



“ENTRE CULTURAS: PROCESOS METACOGNITIVOS DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN ALUMNOS DE QUINTO GRADO PRIMARIA”

Andrea Fernanda Valenzuela Rivera

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

19260033@enesonora.edu.mx

Rosa Guadalupe Ibáñez Marín

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

rosita.ibanez@enesonora.edu.mx

Área temática: Procesos de Aprendizaje y Educación

Línea temática: 1. Procesos cognitivos y socio-afectivos (por ejemplo, memoria, metacognición, orientación al logro, autoeficacia académica, atribuciones, autorregulación del aprendizaje)

Tipo de ponencia: Reporte parcial o final de investigación



Resumen

Escribir es un medio para aprender y para desarrollarse en la sociedad, esto ha quedado establecido en el Artículo 3º constitucional (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2023) al determinar que una de las características de los planes y programas de estudio es que tendrán una “orientación integral por lo que se debe incluir [...] la lectoescritura y la literacidad” (p. 6); sin embargo, los resultados de la prueba PISA del año 2018 exponen que, en México, el 55% de los estudiantes alcanzó, al menos, un nivel dos de competencia en lectura. Desafortunadamente, solo alrededor del 1% de los estudiantes mostró un rendimiento superior.

El presente estudio tiene carácter comparativo porque permite diferenciar, en primera instancia, el conocimiento metacognitivo en la escritura de alumnos de México y España por lo que se considera responder a la pregunta, ¿cuáles son las diferencias del conocimiento metacognitivo involucrado en la escritura en alumnos de Sonora, México y Cuenca, España pertenecientes al quinto grado de educación primaria? El estudio es de corte cualitativo y alcance descriptivo, por ende, para la recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada.

Finalmente, en la textualización una de las etapas más significativas es la planeación, pues inicia la escritura y contribuye a mejorar la calidad de la versión final del escrito. Además, es el momento en que se puede destacar la función comunicativa del texto, es decir, se establece para qué se escribe y para quién.

Palabras clave: Metacognición, cognición, escritura, literacidad, producción de textos.

Introducción

En el área de educación primaria, la escritura es uno de los propósitos principales a desarrollar en los alumnos. Escribir es un medio para aprender y para desarrollarse en la sociedad, esto ha quedado establecido en el Artículo 3º constitucional (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2023) al determinar que una de las características de los planes y programas de estudio es que tendrán una “orientación integral por lo que se debe incluir [...] la lectoescritura y la literacidad” (p. 6) considerando que su objetivo primordial ha de ser el mejor aprovechamiento de la cultura escrita.

Además, se reconoce que la educación deberá ser “integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar” (fracción II inciso h, p. 7) y “será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (fracción II inciso i, p. 7). El desarrollo de la escritura constituye, por tanto, uno de los elementos esenciales para elevar la educación de México a niveles superiores, pues como menciona la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) “hacer efectivo el derecho humano a la educación, tiene como condición la posibilidad de aprender la diversidad de las lenguas” (116).

Planteamiento del problema

Las políticas nacionales e internacionales en materia de educación pública, demuestran una especial preocupación por el desarrollo de la competencia comunicativa, específicamente, en la habilidad de escritura en el estudiante y ciudadano modelo que el país espera formar; sin embargo, diversas evaluaciones señalan que frecuentemente las prácticas de escritura dentro del aula están fragmentadas y suelen dar prioridad a los aspectos mecánicos, dejando de lado la importancia del para qué, para quién y por qué se escribe.

Un claro ejemplo de lo expuesto son los resultados de la prueba PISA del año 2018, en los cuales se exponen que, en México, el 55% de los estudiantes alcanzó, al menos, un nivel 2 de competencia en lectura. Desafortunadamente, solo alrededor del 1% de los estudiantes mostró un rendimiento superior. En 20 sistemas educativos, incluidos los de 15 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019), “más del 10% de los estudiantes de 15 años mostraron un rendimiento superior” (p.13).

Otra muestra de la situación en México, fueron los resultados arrojados en las pruebas del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), ya que un alto porcentaje de alumnos y alumnas obtuvieron el nivel I de logro educativo (insuficiente) en los dominios de Lenguaje y Comunicación. En 2015, a nivel nacional, el 49.5% de los estudiantes de sexto grado de primaria alcanzó este nivel, manteniéndose en la aplicación del 2018 (49.1%). Desafortunadamente, se

siguen demostrando las carencias fundamentales de los aprendizajes clave del programa de estudios lo que, seguramente, limitó su avance en otras disciplinas y aprendizajes, situación que podría reflejarse de manera negativa en su trayectoria escolar (INEE, 2019).

En un contexto más particular, la interpretación de la aplicación de la evaluación SisAT (Sistema de Alerta Temprana), denota que un grupo de quinto grado de la ciudad de Hermosillo, Sonora, en cuanto al hábito de la lectura en casa, el 0% de los padres manifiesta que se lee mucho, mientras que el 100% que es poco; además, el 20% aceptan que solo son textos escolares los que se leen. En la habilidad de producción de textos el 38.4% se encuentra en el nivel esperado, el 50% en desarrollo y 11.5% requiere apoyo. Cabe destacar que los efectos de la pandemia por la COVID-19 se siguen registrando y se suman al rezago que ya traían.

En pocas palabras, “la adquisición de la escritura es un proceso complejo que requiere del desarrollo de diferentes habilidades, que van desde el aprendizaje del código de lectoescritura hasta su uso en un nivel avanzado de análisis e integración para producir diferentes textos” (Rojas et al., 2008, p. 33). En la presente investigación se pretende abordar, precisamente, el nivel avanzado de análisis e integración en la producción de textos, lo cual se refiere al conocimiento que el propio alumno tiene de los procesos cognitivos involucrados en la escritura, porque gracias a la metacognición se tiene mayor control de la propia actividad, ya que, no solo es necesario que el alumno se dé cuenta que algo no entiende, sino que necesita conocer qué hacer, esto es, qué estrategias implementar para resolver el problema y las dificultades (Bauselas, 2012).

Ahora bien, los principales beneficiarios de los hallazgos encontrados serán los actores educativos en general y, en específico, los escolares y sus respectivos docentes, por lo que se considera responder a la pregunta, ¿cuáles son las diferencias del conocimiento metacognitivo involucrado en la escritura en alumnos de Sonora, México y Cuenca, España pertenecientes al quinto grado de educación primaria?

Marco teórico

Desde la posición de Maco y Contreras (2013) escribir es comunicar, expresar ideas, emociones y sentimientos, lo cual tiene relación con la producción de textos a partir de una situación comunicativa en la que es oportuno dar a conocer ideas propias, informar a los destinatarios, incitar a los lectores a emprender acciones que consideran valiosas, persuadirlos o convencerlos de la validez de los puntos de vista o propuestas, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír. En esta misma sintonía, Cassany (1993, p. 13), expresa que:

Escribir va mucho más allá que saber juntar letras [...] quiere decir, ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas. Su

función es comunicar (cartas, cuentos, certificados), registrar (apuntes, resumen de un libro, notas), aprender (trabajos, análisis, reflexiones) o divertir (poema, dedicatoria).

Por otro lado, desde el punto de vista de Rojas et al. (2008), señalan que la escritura es un proceso que requiere del desarrollo de diferentes habilidades que van, desde el aprendizaje del código de lectoescritura, hasta su uso en un nivel avanzado de análisis e integración para producir diferentes textos.

En este sentido, es que cobra relevancia los términos cognición y metacognición. La cognición, en la opinión de Calfee (como se cita en Gonzáles & León, 2013), hace referencia a un sistema de construcción y procesamiento de conocimiento e información, en el cual se activan saberes que permiten reconocer y apropiarse de la realidad. Según este autor existen dos vertientes de la cognición: una como función y la otra como estructura. En la primera, la información juega un papel importante, mientras que en la segunda hace referencia a la estructura del proceso de pensar.

Flower (como se cita en Bauselas, 2012), considera que la metacognición es la “Conciencia del individuo de sus puntos fuertes y débiles y su autorregulación. Esta conciencia es un ingrediente esencial en la actividad cognitiva” (p. 19). En definitiva, implica el conocimiento, control y regulación que la persona tiene de sus propios recursos cognitivos, por tanto, se identifican dos dominios metacognitivos: el conocimiento metacognitivo que se refiere a los conocimientos que los sujetos tienen sobre la cognición, diferenciando conocimientos relativos a la persona, a la tarea y a la estrategia; y las experiencias metacognitivas que son aquellas sensaciones que experimenta conscientemente un sujeto que está llevando a cabo un proceso cognitivo.

En atención a lo señalado con anterioridad, existen diferentes modelos de escritura que Álvarez y Ramírez (2006) exponen en su artículo titulado Teorías o modelos de la producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, en él, los autores señalan que un modelo

Se entiende como un constructo teórico que intenta representar la naturaleza y el trabajo de algunos objetos dominantes; busca unificar los dominios relevantes y es un soporte de la relación entre disciplinas; para el caso, producir textos en situaciones académicas (p. 30).

En el documento señalado en el párrafo anterior, Álvarez y Ramírez (2006) analizan algunos de los principales modelos cognitivos de producción textual, específicamente los propuestos por Hayes y Flower (1980); Hayes (1996); Bereiter y Scardamalia (1987); Grabe y Kaplan (1996); Candlin y Hyland (1999); y Grupo Didactext (2003), entre otros. En estos modelos los autores indagan sobre sus fundamentos teóricos y la aplicación que se les dan. En el caso específico de este trabajo, en el apartado de conclusiones, se hace referencia a ellos para, precisamente, hacer ese análisis con base en los resultados obtenidos.

Metodología

Para los fines comparativos de esta investigación de tipo cualitativo y de alcance descriptivo, y para la recolección de datos con respecto a los procesos metacognitivos en la producción de textos, participaron 34 estudiantes del quinto año de educación primaria, sus edades oscilan entre los diez y 11 años; 14 son del sexo femenino y 18 del sexo masculino.

En lo que concierne al contexto del que provienen los sujetos participantes, 18 son estudiantes mexicanos, pertenecientes al estado de Sonora en Hermosillo, en una escuela ubicada al norte de la ciudad; mientras que los 16 restantes son alumnos españoles de la región de Castilla La Mancha, en la provincia de Cuenca, España. Considerando las características de este estudio, en ambos grupos se hizo uso de la entrevista semiestructurada como método de recolección de datos. Estas entrevistas incluyeron tres preguntas base sobre preescritura, escritura y pos-escritura después de escribir un texto narrativo con el objetivo de identificar los procesos metacognitivos que los estudiantes utilizaron para producir sus textos. Las entrevistas fueron grabadas utilizando un procedimiento inductivo para el procesamiento de datos de forma analítica a través de la aplicación Atlas.ti, por medio del cual se identificaron cuatro familias de categorías y 11 subcategorías con la segmentación y categorización a partir de patrones recurrentes, los cuales responden al planteamiento objeto de este estudio.

Resultados y discusión

Los datos proporcionados se analizaron por medio de tres preguntas sobre las etapas de la producción de textos (planeación, textualización y revisión). Para los fines de esta investigación, solo se presentan la discusión del primer cuestionamiento ¿Cómo iniciaste tu texto? que está enfocado en la etapa de planificación (ver Tabla 1).

Tabla 1. Pregunta 1 ¿Cómo iniciaste tu texto?

Pregunta 1. ¿Cómo iniciaste tu texto?	
Categorías	Subcategorías
Diseñar un plan (ordenar acciones) (3)	<ul style="list-style-type: none"> Buscar información Selección de información Referentes Experiencias personales Películas
Formular objetivos (seleccionar estrategias) (3)	<ul style="list-style-type: none"> Seleccionar tema Pensar en el lector Búsqueda de saberes previos en la MLP
Revisar el funcionamiento del plan (2)	<ul style="list-style-type: none"> Organizar la información en esquemas Tomar nota de las ideas
Estructura textual (3)	<ul style="list-style-type: none"> Título Diseño de personajes Diseño de escenario

Nota: Elaboración propia.

En la categoría **Diseñar un plan** (ver Figuras 1.1 y 1.2), el 27.8% (5/18) de los alumnos mexicanos utilizaron, como estrategia metacognitiva, la **búsqueda de información**, mientras que en España la emplearon un 31.3% (5/16) de los estudiantes. De este modo, el 27.8% (5/18) de los educandos mexicanos hicieron **selección de la información**, a diferencia de España que solo el 25% (4/16) de los niños aplicaron esta estrategia.

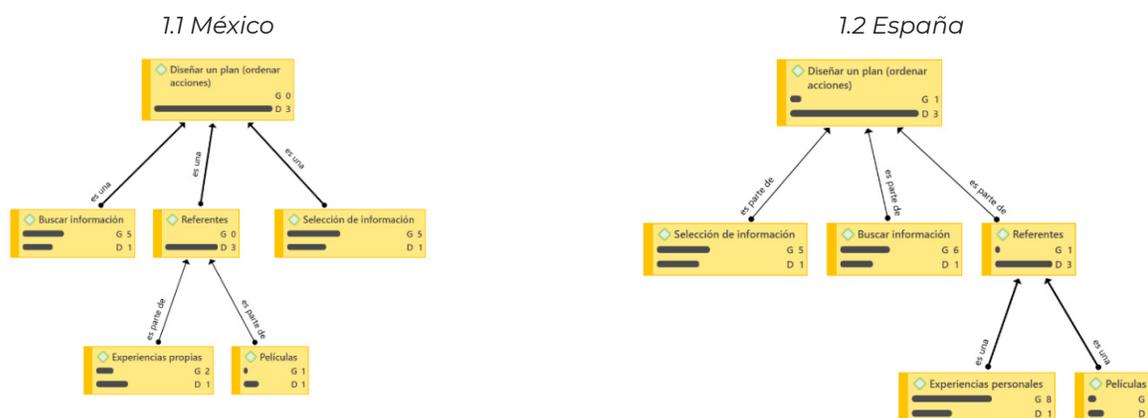
Al respecto, Grupo Didactext (como se cita en Álvarez & Ramírez, 2006) comenta que el escritor realiza una serie de operaciones cognitivas, en el acceso al conocimiento hace una lectura globalizada del mundo y para ello rastrea información en diferentes fuentes como la memoria o recursos documentales, de forma que pueda autorregular sus procedimientos.

Lo mencionado, permite al escritor ser capaz de realizar lecturas para saber y poder seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. Como muestra, un alumno de México respondió: *Pensando en lo que pasó, leyendo las historias, viendo el libro de historia* (6-10M-MX-5B); y un niño de España comentó: *Pues explicar de qué abarcó el cuento, buscar por internet y ya* (28-10M-ES-5A).

En la subcategoría sobre el uso de **referentes**, el 43.8% (7/16) de los sujetos de España y el 11% (2/18) de los participantes mexicanos, se basaron en las **experiencias personales** y un solo estudiante de cada país apoyó su texto narrativo en las **películas**; así, un discente español expresó: *Pues pensé primero lo que solía hacer en mi pueblo todos los años* (30-10M-ES-5A) y uno mexicano indicó: *Me inspiré en la película de coco. Empecé a seleccionar los personajes que eran familiares míos que ya están en la otra vida* (18-10M-MX-5B).

En este aspecto, Candlin y Hyland (como se cita en Álvarez & Ramírez, 2006) conciben a la escritura como texto, como proceso y como práctica social, lo que sugiere llevar la escritura al aula, a las actividades sociales y a la cotidianidad. Cada escrito está relacionado con propósitos comunicativos que ocurren en un contexto social e interpersonal, por ende, la escritura es una construcción de la realidad que describe y un factor de identidad personal y sociocultural.

Figura 1. Categoría 1. Diseñar un plan



Nota: elaboración propia

La segunda categoría titulada **formular objetivos** (ver Figuras 2.1 y 2.2), se divide en tres subcategorías, la primera se relaciona con la **selección del tema**, el 33.3% (6/18) de los niños mexicanos mencionan que planearon su texto a partir de identificar la temática, en tanto que, solo el 18.7% (3/16) de los educandos españoles utilizaron esta estrategia. En la opinión de Beaugrande y Dressler (como se cita en Álvarez & Ramírez, 2006) el autor debe hacer hincapié en los propósitos del escrito y los lectores reales, es decir, pensar sobre el contenido del mensaje, como bien lo expone un escolar mexicano: *la maestra nos puso en el pizarrón cinco opciones y elegí una temática, ya que tenía el tema pensé un poco y después comencé a escribir* (10-10F-MX-5B).

La subcategoría: **pensar en el lector**, pone atención, a decir de Beaugrande y Dressler (como se cita en Álvarez & Ramírez, 2006) en el nivel de impacto que el texto provoca en los destinatarios. En este principio se deciden las estructuras, las gráficas, los materiales, y las representaciones apropiadas para el lector, de este modo el escritor construye su audiencia y los efectos que esta pueda tener sobre el texto.

En este sentido, en México solo el 5.5% (1/18) piensa en el lector cuando planifica su texto, mientras que en España el 12.5% (2/16) de los entrevistados ponen atención a su audiencia y escriben de acuerdo a sus características. Un participante mexicano señaló: *Pensé en una historia que fuera interesante para los niños de España, y crear algo interesante para que los*

niños de allá se diviertan (2-10M-MX-5B). Otra de las respuestas es el comentario de uno de los sujetos de España: *Pues al principio pensé que tendría que ver con la Semana Santa y a la vez con México y se me ocurrió que un mariachi viajara a ver la Semana Santa a España* (27-10F-ES-5A).

La tercera unidad de análisis de esta categoría se identifica como la **búsqueda de saberes previos en la Memoria de Largo Plazo** (MLP), de la cual se rescata que en México utilizan esta estrategia metacognitiva un total del 61% (11/18) de niños, y en España un 68.7% (11/16). En relación con este tema Bereiter y Scardamalia (como se cita en Bausela, 2010), argumentan que la producción de un texto de manera autorregulada necesita buscar información en la memoria a corto y largo plazo, en los escritores novatos se logra con andamiajes, ya que los estudiantes pueden decir más de lo que han escrito; sobre todo, si se proponen ideas relevantes para el propósito.

En particular, un escolar de México declaró: *primero me tuve que inspirar [...] por eso, para iniciar mi cuento me tuve que inspirar en mi familia, dijo la maestra que tenía que ser algo como de nuestra tradición* (10-10F-MX-5B), en España un alumno argumentó: *primero intenté pensar en cosas que pasan en San Mateo, como la gente corre del toro [...] y pues así* (20-10F-ES-5A).

Figura 2. Categoría 2 Formular objetivos (selección de estrategias)



Nota: Elaboración propia

Nota: Elaboración propia

Referente a la categoría revisar el **funcionamiento del plan** (ver Figuras 3.1 y 3.2), se divide en dos subcategorías, la primera se enfoca en que los alumnos organicen la información en **esquemas**, así el 27.8% (5/18) de los mexicanos entrevistados lo hicieron, mientras que de los niños españoles solo el 12.5% (2/16) lo realizaron. Uno de los alumnos de México expresó: *Lo que se me ocurrió y las traté de organizar y acomodarlas* (15-10M-MX-5B) y un estudiante español mencionó: *como que al principio me hice mi esquema* (34-10M-ES-5A).

De esta manera, Bereiter y Scardamalia (como se cita en Bausela, 2010) postulan que parte de la autorregulación en el proceso de la escritura, se caracteriza por “desarrollar esquemas o planes que sirvan como criterio de selección y posterior organización de lo que se escribe” (p. 40). En este aspecto, es importante que el escritor no pierda de vista la intención de la tarea

para que pueda reconocer la estructura textual, las ideas, las opiniones, y las exigencias que más se adecuen a la función comunicativa del cuento.

La segunda unidad de análisis aboca la atención a la importancia de **tomar notas de las ideas**, ya que, como afirma León (2021), es una estrategia de tipo cognitivo que permite centrar la atención en elementos clave, recordar y retener información; así como activar los procesos de codificación, integración, y síntesis para transformar el conocimiento recibido en un conocimiento con significado.

Con relación a ello, en México el 5.5% (1/18) y en España el 31.25% (5/16) toman nota de sus ideas. Un escolar mexicano expone lo siguiente: *Hice como un tipo borrador [...] ya que tenía el tema pensé un poco y después comencé a escribir* (10-10F-MX-5B), un alumno de España explicó: *Le hice con la semana Santa, cogí el lápiz y escribí* (29-10M-ES-5A).

Figura 3. Categoría 3 Revisar el funcionamiento del plan



Nota: Elaboración propia

Nota: Elaboración propia

Por último, la cuarta categoría (ver Figura 4.1 y 4.2) integra la **estructura de un texto narrativo** en tres subcategorías: el **título** como uno de los primeros aspectos que piensan los escritores novatos para iniciar su texto, en el que el 27.8% (5/18) de los estudiantes mexicanos lo aplicaron, y en España solo el 6.25% (1/16) de los niños lo emplearon, muestra de lo anterior son los comentarios de los escolares: *Primero pensé en el título y luego cómo iba a comenzar, lo que iba a hacer para rellenar el cuento y [...] cómo iba a terminar* (5-10F-MX-5B) y otro de los comentarios fue: *Pues estaba primero buscando como el título y pues luego estaba intentando hacer el principio y pues luego también a medias del cuento* (23-10M-ES-5A).

El segundo objeto de análisis está relacionado con el diseño de **personajes** y de **escenarios**, así del total de los participantes mexicanos el 16.7% (3/18) planearon su historia en función del personaje principal, y el 5.5% (1/18) iniciaron su cuento con el diseño del escenario. En España, el 12.5% (2/16) basaron la planificación de su texto en el personaje protagonista y el 6.25% (1/16) primero diseñaron el escenario. Lo anterior queda plasmado en la siguiente cita de participante: *Cree un personaje y fui pensado en los lugares en los que iba a estar* (13-10M-MX-5B).

Gómez (2017) indica que los textos narrativos son aquellos que transmiten acontecimientos vividos (cuento, fábula, mito, informe, etc.); además, este texto es desarrollado en un tiempo o lugar determinado y llevados a cabo por personajes reales o imaginarios, siguiendo un orden temporal, causal o ficticio.

Figura 4. Categoría 4 Estructura textual



Nota: Elaboración propia

Nota: Elaboración propia

Conclusiones

En la escritura, una de las etapas más significativas en la producción de textos es la planeación, pues inicia la escritura y contribuye a mejorar la calidad de la versión final del escrito. Además, es el momento en que se puede destacar la función comunicativa del texto, es decir, se establece para qué se escribe y para quién.

- I. Los hallazgos obtenidos de esta investigación pueden resumirse en los siguientes puntos:
- II. Menos de la mitad de los participantes en ambos países buscan y seleccionan información para crear el contenido de sus textos; sin embargo, en mayor proporción los niños de España basaron su texto en experiencias personales como una forma de transmitir y crear su realidad a partir de las prácticas sociales de lenguaje.
- III. Con porcentajes muy similares en ambos países recurren a sus conocimientos previos por medio de la Memoria de Largo Plazo (MLP) autorregulando así sus propios procesos.
- IV. Dentro de esta autorregulación los educandos de México utilizan más que los alumnos de España los esquemas, pero más estudiantes españoles toman notas de sus ideas durante el proceso, lo que refleja que en ambos países los niños organizan su información.
- V. En menor proporción los escolares tanto de México como de España inician su redacción a partir de los elementos de la estructura textual del cuento como el título, los personajes y el escenario.

Finalmente, los resultados reflejan que, si bien los sujetos entrevistados son escritores novatos, constantemente se encuentran en un proceso similar de construcción a pesar de las diferencias

socioculturales, políticas y económicas, mostrando el papel que juega la metacognición en la producción de textos.

Referencias

- Álvarez, T. & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*. (18), 29-60. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/33-teoras-o-modelos-de-produccion-de-textos-en-la-enseñanza-y-el-aprendizaje-de-la-escriturapdf-snqQb-articulo.pdf>
- Bausela, H. (2012). *Metacognición en relación la escritura*. Madrid, España: DYKINSON, S.L. P.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Diario Oficial de la Federación. (2023). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CPM/DRII/normateca/nacional/CPEUM.pdf>
- Gómez, J. (2017). "El uso del texto narrativo como estrategia para mejorar la comprensión lectora en niños de educación general básica" (Trabajo de titulación, Cuenca, Ecuador). Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/27450/1/Trabajo%20de%20Titulaci%c3%b3n.pdf>
- González, B. & León, A. (2013). Procesos cognitivos: De la prescripción curricular a la praxis educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 19, 49-67. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65232225004.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018 Educación básica y media superior*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- León, O. (2021). La toma de notas: una mirada desde la ciencia, la tecnología y la sociedad. *Revista Estudios del Desarrollo Social* (9)3, 1-16. <http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v9n3/2308-0132-reds-9-03-e17.pdf>
- Maco, E. & Contreras, E. (2013). Leer y escribir... más allá de la escuela. *Horizonte de la ciencia*, 3(4), 67-70. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960879010/html/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. PISA 2018-Resultados*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Rojas, D., Guzmán, T., Jiménez, F., Zúñiga, G., Hernández, C. & Albarrán, D. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/403/P1D403.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudios de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/php/docs/sesion6/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primary_y_Secundaria.pdf