

LA ESCRITURA DE TEXTOS NARRATIVOS EN LA ESCUELA PRIMARIA

Luz Mary Ríos Vera

luz_m_73@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9375-0255>

Recibido: 03/10/2023

Aprobado: 24/11/2023

RESUMEN

Se han encontrado habilidades tempranas de autorregulación en niños pequeños en estudios sobre el desarrollo metacognitivo, pero cuando se trata de revisar y editar textos narrativos sin la supervisión de un adulto, se ha encontrado que los niños tienen poca o superficial autorregulación. El propósito de este artículo es describir y brindar una explicación de una intervención psicológica educativa que anima a los estudiantes de escuelas primarias a escribir textos narrativos por sí mismos. Se proporcionan descripciones paso a paso de la intervención, así como los roles desempeñados por los estudiantes y profesores. Se concluye que la enseñanza de habilidades metacognitivas puede ayudar a los estudiantes a convertirse en escritores más autorregulados porque la escritura es un proceso positivo y recursivo que se ve potenciado por la interacción social.

Palabras clave: cuento, estrategias de enseñanza, producción de textos, educación básica.

WRITING NARRATIVE TEXTS AT PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

Early self-regulation skills have been found in young children in studies of metacognitive development, but when it comes to revising and editing narrative texts without adult supervision, children have been found to have little or superficial self-regulation. The purpose of this article is to describe and provide an explanation of an educational psychological intervention that encourages primary school students to write narrative texts for themselves. Step-by-step descriptions of the intervention are provided, as well as the roles played by students and teachers. It is concluded that teaching metacognitive skills can help students become more self-regulated writers because writing is a positive and recursive process that is enhanced by social interaction.

Key words: Story, teaching strategies, text production, basic education.

INTRODUCCIÓN

La conciencia de los niños sobre sus recursos y procesos mentales, así como sobre cómo los utilizan para mejorar el aprendizaje en materias como lectura, escritura y ciencias, ha sido objeto de investigación en esta área. Los niños en edad preescolar son capaces de responder adecuadamente a las preguntas sobre lo que están pensando cuando escriben, según los resultados de la investigación sobre la relación entre la escritura y el desarrollo metacognitivo. También son capaces de nombrar estrategias para mejorar la escritura. Ellos, por ejemplo, vuelven a leer sus textos una vez terminados (Jacobs, 2004).

De manera similar, Ruan (2004) descubrió que los niños de primer grado pueden usar técnicas metacognitivas como la planificación y el autocontrol mientras escriben. Estos hallazgos son consistentes con la noción de que la metacognición es un proceso que se desarrolla temprano en los humanos: "Incluso los niños pequeños pueden usar el conocimiento metacognitivo cuando se enfocan cognitivamente en las tareas, aunque en menor medida que los adultos o los niños mayores. es "desafiante" (Ruan, 2004, p. 111). Si la metacognición se desarrolla temprano en el desarrollo humano, podemos usar las habilidades metacognitivas de los niños para ayudarlos a escribir mejor mediante la implementación de iniciativas educativas que fomenten el uso de técnicas y habilidades metacognitivas para desarrollar la autodeterminación. escritores normativos.

Si el desarrollo cognitivo se acepta como el estudio de los cambios en la adquisición y el uso del conocimiento, y si la psicología del desarrollo aplicada se acepta como un subcampo de la psicología basado en la ciencia que tiene como objetivo mejorar los procesos de desarrollo (Fisher y Lerner, 1994), entonces es posible comprender cómo la psicología del desarrollo puede ayudar a mejorar las prácticas educativas para reconocer y capitalizar el desarrollo infantil.

Según Shwebel, Plumert y Pick (2000), la psicología aplicada "brinda información que ayuda a resolver problemas que tienen consecuencias prácticas inmediatas para los niños", mientras que la psicología básica "brinda información sobre los procesos de desarrollo" (p. Usando avances conceptuales, prácticas educativas, y entornos que apoyen este desarrollo para mejorar el bienestar de los niños es uno de los principios rectores de la psicología educativa (ver p. 222), en este sentido, el objetivo de este artículo es presentar una propuesta de intervención psicoeducativa que permita a los docentes instruir y estimular a los estudiantes. utilizar sus procesos de escritura, estrategias y habilidades metacognitivas al escribir textos narrativos.

La teoría histórico-cultural como marco conceptual para pensar la escritura

Para desarrollarse como agente activo y centro causal de la actividad cognitiva, según Flavell (1987), uno debe involucrarse en la metacognición. Esta idea enfatiza la noción de la persona como autogestionaria y autoorganizada, y es consistente con visiones constructivistas como la de Piaget.

Esta idea no choca con la de Vygotsky, quien cree que la interacción social es crucial en el desarrollo, ni con las afirmaciones sobre funciones metacognitivas, o con la noción de que la educación es crucial para apoyar el desarrollo de un individuo. capacidad de autorregular estas funciones. Por las razones mencionadas anteriormente, la teoría de Vygotsky sirve como marco conceptual para el programa descrito en este artículo, que tiene como objetivo ayudar a los estudiantes de primaria en la escritura de textos narrativos. A continuación, se presenta una discusión de esta relación en el contexto de la teoría de la metacognición, la escritura y el desarrollo infantil de Vygotsky.

La metacognición es un proceso psicológico y, como tal, no solo es el resultado de procesos internos, sino también el resultado de una interacción dinámica entre los procesos regulatorios internos y la interacción social. Según Baker (1994), la interacción social se considera un componente crucial del

desarrollo metacognitivo en la teoría de Vygotsky. Como resultado, el desarrollo metacognitivo está significativamente influenciado por la instrucción que los niños reciben de sus padres, maestros y compañeros.

Es importante destacar que Vygotsky creía en un "niño activo"; como resultado, el enfoque de su teoría es "la actividad del niño dentro de un contexto cultural" (Miller, 2002, p. 372). La escritura es la actividad discutida en este artículo; se considera una herramienta cultural y un lenguaje simbólico que normalmente se aprende en las escuelas. Esta característica sugiere que es imposible estudiar la escritura fuera de un contexto o práctica social particular.

La escritura se usa con frecuencia en la escuela. Por ejemplo, se requiere que los estudiantes escriban informes para las clases de historia, geografía y ciencias naturales, además de que se les pide que lo hagan en las clases de idiomas. Los niños también escriben fuera del aula, como cuando envían tarjetas de cumpleaños a sus amigos o llenan solicitudes para clubes deportivos. Eventualmente requerirán escribir para el trabajo. Es probable que los niños se desempeñen mal dentro y fuera de la escuela y desarrollen actitudes negativas hacia las prácticas de escritura si no aprenden a escribir bien y se involucran con confianza en esta actividad.

Los maestros pueden ayudar a los estudiantes a usar la metacognición en su escritura en el salón de clases para que puedan mejorar su trabajo escrito y convertirse en escritores autorregulados. Los estudiantes también pueden compartir sus textos escritos con sus compañeros en el salón de clases para que puedan pensar en formas de hacerlos más claros, divertidos e interesantes. Las ideas de zonas de desarrollo y andamios son particularmente relevantes en este punto para esta propuesta. Vygotsky distinguió entre dos zonas de desarrollo: la zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo cercana, en relación con el primer concepto. Según Vygotsky (2005), el primero es "el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, que se ha establecido como resultado de ciertos ciclos de desarrollo completados". 37), y que quizás un indicador más

significativo del desarrollo de un niño que lo que puede hacer por sí solo es lo que hace en colaboración con otros.

Vygotsky describió la zona de desarrollo próximo como "la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la solución de un problema de forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la solución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración. con compañeros más capaces" (Vygotsky, 2005, p. 1). 38). En el estudio realizado por Ochoa et al. Cuando los niños revisaron sus textos por su cuenta, solo se enfocaron en los elementos superficiales de los mismos, pero cuando los revisaron con la ayuda de los investigadores y en el contexto de una discusión con sus compañeros, fácil y rápidamente comenzaron a utilizar la reflexión metacognitiva compleja. en su escritura. Esto se demostró en un estudio realizado con niños colombianos en un ámbito educativo.

Utilizando el concepto de zona de desarrollo próximo, es posible pensar cómo la enseñanza estratégica, que incorpora las habilidades metacognitivas de los estudiantes y la experiencia de los docentes en cómo escribir textos efectivos, puede ayudar a mejorar la escritura. autorregulado.

Según Wood, Bruner y Ross (1976), el andamiaje tiene seis objetivos clave: 1) sugerir e involucrar a los niños en actividades significativas e interesantes; 2) construir la actividad alrededor de componentes manejables; 3) mantener al niño concentrado en la tarea y en cómo resolverla; 4) enfatizar los componentes principales de la actividad; 5) disminuir el nivel de frustración; y 6) mostrarle un modelo de solución. 129). Aquí, es importante tener en cuenta que esta teoría da la impresión de que el niño es un creador activo de su propio conocimiento. Según Goos, Galbraith y Renshaw (2002), el proceso de andamiaje implica el ajuste recíproco y la apropiación de ideas en lugar de la transferencia de conocimientos y habilidades de los profesores a los estudiantes.

En general, el andamiaje para la escritura implica que los niños adquieran gradualmente más autonomía sobre cómo planean, revisan y editan su escritura con la ayuda de maestros y compañeros. Un docente puede construir el andamiaje

que permitirá construir nuevos conocimientos, defender o corregir conceptos incompletos o incorrectos y recordar conocimientos olvidados, según Holton y Clarke (2006). Holton y Clarke (2006), pág. 129). Cuando un docente maneja una situación de andamiaje, “el experto actúa como un 'cerebro' externo para brindar conocimiento y control que los individuos podrían haber considerado si hubieran sido conscientes de que podría haber sido útil” (Holton & Clarke, 2006, p. 141).

Cuando los estudiantes trabajan con sus compañeros, se les anima a proponer y defender sus ideas, y sus compañeros les exigen que aclaren y justifiquen las ideas que no entienden. Según Goos, Galbraith y Renshaw (2002), la colaboración entre pares es un proceso mutuo que permite conocer los razonamientos, puntos de vista, métodos de solución e interpretaciones de cada participante.

Los hallazgos de estos estudios han demostrado los beneficios de enseñar técnicas metacognitivas. Por ejemplo, la investigación de Lienemann et al. y Graham, Harris y Mason (2005) son dos buenos ejemplos. (2006) encontraron que después de enseñar estrategias metacognitivas, las historias escritas de los niños eran más largas, más completas y de mayor calidad, y que estos efectos positivos persistían en el tiempo.

Estrategias metacognitivas para apoyar la escritura de textos narrativos: una propuesta de intervención psicoeducativa

Está claro que el crecimiento conceptual en torno a la metacognición ha mejorado nuestro conocimiento de cómo el funcionamiento metacognitivo de los estudiantes afecta sus procesos de escritura al mismo tiempo que tiene un efecto en la intervención educativa. Estos hallazgos conducen a proponer que, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la autorregulación de la escritura en estudiantes de primaria, se debe establecer una relación entre psicología y educación.

En esta propuesta se enfatiza la escritura de textos narrativos. Este énfasis se justifica por dos factores cruciales. El primero está relacionado con el valor de la narrativa en nuestra cultura, y el segundo está relacionado con las capacidades tempranas de los niños para la producción narrativa. Según Catherine Nelson, las historias "no solo transmiten valores culturales y significado, sino que también contribuyen a mejorar las habilidades cognitivas, los sistemas de memoria, las representaciones del tiempo y la capacidad de comunicación de los niños" (Nelson, 1996, citado por Miller, 2002, p. 400).

La segunda razón es que las narrativas son utilizadas por los niños desde muy pequeños, según investigaciones (Miller, Wiley, Fung y Lian, 2004; Nelson, 2005). Entre las edades de tres y cinco años, los niños comienzan a crear narrativas sobre sus propias vidas y comienzan a seguir historias que escuchan o ven en la televisión, videos o libros.

- **Tiempo para leer.**

La idea de que el andamiaje experto puede obtenerse de libros escritos por expertos como un producto cultural y, en este caso, como una táctica para exponer al niño a historias atractivas y bien escritas antes de que escriba sus propias historias, subyace a este paso.

Debido a que se considera que están bien escritos, son fascinantes, coherentes y se adhieren a las reglas gramaticales, los cuentos escritos por un experto sirven como modelo que los niños deben imitar. En este paso inicial, el maestro selecciona una narrativa modelo que los estudiantes leerán y luego discutirán.

Sobre preguntas sobre los personajes, sus rasgos físicos, emociones, pensamientos y acciones; el tiempo y lugar de las acciones y las aventuras de la historia (metas de los personajes principales, desafíos que enfrentaron y oportunidades que descubrieron al lograr esas metas), el maestro puede ayudar a los estudiantes con los comentarios de la historia. Los niños también deben clasificar la historia, teniendo en cuenta factores como si parece dramática, divertida, aterradora, entre otros

- **Tiempo para planear.**

Según Breiter y Scardamalia en 1987 y Pressley y McCormick en 1995, la planificación implica tres procesos: generación de contenido (que determina sobre qué se escribirá); organización del contenido, que implica colocar el contenido en un orden jerárquico para que el lector pueda comprender la estructura del texto; y el establecimiento de objetivos para evaluar la calidad y eficacia del texto, incluyendo lo que se ha dicho y cómo se ha expresado. Se recomienda utilizar el enfoque de Mason, Harris y Graham (2002) para fines de planificación, que se ha modificado para adaptarse a las necesidades de esta propuesta. Los autores sostienen que los niños deben considerar, debatir y responder a las siguientes preguntas al leer textos narrativos.

- ¿Quién es el protagonista?
- ¿Cuándo ocurre exactamente la narración?
- ¿El escenario de la narración?
- ¿Qué están haciendo los otros personajes y qué hace o quiere hacer el personaje principal?
- ¿Cómo están los personajes secundarios y el protagonista?
- ¿Cómo termina la historia?
- ¿Cómo se siente cada personaje, incluido el personaje principal?

Se pueden agregar las siguientes consultas cruciales.

- ¿Qué rasgos físicos tiene el personaje principal?
- ¿Dónde ocurren los hechos de la historia?
- ¿Qué condiciones facilitan la búsqueda de objetivos o la resolución de problemas por parte del personaje principal?
- ¿Qué obstáculos impiden que el personaje principal logre los objetivos?
- ¿Qué piensan los personajes secundarios y el personaje principal?
- ¿Qué emociones quiere que experimenten los jóvenes lectores de su historia: diversión, miedo, tristeza, etc.?

Los maestros deben ayudar a los estudiantes a considerar las respuestas a estas preguntas teniendo en cuenta el conocimiento previo de los niños. Sus propias experiencias, los libros que han leído o escuchado, las películas que han visto, las conversaciones que han tenido con otros niños, etc., pueden contribuir a este aprendizaje.

Tiempo para escribir.

Los niños solo aprenden lo suficiente sobre varios temas a través de la participación en prácticas culturales para eventualmente volverse autónomos. Como resultado, los niños deben escribir tanto como puedan y dedicar mucho tiempo a esta tarea. Los niños aplican todo lo que han aprendido sobre cómo se sienten los escritores cuando escriben en esta etapa del programa, incluso cómo la planificación ayuda a los escritores a tener ideas para escribir y cómo escriben los expertos.

Los estudiantes deben comenzar a escribir la historia cuando hayan abordado las preguntas fundamentales sobre esta. Los profesores deben animar a los estudiantes a utilizar todas sus ideas, notas y respuestas a las preguntas formuladas previamente como punto de partida para su escritura. La recomendación es que los profesores den a los estudiantes todo el tiempo que necesiten para escribir sus textos. Siempre y cuando los estudiantes necesitan es la asignación adecuada de tiempo.

- **Tiempo para revisar.**

Los maestros deben animar a los estudiantes a revisar sus historias después de haber terminado el primer borrador. Este proceso, conocido como monitoreo en la teoría del funcionamiento metacognitivo, implica revisiones parciales y completas del contenido, la estructura, el entorno histórico y la audiencia objetivo del texto. El seguimiento implica examinar los objetivos de redacción y determinar si se

lograron. Este conocimiento es necesario para activar las estrategias adecuadas que ayuden a resolver los problemas encontrados en el texto producido (Bereiter y Scardamalia, 1987; Ochoa & Aragón, 2007; Pressley & McCormick, 1995).

Los errores gramaticales y ortográficos, así como la estructura del texto, son las dos áreas principales que se supervisan. Al concentrarse en el primer componente, se les indica a los estudiantes que revisen su escritura y determinen si todas las palabras y oraciones están escritas correctamente. ¿Hay palabras mal escritas, palabras u oraciones faltantes, palabras u oraciones redundantes o irrelevantes, etc.? Estas preguntas podrían ser utilizadas por los profesores.

El seguimiento se concentra entonces en el segundo aspecto. Se anima a los estudiantes a examinar los elementos estructurales de la escritura, como la coherencia y el contenido. Para revisar elementos como la desarticulación, la redundancia, la incoherencia y/o la omisión de las ideas escritas, aspectos que en este paso sirven como palabras clave, el docente conduce al estudiante a través de preguntas.

- **Tiempo para corregir/tiempo para reescribir:**

La mayoría de los estudiantes piensan que uno de los factores que contribuyen a sus desafíos de escritura es que son menos inteligentes que sus compañeros. El problema con este tipo de estrategia de escritura es que depende demasiado de los talentos inherentes. Según París y París (2001), los estudiantes creen que su capacidad de aprendizaje es un rasgo heredado y, como resultado, no hacen nada para mejorarlo.

La consideración de todos los errores descubiertos y un remedio sugerido es esencial para un monitoreo efectivo. Si la desarticulación, la redundancia, la inconsistencia y la omisión fueron las palabras clave durante el monitoreo, entonces incorporan, agregan, establecen, cambian, modificarán, eliminaron y reorganizarán las palabras clave durante esta fase.

Para que los estudiantes superen los desafíos planteados al escribir un texto, la instrucción de los maestros debe ofrecer modelos que ejemplifiquen cómo se

pueden hacer correcciones, el tiempo y los procesos que implican (Corden, 2003). Ahora es el momento de hablar.

Como se mencionó anteriormente, la investigación de Ochoa et al. lo reveló. (2008) encontraron que la mayoría de los estudiantes corrigieron errores de gramática, ortografía y puntuación cuando repasaron su trabajo individualmente. Sin embargo, cuando corrigieron su trabajo en grupos, encontraron errores estructurales e intentaron corregirlos. Estos hallazgos sugieren que los niños pueden evaluar elementos estructurales como el contenido, la coherencia, los objetivos de la escritura y los lectores potenciales con la ayuda de sus compañeros y maestros.

Las personas que colaboraron también tenían mayor confianza en su trabajo escrito. Según Perry, Karen, VandeKamp, Mercer y Nordby (2002), los docentes deberían brindar a los estudiantes más oportunidades para realizar un seguimiento de los cambios, evaluar su propio desempeño y recibir retroalimentación de los demás. Aconsejan a los maestros que sugieran que los estudiantes se hagan preguntas como: ¿Qué parte de mi historia me hace sentir orgulloso? ¿Qué me gustaría compartir con mis compañeros? ¿Cuál es la mejor parte de la historia que quiero compartir con mi pareja? También aconsejan dar confianza a los niños a través de un "enfoque positivo" de los textos. En síntesis, el tiempo para compartir implica la revisión y corrección conjunta de los cuentos, resaltando los aspectos positivos y reconociendo los que deben mejorarse.

- **Tiempo para volver a escribir.**

Después de recibir comentarios de sus compañeros sobre sus historias y su última revisión, los estudiantes deben comenzar a escribir el tercer y último borrador. Para esta propuesta, el momento de la reescritura es crucial (2) porque los niños tienen en sus manos, además del modelo de escritura experto (producto del "tiempo de leer"), sus propias correcciones (producto del "tiempo de repasar"),

y las correcciones de sus compañeros (resultado del “tiempo de compartir”). Es muy probable que a estas alturas entiendan que escribir es un proceso lento, una construcción que requiere mucho tiempo y flexibilidad para cambiar y mejorar ideas.

CONCLUSIONES

Esta propuesta intenta recuperar el proceso de escritura tal como sucede en el "mundo real"; los escritores competentes crean numerosos borradores de su trabajo, que luego son revisados repetidamente por ellos mismos y otras personas antes de que estén terminados; en otras palabras, este paso final es solo el comienzo de una buena escritura.

No hace falta decir que una vez que los maestros hayan leído los borradores finales de las historias, deben revisarlos y dar a los estudiantes comentarios tan detallados y precisos como puedan. Tal retroalimentación debe tener en cuenta los mismos factores que guiaron la edición individual y grupal de los escritos; por ello, considerarán los aspectos gramaticales, ortográficos, de puntuación y, más importante, los aspectos estructurales de la historia, la coherencia y el contenido. Los maestros pueden resaltar o encerrar en círculos letras, palabras, frases o párrafos para indicar errores que corregir; podrán escribir en los márgenes comentarios sobre aspectos bien logrados y otros que deban mejorarse o incluirse por no considerarlos; también pueden hacer preguntas sobre estos aspectos, pero deben evitar frases ambiguas como "hay que mejorarlo", "se malinterpretó" y expresiones similares. porque no les dan a los niños instrucciones claras sobre lo que se debe mejorar. Además, es fundamental recalcar que esta retroalimentación debe darse en un tiempo razonable para preservar la continuidad del proceso y el interés de los niños.

Al leer las diversas versiones de los cuentos infantiles, los maestros pueden examinar cómo se mantienen o alteran las características y cómo estos cambios afectan la estructura general del cuento.

Esta sugerencia puede ser modificada de cualquier forma por los docentes. Trabaja las historias, por ejemplo, según su género (comedia, drama, etc.). Los profesores pueden llevar a cabo el proceso de planificación colectivamente y repetirlo después de que se haya escrito el borrador inicial de la historia porque la investigación sobre metacognición y escritura demuestra que los procesos de seguimiento, control y planificación no son secuenciales.

Por último, pero no menos importante, es fundamental enfatizar la idea de utilizar los hallazgos de la psicología del desarrollo en la educación. Por ejemplo, si se sabe que la metacognición surge temprano en el desarrollo de un niño, puede ser posible utilizar este conocimiento para mejorar los procesos de escritura en los niños a través de iniciativas educativas que fomenten el uso de estrategias y habilidades metacognitivas. autorregulado.

REFERENCIAS

- BAKER, L. Fostering metacognitive development. In: REESE, (Ed.). *Advances in child Development and Behavior* (vol. 25, pp. 201-239). San Diego: Academic Press, 1994.
- BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition*. ILLSDALE, NJ: Erlbaum, 1987.
- BROWN, A. Metacognitive development and reading. In SPIRO, R.J.; BRUCE, B.C., & BREWER, F. (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). ILLSDALE, NJ: Erlbaum, 1980.
- CORDEN, R. Writing is more than "exciting": Equipping primary children to become reflective writers. *Reading Literacy and Language*, 2003, April, 18-23. [Links]
- CORREA, M.; MOSQUERA, S.; OCHOA, S., & ARAGÓN, L. Transformación de textos narrativos escritos por niños de 3° a 5° grado. *Informe final de investigación*. Universidad del Valle, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, 2007.
- FISHER, C., & LERNER, R. Foundations of applied developmental psychology. In FISHER, C., & LERNER, R. (Eds.). *Applied developmental psychology* (pp. 3-20). New York: McGraw-Hill, 1994.
- FITZGERALD, J. Research on revision on writing. *Review of Educational Research*, 1987, 57, 481-506.
- FLAVELL, J. Metacognitive aspects of problem solving. In RESNICK, L.B. (Ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). ILLSDALE, NJ: Erlbaum, 1976.
- FLAVELL, J. Speculation about the nature and development of metacognition. In FRANZ, W., & RAINER, K. (Eds.). *Me-tacognition, motivation and understanding* (pp. 22-29). New Jersey, ILLSDALE: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- GOOS, M.; GALBRAITH, P., & RENSHAW, P. Socially mediated metacognition: creating collaborative zones of proximal development in small group problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 2002, 49, 193-223.

- GRAHAM, S. Writing. In Alexander, PA., & Winne, PH. (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 427-455). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006.
- GRAHAM, S.; ARRIS, K., & MASON, L. Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: the effects of self-regulated, strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 2005, 30, 207-241.
- HOLTON, D., & CLARKE, D. Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 2006, 37 (2), 127-143. [[Links](#)]
- JACOBS, G. A Classroom Investigation of the growth of metacognitive awareness in kindergarten children through the writing process. *Early Childhood Education Journal*, 2004, 32 (1), 17-23.
- KHUN, D. Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 2000, 5, 178-181.
- KIVINEN, O., & RISTELA, P. From constructivism to a pragmatist conception of learning. *Oxford Review of Education*, 2003, 29 (3), 363-375. [[Links](#)]
- LIENEMANN, T.; GRAHAM, S.; LEADER, B., & REID, R. *Improving the writing performance of struggling writers in second grade*. The Journal of Special Education, 2006, 40 (2), 66-78.
- MASON, L.; ARRIS, K., & GRAHAM, S. Every child has a story to tell self-regulated strategy development for story writing. *Education and Treatment of Children*, 2002, 25 (2), 496-506.
- MILLER, P. *Theories of developmental psychology*. New York: Worth Publishers, 2002.
- MILLER, P.J.; WILEY, AR.; FUNG,., & LIAN, CH. Personal storytelling as a medium of socialization in Chinese and American families. In GAUVAIN, M., & COLE, M. (Eds.). *Readings of the development of children* (pp. 151-162). New York: Worth Publishers, 2004.
- NELSON, K. Emerging levels of consciousness in early human development. In TERRASE,., & METCALFE, J. (Eds.). *The missing link in cognitions: origin of self-reflexive consciousness* (pp. 116-141). Oxford: University Press, 2005.

- OCHOA, S., & ARAGÓN, L. Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 2007, 6 (3), 493-506.
- OCHOA, S.; ARAGÓN, L.; CORREA, M., & MOSQUERA, S. Funcionamiento metacognitivo en niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. *Acta Colombiana de Psicología*, 2008, 11 (2), 77-88.
- PARIS, S., & PARIS, A. Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 2001, 36 (2), 89-101.
- PERONARD, M. La metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos*, 2005, 38, (5), 61-74.
- PERRY, N.; VANDEKAMP, K.; MERCER, L., & NORDBY, C. Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 2002, 37 (1), 5-15.
- PRESSLEY, M., & MCCORMICK, C. *Advanced educational psychology*. New York: Harper Collins College Publishers, 1995.
- RUAN, J. Bilingual Chinese first-graders developing metacognition about writing. *Literacy*, 2004, July, 106-112.
- SADDLER, B., & GRAHAM, S. The effects of peer-assisted sentence-combining instruction on the writing performance of more and less skilled young writers. *Journal of Educational Psychology*, 2005, 97, 43-54
- SANTANGELO, T.; ARRIS, K., & GRAHAM, S. Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 2007, 5, 1-20.
- SCHUNK, D., & ZIMMERMAN, B. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 2007, 23, 7-25.
- SCHWEBEL, D.; PLUMERT, J., & PICK, . Integrating basic and applied development research: a new model for the twenty-first century. *Child Development*, 2000, 71, 222-230.
- VYGOTSKY, L. Interaction between learning and development. In: Gauvain, M., & Cole, M. (Eds.), *Readings on the development of children* (4th Edition, pp. 34-41). New York: Worth Publisher, 2005.

YARROW, F., & TOPPING, K. Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 2001, 71, 261-282.