

## **Autorregulación estratégica en la composición escrita de textos argumentativos. Caso: Liceo Bolivariano “Guillermo Cuartín”, estado Falcón, Venezuela**

**Héctor José Navas\***

**María Venegas\*\***

---

### **Resumen**

El trabajo divulga los resultados de una investigación cuyo objeto fue determinar la efectividad de la autorregulación en la composición escrita de textos argumentativos en estudiantes de secundaria del Liceo Bolivariano “Guillermo Cuartín”, ubicado en el estado Falcón, Venezuela. Metodológicamente, representa un estudio explicativo bajo un diseño cuasiexperimental; como pre-test se aplicó un cuestionario sobre la composición escrita, el cual exploraba el nivel inicial de la muestra; luego, redactaron un texto argumentativo, evaluado mediante una matriz de aspectos textuales. La muestra estuvo conformada por veinticinco (25) estudiantes, con edades entre los catorce (14) y dieciséis (16) años, extraída de setenta y cinco (75) escolares. Se comprobó, en cuanto al pro-

---

\* Docente de Lengua nivel media general e invitado en eje metodológico a nivel de posgrado UPEL/UNERMB. Director de liceo nacional Guillermo Cuartín, Sabaneta, estado Falcón. Magister en Enseñanza de la Lectura y escritura (UNEFM). Doctorado en Educación (UNERMB). Correo electrónico: hecvic24@gmail.com

\*\* Docente titular UNEFM en Departamento de Idiomas/Docente invitado en posgrados UNEFM/UNERMB en eje metodológico/ Magíster en Gerencia

ceso de composición escrita, que los estudiantes no aplicaban cabalmente las destrezas cognitivas subyacentes en tal proceso, y percibían la actividad escritora como un evento escolarizado, cuyo destinatario era siempre el docente.

**Palabras clave:** escritura estratégica, proceso de composición, discurso argumentativo.

## *Strategic self-regulation in the written composition of argumentative texts. Case: Liceo Bolivariano "Guillermo Cuartín", Falcón state, Venezuela*

---

### **Abstract**

The paper disclose the results of a research whose objective was to determine the effectiveness of self-regulation in the process of written composition of argumentative texts in secondary school students Liceo Bolivariano "Guillermo Cuartín", Falcón state, Venezuela. Methodologically, it represents an explanatory study under a quasi-experimental design. In the pretest phase, a questionnaire was applied, associated with the strategic written composition process, which explored the initial level of the sample; Then, they had to write an argumentative text, which was evaluated through a matrix of textual aspects. The sample consisted of twenty-five (25) students, aged between fourteen (14) and sixteen (16) years old, drawn from a conglomerate of seventy-five (75) schoolchildren. The analysis of the information proved, in terms of the written composition process, that the students did not fully apply the cognitive skills underlying this process, while the writing perceived it as a scholarized event, whose recipient was always the teacher.

**Key words:** strategic writing, composition process, argumentative discourse.

### **Introducción**

El presente artículo divulga hallazgos sobre la investigación correspondiente a una destreza fundamental dentro del contexto académico, esto es, la escritura, considerándola como un proceso estratégico asociado con la gestión del conocimiento en el sistema educativo venezolano (con incidencia en todos los niveles de formación), por lo cual se rescatan dos sintagmas de indagación base: la autorregulación estratégica y la composición escrita de la tipología textual argumentativa por parte de

los estudiantes del otrora nivel secundario, ahora media general, de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación venezolana.

Se rescata la variable metacognoscitiva “autorregulación” desde la perspectiva procedimental y estratégica siguiendo los postulados de Zimmerman y Risemberg (1997) y Brown (1980); igualmente, se consideró como categoría de investigación a ser modificada de acuerdo con efectos de la mencionada variable, la composición escrita desde sus dimensiones: planificación, textualización y revisión. De esta, se tomó en cuenta la visión procesual y sociocognitiva establecidas por Flower y Hayes (1996), Teun van Dijk (1980); por lo que se considera relevante atender la escritura no solo como producto, sino también desde la perspectiva psicosociolingüística.

Además de lo planteado, se significó la verificación de la efectividad de un conjunto de estrategias en una dimensión tangible de todo proceso escritor como lo es el texto elaborado, de allí que se abordó el texto de orden argumentativo para analizar la calidad y textualidad del mismo, atendiendo a postulados de la lingüística textual, el análisis del discurso y las propiedades establecidas en esas disciplinas.

Como ámbito de desarrollo de la investigación se tuvo el liceo bolivariano Guillermo Cuartín, ubicado en la parroquia Sabaneta, municipio Miranda, estado Falcón, Venezuela. Esta institución forma a estudiantes de la zona del mencionado municipio, ubicados en caseríos del oeste de la ciudad de Santa Ana de Coro. La tipología geográfica es rural, con una matrícula para ese entonces de 480 estudiantes, desde primer año hasta quinto año. Se interactuó con estudiantes de tercer año, por cuanto es la ubicación intermedia de la etapa académica señalada.

Metodológicamente, se circunscribe a una investigación paradigmática positivista con un nivel explicativo, bajo un diseño cuasiexperimental. Entre las técnicas empleadas se tiene la observación directa, la encuesta, la mediación didáctica, el análisis de producción; estas se concretaron con un cuestionario sobre las dos variables mencionadas, una tarea de escritura (prueba de ejecución) y una matriz de corrección del texto argumentativo. El análisis se hizo a través de estadística inferencial.

## Contexto empírico problematizador

La escritura se enmarca dentro de una categoría de proceso cognitivo y metacognitivo, en tanto que el individuo la utiliza no solo para comunicarse, sino también para exteriorizar sus pensamientos y saberes, así como para reflexionar sobre sus propias acciones cognitivas. Por ello, el aprendizaje de dicha destreza lingüística en la escuela, no debe ser orientado hacia la simple manifestación de una conducta observable para ser cuestionada o halagada por el docente; al contrario, resulta pertinente enfocarlo como destreza comunicativa integradora del saber (Fraca, 2010).

Esto es así porque, además de constituirse como medio para demostrar conocimiento en las distintas áreas del currículo del sistema educativo formal, también es parte de la vida social del hombre durante su proceso de profesionalización y después de este. Así pues, tal como se reafirma en el Currículo Básico Nacional (1997:14): “La cultura escrita permite acceder al pensamiento de otros y organizar, ampliar y modificar nuestro pensamiento”.

El hecho de que la escritura sea un proceso cognitivo, caracterizado por la trascendencia académica, cultural y social, le brinda solidez y adecuación desde las nociones lingüística y metodológica a la presente investigación, abordando variables como la autorregulación y la composición escrita de textos argumentativos. Lo que implica la utilización de una categoría de la metacognición, la autorregulación. Esto reafirma la aseveración de Sáez (1959) quien expresa que todo proceso cognitivo es susceptible a la aplicación la autorregulación.

Partiendo de lo anterior, se establece la consolidación del objeto de estudio de este trabajo por cuanto se pretende determinar la efectividad de las estrategias autorregulatorias en la composición de textos, específicamente, argumentativos, los cuales representan, en el ámbito académico, los géneros textuales exigidos en esa función epistémica que ejercen (Franco, 1999).

La necesidad de tal aplicación se debe a que los estudiantes exhiben un conjunto de deficiencias relacionadas con la imposibilidad de generar o producir textos; ellos solo ejercen una escritura oracional donde subyacen problemas de concordancia gramatical (de género-masculino/femenino, de número-singular/plural) y verbos sin contextualización perti-

nente a sus planos temporales (pretérito-presente-futuro). Esto se traduce en una dificultad manifiesta en las producciones escritas de los estudiantes, la cual consiste en la no competencia para elaborar textos completos. La tendencia es a escribir oraciones o breves fragmentos.

Al estudiar lo que escriben los estudiantes se encuentran distorsiones en la identificación y elaboración de los diferentes órdenes discursivos (expositivos, descriptivos, informativos, narrativos y argumentativos), lo que reafirma el poco contacto de los estudiantes con la diversidad textual de la cultura escrita. Esto genera, como lo expresan Lerner y Palacios (1990), ciertas dificultades en las habilidades de expresión y comprensión escritas, debido a que cada tipología discursiva exige, tanto a quien lo lee como al que lo produce, poner en juego diferentes habilidades de pensamiento y reconocimiento del discurso particular. Por esta y muchas razones, se necesita que en las aulas circulen diversidades textuales, asociados por supuesto con la práctica cotidiana.

Se determina, además, la falta de cohesión e ilación discursiva de las ideas que se presentan en los escritos, a lo cual se adiciona el uso inadecuado de los signos de puntuación. Y a pesar de que manifiestan las ideas, unas detrás de otras, con cierto grado de coherencia, los textos escritos carecen de la segmentación textual entre ideas y párrafos ocasionadas por la falta del uso efectivo de los signos de puntuación. Esto, de acuerdo con Avendaño (2007), se debe a que en la escuela, generalmente, enseñan a los estudiantes las definiciones de los signos de puntuación, las reglas teóricas del uso de dichos signos, lo que se traduce en que el aprendizaje de aquéllos se ha quedado en el plano conceptual-teórico, sin que el mismo pueda extrapolarse a su aplicación o procedimentalización. Y está demostrado que nada se logra si el alumno sabe la diversidad de usos de los signos de puntuación y no los emplea en su actividad escritural.

Resulta pertinente manifestar, además, que los estudiantes no tienen clara la intencionalidad comunicativa del texto que producen. Los resultados observados en sus eventos de escritura muestran que hay cierta dificultad para reconocer las intenciones comunicativas de lo escrito y de quienes participan en los actos de comunicación. Identificar si a través de un escrito o de un diálogo se pretende persuadir, convencer, informar, divertir parece ser una actividad que presenta cierta dificultad. Pareciera que no se trabajara en asuntos como ¿quién habla en el texto?, ¿a quién habla?, ¿para qué habla? Por otro lado, la poca escritura orientada hacia un interlocutor real en el espacio escolar, hace que no se vea la importan-

cia de construir el interlocutor del texto que se escribe, pues la mayoría de los escritos que se producen en la escuela están dirigidos al docente, principalmente con funciones más evaluativas, es decir, el docente es el juez, que determina lo positivo y negativo del texto.

Por ello, se amerita de la transformación de actitud de dependencia de los aprendices, para que logren su autonomía como constructores del conocimiento y perciban al docente como un mediador, capaz de desarrollar en ellos las habilidades y destrezas de tipo estratégicas. Más aún, cuando el perfil de egreso del escolar en el nivel académico, prevé la consolidación de la competencia comunicativa oral y escrita.

En ese sentido, la pertinencia del tema de esta investigación se focaliza en la concepción misma de la metacognición, tomando en cuenta que la autorregulación, según Brown y Flavell citado por Díaz y Hernández (2002), permite que el aprendiz establezca un control consciente y deliberado en toda acción cognitiva; además de lograr que el conocimiento y las formas de pensar puedan ser controladas, organizadas, revisadas y modificadas en función de las metas y tareas de aprendizaje. Es así como resulta perfectamente aplicable la categoría de autorregulación a la expresión escrita, considerando que la naturaleza de habilidad que posee el proceso de escritura, lleva a su operacionalización, y, por ende, al procedimiento; en tanto que la autorregulación estratégica representa la noción procedimental del nivel metacognitivo.

Por esta razón, se determina cómo la autorregulación, bajo las dimensiones de autoinstrucción, autocontrol, autorreforzamiento y autoevaluación, pudiera influir en el aprendizaje procedimental de la composición escrita de textos argumentativos en los alumnos de noveno grado de educación básica del liceo nacional "Guillermo Cuartín", Sabaneta-estado Falcón (año escolar 2007-2008). Esto con el fin de superar la problemática contextual enmarcada en las deficiencias que presentan los estudiantes del nivel mencionado, siendo estas: inadecuación en la estructura retórica (todos sus escritos se aproximan a la superestructura narrativa), incoherencia entre las ideas, falta de cohesión, fallas de ortografía que afectan las convenciones de la lengua; y, algo aún más llamativo, la acentuada sumisión a la exorregulación, al escribir para recibir el halago o el cuestionamiento del docente.

De acuerdo con lo expuesto, este trabajo se apoyó en los postulados teóricos del aprendizaje autorregulado (Schunk, 1989; Brown, 1980 y

Zimmerman y Risemberg, 1997), la noción constructivista del aprendizaje (Piaget en Serafini, 1997 desde el Cognoscitivismo; Vigotsky, Mediación Sociocultural en Camps 2000; Ausubel, Aprendizaje Significativo y Bruner, 1977 con su Andamiaje), la enseñanza estratégica (Zimmerman y Risemberg, 1997; Burón y Monereo en Díaz y Hernández, 2002), enfoque procesual de la escritura (Flower y Hayes, 1996 y Scardamalia y Bereiter, 1985), interdependencia entre destrezas del discurso escrito Camps y Ribas, 1998; Barrera y Fraca, 1999 y Seraffín, 1997), la teoría de la argumentación (Calsamiglia y Tusón, 1999) y la lingüística textual (Van Dijk, 1980/1983).

## Metodología

La investigación se ubica en la tipología explicativa (Ramírez, 1999; Arias, 2006 y Méndez, 2004) y condujo a solucionar la situación problematizadora en la destreza escritora la escritura que, sin duda, incide en la formación y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año. En este sentido, el estudio se enfocó dentro de la categoría de diseño cuasiexperimental-intragrupo según Buendía y otros (2005).

La orientación del diseño de investigación para este trabajo quedó representada en el siguiente cuadro:

### Cuadro 1.

#### Orientación del diseño de investigación

	Pretest	Tratamiento	Postest
Grupo	X1	X	X2
25 estudiantes	O1		O2

Navas y Venegas (2008), basados en Buendía *et al* (1998).

Los códigos del cuadro presentado se traducen en: X1, medida inicial de la variable independiente (pretest); O1: medida inicial de la variable dependiente (pretest); x: aplicación de tratamiento o variable independiente (tratamiento); X2: medida de la variable independiente (postest) y O2: medida de la variable dependiente nuevamente para comprobación de hipótesis (postest).

La población estuvo constituida por setenta y cinco (75) alumnos cursantes del tercer año, del período escolar 2007-2008, con edades entre

14 y 16 años. La muestra fue de veinticinco (25) estudiantes, a los cuales les fue aplicado el tratamiento en el marco de un proyecto de aprendizaje sustentado en la enseñanza. Las técnicas empleadas fueron: la observación directa, la encuesta, la mediación didáctica, el análisis de producción; estas se concretaron con un cuestionario sobre las dos variables mencionadas, una tarea de escritura (prueba de ejecución) y una matriz de corrección del texto argumentativo. El análisis se hizo a través de estadística inferencial por el tipo de investigación emprendida (estudio explicativo).

Inicialmente, el análisis de la información comprobó que los estudiantes practicaban estrategias de autorregulación; en cuanto al proceso de composición escrita, se determinó que la muestra no aplicaba cabalmente las destrezas cognitivas subyacentes en tal proceso, en tanto que la escritura la percibían como un evento escolarizado, cuyo destinatario era siempre el docente. Esto se precisó por medio del cuestionario aplicado contentivo de ítems asociados con las dos variables de estudio.

Respecto al texto elaborado por los estudiantes (tarea de escritura), se observó deficiencias en la superestructura argumentativa, propiedades del texto y normativa de la escritura. Después de la mediación, con el proyecto de aprendiza, se produjeron avances considerables partiendo de la situación inicial (pretest). Finalmente, a través del análisis estadístico inferencial, se comprobaron los cambios generados producto de la incidencia de la variable independiente sobre la dependiente. Es así como los resultados de esta investigación se sintetizaron a través de la descripción cualicuantitativa, manifestada en cuadros con sus respectivos rasgos en los momentos pretest y postest.

A partir de esto, entonces, se analizan las nociones de composición escrita alcanzadas por la muestra a consecuencia de la aplicación de un proyecto de aprendizaje, basado en la práctica continua de la autorregulación estratégica (variable independiente) al momento de redactar textos argumentativos. De modo que, a través de las tablas 1 y 2, se ilustra la situación inicial (pretest) y la final (postest) de las dimensiones que conforman las variables independiente y dependiente. De la misma manera, y considerando que el proceso de composición se orienta al logro de un producto tangible como los es el texto, se muestran los niveles logrados en la tarea de escritura de un texto argumentativo (artículo de opinión) que elaboró la muestra antes y después de la mediación didáctica (tabla 3), esto constató la calidad del insumo textual referido.



**Tabla 1.**  
Dimensiones de la variable independiente

Autorregulación estratégica	Puntaje pretest	Puntaje postest	Diferencia
Autoinstrucción	2.44	3.54	1.10
Autocontrol	2.13	3.20	1.07
Autorreforzamiento	2.41	3.50	1.09

Elaboración propia (2008).

Como se evidencia en el tabla 1, la muestra presentó un nivel de entrada (puntaje pretest) que no superó el segundo valor de la escala de corrección en cada una de las dimensiones; no así en la situación final (postest), en la cual se logró una progresión cuantitativa de un (1) punto.

Los resultados mostraron transformaciones sobre la aplicación de la variable autorregulación. Esto tiene su explicación en las hipótesis de Baker y Brown (1984) quienes afirman que existe un carácter intracognoscitivo e intercognoscitivo de la autorregulación; lo que quiere decir que, por el carácter procedimental *per sede* la autorregulación, esta tiende a ocasionar cierto niveles de progresión en sí misma al momento de emprender la tarea, ratificando así que es un saber que trasciende la “declaración” y se extrapola a la “acción” con efectos positivos en su propia aplicación.

A pesar de que se comprueba el primero de los caracteres referidos de la autorregulación (intracognoscitivo), el estudio profundiza en el carácter intercognoscitivo, o sea el que asocia las implicaciones de la autorregulación en otros procesos cognitivos. De allí que la hipótesis de Baker y Brown (1984) asociada a lo intercognoscitivo, representó el principio orientador del proyecto de aprendizaje aplicado en este estudio, consistente en la ejercitación continua de estrategias autorregulatorias al momento de escribir textos argumentativos.

En la tabla 2 se ilustran los niveles cuantitativos alcanzados por la muestra en la variable dependiente. Datos que revelan calificaciones que oscilan entre 2.37 y 2.86 para la fase pretest. Mientras que en la fase postest, alcanzan resultados que van de 3.45 a 3.80.

**Tabla 2.**  
Dimensiones de la variable dependiente

Composición escrita	Puntaje pretest	Puntaje postest	Diferencia
Planificación	2.86	3.80	0.94
Textualización	2.39	3.45	1.06
Revisión	2.37	3.55	1.18

Elaboración propia (2008).

De acuerdo con lo planteado en la hipótesis general de esta investigación, se tiene que: en la dimensión planificación, el grupo demostró, aunque en nivel superficial, experimentar algunas nociones típicas del subproceso de la composición escrita mencionado; no obstante, había otros indicadores clave como la previsión de objetivos, la determinación del lector potencial y la esquematización de ideas que la muestra no practicaba.

Una vez aplicada la secuencia de aprendizaje y la práctica continua (verbalizada) de la planificación de la escritura, se logró una diferencia cuantitativa tangible (0.94), lo que implica que los sujetos asumieron la estrategia de planificación como representación orientadora del texto a elaborar. Por lo que ya los propósitos eran variados, partían de sus propias intencionalidades y las ideas empezaron a esquematizarse. Este resultado sobre el subproceso de la escritura comprobó que la muestra de estudio ha iniciado un proceso reflexivo del evento escritural, signado por la previsión de estrategias a seguir (Flower y Hayes, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1985; Fraca, 1994 y Camps, 2000).

De la dimensión *textualización*, hubo un avance significativo, corroborado al contrastar la situación diagnosticada –pretest (2.39) y la resultante del post tratamiento (3.45). Se comprobó que ya la muestra considera importante establecer un conjunto de ideas interrelacionadas, según patrones de jerarquización (ideas principales y secundarios); y que precisamente tal discriminación orienta a la elaboración coherente del mensaje y la concatenación entre aquéllas (cohesión), a la apropiación del discurso según el contexto de construcción y también la valoración de los patrones gramaticales de la lengua.

Lo expuesto en el párrafo anterior reafirma la tesis de Scardamalia y Bereiter (1985), Flower y Hayes (1996), y Cassany, (1999) cuando expre-

san que el subproceso redacción –borrador es el reflejo de la imagen mental que el autor posee del texto a producir; imagen mental que puede partir directamente del pensamiento al código escrito (decir el conocimiento) o desde la imagen mental convertida en esquema escrito al discurso escrito (transformar el conocimiento). Por supuesto que ese nivel de maduración, según los autores citados, se logra paulatinamente y dependerá de la reflexión de quien escribe.

Por su parte, la revisión se constituyó como la dimensión de la escritura que adquirió mayor transformación de modo que la situación inicial –pretest alcanzó un puntaje de 2.37; mientras que la situación post mediación –postest logró 3.55. Esto demuestra que los estudiantes admitieron la autovaloración y autoevaluación de sus producciones escritas, lo cual permitió disminuir el rasgo de dependencia hacia la exorregulación del docente.

De ahí que esa responsabilidad sobre la corrección que ellos atribuían inicialmente al docente, se transformó en un rol inherente de sí mismos; y de esa autocorrección como indicador de autorregulación también se genera la revisión entre pares (Vigotsky, 1979; en Cassany, 1999). Es necesario destacar que a través de revisión, los estudiantes reconocieron la importancia tanto de la lectura como de la relectura del texto escrito; y estas formas de activarlas conllevaron a la aplicación de lo que Van Dijk (1993), en su enfoque funcional del discurso, denomina “procesador de texto” (macrorreglas de supresión, reformulación).

Con estos resultados se comprobó que la aplicación de estrategias de autorregulación incide considerablemente en la composición escrita de textos argumentativos de los estudiantes de secundaria. Se reafirmó el postulado de Zimmerman y Risember (1996) cuando plantean que al activar los subprocesos de escritura (planificación, textualización y revisión), se practica el aprendizaje autorregulado.

En la tabla 3, se reflejan los puntajes alcanzados por la muestra en cada aspecto evaluado de la tarea de escritura, como se evidencia los diferentes puntajes iniciales y finales se proporcionaron en: 1.20, 0.92, 1.12, 1.12, 0.96 y 1.00.

**Tabla3.**  
Puntajes obtenidos por la muestra en la tarea de escritura

Aspectos evaluados	Puntaje pretest	Puntaje postest	Diferencia
Planteamiento inicial-tesis	2.84	4.04	1.20
Cuerpo argumentativo	2.76	3.68	0.92
Conclusión pertinente a la tesis	2.12	3.52	1.12
Adecuación	2.48	3.60	1.12
Coherencia	2.48	3.60	1.12
Cohesión	2.56	3.48	0.96
Normativa del texto	2.52	3.52	1.00

Elaboración propia (2008).

Los resultados expuestos en la tabla 3 permiten formular dos aseveraciones:

*En primer lugar*, sobre la superestructura argumentativa (planteamiento inicial-tesis, cuerpo argumentativo y conclusión pertinente a la tesis) se evidencia cómo aumentó significativamente la calidad de la misma, generando así un texto adecuado; pues si se observa el cuadro de corrección en ambos momentos, se ilustra cómo, una vez aplicado el proyecto de aprendizaje, varió en valores en esos tres aspectos estructurales.

*En segundo lugar*, se evidenció un progreso significativo sobre las propiedades del texto, lo que implica un puntaje de diferenciación de los mismos entre 0.96 y 1.12. Esto demostró el mejoramiento de esos “requisitos” que permiten atribuirle a las representaciones lingüísticas el calificativo de “texto”; es decir, que los artículos de opinión elaborados por los estudiantes mejoraron en adecuación, coherencia y cohesión. Respecto a la normativa de la escritura, se determinó la ampliación de los aspectos margen, sangría y distribución de la página, hasta lo que representa el uso de las mayúsculas, acentuación (reglas, palabras homónimas,) y la diferenciación grafemática/fonemática.

## Conclusiones

Se comprueba que la aplicación de estrategias de autorregulación optimiza el proceso de composición escrita de textos argumentativos del estudiantado. Lo que reafirma que al aplicar la mediación didáctica estratégica se asumen los subprocesos y estrategias cognoscitivas de la escritura (planificación, textualización y revisión).

En este sentido, quiere decir entonces que al desarrollar eventos de aprendizaje, desde una perspectiva autorregulatoria-estratégica, se afianza el nivel estructural y reflexivo que subyace en esta categoría metacognoscitiva (Baker y Brown, 1984; Schunk en Quesada, 2004; Díaz y Hernández, 2002, y Mayor *et al*, 1999). De manera que, cuando el aprendiz se contextualiza en eventos que ameriten de la autorregulación, como es el caso de la escritura, él empieza a madurar sobre ese proceso cognitivo, a través del “aprendizaje estratégico”; y como se reafirma en esta investigación, que, hablar de *aprendizaje estratégico*, equivale aducir a *aprendizaje autorregulado* (Quesada, 2004).

La escritura se constituye como un proceso que trasciende de lo ortográfico, e implica un rol protagónico de quien lo ejerce. Y precisamente, ese rol activo lo manifiesta el escribiente cuando prevé (planificación) el texto a desarrollar creando una imagen mental del mismo, cuando autocontrola el proceso de escritura como evento que activa el discurso con sentido coherente y adecuado tendente a ser perfeccionado(textualización) y es capaz de leer y releer su textogenerado (revisión) para así convertirse en un monitor que suprime, modifica o agrega lo que crea pertinente (Flower y Hayes, 1994; Scardamalia y Bereiter, 1985; Camps,2000).

Se constató el carácter “procedimental” de la autorregulación, ya que se modificó lo que subyacía en la concepción de escritura de los estudiantes, para quienes el “saber escriturario” solo consistía en plasmar un conjunto de ideas, las cuales, posteriormente, serían medidas desde la normativa ortográfica por parte del docente. Pero, sin duda, esa concepción varió en los estudiantes,

El estudio permitió confirmar la tesis de Zimmerman y Risemberg (1997), acuñada además por Flower y Hayes (1994); y Scardamalia y Bereiter (1985) según la cual la aplicación de estrategias de composición escrita se constituyen como indicadores de “aprendizaje autorregulado”.

Otro aspecto que mereció especial atención dentro de este estudio es que la calidad de los textos se ubicó en niveles aceptables y dan certeza de que la autorregulación estratégica no solo tiene incidencia en el proceso de composición escrita, sino también en el producto tangible de aquél, esto es, los textos argumentativos. De esto se deduce que, al activar estrategias de autorregulación, se valora la composición como proceso necesario; y cuando se ejecuta un procesamiento estratégico del texto, se logra un producto discursivo con las propiedades textuales prototípicas (adecuación, coherencia y cohesión).

Así pues, la autorregulación estratégica incide positivamente tanto en la composición escrita como en la calidad de los textos argumentativos elaborados por los estudiantes; aspectos corroborados en el análisis comparativo pre y postratamiento de la muestra. Por lo que se recomienda activar este tipo de eventos cuando se sitúe a nuestros escolares en acciones escriturarias.

## Referencias bibliográficas

- Barrera, Luis y Fraca, Lucía (1999). **Psicolingüística y Desarrollo del Español II**. Monte Ávila Editores. Caracas, Venezuela.
- Baker, Linda and Brown, Ann (1984). **Metacognitive Skills and Reading**. En Pearson, David (ed). *Handbok of reading research*. Lawrence Erlbaum Associates, Publisher. London, England.
- Brown, Ann (1980). **Metacognitive development and reading**. In Spiro, Rand; Bertram, Bruce and Brewer, William (eds). *Theoretical Issues in reading comprehension*. Hillsdale, N: Lawrence Erlbaum Associates. London, England. Pp. 453-481.
- Bruner, Jerome (1977). **El Proceso Mental en el Aprendizaje**. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana (UTEHA). México D.F., México.
- Buendía, Leonor *et al.* (2005). **Métodos de Investigación en Psicopedagogía**. McGraw Hill Interamericana. Madrid, España.
- Camps, Anas y Ribas, Teresa (1998): **Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa**. En *La tarea de evaluar*, Colección de textos, No. 16. Editorial Grao, Barcelona, España.
- Camps, Ana (2000). **El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura**. Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires, Argentina.

- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (1999). **Las Cosas del decir. Manual de Análisis del discurso**. Editorial Ariel. Barcelona, España.
- Cassany, Daniel. (1995) **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir**. Paidós Editores. Barcelona, España.
- Díaz, Frida y Hernández, Gerardo. (2002) **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. Editorial Mc Graw Hill. México D.F., México.
- Flower, Linda y Hayes, John (1996). **Teoría de la Redacción como proceso cognitivo**. En Textos en Contextos 1. Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires, Argentina.
- Flower, Linda y Hayes, John (1994). **A Cognitive Process Theory of Writting. College Composition and Communication**. Laurence Erlbaum Associates. New Jersey, United State of America.
- Fraca, Lucía (1994). **De la Oralidad a la Escritura: una propuesta integradora para la enseñanza de la lengua escrita**. Asociación Venezolana para la Enseñanza del Español. Caracas, Venezuela.
- Fraca, Lucía (2003). **Pedagogía Integradora en el aula**. Editorial CEC S.A. Caracas, Venezuela.
- Franco, Antonio (1999). **Curso de Morfosintaxis para Estudiantes de Comunicación**. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Lerner, Delia y Palacios, Ana (1990). **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela**. Ministerio de Educación. Caracas, Venezuela.
- Mayor, Juan *et al* (1999). **Estrategias Metacognitivas: Aprender a Aprender y Aprender a Pensar**. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- Méndez, Carlos (2003). **Metodología, Diseño y Desarrollo del Proceso de Investigación**. Editorial McGraw Hill. Bogotá, Colombia
- Ministerio de Educación, (1997). **Currículo Básico Nacional**. Caracas, Venezuela.
- Quesada, Rocío (2004). **Cómo Planear la Enseñanza Estratégica**. Editorial Limusa. México D.F., México.
- Ramírez, Tulio (1999). **Cómo Hacer un Proyecto de Investigación**. Caracas: Editorial Panapo.
- Sáez, Antonia (1959). **Las Artes del Lenguaje en la Escuela Elemental**. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, Argentina.
- Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl (1985). **Development of dialectal processes in composition**. In D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (eds). Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing. Cambridge University Press. New York, United State of America.
- Serafini, María (1998). **Cómo se escribe**. Editorial Paidós. Barcelona, España

- Van Dijk, Teun (1980). **Escritura y funciones del discurso**. Editorial Siglo XXI. México D.F., México.
- Van Dijk, Teun (1983). **La ciencia del texto**. Editorial Paidós, Barcelona, España.
- Zimmerman, Barry y Risemberg, Rafael (1997). **Becoming a Self-regulated writer: A social cognitive perspective**. Contemporary educational Psychology. Year 22, number 1: Pp. 73-101.