



Propuesta metodológica del modelo SRSD para el desarrollo del pensamiento crítico en una composición escrita

Methodological proposal of the SRSD model for the development of critical thinking in a written composition

Andrea Favela Esquer 

andrea.favela@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California, México

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo ofrecer una propuesta metodológica para el uso del modelo SRSD (*Self-Regulated Strategy Development*), un modelo de instrucción explícita de estrategias autorreguladoras para el proceso de composición escrita. La propuesta consistió en el diseño de nueve preguntas guía, las cuales consideraban el nivel de pensamiento crítico, las fases de autorregulación, así como la estructura de un texto argumentativo y los criterios de evaluación de dicha evidencia escrita. Además, se adecuó la enseñanza instruccional del modelo SRSD: el alumno autocuestiona una de las preguntas guía y registra en un diario escolar el número de la pregunta guía y una breve respuesta que oriente su proceso escrito de un artículo de opinión. La propuesta fue aplicada durante el semestre 2022-2 a 49 alumnos de quinto semestre de bachillerato, distribuidos en dos grupos (A y B). Los resultados preliminares indican que el uso de esta estrategia autorreguladora propició un nivel de pensamiento crítico alto en los alumnos. Esta propuesta es valiosa puesto que el nuevo modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) considera el pensamiento crítico como un elemento prioritario por desarrollar en los estudiantes. Además, este trabajo ofrece una pauta metodológica flexible para que docentes y/o investigadores construyan acervos de preguntas guía en función del tipo de composición escrita y las necesidades particulares de sus alumnos.

Palabras clave: Pensamiento crítico, escritura, estrategias autorreguladoras, SRSD

Abstract

This article aims to offer a methodological proposal for the use of the SRSD model (Self-Regulated Strategy Development), a model of explicit instruction of self-regulatory strategies for the process of written composition. The proposal consists in the design of nine guiding questions, which consider the level of critical thinking, the phases of self-regulation, as well as the structure of an argumentative text and the evaluation criteria of that written evidence. In addition, the instructional teaching of SRSD model was adapted: the student self-questions one of the guided questions and registers in a journal the number of that question and a brief answer that will assess his/her writing process of an opinion article. The proposal was applied during the 2022-2 semester to 49 twelfth grade students, divided into two groups (A and B). The preliminary results indicate that the use of this self-regulatory strategy enhanced a high level of critical thinking in the students. This proposal is valuable since a priority element of the new educational model of La Nueva Escuela Mexicana is the development of critical thinking in students. Also, this work offers a flexible methodological guideline for teachers and/or researchers to create collections of guide questions based on the type of written composition and the particular needs of their students.

Key words: Critical thinking, writing, self-regulated strategies, SRSD

DOI: <https://doi.org/10.36799/el.v9i1.147>

Recibido 4 de mayo de 2023

Aceptado 8 de diciembre de 2023

Publicado 5 de enero de 2024

Cómo citar este artículo: Favela Esquer, Andrea. Propuesta metodológica del modelo SRSD para el desarrollo del pensamiento crítico en una composición escrita. *Estudios λ . Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y Literatura.*, 9(1), 2024: 26–52.

<https://doi.org/10.36799/el.v9i1.147>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios λ . Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna



Introducción

1.1 Contextualización del problema de investigación

La composición de un texto argumentativo es un proceso que implica habilidades cognitivas superiores del alumno y en muchas ocasiones le puede resultar un desafío el desarrollo de este tipo de evidencias académicas (Azamar, 2017). Por lo anterior, es necesario que el alumno desarrolle su pensamiento crítico en su proceso escrito. El pensamiento crítico es una competencia que en México solo un 1% de los estudiantes lo demuestran (Caracas y Ornelas, 2019; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020). Algunos motivos de esta situación es la dependencia que el alumno tiene a la opinión del profesor y su disposición a dar el mínimo esfuerzo (Mercado, 2020). Otra razón es porque el alumno no cuenta con estrategias suficientes para autorregular el proceso de composición escrita (Wichmann et al., 2018). Esto pudo comprobarse durante la contingencia sanitaria, puesto que el contexto postpandémico actual revela que un índice significativo de alumnos adquirió malos hábitos en cuestiones de autorregulación (Ruiz, 2020; Hong, Lee y Ye, 2021) y desarrolló prácticas deshonestas en composiciones escritas (Walsh, Lichti, Zambrano-Varghese, Borgaonkar, Sodhi, Moon, Wester y Callis-Duehl, 2021).

Ahora bien, también debe considerarse la responsabilidad del docente. En primer lugar, es pertinente que el docente conciba la composición escrita como un proceso y no un producto, puesto que hay una tendencia a solo evaluar una evidencia escrita, pero desatender la evaluación formativa (Álvarez, 2013). Por otro lado, es necesario que el docente evalúe su eficacia en la enseñanza instruccional, pues esta tiene la cualidad de promover habilidades escritas y autorreguladoras en el alumno (Bruning y Kauffman, 2016). Por lo anterior, resulta necesaria la implementación de una estrategia autorreguladora que sea viable para procesos escritos.

1.2 Pregunta y objetivo de la investigación

Es pertinente mencionar que esta propuesta metodológica forma parte del trabajo terminal titulado “Desarrollo del pensamiento crítico mediante estrategias de aprendizaje autorreguladoras en la redacción de un texto argumentativo”. Este artículo retoma secciones terminadas del diseño metodológico, así como una visualización preliminar de resultados, discusión y conclusiones. Para este trabajo se retoman la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es la metodología más apropiada para implementar el modelo SRSD (*Self-Regulated Strategy Development* por sus siglas en inglés) de acuerdo con las condiciones que presenta el contexto educativo en la presente investigación? A partir de este cuestionamiento se estableció como



objetivo diseñar una versión modificada del modelo SRSD mediante el uso de preguntas guía y el diario escolar con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico en la redacción de un texto argumentativo.

1.3 Justificación de la importancia del tema

El pensamiento crítico permite al individuo evaluarse a sí mismo, una característica esencial para el desarrollo integral. Además, es una competencia clave para enfrentar los desafíos en la vida cotidiana (OCDE, 2010; UNESCO, 2005). El desarrollo de este nivel cognitivo equipa al individuo para saber discriminar información, proponer acciones, resolver problemas y crecer en autonomía (Bean y Melzer, 2021). Además, una persona crítica se puede comprender como un ciudadano participativo y activo en el bienestar común, alguien que hace uso de la creatividad e innovación para transformar su realidad (SEP-SEMS, 2019). Por lo anterior, se puede visibilizar que el desarrollo del pensamiento crítico representa un factor valioso a nivel personal, colectivo, social, nacional e internacional.

Respecto a su pertinencia en el campo educativo a nivel nacional, se retoma la vinculación con el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Mexicana (SEP-SEMS, 2019) por dos razones principales. En primer lugar, el pensamiento crítico constituye uno de los ejes articuladores. Segundo, este modelo propone que los programas están contruidos en función del proceso y no del producto, en donde los trabajos tienen un diseño orientado y están basados en modelos empíricos sobre el pensamiento del estudiante. Estos dos atributos presentan una estrecha relación con la problemática de esta investigación: el alumno necesita aprender a hacerse preguntas críticas para autorregular su proceso escrito. Atender esta situación propiciaría la evolución de pensamiento en las progresiones de composiciones escritas que propone la Nueva Escuela Mexicana. Dado a que los modelos educativos pueden presentar modificaciones, se puede confirmar el carácter emergente de esta propuesta si la NEM preserva los dos atributos antes mencionados.

Ahora bien, toda estrategia de aprendizaje puede presentar limitaciones dependiendo del contexto en el que se desea aplicar. Para esta investigación, se destacan dos razones por las que fue necesaria una modificación del modelo SRSD. En primer lugar, diversas investigaciones previas dan cuenta del uso de autocuestionamientos genéricos que orientaban al alumno durante la construcción de un texto. En este caso, fue imprescindible plantear preguntas que atendieran necesidades particulares que se observaron en el grupo. La investigación de Song y Ferretti (2013) atiende una situación similar, en sus resultados afirman la efectividad en el uso de preguntas críticas sobre aspectos específicos de textos argumentativos, como la construcción de potenciales contraargumentos y la relevancia de argumentos de ejemplificación.



Por otro lado, la disposición de tiempos para aplicar la estrategia es limitada. El sistema educativo actual demanda al docente la cobertura de contenidos y la aplicación de determinadas evidencias. Esta situación exigió que la aplicación de este modelo no interviniera con la planeación didáctica, sino que favoreciera el proceso de las actividades ya establecidas. Por lo anterior, se utilizó el tipo de texto que el programa solicitaba a los alumnos en el periodo que correspondía a las semanas de intervención. Además, para esta propuesta fue necesario acortar las etapas de DISCUSIÓN y MODELADO a una sesión de 50 minutos cada una.

1.4 Estructura del trabajo

Para poder dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, el presente texto cumple con una estructura particular. En primer lugar, se abordará la revisión de literatura, la cual aborda la conceptualización del pensamiento crítico y la composición escrita, la autorregulación en el proceso de escritura, y la revisión de investigaciones previas. Posteriormente se presentará un marco teórico, en donde se describe el modelo SRSD. La siguiente sección corresponde a la metodología de la etapa diagnóstica, la modificación del modelo SRSD, la intervención y su respectiva evaluación. Como apartados finales, se presentan la evaluación y los resultados de la intervención, la discusión y conclusiones.

2. Revisión de la literatura

2.1 El pensamiento crítico y la composición escrita

El pensamiento crítico puede ser definido como “el examen activo, persistente, y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende...” (Dewey, 1933, p. 8). Se trata de un refinamiento cognitivo, un razonamiento profundo que supera el simple acto de memorizar (Facione, 2020). El pensador crítico ideal habitualmente juzga la credibilidad de las fuentes, identifica conclusiones, juzga la calidad de un argumento, desarrolla y defiende adecuadamente una postura, realiza preguntas aclaratorias adecuadas, define términos de modo apropiado al contexto, procura estar bien informado y saca conclusiones con precaución (Ennis, 1993).

La conexión entre el pensamiento crítico y la escritura es simple: escribir es un proceso en donde se ejercita el pensamiento crítico (Bean y Melzer, 2021). Ahora bien, el desarrollo del pensamiento crítico involucra conocer los elementos que constituyen al tipo de escrito. En el caso de esta propuesta se enfoca en



el texto argumentativo, el cual tiene como objetivo convencer al lector acerca de una postura planteada (Van Dijk, 1978) y consta de los siguientes elementos: la presentación del tema y la tesis, la exposición de hechos, el desarrollo de argumentos y una conclusión que sintetiza los puntos principales del texto. Por lo anterior, el desarrollo del pensamiento crítico en una composición escrita argumentativa significa que el alumno ha encontrado un modo más efectivo de analizar y evaluar sus ideas y así tener mayor control de su aprendizaje, sus acciones y valores (Castañeda y Reyes, 2020). Existen diferentes tipos de textos argumentativos, para esta propuesta se retoma el artículo de opinión, el cual es idóneo para que alumnos de bachillerato perfeccionen la coherencia de sus ideas y desarrollen su pensamiento crítico (Restrepo, 2019).

2.2 Autorregulación en el proceso de escritura

Una habilidad cognitiva prioritaria del pensamiento crítico es la autorregulación (Facione y Facione, 1996). Esta se distingue por tres fases principales: planeación, monitoreo y evaluación. Se trata de un proceso consciente del individuo por gestionar el progreso de una actividad específica (Zimmerman, 2008). La autorregulación comparte una estructura similar al proceso escrito, puesto que cuenta con las fases de planeación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1980). Al entrelazar estos dos procesos se puede apreciar que la autorregulación propicia una alta consciencia en el alumno por organizar sus ideas, revisar sus avances escritos y evaluarlos con eficacia (Saqr, Peeters y Viberg, 2021). Por lo anterior se afirma que autorregular la producción y evaluación de trabajos académicos permite el perfeccionamiento de las habilidades escritas del individuo (Paul y Elder, 1999).

2.3 Revisión de investigaciones previas en el área

El modelo SRSD ha sido implementado en investigaciones que involucran la composición escrita en diversos niveles educativos. Además, existe un marco de referencia amplio en cuanto a las áreas de conocimiento en las que se ha implementado el modelo SRSD, puesto que no solo ha sido aplicado en materias relacionadas con la lengua y literatura, sino en asignaturas relacionadas con las matemáticas, ciencias y ciencias sociales (McKeown, FitzPatrick, Ennis, y Sanders, 2021). Además, se han realizado investigaciones comparativas entre el uso del modelo SRSD y otras metodologías; los resultados revelaron que las evidencias escritas que presentaron mayor calidad correspondieron a los alumnos que utilizaron el modelo SRSD (Chen, Zhang y Parr, 2022; Rosário, Högemann, Núñez, Vallejo, Cunha, Rodríguez y Fuentes, 2019). Asimismo, el modelo SRSD ha resultado funcional para la preparación en pruebas aptitudinales profesionales (Ray, Graham y Liu, 2019; Ray y Graham, 2021).



Este modelo también ha sido implementado para atender desafíos particulares de aprendizaje. Se resaltan investigaciones enfocadas al aprendizaje de habilidades escritas de una segunda lengua (Chen et al., 2022; Teng y Zhang, 2020; Tsiriotakis, Spiliotopoulos, Grünke y Kokolakis, 2021). Por otro lado, el modelo SRSD se ha empleado con participantes que presentan alguna necesidad educativa especial (Ray y Graham, 2021) o dificultades en habilidades escritas (Harris, Ray, Graham y Houston, 2019); los resultados revelan una mejoría significativa en la planeación, los elementos argumentativos y el número de palabras empleadas. Al igual, este modelo ha resultado favorecedor en alumnos con desorden emocional y de comportamiento (Garwood, Werts, Mason, Harris, Austin, Ciullo, Magner, Koppenhaver y Shin, 2019; Nordness, Hagaman, Herskovitz y Leader-Janssen, 2019).

3. Marco teórico

3.1 El modelo SRSD y su aplicación en la enseñanza de la escritura

El modelo del Desarrollo de Estrategias Autorreguladas, *Self Regulated Strategy Development* (SRSD por sus siglas en inglés), de Graham y Harris (1996), es una propuesta que ayuda al proceso de composición escrita del alumno mediante el uso de la instrucción explícita de estrategias de escritura y de autorregulación. Las etapas de instrucción de este modelo son seis. La primera etapa es el desarrollo de CONOCIMIENTOS PREVIOS, la cual consiste en la enseñanza de conocimientos -ya sean propios de la asignatura, la estructura del prototipo textual a tratar o habilidades cognitivas o metacognitivas. La siguiente es la DISCUSIÓN, en ella el docente es responsable de propiciar una reflexión y autoevaluación grupal respecto a las habilidades escritas que presenta actualmente el grupo; además, se sensibiliza al grupo respecto al propósito y beneficio de usar una nueva estrategia. La tercera etapa es el MODELADO, en donde el docente ejemplifica el uso de la estrategia autorreguladora mediante una enseñanza explícita de su proceso cognitivo en un trabajo escrito hipotético. La cuarta etapa es la MEMORIZACIÓN, en ella el alumno memoriza los pasos de la estrategia. En la etapa de APOYO el alumno practica la estrategia; en esa fase aún está presente el acompañamiento docente, pero en menor medida. La última etapa es la PRÁCTICA INDEPENDIENTE, en donde el alumno realiza la estrategia con escaso o nulo apoyo por parte del docente.

Este modelo propicia diversos beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Primero, involucra al alumno en el desarrollo de su pensamiento crítico, puesto que como estrategia autorreguladora se puede hacer uso de autocuestionamientos (Song y Ferretti, 2013). Asimismo, facilita al alumno la planificación de metas en su composición escrita a través del establecimiento de acciones concretas. Por otro lado, el docente



ejercita la enseñanza explícita de procesos cognitivos. Por último, permite al alumno tener una ejemplificación explícita de las operaciones mentales que suceden al planificar, monitorear y evaluar su composición escrita (Santangelo, Harris y Graham, 2007).

3.2 Estrategias mnemotécnicas y el diseño de preguntas guía

Una estrategia que se utiliza frecuentemente en el modelo SRSD es la mnemotecnia. Esta facilita el proceso de memorización de información del alumno, en este caso, de autoinstrucciones que se dirá a sí mismo durante su composición escrita. En esta propuesta no se hace uso de la estrategia debido a que la práctica educativa actual cuenta con pocos recursos de tiempo para desarrollar la etapa de Memorización del modelo SRSD. Sin embargo, la revisión de estas autoinstrucciones facilita la creación de preguntas guía que atiendan cuestiones genéricas sobre la construcción de un texto argumentativo.

Para el diseño de esta propuesta se retomó la aportación de MacArthur (2016), quien presenta en una recopilación exhaustiva de estudios que examinan el uso de la instrucción de estrategias cognitivas en composiciones escritas. La clasificación de las investigaciones está delimitada de acuerdo con el prototipo textual (narrativos, argumentativos y expositivos), la estrategia instruccional (en su mayoría, mnemotecnias), la etapa de escritura (planeación, borrador, revisión y evaluación), el número de participantes y el grado (pp. 184-188). Se observa que principalmente abundan investigaciones que atienden la composición de textos argumentativos enfocados a dos etapas del proceso escrito: planeación y bosquejo. De la propuesta de MacArthur (2016), se presentan dos mnemotecnias significativas para la autorregulación de una composición de un texto argumentativo que involucre todas las etapas del proceso escrito.

En primer lugar, está la mnemotecnia POW+TREE. POW por sus siglas en inglés refieren a 1) *Pick my idea*, que involucra que el estudiante considere la temática, audiencia y objetivos; 2) *Organize my notes*, el estudiante organiza sus notas a través de un gráfico y 3) *Write and say more*, en el que el alumno continúa modificando y mejorando su planificación mientras escribe. TREE refiere a *Topic sentence* (tema de la oración), *Reasons* (razones), *Explain each reason* (explica cada razón) y *Ending* (cierre). Esta estrategia mnemotécnica se ha empleado principalmente en alumnos de educación básica, con dificultades de aprendizaje, trastornos de comportamiento o emocional (Garwood et al., 2019; Harris et al., 2019; Tsiriotakis et al., 2021).

Por otro lado, una mnemotecnia que atiende aspectos más específicos de textos argumentativos es STOP y DARE. STOP por sus siglas en inglés *Suspend judgment* (suspende el juicio), *Take a side* (elige



una postura), *Organize ideas* (organiza tus ideas), *Plan more as you write* (planifica más mientras escribes), y DARE – *Develop a position statement* (desarrolla una tesis); *Add supporting ideas* (agrega argumentos), *Report and refute counterarguments* (desarrolla contraargumentos), *End with a strong conclusion* (termina con una conclusión contundente). Malpique, Abreu y Simão (2019) adaptaron esta propuesta con las siglas en portugués PARA (**P**ienso en el tema, **A**vala tus ideas, **R**eorganiza las ideas y **A**ctualiza tu plan) e IDEIA (**I**ntroduce el tema, **D**efiende tu tesis con argumentos, **E** inserta tus contraargumentos, **I**ncluye ejemplos, **A**cabá con una conclusión).

Aunque estas mnemotecnias no están conformadas por autocuestionamientos sino por autoinstrucciones, presentan atributos importantes para la creación de preguntas guía. En cuanto a la mnemotecnica POW+TREE, se usaron las instrucciones relacionadas con la planeación del texto como base para la construcción de tres preguntas guía. Respecto a la mnemotecnica STOP y DARE, se toma en cuenta la pertinencia de la definición de la tesis y la construcción de argumentos. A continuación, se podrán apreciar los elementos retomados para el diseño de la propuesta metodológica.

4. Metodología

Esta propuesta metodológica surgió de una investigación de posgrado, la cual fue realizada durante el semestre 2022-2 en una institución privada de nivel medio superior en la asignatura de Redacción Avanzada I. Los participantes constaron de 49 alumnos de quinto semestre correspondientes a la asignatura Redacción Avanzada I, con un rango de edad de entre 16 y 18 años de edad. conformados en dos grupos, denominados A y B. Cabe mencionar que la investigadora fungía como docente titular de ambos grupos, por lo que los grupos ya se encontraban familiarizados con ella. En primer lugar, se desarrolló un diagnóstico durante la composición escrita de un discurso argumentativo, la cual comprendió 5 sesiones de 50 minutos. Se utilizaron registros observacionales, en donde se codificaron los tipos de dudas o comentarios que emitían los alumnos al docente respecto a su composición escrita de un discurso argumentativo. Además, en estos registros se capturaron observaciones respecto a la dinámica grupal.

Los resultados del diagnóstico y el escenario teórico presentado en la sección anterior permitieron obtener información valiosa para la modificación del modelo SRSD, la cual implicó un proceso de diseño de tres semanas. Una vez terminada la propuesta metodológica, se prosiguió a la intervención educativa. Esta involucró la enseñanza de la unidad Sintaxis y la aplicación de la propuesta del modelo SRSD en la composición de un artículo de opinión. Para este proceso escrito el grupo A contó con 12 sesiones de 50



minutos y 11 para el grupo B. Por último, se desarrolló la evaluación de la intervención, la cual tuvo una duración aproximada de cinco meses.

4.1 Diagnóstico

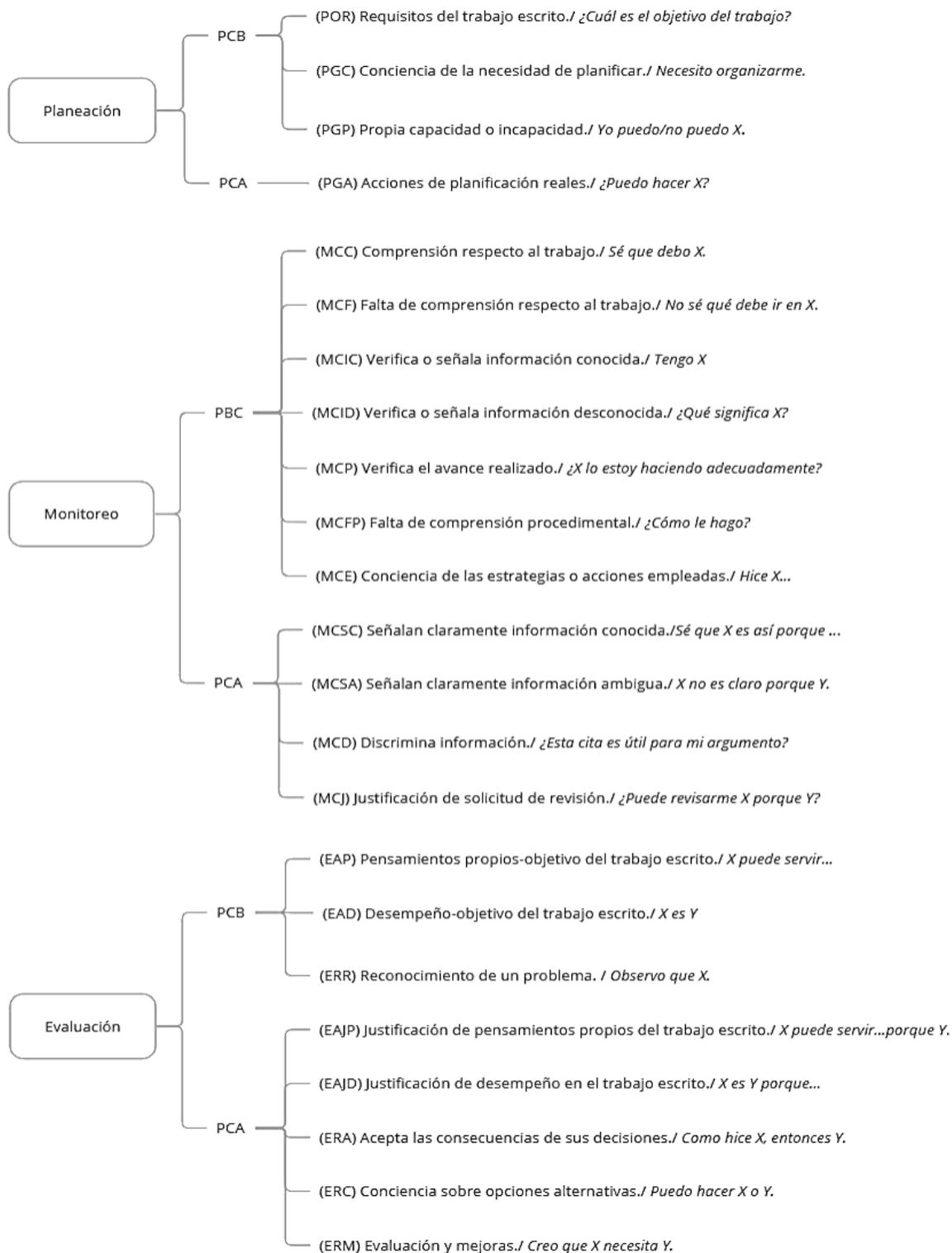
Previo al diseño de las nueve preguntas guía fue pertinente identificar qué dudas eran más frecuentes en ambos grupos durante sesiones de composición escrita. Como diagnóstico, se capturó en registros observacionales los comentarios que el alumno realizaba al docente respecto a su composición escrita. Para el análisis de dicha información, se retomó el esquema de codificación de Ku y Ho (2010) que atienden comentarios metacognitivos tentativos que el alumno puede presentar en su proceso escrito. Las categorías, como puede verse en la figura 1, están definidas de acuerdo con las fases de autorregulación, así como el nivel de pensamiento crítico (NPC), bajo (PCB) o alto (PCA). Ahora bien, dado a las particularidades que definen a esta investigación, se hicieron modificaciones a ciertos códigos y se consideraron otras investigaciones para la construcción de nuevos (Bean y Melzer, 2021; MacArthur, 2016).

4.2 Análisis del diagnóstico

Posteriormente, se realizó el análisis de discurso de los comentarios y preguntas de los alumnos capturadas en los registros observacionales. Se recopilaron de ambos grupos 144 participaciones durante las 5 sesiones de 50 minutos (ver Anexo 1 y 2). A continuación, se presentan los resultados de acuerdo con la codificación presentada anteriormente. Respecto a la fase de planeación, las preguntas o comentarios más frecuentes de los estudiantes durante su proceso escrito estaban vinculados con los procedimientos de la composición escrita (POP) y comentarios de los alumnos respecto a su incapacidad (PGP). En cuestiones de monitoreo, predominaron las participaciones para verificar el avance realizado (MCF) y aquellas que indicaban una falta de comprensión respecto al trabajo (MCF). Por último, en la fase de evaluación fue frecuente la justificación de pensamientos propios con respecto al objetivo del trabajo (EAJP) y la conciencia sobre opciones alternativas (ERC). Por lo anterior, se observa que hubo mayor frecuencia de códigos de PCB que de PCA, resultado que comprueba la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico.



Figura 1
Codificación para el registro de comentarios tentativos del alumno



Fuente: elaboración propia



Además, en los registros observacionales se hizo captura de la dinámica grupal. Se destacan dos aspectos por considerar en el diseño de la propuesta: el factor motivacional y la necesidad de que el alumno se autocuestione. En cuanto al primer punto, ambos grupos presentaron con frecuencia hartazgo y cansancio desde el inicio de la sesión. Se observó que los horarios de clase no fueron favorables: en el grupo A fueron dos sesiones a última hora y una sesión a primera hora; el grupo B tuvo dos sesiones a penúltima hora y una a primera hora. Por lo anterior, fue pertinente prever para el inicio de las sesiones de intervención un momento de activación.

En cuanto al segundo punto, durante el diagnóstico al docente le fue necesario formular preguntas al alumno para que este pudiera inferir la respuesta a su duda. Esta dinámica emergente tuvo que ser precisa y breve dado a la constante solicitud de apoyo por parte de los alumnos. Por tal razón, resulta preciso proveer al grupo de preguntas que coincidan con el marco común de inquietudes que externaron. Se consideró que estos autocuestionamientos podrían asesorar al alumno en momentos que no se requiera de la atención del docente y, como consecuencia, permitiera al docente una mejor administración del tiempo de seguimiento en una composición escrita.

4.3 Modificación del modelo SRSD

A raíz de lo observado en el diagnóstico, hubo tres etapas del modelo SRSD que no ameritaron ajustes. En primer lugar, el desarrollo de conocimientos previos no sufrió modificaciones puesto que está en función de los conocimientos por abordar en la materia. Segundo y tercero, las etapas de APOYO y PRÁCTICA INDEPENDIENTE no presentaron cambios ya que el objetivo y metodología de ambas es funcional para el desarrollo de esta investigación. Ahora bien, se realizaron ajustes en el modelo SRSD en las etapas de DISCUSIÓN, MODELADO y MEMORIZACIÓN. En cuanto a la etapa de DISCUSIÓN, se diseñó un momento de sensibilización en el uso del diario escolar. Para la etapa de MODELADO, se requirió la construcción de nueve preguntas guía, la ejemplificación del uso de preguntas guía en el diario escolar y la creación de un momento de práctica de la estrategia. Por último, la etapa de MEMORIZACIÓN fue eliminada. Cada uno de estos cambios se discuten a continuación (ver Tabla 2).

4.3.1 Etapa discusión: momento de sensibilización

Como primer momento, se diseñó una discusión de forma grupal respecto al desempeño escrito actual basado en tres preguntas orientadoras: *¿Te sentiste organizado en tus tiempos?*, *¿Entiendes lo que debes hacer?* y *¿Plasmas tus ideas con fluidez?* Por cuestiones de tiempo, se consideró práctico que los alumnos recurrieran



a autoevaluarse con sus manos, indicando su calificación del 1-10. Posterior a la autoevaluación se definió un momento de sensibilización en cuanto al uso del diario, el cual consistió en tres fases: primero un discurso del docente en donde comparte su primera experiencia con un diario, posteriormente a través de un muro de Pinterest se ilustra el uso creativo que la generación Z le da al diario actualmente y al final el docente regala un diario a cada alumno. Como tercer momento se consideró la personalización de los diarios, la cual contempló el llevar al aula materiales propicios para decorar los instrumentos. Por último, se planeó que el alumno contestara en su diario una de las siguientes tres preguntas: 1) Después de haberme escuchado, ¿qué utilidad le encuentras al diario a partir de ahora?, 2) ¿Cómo te sentiste mientras lo decorabas? o 3) ¿Qué refleja de tu persona?

4.3.2 Etapa modelado: definición de la estrategia autorreguladora

4.3.2.1 Diseño de preguntas guía

El diseño de las preguntas guía se hizo en función de las necesidades observadas en el diagnóstico con la finalidad de propiciar autocuestionamientos críticos y funcionales para el proceso escrito de un texto argumentativo (artículo de opinión). Este diseño consistió en nueve preguntas que atendieron las tres fases de autorregulación (planeación, monitoreo y evaluación), tres preguntas por fase. Para cada pregunta se consideró el nivel de pensamiento crítico de las preguntas y sus respuestas tentativas; además, se tomaron en cuenta los criterios de evaluación del texto argumentativo (ver Tabla 1). A continuación, se describe cada una de las preguntas guía de acuerdo con los criterios presentados.

En la categoría Planeación, la pregunta 1 “¿qué debo trabajar ahorita?” consiste en una duda respecto al procedimiento a seguir en su trabajo escrito (código POP); su respuesta tentativa puede orientar al alumno a que establezca acciones reales por concretar en su planeación (PGA). La pregunta 2 “¿cuál es el objetivo de mi texto?” atiende un requisito específico del trabajo escrito (POR), las respuestas del alumno pueden indicar la identificación de un requisito, su comprensión del trabajo o propiciar mayor consciencia de las estrategias que está utilizando (POR, MCC, MCE). La pregunta 3 “¿Cuál es la postura que defiendes?” aborda un requisito del trabajo (POR) y su respuesta puede indicar si el alumno tiene en claro la tesis de su texto argumentativo, es decir, comprende una parte esencial de su trabajo (MCC). En cuanto a los criterios de evaluación del artículo de opinión, la pregunta 2 está relacionada con el carácter persuasivo y la pregunta 3 está vinculada con la necesidad de precisión en el planteamiento de la tesis.



Respecto a la categoría Monitoreo, la pregunta 4 “¿cómo puedo expresar esta idea de un modo más claro?” atiende el criterio de evaluación de claridad, permite que el alumno verifique su avance escrito (MCP) y su respuesta orienta al alumno a valorar otras opciones de redactar su texto (ERC) o dé una propuesta de mejora. La pregunta 5 “¿qué estoy argumentando en este párrafo?” atiende el criterio de evaluación de claridad y, tanto su pregunta como su respuesta, favorece a que el alumno sea consciente de sus acciones empleadas (MCE). La pregunta 6 “¿cómo uno las ideas del texto?” involucra el criterio de evaluación de cohesión y los códigos que se mencionaron en la pregunta 4.

En la categoría Evaluación las preguntas 7, 8 y 9 hacen referencia a una evaluación del desempeño (EAD). Con respecto a las respuestas tentativas, las pregunta 7 “¿Cada párrafo de mi desarrollo está defendiendo mi postura?” y 8 “¿Esta cita se relaciona con lo que estoy argumentando en el párrafo?” permiten que el alumno evalúe su desempeño, pero también que dé una justificación al respecto (EAD, EAJP). Además, estas dos preguntas atienden el criterio de coherencia. Por último, la pregunta 9 “¿Qué necesito corregir en este párrafo?” posibilita que el alumno reconozca un problema en su composición escrita (ERR) y/o realice una propuesta para mejorar dicho problema (ERM).

Tabla 1
Preguntas guía para diario escolar: Diseño basado en una triangulación de técnicas

| Categoría | Pregunta guía | CP* | CR* | CE* |
|------------|---|-----|---------------|------------|
| Planeación | 1) ¿Qué debo trabajar ahorita? | POP | PGA | N/A |
| | 2) ¿Cuál es el objetivo de mi texto? | POR | POR, MCC, MCE | Persuasión |
| | 3) ¿Cuál es la postura que defiende? | POR | POR, MCC | Tesis |
| Monitoreo | 4) ¿Cómo puedo expresar esta idea de un modo más claro? | MCP | ERC, ERM | Claridad |
| | 5) ¿Qué estoy argumentando en este párrafo? | MCE | MCE | Claridad |
| | 6) ¿Cómo uno las ideas del texto? | MCP | ERC, ERM | Cohesión |
| Evaluación | 7) ¿Cada párrafo de mi desarrollo está defendiendo mi postura? | EAD | EAD, EAJD | Coherencia |
| | 8) ¿Esta cita se relaciona con lo que estoy argumentando en el párrafo? | EAD | EAD, EAJD | Coherencia |



| | | | |
|--|-----|----------------|-----|
| 9) ¿Qué necesito corregir en este párrafo? | EAD | EAJD, ERR, ERM | N/A |
|--|-----|----------------|-----|

Fuente: elaboración propia

*CP: Código de pregunta, CR: Código de respuesta tentativa, CE: Criterios de evaluación

4.3.2.2 Omisión de pensar en voz alta: registro en diario escolar

Diversas investigaciones que han aplicado el modelo SRSD emplean el pensamiento en voz alta en las etapas de MODELADO y APOYO (Chen et al., 2022; Fidalgo, 2018; Harris et al., 2019; Huertas, 2020; Molano, 2020; Santangelo et al., 2007). En estas etapas el alumno realiza autocuestionamientos o autoinstrucciones respecto a su trabajo escrito. Pese a que esta estrategia aporta la verbalización de los pensamientos y la visualización clara de pensamientos metacognitivos, se descarta la opción debido a que el individuo no está acostumbrado a realizar este tipo de procesos, las investigaciones previas lo han aplicado en grupos pequeños, la administración de información es compleja y consume mucho tiempo (Jordano y Touron, 2018).

Ahora bien, dado a que este modelo no cuenta con una metodología única para todos los contextos (Santangelo et al., 2007), se propuso el diario como una alternativa en la que el alumno pudiera mantener un registro escrito que fuera práctico y provocara la menor interrupción posible a su proceso escrito. El diario permite evidenciar el proceso de metacognición y sustentar su pensamiento crítico (Salgado, García y Méndez-Cadena, 2020), ya que promueve un énfasis específico respecto al proceso en el que está involucrado (Lejeune, 2009). No se cuenta con un antecedente del uso del diario en el modelo SRSD, sin embargo, se ha empleado el diario semanal con propósitos comparativos con el modelo (Rosário et al., 2019) y el Diario de Aprendizaje como instrumento de registro en una investigación que no hace uso del modelo SRSD (Garófalo y Miño, 2021).

La dinámica del uso del diario consiste en tres partes principales. Primero, el alumno debe registrar la fecha y título de la sesión para organizar el uso del instrumento. Segundo, se solicita al alumno que seleccione la pregunta guía que le sea útil para su proceso escrito, se autocuestione y anote el número de la pregunta. Por último, a un lado del número de pregunta, el alumno registra una breve respuesta que lo oriente a proseguir en su composición escrita. Este proceso puede repetirse las veces que el alumno considere necesario. Una vez concluidas las sesiones de intervención, se solicita a los participantes la entrega de sus diarios. En cuanto al proceso de análisis cualitativo, se sigue un proceso de categorización de los códigos identificados en los diarios (Gibbs, 2014), los cuales pueden corresponder a la implementación de la estrategia autorreguladora o a situaciones emergentes.



4.3.2.3 Reducción de tiempos en sesión de modelado

Dado a las limitaciones de tiempo, en la sesión de MODELADO se integra como momento inicial la explicación del tipo de texto argumentativo que desarrollarían en clase (artículo de opinión). La segunda parte consiste en la explicación de los criterios de evaluación, en la cual se presenta una versión sintetizada de la lista de cotejo para que los alumnos la registraran en su diario y tuvieran acceso práctico a esta. Como tercera parte se realiza el modelado de la estrategia de autorregulación, que consiste en la ejemplificación del uso del registro de preguntas guía en el diario a través del apoyo de fragmentos de párrafos argumentativos que presentan errores de redacción. Finalmente, se prepara un espacio breve de práctica para el alumno con dos ejemplos de fragmentos de artículos de opinión que presenten errores. Una vez realizada la práctica, solicita al grupo compartir sus respuestas breves, esto de acuerdo con el orden de las preguntas guía.

4.3.3 Omisión de fase memorización

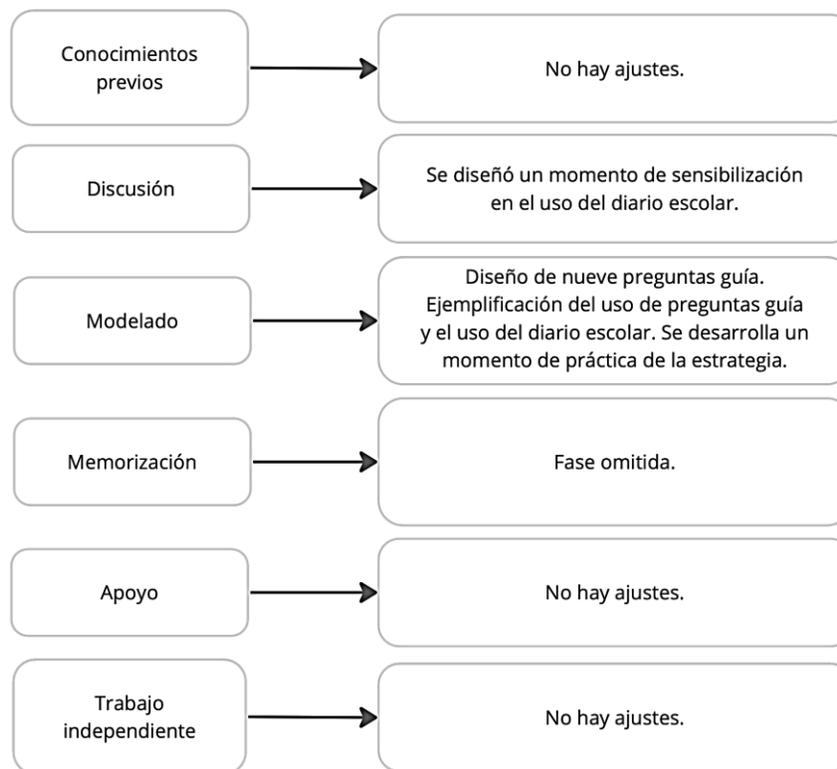
Pese a la diversidad de estrategias mnemotécnicas, se optó por el diseño de preguntas en función de la necesidad particular que se presentaba en los grupos. Durante la etapa del diseño de las preguntas guía se contempló la posibilidad de organizarlo de acuerdo con la estructura de una estrategia mnemotécnica. Sin embargo, debido a que la prioridad fue la claridad y precisión de las preguntas se optó por ordenarlas por fase de autorregulación, sin algún patrón en las letras iniciales de cada pregunta. Dado a que se optó por plasmar en el pizarrón las preguntas guía durante las sesiones de composición escrita, no hubo necesidad de organizar un proceso explícito de memorización. Este ajuste permite que el alumno enfoque su atención en el proceso escrito y su memorización sea paulatina e indirecta (Ver Figura 2).

5. Evaluación y resultados

Una vez realizadas las modificaciones pertinentes al modelo SRSD se llevó a cabo la propuesta metodológica. Cabe mencionar que durante la intervención la docente realizó nuevamente un registro observacional (Anexo 3 y 4). Los resultados señalan aún un predominio de un nivel de pensamiento crítico bajo en los cuestionamientos que el alumno realiza al docente. Sin embargo, se pudo observar que en el diario hubo un incremento de autocuestionamientos con un nivel de pensamiento crítico alto. Por lo anterior, a continuación, se presenta el análisis de los diarios de acuerdo con las etapas del modelo.



Figura 2
Propuesta metodológica del modelo SRSD



Fuente: elaboración propia

5.1 Etapas del modelo SRSD

En cuanto al diseño de la sesión de DISCUSIÓN, se destaca que el momento de sensibilización fue muy significativo para la conexión del alumno con el diario, puesto que la mayoría de los participantes demostraron sorpresa y gratitud cuando la docente les regaló un diario; además, ambos grupos presentaron un ambiente colaborativo en el transcurso de la personalización de los diarios. Ahora bien, no se contó con suficiente tiempo para realizar la última parte de la sesión, la cual consistía en contestar una de las preguntas de cierre sobre la actividad de la clase. Debido a las particularidades de cada grupo, para el grupo A se solicitó de tarea contestar las preguntas. Para el grupo B, en el que se observó una receptividad menor a la actividad, en la siguiente sesión se les solicitó escribir en la parte final de su diario cuál ha sido la mejor mentira que dijeron de niños. Se observó que esta dinámica provocó un rompehielo para la mayoría del grupo y permitió una mayor vinculación entre el alumno y el instrumento.

Respecto a la etapa del MODELADO, se observó que el tiempo fue insuficiente para la retroalimentación del ejercicio de práctica del alumno. En cuanto a las observaciones de la sesión, la mayoría



del alumnado presentó fatiga y poca motivación para el trabajo en clase debido a que se encontraba en periodo de exámenes. Dado a este contexto, el docente optó por iniciar con una actividad rompehielo y su explicación del modelado se limitó a 15 minutos aproximadamente. Esta situación presenta relación con el número de alumnos que realizaron el ejercicio de práctica: los datos recabados de los diarios indican que la mayoría de los alumnos realizaron la actividad, pero se presentaron casos en los que el alumno no hizo el ejercicio.

En cuanto a la etapa de APOYO, en el diseño original se tenía contemplado el desarrollo de una sesión para ello y tres para el desarrollo de sesiones de PRÁCTICA INDEPENDIENTE. Sin embargo, durante las sesiones de APOYO se observó que la mayoría del alumnado no recurría al uso del diario, por lo que fue necesario que el docente fuera enfático en que los estudiantes revisaran sus avances escritos y valoraran la pregunta guía que pudiera ser útil para ese momento. Por lo anterior, se consideró atender todas las sesiones de composición escrita de acuerdo con la etapa de APOYO.

5.2 Análisis de diarios

En cuanto al análisis de diarios, se realizó un proceso de categorización de los datos correspondientes a las etapas de DISCUSIÓN, MODELADO y APOYO, así como de alguna situación emergente (Gibbs, 2014). Con relación a la sesión de DISCUSIÓN, se analizó las respuestas que el grupo A realizó a las preguntas de cierre respecto a su experiencia personalizando el diario; en cuanto a la primera pregunta “¿Qué utilidad le encuentras al diario a partir de ahora?” se recopilaron tres respuestas: i) “Organizar mis ideas para tener un mejor desempeño”, ii) “En la práctica de cómo utilizaré estas preguntas en un futuro” y iii) “Voy a poder organizar mis pendientes y actividades por hacer”. Por otro lado, en el grupo B se observó que más de la tercera parte de los alumnos registraron en su última hoja la peor mentira que han dicho; debido a que la docente mencionó que ella no iba a leerlo no se recopiló el contenido, solamente se ojeó la sección por cuestión de confidencialidad. Posteriormente, se analizó el tipo de llenado de la sección “mi avance”, en donde se observó que 30 alumnos marcaron sus avances en cuanto a la extensión de palabras logradas y 6 alumnos marcaron criterios de evaluación que consideraron cumplidos. Referente a la etapa de MODELADO, se revisó en los diarios el apartado de “práctica”. Se observó que la mayoría de ellos completaron la actividad, sin embargo, dos alumnos del grupo A anotaron solo el título, tres alumnos del grupo B solo registraron en número de pregunta guía y 12 alumnos no utilizaron el diario.



Respecto a la etapa de APOYO, se recopilaron las preguntas guía registradas, las cuales correspondieron a un total de 90 registros. Después, se analizó la frecuencia de cada una de las nueve preguntas guía, de lo cual se observó que las preguntas guía que fueron más utilizadas fueron dos: “1. ¿Qué debo trabajar ahorita?” y “9. ¿Qué necesito corregir en este párrafo?”. Posteriormente, se realizó el análisis de las respuestas breves que los alumnos registraron (ver Anexo 2). Se capturaron 74 respuestas breves, las cuales fueron organizadas de acuerdo con la codificación diseñada en el diagnóstico (ver Anexo 5). Como resultado, se observó que la mayoría de las respuestas correspondieron a un nivel de pensamiento crítico alto; por mencionar unas respuestas de los alumnos, se destacan 5 en las que los alumnos se cuestionaron la pregunta guía 9: “Necesito quitar palabras y nexos que utilizo muy seguido”, “bajar palabras”, “Solo me falta corregir y revisar mi ortografía”, “último párrafo”, “Comas y puntos para ***sentido a cada oración”. Pese a que no todos los alumnos emplearon la estrategia autorreguladora durante las sesiones de APOYO, la mayoría de los registros demostraron el desarrollo del pensamiento crítico. Como códigos emergentes, se observaron que los estudiantes emplearon el diario para apuntar las metas del día (10 registros) y notas personales (14 registros).

6. Discusión

Como se mencionó en los antecedentes, diversas investigaciones referentes al uso del modelo SRSD han analizado el proceso metacognitivo del alumno mediante la estrategia en voz alta (Chen et al., 2022; Fidalgo, 2018; Harris et al., 2019; Huertas, 2020; Molano, 2020; Santangelo et al., 2007). Esta cuestión tuvo una necesidad de cambio puesto que las condiciones del contexto ameritaban un registro manual por parte del alumno. Esta modificación resultó una aportación metodológica significativa, puesto que se destaca su versatilidad de empleo. En el transcurso de las sesiones de composición escrita el docente diversificó el uso del diario. Por un lado, se comentó en plenaria que había apertura para que el alumno pudiera registrar en el diario notas, dudas para el docente, e inclusive cuestiones personales en la sección de atrás; otra utilidad emergente fue la síntesis de la lista de cotejo, un formato que para una gran mayoría del alumnado es complicado de entender y tener a la mano. Además, se observó que el uso del diario permite al alumno no solo reconocer inmediatamente lo que necesita autorregular en su trabajo, sino que puede utilizar este ejercicio metacognitivo como una nota que puede retomarse posteriormente en caso de que en esa sesión no alcance a realizarlo. Estos resultados permiten considerar el uso de preguntas guía y del diario como un instrumento valioso para analizar el proceso metacognitivo del estudiante.



Por otro lado, hallazgos previos en la literatura afirman que el uso del modelo SRSD tiene impacto positivo en la calidad de la escritura, esto analizando las evidencias escritas (Chen et al., 2022; McKeown et al., 2021; Rosário et al., 2019); este trabajo difiere en su enfoque, puesto que valoró el desarrollo del pensamiento crítico durante su composición escrita. Al observar que el uso de la estrategia autorreguladora promueve el desarrollo del pensamiento crítico, se considera una herramienta valiosa para el desarrollo de diversas progresiones planteadas en el apartado de Lengua y comunicación del nuevo modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Además, dado a que esta propuesta metodológica no está sujeta a un área de conocimiento específico, puede ser implementada en otras áreas de conocimiento (McKeown et al., 2021). Ahora bien, para ello es pertinente realizar los ajustes necesarios de acuerdo con el tipo de composición escrita, así como las características particulares de la asignatura y las necesidades de los participantes.

7. Conclusiones

Este trabajo tuvo como objetivo diseñar una versión modificada del modelo SRSD mediante el uso de preguntas guía y el diario escolar con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico en la redacción de un texto argumentativo. Este objetivo se cumplió una vez aplicado el modelo y realizados los ajustes a partir de las particularidades del contexto educativo. En cuanto a la pregunta de investigación “¿cuál es la metodología más apropiada para implementar el modelo SRSD de acuerdo con las condiciones que presenta el contexto educativo en la presente investigación?”, de acuerdo con los resultados se concluye que la propuesta presentó aciertos metodológicos. Unos de ellos son la selección del diario como instrumento de registro metacognitivo ante la imposibilidad de grabar pensamientos en voz alta, la sensibilización asertiva en el uso del diario gracias al adecuado diseño de la etapa de DISCUSIÓN, así como el manejo de las preguntas guía en el pizarrón que permitió la omisión de la fase de MEMORIZACIÓN.

Ahora bien, también se presentaron limitaciones en la aplicación de esta propuesta, por lo que se comparten algunas sugerencias de acuerdo con las etapas del modelo SRSD. Para la etapa de DISCUSIÓN, es recomendable que el discurso del docente sea puntual para así dar espacio de tiempo para las preguntas de cierre. Respecto a la etapa de MODELADO, se sugiere el empleo de dos sesiones, pues un mayor margen de tiempo puede propiciar que el alumno esté más familiarizado con la metodología y se habitúe a un registro metacognitivo. En cuanto a las etapas de APOYO y PRÁCTICA INDEPENDIENTE, se recomienda que la estrategia se desarrolle en un rango de tiempo más prolongado (p. ej., en cada evidencia escrita por unidad), para así evaluar la frecuencia con la que el alumno emplea este tipo de registro metacognitivo. Por lo anterior, esta



versión adaptada del modelo SRSD puede seguir siendo empleada en futuros estudios, siendo adecuada a las necesidades particulares que se presenten en el contexto educativo.

Para finalizar, esta propuesta metodológica del modelo SRSD presenta diversas contribuciones. En lo que concierne al desarrollo del pensamiento crítico, esta presenta una codificación que permite el análisis de discurso de acuerdo con el nivel de pensamiento crítico. Referente al campo de la enseñanza de la escritura, ofrece una estrategia autorreguladora que propicia que el alumno gestione las dudas que no ameriten la intervención del docente y se administre mejor el tiempo de seguimiento con el docente para dudas que representen una mayor complejidad cognitiva (ver sección en negritas del Anexo 3). Además, enriquece los antecedentes metodológicos del modelo SRSD por tres principales razones: 1) los registros en los diarios son una alternativa de análisis del proceso metacognitivo del alumno para investigaciones con grupos numerosos, 2) dicho análisis permite la valoración del proceso y no del producto, y 3) es una metodología que atiende todas las fases del proceso escrito en una composición argumentativa.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Lobatón, Magda Yanneth. “Desarticulación entre las orientaciones curriculares sobre la escritura y las prácticas de su enseñanza en el contexto escolar”. *Actualidades pedagógicas* 1.61 (2013): 65-76. <https://doi.org/10.19052/ap.2331>
- Azamar Cruz, César Ricardo. “La lectura y escritura críticas en la universidad para la construcción de sujetos críticos. En Hernández, Laura Aurora (Coord.), *Desde la literacidad académica II: perspectivas, experiencias y retos*. 2017. 25 de marzo de 2023. https://investigadores.unison.mx/ws/portalfiles/portal/13199222/Desde_la_literacidad_II_finalisbnsseg_1_.pdf
- Bean, John C. y Dan Melzer. *Engaging ideas: The professor’s Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. Nueva Jersey: Jossey-Bass, 2021.
- Caracas Sánchez, Bianca P. y Moisés Ornelas Hernández. (2019). “La evaluación de la comprensión lectora en México: El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA”. *Perfiles Educativos*, 41, (2019): 8-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>
- Castañeda, J. y Reyes, E. “El ensayo académico, una puesta en práctica del pensamiento crítico. itinerario de una experiencia de investigación”. En Oviedo, Paulo y Ruth Milena Páez Martínez (Eds.). *Pensamiento crítico en la educación. Propuestas investigativas y didácticas*. Bogotá: Universidad de la Salle, 2020. 25 de marzo de 2023. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/4912>
- Chen, Jing, Lawrence Jun Zhang y Judy Parr. “Improving EFL students’ text revision with the Self-Regulated Strategy Development (SRSD) model”. *Metacognition Learning* 17 (2022): 191–211. 25 de marzo de 2023. doi: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11409-021-09280-w>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. *Repensar la evaluación para la mejora educativa. Resultados de México en PISA 2018*. México: CNMCE, 2020 <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/repensar-la-evaluacion-para-la-mejora-educativa-resultados-de-mexico-en-pisa-2018>



- Dewey, John. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath and Co, 1933.
- Ennis, Robert H. “Critical thinking assessment”. *Theory into Practice* 32.3 (1993): 179-186.
- Facione, Noreen. C. y Peter A. Facione. “Externalizing the critical thinking in clinical judgment”. *Nursing Outlook* 44.1 (1996): 29-36. 25 de marzo de 2023. [https://doi.org/10.1016/S0029-6554\(06\)80005-9](https://doi.org/10.1016/S0029-6554(06)80005-9)
- Facione, Peter. “Critical Thinking: What It Is and Why It Counts”. *Insight Assesment*. 2020.
- Fidalgo, Raquel, Mark Torrance y Begoña López-Campelo. “CSRI program on planning and drafting strategies. Sessions and supportive instructional materials”. En Fidalgo, Raquel Karen Harris y Martine Braaksma (Vol. Eds.). *Design Principles for Teaching Effective Writing*. Brill, 2018.
- Flower, Linda S. y John R. Hayes. “The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints”. En Cregg, Lee W. y Erwin Sternberg (Eds.). *Cognitive Processes in Writing*. Londres: Routledge, 1980.
- Garófalo, Sofía, J. y Mariela Haydée Miño. “Propuesta didáctica desde la metacognición y análisis de meta-habilidades para pensar las fallas en el aprendizaje de Síntesis de Proteínas”. *Ciência & Educação (Bauru)* 28(2022): 1-16. 17 de abril de 2023. <https://doi.org/10.1590/1516-731320220021>
- Garwood, Justin D., Margaret G. Werts, Linda H. Mason, Bronwyn Harris, Morgan B. Austin, Stephen Ciullo, Karen Wagner, David A. Koppenhaver y Mikyung Shin. “Improving Persuasive Science Writing for Secondary Students With Emotional and Behavioral Disorders Educated in Residential Treatment Facilities”. *Behavioral Disorders* 44.4 (2019): 227–240. 24 de marzo de 2023. <https://doi.org/10.1177/0198742918809341>
- Gibbs, Graham. *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. 2014. eLibro
- Graham, Steve, y Karen R. Harris. “Self-regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging”. En Michael Levy y Sarah Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. <https://doi.org/10.4324/9780203811122>
- Ku, Kelly Y. L. e Irene T. Ho. “Metacognitive strategies that enhance critical thinking”. *Metacognition Learning* 5 (2010): 251–267. 20 de marzo de 2023. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9060-6>
- Harris, Karen R., Amber Ray, Steve Graham y Julia Houston. “Answering the challenge: SRSD instruction for close reading of text to write to persuade with 4th and 5th Grade students experiencing writing difficulties”. *Read Writ* 32 (2019): 1459–1482. 24 de marzo de 2023. doi: <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9910-1>
- Hong, Jon-Chao, Yi Fang Lee, y Jian-Hong Ye. “Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown”. *Personality and Individual Differences* 174 (2021): 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110673>
- Huertas, Laura Daniela. *CSRI: Modelo cognitivo y estrategia de autorregulación para la producción textual*. Monografía, Universidad Pedagógica Nacional, 2020. 25 de marzo de 2023. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12102>
- Jordano, Megan L. y Dayna R. Touron. “How often are thoughts metacognitive? Findings from research on self-regulated learning, think-aloud protocols, and mind-wandering”. *Psychon Bull Rev* 25 (2018): 1269–1286. <https://doi.org/10.3758/s13423-018-1490-1>
- Lejeune, Phillip. *On diary*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2009.
- MacArthur, Charles A. “Instruction in evaluation and revision”. En Charles MacArthur, Steve Graham y Jill Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. Nueva York: Guilford, 2016.



- Malpique, Anabela Abreu y Ana Margarida Veiga Simão. “Does it work?” Adapting Self-Regulated Strategy Instruction and Visual Mnemonics to Teach Argumentative Writing”. *Journal of writing research* (2019): 527-567. 27 de marzo de 2023. <https://doi.org/10.17239/jowr-2019.10.03.05>
- McKeown, Debra, Erin FitzPatrick, Robin Parks Ennis y Sara Sanders. “Self-Regulated Strategy Development: A Framework for Effective Instruction across the Content Areas”. *Learning Disabilities Research & Practice* 36.3 (2021): 184–187. 24 de marzo de 2023. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12256>
- Mercado López, Emma Patricia. “Limitaciones en el uso del aula invertida en la educación superior”. *Revista Transdigital* 1.1 (2020). <https://doi.org/10.56162/transdigital13>
- Molano, Angie Tatiana. “Estrategias de autorregulación en el proceso de escritura de textos narrativos”. Tesis. Universidad Pedagógica Nacional, 2020. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12107>
- Nordness, Philip D., Jessica L. Hagaman, Rebecca Herskovitz y Elizabeth Leader-Janssen. “POWER UP: A Persuasive Writing Strategy for Secondary Students with Emotional and Behavioral Disorders”. *Journal of Education and Learning* 8.4 (2019): 32-42. 25 de marzo de 2023. <https://digitalcommons.unomaha.edu/spedfacpub/25/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Instituto de Tecnologías Educativas. 25 de marzo de 2023. <https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/>
- Paul, Richard W. y Linda Elder. *Critical thinking handbook: Basic theory and instructional structures*. Foundation for Critical Thinking, 1999.
- Ray, Amber B., Steve Graham y Xinghua Liu. “Effects of SRSD college entrance essay exam instruction for high school students with disabilities or at-risk for writing difficulties”. *Read Writ* 32 (2019): 1507–1529. 25 de marzo de 2023. doi: [10.1007/s11145-018-9900-3](https://doi.org/10.1007/s11145-018-9900-3)
- Ray, Amber B., y Steve Graham. “A College Entrance Essay Exam Intervention for Students With High-Incidence Disabilities and Struggling Writers”. *Learning Disability Quarterly*, 44.4 (2021): 275–287. 25 de marzo de 2023. doi: <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9900-3>
- Restrepo Calle, Sandra Milena. Implementación de una secuencia didáctica discursiva- interactiva para la comprensión y producción de textos argumentativos tipo artículo de opinión. Tesis de grado, Universidad Tecnológica de Pereira, 2019. 5 de diciembre de 2023. <https://repositorio.utp.edu.co/items/172f0a86-06af-4aef-9b3f-557e9e9ae2fd>
- Rosário, Pedro, Julia Högemann, José Carlos Núñez, Guillermo Vallejo, Jennifer Cunha, Celestino Rodríguez y Sonia Fuentes. “The impact of three types of writing intervention on students’ writing quality”. *PLoS ONE* 14.7 (2019). 25 de marzo de 2023. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218099>
- Ruiz Martín, Héctor. *Aprendiendo a aprender*. Vergara, 2020.
- Salgado Ramírez, Alma, Lorena Yazmín García Mendoza y María Esther Méndez-Cadena. “La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. ¿Una estrategia para la metacognición?”. *Revista Educación* 11.1 (2020). 25 de marzo de 2023. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38291>
- Santangelo, Tanya, Karen R. Harris y Steve Graham. “Self-Regulated Strategy Development: A Validated Model to Support Students Who Struggle with Writing”. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5.1 (2007): 1–20. 25 de marzo de 2023. https://www.researchgate.net/publication/234701373_Self-Regulated_Strategy_Development_A_Validated_Model_to_Support_Students_Who_Struggle_with_Writing
- Saqr, Mohammed, Ward Peeters y Olga Viberg. “The relational, co-temporal, contemporaneous, and longitudinal dynamics of self-regulation for academic writing”. *RPTTEL* 16.29 (2021). 25 de marzo de 2023. doi: <https://doi.org/10.1186/s41039-021-00175-7>



- SEP-SEMS. *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: SEP, 2019.
- Song, Yi y Ralph P. Ferretti. “Teaching critical questions about argumentation through the revising process: effects of strategy instruction on college students’ argumentative essays”. *Read Writ* 26 (2013): 67–90. 2 de abril de 2023. doi: [10.1007/s11145-012-9381-8](https://doi.org/10.1007/s11145-012-9381-8)
- UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*. EDICIONES UNESCO, 2005. 25 de marzo de 2023. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=532>
- Teng, Lin Sophie y Lawrence Jun Zhang. “Empowering learners in the second/foreign language classroom: Can self-regulated learning strategies-based writing instruction make a difference?” *Journal of Second Language Writing* (2020). 25 de marzo de 2023. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.100701>
- Tsiriotakis, Ioanna. K., Valia Spiliotopoulos, Matthias Grünke y Costas Kokolakis. “The Effects of a Cognitive Apprenticeship Model on the Argumentative Texts of EFL Learners”. *Journal of Education and Learning* 10.5 (2021): 63-75. 24 de marzo de 2023. Doi: <https://doi.org/10.5539/jel.v10n5p63>
- Van Dijk, Teun A. *La ciencia del texto*. Paidós, 1978.
- Walsh, Lisa L., Deborah A. Lichti, Christina M. Zambrano-Varghese, Ashish Borgaonkar, Jaskirat S. Sodhi, Swapnil Moon, Emma R. Wester y Kristine L. Callis-Duehl. “Why and how science students in the United States think their peers cheat more frequently online: perspectives during the COVID-19 pandemic”. *International Journal of Integrity*, 17.23 (2021). <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00089-3>
- Wichmann, Astrid, Alexandra Funk y Nikol Rummel. “Leveraging the potential of peer feedback in an academic writing activity through sense-making support”. *Eur J Psychol Educ* 33 (2018): 165–184. 25 de marzo de 2023. doi: [10.1007/s10212-017-0348-7](https://doi.org/10.1007/s10212-017-0348-7)
- Zimmerman, Barry J. “Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis”. En Barry J. Zimmerman y Dale H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. <https://doi.org/10.4324/9781410601032>



Anexos

Anexo 1

Registro observacional diagnóstico (fragmento)

| Observador: Andrea Favela Esquer Asignatura: Redacción Avanzada I | | Fecha de aplicación: 02/09/2022 Grupo: A Sesión: 5 |
|--|--|---|
| #Alumno | Preguntas y/o comentarios del alumno (parafraseo o lo que alcanzó a registrar el investigador) | Código |
| 17 | Está bien la introducción | MCP |
| 11 | ¿has se escribe con Z? ¿cuándo se escribe con s y cuándo con Z? Revisión de la conclusión | MCID MCP |
| 19 | Observo que el párrafo está muy extenso... necesito dividir, pero veo que si separo aquí... | ERC |
| 18 | Tal vez tendré que volver a hacer el trabajo porque... Siento que hablo de cosas muy diferentes | ERA EAD |
| 14 | ¿Las citas pueden ser textuales? | POP |
| 2 | Siento que estoy explicando más que argumentando PORQUE... | EAJD |
| 9 | Ya terminé, pero veo que tengo una cita larga | MCIC |

Anexo 2

Resultados de diagnóstico: registro observacional (detallado)

| CATEGORÍAS | CÓDIGOS | PC | GRUPO A | GRUPO B | TOTAL |
|---------------------|---------|-----|---------|---------|-------|
| 1 Planeación | (POR) | PCB | 4 | 4 | 8 |
| | (POP) | PCB | 10 | 17 | 27 |
| | (PGC) | PCB | 0 | 0 | 0 |
| | (PGP) | PCB | 4 | 9 | 13 |
| | (PGA) | PCA | 3 | 2 | 5 |
| 2 Monitoreo | (MCC) | PCB | 0 | 0 | 0 |
| | (MCF) | PCB | 5 | 9 | 14 |
| | (MCIC) | PCB | 9 | 4 | 13 |
| | (MCID) | PCB | 4 | 4 | 8 |
| | (MCSC) | PCA | 0 | 0 | 0 |
| | (MCSA) | PCA | 0 | 0 | 0 |
| | (MCD) | PCA | 0 | 1 | 1 |
| | (MCFP) | PCB | 4 | 4 | 8 |
| | (MCP) | PCB | 19 | 16 | 35 |
| | (MCE) | PCB | 1 | 1 | 2 |
| (MCJ) | PCA | 0 | 0 | 0 | |
| 3 Evaluación | (EAP) | PCB | 3 | 1 | 4 |
| | (EAD) | PCB | 3 | 1 | 4 |



| | | | | |
|--------|--------------|-----------|-----------|------------|
| (EAJP) | PCA | 2 | 7 | 9 |
| (EAJD) | PCA | 3 | 2 | 5 |
| (ERR) | PCB | 1 | 3 | 4 |
| (ERA) | PCA | 2 | 2 | 4 |
| (ERC) | PCA | 3 | 5 | 8 |
| (ERM) | PCA | 0 | 3 | 3 |
| | TOTAL | 80 | 95 | 175 |

Anexo 3

Registro observacional intervención (fragmento)

| Observador: Andrea Favela Esquer Asignatura: Redacción Avanzada I | | Fecha de aplicación: 10/10/2022 Grupo: B Sesión: 3 |
|--|---|---|
| #Alumno | Preguntas y/o comentarios del alumno (parafraseo o lo que alcanzó a registrar el investigador) | Código |
| 14 | cómo citar en formato APA | MCFP |
| 14 | ¿Debo usar a fuerzas 3 citas? | POR |
| 18 | ¿A qué se refiere la palabra SHOCK en la pregunta guía “¿Se han vuelto tan comunes las malas palabras que han perdido su valor de shock?” ? | MCID |
| 17 | No sé citar | PGP |
| 18 | ¿Puedo fusionar estos tres argumentos? | PGA |
| 12 | Me iba a hacer una pregunta, pero ya con las preguntas guía se resolvió la duda. Cuando hice mi borrador tenía X cantidad de palabras... pero al corregir me quedé como con 300 palabras. | ERA |
| 3 | ¿Puede revisar si esta cita va de la mano con el párrafo? | MCP |
| 18 | Profe creo que me adelanté (mostró un avance de párrafos, saltándose la estructura del bosquejo). | MCE |
| 1 | Como sabe, siempre me falla conectar ideas (se ríe) sabe que sí es cierto. Me mostró las fuentes que había usado o buscado. | ERR |



Anexo 4**Resultados de intervención: registro observacional (detallado)**

| CATEGORÍAS | CÓDIGOS | PC | GRUPO A | GRUPO B | TOTAL |
|---------------------|--------------|-----|-----------|-----------|------------|
| | (POR) | PCB | 5 | 8 | 13 |
| | (POP) | PCB | 12 | 5 | 17 |
| | (PGC) | PCB | 0 | 0 | 0 |
| | (PGP) | PCB | 2 | 7 | 9 |
| 1 Planeación | (PGA) | PCA | 5 | 4 | 9 |
| | (MCC) | PCB | 0 | 0 | 0 |
| | (MCF) | PCB | 2 | 1 | 3 |
| | (MCIC) | PCB | 0 | 3 | 3 |
| | (MCID) | PCB | 1 | 7 | 8 |
| | (MCSC) | PCA | 0 | 0 | 0 |
| | (MCSA) | PCA | 0 | 0 | 0 |
| | (MCD) | PCA | 0 | 1 | 1 |
| | (MCFP) | PCB | 10 | 6 | 16 |
| | (MCP) | PCB | 15 | 13 | 28 |
| | (MCE) | PCB | 7 | 5 | 12 |
| 2 Monitoreo | (MCJ) | PCA | 0 | 0 | 0 |
| | (EAP) | PCB | 1 | 1 | 2 |
| | (EAD) | PCB | 0 | 1 | 1 |
| | (EAJP) | PCA | 0 | 2 | 2 |
| | (EAJD) | PCA | 3 | 0 | 3 |
| | (ERR) | PCB | 3 | 3 | 6 |
| | (ERA) | PCA | 0 | 2 | 2 |
| | (ERC) | PCA | 2 | 2 | 4 |
| 3 Evaluación | (ERM) | PCB | 3 | 2 | 5 |
| | TOTAL | | 71 | 73 | 144 |



Anexo 5*Registro de diarios (fragmento de sesión 4 de grupo A)*

| Pregunta (P) | Código (P) | Respuesta (R) | Código (R) |
|---------------------|-------------------|---|-------------------|
| 2 | POR | Explicar mi opinión con argumentos válidos y sumarla con opiniones de otras personas. | MCC |
| 1 | POP | Hacer mi vómito de ideas de al menos 400 palabras | PGA |
| 1 | POP | debo elegir el tema y definir mi opinión | PGA |
| 1 | POP | quitar la primer parte de la oración | PGA |
| 2 | POR | Dar a entender porque les gusta ver a las personas películas de gente rica. | MCC |
| 1 | POP | Limpiar texto, 2 referencias y 2 citas | PGA |
| 9 | EAD | Bajar palabras | ERM |
| 3 | POR | Necesitan derechos | MCC |
| 4 | MCP | No decir de más | ERM |
| 1 | POP | hacer 600 palabras y 2 referencias | PGA |
| 1 | POP | Limpiar mi texto y agregar ideas | PGA |
| 5 | MCE | que la educación es para todos | MCE |
| 3 | POR | Definir postura | PGA |
| 4 | MCP | oraciones simples | ERM |
| 5 | MCE | Destacar argumentos | ERR |
| 6 | MCP | coherencia | ERM |
| 7 | EAD | chechar cada párrafo | POP |

