decir, las percepciones de insatisfacción y afecto con respecto al desempeño y las inferencias sobre las que tendrá que cambiar en futuras situaciones de autorregulación exigentes. Debido a la naturaleza cíclica de la autorregulación, la autorreflexión influye, aún más, en los procesos de previsión. (Chan Martín y León Islas, 2017, p 96)

En la medida en que lleguen a controlar sus atribuciones causales y sus percepciones de insatisfacción o satisfacción, tendrán la capacidad de hacer inferencias adaptativas o en su defecto defensivas.

Cuando se hace una inferencia adaptativa, la voluntad para volver a realizar la tarea se mantiene, ya sea usando las mismas estrategias o cambiándolas para tener mejor resultado, mientras que si se hace una inferencia defensiva, se trata de evitar realizar la tarea para no sufrir un nuevo fracaso (Wolters, 2003a, 2003b, citado en Pandero et al. p. 458)

De esta manera se puede observar cómo es que existe una estrecha relación en cada uno de los procesos y subprocesos que se llevan a cabo en cada fase del ciclo autorregulatorio y que van de la mano. En la figura 6, se puede observar la influencia que se da directamente en los procesos de esta fase, así como los subprocesos que se desencadenan de cada uno.

Figura 6. Fase de Auto-reflexión



Recuperado de Pandero y Tapia (2014)

El proceso de autorregulación del aprendizaje no es una tarea sencilla de llevar a cabo está sujeta a consideraciones personales acerca de su valor de sí mismo, es decir es un proceso que se tiene que llevar a cabo por el aprendiz de manera consciente, motivada, reflexiva, que se tenga un verdadero interés y disposición. Sin duda alguna es importante una figura que funcione como guía



que acompañe este proceso del aprendizaje ofreciéndole las distintas estrategias, sin dejar de considerar al estudiante como una figura central.

## **2.6 Autorregulación en personas con superdotación**

En este apartado nos enfocaremos en los procesos autorregulatorios que pueden llegar a emplear la población superdotada. Como ya se mencionó anteriormente son caracterizados por ser individuos con eficaces y rápidos procesos cognitivos en comparación con la población media.

Zimmerman y Martínez-Pons (1990, como se citó en Hernández, Carmen y Borges del Rosal, 2005, p. 239) argumentan que “Parece haber evidencia de que las personas con altas capacidades utilizan más estrategias de autorregulación en el aprendizaje que las personas que no poseen estas altas capacidades, al mismo tiempo que tienen un mayor sentimiento de autoeficacia en la tarea, aspecto éste muy relacionado con la motivación intrínseca en la tarea y el aprendizaje”.

El sentimiento alto de autoeficacia es una cuestión relevante del proceso cíclico del modelo de autorregulación que propone Zimmerman, dejándonos claro que si el individuo no se siente capaz de realizar o plantearse estrategias para la resolución de problemas difícilmente lograra continuar con el proceso de autorregulación, comprender como lo menciona Zimmerman y Martínez-Pons, que los niños superdotados confían en sí mismos y su capacidad para resolver problemas abre la puerta para trabajar en la mejora y potencialización de dichas capacidades.

De acuerdo Richard y Moreno (1990;1995, como se citó en Bravo, 2010.p.556).

La autorregulación...presenta dos dimensiones de gran utilidad en la distinción de la conducta de los sujetos normales y de los superdotados. Son la “regulación activa” y la “regulación consciente”. La primera de ellas implica un control directo sobre los resultados

del comportamiento, por medio del cual el sujeto comprueba que si se da el éxito continuo con la tarea; en cambio sí aparece el fracaso tratará, en ese supuesto, de modificar los errores cometidos. Este mecanismo autorregulativo surge de la forma habitual en los procesos de aprendizaje por ensayo-error. En cuanto a la “regulación consciente” el mecanismo que se sigue es el de desplegar controles mentales antes de ejecutar la acción con el fin de anticiparse a los errores y eliminarlos; de este modo, se deduce que la regulación consciente es un tipo más avanzado de autorregulación que sólo puede aparecer cuando el sujeto opera sobre un plano conceptual.

La distinción de las dimensiones en que se puede desarrollar la autorregulación para el aprendizaje nos lleva a considerar que los superdotados manejan una regulación consciente ya que emplean mayor tiempo en la planificación de las tareas, debido a que “los sujetos superdotados destacan, sobre todo en la estrategia metacognitiva de la planificación. Planificar es reflexionar, pensar antes de emprender una acción determinada” (Beltrán Llera, 1994, p.67). Empleando así los controles mentales antes de ejecutar la acción y así evitar en mayor medida los errores. “Esto supone que han tomado conciencia de sus acciones y conocen, no sólo si han alcanzado o no sus objetivos, sino también los medios que han empleado para ello y, el porqué de su éxito o fracaso”. (Bravo, 2010, p 557).

Podemos darnos cuenta que la población superdotada se caracteriza principalmente por hacer uso de procesos autorregulatorios más conscientes y de mayor eficacia, que le permiten tener mayor autoconfianza, valorar de mayor manera sus procesos de aprendizaje a través de la resolución de problemas, además de que focalizan en mayor grado los requerimientos de la tarea, y evitan así errores

Para Sastre-Riba, (2011, p.13.) Los sujetos con altas capacidades intelectuales, incluidos los superdotados, disponen de:

- Mayor capacidad para resolver problemas complejos.
- Un conocimiento más amplio y mejor uso de dicho conocimiento en su beneficio.
- Prefieren contextos complejos y cambiantes.
- Tienen un rico conocimiento procedural.
- Representan y categorizan más eficazmente los problemas.
- Son más rápidos en la resolución de problemas, y dedican más tiempo a la planificación de la resolución que a la resolución misma
- Tienen estrategias de resolución más numerosas, complejas y adecuadas a la tarea.
- Aplican flexiblemente estrategias y soluciones.
- Mayor transferencia.
- Son más sofisticados en su metacognición y autorregulación.

Al hacer un análisis de las características que perfilan al alumno autorregulado y al superdotado, logramos darnos cuenta de que no está tan alejados el uno del otro, comparten una similitud en los procesos que cada uno de ellos emplean para poder resolver problemas a través de la autorregulación de su aprendizaje.” Las características que suelen relacionarse con superdotación parecen estar vinculadas a las destrezas que requiere el aprendizaje autorregulado” (Zimmerman y Martínez-Pons, 1990, citados en Hernández Jorge y Borges del Rosal,2005, p. 239)

Lo anterior nos lleva a considerar de manera evidente que esta población superdotada no presenta ningún tipo de problemáticas para su aprendizaje, al contrario, concentran un gran repertorio de conocimientos previos que lo integran a sus estructuras y que los recuperan cuando lo creen necesario para relacionarlo con otra nueva información y así ampliar sus esquemas. Tienen una

amplia capacidad de memoria, retención y análisis, que les permite planificar de manera minuciosa la manera en la que resolverán la tarea, autorregulándose. tal pareciera que no existe problema de aprendizaje para esta población.

Sin embargo, esto no es así siempre, existe documentación que pone en evidencia la existencia de niños superdotados con bajo rendimiento académico, que evocan a una serie de cuestionamientos, acerca del porqué de dicha situación, no se explica que si bien, teniendo cierta predisposición para habilidades resolutivas, se les presenten problemas.

Poseer un CI superior, gozar de unas capacidades intelectuales superiores, poder aprender, descubrir, asimilar, entender, cuestionar y crear rápida y eficazmente son algunas de las características de cómo aprenden los niños de alta capacidad. Sin embargo, tal capacidad no asegura su éxito personal, familiar ni académico. (Pérez y Lorente, 2006, p.241.)

¿Y entonces qué es lo que interviene para que puedan alcanzar ese éxito? ¿A qué se debe ese bajo rendimiento académico, o fracaso escolar?, es importante que se deje claro a que se refiere cuando se habla de fracaso escolar, Pérez y Lorente (2006) aseguran que diversos autores mencionan que para que se considere bajo rendimiento o fracaso escolar tendríamos que estar hablando de una discrepancia entre su potencial y la actuación real del niño en la escuela. Es importante por lo tanto distinguir, la manera y las conductas que presenta un niño con alto potencial intelectual de bajo rendimiento, Pérez y Lorente, (2006, p. 258) elaboran un perfil del alumno con alto potencial de bajo logro:

- Irritabilidad para perseverar
- Ausencia de integración hacia metas
- Ausencia de motivación

- Sentimientos de inferioridad; autoconcepto bajo
- Ausencia de autoconfianza
- Relaciones familiares poco satisfactorias
- Actitudes negativas hacia la escuela

Si bien estos aspectos se deben a muchos factores, tanto personales, familiares, educativos, y requieren tratamientos específicos, es importante hacer notar que estos niños y niñas con altas capacidades, en especial los superdotados, no son personas que estén exentos de problemáticas familiares o cuestiones emocionales que les estén afectando en su autoconcepto y confianza en sí mismos, al igual no se puede dejar de lado, la posibilidad que una de las causas que estén propiciando este bajo rendimiento tengan que ver con cuestiones metacognitivas y de autorregulación.

Terman y Oden 1947, Whitmore, 1980, Davis y Rimm, 1986, Pérez 1993,1994 (como se citó en Pérez Sánchez y Diaz Fernández, 1994, p.104). mencionan que “sujetos con un alto potencial intelectual que no consiguen un desarrollo académico ni personal adecuado...las variables motivacionales y las habilidades resolutivas parecen ser las más responsables, de una forma general, de esta situación personal negativa”.

Aparece la deficiencia de las habilidades resolutivas como un factor del bajo rendimiento, mismas que Sastre-Riba, menciona como una característica de las funciones cerebrales del superdotado, que le permiten tener mejor repertorio metacognitivo, y que están estrechamente relacionadas con su potencial intelectual.

Ablard y Lipschultz, (1998, como se citó en Gonzales García, 2015.p 214) mencionan

Muchos estudiantes dotados hacen uso de procesos autorregulados; sin embargo, algunos estudiantes superdotados presentan bajos niveles en el uso de estrategias de autorregulación. Las investigaciones sugieren que algunos estudiantes dotados son capaces de alcanzar niveles altos sin el uso de estrategias de autorregulación, aunque los estudiantes que no logran desarrollar estrategias adecuadas pueden estar en riesgo de bajo rendimiento posterior.

El considerar la existencia de alumnos superdotados con bajo rendimiento académico debido a procesos autorregulatorios deficientes abre la posibilidad de trabajar en propuestas de intervención a través de proyectos educativos que les permitan mejorar y encauzar dichos procesos. Debido a que “a menudo los estudiantes superdotados no poseen control sobre su propio aprendizaje que les permita, demostrar su capacidad de autorregulación sobre los procesos”. (González García, 2015, p 213).

Lo anterior nos deja ver la existencia de población superdotada con procesos autorregulatorios deficientes que comprometen en gran medida su rendimiento académico y el desarrollo de todo su potencial en general, la autorregulación del aprendizaje es una capacidad necesaria a desarrollar en todos los alumnos, superdotados o no, ya que es necesario que se apueste hoy en día por buscar que los aprendices sean activos, participes y sobretodo conscientes y reflexivos sobre su propio aprendizaje, sus procesos, situaciones que los llevan al éxito no solo para resolver cuestiones académicas sino también para tener las herramientas de cómo afrontar y resolver problemáticas de su vida cotidiana.

Sin embargo, por objetivos del proyecto, nos enfocamos específicamente en la autorregulación del aprendizaje de la población superdotada en la construcción de textos, debido a que resulta necesario proponer alternativas de trabajo en cuanto a la producción de textos argumentativos y en general

en cuanto a la producción de textos, debido a que es una competencia comunicativa esencial y básica de aprendizaje dentro de los programas de estudio vigentes, esta competencia comunicativa busca desarrollar en el aprendiz habilidades que le permitan desenvolverse en su contexto de manera óptima, participando, generando ideas, experimentando distintas formas de expresarse. etc. Generalmente se cree, que la población superdotada no presentan ninguna problemática en ese tema y como ya lo vimos eso no siempre es así, de igual manera es una población con necesidades específicas y por lo tal se tiene que atender.

### **3. La escritura y el proceso autorregulatorio del aprendizaje**

Cuando hablamos de autorregulación del aprendizaje generalmente lo concebimos como un proceso de carácter consciente y reflexivo puesto en práctica para la realización de alguna tarea en específico, dependiendo de la actividad es como el aprendiz activará sus conocimientos procedimentales para planear y elegir qué acciones va a ejecutar.

En este caso en particular hablamos de autorregulación del aprendizaje específicamente en la construcción de textos argumentativos, debido a que se ha considerado que “En las tareas de escritura, como reconoce Risemberg (1996), tienen lugar muchos de los procesos que se encuadran bajo la denominación más general de aprendizaje autorregulado, que involucra estrategias tales como establecimiento de metas, automonitoreo y revisión”. (Vázquez, Pellizza, Jakob y Rosales, 2003, p.2)

Es decir, al construir textos, desarrollamos estrategias de autorregulación para el aprendizaje, ya que estructuramos objetivos, autoobservamos nuestro actuar tendemos a realizar alguna valoración y evaluación de lo que hicimos, si responde o no a los requerimientos de la actividad, cuestiones

pertenecientes a algunos de los procesos y subprocesos que se plantean en el modelo de Zimmerman que se abordó en el apartado anterior.

Ahora bien, es importante establecer a profundidad de qué manera se relaciona el ejercicio de la escritura con el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.

La escritura ha sido considerada como una herramienta para la comunicación social, Hayes (1996, como se citó en Lacón De Lucia y Ortega de Hocesvar, 2008, p.234) considera que escribir “es un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria”.

Por lo que el ejercicio de la escritura no es una tarea fácil de realizarse, sobre todo implica un verdadero interés y motivación por plasmar ideas con una secuencia y estructura que respondan a una actividad cognitiva, motivacional y contextual consciente, “Desde un punto de vista cognitivo, la composición de textos es una actividad estratégica y autorregulada, puesto que no hay que olvidar que el escritor trabaja la mayor parte del tiempo en forma reflexiva y creativa” (Díaz Barriga, 2002, p.310).

Debido a esto, han sido varios los modelos teóricos que han ofrecido una posible respuesta al proceso tanto cognitivo, como motivacional, por el que pasan los aprendices en la producción de textos, en este trabajo se retoma el modelo cognitivo por ser un modelo que expone a autores como Flower y Hayes (1981) con una propuesta donde consideran a la escritura como un proceso donde intervienen fases como la planificación, textualización y revisión. En cada una de estas fases están implicadas variables internas como externas del individuo.

Flower y Hayes, consideran que la redacción empieza cuando se presenta al escritor una situación retórica como, por ejemplo una tarea escolar de redacción. A partir de la

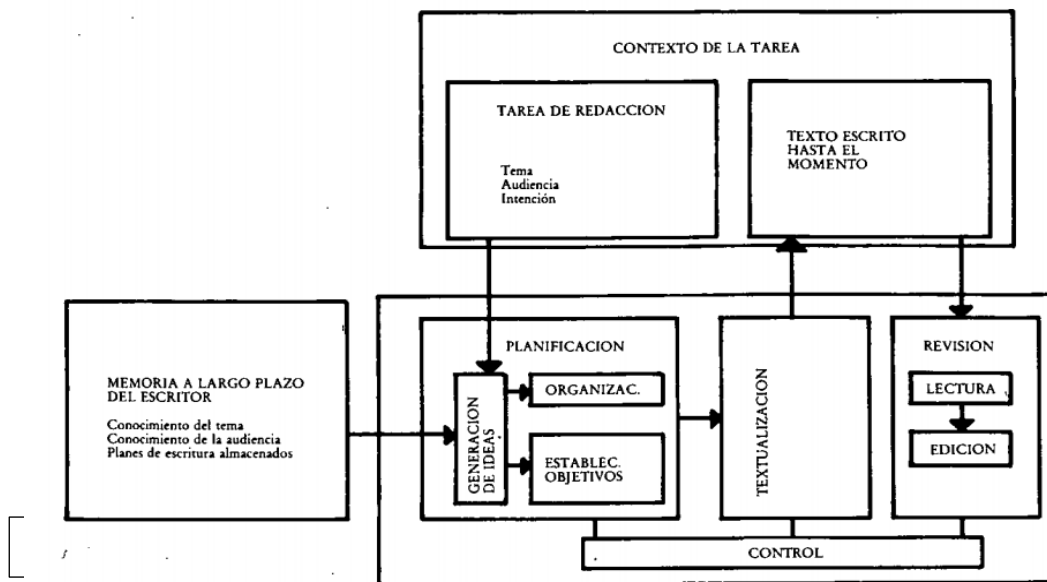


representación del problema, el escritor crea una red jerarquizada de objetivos que, de todas formas, podrán ser modificados en el discurso de la redacción porque el proceso, como apuntábamos no es lineal sino recursivo, en el sentido de que en cualquier momento se puede aplicar de nuevo el proceso para resolver un error, añadir algo que faltaba, etc. (Camps, 1990, p7).

De esta manera podemos notar en el modelo que proponen los autores, que la creación de un texto no es una actividad lineal y secuencial que implique la realización automatizada de pasos, al contrario, es un proceso recursivo de un ir de devenir en la construcción que requiere necesariamente de una autorregulación para controlar los procesos.

A continuación, se presenta la estructura del modelo que proponen Flowers y Hayes (1980) con la interrelación de elementos que interactúan en esta producción de textos.

Figura7. El modelo de Hayes y Flower (1980)



Estructura del modelo de escritura (Hayes y Flower 1980, p. 11).

Recuperado de Camps (1990)

De acuerdo con Irwin y Doyle (citados por Rivera Pulido, 2008, P. 106), el modelo de Flower y Hayes, se estructura en tres fases recursivas: “(1) planteamiento, fase en la que los escritores establecen sus objetivos y hacen planes, (2) traducción, en la que los escritores transfieren ideas en forma escrita, y (3) revisión, en la que los escritores verifican planes y traducciones”.

Las tres fases que se estructuran dentro del proceso de la escritura son muy similares a las fases que Zimmerman estructura en el modelo autorregulatorio del aprendizaje, por lo que se ha llegado a considerar que “La teoría de la autorregulación es necesaria para la redacción de textos académicos, ya que implica principalmente planificación, textualización y revisión; además están presente la motivación intrínseca y el interés por un determinado tema”. (Guzmán y Parraguiree, 2017, p. 61).

Es indudable la relación que se establece entre la producción de textos escritos y el proceso de autorregulación del aprendizaje, ya que la importancia de ambos radica en los procesos, y no tanto en el producto en sí.

“la escritura como proceso se apoya en las investigaciones previas de las teorías cognitivas y de procesamiento de información...según estos modelos cognitivos, la escritura es una habilidad compleja que involucra múltiples operaciones de alto nivel (componer, pensar, decidir, crear) y bajo nivel (ortografía, puntuación, caligrafía, corrección de estilo) que a la vez hacen exigencia simultaneas al escritor”. (Rivera Pulido, 2008, p. 106).

El trabajo interesante y desafiante está en el proceso, en averiguar y ayudar en la manera en que el aprendiz enfrenta la tarea, cómo emplea las estrategias y cómo entran en juego las fases del proceso autorregulatorio y del mismo proceso de escritura.

Generalmente, cuando escribimos, lo hacemos de muchas maneras, en ocasiones se planifica, pero generalmente se escriben ideas conforme vayan apareciendo en el transcurso de la actividad; tal como lo expone, Guy Bassart:

Los alumnos que se inician en la redacción no han automatizado aun las operaciones llamadas de < bajo nivel> como la grafía o la ortografía. Deben pues dedicar, una parte de su atención a ellas y corren el peligro de encontrarse rápidamente en situación de <sobrecarga cognoscitiva > puesto que tienen que hacer frente al mismo tiempo a un (demasiado) gran número de problemas de <<bajo nivel>> y de <<alto nivel>>, (construir un texto largo como un todo estructurado y coherente). De ahí estos textos <<collage>> aparentemente producidos frase a frase y sin una visión global, característicos de las primeras redacciones. (1995, p.45).

Lo anterior evidencia el por qué, desde el nivel básico, vamos arrastrando hasta el nivel superior, problemas en la redacción de textos de cualquier tipo y más los argumentativos:

“no es una novedad para nadie que en las situaciones habituales de lectura y escritura en la enseñanza primaria y secundaria predominan las actividades sobre la narración, la enseñanza metódica de la argumentación apenas se contempla en los programas o se introduce tarde y con resultados considerados poco satisfactorios” (Camps y Dolz, 1995, p.5)

El empezar a considerar la enseñanza de textos argumentativos desde el nivel básico, abre el abanico de posibilidades para trabajar no solo esta actividad sino también la iniciación al conocimiento de los procesos autorregulatorios del aprendizaje, el que los estudiantes desde edades tempranas empiecen a hacerse conscientes de lo que implican de verdad estos procesos,

impactarán de manera importante y significativa en su formación tanto como estudiantes e individuos en su desarrollo integral.

### **3.1 Modelos de enseñanza para trabajar estrategias de Autorregulación del aprendizaje**

Tal como se abordó, la autorregulación del aprendizaje es todo un proceso consiente que responde a la interacción de situaciones cognitivas, contextuales y motivacionales que intervienen en la capacidad y el rendimiento académico que puede llegar alcanzar un aprendiz.

De acuerdo con Torrano, Fuentes y Soria, (2017) nos mencionan que las estrategias didácticas o metodológicas más comunes en las cuales se han basado muchos de los programas para el desarrollo de estrategias de autorregulación se agrupan en modelos como: la enseñanza directa de estrategias de aprendizaje, en el modelado, la práctica guiada autónoma, la auto-observación, apoyo social y la practica autoreflexiva.

Nos enfocaremos en los modelos instruccionales referidos a la práctica guiada autónoma porque según Cleary y Zimmerman, (2004, citados en Torrano, et al.) la práctica guiada autónoma tiene como “objetivo que la responsabilidad o el control para generar, aplicar y evaluar las estrategias sea transferido progresivamente del profesor al alumno”. Por lo tal, se busca que el alumno llegue a tal punto de tener un control acerca de la utilización y transferencia de las estrategias a diferentes situaciones.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010, p. 201), propone una metodología guía para la enseñanza de las estrategias a partir de situaciones de participación guiada, que va muy relacionada con este modelo instruccional de practica guiada autónoma, que busca que el aprendiz llegue a tal punto de autonomía y autorregulación. Estructurando su modelo en tres fases:

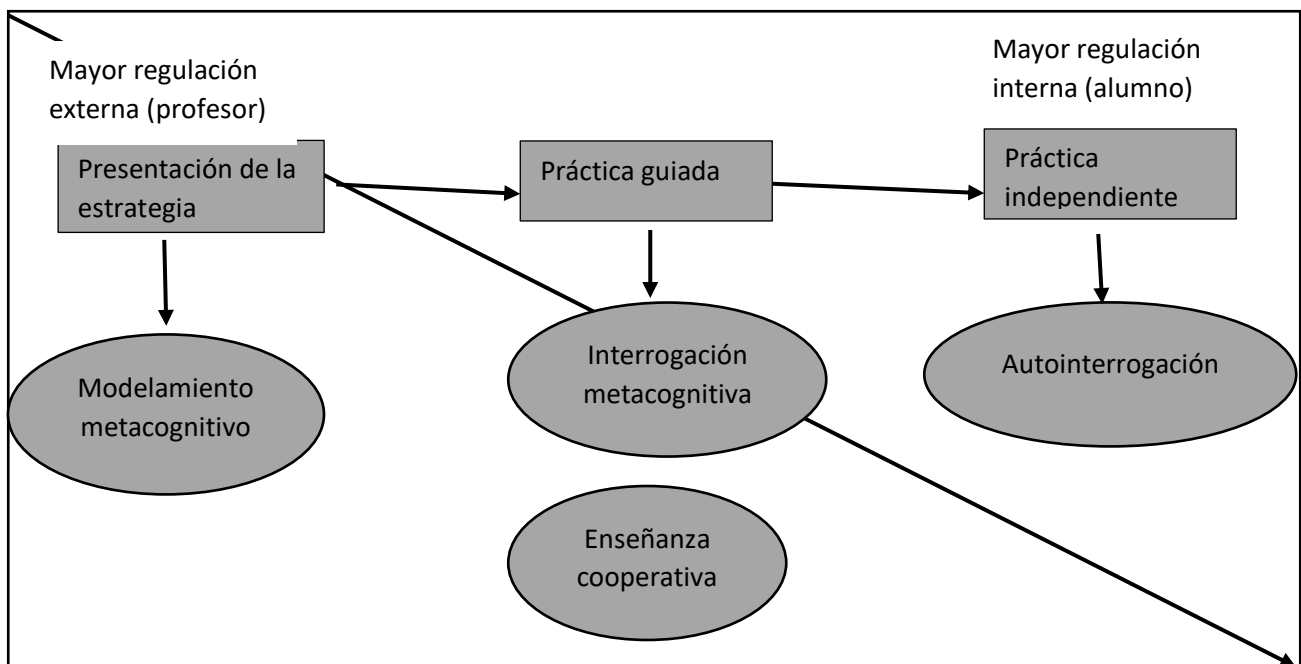
*Presentación de la estrategia.* Exposición, modelamiento y ejecución del procedimiento por parte del enseñante

*Práctica guiada.* Ejecución de la estrategia por parte del aprendiz y guiada por el enseñante

*Práctica independiente:* ejecución independiente y autorreguladora del procedimiento por parte del aprendiz si el apoyo externo del enseñante.

En la figura 8, se observa de manera esquematizada el proceso por el cual se interiorizan las estrategias a través de un proceso de autorregulación.

Figura 8. Propuesta instruccional para promover la transferencia de la regulación externa de la estrategia a su regulación interna (tomada de Monereo, 1999)



Recuperado de Diaz Barriga y Hernández Rojas (20010).

El modelo guía, permite estructurar y guiar la participación tanto del enseñante como del aprendiz para que este llegue a tal autonomía que logre comprender e interiorizar el uso de las estrategias y su transferencia. Díaz Barriga y Hernández Rojas, (2010, p 201) nos menciona:

En la fase inicial se trata de aproximar didácticamente las estrategias a los alumnos por medio de una serie de situaciones, en las que el enseñante debe lograr que los alumnos desarrollen una comprensión básica de las estrategias.

En la fase de práctica guiada el aprendiz toma un mayor protagonismo en el proceso, dado que se enfrenta a situaciones seleccionadas y pensadas para que utilice activamente las estrategias con el apoyo y retroalimentación constante del enseñante.

Por último en la tercera fase de práctica independiente la actividad estratégica de los aprendices será significativamente mayor y los apoyos del enseñante serán menores con la idea de que desaparezcan por completo.

El modelo busca un proceso reflexivo que permita al estudiante hacerse consciente y responsable de las estrategias autorregulatorias que guiarán su actuar con respecto a las demandas de la tarea, todo esto a través de una práctica autoreflexiva:

consiste en un espacio en el que los alumnos tienen la oportunidad de practicar, de modo independiente y autónomo, las habilidades y estrategias adquiridas previamente; analizan y reflexionan sobre el proceso de aprendizaje que se ha seguido; evalúan el rendimiento obtenido y la efectividad de las estrategias; y son capaces de modificar, en el caso de que sea necesario, la perspectiva utilizada, así como de realizar ajustes en su entorno social y físico para crear un ambiente más favorable para su aprendizaje presente y futuro. (Torrano, et al.p.166)

Esta práctica considera un espacio específicamente importante para la reflexión, la autoevaluación, y la puesta en práctica de estrategias durante el proceso de ejecución de la tarea, aspectos que se mencionaron anteriormente como componentes del proceso cíclico autorregulatorio de Zimmerman.

El considerar este tipo de modelos instruccionales para la enseñanza de estrategias permite otorgarle un papel central al alumno como generador de su propio conocimiento, sus habilidades, así como las deficiencias que pudiera haber detectado, de igual manera considerar la función del docente como guía permite un acompañamiento importante en la parte de la enseñanza de las estrategias para la autorregulación y también en la parte motivacional necesaria para procesarlas.

### **3.2 Estrategias para trabajar la autorregulación del aprendizaje en la producción de textos argumentativos.**

En el apartado anterior visualizamos los posibles modelos instruccionales para la enseñanza de las estrategias, ahora nos enfocaremos a conocer qué tipo de estrategias nos ayudarían a trabajar la autorregulación del aprendizaje enfocándonos en la producción de textos argumentativos.

Se considera a las estrategias de aprendizaje, como:

Un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) y al mismo tiempo un instrumento psicológico que un alumno adquiere y emplea intencionalmente como recurso flexible, para aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicas. Su empleo implica una continua actividad de toma de decisiones, un control metacognitivo y está sujeto al influjo de factores motivacionales, afectivos y contexto educativo-social.  
(Díaz Barriga, et al. p.180)

Por lo tal las estrategias de aprendizaje son una herramienta que le permite al aprendiz estructurar de mejor manera sus procesos y tener un conocimiento acerca de su actuar con respecto a los requerimientos de la tarea, en estas estrategias están implicados demás procesos que le permiten su pleno desarrollo, como la autorregulación, metacognición, aspectos motivacionales y contextuales.

Debido a lo anterior es importante conocer a qué tipo de estrategias nos estamos refiriendo cuando hablamos acerca de una actividad como producción de textos argumentativos.

De acuerdo con los autores Flowers y Hayes, (1980) la escritura es un proceso, en donde se dan fases como la Planificación, textualización y evaluación, de acuerdo con eso vamos a estructurar las estrategias a partir de estas fases, utilizando la técnica de fichas para pensar (Thinks-Sheets) de, El grupo de Englert y Raphael (1988) (citados por Díaz Barriga et al. p. 333):



## Hojas para pensar

Figura 9. Guía para la planificación del texto

Guía para la planificación del texto

Antes de escribir, trace un plan

¿Qué escribir. ¿Qué ideas tengo acerca del tema?

¿Hay alguna idea importante que aún no he considerado?

¿Algún aspecto en el que nadie se le ocurriría pensar?

Elaboremos las ideas

¿Hay alguna idea que no queda suficientemente clara?

¿De esta forma se entiende mejor?

¿Hay ideas repetidas? ¿Cuál puedo eliminar?

Mi intención. ¿Con qué finalidad escribo esta redacción?

¿A quién va dirigida? ¿Quién la leerá? ¿Cuál(es) puede(n) ser su(s) punto(s) de vista?

Recuperado de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010).

### Fase de planificación

Como podemos observar en esta fase, Díaz Barriga considera que se establecen cuatro cuestionamientos importantes que el aprendiz tendrá que realizarse para comenzar con el proceso, los cuales son:

- 1) el conocimiento sobre el tópico,
- 2) el conocimiento sobre la organización del discurso,
- 3) la sensibilidad y atención a las demandas de los posibles lectores y
4. El conocimiento estratégico específico de apoyo a la planificación (Hayes y Flower, 1986)

Los cuestionamientos guía permitirán al aprendiz a estructurar su texto escrito, antes de comenzar a escribir, se planteará una idea general a través de esquemas mentales sobre los requerimientos de la actividad y sus objetivos.

En esta fase el escritor realiza una organización mental previa de lo que va a decir en forma escrita, cómo lo va a decir, a quién se lo va a decir y que utilizará para escribir en forma clara y coherente para que su escrito tenga un objetivo muy bien establecido. (Camacho Robles, 2017.p.28)

Es importante que en esta fase del proceso se logre motivar al aprendiz para la realización de la tarea, debido a que, si este no se siente interesado y motivado por la actividad, difícilmente la realizara de manera consciente y comprometida, aquí tendríamos que retomar los aspectos que plantea Zimmerman en la fase previa de su modelo del ciclo autorregulatorio del aprendizaje.

Figura 9. Guía para la organización del texto

Guía para la organización del texto

Organice el texto

Debe pensar cómo organizar las ideas que tenemos. Para hacerlo, lo más importante es tener en cuenta el objetivo propuesto, el tipo de texto que quiere hacer y quién va a leerlo.

Debe decidir:

- ¿Cómo empezar?
- ¿Qué ideas pueden agruparse en un mismo párrafo?
- ¿Cómo se ordenan los distintos párrafos?
- ¿Qué dejará para el final?

Organice el texto

Debe decidir cómo empezar su redacción y el orden que seguirá para explicar sus ideas. Lo más importante es pensar en el objetivo propuesto, el tipo de texto que quiere hacer y quién va a leerlo.

¿Cómo empezaré?

---

---

¿Cómo voy a ordenar mis ideas? ¿Qué voy a escribir primero?

---

---

¿Y después?

---

---

¿Qué reservo para el final?

---

---

Recuperado de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010)

### Fase de Textualización:

En esta fase, el aprendiz comienza con el proceso de ejecución de la tarea, con respecto a los objetivos y guía que se planteó en la fase anterior.

Ya teniendo una idea general de sus objetivos, comenzará a redactar. Aquí podrá basarse en los cuestionamientos que plantean las “fichas para pensar”, además de otros posibles recursos de apoyo como estrategias para el autocontrol y auto-observación, por ejemplo: los auto registros, las auto instrucciones en voz alta, etc.

Figura 10. Guía del proceso de revisión

Guía del proceso de revisión (textos argumentativos).

¿Qué he escrito?

Ahora que ya ha acabado de escribir, lea el texto entero y fíjese primero en los apartados que le gusten más y en los que le gusten menos.

- Coloque un asterisco en los apartados que más le gusten, aquello que le parece que no hay que revisar.
- Coloque un signo de interrogación (?) en aquellos apartados que crea que no quedan suficientemente claros y que no le gusten

Estas preguntas pueden ayudarle a valorar el texto:

- ¿Queda clara la organización del texto?  mucho  bastante  nada
- ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- ¿Cuál era su intención? \_\_\_\_\_

Teniendo en cuenta esta intención:

- ¿Hay suficientes argumentos y estando bastantes justificados?  mucho  bastante  nada
- ¿Se discuten opiniones contrarias?  mucho  bastante  nada
- ¿Quedan claras las ideas?  mucho  bastante  nada
- ¿La forma de empezar es acertada?  mucho  bastante  nada
- ¿Y el final?  mucho  bastante  nada
- ¿Resulta interesante?  mucho  bastante  nada
- Cuando lo lea un compañero, ¿se va a dar cuenta de mi intención?  mucho  bastante  nada

### Fase de revisión:

En esta fase, el aprendiz hace una evaluación y valoración de su escritura, reflexiona sobre el alcance de sus objetivos y corrige si es necesario.

Cassany (Citado en Camacho Robles, 2017, p. 32) señaló: “En los procesos de revisión el autor compara el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y lo retoca para adaptarse a ellos y para mejorarlo”.

Recuperado de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2012)

Aquí de igual manera entran en juego, las atribuciones causales, las reacciones de satisfacción o insatisfacción por parte de los aprendices.

Como podemos observar las “fichas para pensar” son un instrumento que permite al aprendiz tener una guía tangible, sobre sus pensamientos y sus acciones para poder ejecutar la tarea con éxito, además de que fungen como una estrategia de aprendizaje que le permitirá comprender en que situaciones las puede volver a recuperar para la realización de alguna otra tarea, todo esto, con la intención de que se vuelva consciente de sus procesos encauzándose a una autorregulación del aprendizaje.

### 3.3 Modelos de Diseño Instruccional

La importancia de generar espacios y recursos adecuados para el aprendizaje y enseñanza siempre ha tenido una consideración esencial al momento de planificar cualquier curso o programa educativo, por lo cual se vuelve indispensable hablar del diseño instruccional por ser este un “proceso fundamentado en teorías educativas; sistemático, dinámico y continuo, de selección, elaboración, implementación y evaluación de actividades; facilita la enseñanza y el aprendizaje de un tema, unidad o curso no importando su nivel de complejidad y la modalidad educativa”(Benítez Lima, 2010, p.4).

El diseño instruccional (DI) se ha fundamentado en varias teorías educativas sobre los procesos de aprendizaje de los individuos, por lo que hay una respuesta amplia y variada, acerca de los fundamentos teóricos del diseño instruccional y por ende distintos modelos de diseño.

Benítez, (2010) plantea cuatro generaciones en los modelos de DI dependiendo de la teoría en que se sustentan:

1960: los modelos tienen su fundamento en el conductismo, son lineales, sistemáticos y prescriptivos; se enfocan en los conocimientos y destrezas académicas y en objetivos de aprendizaje observables y medibles...

1970: estos modelos se fundamentan en la teoría de sistemas, se organizan en sistemas abiertos y a diferencia de los diseños de primera generación buscan mayor participación de los estudiantes.

1980: se fundamenta en la teoría cognitiva, se preocupa por la comprensión de los procesos de aprendizaje, centrándose en los procesos cognitivos: el pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información.

1990: se fundamentan en las teorías constructivistas y de sistemas. El aprendizaje constructivista subraya el papel esencial activo de quien aprende, por lo que las acciones formativas deben estar centradas en el proceso de aprendizaje, en la creatividad del estudiante y no en los contenidos específicos.

Se observa cómo ha ido cambiando el papel del individuo y de los objetivos de aprendizaje alrededor de las décadas, sin embargo, no podemos decir que una es mejor que otra, porque va a depender de los objetivos con los cuales han sido planteadas.

A continuación, se abordan algunos de los modelos más representativos de Diseño instruccional.

#### Modelo ADDIE

Compuesto por cinco etapas fundamentales cuyas iniciales forman su nombre: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación.

ADDIE adopta el paradigma del procesamiento de los datos, en el cual las condiciones, los datos y el contexto representan la entrada (input) para determinar creativamente el procedimiento (process) para finalmente llegar a la última fase de salida (output), donde el conocimiento se concreta en ideas, resultados, productos.

Cada fase del modelo ADDIE genera un producto o entregable...que representa o sintetiza el análisis o los planes de todas las partes interesadas y cada entrega debe confirmarse o probarse, antes de que se conviertan en insumos para la siguiente fase en el proceso. (Morales-González, Edel-Navarro y Aguirre Aguilar, 2014, p.39).

El modelo es una propuesta que comparte mucha similitud en sus fases o etapas con otros tantos modelos, sin embargo, retoma la importancia de generar productos en cada etapa y que estos mismos sean evaluados para determinar si responden a lo que desde un inicio se planteó como

posibles resultados, trabaja con una evaluación constante de los productos ya que determinan la base para las siguientes fases.

### Modelo de Dick y Carey

Este modelo suele ser considerado de origen conductista y se aplica en contextos educativos y de capacitación, sus principales ventajas radican en la evaluación de necesidades, la declaración de lo que se espera de los estudiantes, la organización de sus objetivos y la especificación, en su análisis instruccional, de los procedimientos que se aplican para lograr la meta. (Martinez-Rodríguez, 2009, P.112).

Al igual que el anterior modelo, este contempla de igual manera en sus etapas la necesidad de considerar para su diseño las necesidades del alumno para determinar el actuar del programa, que si bien se pudiera considerar que sería un aspecto básico de cualquier modelo y programa nos siempre se ha llevado a cabo en los centros escolares, en ocasiones se parte de la consideración de lo que se quiere enseñar, sin tomar en cuenta cuales son las necesidades que presenta el alumnado.

### Modelo ASSURE de Heinich y colaboradores.

Se desarrolla en 1993 incorporando los eventos de instrucción de Robert Gagné, tiene sus bases teóricas en el constructivismo, parte de las características concretas del estudiante, sus estilos de aprendizaje fomentando la participación y comprometida del estudiante.

Este modelo concibe al aprendiz como el agente principal del proceso de aprendizaje, por lo que el diseño debe planearse de acuerdo con la población específica a la que va dirigido.

“Sus siglas corresponden a Análisis de los estudiantes, Establecimiento (setting en inglés) de objetivos, Selección de métodos instruccionales, medios y materiales, utilización de medios y materiales, Requerimiento de la participación del estudiante y Evaluación y Revisión”. (Góngora Parra y Martínez Leyet, 2012, p.348).

Nos enfocamos en el modelo ASSURE por considerarlo una propuesta integral que contempla distintas fases para un modelo de planeación completo e integral, resalta la importancia de conocer al estudiante, sus necesidades y características para ofrecer un programa que mejore los ambientes de aprendizaje.

“El modelo ASSURE se orienta al salón de clases, representa una guía para planear y conducir la enseñanza aprendizaje apoyado con las Tecnologías de la Información y Comunicación, es útil para los instructores que empiezan a poner en práctica la tecnología” Russell, Sorge & Brickner (citados en Correa Rodríguez y Castro Bedoya, 2012, p. 72).

Para la propuesta del proyecto tomamos como base el modelo ASSURE por considerarlo un modelo que se orienta al salón de clase, ahí donde surge el trabajo importante y desafiante del proceso de enseñanza y aprendizaje, la consideración de etapas con las cuales se plantea el programa resulta ser consideradas como básicas para cualquier diseño instruccional que contemple la participación activa del estudiante.



### **3.4 Ejemplos de Programas de intervención para trabajar producción de textos escritos con niños superdotados.**

Las propuestas de intervención educativa para la producción de textos argumentativos en niños de educación primaria tanto para superdotados como para niños de capacidad media han sido escasos, sin embargo, a continuación se describirán ejemplos de algunos programas que comparten dicho propósito, si bien no es exactamente en la construcción de textos argumentativos si lo es en textos narrativos.

Las bases teóricas conceptuales de superdotación sobre las que se sustenta el siguiente programa, son en el Modelo de los tres anillos de Renzulli (1977) basado en el aspecto del rendimiento y en el Modelo de interdependencia de Monks y Van Boxtel, (1992) basado en el modelo sociocultural, estructurándose de la siguiente manera (Tabla 1):

Tabla 1. Programa de enriquecimiento educativo para el alumno con altas capacidades en la comunidad de Madrid. (Diseño propio)

<b>Nombre del programa:</b> <i>Programa de enriquecimiento educativo para el alumno con altas capacidades en la comunidad de Madrid</i>	
<b>Objetivo general:</b> Conseguir el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades y de la personalidad del alumnado.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Objetivo específico:</b> Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral y escrito, ajustándose a diferentes situaciones reales o imaginarias</li> <li>➤ Experimentar y disfrutar con el lenguaje para estimular la imaginación y crear artículos, relatos, informes, reseñas, poesías...</li> </ul>	
<p><b>Áreas que aborda</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creatividad a través de las matemáticas.</li> <li>• Creatividad a través de la lengua y la comunicación.</li> <li>• Taller de imaginación e invención.</li> <li>• Taller de juegos lógicos.</li> </ul>	<p><b>Organización de los contenidos</b></p> <p><b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Exposiciones, debates, conferencias, charlas, coloquios... ➤</li> <li>Descripciones, narraciones, biografías... ➤ La poesía.</li> </ul> <p><b>PROCEDIMENTALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Realización de exposiciones orales en gran grupo.</li> <li>➤ Creación de personajes e historias reales o imaginarias. ➤ Narración de acontecimientos, siguiendo distintos tipos de lenguajes.</li> </ul> <p><b>ACTITUDINALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Valoración de la lectura y la escritura como fuente de placer e información. ➤ Disfrute y valoración de los elementos lúdicos y creativos del lenguaje.</li> <li>➤ Respeto por las normas establecidas en el desarrollo de una exposición oral, debate o coloquio.</li> </ul>

La propuesta de intervención psicoeducativa en la construcción de textos escritos que se presenta a continuación está fundamentada en la propuesta de Daniel Cassany (1987) considerando a la escritura como un proceso donde intervienen aspectos psicolingüísticos además de perceptivos y motores, se basa en la teoría sociocultural de Vygotsky con respecto a la escritura como una experiencia de aprendizaje inserta en prácticas sociales.

Se estructura de la siguiente manera:

Tabla 2. Estrategias para la producción del texto libre en tercer grado de educación. (Diseño propio)

<b>Nombre del programa:</b> Estrategias para la producción del texto libre en tercer grado de educación primaria.	
<b>Objetivo general:</b> Implementar estrategias para que los alumnos tengan la facilidad de redactar textos de manera clara.	
<b>Objetivo específico:</b>	
<b>Áreas que aborda</b>	<b>Organización de los contenidos</b>
Producción de textos a través de mensajes y comunicados que se emplean en la vida cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Leer sus propios textos y los de sus compañeros identificando la idea principal</li> <li>➤ Elaborar resúmenes a partir de los textos leídos</li> <li>➤ Intercambio de textos escritos entre sus compañeros</li> <li>➤ Elaboración de una carta</li> <li>➤ Búsqueda de información de libros de consulta</li> <li>➤ Revisión y auto corrección de textos</li> <li>➤ Elaboración de instrucciones por escrito</li> <li>➤ Identificación del título y el subtítulo en el texto y que lo apliquen en sus propios escritos</li> <li>➤ Creación de textos libres sobre temas cotidianos en forma individual y grupal</li> <li>➤ Creación de diversas versiones sobre un cuento</li> <li>➤ Modificación de textos.</li> </ul>

El programa de composición escrita y comprensión lectora en alumnos de educación primaria está basado en el modelo de Hayes y Flower (1981) consideran a la escritura como un proceso, que se estructura en tres fases: planificación, traslación y revisión. Dicho programa lo estructuran de la siguiente manera:

Tabla 3. Aplicación de un programa de composición escrita y comprensión lectora en alumnos de educación primaria. (Diseño propio)

<b>Nombre del programa:</b> Aplicación de un programa de composición escrita y comprensión lectora en alumnos de educación primaria.	
<b>Objetivo general:</b> Mejora de la Escritura en estudiantes de 5° y 6° cursos de Educación Primaria, por medio de la aplicación de programas de Composición Escrita (CE).	
<b>Objetivo específico:</b> Mejora de la CE en estudiantes de 5° y 6° cursos de EP (Educación Primaria) mediante la aplicación de programas dirigidos al aprendizaje y uso apropiado de procesos básicos de Planificación, Traslación y Revisión de la escritura.	
<b>Áreas que aborda</b>	<b>Organización de los contenidos</b>
<p>Composición escrita: Para la intervención en CE: elaboran y aplican un programa basado en la instrucción de los procesos de Planificación, Traslación y Revisión de la escritura, en una secuencia de auto instrucciones que los estudiantes deben seguir, aplicándolas a cada uno de los diferentes textos que han de escribir.</p> <p>Comprensión lectora: Para la intervención en CL: elaboran y aplican un programa basado en la instrucción de procesos y estrategias de Atención sostenida, Conocimientos previos, Selección y Organización de la información relevante, en una secuencia de auto instrucciones que los estudiantes deben seguir, aplicándolas a cada uno de los diferentes textos que han de leer</p>	<p>A) Programa de Composición Escrita: Estructura general del programa: - a) Auto instrucciones; b) Planteamiento del tema sobre el que se va escribir. - Planificación: c) Conocimientos previos sobre el tema.; d) Pensar a quien va a dirigirse (conocimientos sobre el lector); e) Pensar qué se pretende lograr (metas); f) Subproceso 1: General ideas; g) Subproceso 2: Valorar las ideas en función de d y c; h) Subproceso 3: Organizar las ideas en función de d y c. -Traslación: i) Escribir el texto -Revisión: j) Revisar lo escrito en función de lo planificado y valorarlo; k) Control y autorregulación de la composición.</p> <p>B) Programa de Comprensión Lectora. Estructura general del programa: Auto instrucciones. - Primera lectura del texto: a) Atención sostenida; b) Recuerdo inmediato. - Segunda lectura del texto: c) Conocimientos previos; d) Vocabulario; e) Búsqueda y selección de la idea principal; f) Organización de la información; g) Control y autorregulación de la comprensión.</p>

# ***PROCEDIMIENTO PARA EL DISEÑO***

#### **4. Procedimiento para el Diseño**

El programa institucional donde realice mis prácticas profesionales como psicóloga educativa fue en el Programa Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual (PIDASI), fue un programa social que operó a cargo del sistema Desarrollo Integral de la Familia (DIF) de la Ciudad de México, ubicado: calle la Ford. Esquina Ermita Iztapalapa col. Reforma política, 09730.

PIDASI surgió en el año 2014 con el objetivo de atender en las áreas cognitivas, sociales y emocionales a niños, niñas y adolescentes, entre los 6 y 15 años, que cuenten con un coeficiente intelectual igual o mayor a 130 y que presenten condiciones de vulnerabilidad psicoemocional, social o económica, además que estudien en primarias o secundarias públicas ubicadas en la Cd. de México, y que habiten en lugares de desarrollo social muy bajo, bajo y medio.

El proceso de ingreso al programa consistía en una serie de pruebas psicométricas, como son Shipley, y Raven en las cuáles los niños que obtuvieran una puntuación igual o mayor a 130, y en la entrevista socioeconómica se verificaba que cumplieran con todos los requerimientos de ingreso, era aceptados en el programa.

Una vez aceptados, se les aplicaban nuevamente a los niños unos cuestionarios con el fin de obtener información sobre los intereses y habilidades hacia los que se inclinaban más para así asignarles algunos de los talleres que se impartían ahí.

El Programa brinda atención a través de diferentes talleres psicoeducativos fundamentados en los principios de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, los cuales son:

- Naturaleza,

- Robótica,
- Ajedrez,
- Sinergia,
- Radio,
- Arte,
- Creación Literaria,
- Proyectos Por Tu Ciudad,
- Taller Para Padres
- Taller Para Hermanitos

Cabe a bien mencionar que, tras 5 años de operación del programa, en el año 2019, por disposición oficial PIDASI desaparece con ese nombre como programa oficial del DIF, y se incorpora al programa de niñas y niños talento; se mantienen los mismos talleres, horarios y actividades y adopta el nombre: Proceso Integral para el Desarrollo de las Altas Habilidades Intelectuales, PIDAHI.

#### **4.1 Detección de necesidades**

Durante la realización de mis prácticas profesionales en PIDASI, tuve la oportunidad de participar como apoyo en diferentes talleres, y con mayor tiempo en el taller de Creación Literaria.

A partir de mis participaciones y de instrumentos pude observar la dinámica que se generaba en el aula de los talleres en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Realicé algunas observaciones más específicas en el taller de Creación Literaria, que me permitieron detectar a través de instrumentos como la observación directa y bitácoras ciertas necesidades que presentaba el profesor encargado, y los niños del taller.

### Observaciones profesor:

- No presentaba organización ni una planificación detallada de las actividades que realizaba con los niños. La planeación del docente no era muy descriptiva en cuanto a las actividades, los objetivos, los tiempos, etc. Nunca se observó que recurriera a revisar la planeación al inicio, durante o al cierre de las sesiones.
- La distribución de tiempos para las actividades no era del todo clara y en ocasiones los alumnos no alcanzan a terminar los ejercicios. El profesor indicaba la actividad sin especificar el tiempo que tenían para realizarla, 10 min antes de que concluyera la clase preguntaba quien había terminado o en varias ocasiones quedaba pendiente revisar la actividad.
- Los objetivos de las actividades no se les presentaban de manera clara a los alumnos. El profesor solo explicaba el tema que trabajarían y la actividad, no mencionaba de manera clara con qué objetivo o fin lo hacían.
- La relación de los objetivos generales era ambigua no correspondiendo a la transversalidad de las temáticas en común dentro de los talleres. El profesor trabajaba un tema distinto cada semana y no tenía relación con la temática propuesta para todos los talleres.
- El uso de materiales y espacios para trabajar era limitado. El material de profesor se limitaba a hojas blancas y lápices.
- Existía una escasez en el manejo de estrategias de aprendizaje que le ayudaran a los niños a realizar las actividades. El profesor no ofrecía alguna estrategia para abordar las temáticas con las que estaba trabajando, se limitaba a mencionar los aspectos que tendría que llevar la actividad.



- Le costaba captar la atención prolongada de los niños. Le costaba al profesor que los niños le pusieran atención en la explicación de la actividad o no estuvieran distraídos o jugando.
- Una estructura poco clara y un trabajo no tan desafiante para los niños. Los niños se aburrían de las actividades que proponía el profesor, en muchas ocasiones mencionaban ya haberlas hecho.

Aunado a lo anterior los niños llegaban a presentar:

- Cierta desinterés por las actividades propuestas que mostraban a la hora de enfrentarse a la tarea de escribir. Los niños mencionaban no querer hacerlo en ese momento, “lo harían después”, o “era rápido hacer esa actividad” O se esperaban a realizarlo ya hasta que fuera a concluir la clase.
- Escasa organización para realizar sus trabajos. Realizaban la actividad de manera directa, para concluir rápido, no se tomaban un momento para pensarlo.
- Abandono de la tarea por considerarla aburrida o difícil. Los niños empezaban a trabajar y constantemente se distraían con cualquier pretexto, interrumpían su trabajo, o se negaban hacerlo.
- Creencias de que no lo podían hacer.
- Los niños no terminaban el trabajo o no lo empezaban.
- Al momento de aterrizar ideas sobre alguna temática y plasmarlas en un texto, se les dificultaba la actividad.
- Tendían a divagar o simplemente abandonar la tarea argumentando que ya estaban cansados o no se les ocurría nada.
- El ejercicio de la escritura no representaba un reto para ellos.
- Se les dificultaba el hecho de sentarse a pensar la actividad, analizarla y planificarla.

- Tenían poco interés por las actividades.

## **4.2 Planteamiento del objetivo general:**

Diseñar un programa dirigido a niños superdotados para trabajar la autorregulación del aprendizaje enfocado en los procesos de escritura argumentativa.

### **4.2.1 Objetivo específico**

Desarrollar un taller que permita trabajar por fases los procesos de construcción de textos argumentativos a través de un proceso autorregulatorio del aprendizaje, mediante una práctica guiada en el proceso de enseñanza-aprendizaje que lleve al estudiante a un proceso reflexivo y consciente.

## **4.3 Delimitación y contenidos:**

Para la realización del programa se partió de la identificación de las necesidades dentro del contexto, a partir de ahí se procedió a la revisión teórica del tema de la superdotación intelectual, construcción de textos argumentativos, modelos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, etc. Una vez recaba la información, se delimito la propuesta educativa, la idea general del proyecto, temáticas, tiempos, materiales, recursos.

El programa se constituye por 15 sesiones de una hora. Están planificadas en tres fases, acordes al proceso de autorregulación para la escritura: planificación, ejecución y autorreflexión.

En la fase de planificación se trabajarán los siguientes contenidos y estrategias:

- Tipo de textos
- Texto argumentativo

- Estructura del texto argumentativo
- Recursos del texto argumentativo
- Estrategias de planificación de textos.

En esta fase se hace uso de la estrategia, pizarrón para planificar, hoja para pensar “Guía para la planificación del texto”, y calendario de actividades.

En la fase de ejecución se trabajarán contenidos y estrategias:

- Grupos sintácticos y coherencia textual
- Estrategias de textualización.
- Revisiones grupales del avance del texto
- Lecturas individuales del trabajo

Para esta fase se utiliza la continuación de la estrategia utilizada la fase anterior, la hoja para pensar “Guía para la organización del texto”, “Guía del proceso de revisión de textos”, así como la utilización de medios audiovisuales.

En la fase de autorreflexión se trabajarán con los siguientes contenidos y estrategias:

- Evaluación del proceso y producto final
- Coevaluaciones entre compañeros
- Estrategias de evaluación-revisión
- Evaluación del proceso de aprendizaje de los niños
- Autoevaluación del proceso de enseñanza del tallerista

Para finalizar, se utiliza la hoja “evaluando mi desempeño” se trabaja con varias versiones de trabajos corregidos.

#### 4.4 Seguimiento y evaluación

Se establecen dos momentos de evaluación durante el curso, la primera es una evaluación diagnóstica que busca información con respecto a lo que los alumnos conocen acerca del tema: *la escritura y los textos argumentativos*.

Los criterios de los cuales se parten son:

1. Qué es para ellos la escritura.
2. Qué tipo de textos conocen.
3. Qué tipos de textos han escrito.
4. Están familiarizados con los textos argumentativos
5. Conocen y usan estrategias que tengan que ver con la planificación, ejecución y evaluación de tareas.

La segunda evaluación es de carácter formativa, está se dará durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el tallerista utilizará al término de cada fase rúbricas para evaluar el proceso, hará preguntas a los niños relacionas con el proceso de su trabajo, hará uso de cuestionarios y rúbricas que se presentan en los anexos 15 y 16

Criterios que contemplan las rúbricas o las preguntas:

- Importancia sobre los procesos de escritura
- Motivación y compromiso con la actividad
- Presencia de procesos de autorreflexión
- Procesos de revisión y corrección de textos

# ***ESTRUCTURA DEL PROGRAMA***

## 5. Estructura del programa

OBJETIVO GENERAL: Desarrollar en los niños y niñas estrategias de autorregulación para la construcción de textos argumentativos.		OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA SESIÓN: Presentación del taller e indagación de conocimientos previos.		CONTENIDO PARA TRABAJAR: • Introducción al curso • Activación de conocimientos previos		SESIÓN 1/15		
Dia: Martes		Tiempo: 60 min		Temática: La escritura				
Estrategia para trabajar		Actividad para desarrollar		Técnica		Materiales		
						Tiempo		
Introducción del curso		El tallerista iniciará la sesión presentándose al grupo y pedirá a los niños que ellos se presenten, al terminar la actividad, explicará los objetivos del taller (Anexo1): lo que harán, porque lo harán, en cuanto tiempo y a quien va dirigido. Se proyectará el video N° 1.		Rompe hielo		Video iniciativas de innovación social <a href="https://www.youtube.com/watch?v=emipVpTXV0o">https://www.youtube.com/watch?v=emipVpTXV0o</a>		15 min
Establecimiento de objetivos		Después de ver el video, pedirá que escriban con sus palabras ¿Cuál es el objetivo del trabajo? ¿Cómo lo abordarían?, se pedirá que participen exponiendo los objetivos que redactaron, el tallerista-anotará en el pizarrón las palabras clave de las participaciones y hará un resumen de las interpretaciones de los niños, enfatizará los objetivos primordiales.		Reflexiva  análisis  Expositiva		Hojas blancas Lápices Pizarrón Plumones de colores		15 min

<b>Detección de ideas previas</b> ¿Qué saben? ¿Qué saben hacer?  ¿Qué sienten y que quieren?	<p>El tallerista indagará los conocimientos previos partiendo de preguntas: ¿Para ellos qué es escribir?, ¿Qué han escrito y porque lo han hecho? ¿Qué sentimientos experimentan cuando escriben?,</p> <p>Pediré a los niños que en una hoja blanca escriban las palabras que consideren más importantes (clave) de la participación de sus compañeros y la propia con respecto a las preguntas, y con lo recabado, elaboren un mapa mental acerca de lo que significa escribir, así como la relación que han tenido con la escritura.</p>	Reflexiva	Hojas blancas Colores Lápices	15min.
	<p>Al terminar, en plenaria, tallerista y niños harán un resumen acerca de la importancia de la escritura, expondrán algunos ejemplos de mapas mentales y hablarán acerca de los beneficios de escribir (expresar ideas, motivar la imaginación, ordenar pensamientos, convencer de cierta idea, crear conocimientos, etc.)</p> <p>El tallerista solicitará elaborar un portafolio para colocar los trabajos que vayan realizando los niños durante el taller.</p>	Expositiva	Ejemplos de mapas mentales	15 min

**Evaluación: El tallerista solicitará los mapas mentales que elaboraron los niños.**

<b>OBJETIVO GENERAL:</b> Desarrollar en los niños y niñas estrategias de autorregulación para la construcción de textos argumentativos.		<b>OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA SESIÓN:</b> Reconocer las características del texto argumentativo.		<b>CONTENIDO PARA TRABAJAR:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de textos</li> <li>• Texto argumentativo</li> </ul>		<b>SESIÓN 2/15</b>			
<b>Día: Martes</b>		<b>Tiempo: 60 min</b>		<b>Temática: Conociendo la estructura de los textos</b>					
<b>Estrategia para trabajar</b>		<b>Actividad para desarrollar</b>		<b>Técnica</b>		<b>Materiales</b>		<b>Tiempo</b>	
<b>Activación de conocimientos previos</b>		El tallerista junto con los niños, harán una retroalimentación del tema visto la sesión anterior.		Retroalimentación		Pizarrón Plumones de colores		10 min	
		Continuará preguntando a los niños, ¿Qué tipos de textos conocen?, ¿Cuáles han trabajado? y anotará en el pizarrón los que mencionen los niños. Proyectará una presentación acerca de los “Tipos de textos”. Se puede apoyar del video N°2.		Expositiva		Presentación “tipos de textos y características” Video “tipos de textos”. <a href="https://youtu.be/D8skdMATq04">https://youtu.be/D8skdMATq04</a>		10 min	
<b>Trabajo con textos análogos</b>		Al finalizar el video, el tallerista cuestionará a los niños, acerca de los tipos de textos que se explicaron, así como las características que se mencionaron de cada uno, anotará en el pizarrón lo que expongan los niños-		Reflexiva		Plumones Pizarrón		15 min	



	<p>Una vez que terminaron la actividad anterior, el tallerista proporcionará a cada alumno un ejemplo de texto argumentativo (Anexo2), del cual tendrán que analizar e identificar de qué tipo de texto se trata de acuerdo con las características que se expusieron en la actividad anterior. Proporcionaré marcadores, colores, para subrayar dichas características.</p>	<p>Análisis del texto</p>	<p>Texto argumentativo “los videojuegos” (Anexo 2)  Marcadores  Colores</p>	<p>20 min</p>
--	--	---------------------------	---	---------------

**Evaluación:** El ejemplo de texto argumentativo se lo llevarán los niños para que lo continúen trabajando de tarea.

**OBJETIVO GENERAL:**  
Desarrollar en los niños y niñas estrategias de autorregulación para la construcción de textos argumentativos.

**OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA SESIÓN:**  
Analizar la estructura del texto argumentativo.

**CONTENIDO PARA TRABAJAR:**

- Texto argumentativo
- Estructura del texto argumentativo

Dia: Martes		Temática: El texto argumentativo			
Estrategia para trabajar		Tiempo: 60 min	Técnica	Materiales	Tiempo
Activación de conocimientos	El tallerista les proyectará el video N°3. Al terminar el video pedirá a los niños que se organicen en equipos de máximo 3 integrantes y enlisten las características en común que identificaron entre el texto de la sesión anterior y el video. Proporcionará hojas de colores para trabajar y pedirá la participación de algunos equipos para exponer.	Expositiva	Video “Estructura del texto argumentativo” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=DDnmTFODDYg">https://www.youtube.com/watch?v=DDnmTFODDYg</a> Hojas de colores Plumones	25 min	
	Reflexiva	Texto argumentativo “Los videojuegos”.			
	Al terminar hará un resumen de las exposiciones y explicará de manera detallada, la estructura del texto argumentativo, con apoyo del texto “Los videojuegos”	Expositiva	Hojas blancas Lápices	15 min	
El tallerista pedirá a los niños sentarse formando un círculo, les preguntará si ¿Han hecho un texto argumentativo? pedirá que en una hoja describan lo que escribieron y las características que tenía el texto que elaboraron.	Reflexiva		15 min		

**Evaluación:** El tallerista recogerá las reflexiones finales de los niños, y analizará la manera en que están interpretando el texto argumentativo.

OBJETIVO GENERAL: Desarrollar en los niños y niñas estrategias de autorregulación para la construcción de textos argumentativos.		OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA SESIÓN: Analizar e identificar los recursos de la argumentación.	CONTENIDO PARA TRABAJAR: • Recursos del texto argumentativo		SESIÓN 4 /15
Día: Martes	Tiempo: 60 min	Temática: El texto argumentativo y sus recursos			
Estrategia para trabajar	Actividad para desarrollar	Técnica	Materiales	Tiempo	
Estrategia de activación de conocimientos	Al iniciar la sesión el tallerista hará un resumen de lo visto en la sesión anterior.	Retroalimentación	Pizarrón Plumones	5 min	
	<p>Explicación con apoyo de una presentación (Power Point) los recursos argumentativos que se utilizan en este tipo de textos como son: <i>valoraciones, preguntas retóricas, comparaciones, respaldos de autoridad, ironías.</i></p> <p>Proporcionará a cada alumno el texto “Ciudad de miedos” (Anexo 3), y el cuadro “Recursos de la argumentación” (Anexo 4). La tarea es identificar los recursos argumentativos en el texto con apoyo del Anexo 4. Al terminar, el tallerista revisará de manera grupal la actividad, comentarán y corregirán si es necesario.</p>	Expositiva  Grupal	Presentación Power Point  Cuadro “Recursos de la argumentación”  Texto “Ciudad de miedos”.	25 min	
Estrategias de activación de conocimientos	Al finalizar las actividades, el tallerista hará una reflexión de la importancia de los textos argumentativos, cuestionando su utilidad.	Reflexiva	Pizarrón Plumines	15 min	
	De tarea les indicará que tendrán que buscar información (distintas fuentes) sobre el tema de innovación social para la siguiente sesión.			10 min	
Evaluación: El tallerista solicitará el ejercicio de identificación de recursos argumentativos.					

OBJETIVO GENERAL: Desarrollar en los niños y niñas estrategias de autorregulación para la construcción de textos argumentativos.		OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA SESIÓN: Conocer y emplear estrategias de planificación de textos.		CONTENIDO PARA TRABAJAR: <ul style="list-style-type: none"> <li>Estrategias de planificación</li> </ul>		SESIÓN 5 /15			
Día: Martes		Tiempo: 60 min		Temática: Organizándome					
Estrategia para trabajar		Actividad para desarrollar		Técnica		Materiales		Tiempo	
Estrategia de planificación.		<p>El tallerista proyectará el video N° 4. Escribirá en el pizarrón las siguientes preguntas: <i>¿Qué hacer?, ¿Cómo hacerlo? ¿Quién debe hacerlo? ¿Cuándo debe hacerlo? ¿Dónde debe hacerlo?</i></p> <p>Cuestionará a los niños si ya tienen resuelto alguna de las interrogantes y ¿Qué piensan sobre la planificación? ¿Conocen alguna estrategia de planificación de textos? Dialogarán sobre el tema.</p>		Reflexiva		Video importancia de planificar <a href="https://youtu.be/S3A6kMkEkJu">https://youtu.be/S3A6kMkEkJu</a>		10 min	
				Grupal					
		<p>El tallerista explicará a los niños la importancia de conocer estrategias que ayuden al proceso de escritura, presentará y modelará el “Pizarrón para planificar”, una estrategia para planificar la escritura de un texto (Anexo 5).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Modelará la estrategia con apoyo de un proyector y conexión a internet, comenzará con el apartado <i>información del tema</i>, mostrando en la pantalla, artículos, notas de periódicos, ensayos, libros, y videos, (referidos al tema que está ejemplificando), explicando la importancia de tener diversas fuentes de información, hará uso de buscadores y enlaces de páginas especializadas temáticamente</li> <li>En el apartado <i>propósito y puntos clave</i>, el tallerista se cuestionará en voz alta <i>¿Para qué quiero trabajar con este tema?</i>, en el pizarrón anotará ideas precisas y cortas de sus propósitos, una vez que los enlisto, se preguntará <i>¿De la información que tengo sobre mi tema, podre sacar mis puntos clave?</i> Recuperará de sus fuentes de información, ideas o párrafos útiles, los subrayará y preguntará a los niños si consideran que esos puntos son argumentos válidos</li> </ul>		Expositiva		“Pizarrón para planificar”		15 a 20 min	
				Expositiva		Proyector			
				Modelamiento		Pantalla			
				Modelamiento		Conexión a internet			

	<p>para defender su idea, colocará la información en el punto correspondiente del pizarrón.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguirá con el punto <i>audiencia</i>, se cuestionará en voz alta, ¿Quién leerá mi escrito, a quien quiero demostrar o convencer de lo que escriba? Mencionará la importancia de conocer bien los objetivos y lineamientos de la evaluación. Recuperará del anexo 1 la información, lo subrayará y colocará en el punto correspondiente.</li> <li>• Hasta ese punto hará un resumen de los pasos que se han llevado a cabo, preguntará a los niños si existen dudas, de cómo trabajar el pizarrón. el tallerista indicará a los niños, que entre todos lo apoyen para el siguiente punto, <i>normas del texto</i>, pedirá que mencionen cuál sería la estructura y los recursos del texto argumentativo de acuerdo con lo visto sesiones anteriores, enlistará los aspectos colocándolos en el punto correspondiente.</li> <li>• para concluir, seguirá con el punto <i>información del tema</i>, recuperará la información que ya tiene y se cuestionará ¿Es suficiente con la información que tengo? ¿Necesito buscar más sobre cierto tema?</li> </ul>	<p>Modelamiento</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Grupal</p> <p>Modelamiento</p>		
<p><b>Estrategia de planificación</b></p>	<p>Al terminar el modelamiento de la estrategia, el tallerista proporcionará de manera individual a cada niño el pizarrón para planificar, les indicará utilizar la información que buscaron de tarea para que puedan trabajar con su planificación. El tallerista observará y brindará apoyo si lo requieren los niños.</p> <p>Les indicará llevarse la estrategia para continuarla o revisarla en casa, la entregarán la siguiente sesión.</p>	<p>Ejecución de la estrategia</p> <p>Reflexiva</p>	<p>Información del tema</p> <p>Pizarrón para planificar</p> <p>Lápices</p> <p>Hojas</p> <p>Lápices</p>	<p>20 min</p> <p>10 min</p>
<p><b>Evaluación: El tallerista, recogerá las reflexiones finales.</b></p>				

<b>OBJETIVO GENERAL:</b> Desarrollar en los niños y niñas estrategias de autorregulación para la construcción de textos argumentativos.	<b>OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA SESIÓN:</b> Conocer y emplear estrategias de planificación de textos.	<b>CONTENIDO PARA TRABAJAR:</b> Estrategias de planificación	<b>SESIÓN 6 /15</b>
--	--	---	---------------------

<b>Día: Martes</b>	<b>Tiempo: 60 min</b>	<b>Temática: ¡Manos a la obra!</b>		
<b>Estrategia para trabajar</b>	<b>Actividad para desarrollar</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
<b>Estrategia de planificación</b>	El tallerista pedirá la participación voluntaria de algunos compañeros para presentar y explicar cómo trabajaron su pizarrón para planificar, les preguntará ¿Qué les pareció la estrategia? ¿Fue fácil de comprender y trabajar? ¿Para qué otras tareas la podrían utilizar? Harán una evaluación grupal y lo escribirán en una hoja para entregar.	Expositiva  Grupal	Pizarrón para planificar Hojas blancas Lápices	15 min
	Continuará preguntando a los niños ¿Alguno ya pensó en cómo va a organizar su texto, lo que va a escribir, con que ideas van a comenzar, que tipo de vocabulario van a utilizar, etc.? Dará tiempo a las participaciones. Les explicará de la existencia de estrategias que permiten planificar ese tipo de tareas, y les presentará la Hoja para pensar: “Guía para la planificación del texto” (Anexo 6), le proporcionará un ejemplar a cada alumno, explicará que la estrategia está conformada en dos bloques, el primero sobre determinar las ideas con las que se trabajarán principalmente, y el segundo en cómo se elaborarán.	Reflexiva  Expositiva	Hoja para pensar: “Guía para la planificación del texto”	15 min
	Les indicará que la estrategia la trabajarán todos, pero cada uno planificando sobre su tema. El tallerista irá leyendo cada una de las preguntas de la estrategia dando una breve explicación y ejemplo. Los niños tendrán que resolver cada una de las preguntas conforme se avance en la explicación, el tallerista brindará ayuda específica en alguna pregunta, si algún niño lo requiere.	Práctica guiada	Hoja “Guía para la planificación del texto”	30 min

**Evaluación:** Al finalizar la sesión el tallerista recogerá el trabajo que hicieron los niños de la Guía para la planificación del texto.

**OBJETIVO GENERAL:**  
Desarrollar en los niños y niñas estrategias de autorregulación para la construcción de textos argumentativos.

**OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA SESIÓN:** Conocer y emplear estrategias de planificación.

**CONTENIDO PARA TRABAJAR:**  
Estrategias de planificación.

Día: Martes		Temática:			
Estrategia para trabajar		Tiempo: 60 min			
Estrategia de planificación.		Actividad para desarrollar	Técnica	Materiales	Tiempo
Estrategia de planificación.		El tallerista entregará a los niños su “Guía para la planificación del texto”, con observaciones, de lo que trabajaron con las dos estrategias: Guía para pensay y Pizarrón.	Retroalimentación	Hoja para pensar “Guía para la planificación del texto”	10 min
		Se continuará con la planificación de actividades para elaborar su texto. Se proyectará en la pantalla: Calendario de actividades (Anexo 7), y preguntará sí ¿Lo han utilizado?	Expositiva	Proyector Pantalla Computadora Calendario de actividades	15 min
		El instructor modelará el uso del Calendario de actividades, con apoyo de auto instrucciones, como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo me voy a organizar?, Identificará que días trabajará el texto en el taller y que días en casa.</li> <li>• ¿Cómo puedo hacerlo?</li> <li>• ¿Cuánto tiempo le dedicaré por día? señalando los días que se escogieron.</li> <li>• ¿Qué haré primero? Determinará los objetivos y actividades, señalando los días</li> <li>• ¿Este organizador me funcionará? Dará en voz alta razones del por qué planificar actividades.</li> </ul>	Modelado		

	<p>Al terminar preguntará a los niños si tienen alguna duda de cómo trabajar con el calendario, Pedirá que organicen sus actividades con el calendario, utilizando las auto instrucciones.</p>		<p>Calendario de actividades</p>	<p>20 min</p>
<p><b>Estrategia de autoevaluación</b></p>	<p>Solicitar la participación de 3 compañeros para presentar su <i>Calendario de actividades</i>, Reflexionar sobre el uso de auto instrucciones para realizar la tarea.</p>	<p>Expositiva  Reflexiva</p>	<p>Ejemplos de calendario de actividades.</p>	<p>15 min</p>
<p><b>Evaluación:</b> El tallerista hará una evaluación grupal del proceso de planificación a través de una rúbrica. (Anexo8)</p>				



<b>GENERAL:</b> Desarrollar en los niños y niñas estrategias de autorregulación para la construcción de textos argumentativos.	<b>OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA SESIÓN:</b> Conocer y emplear estrategias de ejecución.	<b>CONTENIDO PARA TRABAJAR:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherencia y cohesión.</li> </ul>	<b>SESIÓN 8 /15</b>
--	--	--	---------------------

<b>Día: Martes</b>	<b>Tiempo: 60 min</b>	<b>Temática: ¡Saber escribir!</b>		
<b>Estrategia para trabajar</b>	<b>Actividad para desarrollar</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
	<p>El tallerista explicará otra fase del proceso de escritura: la textualización (escribir su texto argumentativo, cuidando la redacción, ortografía, coherencia y cohesión del texto).</p> <p>Se proyectará el video N°5.</p>	<p>Expositiva</p> <p>Reflexiva</p>	<p>Video “Escribo para comunicar algo, los grupos sintácticos y la coherencia textual”  <a href="https://es.coursera.org">https://es.coursera.org</a></p>	10 min
	<p>Al término del video se cuestionará sobre el tema tratado, el tallerista elaborará en el pizarrón un listado con las palabras o aspectos que los niños reconocen del tema.</p> <p>El tallerista retomará los conceptos de cohesión y coherencia, expondrá dos ejemplos  Presentación del ejercicio de reforzamiento “Coherencia y cohesión textual” (anexo 9).  Se hará una revisión grupal y con ayuda del tallerista necesario.</p>	<p>Expositiva</p> <p>Reflexiva</p> <p>Reforzamiento</p>	<p>Pizarrón  Plumones de colores</p> <p>Hoja “Coherencia y cohesión textual”</p>	<p>20 min</p> <p>30 min</p>

**Evaluación:** El tallerista solicitará los ejercicios de identificación de “Coherencia y Cohesión textual”.

**OBJETIVO GENERAL:** Desarrollar en los niños y niñas estrategias de autorregulación para la construcción de textos argumentativos.

**OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA SESIÓN:** Emplear estrategias de ejecución.

**CONTENIDO PARA TRABAJAR:**

- Estrategias de textualización
- Estrategia

“Guía para la organización del texto”

**SESIÓN 9 /15**

<b>Día: Martes</b>	<b>Tiempo: 60 min</b>	<b>Temática: ¡organizando mis ideas!</b>		
<b>Estrategia para trabajar</b>	<b>Actividad para desarrollar</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
<b>Estrategias de textualización</b>	El tallerista, recordará las estrategias para planificar, y de textualización que se han revisado, les presentará la estrategia hoja para pensar “Guía para la organización del texto” (Anexo 10).	Retroalimentación	Hoja “Guía para la organización de un texto”	10 min
	El tallerista explicará la estructura de la Guía. Se proporcionará un ejemplar a cada niño para que la use, y posteriormente algunos expongan frente al grupo cómo la trabajaron.	Expositiva	Hoja para pensar “Guía para la organización de un texto”	10 min
	El tallerista estará supervisando y brindando apoyo a los niños que lo requieran.  Al finalizar las exposiciones les preguntará ¿Si encontraron algo en común con la estrategia anterior?	Trabajo individual con supervisión	Hojas blancas	30 min
	El tallerista preguntará a los niños, ¿Cómo quedó su trabajo?, ¿Se les dificultó la estrategia y por qué? Llegarán a una conclusión sobre la actividad que hicieron. Les indicará que pueden llevarse la estrategia para trabajarla o modificarla en casa.	Reflexiva		10 min

<b>OBJETIVO GENERAL:</b> Desarrollar en los niños y niñas estrategias de autorregulación para la construcción de textos argumentativos.		<b>OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA SESIÓN:</b> Emplear estrategias de ejecución.		<b>CONTENIDO PARA TRABAJAR:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Redacción del escrito</li> </ul>		<b>SESIÓN 10 /15</b>			
<b>Día:</b> Martes		<b>Tiempo:</b> 60 min		<b>Temática:</b> ¡Organizando mis ideas!					
<b>Estrategia para trabajar</b>		<b>Actividad para desarrollar</b>		<b>Técnica</b>		<b>Materiales</b>		<b>Tiempo</b>	
<b>Estrategias de textualización</b>		El tallerista indicará que para apoyar la redacción de su texto se revisará el uso de conectores textuales. Se les entregará una lista de conectores textuales (anexo 11).  Les preguntará ¿Si conocen que son lo conectores textuales, han trabajado con ellos?, dará una breve explicación y ejemplos de lo que son, y para qué sirven.		Expositiva		Lista de conectores textuales		15 min	
		Les recordará que su escrito argumentativo tendrá que llevar los recursos argumentativos como: preguntas retóricas, valoraciones, respaldos de autoridad y comparaciones que ya vieron sesiones anteriores, además de elementos como coherencia, cohesión y ortografía.		Trabajo de textualización		Hoja “Guía para la organización de un texto” Hojas blancas Lápices		35 min	
<b>Estrategias de evaluación del proceso.</b>		Al terminar el avance de su redacción, en una hoja los niños escribirán cómo se sienten escribiendo un texto argumentativo.		Reflexiva  Autoevaluación		Hojas blancas Lápices		10 min	

**Evaluación:** El tallerista pedirá la hoja donde anotaron sus reflexiones

**OBJETIVO GENERAL:**  
Desarrollar en los niños y niñas estrategias de autorregulación para la construcción de textos argumentativos.

**OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA SESIÓN:** emplear estrategias de ejecución.

**CONTENIDO PARA TRABAJAR:**  
Revisión del texto  
Análisis de los objetivos

SESIÓN 11 /15

<b>Día: Martes</b>	<b>Tiempo: 60 min</b>	<b>Temática: ¡A escribir!</b>		
<b>Estrategia para trabajar</b>	<b>Actividad para desarrollar</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
<b>Estrategias de textualización</b>	El tallerista indicará que la sesión estará dedicada para que continúen y finalicen su redacción, el tallerista brindará apoyo.	Trabajo individual con supervisión	Avance del texto producido	40 min
	<p>el tallerista preguntará ¿Si han concluido con su texto?, debido a que utilizarán una estrategia para revisar el escrito: “Guía del proceso de revisión (textos argumentativos)” (Anexo 12)</p> <p>El tallerista observará y brindará apoyo si se requiere.</p> <p>La siguiente sesión se entregará el trabajo.</p>	<p>Expositiva</p> <p>Revisión</p>	<p>Avance del texto producido</p> <p>Guía del proceso de revisión (textos argumentativos)</p>	20 min

<b>OBJETIVO GENERAL:</b> Desarrollar en los niños y niñas estrategias de autorregulación para la construcción de textos argumentativos.		<b>OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA SESIÓN:</b> Emplear estrategias de auto reflexión y autoevaluación	<b>CONTENIDO PARA TRABAJAR:</b> Revisión del texto		<b>SESIÓN 12/15</b>
<b>Día: Martes</b>	<b>Tiempo: 60 min</b>		<b>Temática: ¡Replanteando mis ideas!</b>		
<b>Estrategia para trabajar</b>	<b>Actividad para desarrollar</b>		<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
<b>Estrategias de autoevaluación</b>	El tallerista preguntará a los niños, ¿Cómo les funcionó la estrategia de revisión de su texto? ¿Se podría utilizar la estrategia para alguna otra tarea?		Reflexiva	Hoja para pensar: Guía del proceso de revisión.	10 min
<b>Estrategia de coevaluación</b>	El tallerista indicará que la evaluación del texto se hará por dos de sus compañeros.		Revisión/Evaluación	Textos argumentativos construidos por los niños. Guía de revisión	35 min
	El trabajo de los evaluadores es hacer sugerencias para mejorar el trabajo, y podrán utilizar la Guía de revisión (Anexo 13)				
<b>Estrategia de coevaluación</b>	Al finalizar entregarán los trabajos a sus respectivos autores, el tallerista indicará a los niños revisar las correcciones y sugerencias.		Reflexión	Textos argumentativos con correcciones de los pares.	15 min

**OBJETIVO GENERAL:**  
Desarrollar en los niños y niñas estrategias de autorregulación para la construcción de textos argumentativos.

**OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA SESIÓN:**  
Emplear estrategias de evaluación

**CONTENIDO PARA TRABAJAR:**

- Corrección del texto

**SESIÓN 13 /15**

<b>Día: Martes</b>	<b>Tiempo: 60 min</b>	<b>Temática: ¡Todos tenemos algo que leer!</b>		
<b>Estrategia para trabajar</b>	<b>Actividad para desarrollar</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
	<p>El tallerista indicará a los niños que tienen la sesión para atender las correcciones y sugerencias que les indicaron sus compañeros y sus propias consideraciones a su trabajo.</p> <p>El tallerista estará observando la actividad de los niños, apoyando a quien lo necesite.</p>	<p>Trabajo individual con supervisión</p> <p>Observación</p>	<p>Trabajos con correcciones</p> <p>Hojas blancas</p> <p>Lápices</p>	40 a 50 min
	<p>Antes de finalizar la sesión, los niños entregarán los trabajos corregidos, y las evaluaciones de sus compañeros.</p>	<p>Entrega de trabajos</p>	<p>Textos corregidos</p>	10 min

**Evaluación:** : El tallerista recogerá los trabajos de los niños junto con las coevaluaciones que les hicieron.

<b>OBJETIVO GENERAL:</b> Desarrollar en los niños y niñas estrategias de autorregulación para la construcción de textos argumentativos.		<b>OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA SESIÓN:</b> Emplear estrategias de evaluación		<b>CONTENIDO PARA TRABAJAR:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajar correcciones</li> </ul>		<b>4SESIÓN 14 /15</b>			
<b>Día: Martes</b>		<b>Tiempo: 60 min</b>		<b>Temática: Reescribiendo mis ideas...</b>					
<b>Estrategia para trabajar</b>		<b>Actividad para desarrollar</b>		<b>Técnica</b>		<b>Materiales</b>		<b>Tiempo</b>	
		Se entregarán los trabajos, con correcciones y sugerencias que elaboró el tallerista.		Retroalimentación a los trabajos escritos de los alumnos		Trabajos con correcciones y sugerencias.		40 min	
		Les indicará que sería la última corrección que harán a su texto, antes de pasar al taller de radio y crear el Podcasts Tienen la sesión para atender correcciones y si requieren apoyo, pueden acercarse a él.						10 min	
		Antes de que termine la sesión, entregarán el trabajo que modificaron y el que tenía las sugerencias.		Entrega de trabajos		Trabajos corregidos		10 min	

**Evaluación:** : El tallerista recogerá los trabajos finales.

OBJETIVO GENERAL: Desarrollar en los niños y niñas estrategias de autorregulación para la construcción de textos argumentativos.		OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA SESIÓN: Emplear estrategias de evaluación		CONTENIDO PARA TRABAJAR: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorreflexión</li> <li>• Autoevaluación</li> </ul>		SESIÓN 15/15	
Día: Martes		Tiempo: 60 min		Temática: Lo que aprendí...			
Estrategia para trabajar		Actividad para desarrollar		Técnica		Materiales	Tiempo
Estrategias de autoevaluación.	El tallerista entregará a los niños sus trabajos, hará una reflexión acerca del trabajo de los alumnos.		Reflexiva		Trabajos corregidos	20 min	
	Preguntará a los niños, ¿Si las estrategias que se utilizaron en el taller y las actividades que se realizaron, fueron útiles para realizar su texto argumentativo?		Autoevaluación		Evaluando mi desempeño	15 min	
	Pedirá que respondan la hoja “Evaluando mi desempeño” (Anexo 14)						
El tallerista indicará que para concluir las actividades tendrán que organizarse para determinar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué nombre le pondrán al podcast del taller?</li> <li>• ¿Cuál será el orden de los trabajos para ser grabados?</li> <li>• ¿Cuál será la musicalización para el programa?</li> <li>• ¿Cuánto durará cada episodio?</li> </ul> ¿Leerán todo su texto o expondrán su trabajo leyendo algunos párrafos? Anotará las ideas en el pizarrón.		Grupal		Pizarrón Plumones	25 min		

Evaluación: : El docente evaluará todo el proceso de los niños y el propio, a través de una lista de cotejo, (anexo 15 y 16 )



# *CONCLUSIONES*

## Conclusiones

La escritura siempre ha sido una actividad desafiante para cualquier edad, sin embargo, lo es más para los niños, en muchas ocasiones se enfrentan a problemas funcionales de la escritura, cómo escribirlo, por qué, para qué y para quién. Tener desconocimiento o poco dominio sobre esos aspectos considerados como básicos, desencadena una serie de problemáticas que en muchas ocasiones limita un buen ejercicio de escritura.

Diversas investigaciones arrojan que la gran parte de los problemas que presentan los niños superdotados en cuanto a problemas académicos en su mayoría tienen que ver con problemas en cuanto a la regulación, mismos que se ven reflejados en trabajos carentes de esfuerzo y precisión, falta de concentración y motivación por las actividades, en especial la escritura, tal como fue observado en el escenario de prácticas profesionales.

Lo anterior nos llevó a plantearnos la necesidad de ofrecer alternativas educativas que apoyen a los aprendices en esta actividad tan importante como lo es la escritura, a través de estrategias para la autorregulación del aprendizaje en la composición de textos, que les permitan ser conscientes de su proceso de aprendizaje y las interioricen como estrategias futuras que les pueden ayudar en su desarrollo no solo académico.

En este caso particular diseñar este programa para niños superdotados representó un reto debido a las creencias y conceptualizaciones que en general se tiene sobre esta población. Al ser personas con alta capacidad intelectual se considera que no presentan ningún problema de índole académico, sin embargo, nos dimos cuenta de que no siempre es así, al igual que los demás niños, llegan a presentar problemas en los procesos de escritura mismos que si no son atendidos pueden llegar a generar dificultades no solo para el desarrollo de su potencial intelectual, sino

también para su desarrollo como individuos debido a que la escritura es una herramienta básica de comunicación.

El programa que se diseñó para trabajar estrategias de autorregulación en la construcción de textos argumentativos es una propuesta que aborda una serie de actividades que permiten guiar al aprendiz en el trabajo de la escritura, representa una actividad fuera de lo común de lo que se llega a abordar en los centros escolares, lo cual lo vuelve un reto desafiante para los niños superdotados, debido a que se propone que trabajen con temáticas que ellos mismos elijan para motivar su ejercicio de escritura, las 15 sesiones que componen el taller están estructuradas en 3 fases o procesos autorregulatorios del aprendizaje, dentro de cada fase se proponen actividades que tengan una continuidad a lo largo del taller, se hace uso de medios audiovisuales, distintas fuentes de información, instrumentos que les permiten trabajar las estrategias de autorregulación en la producción de textos, con la intención que los aprendices sean los principales autores de su proceso de aprendizaje y se proponen constantes actividades de autoevaluación que les permitan monitorear su propio proceso.

El taller está diseñado para que el docente sea una guía, ofrezca un acompañamiento para el aprendiz en sus procesos de aprendizaje y coloque el papel central en el alumno como el constructor de su conocimiento, durante el taller en la primera etapa, el papel principal del docente es guiar las actividades, presentar y modelar las estrategias, después su papel consistirá en dejar que los niños por sí solos vayan trabajando las estrategias y el docente irá observando el trabajo de los niños, los apoyará con la retroalimentación a sus actividades, se busca ir disminuyendo poco a poco la guía o ayuda del docente con la intención de que los niños empiecen una práctica independiente del uso de las estrategias.

En cuanto a las limitantes que se detectaron para el taller fueron el no poder evaluar la aplicación y el funcionamiento del programa, por ejemplo: observar el resultado de la aplicación del programa, si este fue enriquecedor tanto para el aprendiz como para el docente o tallerista, el no poder ofrecer una guía o apoyo para llevar a cabo las actividades, y si este respondió a las necesidades que se detectaron, etc.

El que no se haya aplicado el programa si genera ciertas limitantes a la propuesta, sin embargo, se considera que la propuesta presenta cierta flexibilidad para ser utilizado con otra población no necesariamente superdotados, y se presta para seguir trabajando las estrategias para otro tipo de actividad con las adecuaciones correspondientes al contexto específico en el que se situó.

El trabajar como psicólogo educativo en el diseño de este programa representó un reto importante, que implicó analizar, diseñar, planificar y proponer una alternativa de trabajo para abordar un área tan importante como es la escritura y aún más dirigido a una población superdotada, que debido a sus características y necesidades educativas específicas, requieren de programas extracurriculares de enriquecimiento en áreas como escritura, matemáticas, ciencias, artes, etc., con el objetivo de brindar a través de estos programas una alternativa de trabajo que desafíe las habilidades y capacidades con las que cuenta la población superdotada.

# ***REFERENCIAS***

## Referencias

- Alonso, J y Benito, Y. (1996). Modelos de superdotación, En: Alonso, J y Benito, Y, (ed.) Superdotados: adaptación escolar y social en Secundaria. (pp.25-31). Madrid: Narcea, S. A. DE EDICIONES
- Allueva, P. (2002). Conceptos Básicos sobre metacognición. En P. Allueva, *Desarrollo de habilidades metacognitivas programa de intervención*. Pp.59-85. Recuperado de [http://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/materiales/concepto-de-metacogniucion\\_pallueva.pdf](http://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/materiales/concepto-de-metacogniucion_pallueva.pdf).
- Beltrán Llera, J. (1994). Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades. Recuperado de <https://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=2477688>
- Benítez Lima, M. (2010). El modelo de diseño instruccional Assure aplicado a la educación a distancia. *académica de investigación*. 1. Pp.1-12.
- Bravo, C. (2010). La superdotación como problema. *Psicología*, 3 (1) p.553-560.
- Camacho Camacho, B. (2016). Formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en el aula. (Tesis de doctorado inédita) Universidad Complutense de Madrid: Madrid.
- Camacho Robles, M. (2017). Estrategias para redactar en la producción de textos argumentativos en estudiantes de quinto grado de secundaria. (Tesis de maestría inédita Universidad Cesar Vallejo: Lima) recuperada de [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/8287/Camacho\\_RMI.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/8287/Camacho_RMI.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Camps, A y Dolz, J. (1995). Introducción: enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Aprendizaje*, 25, 5-8
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Aprendizaje*, 49, 3-19
- Cassanova, M. (2007). Programa de enriquecimiento educativo para alumnado con altas capacidades en la comunidad de Madrid. Recuperado de

<http://www.madrid.org/es/transparencia/informacion-institucional/planes-programas/programa-enriquecimiento-educativo-alumnos-altas>

Chan Martin, E. y León Islas, E. (2017). Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios mayahablantes. *Investigación educativa de la Rediech*. 7(14). Pp. 91-110. Recuperado de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s2448-85502017000100091](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s2448-85502017000100091).

Correa Rodríguez, A. y Castro Bedoya, S. (2012). Marco conceptual para la discusión sobre el modelo de diseño instruccional en educación a distancia en la universidad nacional abierta y a distancia. *científica electrónica de educación y comunicación en la sociedad del conocimiento*. 12(1), pp. 66-82

Díaz-Barriga, A. y Hernández Rojas, G. (2010). “Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y Enseñanza”. En: Díaz-Barriga, A y Hernández Rojas, G. (Ed). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill, México, pp.176-214.

Díaz-Barriga A. y Hernández Rojas G. (2010). “Estrategias para el aprendizaje significativo II: comprensión y composición de textos”. En: Díaz Barriga, A. y Hernández Rojas, G. (Ed). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill. Pp271-347.

Domenech Auque, M. (2004). *El papel de la inteligencia y de la metacognición en la resolución de problemas*. (Tesis de doctorado inédita) Universidad Rovira I Virgili: Tarragona.

Educalive. (2018). cómo hacer un calendario de estudio y organizarse para estudiar. *Educalive.blog*. <https://blog.educalive.com/como-hacer-calendario-de-estudio/>

García Gerpe, M. (2007). Una revisión de las perspectivas teóricas en el estudio del aprendizaje autorregulado. *Galego-portuguesa de psicología e educación*. 14(1). Pp. 37-55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2354367>.

- García Martín, M. (2007). El potencial de aprendizaje y los niños superdotados. (Tesis doctoral inédita) Universidad de Granada: Granada.
- Góngora Parra, Y. y Martínez Leyet, O. (2012). Del diseño instruccional al diseño de aprendizaje con aplicación de las tecnologías. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 13(3). Pp. 342-360.
- González Fernández, A. (2001). Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. *Iber psicología*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/28059660>.
- González García, M. (2015). Perfiles cognitivos asociados a alumnos con altas habilidades intelectuales. (Tesis de doctorado inédita) universidad de Alicante: Alicante
- Guy Bassart, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Aprendizaje*, 25, 41-50
- Guzmán y Parraguirree, E. (2017). Relación entre autorregulación y redacción de textos académicos con la formación de competencias laborales. *Espergersia*, 4(3), 57-64
- Hernández, J. Carmen, M y Borges del Rosal, A. (2005). Un programa de aprendizaje autorregulado para personas de altas capacidades mediante el uso de herramientas telemáticas. *Educational psychology*, 3(3), pp.233-252.
- Iglesias Martín, M. (sin fecha). El nuevo paradigma de la alta capacidad. Recuperado de <https://www.altacapacidades.es/articulos.pdf>.
- Jiménez Rey, E, y Perichinsky, G. (2008). La teoría triarquica de la inteligencia de Sternberg aplicada a la creación de programas. *Repositorio institucional de la UNLP*, P. 1-5
- Lacon de lucia, N y Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Signos*, 41(67), 231-255
- Legorreta, J. (2007). Ciudad de miedos. En: Graciada Juárez, Y., Galindo Hernández, A. y Martínez Montes, G. (Coords). *La argumentación acto de persuasión, convencimiento o demostración*. Pp. 84. México, Edere.
- MacGraw-Hill (sin fecha). 05 unidad lengua 4. <https://www.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448164539.pdf>
- Macías, M. (2002). Las múltiples inteligencias *psicología desde el caribe*, (10), p.27-38.
- Martínez Rodríguez, A. (2009). El diseño instruccional en la distancia. Un acercamiento a los modelos de apertura. *Apertura*, 9 (10), pp. 104-119.



- Morales-González, B., Edel-Navarro, R. y Aguirre-Aguilar, G. (2014). Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): su aplicación en ambientes educativos. En: Esquivel Gámes, I. (coord.). *los modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. Pp. 33-46.
- Navas Martínez, L. (2004). ¿Difieren los niños superdotados de sus iguales en las metas académicas? *Faisca*, (11), p. 67-82
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). Estrategias de aprendizaje. México, Santillana.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pineda y Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27(3). Pp.139-146.
- Oliver, P; Marcilla Fernández, A y Navarro Guzmán, J (1999). El alumno superdotado. *Latinoamericana de psicología*, 31 (3), 537-546.
- Osses Bustingorry, S. y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos*. XXXIV (1). Pp. 187-197. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SO718-070520080000100011](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO718-070520080000100011).
- Panadero, E y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? revision del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulacion del aprenidzaje. *Anales de psicología*, 30 (2), pp.450-462.
- Pérez Sánchez, L. y Diaz Fernández O. (1994). Bajo rendimiento académico y desintegración escolar en alumnos de altas capacidades. Pp. 103-127. Recuperado de <https://dialnet.inirioja.es/servlet/articulo?codigo=2477692>
- Pérez, L y Lorente, R. (2006). Fracaso escolar en niños y jóvenes con capacidad superior. En Pérez, L. (coord.). *Alumnos con capacidad superior: experiencias de intervención educativa*. (pp242-262). Madrid: Síntesis.
- Prieto Sánchez, M, y Sternberg, J. (1991). La teoría triarquica de la inteligencia: un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental. *Interuniversitaria de formación del profesorado*, (11), p.77-93.
- Pool, C., Wilson, J. y Martinez-Guerrero, J. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Electrónica de investigación educativa*. 15 (3). Pp. 21-37. Recuperado <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15529662002>.

- Pomar Tojo, C y Diaz Fernández, O. (1998). Desmotivación académica del alumno superdotado. *Revista de altas capacidades*. 6. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS9898110117A>.
- Procesosdeaprendizaje, Weebly.com. (2013). *Ejemplo de texto argumentativo con una tesis*. [http://procesosaprendizaje.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/anexo\\_2\\_texto\\_argumentativo.pdf](http://procesosaprendizaje.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/anexo_2_texto_argumentativo.pdf)
- Reyero, M, y Touron, J. (2000). En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Española de Pedagogía*, (215), p, 7.38
- Rivera Pulido, Y. (2008) efectos de la escritura como proceso en la producción de textos argumentativos. *Educación y ciudad*, 15, 102-120.
- Chávez Barbosa, E. y Rodríguez Miranda, L. (2017). Aprendizaje Autorregulado en la Teoría Sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Ensayos pedagógicos*. XII (2). Pp. 47-71. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15359/rep.12-2.3>.
- Sánchez López, C. (2006). Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades. (Tesis doctoral inédita) universidad de Murcia: Murcia
- Sastre-Riba, S (2011). Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. *Neurol*, 52(1). 11-18. [www.neurologia.com](http://www.neurologia.com).
- Sastre-Riba, S. (2012). Alta capacidad Intelectual. Perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Neurol* 54(1). Pp. 21-29. Recuperado de [www.neurologia.com](http://www.neurologia.com).
- Torrano, F., Fuentes. Y Soria, M. (2017) Aprendizaje autorregulado estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*. XXXIX (156). Pp.160-173.
- Touron, J. (2004). “De la superdotación al talento: evolución de un paradigma”. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2090812>
- Vázquez Fernández, J. y Cantón Mayo, I. (2011). Unidad didáctica de educación primaria: ¿malas pulgas?, En Mayo-Canto y Pino-Juste, M.(coords.) *Diseño y desarrollo del curriculum*. (291-320). España, Alianza Editorial.
- Vázquez, A; Pelizza, L; Jakob, I y Rosales, P. (2003). Enseñanza de estrategias de autorregulación para la escritura de textos académicos en el nivel universitario.

Zavala Berbena, M. (2012). Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes, En: Valadez Sierra, M; Betancourt Morejón, J y Zavala Berbena, M. (Ed.). Alumnos superdotados y talentosos identificación, evaluación e intervención una perspectiva para docentes: México, DF: Editorial el manual moderno.

Zimmerman, B., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: una Perspectiva Social Cognitiva. *Laboratorio de evaluación psicológica y educativa. Facultad de psicología.* 5. Pp.1-21.

***ANEXOS***

## **Anexo 1.**

### **Objetivo del taller “Construyendo el Texto Argumentativo”. (Elaboración propia)**

Dentro del taller se tiene como objetivo, que el alumno construya un texto argumentativo con la propuesta de un proyecto de impacto social que beneficie a la población, en una extensión de una a dos cuartillas como máximo.

El texto deberá contar con argumentos confiables para defender su propuesta, y evidencias para reforzar la tesis, harán uso de distintas fuentes de información para validar sus argumentos, debido a que sus compañeros leerán sus producciones.

El texto lo desarrollaran en las fases de: Planificación, Ejecución y Autorreflexión, Identificando en cada una, estrategias que les permitan elaborar su texto.

Los temas de interés pueden ser sobre educación, seguridad, delincuencia, problemas ambientales y urbanos.

## Anexo 2.

Texto argumentativo, Los videojuegos de procesos de aprendizaje. webly. (2013)

### Los videojuegos

Los videojuegos cada vez más van adquiriendo mayor importancia en nuestra sociedad. Seguro que estarán de acuerdo con esta afirmación Ya no son sólo una distracción de unos pocos. Incluso el creador de la Nintendo DS, Shigeru Miyamoto ha dicho: “Los videojuegos nos hacen mejores”.

A pesar de esto, son diversos los sectores que no apoyan esta opinión. Por eso catalogan los videojuegos de perjudiciales y no dudan en decir que empeoran la educación de los niños. Y eso es una gran mentira. ¿El porqué? Los videojuegos estimulan una parte del cerebro, mejoran la psicomotricidad en los niños y la rapidez mental en los jóvenes. El punto malo de este tema, es que pueden ser adictivos como todas las otras formas de ocio. Los padres, si no prestan la atención necesaria que un niño necesita, a este le puede causar daños morales el jugar a videojuegos para mayores de 18 años. Otro punto en contra es el empeoramiento de la vista debido al exceso de horas delante de la pantalla del televisor o del portátil. Yo a los doce años ya jugaba con mi consola a matar marcianitos. Pero no todo lo que rodea al mundo de los videojuegos es negativo, porque consolas como la famosísima NINTENDO WII ayudan al niño en la percepción de su alrededor y en la movilidad de las muñecas y de las manos. Otro punto a favor de este método es que a los niños les parece muy divertida.

En definitiva, las innovaciones son el pan nuestro de cada día y nos ayudan en la vida cotidiana. Es decir, son buenas. Los videojuegos son innovaciones importantísimas que cada día aportan novedades que en un futuro próximo nos deparará agradables sorpresas. Por lo tanto, debemos desterrar la idea de que los videojuegos sólo están destinados para un sector de la sociedad. Los videojuegos hace tiempo que han llegado y lo han hecho para quedarse.

**Anexo 3.****Recursos de la argumentación**

Elaboración propia.

Recurso	Párrafo	Ejemplo
Comparaciones		
Preguntas retóricas		
Respaldos de autoridad		
Ejemplos		

#### **Anexo 4. Texto Argumentativo**

*Ciudad de miedos* Legorreta, J. (2007)

En 1844, el viajero inglés Brantz Mayer escribía a un amigo "lo extremadamente peligroso que era salir de las puertas de la ciudad solo o sin armas... rara vez ira ¡un extranjero a caballo hasta Tacubaya sin ponerse las pistolas al cinto y llevar tras sí un sirviente de confianza". Aunque la inseguridad, efectivamente, parece no haber variado en 152 años según lo confirman los recorridos del secretario de Seguridad Pública, Enrique Salgado Cordero, se ha adquirido una mayor dimensión al extenderse hoy a toda la ciudad, ¿Qué miembro de alguna familia no ha sido asaltado y que calle de la ciudad no ha sido visitada por la delincuencia? ¿qué pequeño, mediano o gran negocio y que carretera en los alrededores de la ciudad no ha sido presa de asaltos violentos? casi ninguna familia, colonia, calle, negocio o rincón de esta ciudad se ha librado. Por eso irritan tanto los informes y estadísticas oficiales sobre la supuesta reducción de la delincuencia y hasta los tonos triunfalistas de que la ciudad de México es menos violenta que Madrid, Nueva York o Tokio. Son discursos que nadie cree.

La ciudad está ¡convertida en un espacio de miedos, inseguridades, temores y angustias. La inseguridad es parte ya de las estructuras y las relaciones sociales de nuestra vida. Transitar por la ciudad de día o de noche es acompañarse de un constante temor de ser agredido. Los autos, antiguas burbujas errantes de la seguridad, han sido vulnerados. Nuestros hijos han dejado de usar las calles y los parques libremente, ante la desconfianza permanente de ser robados o secuestrados. El miedo ha invadido el uso público de la ciudad.

Surge una nueva feudalización urbana. Miles de calles son cerradas por rejas resguardadas por miles de policías privados; alambradas y alarmas en las fachadas



forman parte del enclaustramiento; casetas y perros empiezan a dominar el paisaje de la ciudad.

Colonias y barrios enteros, antiguos espacios de encuentros y convivencias colectivas, se convierten al anochecer en espacios desiertos. Cualquier ciudadano que camina por las calles se ha vuelto un sospechoso.

Frente a la inseguridad generalizada, la opción no es todavía, como podría esperarse, una respuesta socialmente organizada. Predomina la resignación de perder lo material por conservar la vida; o la impotencia de verse desprotegidos por la ausencia no de la policía, sino de sus funciones como tal.

Brindar seguridad a la ciudadanía no es un problema de *más policías* sino de *tener policías*. Bicicletas y más patrullas no resolverán el fondo del problema, pues solo desplazarán la delincuencia de un lugar a otro, sin que necesariamente se erradique.

Es cierto, la crisis económica ha agravado la inseguridad al incorporar un sector social a la delincuencia; se trata de una población inexperta y por ello más peligrosa. Pero lo que resulta preocupante es la incorporación de la misma policía a la delincuencia, no tanto por las armas que posee, sino por la protección con que cuenta.

La inseguridad pública es un pendiente social que hay que enfrentar con estrategias profundas, más allá de los inmediatos y efímeros intereses electorales.

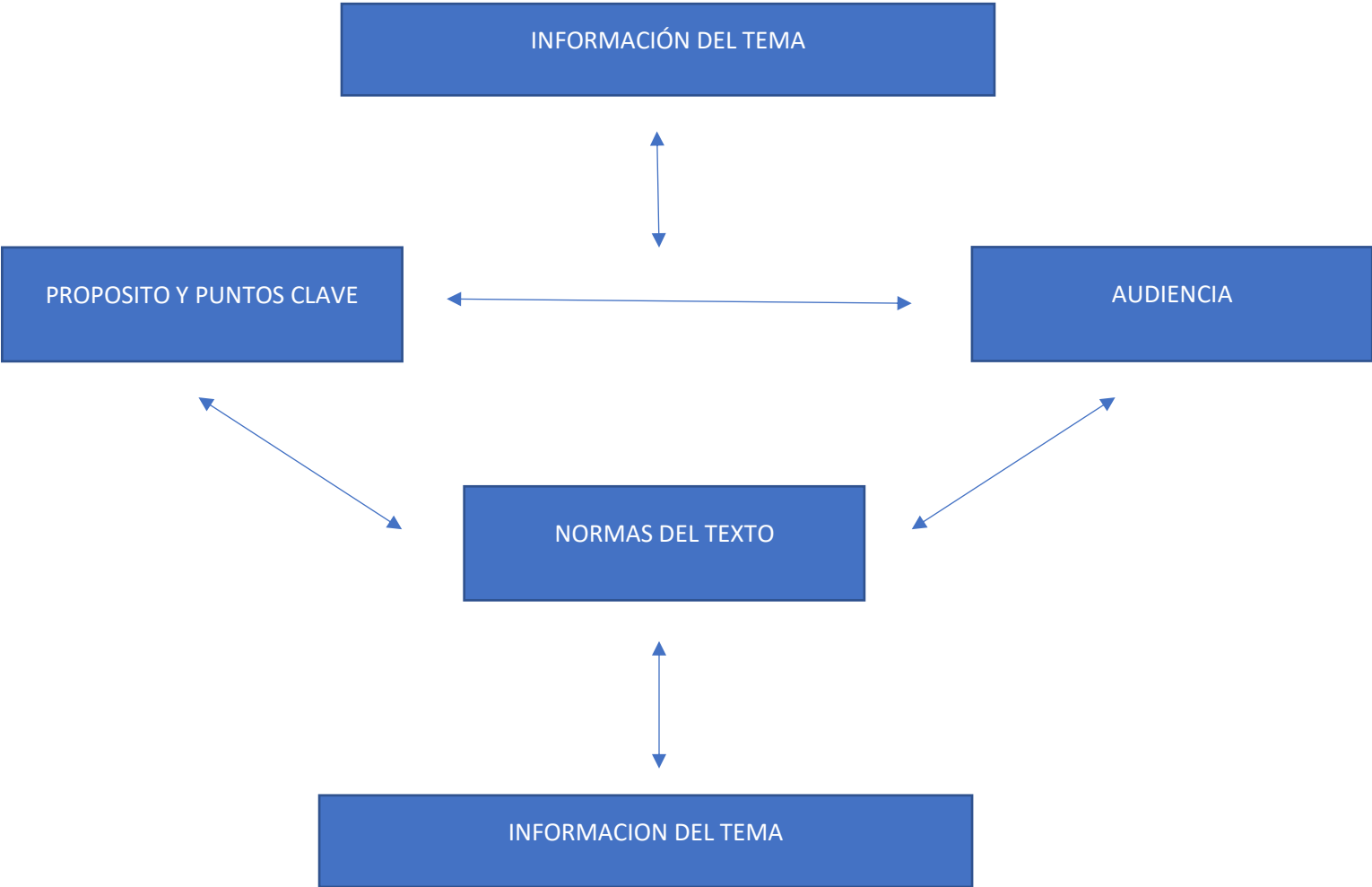
Sera irresponsable dejar crecer la irritación social que han provocado los actos de justicia por propia mano; más linchamientos e incendiados serán tan lamentable como ver a nuestro ejército mexicano en las calles.

¿Cuál será señor regente, en su próxima comparecencia ante la Asamblea de Representantes la estrategia, los programas y las acciones de un plan más completo y eficaz contra la delincuencia y la inseguridad en nuestra ciudad? ¿Cuál será la

propuesta de su gobierno para pasar de una ciudad de miedos a una ciudad de confianzas? Restablecer la seguridad ciudadana y el bienestar familiar fueron principios y promesas de la actual administración. Habrá entonces, que cumplirlas en la ciudad.

**Anexo 5.**

Pizarrón para planificar Flower, 1995 (Recuperado de Diaz Barriga y Hernández Rojas 2010)



**Anexo 6.**

**Hoja para pensar: “Guía para la planificación del texto” (Díaz Barriga y Hernández Rojas 2002).**

**Antes de escribir trace un plan.**

¿Qué escribir ¿Qué ideas tengo acerca del tema?

---

---

¿Hay alguna idea importante que aún no he considerado?

---

---

¿Algún aspecto en el que nadie se le ocurriría pensar?

---

---

**Elaboremos las ideas**

¿Hay alguna idea que no queda suficientemente clara?

---

---

¿De esta forma se entiendo mejor?

---

---

¿Hay ideas repetidas? ¿Cuál puedo eliminar?

---

---

Mi intención. ¿Con que finalidad escribo esta redacción?

---

---

¿A quién va dirigida? ¿Quién la leerá? ¿Cuál (es) puede(n) ser su(s) punto(s) de vista?

---

---

Anexo 7. Calendario de actividades (Educalive, 2018)

# MI SEMANA

Semana  Mes

<b>LUNES</b>	<b>MARTES</b>	<b>MIERCOLES</b>	
_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	<b>OBJETIVOS Y LOGROS</b> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>JUEVES</b>	<b>VIERNES</b>	<b>SABADO</b>	<b>NOTAS IMPORTANTES</b> _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____



**Anexo 8.**

**Evaluación grupal del proceso de planificación (Elaboración propia)**

**NIVELES DE LOGRO:**

- **Logrado (L)**
- **Desarrollo (D)**
- **Incipiente (I)**

Niveles Dimensión	Alumno 1			Alumno 2			Alumno3			Alumno 4		
	L	D	I	L	D	I	L	D	I	L	D	I
Reconoce la importancia de planificar antes de escribir												
logra establecer sus objetivos de manera clara y coherente.												
Trabajó de manera correcta La estrategia “pizarrón para planificar”.												
Identificó la estrategia “guía para la planificación del texto” como una guía para organizar de manera clara sus ideas.												
Hizo notar que conocía otro tipo de estrategias para la planificación de textos.												
Mostró interés y motivación en la fase de planificación												

## Anexo 9.

### Coherencia y cohesión textual (Elaboración propia)

De los párrafos siguientes, identifica si fallan en coherencia y cohesión, reescríbelos de tal manera que se puedan entender

- a) Las casas estaban ya bastante mal. Las casas amenazaban con derrumbarse desde hacía años. Las casas seguían allí. A veces parecía que las casas resistirían cien años más. Nadie se imaginaba el barrio sin esas casas.
  
- b) El segundo motivo es tu falta absoluta de interés. Y por último, he descubierto que tú rayaste mi coche nuevo. Te voy a suspender por tres motivos. En primer lugar, has sacado un dos en el examen.
  
- c) Estimado señor camarero: Disculpe mi atrevimiento si le solicito que nos sirva cuanto antes una ración de chipirones. Que sean calentitos, si es usted tan amable. Suyo afectísimo, El cliente de los viernes.
  
- d) d) Tengo mucho frío. Nunca tuvieron el coraje necesario para denunciarlo, pero la pared, pintada de amarillo claro, nos alegró mucho el dormitorio. De manera que tú eres la pequeña de todos. Todos vendrán a la cena.

## **Anexo 10. Hoja para pensar. Guía para la organización del texto (Díaz Barriga, 2002)**

### **Organice el texto**

Debe pensar cómo organizar las ideas que tenemos. Para hacerlo lo más importante es tener en cuenta el objetivo propuesto el tipo de texto que quiere hacer y quien va a leerlo.

Debe decidir:

¿Cómo empezar?

¿Qué ideas pueden agruparse en un mismo párrafo?

¿Cómo se ordenan los distintos párrafos?

¿Qué dejara para el final?

### **Organice el texto**

Debe decir cómo empezar su redacción y el orden que seguirá para explicar sus ideas. Lo más importante es pensar en el objetivo propuesto el tipo de texto que quiere hace y quien va a leerlo.

¿Cómo empezare?

---

---

¿Cómo voy a ordenar mis ideas? ¿Qué voy a escribir primero?

---

---

¿Y después?

---

---








¿Qué reservo para el final?

---

---



## Anexo 11. Conectores textuales, MacGraw-Hill(sin fecha)

Tipo de conector	Significado	Ejemplos
<b>Sumativo</b> 	Indican que las ideas de cada enunciado se van añadiendo unas a otras.	<i>Y, también, además.</i>
<b>De orden</b> 	Sirven para marcar la organización de las ideas.	<i>En primer lugar, a continuación, luego, para terminar.</i>
<b>De contraste</b> 	Expresan que el significado del segundo enunciado se contrapone en algo o corrige al del enunciado anterior.	<i>Ahora bien, sin embargo, aunque, no obstante.</i>
<b>Explicativo</b> 	Indican que el segundo enunciado contiene una aclaración que ayuda a comprender el contenido del primero.	<i>Es decir, o sea, con otras palabras, por ejemplo.</i>
<b>De causa</b> 	Señalan que un enunciado explica el motivo del anterior.	<i>Pues, puesto que, porque, es que.</i>
<b>De consecuencia</b> 	Dan a entender que el segundo enunciado contiene las consecuencias del primero.	<i>Así que, entonces, luego, conque, de modo que, por consiguiente.</i>
<b>Condicional</b> 	Significan una hipótesis, algo que puede cumplirse o no.	<i>En tal caso, si es que.</i>

## ANEXO 12.

### Guía del proceso de revisión (textos argumentativos) (Díaz Barriga, 2002)

¿Qué he escrito?

Ahora que ya acabado de escribir lea el texto entero, y fíjese primero en los apartados que le gusten más y en los que le gusten menos.

Coloque un asterisco (\*) en los apartados que más le gusten, aquello que le parece que no hay que revisar.

Coloque un signo de interrogación (?) en aquellos apartados que cree que no quedan suficientemente claros y que no le gusten.

Estas preguntas pueden ayudarle a valorar el texto:

Queda clara la organización del texto:

Mucho

Bastante

Nada

¿Por qué?

¿Cuál era su intención

Teniendo en cuenta esta intención:

¿Hay suficientes argumentos y están bastante justificados?

Mucho

Bastante

Nada

¿Se discuten opiniones contrarias?

Mucho

Bastante

Nada

¿Quedan claras las ideas?

Mucho

Bastante

Nada

¿La forma de empezar es acertada?

Mucho

Bastante

Nada

¿Y el final?

Mucho

Bastante

Nada

¿Resulta interesante?

Mucho

Bastante

Nada

Cuando lo lea un compañero ¿se va a dar cuenta de mi intención?

Mucho

Bastante

Nada

**Anexo 13.**

**Guía de revisión para la coevaluación de los niños (Elaboración propia)**

<b>Aspecto</b>	<b>Evaluación</b>
<b>Título</b>	
<b>Lo entendí (todo o poco)</b>	
<b>Me gustó porque</b>	
<b>No me gustó porque</b>	
<b>Le cambiaría</b>	

<b>El texto tiene coherencia y cohesión</b>	<b>Los argumentos están respaldados</b>	<b>Tiene preguntas retóricas</b>	<b>Tiene valoraciones</b>	<b>Tiene comparaciones</b>

## **Anexo 14.**

### **Evaluando mi desempeño (Elaboración propia)**

¿Cumplí con el objetivo del trabajo?

¿Cumplí con los objetivos que me tracé para realizar el trabajo?

¿Me siento satisfecho con el trabajo que hice?

¿Desde un principio me comprometí con la tarea a realizar?

¿A qué debo el éxito de mi trabajo?

Si pudiera mejorar algo de mi proceso de escritura ¿Qué sería?

Considera que las estrategias utilizadas, funcionarían para alguna otra actividad ¿Cuál sería?

**Anexo 15.**

**Evaluación del proceso de aprendizaje**

**Taller:**

Aspecto \ Niveles	Alumno 1			Alumno 2			Alumno 3			Alumno 4		
	L	D	I	L	D	I	L	D	I	L	D	I
Identifica el texto argumentativo												
Reconoce la estructura del texto argumentativo												
Recupera de los ejemplos la manera en cómo estructurar su proyecto												
Utilizó y revisó constantemente las estrategias de planificación que se modelaron												
Trabajó correctamente las estrategias de textualización (guía para la organización del texto)												
La organización del texto tuvo constantes revisiones												
Pidió apoyo o asesoría (compañeros, talleristas)												
Mostro interés por la actividad.												
Tuvo un proceso reflexivo												

## Anexo 16

### Autoevaluación del tallerista (Vázquez Fernández y Cantón Mayo ,2011)

#### NIVELES DE LOGRO:

- Logrado (L)  
 ● Desarrollo (D)  
 ● Incipiente (I)

	Si	No	
1. ¿Se consiguen los objetivos fijados en la mayoría de los alumnos?			
2. ¿Cuál no se logra? - - -			
3. ¿se consigue un buen clima en el aula?			
4. Las explicaciones ofrecidas son <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incomprensibles solo para unos pocos</li> <li>• Comprendidas por la mayoría de la clase</li> <li>• Comprendidas por unos pocos</li> <li>• Tan confusas que nadie las comprende.</li> </ul>			
	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>
¿Actúas como animador en tus clases motivando a los alumnos /as?			

Valoración del uso de los recursos	Bueno	Regular	Malo
Tiempo			
Espacio			
Agrupaciones			
Material			