



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO

**RELACIÓN ENTRE
METACOGNICIÓN Y PRODUCCIÓN
DE TEXTOS ESCRITOS
EXPOSITIVOS DE LOS ESTUDIANTES
DE PRIMER AÑO DE UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA
METROPOLITANA-2015**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO
DE MAGÍSTER
EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR**

**CECILIA ESPERANZA FLORES
ZAVALETA**

LIMA – PERÚ

2017

JURADO DE TESIS

PRESIDENTE: Mg. María del Rosario Rivasplata Álvarez

SECRETARIO: Dr. Carlos Bancayán Oré

VOCAL: Mg. Gloria Quiroz Noriega

ASESORA DE TESIS

Dra. Elisa Socorro Robles Robles

DEDICATORIA

A mis padres y a Jhon

AGRADECIMIENTOS

Este informe de investigación ha sido realizado como parte del Programa de Maestría en Educación con Mención en Docencia e Investigación en Educación Superior ofrecido por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Su culminación fue posible debido a que conté con el apoyo de diversas personas. En principio, quisiera agradecer a mi asesora, Dra. Elisa Robles Robles, por su acompañamiento a lo largo de todo el proceso de investigación, por sus enseñanzas y por sus valiosos aportes a mi trabajo. Asimismo, quisiera darles las gracias a los jueces expertos que colaboraron brindando su experiencia para la validación de los instrumentos empleados en esta investigación. Finalmente, quisiera reconocer el apoyo que me brindaron los coordinadores, docentes y estudiantes de la universidad en la que se realizó este estudio.

ÍNDICE

	Página
RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.1.Planteamiento del problema	4
1.2.Objetivos de la investigación	7
1.2.1. Objetivo general	8
1.2.2.Objetivos específicos	8
1.3.Justificación de la investigación	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	11
2.1. Antecedentes	11
2.2. Bases teóricas	20
2.2.1. La lingüística textual: un enfoque para el estudio de los textos	20
2.2.2.1. Atributos del texto de tipo expositivo desde el enfoque de la lingüística textual	30
2.2.2.2. Superestructura del texto de tipo expositivo	30
2.2.2.3. Macroestructura del texto de tipo expositivo	37
2.2.2.4. Microestructura del texto de tipo expositivo	39
2.2.2.5. Adecuación al contexto	47
2.2.2. Metacognición	54

2.2.2.1. Dimensiones básicas de la metacognición	55
2.2.2.2. Autoconocimiento como dimensión metacognitiva	55
2.2.2.3. Autorregulación como dimensión metacognitiva	60
2.2.3. Metacognición y producción de textos	63
2.2.3.1. Planificación como proceso metacognitivo	66
2.2.3.2. Estrategias cognitivas y metacognición	67
2.2.3.3. La autoevaluación como proceso metacognitivo	69
2.2.3.4. Conciencia del proceso y metacognición	70
CAPÍTULO III: SISTEMA DE HIPÓTESIS	73
3.1. Hipótesis general	73
3.2. Hipótesis específicas	73
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	74
4.1. Tipo y nivel de la investigación	74
4.2. Diseño de la investigación	74
4.3. Población y muestra	75
4.4. Definición y operacionalización de las variables y los indicadores	77
4.5. Técnicas e instrumentos	79
4.6. Plan de análisis	89
4.7. Consideraciones éticas	90



CAPÍTULO V: RESULTADOS	93
5.1 Prueba de hipótesis general	93
5.2 Prueba de hipótesis específicas	94
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	113
6.1 Discusión con la hipótesis general	113
6.2 Discusión con las hipótesis específicas	119
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	134
CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES	138
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
X. ANEXOS	149
1. Matriz de consistencia	
2. Matriz de instrumento Cuestionario de estrategias metacognitivas	
3. Matriz de instrumento Rúbrica de producción de textos escritos expositivos	
4. Instrumento Cuestionario de estrategias metacognitivas	
5. Instrumento Rúbrica de producción de textos escritos expositivos	
6. Lista de jueces expertos	
7. Exoneración del Comité de Ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia	

TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1	Subtipos expositivos	36
Tabla N° 2	Consolidado de validez de contenido por juicio de expertos del instrumento Cuestionario Estrategias metacognitivas	79
Tabla N° 3:	Matriz de componentes rotados de la variable metacognición	81
Tabla N° 4:	Confiabilidad de las dimensiones de la variable metacognición	83
Tabla N° 5	Consolidado de validez de contenido por juicio de expertos del instrumento Rúbrica de producción de textos expositivos	85
Tabla N° 6:	Matriz de componentes rotados de producción de textos escritos expositivos	86
Tabla N° 7:	Confiabilidad de las dimensiones de la variable producción de textos escritos expositivos	88
Tabla N° 8:	Estaninos de metacognición y sus dimensiones	92
Tabla N° 9:	Estaninos de producción de textos escritos expositivos y sus dimensiones	92
Tabla N° 10:	Metacognición según sexo	93
Tabla N° 11:	Metacognición según Facultad	94
Tabla N° 12:	Metacognición según edad	96
Tabla N° 13:	Producción de textos escritos expositivos según sexo	98
Tabla N° 14:	Producción de textos escritos expositivos según Facultad	99
Tabla N° 15:	Producción de textos escritos expositivos según edad	101
Tabla N° 16:	Prueba de Kolmogorov – Smirnov de metacognición para una muestra	103
Tabla N° 17:	Prueba de Kolmogorov – Smirnov de producción de textos escritos expositivos para una muestra	104
Tabla N° 18:	Correlaciones hipótesis general	105
Tabla N° 19:	Correlaciones hipótesis específica 1	107

Tabla N°20:	Correlaciones hipótesis específica 2	108
Tabla N°21:	Correlaciones hipótesis específica 3	109
Tabla N°22:	Correlaciones hipótesis específica 4	110

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N°1:	Metacognición según sexo	93
Figura N°2:	Metacognición según Facultad	95
Figura N°3:	Metacognición según edad	97
Figura N°4:	Producción de textos expositivos según sexo	98
Figura N°5:	Producción de textos expositivos según Facultad	100
Figura N° 6:	Producción de textos expositivos según edad	102

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue analizar la relación entre la metacognición y la producción de textos expositivos en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana. La población estuvo conformada por 4500 estudiantes de la cual se extrajo una muestra probabilística aleatoria simple que estuvo conformada por 358 estudiantes. El diseño de la investigación empleado fue el descriptivo- correlacional. Los instrumentos empleados para el recojo de información fueron dos: un cuestionario de estrategias metacognitivas empleadas y una tarea de escritura concreta con la cual se evaluó los atributos del texto expositivo mediante una rúbrica. Ambos instrumentos fueron sometidos al análisis de validez y confiabilidad utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, con lo que se comprobó que su consistencia interna era positiva y era confiable aplicarlos (Alfa de Cronbach \geq ,750). Respecto de los resultados, aplicando el estadístico de Spearman, se encontró una correlación positiva baja, pero significativa entre las variables metacognición y producción de textos expositivos ($\rho = ,262$; $p < 0,5$), con lo cual se comprueba la hipótesis general de esta investigación.

Palabras clave: producción de textos, metacognición, textos expositivos, educación superior

ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze the relationship between metacognition and the production of expository texts in first year students of a private university in Lima Metropolitana. The population was 4500 students and we worked with a probabilistic sample of 358. The descriptive-correlational design was the research design used. The instruments used for the collection of information were two: a questionnaire of metacognitive strategies used during a specific writing task and a rubric to evaluate the attributes of the expository text. Both instruments were subjected to validity and reliability analysis using Cronbach's alpha coefficient, which showed that their internal consistency was positive and reliable (Cronbach's alpha \geq 750). Regarding the results, using the Spearman statistic, a low but significant positive correlation was found between the metacognition variables and the production of expository texts ($\rho = .262$; $p < 0.5$), which confirms the general hypothesis of this research.

Key words: production of expository text, metacognition, expository text, higher education

INTRODUCCIÓN

Desde los distintos espacios que promueven la reflexión y el diálogo para el desarrollo de la educación superior a nivel mundial (OECD, 2001; Proyecto Tuning Latinoamérica, 2007; Proyecto Tuning Latinoamérica, 2014), la competencia de comunicación escrita ha sido definida como genérica o transversal, es decir, indispensable para el desempeño académico y profesional de los estudiantes de cualquier especialidad. En efecto, se afirma que el uso de la expresión escrita es una de las competencias más importantes que deben alcanzar los egresados del pregrado.

Como afirma Carlino (2005), la práctica continua de la producción textual permite no solo el fortalecimiento y la adquisición del conocimiento existente, sino también la generación y construcción de nuevas ideas. Aquella dota al estudiante de la capacidad de “decir el conocimiento”, y también de transformarlo en algo nuevo (Scardamalia & Bereiter, 1992), de allí la necesidad de incentivar el desarrollo de la producción textual en la universidad.

A pesar de la relevancia que se atribuye al desarrollo de la producción escrita, las evaluaciones recientes sobre la realidad educativa latinoamericana (Unesco-Llece, 2010) y, específicamente, la peruana (Minedu, 2006) revelan que los estudiantes de educación básica no han desarrollado adecuadamente las capacidades relacionadas con esta. Estas dificultades suelen transferirse al contexto de la educación superior y explican por qué muchos de los estudiantes que ingresan en

la universidad no responden adecuadamente a los diversos contextos de escritura que les demanda este nuevo espacio académico. Tal situación traería como consecuencia problemas en el desempeño y rendimiento de los estudiantes, y, de no ser resuelta o abordada durante el desarrollo del pregrado, podría continuar, incluso, hasta los estudios de posgrado y repercutir negativamente en el futuro profesional de los egresados.

La producción de textos de naturaleza expositiva es una demanda permanente en la educación superior, pues los estudiantes deben revelar su competencia para describir y explicar de modo claro y objetivo los conocimientos asociados a las distintas materias que son parte de su formación. Esta competencia, a su vez, debe estar ligada a un proceso consciente, de naturaleza cognitiva. Sin embargo, en el ejercicio de la producción, muchos estudiantes pueden no ser conscientes de ese proceso, lo que les dificulta mejorarla.

Es en este sentido que la presente investigación busca establecer la relación entre metacognición y producción de textos escritos de tipo expositivo. Al profundizar en este tema, se espera fortalecer la reflexión sobre los procesos cognitivos asociados con la escritura en el ámbito de la educación superior. Para este fin, se indagó en las estrategias metacognitivas que emplean estudiantes universitarios de primer año durante una tarea de producción textual concreta.

Este documento se ha organizado sobre la base de diez capítulos. El primero constituye el planteamiento de la investigación. Se presenta el problema y la

pregunta de investigación, la justificación y relevancia del estudio, y los objetivos generales y específicos del mismo. El segundo capítulo desarrolla las bases teóricas y conceptuales de la investigación, así como los antecedentes. El tercero plantea el sistema de hipótesis, constituido por la hipótesis general y cuatro hipótesis específicas. El cuarto capítulo detalla la metodología de la investigación, es decir, el tipo y nivel del estudio, el diseño, la población y la muestra, las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información, el plan de análisis de los datos obtenidos, y las consideraciones éticas del estudio. El quinto capítulo presenta los resultados de la investigación en función de la comprobación de las hipótesis; el sexto, la discusión de dichos resultados a partir de los antecedentes y las bases teóricas de la investigación. El séptimo y el octavo capítulos desarrollan las conclusiones y recomendaciones que se desprenden de los resultados obtenidos, respectivamente. Asimismo, el noveno capítulo detalla las referencias bibliográficas consultadas durante la elaboración del presente documento, y el décimo lo conforman los anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La producción de textos en el contexto universitario es una habilidad esencial que permite el fortalecimiento y la adquisición del conocimiento en las distintas áreas de especialización académica. Como señala Carlino (2005), la elaboración de textos escritos constituye un medio imprescindible para que los estudiantes universitarios se apropien de los contenidos y del lenguaje particular de la disciplina en la que se forman. De este modo, la producción textual debe formar parte de su formación tanto académica como profesional.

En el ámbito universitario, uno de los tipos de texto escrito más común es el expositivo. Su lenguaje descontextualizado y objetivo lo hace universal, válido en todo tiempo y lugar, por lo cual es ampliamente utilizado en las diversas áreas académicas para presentar y transmitir conocimiento, así como para construirlo (Álvarez, 2011; Carvajal & Ulloa, 2008; Sánchez, 1995). Debido a ello, es importante que los estudiantes se desempeñen adecuadamente en la producción de este tipo textual. De lo contrario, se generarían problemas en su desempeño y rendimiento, pues, “no lograrán insertarse en la cultura discursiva de su comunidad científica o profesional” (Carlino, 2005, p. 13).

No obstante, de acuerdo con los resultados de una evaluación elaborada por Ferrucci y Pastor (2013), muchos de los estudiantes que ingresan en la universidad no se desempeñan adecuadamente al elaborar este tipo de textos. Las investigadoras analizaron 150 pruebas que consistían en la elaboración de textos expositivos-explicativos de un universo conformado por 1319 estudiantes universitarios de primer ciclo. Se obtuvo que solo el 18% aprobó, es decir, los alumnos se desempeñaron por debajo de lo esperado.

Se evidenciaron mayores problemas en los aspectos sintáctico-gramaticales, lo cual incluía la adecuada formulación de oraciones, el empleo apropiado de conectores lógicos entre las ideas, así como el empleo adecuado de las normas de puntuación. Todo ello impactó negativamente en la construcción adecuada de la microestructura o nivel parrafal del texto expositivo-explicativo, nivel que implica la coherencia lógica entre las ideas que conforman un párrafo.

Del mismo modo, la evaluación reveló que los estudiantes alcanzaron niveles por debajo de lo esperado en el aspecto relacionado con la organización de la información, pues demostraron no tener claras las funciones de la introducción o el cierre del texto, lo cual supone desconocimiento de la superestructura de los textos expositivos-explicativos. A partir de estos datos, el estudio concluye que la producción textual se encuentra aún en un nivel de desarrollo incipiente y, por lo tanto, es insuficiente para el cumplimiento exitoso de las demandas del ámbito universitario.

A similares resultados llegaron las investigaciones realizadas por Fuenmayor, Villasmil y Rincón (2008), y Oliveros (2013), estudios realizados en América Latina. Ambos trabajos concluyeron que los estudiantes universitarios desconocen la superestructura (introducción, desarrollo y cierre) de los textos de tipo expositivo, y presentan problemas para crear párrafos que guarden una coherencia interna entre las oraciones que lo componen, dificultades que se relacionan con la microestructura de este tipo textual.

En la práctica profesional como docente del área de comunicación, durante los últimos años, se ha apreciado las dificultades de los estudiantes del primer ciclo para producir textos expositivos, a pesar de que se procura que reflexionen en sus procesos cognitivos. Es del contacto con este contexto que surge la inquietud de investigar la relación entre la metacognición y la producción textual.

Considerando esta problemática, mejorar las capacidades para producir textos expositivos en los estudiantes universitarios se ha convertido en uno de los retos a los que se enfrentan los cursos básicos de redacción de nivel superior en la actualidad. El análisis de los procesos metacognitivos que los estudiantes realizan al producirlos constituye una tarea que puede aportar al propósito mencionado.

Ciertamente, ahondar en los procesos reflexivos que los estudiantes realizan antes, durante y después de producir un texto podría ayudar a comprender por qué muchos de ellos demuestran dificultades para responder a una consigna propuesta, pues estaríamos frente a una conciencia incipiente sobre las actividades

metacognitivas de planificación. Del mismo modo, si el estudiante muestra poca capacidad para reconocer o subsanar sus errores en la producción textual, se revelaría que no ejerce adecuado control de la autoevaluación como proceso metacognitivo.

Diversas investigaciones (Guerrero, 2011; Leen 2012; Álvarez & Monereo, 2010; Flórez, Torrado, Arévalo, Meza, Mondragón & Pérez, 2005; Peronard, Crespo & Guerrero, 2001; Escorcía, 2011) han demostrado que la metacognición puede cumplir un rol importante en el desarrollo de las habilidades de escritura, en cuanto permite al redactor ser consciente y autorregular los distintos procesos mentales que realiza al escribir. En particular, en el área de la producción de textos, los trabajos citados revelan que los conocimientos metacognitivos están vinculados estrechamente con el buen desempeño de los estudiantes en dicha área.

Sin embargo, en el Perú, las investigaciones de este tipo son escasas y más aun las que se centran en el nivel superior, de modo que se puede colegir que los presupuestos teóricos sobre la relación entre la metacognición y la producción de textos no han sido lo suficientemente verificados. Por todo lo planteado, la interrogante central que esta investigación buscó responder fue la siguiente:

Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre la metacognición y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana?

Preguntas específicas

- a) ¿Cuál es la relación entre la dimensión metacognitiva planificación y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana?
- b) ¿Cuál es la relación entre la dimensión metacognitiva autoevaluación y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana?
- c) ¿Cuál es la relación entre la dimensión metacognitiva estrategias cognitivas y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana?
- d) ¿Cuál es la relación entre la dimensión metacognitiva conciencia del proceso y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general

Analizar la relación entre la metacognición y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana

1.2.2 Objetivos específicos

a) Describir la relación entre la dimensión metacognitiva planificación y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana

b) Describir la relación entre la dimensión metacognitiva autoevaluación y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana

c) Describir la relación entre la dimensión metacognitiva estrategias cognitivas y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana

d) Describir la relación entre la dimensión metacognitiva conciencia del proceso y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana

1.3 Justificación del estudio

En relación con la justificación teórica de esta investigación, en el contexto internacional y nacional, existe poca información respecto de la correspondencia entre el desarrollo de las habilidades metacognitivas y las habilidades de producción textual. Efectivamente, los resultados de los estudios muestran, en algunos casos, que la relación sí es significativa, mientras que, en otros, se determina que la correlación es débil. En ese sentido, es necesario realizar trabajos que permitan afirmar con mayor sustento empírico el tipo de relación entre ambos

componentes, de modo que se contribuya a esclarecer el vacío en el cuerpo teórico del conocimiento respecto del tema de metacognición y su correspondencia con la producción textual.

Además de una justificación teórica, esta investigación tiene también relevancia práctica. Ciertamente, la comprobación de una relación significativa entre la metacognición y la producción de textos escritos expositivos permitirá a los docentes especializados en la enseñanza de la escritura en el nivel superior diseñar estrategias que fomenten en los estudiantes el fortalecimiento de sus procesos metacognitivos y, con ello, se promueva el desarrollo óptimo de la producción textual.

Finalmente, en lo que se refiere a la justificación metodológica, esta investigación requirió adaptar el instrumento *Cuestionario de Estrategias Metacognitivas* propuesto por O'Neil y Abedi (1996) y adecuarlo a una tarea de producción textual concreta. Dicho instrumento fue validado y se comprobó su confiabilidad. Así también, esta investigación aporta una rúbrica de producción de textos escritos de tipo expositivo con una sólida base teórica centrada en la propuesta de Van Dijk (1998). Ambos instrumentos se constituyen en referentes metodológicos que servirán para investigaciones futuras centradas en el campo específico de la escritura en el nivel superior.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes

Poblete (2005), en *Producción de textos argumentativos y metacognición*, relacionó las variables metacognición y la calidad de los textos argumentativos. La muestra estuvo conformada por 172 estudiantes de secundaria hombres y mujeres de 15 y 16 años de edad. Para la recolección de datos, aplicó tres instrumentos: tarea de escritura de un texto argumentativo, pautas para evaluar la competencia textual y un cuestionario de selección múltiple para medir el conocimiento metacognitivo.

Los resultados de la investigación muestran que, del total, solo el 24% produjo textos de calidad óptima. Respecto de la variable metacognición, el promedio alcanzado en el cuestionario por los estudiantes que producen textos de calidad fue de treinta, cuando lo máximo que se puede alcanzar es 46. En este sentido, se demuestra que los alumnos que son buenos escritores no poseen niveles altos de metacognición (46). Se concluyó que no hay una relación determinante entre metacognición y escritura.

Ochoa y Aragón (2007), en *Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas*, correlacionaron el empleo de estrategias metacognitivas y la calidad de las producciones escritas. La muestra estuvo conformada por 33 estudiantes de Psicología con edades entre los 18 y los 21 años a quienes se solicitó la elaboración de un ensayo teórico y un reporte de investigación, cuya calidad se expresó en niveles de integración del texto. Para observar los funcionamientos metacognitivos de los estudiantes durante la escritura, se utilizó la técnica del pensamiento en voz alta. No se encontró una relación significativa entre el funcionamiento metacognitivo y la práctica de la escritura.

Escorcía (2011), en *Aportes de la metacognición al rendimiento de la escritura*, correlacionó la metacognición y el rendimiento en la producción de textos. La muestra estuvo conformada por un grupo de 45 estudiantes de primer y segundo año de Psicología, y por 45 estudiantes del cuarto y sexto semestre con edades entre los 21 y 25 años. Para la recolección de datos fueron empleados dos instrumentos: entrevistas semi-estructuradas, y un cuestionario. Para la evaluación del rendimiento en la escritura, se consideró una hoja de criterios que evaluaba los aspectos lingüísticos, capacidad de análisis, elementos de argumentación, relación entre los saberes teóricos, respeto de las instrucciones y presentación. Concluyó que existe una relación fuerte y positiva entre metacognición y producción de textos. Se evidencia también una relación positiva entre los conocimientos metacognitivos y el rendimiento ($r=0,020$).

Guerrero (2011), en *Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos*, describió los procesos metacognitivos durante la producción de textos argumentativos con un enfoque mixto, predominantemente cualitativo. Se seleccionaron 25 estudiantes de 16 a 20 años, participantes de la secuencia didáctica. Se utilizó como herramientas para la obtención de datos un cuestionario que recogía las actividades realizadas por los estudiantes durante la escritura y la evaluación cualitativa de los textos por parte de lectores/jueces. También se procedió a comparar las diferentes versiones de un mismo texto.

En el 65% de los estudiantes, hay indicadores de presencia de planeación del texto; en el 70%, hay indicadores de autorregulación; y en el 55% hay evidencias de evaluación o autopercepción del texto. Los resultados más bajos por indicadores de metacognición son no tener conciencia de los propios procedimientos de escritura, no hacer planes o borradores y no evaluar durante la redacción.

Leen (2012), en *Estrategias metacognitivas utilizadas por estudiantes universitarios en el proceso de composición escrita de textos académicos*, describió el uso de estrategias metacognitivas relacionadas con el proceso de composición escrita de textos de estudiantes universitarios. La muestra estuvo conformada por 18 estudiantes del programa de Educación. Para la recolección de los datos, se diseñó un cuestionario que constaba de una pregunta para elaborar un texto académico. También constaba de catorce preguntas abiertas relacionadas con las estrategias metacognitivas.

Se encontró que, en la dimensión de conocimiento, el 54% no contestó a las preguntas planteadas y un 46% respondió inapropiadamente. En cuanto a la planificación, el 50% no emitió respuesta, el 40% respondió de forma no apropiada y solo un 10% de las respuestas fueron apropiadas. En relación con la supervisión, el 74% no contestó, el 19% dio respuestas no apropiadas, y 7% tuvo respuestas apropiadas. En la dimensión evaluación, se obtuvo un 83% correspondiente a preguntas sin contestar, un 13% de respuestas no apropiadas y un 4% de respuestas apropiadas. Se concluye que los informantes claves no son metacognitivamente competentes en relación al proceso de composición escrita.

Escorcía (2010), en *Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos*, analizó dos dimensiones de la metacognición (conocimiento metacognitivo y estrategias de autorregulación). Se realizó un estudio cualitativo a través de entrevistas semi-estructuradas con 12 estudiantes de primer año de universidad. El análisis de los datos consistió en categorizar y codificar el contenido de las entrevistas sobre cómo procedieron para redactar el texto.

Se concluyó que los estudiantes reconocen las exigencias de la tarea y sí son conscientes de lo que se espera de ellos. A pesar de poseer conocimientos metacognitivos, no saben cómo utilizar dichas informaciones para producir sus textos o para adecuar su discurso a las expectativas de los receptores. Asimismo, describen principalmente las actividades que realizan durante la fase de

transcripción del texto (55%). Los estudiantes citaron menos los procesos de planeación (27%) y de revisión (18%), lo cual indica la dificultad de reconocer qué es lo que hacen en tales momentos de la redacción, y muestra que tienen menos control de estas etapas.

Campo, Escorcia, Moreno y Palacio (2016) elaboraron un estudio titulado *Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia*. Este tuvo dos objetivos. El primero fue describir los niveles de conocimientos metacognitivos y de estrategias de planificación en estudiantes universitarios de primer año con relación a sus procesos de producción de textos. El segundo consistió en determinar la relación existente entre la percepción de estos procesos y el rendimiento en producción textual.

Se postuló que los bajos niveles de conocimientos metacognitivos y de estrategias de planificación en la composición de textos se relacionan con bajos niveles de rendimiento académico en la escritura. Se utilizó un diseño descriptivo comparativo con 462 estudiantes universitarios (231 colombianos, 231 franceses, con edades entre 18 y 20 años). Estos respondieron un cuestionario sobre metacognición compuesto por dos escalas: conocimientos metacognitivos y estrategias de planificación. Se demostró la existencia de una correlación positiva débil de .181 entre el nivel de rendimiento en la escritura y metacognición.

Bausela (2007), en *Relación entre autorregulación y autoconocimiento de la escritura con la coherencia y productividad de un texto*, se planteó dos objetivos.

El primero fue conocer la relación entre el conocimiento metacognitivo de la tarea, la persona y la estrategia, y el nivel de coherencia y productividad en tres tipos de texto: descripciones, narraciones y redacciones. El segundo fue predecir el nivel de conocimiento metacognitivo de la persona, la tarea, y la estrategia con relación a la escritura a partir de los niveles de coherencia y productividad. Participaron 1691 estudiantes, con edades comprendidas entre los 8 y los 16 años.

Para la recolección de la data, se empleó un cuestionario de conductas metacognitivas y se aplicaron tres tareas de escritura. Los resultados indican que existe una relación positiva débil de .166 entre el conocimiento metacognitivo de la persona, la estrategia y la tarea, y la coherencia y productividad de los textos.

Ferrucci y Pastor (2013), en *Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima*, tuvieron como objetivo analizar el desempeño de los estudiantes de primer ciclo en la producción de textos expositivo-explicativos. La muestra estuvo constituida por 251 estudiantes. Para el recojo de datos se empleó una prueba diagnóstica, que corresponde a la técnica de encuesta. Siguiendo un enfoque predominantemente cualitativo, el desempeño en este tipo de textos fue evaluado en función de cinco dimensiones: pertinencia y solidez del contenido, organización del contenido, competencia léxico-gramatical, puntuación y ortografía.

Se promedió los puntajes obtenidos en cada una de las dimensiones para obtener el resultado total de la prueba. También, se contabilizó y tipificó los errores según la dimensión. Solo 18% de los alumnos aprobó la prueba y, en promedio, la muestra no alcanzó el desarrollo esperado (es decir, 65%) en ninguna de las cinco dimensiones.

Fuenmayor, Villasmil y Rincón (2008), en su estudio descriptivo-interpretativo *Construcción de la microestructura y la macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ*, analizaron las deficiencias en la construcción de la microestructura y macroestructura en un texto expositivo. La muestra estuvo conformada por 55 composiciones, las cuales se analizaron con tres indicadores: superestructura, macroestructura y microestructura. En cuanto al primero, en todos los textos, se observa la ausencia del cierre o conclusión. Respecto de la macroestructura, algunos estudiantes (36.3%) organizaron las ideas a manera de lista de frases u oraciones.

Como resultado, los textos carecen de unidad temática y relaciones coherentes entre párrafos, e incluso entre oraciones. Finalmente, en relación con la microestructura, solo nueve de los textos analizados (16.3%) relacionan lógicamente y sintácticamente las oraciones al interior de cada párrafo. Además, en estos casos, se logra mediante el uso inadecuado, redundante o excesivo de un reducido número de proformas gramaticales, lo que resulta en un discurso repetitivo y que no despierta interés para el lector.

Marín y Morales (2004), en el estudio descriptivo-interpretativo *Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva*, analizaron 74 monografías escritas por 104 estudiantes de primer año, distribuidos en 4 secciones. Estas se organizaron en dos grupos: el Grupo 1 contempló 46 monografías realizadas al inicio del año académico, y el Grupo 2 contempló 28 monografías realizadas al final de ese período.

En el grupo 1, se obtuvo los siguientes resultados: en el 40% de los casos, no existía progresión temática, pues se incorporaba información impertinente que impedía la formación de la macroestructura textual. El 19,5 % incorporó enunciados propios de la oralidad y un porcentaje significativo (36,9%) presentó problemas de cohesión, específicamente de concordancia nominal y verbal. En relación con la microestructura y oración, un alto porcentaje (75,7 %) utilizó palabras que no se correspondían con el sentido del texto. Finalmente, la totalidad de trabajos presentó errores de acentuación.

En cambio, en el grupo 2, la mayoría mostró dominio de la superestructura de la monografía. Asimismo, se presentaba explícita o implícitamente la relación entre las partes y mantenían semánticamente la progresión temática. En cuanto a la adecuación al registro, no se encontró la utilización de registros inadecuados, aunque el 50 % mostró dificultades con el uso del léxico especializado en el criterio microestructura y oración. Todavía en este segundo grupo un alto porcentaje presentó errores de acentuación.

Aguillón y Palencia (2004), en *Características del discurso escrito de los estudiantes que cursan lenguaje en educación a distancia en LUZ-COL* analizaron los componentes sintáctico, semántico y pragmático de los textos escritos por estudiantes que universitarios. La muestra estuvo conformada por 126 textos. Como instrumento de recolección de datos se empleó una prueba que consistió en elaborar un texto de tema libre. Siguiendo un enfoque cualitativo, se analizaron las redacciones considerando los tres componentes mencionados.

Se obtuvo que los estudiantes desconocen la superestructura del texto expositivo. Respecto de la macroestructura, los textos no presentaron un título que orientara al lector sobre la información global y fue difícil establecer el tema o tópico. A nivel de la microestructura, predominaron los párrafos muy extensos y se detectó el inicio de párrafos sin concluir el anterior. Se presentaron problemas de adecuación al registro y de selección del léxico, ya que se emplearon expresiones o términos de uso frecuente en el lenguaje coloquial y se repitieron las mismas palabras en el texto. Tampoco se empleó adecuadamente la puntuación, acentuación y mayúsculas, lo que reveló que desconocían la normativa propia del discurso formal o académico.

Oliveros (2013), en *Texto expositivo: estudio de los niveles discursivos en producciones escritas por estudiantes de nuevo ingreso*, estudió las características del texto expositivo. La muestra estuvo conformada por 31 producciones escritas por estudiantes del primer semestre. Siguiendo un enfoque cualitativo, se buscó describir los niveles del discurso de los textos expositivos. Se consideró tres

categorías de análisis: superestructura, macroestructura y microestructura textual. Los instrumentos empleados para el recojo de datos fueron dos tareas de escritura: una prueba diagnóstica al inicio del semestre y un resumen de texto al final.

Del análisis de los datos se obtuvo que, en el nivel superestructural, 35.4% de producciones siguieron el esquema del texto expositivo, mientras que 64.5% producciones no. En el nivel macroestructural, se observó el uso de marcas de presentación en la introducción (74.1%) y de macroproposiciones de definición, ejemplificación y explicación (77.4%), aunque no siempre utilizadas de forma adecuada. A nivel de microestructura, el 61.29% de la muestra presenta una progresión temática definida entre las oraciones del párrafo, es decir, se encuentra una sucesión de las proposiciones mediante relaciones de conexión y coherencia.

2.2. Bases teóricas de la investigación

2.2.1. La lingüística textual: un enfoque para el estudio de los textos

La lingüística textual, también llamada lingüística del texto, surge en la década de 1970 por la necesidad de desarrollar un análisis de la lengua que pueda estudiar estructuras más complejas que la oración. Desde la lingüística tradicional, esta era el elemento que constituía la unidad máxima de análisis. Por lo tanto, este enfoque era insuficiente para dar cuenta de cómo se construyen y organizan los textos. Ciertamente, abordar su estudio implicaba una perspectiva transfrástica, es decir, que traspase la frontera oracional. En ese sentido, uno de los principales aportes de la lingüística textual es haber propuesto métodos para analizar el discurso escrito.

Asimismo, a diferencia de otros enfoques puramente gramaticales, la lingüística centrada en los estudios discursivo-textuales busca incorporar datos contextuales, pues se concibe el discurso como una práctica situada. De este modo, la lingüística textual retoma el papel central de la pragmática en el análisis lingüístico (Caamaño, 2011) y será este rasgo el que marque la línea divisoria entre este tipo de estudios y los que conciben al texto como un producto estrictamente gramatical.

Como señalan Santander (2011) y Sánchez (2005), en los campos de estudio de las ciencias humanas y sociales, estudiar los tipos, propiedades y estructuras del discurso, así como los contextos comunicativos e histórico- sociales en los que se producen se ha convertido en una tendencia importante de los estudios lingüísticos actuales. En este contexto, la lingüística textual y al análisis del discurso (AD) se han reafirmado como herramientas valiosas que permiten abordar la pregunta central y aún vigente acerca de cómo se pueden estudiar los textos.

Así también, en el ámbito de la educación, aunque los modelos de análisis textual no fueron concebidos como propuestas para la enseñanza-aprendizaje de la redacción, se puede afirmar que tanto los manuales didácticos en español (Ramoneda, 2011; Cassany, 2006; Romero & Jiménez, 2012) como las actuales investigaciones hispanoamericanas que abordan el análisis del texto en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la producción textual (Marín & Morales, 2004; Aguillón & Palencia, 2004; Álvarez & Ramírez, 2010; Álvarez

2011; Fuenmayor, Villasmil & Rincón, 2008; Caamaño, 2011) se han desarrollado gracias a los aportes de la lingüística textual.

Desde este enfoque lingüístico y siguiendo la propuesta de Teun Van Dijk (2010), el texto puede definirse como una unidad semántica, es decir, de significado antes que gramatical o sintáctica. Por ello, la proposición, al ser el significado que subyace a una oración, se convierte en la unidad más importante del análisis textual desde su perspectiva. Dicha unidad semántica es emitida en un contexto o acto comunicativo específico, y responde a una intención comunicativa particular.

Esta noción coincide con la planteada por De Beaugrande y Dressler (1997), quienes también definen al texto como un acontecimiento comunicativo que se produce en una situación o contexto concreto y con una finalidad en particular. Sin embargo, estos autores enfatizan aún más en la importancia de entenderlo como un intercambio entre el productor y el receptor, y priorizan el rol interpretativo de este último en la construcción del sentido del texto.

Por su parte, Bernárdez (1982) plantea que se deben considerar tres factores esenciales para definir al texto: a) su carácter comunicativo, es decir, su función para transmitir un mensaje; b) su carácter pragmático, ya que el texto puede cambiar según la intención comunicativa del productor, y de la situación o contexto en el que tiene lugar, y c) su carácter estructurado, pues el texto cumple con ciertas reglas propias de la textualidad.

Tomando en cuenta lo explicado, se puede afirmar que Bernárdez (1982) concuerda con Van Dijk (2010), y De Beaugrande y Dressler (1997) al definir al texto como un acto comunicativo y social. En cuanto a las funciones del emisor y el receptor del texto, los autores mencionados coinciden en que tanto el emisor como el receptor cumplen un rol activo en la construcción del significado del texto y, por tanto, este último también dota de significado al discurso escrito mediante su decodificación.

Respecto de las propiedades de la textualidad, es decir, de las características que hacen a un texto tal, Van Dijk (2010), en consonancia con Bernárdez (1982), señala que la coherencia es el principal atributo de un texto. Esta se cumple cuando los hechos denotados por las proposiciones se relacionan entre sí de manera concebible, lógica y posible en el universo representado en el texto. Asimismo, Van Dijk (2010) señala que la coherencia de un texto debe manifestarse en tres niveles: el lineal, el global y el nivel pragmático. Las tres formas de coherencia están ligadas entre sí y dependen, finalmente, de la interpretación semántica y pragmática que el lector pueda atribuirle al texto.

Por un lado, la coherencia lineal o microestructura se define como las relaciones semánticas que se establecen entre las oraciones de una secuencia. Para Van Dijk (2010) una secuencia de oraciones posee propiedades sintáctico-gramaticales específicas que permiten relacionar a las palabras y a las oraciones entre sí. Algunos de estos recursos son la pronominalización, la elisión, o la conexión. Este

mismo concepto es denominado por De Beaugrande y Dressler (1997) como cohesión.

Ambos autores destacan el papel de la sintaxis, pues esta crea patrones que organizan la superficie textual y dispone el orden en el que aparecen las palabras en una oración o en una secuencia de oraciones. Sin este primer nivel de organización, sería imposible establecer una continuidad entre las secuencias oracionales. De Beaugrande y Dressler (1997) también coinciden con Van Dijk (2010) en señalar que la estructura de superficie, que es de orden sintáctico, tiene un correlato semántico.

Por otro lado, la coherencia global es considerada por Van Dijk como otro atributo del texto que se relaciona con el sentido o contenido de este como un todo. En este tipo de coherencia, se pueden reconocer dos estructuras semánticas: la macro y la superestructura. La primera de ellas se identifica con el tema o asunto en común que une a todas las proposiciones, de manera que, si no pudiera encontrarse el tema, entonces, no habría macroestructura y, por lo tanto, no podría hablarse de texto. La coherencia global se logra cuando se establece una continuidad de sentido entre las expresiones lingüísticas que conforman el texto.

En cambio, la superestructura, aunque también otorga sentido global al texto, se define como una estructura esquemática abstracta que le da su forma general. Entonces, la superestructura no anticipa el contenido, pero sí adelanta la forma que un determinado tipo de texto podría tener y las partes en las que podría estar organizado. Por ejemplo, en el caso de un texto argumentativo, su superestructura

podría ser la siguiente: presentación de una controversia, planteamiento de una postura, explicación de argumentos, conclusión, etc.

La noción de coherencia global planteada por Van Dijk (2010) guarda semejanzas con la segunda norma de textualidad planteada por De Beaugrande y Dressler (1997): la coherencia y con el concepto de “patrones globales”. Según estos últimos, la coherencia se logra cuando se establece una continuidad de sentido entre las expresiones lingüísticas que conforman el texto. Esto ocurre cuando el productor o receptor se enfrenta a un texto, pues activa conceptos y los relaciona. Todo ello constituye una operación cognitiva que, en muchos casos, es sumamente rápida y que se realiza en un espacio mental al que denominan almacenamiento activo. Este vendría a ser, entonces, un sistema de procesamiento de conceptos.

El sistema descrito será más efectivo si los conceptos se agrupan en bloques, en lugar de actuar como unidades aisladas. En el caso del procesamiento textual, los conceptos se agruparán en bloques unitarios o patrones globales, lo que permite disminuir la complejidad textual para fines de interpretación de la información. Los patrones globales pueden ser de varios tipos: los marcos, los esquemas y los planes (De Beaugrande & Dressler, 1997).

Los marcos son patrones globales que movilizan el conocimiento necesario para poder descubrir cuál es el tema del texto y cómo aquel se va desarrollando. En efecto, los receptores emplean estos patrones para construir y evaluar cuál es el

tema principal del texto. Por otra parte, los esquemas permiten conocer cuál es el orden en que progresan las partes del texto, dan información sobre la forma en la que se organiza el mundo textual. Finalmente, los planes dan cuenta de si el texto está alcanzando o no los objetivos o metas que han sido determinados previamente por el emisor.

En relación con el término coherencia planteado por De Beaugrande y Dressler, la explicación que brindan sobre las operaciones cognitivas que se activan para poder darle “continuidad de sentido” al texto es un aporte fundamental a lo planteado por Van Dijk. Gracias a este análisis, se puede afirmar que la coherencia no es solo un atributo de los textos. Conceptos como almacenamiento activo o patrones globales permiten comprender qué tipo de actividades mentales pone en marcha el receptor de un texto para poder darle coherencia.

Respecto de los patrones globales, encontramos que se pueden plantear algunas semejanzas con lo que Van Dijk (2010) denomina coherencia global. Siempre desde un punto de vista operativo de los conceptos, el marco, vinculado con la noción de tema general del texto, y el esquema, referido al ordenamiento de las partes constitutivas del mismo, resultan, en cierto modo, análogos a los de macroestructura y superestructura propuestos por Van Dijk (2010).

Por su parte, Bernárdez (1982) aborda el concepto de coherencia, que también propone como un atributo intrínseco del texto. El autor plantea que esta puede ser superficial o profunda. El primer término se entenderá como cercano al de

coherencia en términos de De Beaugrande y Dressler (1997). Esto quiere decir que es una propiedad del texto a la que se puede acceder también de forma indirecta a través del conocimiento del mundo textual que posee el receptor o de las inferencias que pueda realizar.

Por todo ello, se asume que la coherencia es dinámica, pues se puede obtener tanto por el productor como por el receptor. Del mismo modo, la coherencia superficial se debe entender como cercana al concepto de cohesión planteado por De Beaugrande y Dressler. En ese sentido, la coherencia superficial se relaciona con el papel de la sintaxis.

Asimismo, Bernárdez (1995) plantea que un texto puede tener coherencia superficial sin tener coherencia profunda, es decir, ser cohesivo sin ser coherente, y viceversa. Esto se debe a que, por más incoherente que pueda parecer un texto, siempre podrá haber algún receptor que intente dotarlo de sentido. Para Bernárdez esto se relaciona con un principio comunicativo básico por el cual un receptor asume que, si un productor emite un mensaje, ha tenido la intención de ser coherente. Por eso, aquel intentará crear un contexto que le permita darle sentido.

Por lo anterior, el autor afirma que los conceptos de coherencia superficial y profunda son activos, ya que no son características inherentes solamente al texto que se visibilizan en los enlaces entre las oraciones y el sentido de las mismas. Antes bien, son propiedades dinámicas que se van construyendo a lo largo del

proceso comunicativo, y tienen que ver con las operaciones mentales que realizan los receptores y productores para darle al texto la coherencia que necesita.

Respecto de otra de las propiedades de la textualidad, la coherencia pragmática también es considerada por Van Dijk (2010) como un atributo del texto y alude a la relación que existe entre el emisor y el receptor del mismo. Hay coherencia pragmática cuando se cumple con los principios de adecuación y satisfacción. Ambos términos están estrechamente vinculados y se refieren a la concreción de la intención comunicativa del texto. Si el receptor comprende la intención y actúa en función de ella, entonces, puede decirse que el texto es adecuado y satisfactorio.

Las normas de textualidad propuestas por De Beaugrande y Dressler (1997) ayudan a complejizar la noción de coherencia pragmática propuesta por Van Dijk. En efecto, la intencionalidad, la aceptabilidad y la situacionalidad también son normas que se vinculan tanto con el productor como con el receptor del texto. En principio, De Beaugrande y Dressler (1997) explican que, si el productor consigue crear una estructura coherente y cohesionada, entonces, ha logrado su intención comunicativa. Como se explicó anteriormente, la intención también se relaciona con uno de los conceptos revisados al explicar coherencia: los patrones globales. El plan, como patrón global, permite monitorear si el texto ha alcanzado la meta comunicativa previamente definida.

La aceptabilidad, en cambio, se relaciona con el rol interpretativo que tiene el receptor. Implica que este califique al texto que está leyendo como coherente y cohesionado. Esto sucede siempre y cuando reconozca que la información brindada en el texto es relevante. Cuando considera que lo es, muchas veces, el receptor completa el sentido del texto a través de diferentes acciones, como la realización de inferencias. Todo ello significa que la aceptabilidad se asocia con las otras normas ya mencionadas: la coherencia, la cohesión y la intencionalidad.

Por su parte, la situacionalidad se refiere a la adecuación del texto al contexto comunicativo en el que se produce. Por ejemplo, un texto de carácter especializado, que desarrolle un tema de una disciplina específica no sería pertinente para un auditorio que posee un conocimiento general sobre el tema. Es posible que los receptores no encuentren coherente al texto, aunque este lo sea. En ese sentido, la situacionalidad condiciona las normas de coherencia y cohesión porque un texto podría ser coherente en una situación comunicativa e incoherente en otra.

En relación con la coherencia pragmática, Bernárdez (1995) también asevera que la producción y recepción de un texto constituyen sistemas abiertos y complejos porque no solo dependen de la gramática de la lengua, sino también de procesos relacionados con los participantes del acto comunicativo. Algunos de estos procesos implican los conocimientos y expectativas del productor y el receptor, así como el papel del contexto, el cual podría distorsionar o dificultar el entendimiento del mensaje.

Así, el contenido que se desea transmitir, las expectativas del productor acerca del conocimiento del mundo que tiene el receptor, las expectativas del productor acerca de la capacidad del receptor para salvar las distorsiones producidas por el contexto, etc. son también aspectos que van más allá de los sistemas gramaticales que subyacen al texto.

En síntesis, el texto puede definirse como un evento comunicativo y social, lo que supone una interacción dialógica permanente entre el productor, el receptor y el conocimiento del mundo textual que ambos poseen. Asimismo, es una unidad semántica y lingüística, razón por la cual tanto la coherencia como la cohesión son sus propiedades fundamentales. Tomando en cuenta estas dos propiedades, el texto deberá cumplir con cuatro atributos: superestructura, microestructura o cohesión lineal, macroestructura o coherencia global, y adecuación al contexto. En las siguientes líneas, se explicará qué significan cada una de estas propiedades y el modo en que se cumplen en el texto expositivo.

2.2.2.1 Atributos del texto expositivo desde el enfoque de la lingüística textual

2.2.2.2. La superestructura del texto expositivo

La superestructura se define como una organización esquemática abstracta que refleja la forma en que se dispone el contenido de un texto. Para Van Dijk (2010) la superestructura no anticipa el contenido, pero sí adelanta la forma que un determinado tipo de texto podría tener y las partes en las que podría estar

organizado. En otras palabras, la superestructura es independiente del contenido del texto.

En el caso del texto expositivo, la superestructura se organiza, de modo general, en tres partes claramente delimitadas: la introducción, el desarrollo o cuerpo y el cierre o conclusión del texto (Ulloa & Carvajal, 2008).

En la primera de ellas, se reconocen los antecedentes y el contexto del problema que se va a exponer. Por tal razón, se responden las preguntas ¿qué se explicará?, ¿por qué ocurre? o ¿cómo ocurre? En el desarrollo o cuerpo del texto, se desarrolla el tema y los subtemas. Es, propiamente, la parte en la que se resuelven las preguntas planteadas en la introducción. Por ello, se puede definir como una fase de resolución, cuyo objetivo es que el problema quede claro y sea comprensible. Para conseguirlo, se emplean mecanismos causales (*porque, ya que, puesto que*) o formas verbales que permiten definir o clasificar (*es, está compuesto de, se presenta como*), paráfrasis (*es decir, en otras palabras, dicho de otro modo*), analogías, ejemplificaciones, etc.

Finalmente, la conclusión cumple la función de cerrar la exposición a través de una síntesis que resalte los principales aspectos desarrollados a partir de los cuales se realiza un balance. Se puede definir como la fase de evaluación de lo explicado mediante el empleo de marcadores textuales, como *en conclusión, en resumen, en síntesis, etc.* (Álvarez & Ramírez, 2010; Aguillón & Palencia, 2004).

En concordancia con lo anterior, el esquema planteado por Adam (como se cita en Álvarez, 1996) propone que la secuencia explicativo-expositiva parte de la identificación de un objeto difícil de entender o desconocido. Este primer momento abre paso al cuestionamiento o fase de pregunta que permite al objeto identificado convertirse en un “problema cognoscitivo que se debe resolver” (Calsamiglia & Tusón, 2007, p. 299). Al realizarse esta problematización, se activa el esquema explicativo o fase resolutoria, la cual busca dar respuesta al problema. El empleo de estrategias discursivas, como la definición, la clasificación, la paráfrasis, la citación, la ejemplificación, etc. revela la intención del escritor de querer ser comprendido por su audiencia, lo que derivará en la inteligibilidad del problema.

En la última fase, según lo propuesto por Adam (como se cita en Álvarez, 1996), se resume el “recorrido explicativo” del texto, pero también se activan otras interrogantes derivadas de la pregunta inicial, las cuales requieren explicaciones futuras. La fase de conclusión también abre espacios para que el redactor incorpore voces disidentes que podrían no compartir el modo en el que se explica o aborda el problema, a modo de balance o evaluación (Calsamiglia & Tusón, 2007). Lo explicado se sintetiza en el siguiente esquema prototípico de la secuencia expositiva-explicativa:

Fase de pregunta + (Problema)	Fase resolutoria + (Resolución)	Fase de conclusión (Conclusión)
¿Qué es?	se define como	Síntesis
¿Por qué?	porque	Evaluación
¿Cómo?		

Fuente: Adaptado de Calsamiglia & Tusón (2007) p. 299

Pese a lo planteado anteriormente, Álvarez (1996) afirma que es importante considerar la naturaleza prototípica del esquema propuesto por Adam. Como tal, no debe esperarse que se plantee todas las fases necesariamente ni tampoco en el orden exacto propuesto. En efecto, factores como el auditorio al que va dirigido y el conocimiento previo que este tiene sobre el problema, así como la situación comunicativa pueden modificar significativamente la secuencia explicativa.

En la misma línea de lo planteado por Adam (como se cita en Álvarez, 1996), Álvarez y Ramírez (2010) proponen que el texto expositivo se puede clasificar en subtipos, los cuales, además de seguir la superestructura descrita líneas arriba, pueden ajustarse a cinco parámetros discursivos que constituyen, a su vez, superestructuras expositivas: definición-descripción, clasificación- tipología, comparación-contraste, problema-solución y causa-efecto. A continuación, se explicará las características de cada uno de los subtipos mencionados según la propuesta de dichos autores.

a) Definición y descripción

La definición en la estructura del texto expositivo es una forma discursiva fundamental que sirve para aclarar un problema de conocimiento. Definir supone ubicar al objeto dentro de la clase o categoría a la que pertenece y, luego, dotarlo de características propias que lo hacen distinto a otros objetos que pertenecen a su misma clase. Asimismo, la definición se relaciona con ideas como concepto, teorema o principio, razón por la cual busca oponerse a creencias o conocimientos comunes.

En cambio, la descripción en los textos expositivos tiene la función de expresar la forma en la que se percibe el objeto. En general, se asocia con explicar procedimientos, funciones o procesos. En el caso de estos últimos, el esquema descriptivo corresponde a las siguientes preguntas: ¿Qué es o de qué trata? ¿Cómo es o cuál es su estructura? ¿Cómo funciona o cuáles son las implicaciones? (Álvarez & Ramírez, 2010).

Como se puede colegir a partir de estas tres preguntas, los procedimientos de definición y descripción están íntimamente relacionados, ya que esta última busca también especificar un concepto mediante el establecimiento de las características que le son propias. Ambas constituyen uno de los primeros pasos para que el lector pueda discernir claramente de qué trata el problema que aborda el texto.

b) Clasificación – tipología

La clasificación consiste en agrupar en diferentes conjuntos a los objetos según sus similitudes o diferencias. Se puede dividir las entidades, sean categorías gramaticales, tipos de textos, teorías, modos de investigar, etc. considerando diversos criterios, por ejemplo, grado de dificultad, frecuencia de uso, nivel de difusión o aceptación, etc.

Lo más importante es que, en la clasificación-tipología propuesta, se identifiquen las relaciones de las categorías o elementos con respecto al todo que los articula. Solo de esta manera la organización propuesta facilitará al lector la creación de esquemas mentales que garanticen el entendimiento de la información presentada en el texto (Calsamiglia & Tusón 2007; Álvarez & Ramírez, 2010).

Como señalan Álvarez y Ramírez (2010), el empleo de este tipo de esquemas es muy frecuente en los textos expositivos, pues, con la clasificación, se asegura el orden de la información presentada, lo cual contribuye con la claridad de la misma. Lo contrario sucede en los escritos en los que se condensa demasiada información sin contemplar un criterio de organización o clasificación cuando este es necesario.

c) Comparación y contraste

Álvarez y Ramírez (2010) definen a la comparación como un subtipo de estructura expositiva que busca establecer diferencias u oposiciones entre elementos considerando su estructura, funcionamiento, origen o utilidad. Sin embargo, la comparación también permite establecer analogías o semejanzas entre los objetos.

El objetivo de ello es crear paralelos que permitan cotejar con facilidad uno y otro. Como resultado de este procedimiento, la exposición del problema puede ser más sencilla de entender. En efecto, si uno de los elementos de la comparación es menos complicado de aprehender o resulta ser un referente más conocido para el

lector, explicarlo primero puede redundar positivamente en la comprensión del segundo elemento.

d) Problema-solución

Se caracteriza por presentar una problemática y, a partir de las particularidades de la misma, plantear alternativas de solución. Este subtipo de texto expositivo puede requerir la incorporación de uno o más de las estructuras anteriormente explicadas, pues el planteamiento de un problema supondrá la previa definición del mismo, así como el reconocimiento de sus características particulares.

Del mismo modo, el planteamiento del problema podría requerir un contraste o paralelo con algún otro de naturaleza parecida con el fin de encontrar soluciones que se ajusten a la naturaleza del fenómeno. En relación con ello, las propuestas de solución requerirán también procesos de investigación, observación y selección; en otros términos, actividades mentales complejas que convierten a este subtipo de texto expositivo en uno de los más arduos en su composición.

e) Causa-consecuencia

En un texto expositivo, la relación causa-consecuencia tiene como objetivo explicar de modo detallada cómo un hecho o conjunto de hechos explican el origen de un fenómeno determinado y, a su vez, de qué manera este último puede ser causa de otro. Los esquemas de representación de las relaciones causa-

consecuencia para exponer información pueden ser diversos. Dependerá del modo en que se ordenen los antecedentes y el consecuente (Álvarez & Ramírez, 2010).

En resumen, el primer atributo del texto expositivo es la superestructura, la cual se define como un esquema prototípico que se activa como resultado de la necesidad de resolver un problema de conocimiento. La búsqueda por abordar tal cuestionamiento conlleva tres fases: pregunta, resolución y conclusión, las cuales, a su vez, derivan en la superestructura tripartita ampliamente conocida, a saber, introducción, desarrollo y cierre. No obstante, este esquema general puede desarrollarse en cinco subtipos o superestructuras expositivas, las cuales se muestran en el siguiente cuadro.

Tabla N° 1 Subtipos expositivos

Subtipos	Organización
Definición/descripción	Tratan de explicar el tema según la secuencia: qué es, cuáles son sus características
Clasificación/tipología	Exponen tipos o clases y sus rasgos.
Comparación/contraste	Resaltan las semejanzas y diferencias de varias realidades.
Problema/solución	Desarrolla diversas formas de resolver una problemática

Causa/consecuencia	Explica los efectos que causa un fenómeno.
--------------------	--

Fuente: Adaptado de Álvarez & Ramírez (2010) p. 80

2.2.2.3. La macroestructura o coherencia global del texto expositivo

Un texto posee macroestructura cuando se puede reconocer claramente el desarrollo de un tema concreto. Debido a que la tematización se halla en el plano del contenido, la macroestructura es de naturaleza semántica antes que sintáctica (Marín & Morales, 2004). Del mismo modo, dado que el tema de un texto se puede identificar a partir de la interpretación de las relaciones entre varias oraciones o proposiciones, la macroestructura es de naturaleza global, pues da cuenta del significado general del texto antes que de las unidades que lo conforman (Fuenmayor, Villasmil & Rincón, 2008).

Un texto no puede considerarse coherente globalmente si no posee un tema que relacione a las proposiciones entre sí. Al respecto, Caamaño (2011) señala que el tema o tópico, sería la información conocida, mientras que se denominaría rema o comentario a la información que se dice sobre el tema. Además, el tema se expresa mediante una proposición en sí misma. Para diferenciarla de las proposiciones que conforman el texto revisado, la que expresa el tema recibe el nombre de macroproposición. Solo cuando esta se puede construir, se puede afirmar que existe una macroestructura textual.

La principal función de una macroestructura es que permite organizar la información, de modo que una secuencia de proposiciones puede convertirse en

una sola, y entenderse, por lo tanto, como una unidad de significado. Esto último permite distinguirla de otras secuencias, lo que contribuye a darle coherencia global al discurso (Van Dijk, 2010).

Ahora bien, es importante señalar que, para poder construir macroestructuras, es necesario recurrir a ciertas operaciones cognitivas a las que se pueden denominar macrorreglas. Estas posibilitan el obtener, abstraer o generalizar la información más importante del texto. En otras palabras, reducen una secuencia de proposiciones a pocas o a una sola proposición. Esa operación de reducir la información semántica es necesaria para poder alcanzar distintos niveles de abstracción y generalidad en los textos.

Las macrorreglas son tres: la supresión, la generalización y la construcción. En primer lugar, la supresión elimina las proposiciones del texto que no son necesarias para interpretar la proposición siguiente (Van Dijk, 2010). En segundo lugar, mediante la generalización, se pueden abstraer los aspectos generales de un hecho o una serie de hechos y se puede elaborar una proposición más general que contenga lo común.

Respecto de estas dos macrorreglas, es importante señalar que la información que se suprime o generaliza no se puede recuperar. Como afirma Van Dijk (2010), es imposible aplicar las macrorreglas al revés para llegar a las proposiciones originales. En cambio, la macrorregla de la construcción aplica el principio contrario. La construcción permite plantear una sola proposición que denote una

acción global. Para poder hacerlo, se eliminan todos los detalles o acciones previas que suponen realizar la acción global, porque todo ello forma parte del conocimiento del mundo. Por eso, no es necesario que las acciones previas o detalles estén presentes en el texto, pues se sobreentienden.

A pesar de que las macrorreglas permiten construir macroproposiciones, es importante destacar el rol del lector en la formulación de estas. Según Van Dijk (2010), a partir de las primeras oraciones del texto, de los títulos y de los subtítulos, el lector formula macroestructuras hipotéticas o posibles temas. De modo inverso, cuando el redactor le asigna un título a su texto, busca reflejar de manera específica el tema de su composición escrita. Como señalan Marín y Morales (2004), el título en un texto expositivo cumple la función de resumir la idea central del escrito y debe ser lo suficientemente explícito para explicarse por sí solo. En ese sentido, el título es una macroproposición, según la definición que plantea Van Dijk, pues contiene en una frase el contenido general del texto.

2.2.2.4. La microestructura o cohesión lineal del texto expositivo

La microestructura se define como el primer nivel de organización textual que da cuenta de las relaciones sintáctico-gramaticales que se establecen entre las oraciones que conforman un párrafo o una secuencia (Van Dijk, 2010). Tales relaciones se crean empleando mecanismos como la sustitución, la elisión, la repetición y la conexión. Como se explicó en la primera parte de este capítulo, si un texto careciera de microestructura, sería imposible establecer una continuidad

entre las secuencias oracionales que lo conforman y, por lo tanto, no habría cohesión en él.

La microestructura o cohesión lineal abarca dos aspectos. Por una parte, los mecanismos sintácticos que hacen posible que las oraciones de un texto se relacionen entre sí. En palabras de Halliday y Hasan (como se cita en Brown & Yule, 1993), la cohesión ocurre “cuando la interpretación de algún elemento depende de la de otro” (p. 236), de modo que un elemento presupone el anterior en cuanto no puede ser decodificado sin recurrir a él. Esto es lo que sucede, por ejemplo, en el caso del mecanismo de sustitución, concretamente, cuando se emplean referentes.

Por otra parte, la microestructura o cohesión lineal también supone analizar las conexiones lógicas que subyacen a las relaciones sintácticas entre oraciones. Para esto, es necesario que los hechos denotados por las oraciones estén vinculados de modo concebible y se ajusten al conocimiento del mundo textual en el cual ocurren (Fuenmayor, Villasmil & Rincón, 2008).

La microestructura como atributo de los textos expositivos implica el empleo de algunos mecanismos sintáctico-gramaticales, los cuales se pueden clasificar en cuatro: la repetición, la sustitución, la elisión y la conexión. A continuación, se explicará cada uno de ellos.

La repetición es la reiteración de una palabra o frase ya empleada con anterioridad en el texto. Gracias a este mecanismo, una misma expresión puede referir a un concepto para facilitar al lector la recuperación de la información presentada. De esta manera, la repetición léxica puede ayudar a vincular de modo más rápido y sin ambigüedad las ideas planteadas en el texto, pues evita que se pierda el referente o foco (Sánchez, 2005).

La repetición se considera total cuando se reitera la palabra o frase de manera exacta a como aparece previamente en el texto. En cambio, se considera parcial cuando se reutiliza de manera distinta los elementos lingüísticos básicos, por ejemplo, cuando se emplea *marketing/marketero*, *ingeniería industrial/ ingeniero industrial*, etc. Finalmente, se habla de paráfrasis cuando se formula la frase anteriormente mencionada con palabras diferentes, de modo que ambas resultan equivalentes.

En relación con lo anterior, en los textos expositivos, el empleo de reformulaciones se relaciona con la intención comunicativa del discurso expositivo. Debido a que su propósito es presentar, describir, explicar o analizar un tema (Domínguez, 2009; Sánchez 2005), es recurrente la aclaración de las ideas complejas mediante el uso de expresiones más sencillas, pero equivalentes. Formas como *o sea*, *es decir*, *esto es*, *en otras palabras*, *dicho de otra manera*, etc. anticipan el empleo de la repetición por paráfrasis en este tipo de escritos y son, además, frecuentemente usadas con el fin de alcanzar el propósito

comunicativo de este tipo de textos (Carvajal & Ulloa, 2008; Álvarez & Ramírez, 2010).

Aunque el empleo de este mecanismo es común en las redacciones y fundamental para crear cohesión en el texto expositivo, es importante señalar que, como plantean De Beaugrande & Dressler (1997), si se emplea cuando la referencia es muy cercana, se pierde la funcionalidad del recurso y se genera un problema de redundancia. Entonces, a pesar de que sea sencillo de comprender para el lector, en cuanto se resuelven las ambigüedades que se podrían producir, puede ocasionar que el texto reduzca su capacidad informativa al generar la sensación de no aportar ideas nuevas.

Justamente, el segundo mecanismo, el de sustitución, complementa el anterior y puede ayudar a que el texto no pierda su principio de informatividad porque impide la continua repetición de las palabras. En la sustitución, el recurso principal es de la correferencia que, básicamente, consiste en emplear expresiones diferentes para activar un mismo concepto. Al igual que en el caso de la repetición, se consigue una continuidad de foco o de referente, lo cual aporta a la cohesión.

Uno de los principales recursos de correferencia son los pronombres. Estos pueden ser los personales (él, ellos, ellas, etc.), demostrativos (este, ese, aquel), posesivos (su, suyo), relativos (el cual, lo cual, que, quien, cuyo, donde, etc.). Sin embargo, los artículos también pueden cumplir tal función.

Los pronombres o el recurso de pronominalización pueden utilizarse de dos maneras. La anáfora se emplea cuando el pronombre aparece después de la expresión correferente; por ejemplo, *La carrera de Administración y Finanzas es relativamente nueva. Esta tiene 10 años en el mercado.* En este caso, la expresión *Administración y Finanzas* se presenta antes que el pronombre *esta*. A diferencia de la anáfora, la catáfora ocurre cuando se emplea la forma pronominal antes de la expresión correferente, por ejemplo, *Esta es una de las profesiones más antiguas de la historia: la Medicina.* Como vemos, primero aparece el pronombre *esta* y, luego, el correferente *la Medicina*.

Además de la pronominalización, existen otros recursos denominados proformas que también cumplen la función de sustitución. Las proformas son elementos sintáctico- gramaticales, muchas veces, con un significado “vacío” que se emplean para mantener activas frases extensas del texto y no solo una palabra (Fuenmayor, et. al. 2008; de Beaugrande, 1997). La palabra *eso* es una proforma en el siguiente ejemplo: *Además, los ingenieros civiles pueden dedicarse a la docencia en universidades, institutos o academias. Eso, claro, podría ser una segunda opción.*

Del mismo modo, la palabra *esto* es una proforma en la siguiente oración: *El área de comunicación se encarga de conocer los procesos cognitivos del consumidor. Esto ayudará a entender a nuestro target o público objetivo.* Sin embargo, en el caso de los textos expositivos, el empleo de proformas como *eso* o *esto* debe ser

mínimo. Solo usadas cuando no hay posibilidad de ambigüedad y es necesario evitar la redundancia, pues, debido al propósito comunicativo de este tipo de textos, se preferirá que el léxico sea lo más preciso y claro posible.

En general, Sánchez (2005) afirma que el empleo de los recursos sintáctico-gramaticales de pronominalización, proformas y sinonimia para sustituir elementos del texto demuestra madurez en la construcción textual y una conciencia más desarrollada acerca de lo que implica crear un texto cohesionado. Asimismo, señala que, a diferencia de la mera repetición de palabras, el empleo eficiente de la sustitución redunda positivamente en la informatividad del texto, pues crea la sensación de que el texto desarrolla más las ideas y proporciona más datos. Por tal motivo, es un mecanismo empleado frecuentemente en los textos de tipo expositivo.

Un tercer mecanismo de cohesión empleado en el texto expositivo es la elisión. Mediante esta, se puede omitir algunos elementos, aunque es una condición necesaria que el lector pueda recuperar esa información sin dificultad. La elipsis puede ser verbal o también nominal. Es importante mencionar que este recurso solo funciona cuando la información que se ha eliminado es fácil de recuperar. De suceder lo contrario, se puede generar confusión o ambigüedad en el texto.

El cuarto y último mecanismo es la conexión por medio de la cual se señalan las relaciones lógicas entre las oraciones mediante el empleo de marcadores textuales o conectores. Los principales mecanismos de conexión son cuatro. En primer

lugar, la conjunción marca una relación de adición, es decir, añade información nueva al texto en el mismo sentido o en uno complementario. Además, vincula entre sí dos hechos que son compatibles en el mundo textual. La conjunción se evidencia con el uso de la *y*, así como con los conectores lógicos, *además*, *también*, *asimismo*, etc.

En segundo lugar, la adversación se emplea para plantear una solución a dos acontecimientos que, en principio, parecían opuestos entre sí en el mundo textual. Son ejemplos de este tipo de relaciones las oraciones que plantean un obstáculo o impedimento que no llegan a evitar el hecho explicado o una causa que produce un efecto inesperado. Los conectores más frecuentes que marcan adversación son *pero*, *sin embargo*, *aunque* y *no obstante*.

En tercer lugar, la disyunción, que aparece marcada por el nexos *o*, en cambio, se emplea para vincular entre sí elementos que no pueden darse u ocurrir al mismo tiempo. En otras palabras, se emplea para plantear dos opciones de las cuales solo una es posible. Por último, la subordinación vincula entre sí elementos que son verdaderos solo si se cumplen ciertas condiciones. Para subrayar esta relación, se emplean conectores del tipo *porque*, *ya que*, *como*, *así*, *mientras*, *por consiguiente*. Asimismo, para marcar la condicionalidad propia de la subordinación se encuentra el conector por excelencia *si*.

Como se explicó líneas arriba, el uso de los conectores es obligatorio en muy pocos casos porque, al sobreentenderse, los lectores no suelen tener problemas en

el reconocimiento de las relaciones existentes. Sin embargo, en el caso concreto de los textos expositivos, el empleo de los conectores facilita la interpretación de ciertas secuencias. Estas técnicas de cohesión se emplean con la finalidad de marcar de manera explícita la existencia de relaciones lógicas entre oraciones a nivel parrafal.

En síntesis, se explicó la microestructura o cohesión lineal como atributo del texto escrito de tipo expositivo. Esta se define como el primer nivel de organización textual que da cuenta de las relaciones sintáctico-gramaticales que se establecen entre las oraciones que conforman un párrafo. Los principales mecanismos que permiten la cohesión son cuatro. El primero de ellos es la repetición, la cual puede ser total o parcial, aunque también puede considerarse a la paráfrasis como parte de este mecanismo. El segundo es la sustitución, que se manifiesta mediante la correferencia y la pronominalización. El tercer mecanismo de cohesión es la elisión verbal o nominal, que permite omitir elementos para evitar la redundancia en el texto. Finalmente, el cuarto mecanismo es la conexión y supone el empleo de conectores lógicos, principalmente los de conjunción, disyunción, subordinación y adversación.

2.2.2.5. Adecuación al contexto

Como se señaló al inicio de este capítulo, uno de los aspectos más importante del análisis propuesto por la lingüística textual es la inclusión del concepto de contexto como resultado de considerar que el acto comunicativo tiene carácter social (Halliday, 1982). Como señala Calsamiglia y Tusón (2007), el rasgo que

distingue los estudios discursivo-textuales de los que se elaboran desde un punto de vista estrictamente gramatical consiste en que los primeros incorporan los datos contextuales en la descripción lingüística.

Con ello, es posible comprender cabalmente el significado del discurso. En otras palabras, para entender de una forma unívoca lo que un determinado mensaje significa, será necesario considerar factores como el tipo de evento en el que este se produce, las características de los participantes, la intención comunicativa o el espacio físico en el que se lleva a cabo. Si estos elementos son distintos en cada situación comunicativa, aunque, en términos sintácticos, el mensaje sea el mismo, el significado que este implica puede ser radicalmente diferente.

Para Gumperz (como se cita en Calsamiglia & Tusón, 2007) el contexto se va construyendo discursivamente entre los participantes de un acto comunicativo. Esto quiere decir que la elección de determinados usos lingüísticos contribuye a crearlo. Por ejemplo, emplear un registro en lugar de otro, usar ciertas palabras o construir las oraciones con una determinada sintaxis son “indicios contextualizadores” que ayudan a la creación de un contexto específico.

En ese proceso de construcción del contexto también se considera el conocimiento socialmente construido acerca de cómo debe ser un determinado mensaje según la situación. Reyes (1995) señala que lo importante es que los interlocutores compartan una versión parecida del contexto para lograr que el intercambio comunicativo sea exitoso. Esto último se vincula con el grado de competencia

sociolingüística de cada uno de los participantes, en otras palabras, con el grado de conocimiento que posea sobre los diversos contextos comunicativos y formas discursivo- textuales correspondientes a cada uno (Moreno, 2000).

En algunos casos, la forma misma del discurso, por ejemplo, el inicio de un artículo de divulgación científica, puede activar en la memoria del lector un conjunto de conocimientos previos acerca de en qué situación comunicativa se produce este tipo de texto y cómo debe ser. Todo ello le permitirá formarse ciertas expectativas sobre él y sobre lo que vendrá a continuación, es decir, la forma inicial del discurso le dará indicios contextuales.

Del mismo modo, el entorno físico, es decir, el lugar en el que se produce el intercambio comunicativo, también puede aportar indicios sobre la forma adecuada de actuar. Calsamiglia y Tusón (2007) señalan que frente a formas discursivo-textuales que resultan familiares o frente a entornos físicos asociados con determinadas actividades o comportamientos construidos socialmente, los interlocutores activan un guion sobre las secuencias, y las acciones verbales y no verbales habituales en dicha situación. Esta información funciona como un conjunto de pautas que indican cómo actuar y cómo esperar que los demás lo hagan.

Tomando en cuenta lo explicado, un escritor se adecua al contexto mientras más se acerca a cumplir esas expectativas socialmente construidas respecto de cómo se debe expresar en una determinada situación comunicativa. Para ello, tomará en cuenta factores como el entorno físico o las formas discursivo-textuales

reconocidas histórica y culturalmente en un grupo social. Esto supone que la adecuación al contexto dependerá de la competencia sociolingüística que el interlocutor haya desarrollado.

Ahora bien, la adecuación como atributo del texto puede definirse como la propiedad por la que aquel se adapta al contexto comunicativo (Calsamiglia & Tusón, 2007). Como se ha mencionado, para ello, se deberá considerar ciertos factores como los participantes, la intención comunicativa, el canal, etc. Todos estos aspectos definen la elección de un determinado registro, que es, finalmente, el principal rasgo con el cual se puede evaluar si un texto se adecua a la situación comunicativa.

Los factores de los que depende la elección de un registro sobre otro se denominan campo, tenor y modo (Calsamiglia & Tusón, 2007). Estos, a la vez, son elementos del contexto que determinan si el texto se adecua al evento comunicativo. El primero de ellos, el campo, se vincula con el tema desarrollado en el texto. Así, el empleo del argot o vocabulario técnico o especializado según la rama o disciplina en la que se inscribe el discurso es un elemento para especificar el registro empleado.

En el caso de los textos expositivos, el léxico empleado debe estar vinculado con un área de conocimiento específica, pues su intención es difundir conocimiento sobre un tema en particular para así poder modificar estados de conocimiento (Álvarez, 2001). Por ello, para ser adecuado, el texto debe evidenciar riqueza

léxica mediante el empleo de vocabulario técnico (términos compuestos, derivados o siglas propias de la materia desarrollada) y concreto. Todo ello implica evitar palabras baúl, las cuales son poco precisas (cosa, algo, etc.), y las palabras de uso cotidiano (Álvarez & Ramírez, 2010).

El segundo factor situacional que contribuye a elegir un registro y, con ello, determinar si el texto se adecua al contexto es el tenor, el cual puede clasificarse en personal, interpersonal y funcional. En primer lugar, el tenor personal se relaciona con el grado de involucramiento que mantiene el emisor con el mensaje.

En el caso de los textos expositivos, debido a que aspiran a la objetividad, científicidad y universalización (Álvarez & Ramírez 2010), debe predominar la despersonalización en la sintaxis, rasgo que se manifiesta en las construcciones impersonales o pasivas, y el empleo dominante de la tercera persona gramatical. Este recurso sirve para colocar en primer plano no a los emisores del mensaje, sino al tema, lo cual se corresponde con la intención de los textos expositivos. Por lo anterior, se considera que el registro no se adecua al contexto si el redactor hace uso de la deixis¹ personal, es decir, si emplea pronombres personales como *yo* o verbos valorativos, como *creo, a mí me parece, yo pienso que*, etc.

¹ La deixis se ocupa de cómo las lenguas codifican gramaticalmente rasgos del contexto de enunciación o contextos del habla. En ese sentido, los elementos deícticos son piezas especialmente relacionadas con el contexto, pues su significado concreto depende completamente de la situación de enunciación, básicamente de quién las pronuncia, a quién las dirige, cuándo y dónde. Por ejemplo, el empleo de “aquí”, “allá”, “ahora”, “él” o “ella”, etc. (Calsamiglia & Tusón, 2007, pp. 106).

En segundo lugar, el tenor interpersonal es el factor referido a la relación interpersonal que se establece entre el emisor y el receptor. En ese sentido, el tenor interpersonal es, a su vez, un factor situacional que se relaciona con el grado de personalización que el emisor establece con los receptores. En el caso del texto expositivo, el cual tiene como objetivo transmitir información con la intención de explicarla o hacerla más comprensible (Martínez & Rodríguez, 1989), la relación entre el emisor y el receptor es neutra; es más, se intenta despersonalizar el discurso para que el tema adquiera protagonismo. Por ello, no es adecuado emplear la segunda persona, es decir, tutear al lector (Calsamiglia & Tusón, 2007).

No obstante, el tenor interpersonal también puede influir en el grado de formalización del texto. Considerar la audiencia a la que está dirigido el texto expositivo contribuye a que el emisor ponga en práctica sus conocimientos respecto de las convenciones del lenguaje escrito formal, el cual se relaciona, además, con el empleo de la variedad estándar.

Según Amorós (2014), esta variedad es supra dialectal, es decir, está por encima de las lenguas coloquiales en tanto suprime los rasgos sociales o geográficos. Por ello, constituye el medio más abstracto y de mayor extensión social (Amorós, 2014), y se convierte en la variedad más adecuada para los textos expositivos, pues el lenguaje estándar puede ser entendido por cualquier hablante familiarizado con el tema presentado Díaz (1999).

En tercer lugar, el tenor funcional, que también está estrechamente vinculado con el personal e interpersonal, se refiere concretamente al propósito del emisor del texto. Evidentemente, la intención comunicativa con la cual se redacta un texto también tendrá implicancias en el registro que se emplee. Como se ha venido mencionando, en el caso de los textos expositivos, la intención general de informar o explicar puede llevar a que el redactor emplee recursos léxicos propios de la deixis de tipo textual², por ejemplo, la inclusión de enlaces, como *antes que nada, como se venía explicando, dicho de otro modo, en otras palabras, seguidamente, en primer lugar*, con el fin de organizar su discurso y conseguir, con ello, su propósito, es decir, explicar claramente el tema que se aborda.

El último factor situacional que influye en la elección del registro y que, por lo tanto, ayuda a determinar si este último se adecua al contexto es el modo. Este se relaciona con la utilización de un canal de producción o transmisión del mensaje en particular y es, de la misma forma que en el resto de los factores, un elemento que influye significativamente en la elección del registro. Esto se debe a que el canal puede alterar el grado de planificación o de espontaneidad del mensaje emitido. De hecho, en el caso de los textos expositivos, el grado de planificación es muy alto considerando que es escrito, el tipo de audiencia al que suele estar dirigido y su intención comunicativa.

² En la deixis textual, es el texto en sí mismo el que se convierte en el espacio y tiempo de referencia, el cual existe un antes y un después, o un arriba y un abajo. De este modo, la deixis textual señala y organiza las partes del texto unas con respecto de otras y se convierte en una pieza fundamental para marcar la organización textual (Calsamiglia & Tusón, 2007, pp.107).

En síntesis, el registro es uno de los aspectos que puede ayudar a determinar si el texto cumple con la cualidad de adecuarse al contexto comunicativo en el cual se produce. Según lo expuesto, el registro se puede definir como un conjunto de atributos, los cuales se pueden relacionar con tres factores situacionales: el campo, el tenor personal e interpersonal y el modo.

2.2.2. Metacognición

Según Crespo (2004), la metacognición ha sido estudiada desde diversos enfoques, los cuales pueden inscribirse en dos líneas teóricas: la psicología evolutiva o de desarrollo y el procesamiento de la información. La primera de ellas propone que las habilidades metacognitivas se caracterizan por ser parte del desarrollo evolutivo del sujeto; por eso, se van adquiriendo y afianzando con la edad.

En ese sentido, la metacognición es el resultado de una madurez cognitiva propia que se alcanza durante el periodo de la adolescencia, cuando también tienen lugar el desarrollo de otro tipo de habilidades, como la capacidad de procesar información, la memoria, el aumento de conocimientos de áreas específicas, la capacidad de concentración o realización de varias actividades al mismo tiempo, entre otras (Flavell, 1996).

Asimismo, la metacognición se ha estudiado a partir de los presupuestos de la psicología cognitiva desde el enfoque denominado procesamiento de la

información. Según este, los fenómenos cognitivos serían parecidos a los que realizan las computadoras, pues, desde una visión activa del sujeto, este es capaz de transformar la información que proviene del entorno y ejecutar operaciones sobre aquella de la misma manera en que lo hace un ordenador.

Respecto de la metacognición, los autores que siguen esta línea teórica, como Brown (citada en Allueva, 2002) y Martí (1995) postulan la existencia de un centro de control que maneja y dirige la actividad cognitiva y garantiza que se realice con eficacia corrigiendo los errores durante el proceso (Villar, 2001).

A estos dos enfoques desde los que se ha estudiado la metacognición, Saldaña & Aguilera (2003) añaden el marco de los estudios socioculturales y sociocognitivos como una vertiente importante desde la cual se aborda el tema de la adquisición y desarrollo de la metacognición. El enfoque sociocultural se sustenta en las ideas de Vigotsky acerca del papel de la mediación y la zona de desarrollo próximo (ZDP). Según estos conceptos, las habilidades metacognitivas se desarrollan gracias a la interacción social entre expertos, quienes son los que proporcionan recursos y estrategias a los novatos o aprendices para que, de este modo, puedan culminar una actividad o tarea determinada.

Como resultado de este proceso de interacción constante, el novato llegará a autorregular sus propios recursos y estrategias sin que medie la ayuda del experto, por lo cual habrá desarrollado su metacognición. En esta interacción, la intermediación del lenguaje en este proceso de expertos y novatos es fundamental (Martínez-Fernández, 2007). Por su parte, el enfoque sociocognitivo estudia los

procesos cognitivos también como eventos sociales y enfatiza la importancia de los factores conductuales, afectivo-emocionales, y del contexto ambiental como aspectos que intervienen en el desarrollo de la capacidad metacognitiva del individuo, especialmente de la autorregulación.

A pesar de que las perspectivas teóricas varían y enfatizan en diferentes aspectos de la metacognición, las investigaciones sobre el tema (Guerrero, 2011; Leen, 2012; Pacheco, 2012; Martínez-Fernández, 2007; Gómez & Godoy, 2010; Escorcía, 2011) coinciden en señalar que la metacognición supone dos aspectos fundamentales: el conocimiento de los procesos cognitivos que se llevan a cabo al realizar una tarea y la regulación de dichos procesos. Esta propuesta que define los componentes de la metacognición surgió con los primeros estudios realizados por Flavell en la década de los setenta, y es la que ha dado origen a la mayor cantidad de estudios sobre el tema.

2.2.2.1. Dimensiones básicas de la metacognición

2.2.2.2. El conocimiento metacognitivo

Flavell (1996) define la metacognición como el conocimiento sobre cómo conocemos. Esto implica, por un lado, el saber respecto de los procesos cognitivos. Por otro lado, supone el examen activo y la consiguiente regulación de dichos procesos con el fin de alcanzar algún objeto o fin concreto. Asimismo, para el autor la metacognición es una de las tendencias evolutivas propias de la "tercera infancia y de la adolescencia" (p. 85). Por ello, concluye que la metacognición es parte del proceso de desarrollo de las capacidades mentales del sujeto.

El conocimiento metacognitivo es definido por Flavell (1996) como el conjunto de creencias y saberes que guían toda actividad cognitiva. Dicho conocimiento se va ampliando a medida que el individuo almacena experiencias vitales en su memoria y puede ser activado de forma automática cuando la situación lo requiera. Se caracteriza por ser declarativo, es decir, descriptivo y consciente, así como por ser procedural en el sentido del conocimiento sobre cómo ejecutar alguna tarea. El autor también afirma que el conocimiento metacognitivo puede ser insuficiente o, por el contrario, aunque suficiente, ser usado de modo incorrecto.

Flavell (1996) clasifica el conocimiento metacognitivo en tres tipos. En primer lugar, el conocimiento de las tareas se relaciona con la comprensión de la dificultad que puede tener una determinada actividad. Asimismo, se relaciona con el conocimiento sobre cómo puede influir, en el logro de tal actividad, la información a la cual la persona tiene acceso durante el desarrollo de la misma. En segundo lugar, el conocimiento respecto a las personas hace referencia a las creencias sobre uno mismo: aquello que sabe o cree sobre sus propias capacidades y limitaciones. En ese sentido, es un saber intraindividual.

Sin embargo, este se puede diferenciar del saber interindividual, el cual surge de la interacción con otros sujetos y que permite comparar las propias capacidades y deficiencias con las de los demás. Asimismo, está el saber acerca de las habilidades cognitivas que son comunes a la mente humana. Es el conocimiento

resultante de la experiencia y que permite concluir que todos los seres humanos tienen un funcionamiento mental semejante. Por último, el conocimiento de las estrategias implica el saber acerca de las acciones que pueden resultar más efectivas para la resolución de una tarea.

Nickerson, Perkins y Smith (1984) comparten algunos aspectos de la definición sobre los conocimientos metacognitivos planteada por Flavell (1996). En principio, se entiende como el “conocimiento sobre el conocimiento y el saber” (p. 125). Asimismo, incluye el conocimiento de las propias capacidades y limitaciones cognitivas, así como lo que se puede esperar que conozcan los seres humanos en general. En efecto, este planteamiento guarda correspondencia con lo que Flavell denominó “conocimiento de la persona”.

Por su parte, Brown (citada en Allueva, 2002), plantea que el conocimiento metacognitivo se puede clasificar en cuatro tipos: saber cuando uno sabe, saber lo que uno sabe, saber lo que necesita saber y conocer las estrategias.

El primer caso, *saber cuando uno sabe*, supone la autoconciencia de lo que realmente se sabe y de aquello que, por el contrario, se desconoce. Brown (citada en Allueva, 2002) denomina “ignorancia secundaria” al fenómeno por el cual un sujeto es conocedor de, por ejemplo, una materia, pero no es consciente de aquello que desconoce sobre la misma. El segundo tipo, *el saber lo que uno sabe*, se relaciona con el anterior, en tanto que para ser metacognitivo es necesario saber lo que se sabe, pues de ese modo supera la ignorancia secundaria. En tercer lugar, *el*

saber lo que se necesita saber implica que el sujeto cuente con los conocimientos necesarios para afrontar con éxito la tarea. Este conocimiento es fundamental pues es el que le permitirá planificar y organizar sus estrategias para alcanzar la meta planteada. Finalmente, *conocer las estrategias de intervención* es el cuarto tipo de conocimiento metacognitivo, y significa que el sujeto conoce la utilidad y eficacia de cada una de ellas dependiendo del tipo de tarea.

La clasificación de Brown sobre los conocimientos metacognitivos (1987, citada por Allueva 2002) mantiene algunos puntos de convergencia con los de Flavell (1996) respecto, sobre todo, a lo que este autor llama “conocimiento de la persona” y “conocimiento de las estrategias”. Brown aporta en el entendimiento de la dimensión denominada “conocimiento metacognitivo” al desarrollar de forma detallada en qué consiste el saber sobre las capacidades y debilidades en un dominio determinado. Asimismo, Brown fortalece lo planteado por Flavell (1996) acerca del conocimiento de las estrategias al afirmar que este tipo de saber es el paso previo para poder emplear con pertinencia las estrategias según los objetivos de la tarea.

Por otra parte, Wellman (citado en Pinzás, 2003) hace referencia a cinco formas de conocimiento, las cuales formarían parte de la metacognición de una persona. En primer lugar, el conocimiento sobre la existencia de pensamientos y estados mentales es la conciencia del sujeto acerca de que hay una vida mental, la cual está conformada por elementos no necesariamente observables y que no se infieren, en todos los casos, de las conductas realizadas por el sujeto.

En segundo lugar, el conocimiento sobre las diferencias entre los actos mentales se define como el saber que permite distinguir los rasgos propios de cada uno de los procesos mentales, por ejemplo, discernir entre creer y conocer. En tercer lugar, el conocimiento vinculado con la conciencia acerca de las similitudes entre todos los procesos mentales implica que el sujeto reconoce que, a pesar de que los procesos mentales son distintos, existen semejanzas en el modo en que se originan y funcionan.

Como el cuarto tipo, Wellman (citado en Pinzás, 2003) plantea el conocimiento sobre las variables o aspectos que influyen en los diversos actos de cognición. En este tipo de saber se encontraría la conciencia sobre cuánto influye el entorno, la motivación o los afectos, el tipo de tarea, etc. en el alcance del objetivo propuesto. Finalmente, el conocimiento estratégico se relaciona con el monitoreo constante de todas las acciones metacognitivas realizadas; en otras palabras, es el conocimiento asociado a los mecanismos de control que se llevan a cabo para garantizar la resolución de un problema empleando las estrategias y recursos adecuados.

Este último tipo de conocimiento, el conocimiento estratégico, también fue planteado por Baker y Brown (1984), quienes se refirieron a dos tipos de conocimiento: el estático y el estratégico. El primero se define como todo lo que las personas pueden verbalizar sobre su cognición. En otras palabras, se puede considerar conocimiento metacognitivo siempre y cuando se pueda dar cuenta de

él mediante la palabra. El segundo, el conocimiento estratégico es el conjunto de esfuerzos realizados para modificar y regular el proceso de una actividad cognitiva cuando se está llevando a cabo. Por ello, al igual que Wellman (citado en Pinzás 2003), Baker y Brown (1984) plantean la existencia de un centro de control ejecutivo de la cognición, cuya función sería regular y controlar los conocimientos que se posee. Se podrían considerar conocimientos estratégicos al saber cómo proceder frente a una tarea, a la anticipación de un resultado o al monitoreo sobre el avance hacia el objetivo propuesto.

En síntesis, según lo planteado por Flavell (1996), el conocimiento metacognitivo hace referencia al conjunto de saberes procedurales acerca de la tarea, la persona y las estrategias empleadas para alcanzar la meta propuesta. Para que se pueda considerar como metacognitivo, es necesario un grado de conciencia acerca de dicho conocimiento, el cual se manifiesta al ser verbalizado. Asimismo, un cuarto tipo de conocimiento, denominado estratégico y planteado por Wellman (citado en Pinzás, 2003), y Baker y Brown (1984), se ubicaría en el centro de la actividad cognitiva, pues se encargaría de regular los conocimientos y, luego, las actividades empleadas durante la resolución de una tarea. Este último tipo de conocimiento se asocia, según otras definiciones, con la segunda dimensión de la metacognición, denominada autorregulación, la cual se desarrollará en el siguiente apartado.

2.2.2.3. La autorregulación metacognitiva

Retomando los planteamientos de Brown (1987 citada por Allueva 2002), la autorregulación metacognitiva puede definirse como los procesos de supervisión, monitoreo y control del sujeto sobre sus actividades cognitivas. Asimismo, la autora plantea que tales procesos implican la elección consciente del sujeto de un conjunto de estrategias, las cuales pueden ser de tres tipos: la planificación, el control y la evaluación.

En primer lugar, las estrategias de planificación anticipan los obstáculos o dificultades de la tarea, así como y el posible resultado de la misma. Estas estrategias consisten también en plantear posibilidades para superar los obstáculos detectados. En segundo lugar, las estrategias de control son las encargadas de monitorear los avances realizados mediante cambios, revisiones y detección de errores; y, por último, las estrategias de evaluación de resultados son utilizadas al culminar la tarea para comprobar la eficacia de las estrategias utilizadas (Flórez, 2000). En concordancia con lo planteado por Brown (1987 citada por Allueva 2002), Pacheco (2012) afirma que la autorregulación es un aspecto de la metacognición vinculado con los conocimientos procedimentales, es decir, con el saber cómo hacer o cómo resolver una determinada tarea.

Desde la teoría sociocognitiva, el concepto de autorregulación también se ha desarrollado a partir de los trabajos de Zimmermann (2002). Este autor plantea que la autorregulación es el control que el estudiante realiza sobre sus pensamientos, acciones, motivaciones y afectos a través de estrategias que le

permitan alcanzar los objetivos que se ha establecido. Del mismo modo, Zimmerman (2002) categoriza estas estrategias en tres grupos: las que pueden regular los afectos o actividades cognitivas de la persona (autorregulación interna), las que modifican los comportamientos (regulación comportamental) y las que regulan el entorno (regulación del contexto). A partir de esta clasificación, propone un número de estrategias que incluyen el planteamiento de objetivos, la autoevaluación del trabajo, la gestión del tiempo, la modificación del ambiente, entre otras (Castelló, 2010).

En la misma línea, Monereo (2009) plantea que un sujeto autorregulado es capaz de poner en práctica las siguientes estrategias: establecer metas de aprendizaje específicas considerando sus destrezas y sus conocimientos previos; dominar y emplear estrategias de aprendizaje que permitan conseguir las metas propuestas; vigilar de manera sistemática su proceso de aprendizaje con el fin de detectar signos de progreso; modificar el contexto físico y social en el que tiene lugar el aprendizaje con el fin de hacerlo más fácil; procurar una eficiente gestión del uso y del tiempo; y, finalmente, implementar métodos de autoevaluación que le permitan aplicar sus aprendizajes actuales a futuras actividades de estudio.

Jorba y Casellas (1997) explican que la autorregulación es una actividad que permite crear un sistema personal de aprendizaje por medio del cual el sujeto se instruye, y, mientras lo hace, reflexiona también sobre cómo lo está haciendo. De ese modo, va configurando y adecuando conscientemente los elementos de ese sistema personal que lo ayudará a aprender en situaciones futuras.

En consonancia con lo anterior, Fons y Weissman (2000) definen a la autorregulación como un elemento clave a través del cual el individuo emplea estratégicamente los recursos disponibles que posee para poder alcanzar los objetivos propuestos. Estos autores señalan también que entrenar a los alumnos en el desarrollo de la autorregulación repercutirá en la autonomía de su aprendizaje y, por ende, en la configuración de su propio sistema de aprender.

Asimismo, Fons y Weissman (2000) definen a la autorregulación como un elemento que debe ser tomado en cuenta como parte de las actividades que podrían realizarse en el aula, pues el rol del maestro será facilitar la toma de conciencia de los alumnos sobre aquello que están aprendiendo y sobre cómo lo están haciendo.

En suma, la autorregulación puede entenderse como la actividad consciente que le permite a un individuo realizar cambios e inclusiones oportunas en las estrategias que está empleando durante el proceso de realización de una tarea, de modo que sus decisiones le permiten lograr el objetivo que se ha propuesto. Además, se desprende de las definiciones expuestas que hay una relación directa entre autorregulación y autonomía, pues aquella permite que el estudiante construya su forma personal de aprender, es decir, sea cada vez más independiente.

2.2.3. Metacognición y producción de textos escritos

Respecto de la metacognición en la escritura, se ha encontrado que el interés por el estudio de la metacognición en este ámbito concreto ha aumentado de forma significativa desde la década de 1980. Los trabajos de Flower y Hayes (1981), y Scardamalia y Bereiter (1992) fueron los primeros en estudiar la metacognición de modo aplicado dentro de un campo de estudio: la psicología de la escritura (Fidalgo & García, 2009). Ambas investigaciones supusieron un cambio de enfoque en el objeto de estudio, pues pasaron de centrarse en el producto textual a enfocarse en el estudio del proceso que realiza un escritor al producir un texto.

Los modelos mencionados sustentan teóricamente la propuesta de la evaluación de la metacognición en la escritura, puesto que descubren que escribir es una actividad cognitiva compleja que supone realizar tres procesos básicos: planificación, textualización y revisión. Estos se relacionan con los procesos de autorregulación, es decir, planificación, monitoreo y evaluación de las estrategias cognitivas empleadas en una tarea concreta. También se vinculan con el grado de conciencia del estudiante de sus propios procesos cognitivos y metacognitivos (O'neil & Abedi, 1996).

En concordancia con Flower y Hayes (1981), para escribir, es necesario que el individuo autorregule estos procesos de forma consciente mediante un proceso de monitoreo, es decir, que lleve a cabo procesos metacognitivos propios de la escritura y distintos a otras tareas. Siguiendo el cambio en el enfoque del objeto de estudio de la escritura propuesto por estos trabajos pioneros, estudios más actuales (Campo, Escorcía, Moreno y Palacio 2016; Álvarez & Monereo, 2010; Flórez,

et.al., 2005; Escorcia, 2011; Hurtado, 2013; Fidalgo & García, 2009; Peronard, 2005) también han demostrado que el desarrollo de habilidades metacognitivas puede influir de manera significativa en la producción textual de los estudiantes de distintos niveles educativos. Por todos estos antecedentes, se justifica teóricamente la importancia y el papel fundamental de la evaluación de la metacognición en la escritura.

Respecto de los procesos de escritura, en el caso de la planificación, las estrategias metacognitivas están orientadas a definir los objetivos del texto y a establecer el plan de redacción general de la composición. Para conseguirlo, los escritores emplearán otras estrategias para poder generar ideas, y organizarlas. Por su parte, en el caso de la textualización, las estrategias se orientarán a transformar las ideas en el lenguaje escrito, lo cual supone no solo transformar un esquema inicial a un texto, sino también retornar más de una vez al proceso de planificación. Del mismo modo, implicará poner en práctica conocimientos léxicos, sintácticos, normativos, etc.

Finalmente, durante la revisión, el escritor hará uso de estrategias relacionadas con la evaluación y corrección de su redacción con la finalidad de mejorar su texto. Esta operación supondrá la reescritura de parte o de todo el escrito en función de los objetivos del texto y del plan de redacción que se haya trazado. Asimismo, supondrá la valoración de la efectividad de las estrategias empleadas para alcanzar el propósito comunicativo planteado (Camps, 1990).

Por todo lo anterior, concordamos con Guerrero (2011) cuando afirma que “la escritura como proceso es inherente a la metacognición” y que “es evidente que al escribir como proceso estamos haciendo metacognición” (p.36), puesto que escribir supondría el planteamiento de una meta de escritura, la conciencia de los procesos involucrados en el acto de escribir, el monitoreo y la regulación de dichos procesos y, finalmente, la evaluación y revisión de los mismos, lo cual le permitirá al redactor saber si alcanzó sus propósitos y le dará la oportunidad de rehacer o reescribir de ser necesario. En efecto, “solo si se da cuenta y está consciente de que debe llevar a cabo una determinada tarea y de los recursos disponibles, podrá dimensionar su problema y buscar y ejecutar estrategias tendientes a una solución pertinente” (Parodi, 2003 p. 119).

2.2.3.1. La planificación como proceso metacognitivo

Según Flavell (1996) el proceso de planificación se define como el conjunto de acciones que la persona realiza antes de ejecutar una tarea. En ese sentido, implica determinar metas, estrategias para alcanzar el objetivo propuesto. Pueden ser ejemplos de actividades de planificación la creación de un guion detallado o esquema de pasos a realizar para enfrentar el problema a resolver, la elección de ciertas estrategias en lugar de otras; la planificación del tiempo a emplear en la resolución, la determinación del espacio en el que se realizará la tarea, etc.

En el caso concreto de la escritura, la planificación es el acto de construir una representación interna de cómo será el texto. Uno de los subprocesos de la planificación es el concebir ideas para el escrito, las cuales pueden resultar altamente organizada en la memoria del escritor; sin embargo, también puede suceder que se conciban las ideas de modo inconexo u aún incipiente, por lo cual se necesitará un segundo subproceso, que implica la organización del pensamiento.

En este subproceso el escritor puede agrupar ideas y formar nuevos conceptos, así como tener una idea más estructurada de cómo será su texto, pues suele ser en esta fase donde delimitan los subtemas que abordarán o definen las ideas principales. Finalmente, la fijación de objetivos es uno de los subprocesos más importantes de la planificación. En principio, es el propio redactor el que los crea y continúa a lo largo de todo el desarrollo del escrito, pues el planeamiento de acciones para el logro del objetivo es una acción que se realiza hasta que el autor considera terminado su texto (Camps, 1990).

Tales objetivos pueden ser de proceso, por medio de los cuales los escritores se crean autoinstrucciones acerca de cómo realizar el proceso de redactar, por ejemplo, la decisión de empezar haciendo un esquema o una lluvia de ideas o dejar la introducción del texto para el momento final. También puede plantearse objetivos de contenido, cuyo fin es crear autoinstrucciones que organicen la información que se quiere dar a conocer en el texto tomando en cuenta lo que el

redactor considera que son las expectativas de la audiencia (Flower y Hayes, 1981).

2.2.3.2. Estrategias cognitivas y metacognición

Flavell (1996) diferencia entre estrategia cognitiva y estrategia metacognitiva: “Podríamos decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias metacognitivas para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es una actividad metacognitiva muy importante” (p. 160).

Según Crespo (2004), si bien las dos son acciones se orientan a alcanzar un objetivo trazado, actúan a diferentes niveles y tienen funciones distintas. Una estrategia cognitiva ayuda a cumplir con dicho objetivo; en cambio, una estrategia metacognitiva se emplea para verificar el progreso que se ha conseguido al usarla, de modo que la persona puede decidir cambiarla si no resulta efectiva. En la misma línea, Campo, Escorcía, Moreno y Palacio (2016) plantean que, mientras la cognición en un término que agrupa diversos procesos o mecanismos internos, por ejemplo, crear, aplicar, transformar o evaluar información, la metacognición involucra operaciones de autorregulación de dichas estrategias, pero también la planificación de la tarea y la evaluación de los resultados de la misma.

Respecto de la escritura, una estrategia cognitiva sería, por ejemplo, elaborar una lluvia de ideas una estrategia metacognitiva sería evaluar si realizar tal acción ha

sido exitoso. Para Albarrán (2005) las estrategias cognitivas más importantes puestas en práctica durante la escritura de un texto, además de las mencionadas, son organizar las ideas a través de una técnica (esquema de flechas, numérico, etc.), elaborar un borrador o varios o releer el texto varias veces. Para O'neil y Abedi (1996), son estrategias cognitivas fundamentales seleccionar y organizar la información, identificar las ideas principales y relacionar la información nueva con los saberes previos.

2.2.3.3. Autoevaluación como proceso metacognitivo

Para O'neil y Abedi (1996) el proceso metacognitivo de autoevaluación o monitoreo de los resultados es un mecanismo de auto-comprobación para supervisar el logro de las metas en función del plan trazado para conseguirlas. Como resultado de este monitoreo, el individuo puede identificar y corregir de manera oportuna los errores cometidos, es decir, puede incorporar o modificar el curso de su acción. Según Soto (1998), la evaluación implica contrastar los resultados con los propósitos definidos con anticipación. En ese sentido, la evaluación también supone analizar la eficacia de la estrategia empleada.

En relación con la escritura, la autoevaluación es el proceso por el cual los escritores controlan su proceso de redacción y también sus progresos. Como resultado del monitoreo de este proceso, los escritores pueden tomar decisiones. Así, la autoevaluación le permitirá saber cuánto tiempo tomará en la generación de ideas antes de escribir la primera versión del texto, en qué momento es necesaria una revisión parcial del escrito o si es pertinente reformular los

objetivos de escritura para poder alcanzar la meta propuesta (Camps, 2004). Al respecto, Flower y Hayes (citados en Castelló, Bañales & Vega, 2010) señalan:

La composición de un texto es entendida como un problema a resolver a través de complejas actividades cognitivas de planificación, textualización y revisión que el escritor necesita controlar (regular) de manera recursiva y coordinada mediante un proceso de monitoreo (Castelló et al. 2010).

2.2.3.4. Conciencia del proceso y metacognición

O' Neil y Abedi (1996) definen la conciencia del proceso como el grado de conciencia del individuo acerca de sus propios procesos cognitivos y metacognitivos. Esto implica la conciencia de lo que conoce y de lo que no conoce a partir de la reflexión de dichos procesos (Chadwick, 1985; Flavell 1996). Esto supone reconocer las características del sujeto que aprende, las particularidades de la tarea y el uso de estrategias específicas para realizarla.

En el caso de la escritura, existe conciencia del proceso cuando el escritor reflexiona acerca de la actividad de redactar y es consciente de los procesos cognitivos por los que atraviesa cuando está escribiendo. En efecto, como se ha mencionado, la escritura es una tarea compleja concebida como un proceso en el que intervienen, a su vez, tres subprocesos básicos que se desarrollan de manera recursiva: la planificación, la textualización y la revisión.

En primer lugar, la planificación es el conjunto de acciones previas que involucran, entre otras, la organización o creación de un plan de redacción y la definición de los objetivos del texto. Flower y Hayes (1981) distinguen dos tipos de planes: los procesuales, relacionados con la manera en que los escritores seguirán el proceso de redacción, y los de contenido, que son los planes realizados para convertir las ideas en texto.

En segundo lugar, la textualización es la etapa de redacción propiamente dicha e implica una gran exigencia cognitiva para el escritor, pues deberá poner en práctica sus conocimientos sintácticos, léxicos y normativos acerca de la lengua, así como su conocimiento pragmático para elegir adecuadamente el registro; en otras palabras, el “cómo decir”. Sin embargo, también deberá enfocarse en los aspectos de organización global del texto, es decir, en el “qué quiere decir”. Finalmente, la revisión es un conjunto de estrategias conscientes que el redactor emplea para mejorar su texto, por ejemplo, la lectura en voz alta del escrito o la supresión, cambio o adición de alguna idea para mejorar el “qué decir”, y también subsanar errores de normativa o de sintaxis para modificar el “cómo decir”.

CAPÍTULO III

SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1. Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la metacognición y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana.

3.2 Hipótesis específicas

- a) La relación entre la dimensión metacognitiva planificación y la producción de textos escritos expositivos es significativa.
- b) La relación entre la dimensión metacognitiva autoevaluación y la producción de textos escritos expositivos es significativa.
- c) La relación entre la dimensión metacognitiva estrategias cognitivas y la producción de textos escritos expositivos es significativa.
- d) La relación entre la dimensión metacognitiva conciencia del proceso y la producción de textos escritos expositivos es significativa.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Tipo y nivel de la investigación

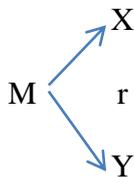
La investigación es de tipo básica o también denominada pura, pues el método empleado se orienta a extraer conclusiones de carácter general que sirvan para ampliar el cuerpo del conocimiento teórico-científico sobre el fenómeno educativo estudiado (Sánchez & Reyes, 1984). Asimismo, corresponde al nivel de investigación descriptivo porque busca realizar descripciones precisas y cuidadosas respecto de fenómenos educativos o desarrollar ampliamente las características que presentan las variables en una situación determinada, lo cual nos lleva al conocimiento actualizado de las mismas como se presentan.

4.2. Diseño de la investigación

De acuerdo con la clasificación propuesta por Sánchez y Reyes (1984), el diseño corresponde al correlacional, pues se centra en descubrir o aclarar las relaciones existentes entre las variables más significativas de un fenómeno, lo cual se logra

al observar el comportamiento de cada una de las variables de interés en una muestra de sujetos para luego analizar la relación existente entre ellas. En esta investigación, se buscó analizar el grado de relación entre la metacognición y la producción de textos escritos expositivos.

El esquema es el siguiente:



Donde:

M: es la muestra

X: Es la variable producción de textos escritos expositivos

Y: Es la variable metacognición

r: Es la relación entre las variables de estudio

4.3. Población y muestra

La población estuvo conformada por 4500 estudiantes de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas inscritos en el curso de Comprensión y Producción de Lenguaje 1, y que se encontraron cursando el primer año en dicha institución. De dicha población se extrajo una muestra probabilística aleatoria simple (Kerlinger, 1975) a través de la siguiente fórmula:

$$n = Z^2 \times P \times Q \times N$$

$$(N-1)xE^2 + Z^2xPxQ$$

n : tamaño de la muestra a calcular

Z : 1.96 (Valor tabular de distribución normal para un nivel de significancia del 5%)

E : Máximo error tolerable (8.07%)

P : Grado de probabilidad que el fenómeno ocurra (0,5)

Q : Grado de probabilidad que el fenómeno no ocurra (0,5)

N : Tamaño de la población

A partir de ella, se determinó que el tamaño de la muestra sería de 358 alumnos.

El número de secciones del curso en mención es aproximadamente 140. Cada una de ellas está compuesta por un promedio de 30 a 40 alumnos. Para alcanzar el tamaño de la muestra se seleccionarán 15 secciones aleatoriamente.

4.4. Definición y operacionalización de las variables y los indicadores

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Metacognición	<p>Es la autoevaluación consciente y periódica del individuo acerca del cumplimiento del objetivo de la tarea mediante la selección y aplicación de las diferentes estrategias necesarias para alcanzarlo.</p> <p>Se define como la articulación de cuatro dimensiones: planificación, autoevaluación, estrategias cognitivas y conciencia del proceso (O'Neil & Abedi, 1996).</p>	<p>Proceso metacognitivo que comprende la planificación, autoevaluación, estrategias cognitivas y conciencia del proceso. Considera indicadores propuestos por el Cuestionario de O'Neil y Abedi (1996). Se expresa a través de una escala de valoración: alto, moderado y bajo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación 2. Autoevaluación 3. Estrategias cognitivas 4. Conciencia del proceso 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Establecimiento de propósitos u objetivos 1.2 Planeamiento de acciones para el logro del objetivo 2.1. Monitoreo o control el proceso 2.2 Identificación y corrección de errores 2.3 Verificación del logro del objetivo 3.1 Identificación de ideas principales 3.2 Relación de la información nueva con los saberes previos 3.3 Empleo de técnicas o estrategias para resolver la tarea 3.4 Selección y organización de la información relevante para la resolución de la tarea 4.1. Reflexión sobre la actividad o problemas que enfrenta para resolverla 4.2 Conciencia del proceso de escritura

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Producción de textos escritos expositivos	Se define como el proceso de composición escrita que trae como resultado un texto, el cual tiene como finalidad principal hacer comprender, presentar o explicar una información de manera objetiva y con la mayor precisión conceptual posible (Martínez & Rodríguez, 1989; Álvarez, 2001). En el texto expositivo se reconocen cuatro dimensiones o atributos: superestructura, macroestructura, microestructura y adecuación (Van Dijk, 1990).	Producción del texto expositivo escrito que considera la superestructura, microestructura, macroestructura y adecuación al contexto. Para la medición de los indicadores, se empleará una prueba de producción de textos expositivos (PTEX) y una rúbrica (RTEX) a través de una escala de valoración: alto, medio y bajo.	<ul style="list-style-type: none"> 1.Superestructura 2.Microestructura 3.Macroestructura 4. Adecuación al contexto 	<ul style="list-style-type: none"> 1.1 Orden formal global del texto expositivo 1.2 Presencia de los elementos esenciales de cada una de sus partes 2.1 Cohesión lineal del texto (nivel párrafo) 2.2 Sintaxis correcta 3.1 Coherencia global del texto 4.1 Propiedad de las formas de lenguaje empleadas en el texto 4.2 Corrección del empleo de las reglas ortográficas

4.5. Técnicas e instrumentos

Ficha técnica 1

Nombre del instrumento: Cuestionario de Estrategias Metacognitivas

Autores: O' Neil H. F. & Abedi, J. (1996)

Procedencia: O' Neil, H.F. & Abedi, J. (1996)

Traducción: Martínez-Fernández, R. (2001)

Administración: individual

Duración: aproximadamente 15 minutos por alumno

Grupo de aplicación: alumnos

Significación: Este cuestionario fue construido con la finalidad de recoger información respecto de las estrategias metacognitivas relacionadas con la escritura.

Muestra: 358 estudiantes

Material: una hoja con los 20 ítems que componen el cuestionario

La técnica que se empleó para la obtención de datos sobre la variable metacognición fue la encuesta. Específicamente, se utilizó el *Cuestionario de Estrategias Metacognitivas* de O' Neil y Abedi (1996). Para su aplicación en el contexto académico universitario y por la naturaleza de la tarea de escritura que realizarán los estudiantes, se adecuó el instrumento a nivel de los ítems con el objetivo de facilitar a los sujetos de estudio la comprensión de la actividad que deberán realizar. El instrumento comprende veinte ítems, cinco para cada una de las cuatro dimensiones de la metacognición: planificación, autoevaluación, estrategias cognitivas y conciencia.

A. Validación del contenido o juicio de expertos del instrumento

Cuestionario de estrategias metacognitivas

La validez del contenido del instrumento se realizó a través de juicio de expertos. Se seleccionó un equipo de cuatro jueces con dominio del tema, conocimientos de investigación, estadística y experiencia en la elaboración de instrumentos. Como resultado de este proceso, se mejoró la redacción de los ítems, de modo que esta sea más clara y se obtuvo una segunda versión del instrumento.

Tabla N°2

Consolidado de validez de contenido por juicio de expertos del instrumento Cuestionario de Estrategias Metacognitivas

Validadores	Criterios de validación						Sugerencias
	Pertinencia ^a		Relevancia ^b		Claridad ^c		
	Ítems evaluados	Ítems observados	Ítems evaluados	Ítems observados	Ítems evaluados	Ítems observados	
Dra. Quipas Belliza, Mariella Margot	20	Ninguno	20	Ninguno	20	Ninguno	Mejorar redacción ítem 9
Mg. Crespo Burgos, Carlos	20	Ninguno	20	Ninguno	20	Ninguno	Ninguna
Mg. Medina Gutiérrez, Jorge Luis	20	Ninguno	20	Ninguno	20	Ninguno	Ninguna
Dra. Solano Salinas, María Jacqueline	20	Ninguno	20	Ninguno	20	Ninguno	Ninguna

^a Pertinencia: El ítem se relaciona al concepto teórico.

^b Relevancia: El ítem es apropiado para representar la dimensión.

B. Validez de constructo de la variable metacognición

El instrumento ha sido sometido a una validez de constructo a través del análisis factorial exploratorio que utilizó la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) a partir de

la cual se obtuvo como resultado 0,815, que puede considerarse como un nivel adecuado del potencial explicativo de la variable. En efecto, dicha prueba establece que para que exista una correlación suficiente entre variables los resultados deben ser $p > 0,5$ ($p = 0,00$). Asimismo, se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett, la cual dio un valor de chi cuadrado aproximado de 1223,833, lo cual resulta significativo (0,000). De los resultados de ambas pruebas, se concluyó conveniente continuar con el análisis factorial.

En la Tabla N° 3, se aprecia la matriz de componentes rotados en la cual se muestra cómo se agrupan los ítems según su semejanza, y se conforman los factores. Mediante este análisis, se establece que a la variable metacognición subyacen cuatro factores: estrategias cognitivas, planificación, conciencia del proceso y autoevaluación.

Tabla N° 3
Matriz de componentes rotados de la variable metacognición

	Componente			
	1	2	3	4
11.- Reflexiono sobre el significado de lo que se me pide redactar antes de empezar.	,715		,310	
14.- Selecciono y organizo la información que es importante para resolver el ejercicio de redacción.	,630			
19.- Soy consciente de qué estrategias de redacción usar y cuándo usarlas (me doy cuenta en qué momento debo emplear una u otra estrategia).	,610		,340	
3.- Intento descubrir las ideas principales o la información relevante para redactar mi texto.	,605			,322
5.- Utilizo múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver el ejercicio de redacción (elaboro lluvia de ideas o esquemas; hago un borrador; leo y releo el texto; me hago preguntas sobre el texto; expando, suprimo o reubico ideas, etc.).	,554			,251
16.- Antes de empezar a escribir, primero decido cómo lo voy a hacer.		,705		
12.- Me aseguro de haber entendido qué hay que redactar y cómo hacerlo.	,343	,519		,368
4.- Intento comprender los objetivos del ejercicio de redacción planteado.	,248	,470	,289	
8.- Intento definir para mí mismo qué es lo que se me pide redactar.		,467	,408	
20.- Me esfuerzo por comprender la información clave del ejercicio de redacción antes de intentar resolverlo	,407	,428		,368
1.- Soy consciente de lo que pienso sobre el ejercicio de redacción planteado (me doy cuenta si el ejercicio me parece difícil, fácil, aburrido, me es indiferente, etc.).			,634	
19.- Soy consciente de qué estrategias de redacción usar y cuándo usarlas (me doy cuenta en qué momento debo emplear una u otra estrategia).		,340	,610	
13.- Soy consciente de los procesos de pensamiento que utilizo al escribir (de cómo y en qué estoy pensando cuando escribo).		,254	,609	
9.- Soy consciente de la necesidad de planificar el curso de mi acción al redactar.	,279		,529	
17.- Soy consciente de mi esfuerzo por intentar comprender la actividad de redacción antes de empezar a resolverla.		,282	,492	
6.- Identifico los errores de mi texto y también puedo corregirlo				,799
18.- Hago un seguimiento de mis avances y, si es necesario, cambio las estrategias de redacción que estaba empleando			,250	,635
2.- Reviso la redacción de mi texto mientras lo voy haciendo.				,557
15.- Compruebo mi trabajo a medida que avanzo en la redacción de mi texto.	,322	,371		,523
10.- Una vez finalizado mi texto, puedo reconocer lo que dejé sin realizar.			,370	,482

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 15 iteraciones.

De la tabla N° 3 de matriz de componentes rotados, se aprecia que en la variable metacognición subyacen cuatro dimensiones, tal como se presenta a continuación.

Dimensión	Items
Estrategias cognitivas	3. Intento descubrir las ideas principales o la información relevante para redactar mi texto. 7. Me pregunto cómo se relaciona lo planteado en el ejercicio de redacción con lo que ya sé. 11. Reflexiono sobre el significado de lo que se me pide redactar antes de empezar. 5. Utilizo múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver el ejercicio de redacción (elaboro lluvia de ideas, algún tipo de esquema, hago un borrador del texto,

	borro y escribo otra vez, me hago preguntas sobre el texto que estoy escribiendo, etc.). 14. Selecciono y organizo la información que es importante para resolver el ejercicio de redacción.
Planificación	4. Intento comprender los objetivos del ejercicio de redacción planteado. 8. Intento definir para mí mismo qué es lo que se me pide redactar. 12. Me aseguro de haber entendido qué hay que redactar y cómo hacerlo. 16. Antes de empezar a redactar, decido primero cómo lo voy a hacer. 20. Me esfuerzo por comprender la información clave del ejercicio de redacción antes de intentar resolverlo.
Conciencia del proceso	1. Soy consciente de lo que pienso sobre el ejercicio de redacción planteado (me doy cuenta si el ejercicio me parece difícil, aburrido, te es indiferente, etc.). 19. Soy consciente de qué estrategias de redacción usar y cuándo usarlas. 9. Soy consciente de la necesidad de planificar el curso de mi acción al redactar 13. Soy consciente de los procesos de pensamiento que utilizo al escribir (de cómo y en qué estoy pensando cuando escribo). 17. Soy consciente de mi esfuerzo por intentar comprender la actividad de redacción antes de empezar a resolverla.
Autoevaluación	2. Reviso la redacción de mi texto mientras lo voy haciendo. 6. Identifico los errores de mi texto y también puedo corregirlos. 10. Una vez finalizado el texto, puedo reconocer lo que dejé sin realizar. 18. Hago un seguimiento de mis avances y, si es necesario cambio las técnicas o estrategias de redacción que estaba empleando. 15. Compruebo mi trabajo a medida que avanzo en la redacción de mi texto.

C. Análisis de confiabilidad del instrumento *Cuestionario de estrategias metacognitivas*

El cuestionario fue sometido a un análisis de confiabilidad a través del Alfa de Cronbach. El criterio a tener en cuenta para que el instrumento tenga una confiabilidad aceptable fue que el coeficiente Alfa de Cronbach debía ser mayor o

igual que 0,750. Se comprobó que las dimensiones planificación, autoevaluación, estrategias cognitivas y conciencia del proceso tienen un coeficiente de confiabilidad de ,774; ,785; ,792 y ,767 respectivamente, tal como lo presenta la Tabla N° 3. Por lo tanto, se puede afirmar que el instrumento elaborado cuenta con una consistencia interna muy positiva y que resulta confiable aplicarlo.

Tabla N° 4
Confiabilidad de las dimensiones de la variable metacognición

Dimensiones	Número de Ítems	Coefficiente Alfa de Cronbach
Planificación	5	0,774
Autoevaluación	5	0,785
Estrategias cognitivas	5	0,792
Conciencia del proceso	5	0,767
Total de Ítems	20	

Fuente: Elaboración propia según base de datos

Ficha técnica 2

Nombre del instrumento: Rúbrica de producción de textos escritos expositivos

Autora: Cecilia Flores Zavaleta

Procedencia: peruana

Administración: uso del investigador

Duración: aproximadamente 15 minutos por texto

Grupo de aplicación: textos escritos por los alumnos que conforman la muestra

Significación: Esta rúbrica fue construida con la finalidad de evaluar los textos de tipo expositivo que escribieron los estudiantes

Muestra: 358 estudiantes

Material: tres hojas con los 20 ítems que componen la rúbrica

Respecto de la variable producción de textos, la técnica empleada fue una prueba de desempeño denominada *Prueba de producción de textos escritos expositivos* (PTEX), la cual constó de una consigna de redacción a partir de la cual los alumnos elaboraron un texto escrito expositivo. Para la revisión de la prueba, se utilizó la técnica de análisis de contenido y el instrumento fue una rúbrica (RTEX) organizada sobre la base de cuatro dimensiones o atributos del texto: superestructura, macroestructura, microestructura y adecuación al contexto, de las cuales se han elaborado 20 ítems para medir los niveles de producción de textos. Tanto la prueba como la rúbrica han sido elaborados *ad hoc* por el investigador.

A. Validez del contenido o juicio de expertos del instrumento *Rúbrica de producción de textos escritos expositivos*

La validez del contenido del instrumento se realizó a través de juicio de expertos. Se seleccionó un equipo de cuatro jueces con dominio del tema, conocimientos de investigación, estadística y experiencia en la elaboración de instrumentos. Como resultado de este proceso, se mejoró la redacción de los ítems, de modo que esta sea más clara y se obtuvo una segunda versión del instrumento.

Tabla N°5
Consolidado de validez de contenido por juicio de expertos del instrumento Rúbrica de producción de textos expositivos

Validadores	Criterios de validación						Sugerencias
	Pertinencia ^a		Relevancia ^b		Claridad ^c		
	Ítems evaluados	Ítems observados	Ítems evaluados	Ítems observados	Ítems evaluados	Ítems observados	
Dra. Quipas Belliza, Mariella Margot	20	Ninguno	20	Ninguno	20	Ninguno	Mejorar redacción ítems 1,2,3 y6
Mg. Crespo Burgos, Carlos	20	Ninguno	20	Ninguno	20	Ninguno	Ninguna
Mg. Medina Gutiérrez, Jorge Luis	20	Ninguno	20	Ninguno	20	Ninguno	Ninguna
Dra. Solano Salinas, María Jacqueline	20	Ninguno	20	Ninguno	20	Ninguno	Ninguna

^a Pertinencia: El ítem se relaciona al concepto teórico.

^b Relevancia: El ítem es apropiado para representar la dimensión.

B. Validez del constructo de la variable producción de textos expositivos

El instrumento ha sido sometido a una validez de constructo a través del análisis factorial exploratorio que utilizó la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) a partir de la cual se obtuvo como resultado 0,852, que puede considerarse como un nivel adecuado del potencial explicativo de la variable. En efecto, dicha prueba establece que para que exista una correlación suficiente entre variables los resultados deben ser $p > 0,5$ ($p = 00$). Asimismo, se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett, la cual dio un valor de chi cuadrado aproximado de 1223, 833, lo cual resulta significativo. De los resultados de ambas pruebas, se concluyó conveniente continuar con el análisis factorial.

En la Tabla N° 6, se aprecia la matriz de componentes rotados en la cual se muestra cómo se agrupan los ítems y rasgos según su semejanza, y se conforman los factores. A partir de este análisis, se concluyó que a la variable producción de textos escritos expositivos subyacen cuatro factores: superestructura, macroestructura, microestructura y adecuación al contexto.

Tabla N° 6
Matriz de componentes rotados de producción de textos escritos expositivos

	Componente			
	1	2	3	4
3. Estructura lógica definida propia del texto expositivo (definición-descripción, clasificación-tipología, causa-consecuencia, comparación-contraste, enumeración descriptiva, problema-solución, etc.	,865			
5. Elaboración de una síntesis en la conclusión	,654			,253
4. Suficiencia y explicación de la información	,625		,306	
2. Anticipación precisa de las ideas en la introducción	,618		,355	
1. Planteamiento de la contextualización del tema en la introducción	,558			
6. Elaboración de una reflexión o balance en la conclusión	,426		,346	,337
7. Enunciación de oración temática en los párrafos		,772		
8. Sucesión lógica de las oraciones o proposiciones	,355	,733		
10. Utilización adecuada de los elementos de cohesión (referentes y conectores)	,324	,718		
11. Utilización adecuada de los signos de puntuación (punto seguido y comas)		,715		
9. Relevancia de las oraciones para el tema tratado		,669		
16. Transición entre párrafos a través de marcadores textuales	,252		,871	
13. Identificación del significado global del texto		,265	,842	
15. Sucesión lógica de los párrafos	,331		,841	
12. Congruencia del título con el tema del texto			,688	
14. Pertinencia de las ideas para explicar el tema central del texto			,686	
19. Construcción adecuada de las oraciones				,718
17. Empleo adecuado del léxico	,340	,341		,597
18. Empleo de registro formal		,413		,468
20. Ortografía (tildes y grafías) correcta				,432

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Fuente: Elaboración propia según base de datos

De la Tabla N° 6 de matriz de componentes rotados, se aprecia que, en la variable producción de textos escritos expositivos, subyacen cuatro dimensiones, tal como se presenta a continuación.

Dimensiones	Rasgos
Superestructura	1. Planteamiento de la contextualización del tema en la introducción 2. Anticipación precisa de las ideas en la introducción 3. Estructura lógica definida propia del texto expositivo (definición-descripción, clasificación-tipología, causa-consecuencia, comparación-contraste, enumeración descriptiva, problema-solución, etc. 4. Suficiencia y explicación de la información 5. Elaboración de una síntesis en la conclusión 6. Elaboración de una reflexión o balance en la conclusión
Microestructura	7. Enunciación de oración temática en los párrafos 8. Sucesión lógica de las oraciones o proposiciones 9. Relevancia de las oraciones para el tema tratado 10. Utilización adecuada de los elementos de cohesión (referentes y conectores) 11. Utilización adecuada de los signos de puntuación (punto seguido y comas)
Macroestructura	12. Congruencia del título con el tema del texto 13. Identificación del significado global del texto 14. Pertinencia de las ideas para explicar el tema central del texto 15. Sucesión lógica de los párrafos 16. Transición entre párrafos a través de marcadores textuales
Adecuación al contexto	17. Empleo adecuado del léxico 18. Empleo de registro formal 19. Construcción adecuada de las oraciones 20. Ortografía (tildes y grafías) correcta

C. Confiabilidad instrumento

Rúbrica de producción de textos escritos expositivos

La rúbrica fue sometida a un análisis de confiabilidad a través del Alfa de Cronbach. El criterio a tener en cuenta para que el instrumento tenga una confiabilidad aceptable fue que el coeficiente Alfa de Cronbach debía ser mayor o igual que ,750. Se comprobó que las dimensiones superestructura, microestructura, macroestructura y adecuación al contexto tienen un coeficiente de confiabilidad de ,835; ,780; ,764 y ,754 respectivamente, tal como lo presenta la Tabla N° 7. Por lo tanto, se puede afirmar que el instrumento elaborado cuenta con una consistencia interna muy positiva y que resulta confiable aplicarlo.

Tabla N° 7
Confiabilidad de las dimensiones de la variable producción de textos escritos expositivos

Dimensiones	Número de ítems	Coefficiente Alfa de Cronbach
Superestructura	6	0,835
Microestructura	5	0,780
Macroestructura	5	0,764
Adecuación al contexto	4	0,754
Total de ítems	20	

Fuente: Elaboración propia según base de datos

4.6. Plan de análisis

El procesamiento y análisis de datos de los resultados obtenidos se realizó a través de la estadística descriptiva, tablas y figuras. Primero, se analizaron los resultados del *Cuestionario* que revelaron la metacognición que alcanzaron los estudiantes del primer año de una universidad privada limeña. Segundo, se analizaron los resultados obtenidos por los estudiantes en la producción de textos expositivos escritos, de conformidad a la rúbrica establecida. Para la contrastación de hipótesis, se analizó primero la normalidad de los datos con la prueba Kolmogorov-Smirnov. Con ello, se eligió emplear la prueba no paramétrica (Spearman) para verificar la relación de las variables metacognición y producción de textos escritos expositivos. Todo ello a través del programa estadístico S.P.S.S. versión 21. Finalmente, se presentaron los resultados de la contrastación de hipótesis.

4.7. Consideraciones éticas

Esta investigación ha cumplido con los procedimientos y normas establecidas por el Comité Internacional de Ética Humana (CIEH) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia bajo la categoría de revisión exenta. Por lo tanto, no se requirió de consentimiento o asentimiento informado de los participantes, debido a que las actividades que estos realizaron estaban enmarcadas dentro del curso y se llevaron a cabo en el horario de clase por formar parte de la currícula de estudios. También contó con la aprobación de la Universidad Privada de Ciencias Aplicadas (UPC), donde se realizó el estudio. Las autoridades de esta casa de estudios tuvieron conocimiento de la investigación y de las actividades que se les solicitó realizar a

los estudiantes. Por todo ello, tanto la institución como la investigadora asumieron la responsabilidad frente a cualquier eventualidad que pudo surgir durante el desarrollo de la intervención, sobre todo, porque esta se realizó durante los horarios habituales de estudio.

La información proporcionada por los estudiantes tuvo total privacidad y sirvió solo para fines de la investigación. Así mismo, su identidad se mantuvo en reserva con el fin de fomentar la participación activa. Antes de iniciar la investigación, se procedió con el cumplimiento de todas las normas éticas que pide la institución. En este trabajo existió ausencia de daño físico o mental y se garantizó el proceso de recolección de datos con integridad física y mental de todos los participantes.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

5.1. Análisis descriptivo de metacognición y producción de textos escritos expositivos

A continuación, se describen los resultados del cuestionario de metacognición y de prueba de producción de textos escritos expositivos. Para ello, se debe tener en cuenta las siguientes observaciones.

Observación 1

Las dos variables en estudio son las siguientes:

X : Metacognición

Y : Producción de textos escritos expositivos

Las dimensiones de la variable metacognición son las siguientes:

X_1 : Planificación

X_2 : Autoevaluación

X_3 : Estrategias cognitivas

X_4 : Conciencia del proceso

Las dimensiones de la variable producción de textos escritos expositivos son las siguientes:

Y_1 : Superestructura

Y_2 : Microestructura

Y_3 : Macroestructura

Y_4 : Adecuación al contexto

Observación 2

Para la presentación en tablas y figuras de las variables metacognición y producción de textos escritos expositivos y de sus respectivas dimensiones, se empleó el software estadístico SPSS versión 21. Asimismo, se empleó la técnica de estatinos o eneatis para encontrar los límites de bajo, medio y alto de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario realizado, tal como se presenta a continuación.

Tabla N° 8
Estatinos de metacognición y sus dimensiones

	Planificación	Autoevaluación	Estrategias cognitivas	Conciencia del proceso	Metacognición
Alto	<13,51 – 15]	<12,04 – 15]	<12,78 – 15]	<12,79 – 15]	<49,95– 58]
Medio	<10,41 - 13,51]	<8,67 -12,04]	<9,65 -12,78]	<9,62 - 12,79]	<39,51 - 49,95]
Bajo	[5 – 10,41]	[5 – 8,67]	[5 – 9,65]	[5 – 9,62]	[21 – 39,51]

Fuente. Elaboración propia según base de datos

Tabla N° 9
Estatinos de producción de textos escritos expositivos y sus dimensiones

	Superestructura (30%)	Microestructura (30%)	Macroestructura (25%)	Adecuación al contexto (15%)	Producción de textos escritos expositivos (100%)
Alto	<3,67 – 5,40]	<3,69 – 4,50]	<2,37 – 3,75]	<1,38 – 1,80]	<10,75– 14,45]
Medio	<2,61 -3,67]	<2,55 -3,69]	<1,57 -2,37]	<1,02 - 1,38]	<8,11 -10,75]
Bajo	[1,80 – 2,61]	[1,50 – 2,55]	[1,25 – 1,57]	[0,60 – 1,02]	[5,15 – 8,11]

Fuente: Elaboración propia según base de datos

5.1.1. Distribución de frecuencias y representaciones gráficas de metacognición

a) Metacognición

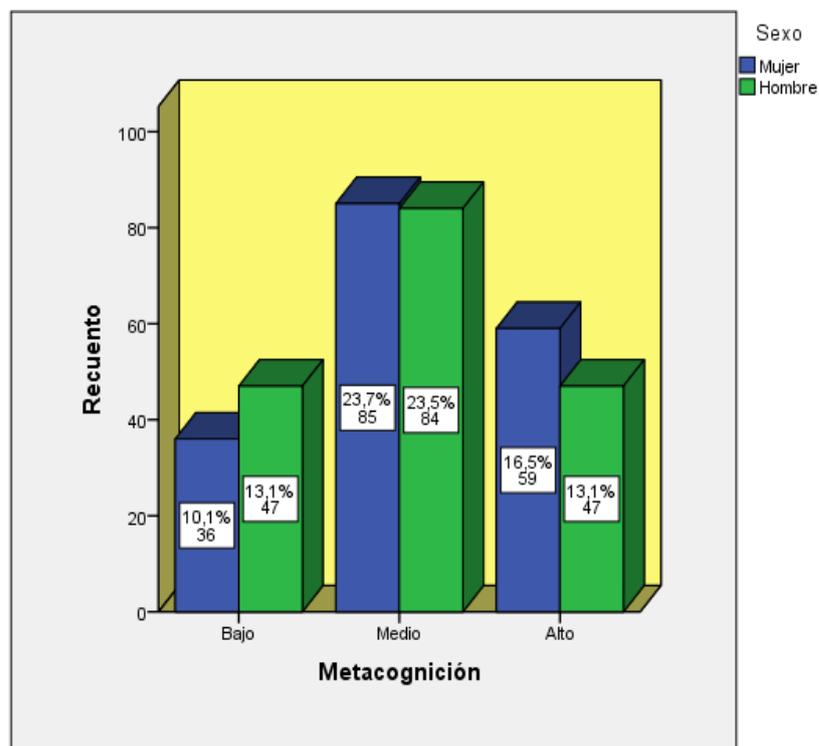
a.1) Metacognición según sexo

Tabla N° 10
Metacognición según sexo

		Sexo		Total	
		Mujer	Hombre		
Metacognición	Bajo	Recuento	36	47	83
		% del total	10,1%	13,1%	23,2%
	Medio	Recuento	85	84	169
		% del total	23,7%	23,5%	47,2%
	Alto	Recuento	59	47	106
		% del total	16,5%	13,1%	29,6%
Total		Recuento	180	178	358
		% del total	50,3%	49,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia según base datos

Figura N°1
Metacognición según sexo



En la Tabla N° 10 y Figura N° 1, se aprecia los niveles de metacognición que alcanzó el total de los estudiantes de la muestra. En primer lugar, el 47,2%, que representa a 169 estudiantes, se ubica en el nivel medio. De este grupo, el 23,7%, que equivale a 85 estudiantes, son mujeres. En cambio, el 23,5%, es decir, 84 estudiantes, son hombres. En segundo lugar, el 29,6%, que representa a 106 estudiantes, se ubica en el nivel alto. En este grupo, el 16,5%, que equivale a 59 estudiantes, son mujeres. En contraste, 13,1%, es decir, 47 estudiantes, son hombres. Por último, el 23,2%, que representa a 83 estudiantes, se ubica en el nivel bajo. El 13,1%, que equivale a 47 estudiantes, son hombres y 10,1%, es decir, 36 estudiantes, son mujeres.

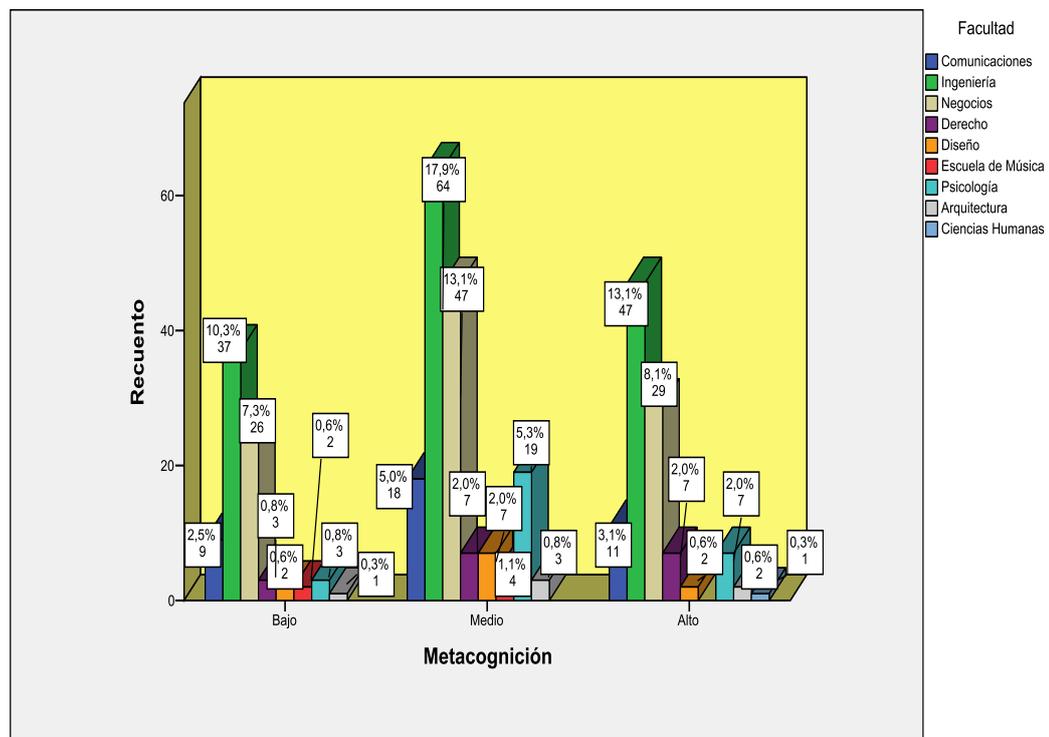
a.2) Metacognición según Facultad

Tabla N° 11
Metacognición según Facultad

Facultad	Comunicaciones	Recuento	Metacognición			Total
			Bajo	Medio	Alto	
		9	18	11	38	
		% del total	2,5%	5,0%	3,1%	10,6%
	Ingeniería	37	64	47	148	
		% del total	10,3%	17,9%	13,1%	41,3%
	Negocios	26	47	29	102	
		% del total	7,3%	13,1%	8,1%	28,5%
	Derecho	3	7	7	17	
		% del total	0,8%	2,0%	2,0%	4,7%
	Diseño	2	7	2	11	
		% del total	0,6%	2,0%	0,6%	3,1%
	Escuela de Música	2	4	0	6	
		% del total	0,6%	1,1%	0,0%	1,7%
	Psicología	3	19	7	29	
		% del total	0,8%	5,3%	2,0%	8,1%
	Arquitectura	1	3	2	6	
		% del total	0,3%	0,8%	0,6%	1,7%
	Ciencias Humanas	0	0	1	1	
		% del total	0,0%	0,0%	0,3%	0,3%
Total		83	169	106	358	
		% del total	23,2%	47,2%	29,6%	100,0%

Fuente: Elaboración propia según base datos

Figura N°2
Metacognición según Facultad



Fuente: Elaboración propia según base datos

En la Tabla N° 11 y figura N° 2, se aprecia los niveles de metacognición que alcanza el total de estudiantes encuestados según la Facultad de la que provienen.

En primer lugar, el 47,2% que representa 169 estudiantes se ubica en el nivel medio. De este grupo, el 17,9% (64) es de la Facultad de Ingeniería. El 13,1 (47) pertenece a la Facultad de Negocios; el 5,3% (19) es de la Facultad de Psicología; el 5% (18) proviene de la Facultad de Comunicaciones; el 2% (7), de la Facultad de Derecho. Asimismo, otro 2% está inscrito en la Facultad de Diseño. En la Escuela de Música, encontramos al 1,1% (4). Finalmente, el 0,8% (3) proviene de la Facultad de Arquitectura.

En segundo lugar, el 29,6%, que representa 106 estudiantes, se ubica en el nivel alto. El 13,1% (47) es de la Facultad de Ingeniería; el 8,1% (29) pertenece a la

Facultad de Negocios; el 3,1% (11) proviene de la Facultad de Comunicaciones; el 2% (7) es de la Facultad de Derecho y el mismo porcentaje corresponde con la Facultad de Psicología. Luego, el 0,6% (2) estudia en la Facultad de Diseño y el mismo porcentaje se encuentra en la Facultad de Arquitectura. Finalmente, el 0,3% (1) pertenece a la Facultad de Ciencias Humanas.

En tercer lugar, el 23,2%, que representa 83 estudiantes, se ubica en el nivel bajo. El 10,3% (37) pertenece a la Facultad de Ingeniería; el 7,3% (26) estudia en la Facultad de Negocios; el 2,5% (9) proviene de la Facultad de Comunicaciones; el 0,8% (3) pertenece a la Facultad de Derecho y el mismo porcentaje se registra en Psicología; el 0,6% (2) es de la Facultad de Diseño, al igual que en la Escuela de Música, y el 0,3% (1) está inscrito en la Facultad de Arquitectura.

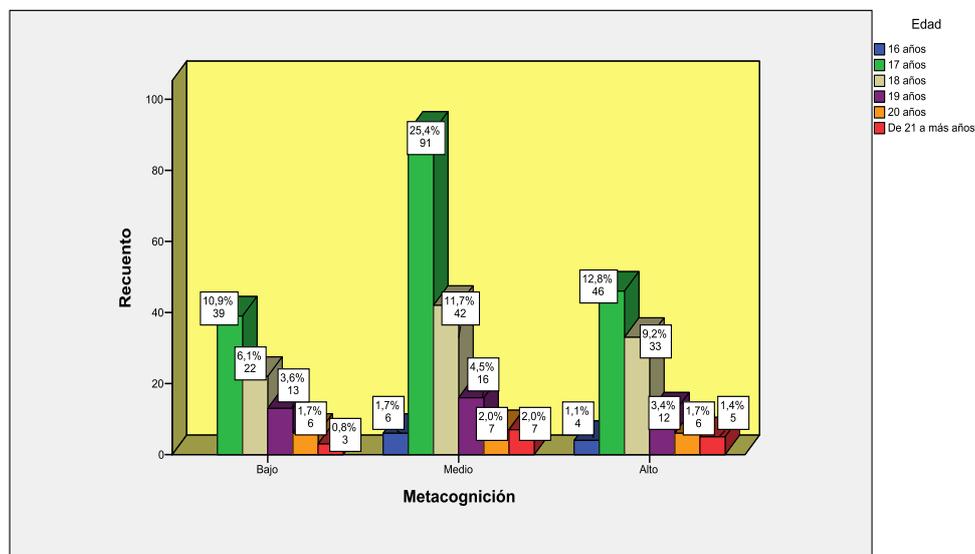
a.3) Metacognición según edad

Tabla N° 12
Metacognición según edad

		Edad						Total	
		16 años	17 años	18 años	19 años	20 años	De 21 a más años		
Metacognición	Bajo	Recuento	0	39	22	13	6	3	83
		% del total	0,0%	10,9%	6,1%	3,6%	1,7%	0,8%	23,2%
	Medio	Recuento	6	91	42	16	7	7	169
		% del total	1,7%	25,4%	11,7%	4,5%	2,0%	2,0%	47,2%
	Alto	Recuento	4	46	33	12	6	5	106
		% del total	1,1%	12,8%	9,2%	3,4%	1,7%	1,4%	29,6%
Total		Recuento	10	176	97	41	19	15	358
		% del total	2,8%	49,2%	27,1%	11,5%	5,3%	4,2%	100,0%

Fuente: Elaboración propia según base datos

Figura N°3
Metacognición según edad



De la tabla 12 y figura N° 3, se aprecia el nivel de metacognición que logra el total de estudiantes encuestados según edad. En primer lugar, el 47,2%, que representa 169 estudiantes, se ubica en el nivel medio. El 25,4% (91) tienen 17 años; el 11,7% (42), 18 años; el 4,5% (16), 19 años; el 2% (7), 20 años; el 2% más de veinte años; y 1,7% (6), 16 años.

En segundo lugar, el 29,6%, que representa 106 estudiantes, se ubica en el nivel alto. El 12,8% (46) tiene 17 años; 9,2% (33), 18 años; 3,4% (12), 19 años; 1,7% (6), 20 años; 1,4% (5), 21 años a más; y 1,1% (4), 16 años. Por último, 23,2%, que representa 83 estudiantes, se ubica en el nivel bajo. De este grupo, el 10,9% (39) son de 17 años; 6,1% (22), de 18 años; 3,6% (13), de 19 años; 1,7% (6), de 20 años; y 0,8% (3), de 21 años a más. No se encontró algún estudiante de 16 años que registre nivel bajo en metacognición.

5.1.2. Distribución de frecuencia y representación gráfica de producción de textos escritos expositivos

b) Producción de textos escritos expositivos

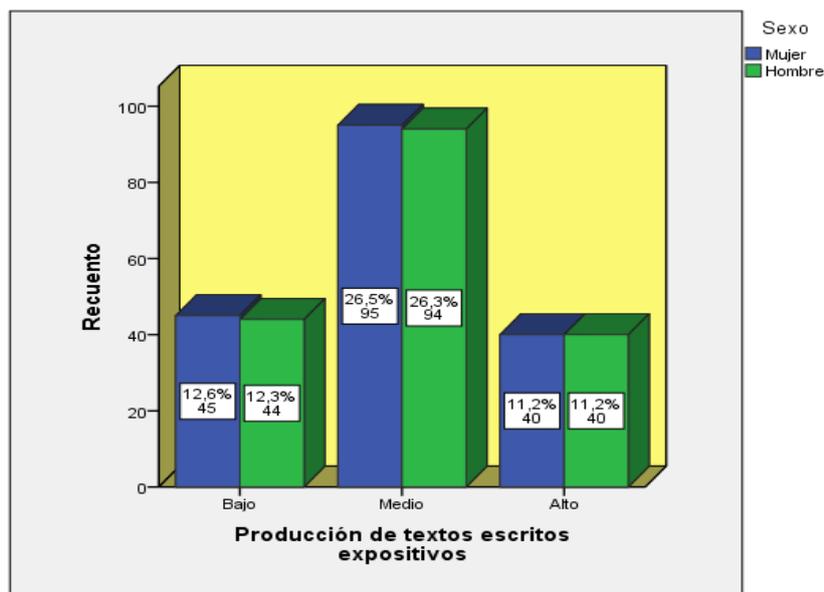
b.1) Producción de textos expositivos según sexo

Tabla N° 13
Producción de textos escritos expositivos según sexo

		Sexo			
		Mujer	Hombre	Total	
Producción de textos escritos expositivos	Bajo	Recuento	45	44	89
		% del total	12,6%	12,3%	24,9%
	Medio	Recuento	95	94	189
		% del total	26,5%	26,3%	52,8%
	Alto	Recuento	40	40	80
		% del total	11,2%	11,2%	22,3%
Total	Recuento	180	178	358	
	% del total	50,3%	49,7%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia según base datos

Figura N° 4
Producción de textos escritos expositivos según sexo



En la tabla N°13 y figura N° 4, se aprecia el nivel de producción de textos escritos expositivos que tiene el total de los estudiantes que resolvieron la prueba. En

primer lugar, el 52,8%, que representa a 189 estudiantes, se ubica en el nivel medio. De este grupo, el 26,5%, que equivale a 95 estudiantes, son mujeres. En cambio, el 26,3%, es decir, 94 estudiantes, son hombres. En segundo lugar, el 24,9%, que representa a 89 estudiantes, se ubica en el nivel bajo. En este grupo, el 12,6%, que equivale a 45 estudiantes, son mujeres. En contraste, 14,5%, es decir, 44 estudiantes, son hombres. Por último, el 22,4%, que representa a 80 estudiantes, se ubica en el nivel alto. De este grupo, tanto hombres como mujeres tienen el mismo porcentaje de 11,2%, es decir, 40 estudiantes.

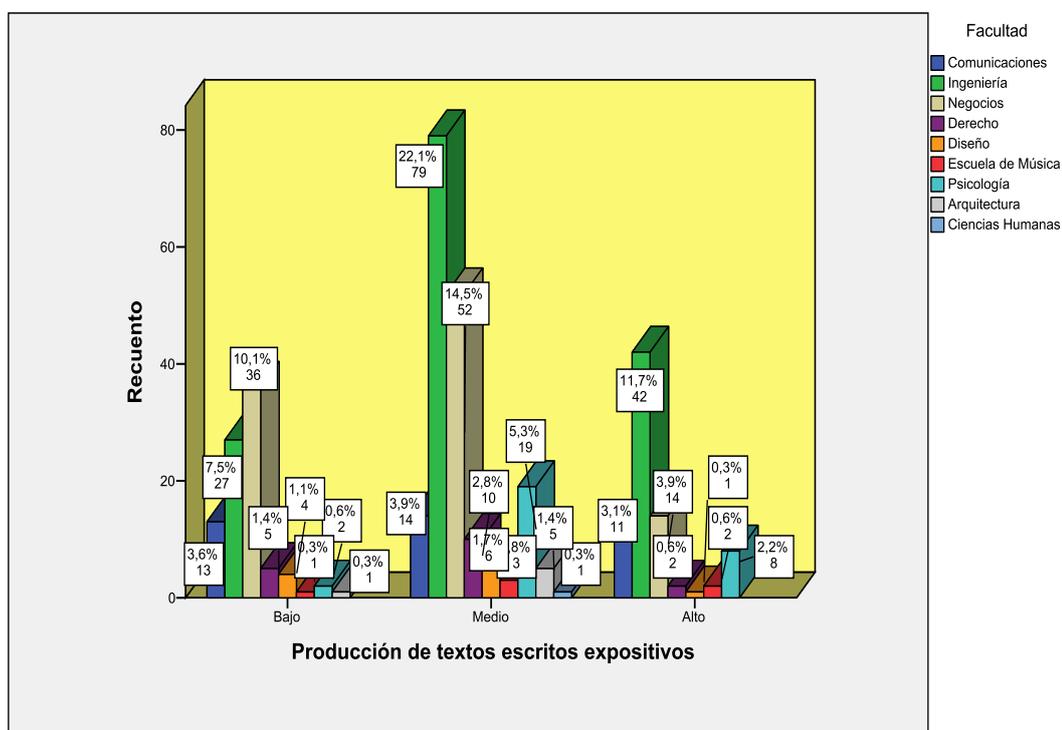
b.2) Producción de textos expositivos según Facultad

Tabla N° 14
Producción de textos escritos expositivos según Facultad

Facultad	Comunicaciones	Recuento	Producción de textos escritos expositivos			Total
			Bajo	Medio	Alto	
		13	14	11	38	
		% del total	3,6%	3,9%	3,1%	10,6%
	Ingeniería	27	79	42	148	
		% del total	7,5%	22,1%	11,7%	41,3%
	Negocios	36	52	14	102	
		% del total	10,1%	14,5%	3,9%	28,5%
	Derecho	5	10	2	17	
		% del total	1,4%	2,8%	0,6%	4,7%
	Diseño	4	6	1	11	
		% del total	1,1%	1,7%	0,3%	3,1%
	Escuela de Música	1	3	2	6	
		% del total	0,3%	0,8%	0,6%	1,7%
	Psicología	2	19	8	29	
		% del total	0,6%	5,3%	2,2%	8,1%
	Arquitectura	1	5	0	6	
		% del total	0,3%	1,4%	0,0%	1,7%
	Ciencias Humanas	0	1	0	1	
		% del total	0,0%	0,3%	0,0%	0,3%
Total		Recuento	89	189	80	358
		% del total	24,9%	52,8%	22,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia según base datos

Figura N° 5
Producción de textos escritos expositivos según Facultad



En la tabla N° 14 y figura N° 5, se aprecia el nivel de producción de textos escritos expositivos que revela el total estudiantes encuestados según Facultad. En primer lugar, el 52,8%, que representa 189 estudiantes, se ubica en el nivel medio. De este grupo, el 22,1% (79) pertenece a la Facultad de Ingeniería; el 14,5% (52), a la Facultad de Negocios; el 5,3% (19) estudia en la Facultad Psicología; el 3,9% (14), en la Facultad de Comunicaciones; el 2,8% (10) está inscrito en la Facultad de Derecho; el 1,7% (6), en la Facultad de Diseño; el 1,4% (5) estudia en la Facultad de Arquitectura; el 0,8% (3) pertenece a la Escuela de Música; y el 0,3% (1), a la Facultad de Ciencias Humanas.

En segundo lugar, el 24,9%, que representa 89 estudiantes, se ubica en el nivel bajo. De este grupo, el 10,1% (36) estudia en la Facultad de Negocios; el 7,5%

(27), en Facultad de Ingeniería; el 3,6% (13) pertenece a la Facultad de Comunicaciones; el 1,4% (5), a la Facultad de Derecho; el 1,1% (4) se encuentra inscrito en la Facultad de Diseño; 0,6% (2), en la Facultad de Psicología; el 0,3% (1) pertenece a la Facultad de Arquitectura y el mismo porcentaje a la Escuela de Música.

En tercer lugar, el 22,4%, que representa 80 estudiantes, se ubica en el nivel alto. De este grupo, el 11,7% (42) es de la Facultad de Ingeniería; el 3,9% (14), de la Facultad de Negocios, el 3,1% (11) pertenece a la Facultad de Comunicaciones; el 2,2% (8), a la Facultad de Psicología; el 0,6% (2) estudia en la Facultad de Derecho y en la Escuela de Música; y el 0,3% (1) es de la Facultad de Diseño.

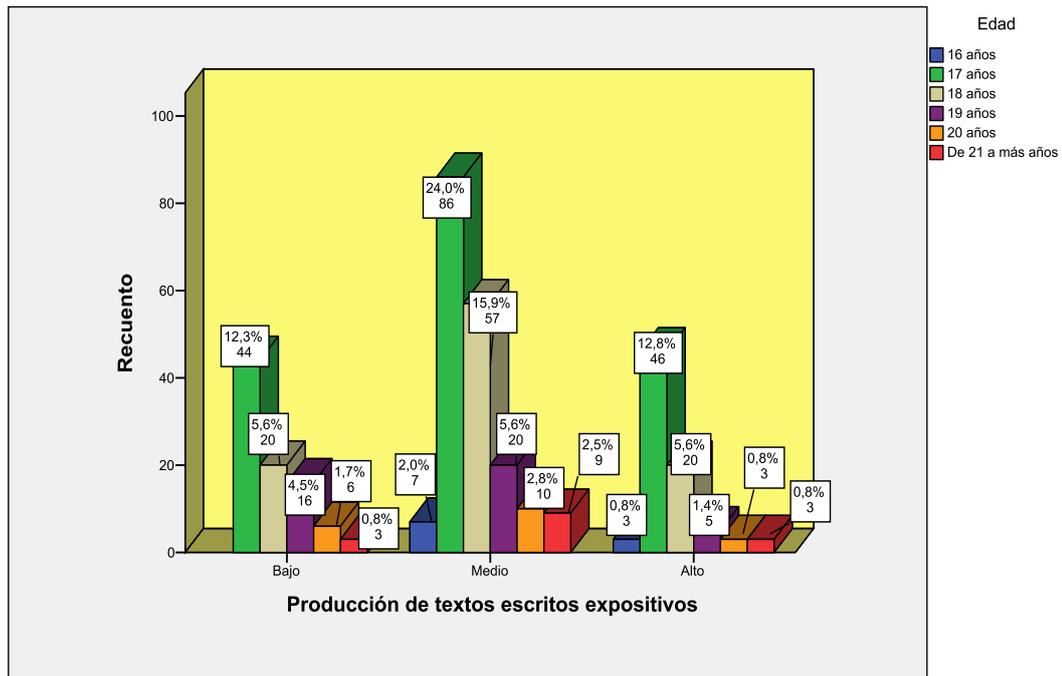
b.3.) Producción de textos escritos expositivos según edad

Tabla N° 15
Producción de textos escritos expositivos según edad

		Producción de textos escritos expositivos según edad							Total
		Edad							
		16 años	17 años	18 años	19 años	20 años	De 21 a más años		
Producción de textos escritos expositivos	Bajo	Recuento	0	44	20	16	6	3	89
		% del total	0,0%	12,3%	5,6%	4,5%	1,7%	0,8%	24,9%
	Medio	Recuento	7	86	57	20	10	9	189
		% del total	2,0%	24,0%	15,9%	5,6%	2,8%	2,5%	52,8%
	Alto	Recuento	3	46	20	5	3	3	80
		% del total	0,8%	12,8%	5,6%	1,4%	0,8%	0,8%	22,3%
Total	Recuento	10	176	97	41	19	15	358	
	% del total	2,8%	49,2%	27,1%	11,5%	5,3%	4,2%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia según base datos

Figura N° 6
Producción de textos escritos expositivos según edad



En la tabla N° 15 y figura N° 6, se aprecia el nivel de producción de textos escritos expositivos que logra el total estudiantes que resolvieron la prueba según edad. En primer lugar, el 52,8%, que representa 189 estudiantes, se ubica en el nivel medio. De este grupo, el 24% (86) tiene 17 años; 15,9% (57), 18 años; 5,6% (20), 19 años; 2,8% (10), 20 años; 2,5% (9) tiene de 21 años a más; y el 2% (7), 16 años.

En segundo lugar, el 24,9%, que representa 89 estudiantes, se ubica en el nivel bajo. De este grupo, el 12,3% (44) tiene 17 años; el 5,6% (20), 18 años; el 4,5% (16) tiene 19 años; el 1,7% (6), 20 años; y el 0,8% (3) tiene de 21 años a más. No se encontró ningún estudiante de 16 años que posea nivel bajo en producción de textos escritos expositivos. Finalmente, el 22,4%, que representa 80 estudiantes, se ubica en el nivel alto. De este grupo, el 12,8% (46) tiene 17 años; el 5,6% (20),

18 años; el 1,4% (5) tiene 19 años; y el 0,8% (3) tiene 16 años y 20 a más respectivamente.

5.2. Prueba de hipótesis

Para probar las hipótesis de estudio, se debe conocer las características de normalidad de los datos de la población de estudio. A partir de allí, se determina la prueba estadística que debe utilizarse para la prueba de hipótesis.

Supuestos para prueba de normalidad

Para la prueba de normalidad, planteamos las siguientes hipótesis de trabajo:

H₀: No hay diferencias significativas entre la distribución ideal y la distribución normal de los datos.

H₁: Hay diferencias significativas entre la distribución ideal y la distribución normal de los datos.

Regla de decisión:

Sig. > 0,05; No se rechaza la hipótesis nula

Sig. < 0,05; Se rechaza la hipótesis nula

Tabla N° 16
Prueba de Kolmogorov-Smirnov de metacognición para una muestra

	Planificación	Autoevaluación	Estrategía cognitiva	Conciencia del proceso	Metacognición
N	122	122	122	122	122
Z de Kolmogorov-Smirnov	1,286	1,432	1,396	1,497	,578
Sig. asintót. (bilateral)	,073	,033	,041	,023	,892

Fuente: Elaboración propia según base de datos

De los resultados de la prueba de Kolmogorov- Smirnov en la tabla N° 16, se tiene:

1.- El valor p de significancia del estadístico de prueba presenta los valores de 0,000 (planificación) 0,000 (autoevaluación), 0,000 (estrategias cognitivas) y 0,000 (conciencia del proceso), y 0,000 (metacognición). Entonces, para $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula de normalidad.

2.- Luego, se obtiene que los datos de las dimensiones planificación, autoevaluación, estrategia cognitiva, conciencia del proceso y la variable metacognición no provienen de una distribución normal.

Tabla N°17
Prueba de Kolmogorov-Smirnov de producción de textos escritos expositivos para una muestra

	Superestructura	Microestructura	Macroestructura	Adecuación al contexto	Producción de textos escritos expositivos
N	122	122	122	122	122
Z de Kolmogorov-Smirnov	2,012	1,780	2,022	1,456	1,390
Sig. asintót. (bilateral)	,001	,004	,001	,029	,042

Fuente: Elaboración propia sobre base de datos

De los resultados de la prueba de Kolmogorov- Smirnov en la tabla N° 17, se tiene:

3.- El valor p de significancia del estadístico de prueba presenta los valores de 0,000 (superestructura), 0,000 (microestructura) y 0,000 (macroestructura), 0,000 (adecuación al contexto). Entonces, para $p < 0,05$, se rechaza la hipótesis nula, es decir, no siguen una distribución normal. En cambio, se obtiene 0,058 en la variable producción de textos escritos expositivos. Por lo tanto, para $p > 0,05$, no se rechaza la hipótesis nula, es decir, siguen una distribución normal.

4.- Luego, se colige que los datos de las dimensiones superestructura,

microestructura macroestructura y adecuación al contexto no provienen de una distribución normal.

5.- Los resultados de las tablas N° 16 y N° 17 permiten aplicar la prueba no paramétrica de Spearman, para establecer la relación entre las variables y dimensiones del presente estudio.

2.1 Prueba de hipótesis general

a) **H₀** No existe una relación significativa entre la metacognición y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana.

H_a. Existe una relación significativa entre la metacognición y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana.

b) Nivel de significancia de 5%

c) Aplicando el estadístico Spearman, se obtiene el siguiente resultado:

Tabla N° 18
Correlaciones hipótesis general

			Metacognición	Producción de textos escritos expositivos
Rho de Spearman	Metacognición	Coefficiente de correlación	1,000	,262**
		Sig. (bilateral)	.	,004
		N	122	122
	Producción de textos escritos expositivos	Coefficiente de correlación	,262**	1,000
		Sig. (bilateral)	,004	.
		N	122	122

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia según base de datos

d) Luego, se rechaza la hipótesis nula, dado que el valor Sig. es igual a ,004 y menor a ,05.

En la tabla N° 18, se aprecia que el valor de la correlación es de ,262 es decir, existe una correlación baja (Hernández, Fernández & Baptista, 2006), pero significativa ($p^* < ,05$). Por tanto, con un nivel de confianza de 95%, se concluye que existe relación significativa entre la metacognición y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana.

2.2 Prueba de hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

a) **H₀** La relación entre la dimensión metacognitiva planificación y la producción de textos escritos expositivos no es significativa.

H_a La relación entre la dimensión metacognitiva planificación y la producción de textos escritos expositivos es significativa.

b) Nivel de significancia de 5%

c) Aplicando el estadístico de Spearman se obtiene el siguiente resultado:

Tabla N° 19
Correlaciones hipótesis específica 1

			Planificación	Producción de textos escritos expositivos
Rho de Spearman	Planificación	Coefficiente de correlación	1,000	,113
		Sig. (bilateral)	.	,214
		N	122	122
	Producción de textos escritos expositivos	Coefficiente de correlación	,113	1,000
		Sig. (bilateral)	,214	.
		N	122	122

Fuente: Elaboración propia según base de datos

d) Luego de los resultados observados, se decide no rechazar la hipótesis nula dado que el valor Sig. es igual a ,214 y mayor a ,05.

En la tabla N° 23, se aprecia que el valor de la correlación es de ,113, es decir, existe una correlación muy baja (Hernández, Fernández & Baptista, 2006), no significativa ($p^* > 0,05$). Por tanto, con un nivel de confianza de 95%, se concluye que la relación entre la dimensión metacognitiva planificación y la producción de textos escritos expositivos no es significativa.

Hipótesis específica 2

a) **Ho.** La relación entre la dimensión metacognitiva autoevaluación y la producción de textos escritos expositivos no es significativa.

Ha. La relación entre la dimensión metacognitiva autoevaluación y la producción de textos escritos expositivos es significativa.

b) Nivel de significancia de 5%

c) Aplicando el estadístico de correlación Spearman, se obtiene:

Tabla N° 20
Correlaciones hipótesis específica 2

			Autoevaluación	Producción de textos escritos expositivos
Rho de Spearman	Autoevaluación	Coefficiente de correlación	1,000	,190*
		Sig. (bilateral)	.	,036
		N	122	122
	Producción de textos escritos expositivos	Coefficiente de correlación	,190*	1,000
		Sig. (bilateral)	,036	.
		N	122	122

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia según base de datos

d) Luego de los resultados observados, se decide rechazar la hipótesis nula, dado que el valor Sig. es igual a ,036 y menor a ,05.

En tabla N° 20, se aprecia que el valor de la correlación es de ,190 es decir, existe una correlación baja (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) y significativa ($p^* < 0,05$). Por tanto, con un nivel de confianza de 95%, se concluye que la relación entre la dimensión metacognitiva autoevaluación y la producción de textos escritos expositivos es significativa.

Hipótesis específica 3

a) **Ho.** La relación entre la dimensión metacognitiva estrategias cognitivas y la producción de textos escritos expositivos no es significativa.

Ha. La relación entre la dimensión metacognitiva estrategias cognitivas y la producción de textos escritos expositivos es significativa.

b) Nivel de significancia de 5%

c) Aplicando el estadístico de correlación Spearman, se obtiene el siguiente resultado:

Tabla N°21
Correlaciones hipótesis específica 3

			Estrategia cognitiva	Producción de textos escritos expositivos
Rho de Spearman	Estrategia cognitiva	Coefficiente de correlación	1,000	,291**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	122	122
	Producción de textos escritos expositivos	Coefficiente de correlación	,291**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	122	122

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia según base de datos

d) Luego de los resultados observados, se decide rechazar la Hipótesis nula, dado que el valor Sig. es igual a ,001 y menor a ,05.

En la tabla N°21, se aprecia que el valor de la correlación es de ,291 es decir, existe una correlación baja (Hernández, Fernández & Baptista, 2006), pero significativa ($p^* < 0,05$). Por tanto, con un nivel de confianza de 95%, se concluye que la relación entre la dimensión metacognitiva estrategias cognitivas y la producción de textos escritos expositivos es significativa.

Hipótesis específica 4

Ho. La relación entre la dimensión metacognitiva conciencia del proceso y la producción de textos escritos expositivos no es significativa.

Ha. La relación entre la dimensión metacognitiva conciencia del proceso y la producción de textos escritos expositivos es significativa.

b) Nivel de significancia de 5%

c) Aplicando el estadístico de correlación Spearman, se obtiene el siguiente

resultado:

Tabla N° 22
Correlaciones hipótesis específica 4

			Conciencia del proceso	Producción de textos escritos expositivos
Rho de Spearman	Conciencia del proceso	Coefficiente de correlación	1,000	,221*
		Sig. (bilateral)	.	,014
		N	122	122
	Producción de textos escritos expositivos	Coefficiente de correlación	,221*	1,000
		Sig. (bilateral)	,014	.
		N	122	122

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia según base de datos

- d) Luego de los resultados observados, se decide rechazar la hipótesis nula, dado que el valor Sig. es igual a ,014 y menor a ,05.

En tabla N° 22, se aprecia que el valor de la correlación es de ,221 es decir, existe una correlación baja (Hernández, Fernández & Baptista, 2006), pero significativa ($p < 0,05$). Por tanto, con un nivel de confianza de 95%, se concluye que la relación entre la dimensión metacognitiva conciencia del proceso y la producción de textos escritos expositivos no es significativa.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

6.1 Discusión con la hipótesis general

Esta investigación tuvo como objetivo comprobar la siguiente hipótesis general:

Hi: Existe una relación significativa entre la metacognición y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana.

La presente investigación demostró que existe una correlación positiva baja, pero significativa entre la metacognición y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana. El coeficiente de correlación fue de ,262. Asimismo, el grado de significatividad obtenido fue ,004. Al ser este resultado menor a ,05 se rechazó la hipótesis nula.

Los resultados obtenidos en esta investigación concuerdan con los de otros trabajos que han revelado la relación entre los conocimientos metacognitivos y los niveles de rendimiento en la escritura de los estudiantes universitarios. En efecto, mientras más conocimientos acerca de las exigencias de la tarea (características del tipo de texto que deben redactar, acciones previas a realizar antes de escribir, como leer y analizar fuentes de información), de las estrategias a emplear durante la redacción (elaboración de esquemas y borradores), y de sus propias fortalezas y

debilidades como escritores (conocimiento de la persona) hayan desarrollado, el desempeño mostrado en la escritura de textos es mayor (Escorcía, 2011).

A similares resultados llegaron Campo, Escorcía, Moreno y Palacio (2016), quienes comprobaron la existencia de una correlación positiva entre el nivel de rendimiento en la escritura y los conocimientos metacognitivos de los estudiantes universitarios, con edades promedio de 18 a 21 años. Es decir, los alumnos que declaran conocer qué ideas deben emplear para el desarrollo de su texto, qué estrategias de escritura específicas deben poner en práctica durante todo el proceso de redacción y cuál es la estructura formal del texto que deben elaborar demuestran un mejor rendimiento en la producción textual.

En concordancia con los estudios anteriores, Bausela (2007) encuentra que existe una relación positiva entre el conocimiento metacognitivo de la persona, la estrategia y la tarea, y la coherencia y productividad de los textos. Es decir, a mayor conciencia de los conocimientos que los estudiantes demostraban sobre sus fortalezas y debilidades respecto de su desempeño en la redacción, las estrategias cognitivas que deben poner en práctica durante el proceso de escritura y las características del tipo de texto que deben elaborar, mejores resultados en términos de coherencia y productividad de las redacciones elaboradas. Con ello, se ubica entre los estudios que establecen la tendencia acerca de la relación entre los conocimientos metacognitivos y el desempeño en la producción de textos en estudiantes con edades que oscilan entre los 16 y 21 años.

Acerca del impacto de las actividades de control metacognitivo, Rijlaarsdam y Couzijn (2000) también encuentran que estas pueden impactar positivamente en la calidad final de los textos. En su estudio, en el cual trabajan con estudiantes de 15 y 16 años, ponen de manifiesto que los buenos escritores controlan su aprendizaje por medio del establecimiento de propósitos, del control de las actividades de escritura, y de la revisión y evaluación de las mismas. Los investigadores concluyen que las actividades metacognitivas no solo deben ser estimuladas en función al proceso de escritura, sino también en relación al proceso de aprendizaje de cómo escribir con el fin de desarrollar un verdadero conocimiento estratégico de cómo hacerlo.

En relación con el factor asociado a la edad en el caso de ambas variables, este estudio también encuentra coincidencias con lo hallado en las investigaciones mencionadas y refuerza los presupuestos teóricos planteados por Flavell (1996) acerca de la cognición y la metacognición como tendencia evolutiva.

Por una parte, se encuentra que las edades de los estudiantes que alcanzaron niveles medios (47,2%) y altos (29,6%) de metacognición oscilan entre los 17 y 18 años, lo que corresponde casi al 77% de la muestra total. Por otra parte, en el caso de la variable producción de textos escritos expositivos, el 52,8% se ubicó en el nivel medio y 22,4% en un nivel alto, es decir, 75% de la muestra total.

De estos resultados, se infiere que, como lo señala Flavell (1996), la metacognición es parte del proceso de desarrollo de las capacidades mentales del

sujeto. Es el resultado de una madurez cognitiva propia que se alcanza durante el periodo de la adolescencia, cuando también tienen lugar el desarrollo de otro tipo de habilidades cognitivas, como la capacidad de procesar información, la memoria o el aumento de conocimientos de áreas específicas. En ese sentido, los niveles alcanzados en producción textual y en metacognición son evidencia de que, en efecto, los estudiantes de la muestra han alcanzado cierto desarrollo cognitivo y también metacognitivo como resultado de su edad. Sin embargo, es necesario enfatizar también que estos difieren en cuanto a los niveles de profundidad de reflexión metacognitiva que los estudiantes logran.

Los resultados de la presente investigación y así como los de los antecedentes mencionados en este apartado se sustentan teóricamente en los modelos explicativos de los procesos de composición escrita propuestos por Scardamalia y Bereiter (1992). Los primeros analizaron dos modelos de procesos de composición escrita a los que denominaron “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”.

El primero de ellos se asoció con las características del escritor inexperto en los que la coherencia y la forma del texto se obtienen de los procesos escriturales automáticos que han internalizado los redactores mediante el almacenamiento de ciertos tópicos en la memoria. En cambio, los redactores expertos, que responden al modelo de “transformar el conocimiento”, si bien, emplean algunos procesos de manera automática durante la escritura de sus textos, tales procesos sirven para activar nuevos subprocesos de composición. Como resultado de ello, el redactor

podría modificar su plan de acción original para incorporar nuevos contenidos, de manera que “la comprensión de lo que intentan escribir crece y cambia durante todo el proceso de composición” (Scardamalia & Bereiter, p. 44). Por el contrario, en el caso de los denominados escritores inexpertos, la información recuperada de la memoria pasa a formar parte del texto directamente, sin una reflexión sostenida que conlleve la generación de nuevos objetivos de escritura o la búsqueda en otras áreas de la memoria.

Del mismo modo, los resultados tienen un respaldo teórico en el modelo planteado por Flower y Hayes (1981), quienes presentaron una teoría de los procesos cognitivos que intervienen en la escritura de un texto con la finalidad de crear las bases para analizar de forma más detallada los procesos de pensamiento de un redactor. Su teoría del proceso cognitivo plantea que la acción de escribir es el conjunto de diferentes procesos del pensamiento, a saber, la planificación (establecer objetivos), la textualización (transformar en palabras el pensamiento), la revisión (evaluar si se han cumplido los objetivos planteados) y el control de los procesos mencionados. Según los autores, el control actúa por medio de un conjunto de estrategias que permiten evaluar el progreso de la tarea de escritura y determina cuándo el redactor puede pasar de un proceso al siguiente. En otras palabras, es el conjunto de operaciones metacognitivas que permiten evaluar la cognición durante la escritura.

Ahora bien, los resultados de la presente investigación comprueban que existe correlación entre producción de textos y metacognición; sin embargo, es necesario

enfatar que esta fue baja. Ciertamente, investigaciones como las de Poblete (2005), Ochoa y Aragón (2007), y Escorcía (2011) no encontraron correlación entre producción de textos y metacognición. Esto significa que no siempre los redactores eficaces demostraron regulación metacognitiva, y viceversa. En el caso de la presente investigación, de los bajos resultados de correlación obtenidos, se encuentra que hubo estudiantes con niveles bajos (24,9%) o medios (52,8%) en producción textual que demostraron niveles medios (47,2%) o altos (29,6%) de metacognición.

Este resultado significa que la mayoría de los estudiantes universitarios de primer ciclo participantes de este estudio logran producir textos explicativos acordes a su nivel de competencia escrita como resultado de la instrucción recibida en la educación secundaria y en el curso introductorio a la redacción en el nivel superior; sin embargo, es aún necesario que se sigan enfatizando en los procesos reflexivos del estudiante antes, durante y después de la escritura, de manera que las competencias de producción textual puedan seguir desarrollándose.

Así también, un aspecto que explica los resultados obtenidos se relaciona con el diseño metodológico de esta investigación. Para efectos de la misma, se empleó un cuestionario de preguntas cerradas. Según Kelly, Harper y Landau (2008) este es un instrumento vital para recopilar información asociada al comportamiento o la actitud. Por las ventajas que representa sigue siendo empleado frecuentemente en el campo de estudio de la metacognición (Saldaña & Aguilera, 2003). Sin embargo, luego de una investigación sobre la metodología en el empleo de

encuestas, Kelly et. al. (2008) encontró una tendencia de los sujetos a inflar sus respuestas (*inflate the answers*), pues la naturaleza del cuestionario estimula lo que llaman respuestas socialmente aceptables (*social desirability responding*) que es, en otras palabras, contestar en función de lo que se piensa es lo admisible y esperable para el otro.

En ese sentido, los estudiantes de la muestra de la presente investigación podrían haber contestado en función de lo que creen que se espera de ellos, por efectos de la deseabilidad social. Además, Kelly et. al. (2008) señalan que, en general, el cuestionario se asocia con bajos niveles de anonimato. Si los estudiantes de la muestra no consideraban que el cuestionario era realmente anónimo, aunque este así lo fuera, habrían contestado en razón de la eficacia que quieren proyectar al afirmar que siempre piensan de modo estratégico.

Otro aspecto que explica la baja correlación entre producción de textos expositivos y metacognición es el de la motivación hacia la tarea de escritura. De Caso, Nicasio y Martínez (2008) señalan que escribir no solo involucra procesos cognitivos, sino también afectivos, como el aspecto motivacional. Como afirma Hidi y Boscolo (en Castelló, 2010) este aspecto es clave en el estudio sobre la regulación metacognitiva en la escritura. Gracias a la motivación, los redactores se involucran en las tareas, pues las consideran significativas y valiosas. Ello aumenta su persistencia en el proceso, que implica cambiar de objetivos, planes o estrategias, e incrementa sus posibilidades de alcanzar las metas establecidas. En otras palabras, la motivación incentiva sus procesos metacognitivos o reflexivos

en relación con la escritura. Por lo señalado, la tarea de escritura planteada para la presente investigación podría no haber resultado significativa o suficientemente motivadora para favorecer procesos reflexivos más profundos.

En síntesis, los resultados obtenidos en este estudio respecto de la hipótesis general encuentran asidero en los encontrados en otras investigaciones, así como en los principales presupuestos teóricos acerca de los procesos de metacognición relacionados con la producción textual. No obstante, los resultados permiten colegir que la producción de textos expositivos de los estudiantes universitarios aún no involucra de forma significativa los procesos reflexivos asociados con la escritura.

6.2 Discusión con las hipótesis específicas

Esta investigación tuvo como objetivo comprobar cuatro hipótesis específicas. La primera de ellas se presenta a continuación.

Hipótesis específica 1

La relación entre la dimensión metacognitiva planificación y la producción de textos escritos expositivos es significativa.

La presente investigación demostró que existe una correlación positiva baja, no significativa entre la dimensión metacognitiva planificación y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana. El coeficiente de correlación establecido fue ,113. Asimismo, el grado de significatividad obtenido fue ,214. Al ser este resultado

mayor a ,05 no se rechazó la hipótesis nula.

Los resultados obtenidos en esta investigación respecto de la relación entre la dimensión metacognitiva planificación y la producción de textos de tipo expositivo coinciden con los encontrados por Poblete (2005), quien evidenció que los niveles más bajos de metacognición de los alumnos que eran buenos escritores se registraron en el campo metacognitivo de planificación (qué se va a decir y cómo, y fijar los objetivos para evaluar la calidad y efectividad de su texto). Esto quiere decir que los estudiantes que establecen con los objetivos del texto, y deciden cómo redactarán antes de empezar a escribir no necesariamente se desempeñan adecuadamente en la producción textual, y viceversa.

A similares resultados llegaron Ochoa y Aragón (2007), cuyo estudio concluyó que, durante la escritura de un ensayo y un reporte, la muestra se ubicó en los niveles más bajos de planificación. En efecto, el 80.7% se encontró entre los niveles “no regulado” y “ligeramente regulado” para el caso del ensayo, y el 80% se halló entre los niveles “no regulado” y “ligeramente regulado” para el caso del reporte.

En la misma línea, Leen (2012) estableció que, en relación con las estrategias de planificación empleadas durante el proceso de escritura de un texto, (conocimientos previos, establecimiento del propósito, consideración a la audiencia, establecimiento de estrategias de prescritura de composición escrita), el 50% de los estudiantes no emitió respuesta, el 40% respondió no apropiadamente

y solo un 10% de las respuestas fueron apropiadas, lo cual puede relacionarse con un poco conocimiento acerca de cuáles son estrategias propias de la planificación o, más aún, si se conocen, cómo emplearlas eficazmente.

Del mismo modo, Escorcía (2010) encontró que los estudiantes describen principalmente su funcionamiento durante la fase de transcripción del texto (55%), pero citan mucho menos los procesos de planificación textual (27%). Esto último puede indicar su dificultad a tomar conciencia de lo que hacen en este momento de la redacción, y mostrar que ellos ejercen un control menos regulado de esta fase.

Contrariamente a los resultados obtenidos en la presente investigación, Carey, Flower, Hayes, Schriver y Haas (1989) encontraron una relación positiva entre la calidad y la cantidad de la planificación inicial, y la calidad del texto. En particular, se encontró que los redactores que desarrollaron planes retóricos (es decir, los planes que incluían las expectativas de la audiencia, el propósito del texto y la forma y lenguaje del mismo) tendían a producir textos de mayor calidad.

Del mismo modo, Castelló, Bañales y Vega (2010) señalaron que los estudios relacionados con el establecimiento de objetivos durante el proceso de planificación textual han sido claves para comprender mejor de qué manera los procesos metacognitivos influyen en la calidad de los textos producidos. Este es el caso del estudio realizado por Galbraith y Torrance (2004), quienes encuentran que la eficacia de la revisión del texto y, por ende, la calidad del mismo, se

relaciona con el tipo de estrategia de planificación que se haya planteado el redactor.

Galbraith y Torrance (2004) establecen que son dos las estrategias básicas de planificación que emplean los redactores expertos: el esquema inicial y el borrador parcial. Cada una de estas les permitía a los escritores plantear operaciones distintas para la revisión, y concluían que los redactores expertos recurrían a un modelo de doble proceso, en los que planificación-revisión eran interactivos.

Por su parte, Guerrero (2011), luego de analizar 54 textos escritos por estudiantes universitarios con edades de 16 a 20 años, encontró que, en el 65% de los casos, hay indicadores de presencia de planificación del texto (propósito persuasivo, conciencia del lector, motivación al escribir y planeación). En otras palabras, la mayoría de los estudiantes planificaba el curso de su acción al redactar. Debido al alcance descriptivo de su estudio, no se estableció si estos planes se relacionaban con la calidad de la producción textual.

A pesar de ello, los resultados obtenidos por Guerrero (2011) son particularmente relevantes porque su estudio supuso la implementación de una secuencia didáctica que incluía instrucción explícita de estrategias metacognitivas de planificación textual y de revisión. En ese sentido, los resultados de la investigación de Guerrero apoyan lo planteado por los modelos explicativos de Flower y Hayes (1981), quienes señalan que, si los escritores presentan dificultades de aprendizaje

de la redacción, es necesario un diseño instruccional que pueda desarrollar las habilidades metacognitivas propias de la escritura, entre las que se incluyen las estrategias de planificación textual.

Hipótesis específica 2

La relación entre la dimensión metacognitiva autoevaluación y la producción de textos escritos expositivos es significativa.

La presente investigación demostró que existe una correlación positiva baja, pero significativa entre la dimensión metacognitiva autoevaluación y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana. El coeficiente de correlación fue de ,190. Además, el grado de significatividad obtenido fue ,036. Al ser este resultado menor a ,05 se decidió rechazar la hipótesis nula.

Por otra parte, es importante destacar que el 59,5% de la muestra se ubicó en el nivel medio; el 19,3%, en el nivel alto; y el 21,2%, en el bajo. A partir de estos datos, se puede inferir que más del 60% de la muestra alcanzó niveles aceptables de autoevaluación, lo cual significa que, por lo menos declarativamente, los estudiantes supervisan el logro de las metas en función del plan trazado, pueden identificar los errores que han cometido y, como resultado de ello, corregirlos de

manera oportuna. También significa que el estudiante puede modificar el curso de su acción si se da cuenta que la estrategia u operación escogida no le dará los resultados esperados.

En el caso de la hipótesis específica 2, se pudo comprobar que existe una relación significativa entre las operaciones descritas y la producción de textos escritos expositivos. Sin embargo, esta relación es baja. Para interpretar estos resultados, es necesario presentar las conclusiones de investigaciones previas que describen el tipo de errores que detectan y corrigen los estudiantes, así como los aspectos de un texto que más valoran los escritores novatos. Es probable que, tal como lo sugieren los resultados obtenidos en el presente estudio, los redactores sí hayan identificado y corregido sus errores oportunamente. Es pertinente, entonces, enfatizar qué tipo de errores son los que corrigen o los que los estudiantes consideran más importantes resolver, de modo que se pueda interpretar de modo más preciso por qué a pesar de poder corregirlos, esta habilidad no impacta significativamente en su producción textual.

Hayes, Flower, Schriver, Stratman y Carey (citados en Castelló 2010) estudiaron, en su trabajo considerado pionero, qué problemas eran capaces de detectar y cuáles eran las alternativas de solución que proponían tanto escritores universitarios expertos como novatos. Ambos grupos revisaron un texto expositivo que contenía problemas a nivel local (por ejemplo, la tildación o el empleo de la coma) y problemas a nivel global (por ejemplo, la coherencia global del texto). El resultado fue que los expertos detectaron un 42% de los problemas a

nivel global; en cambio, los novatos solo un 15%. Además, los expertos empleaban diagnósticos diferenciados para resolver problemas locales y globales. Como resultado de ello, produjeron textos de mayor calidad.

A similares resultados llegaron Castelló, González e Iñesta (2010), quienes trabajaron con estudiantes de doctorado. Los investigadores cuantificaron los problemas y cambios introducidos, y relacionaron estos últimos con las soluciones propuestas. Se encontró que la mayor cantidad de problemas detectados y resueltos se relacionaron con la precisión sintáctica o estructural de las frases, lo cual fue interpretado por los investigadores como un “recurso comodín” que funciona de forma automática y poco estratégica, por ser superficial o aludir solo a la forma del discurso. Por el contrario, no identificaron de forma predominante aquellos problemas que sí detectan los escritores expertos, por ejemplo, los que tienen que ver con la intertextualidad –aspecto que correspondía en el estudio con la existencia de información poco justificada, es decir, con la insuficiencia de la solidez en la explicación.

En la línea de los estudios anteriores, García y Arias-Gundín (2004) señalan que la detección y corrección de errores que realizan los alumnos con bajo rendimiento se circunscribe a los aspectos mecánicos o superficiales de la escritura (ortografía, puntuación, sintaxis, etc.) sin considerar los aspectos sustantivos, como la organización de los contenidos o la solidez de la explicación o argumentación. García y Fidalgo (2004), por su parte, observan estos mismos patrones a nivel evolutivo, y concluyen que los niños pequeños se centran más en

la revisión de los aspectos locales, pero que, a medida que adquieren más edad, incorporan, poco a poco, correcciones en el aspecto global del texto. (García y Fidalgo, 2004).

En síntesis, frente a las preguntas planteadas en el cuestionario de metacognición en las que se indaga por su habilidad autoevaluativa para detectar y corregir errores, para reconocer lo que se dejó de realizar y para revisar lo que se va redactando, los estudiantes de la muestra contestaron mayoritariamente que sí, lo cual explica los niveles de metacognición obtenidos para esta dimensión. No obstante, el tipo de errores que dichos estudiantes habrían detectado y, por ende, corregido, se corresponderían con las características encontradas en las revisiones realizadas por escritores novatos. Este hecho podría explicar que la relación entre la dimensión metacognitiva de autoevaluación y la producción textual sea baja.

Hipótesis específica 3

La relación entre la dimensión metacognitiva estrategias cognitivas y la producción de textos escritos expositivos es significativa.

La presente investigación demostró que existe una correlación positiva baja, pero significativa entre la dimensión metacognitiva estrategias cognitivas y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana. El coeficiente de correlación fue ,291. Asimismo, el grado de significatividad obtenido fue ,001. Al ser este resultado menor a ,05 se rechazó la hipótesis nula.

Respecto de los niveles alcanzados por los estudiantes de la muestra, el 49,4% se ubica en el nivel medio; el 30,4 se ubica en el nivel alto; y, por último, el 20,1 se ubica en el nivel bajo. En general, más del 69% de los estudiantes se ubican en un nivel aceptable en la dimensión metacognitiva estrategias cognitivas, lo que se relaciona de forma significativa con la producción de textos escritos por la muestra.

Según lo planteado en el marco teórico y en el instrumento sobre metacognición empleados en la presente investigación, la cognición agrupa diversos procesos, por ejemplo, crear, aplicar, transformar o evaluar información. Concretamente, para O' Neil y Abedi (1996), son estrategias cognitivas fundamentales seleccionar y organizar la información, identificar las ideas principales, reconocer el significado de lo que se solicita, y relacionar la información nueva con los saberes previos.

Tomando esto último en consideración, estudios que analizan las estrategias cognitivas asociadas con la selección y organización de la información antes de redactar registraron que la mayoría de estudiantes universitarios de últimos ciclos seleccionaba las ideas más relacionadas con el tema de escritura. En efecto, la mayoría de estudiantes (62.50%) sí afirmó emplear esta operación cognitiva, pues suelen plasmar en sus textos las ideas que previamente habían pensado. No obstante, no prestaban especial atención a la ordenación global de las ideas en el texto para conseguir una mayor coherencia y mejor claridad expositiva. Los

investigadores concluyen que esto puede deberse a que normalmente escriben lo que se les ocurre en el momento de la transcripción (Gallego-Ortega, García-Guzmán & Rodríguez Fuentes, 2013).

En referencia al empleo de estrategias cognitivas asociadas con el significado de lo que se solicita redactar y el reconocimiento de las ideas principales que se deben redactar en función de lo solicitado, los estudios realizados a nivel nacional por Minedu (2006) destacan que el 90% sí se adecua a lo solicitado en la pregunta, es decir, reconoce el significado de la tarea de escritura.

Sin embargo, respecto del tipo de texto que debía escribir, que fue en ese caso un texto argumentativo, el porcentaje disminuye. En total, es el 78% el que se adecua tanto al tema solicitado (significado de la tarea) como al tipo de texto. Este porcentaje coincide con el encontrado en la presente investigación respecto del empleo de estrategias cognitivas relacionadas con encontrar el significado de lo que se pide redactar.

Un aspecto importante que aporta a la interpretación de estos resultados es que los estudiantes participantes del estudio se encontraban inscritos en un curso introductorio de redacción académica en el cual se trabajó tanto estrategias cognitivas como metacognitivas relacionadas con la escritura. Los estudiantes no solo analizaron modelos de textos del tipo que debían redactar, sino que también reflexionaron acerca del por qué el texto adquiere determinadas características. Se enfatizó en el reconocimiento y posterior práctica de la superestructura

(cumplimiento de la estructura esquemática del texto), macroestructura (tema global, línea unificadora de todos los párrafos que conforman el texto, conexión interparrafal) y microestructura (idea principal por cada párrafo, cohesión entre las oraciones que lo conforman) de los textos de tipo expositivo, así como en la reflexión acerca de las expectativas de la audiencia.

Esto pudo influir en que los estudiantes participantes del estudio, en su mayoría, hayan podido comprender el significado (tema y tipo de texto) de lo que se les solicitaba y redactaran en función de ello. Del mismo modo, en el curso de redacción en el que se encontraban inscritos los estudiantes de la muestra, se contemplaron conocimientos y estrategias implicadas en las fases de producción del texto, como la planificación, textualización y revisión.

Todo lo anteriormente descrito puede aportar a la explicación de los resultados que confirman que la dimensión metacognitiva estrategias cognitivas se relaciona significativamente con la producción de textos de tipo expositivo.

Hipótesis específica 4

La relación entre la dimensión metacognitiva conciencia del proceso y la producción de textos escritos expositivos es significativa.

La presente investigación demostró que existe una correlación positiva baja, pero significativa entre la dimensión metacognitiva conciencia del proceso y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una

universidad privada de Lima metropolitana. El coeficiente de correlación fue de ,221. Además, el grado de significatividad obtenido fue ,014. Al ser este resultado menor a ,05 se decidió rechazar la hipótesis nula.

Así mismo, según los resultados obtenidos en la dimensión metacognitiva conciencia del proceso, a medida que escriben, los estudiantes sí ejercen control sobre los procesos implicados en la escritura. Esta verificación les permite, como señala Camps (1990) saber o elegir cuándo pasar de un proceso a otro, por ejemplo, cuánto tiempo más se invertirá en generar ideas antes de empezar a organizarlas o en qué momento es necesario dejar de escribir para revisar porque se percibe un problema frente al cual será necesario redefinir los objetivos o cambiar las estrategias empleadas. En efecto, el 48% de la muestra se ubica en el nivel medio y el 30,2% se ubica en el nivel alto. Solo el 21,8%, que representa a 78 estudiantes, se ubica en el nivel bajo.

No obstante, estos resultados difieren de los registrados por Leen (2012), quien encontró que, frente a la pregunta acerca de la supervisión de los propios procesos al redactar, el 74% de estudiantes no contestó, el 19% dio respuestas no apropiadas y solo el 7% presentó respuestas apropiadas. A similares resultados llegó al indagar acerca de la evaluación de dichos procesos, pues un 83% no contestó, un 13% de respuestas fueron inapropiadas y solo un 4% produjo respuestas apropiadas. Leen (2012) concluye que los informantes claves no son metacognitivamente competentes en relación con los procesos asociados con la composición escrita. En concordancia con lo anterior, Guerrero (2011) encuentra

que solo en el 55% de los estudiantes hay evidencias de la conciencia de los propios procedimientos realizados durante la escritura.

En la misma línea, Escorcía (2010) afirma que los estudiantes evalúan prioritariamente los aspectos lingüísticos (19%) y el contenido del texto (69%) y al final sus propios procesos de escritura (12%). Además, los estudiantes describen principalmente las operaciones realizadas durante la fase de transcripción del texto, y hacen mucho menos toman poco en cuenta los procesos que efectuaron durante el curso de la tarea. El hecho de haber citado menos los procesos de planificación (27%) y de revisión (18%) puede indicar la dificultad de los estudiantes para tomar conciencia de lo que hacen en tales momentos de la redacción, con lo cual mostrarían que ellos ejercen un control menos importante de estas fases.

Los resultados obtenidos en esta investigación encuentran una explicación en el tipo de instrumento aplicado para recoger la información sobre metacognición. A diferencia de los estudios citados (Leen, 2012; Guerrero 2011; Escorcía, 2010), que emplearon entrevistas abiertas, cuestionarios con preguntas semi-estructuradas en combinación con el análisis cualitativo de los textos para encontrar evidencias de metacognición, el cuestionario cerrado escrito que se empleó para el presente estudio permitió obtener información acerca de lo que el estudiante percibe acerca de la conciencia de sus procesos.

Ciertamente, se obtiene una información más cercana a la percepción de los estudiantes acerca de la conciencia de sus procesos más que al verdadero control o conciencia que tienen sobre los mismos (Saldaña & Aguilera, 2003). En ese sentido, puede darse el caso de que el estudiante marque una determinada respuesta en el cuestionario que no mantenga una relación con los procesos de los que realmente es consciente al escribir. Ello explicaría que los resultados obtenidos para esta dimensión metacognitiva se relacionen de forma baja con la producción de sus textos.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

1. Existe una relación positiva baja, pero significativa entre metacognición y producción de textos expositivos ($\rho = ,262$; $p < 0,5$), lo que implica que el proceso metacognitivo está estrechamente ligado a la producción de textos. En efecto, se comprueba que producir textos en el ámbito universitario demanda un proceso reflexivo antes, durante y después de la tarea. Todo ello supone la conciencia del estudiante frente a las acciones que realiza para planificar su acción previa a la redacción, así como las que ejecuta para monitorear y regular las estrategias empleadas durante su escritura. Asimismo, después de la tarea, el estudiante activa procesos de autoevaluación para analizar el cumplimiento del objetivo trazado, la efectividad de las estrategias empleadas y su percepción frente a la tarea.
2. Se revela que existen diferencias según sexo en los niveles de metacognición alcanzados. Se demostró una leve tendencia de las mujeres a lograr un nivel alto de metacognición (16,5%) frente a los hombres (13,1%). Asimismo, según el factor edad, los estudiantes de 17 años son los que registran los mayores porcentajes en los niveles medio (25,4%) y alto (12,8%). Finalmente, en relación con el factor asociado con la Facultad de procedencia, se encontró que son los estudiantes de Ingeniería los que logran los mayores niveles de metacognición (13,1%), en comparación con facultades tradicionalmente

vinculadas con las Letras, como Comunicaciones (3,1%), Derecho (2%) o Ciencias Humanas (0,3%).

3. Se demuestra que no existen diferencias entre las producciones textuales de los varones (26,3%) y mujeres (26,5%). En cuanto a la producción por facultades, se encuentra que los estudiantes de Ingeniería alcanzan niveles de producción altos (11,7%) frente a los de carreras vinculadas tradicionalmente con las Letras, como Derecho (0,6%) o Psicología (8,1%). Por último, en relación al factor edad, los estudiantes de 17 años son los que logran ubicarse en mayor proporción en el nivel alto (12, 8%) y medio de producción textual (24,0%).

4. Existe una relación baja, no significativa entre la dimensión metacognitiva planificación y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana ($\rho = ,113$; $p > 0,5$). Tales resultados demuestran que los procesos de análisis implicados antes de realizar la producción textual, como establecer metas y objetivos de redacción, deben trabajarse con más profundidad. Al estar involucradas las percepciones acerca del valor y la significatividad de la tarea, la poca motivación que presente el estudiante frente a la producción textual podría impedir la activación de procesos de regulación metacognitiva relacionados con la planificación.

5. Existe una correlación positiva baja, pero significativa entre la dimensión metacognitiva autoevaluación y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana ($\rho = ,190$; $p < ,05$). De este modo, se demuestra que, en la producción de textos en el ámbito universitario, se encuentran imbricados procesos reflexivos que involucran un análisis posterior a la culminación de la producción textual, los cuales se relacionan con la valoración del estudiante acerca de las estrategias empleadas durante su redacción, del grado de dificultad de la tarea y del balance general de su actuación al reconocer qué pudo haber realizado mejor o dejó de realizar.

6. Existe una correlación positiva baja, pero significativa entre la dimensión metacognitiva estrategias cognitivas y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana ($\rho = ,291$; $p < ,05$). Tales resultados demuestran que los estudiantes conocían diversas estrategias cognitivas para enfrentarse a la producción del texto solicitado. Debido a que existían conocimientos previos en los estudiantes sobre los procesos cognitivos implicados en cada una de las fases del proceso de redacción (planificación, textualización, revisión), pudieron relacionar la información nueva con los saberes previos, seleccionar y organizar la información, reconocer el significado de lo que se le pide redactar y, como consecuencia, identificar las ideas principales.

7. Existe una correlación positiva baja, pero significativa entre la dimensión metacognitiva conciencia del proceso y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana ($r = ,221$; $p < ,05$). Los estudiantes demuestran supervisar y controlar los procesos implicados en la producción textual, a saber, la planificación, textualización y revisión. De este modo, pueden regular cuándo pasar de un proceso a otro y regresar al mismo si es necesario, lo cual fortalece la idea de recursividad de la escritura.

CAPÍTULO VIII

RECOMENDACIONES

1. Fortalecer los programas de redacción universitaria básica centrados en los procesos metacognitivos implicados en la producción textual. Con ello, se podrá desarrollar una conciencia reflexiva del estudiante antes, durante y después de la escritura que redunde en el progreso de la competencia en la redacción de textos de diverso tipo, especialmente de los expositivo-explicativos.

2. Implementar programas de redacción universitaria básica que desarrollen la motivación del estudiante frente a la producción textual con el planteamiento de tareas auténticas, significativas y contextualizadas. De esta forma, se propiciará una actitud positiva del estudiante de primeros años de educación universitaria frente a la escritura, así como fortalecer las competencias escriturales generales.

3. Enfatizar en la enseñanza de los procesos de planificación implicados en la producción textual, a saber, el reconocimiento del tipo de texto, las características del mismo, la finalidad, intencionalidad, destinatario y objetivos de escritura mediante la enseñanza explícita de estrategias de planificación textual, como la elaboración de esquemas, borradores parciales y primeras versiones con el fin de que los estudiantes puedan mejorar sustantivamente su nivel de su producción escrita.

4. Modificar los diseños curriculares de las universidades, con la finalidad de que la producción textual sea transversal (*writing across the curriculum*) a las distintas disciplinas y cursos del pregrado, y no solo parte de un curso de estudios generales o de los primeros años de enseñanza; así, la competencia de producción escrita contribuirá a la alfabetización académica de los estudiantes.

5. Realizar investigaciones cualitativas que permitan indagar con mayor profundidad las estrategias metacognitivas relacionadas con la producción textual que emplean los estudiantes universitarios de primer año; de ese modo, se podrá contar con información más específica respecto de los procesos reflexivos que llevan a cabo los estudiantes en cada una de las fases del proceso de redacción.

IX REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguillón, P. & Palencia, P. (2004). Características del discurso escrito de los estudiantes que cursan lenguaje en educación a distancia en LUZ-COL. *Lingua Americana* 15 (33) pp. 81-97 Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/lingua/article/view/17133>
- Albarrán, M. (2005) La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita. *Educere* 31. 545-552.
- Álvarez, T. (1996) El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica* (8) pp. 29-44 Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9696110029A/19921>
- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. España: Octaedro.
- Álvarez, T. & Ramírez, R. (2010) El texto expositivo y su escritura. *Folios* (32) pp.73-88 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932035005>
- Álvarez, T. (2011) Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación* 22 (2) 269-294 Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/38493/37231>
- Álvarez, B. & Monereo, C. (2010) Evaluación del conocimiento estratégico de los alumnos a través de tareas auténticas de escritura en clase de ciencias naturales. *Avances en Psicología latinoamericana* 28 (2) 251-264 Recuperado de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1455>
- Allueva, P. (2002). *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Zaragoza: Departamento de Educación y Ciencia de la Diputación General de Aragón
- Amorós, C. (2014) El «estándar»: tipología y definiciones. Su vinculación con la forma. *Revista Académica Sociedad Española de Lingüística* 39 (2) pp. 37-61
- Baker, L. & Brown, A. (1984) Cognitive monitoring in Reading. En *Understanding Reading Comprehension* (pp. 353-394). Delaware: International Reading Association

- Bausela, E. (2007) Relación entre autorregulación y autoconocimiento de la escritura con la coherencia y productividad de un texto. *Cuestiones Pedagógicas* 18 pp. 257-270 Recuperado de <http://vufind.uniovi.es/Record/ir-ART0000538009/Details>
- Bernárdez, E. (1982) *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe
- Bernárdez, E. (1995) *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra
- Brown, G. & Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor
- Caamaño, A. (2011) La nueva tematización en el desarrollo textual en las investigaciones de Teun A. Van Dijk, Janos Petofi y M.A.K. Halliday. *Fuentes humanísticas* (43) pp. 131-144 Recuperado de http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/revistas/43/43_10.pdf
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2007) *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Grao
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. Bañales, G. & Vega, N. (2010) Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3) pp. 1253-1282
- Castelló, M.; González, D. & Iñesta, A. (2010) La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*. 68 (247) pp.521-537
- Campo, K.; Escorcía, D.; Moreno, M. & Palacio, J. (2016) Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 34 (2) pp. 233-252. Recuperado de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/2929>
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19
- Camps, A. (2004). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida*, 24(4), 14-23

- Crespo, N. (2004). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una teoría. *Signos* 33 (48) pp. 97-115 Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800008
- Chadwick, C. (1985) Estrategias metacognitivas, metacognición y el uso de los microcomputadores en la educación. *Planuic* 4 (7) pp. 2-6
- De Beaugrande, R. & Dressler, W. (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- De Caso, A.; Nicasio, J. & Martínez-Cocó, B. (2008) El papel de la motivación en la escritura: revisión de estudios internacionales. *Revista de Psicología*. (2)1 pp. 193-200 Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_193-200.pdf
- De Lucía, N. & Ortega S. (2008) Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos* 41 (67) 231-255 Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342008000200009&script=sci_arttext
- Díaz, A. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Domínguez, M. (2009). Análisis de la coherencia en los textos producidos en clases de Física en el nivel polimodal. *Revista Iberoamericana de Educación*. (48) Recuperado de <http://rieoei.org/2522.htm>
- Escorcía, D. (2010). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en Psicología Latinoamericana* 28(2) pp. 265-277. Recuperado de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1456>
- Escorcía, D. (2011) Aportes de la metacognición al rendimiento en la escritura: análisis de la situación en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de educación*. 56 (3) 1-14 Recuperado de http://www.academia.edu/3386302/Aportes_de_la_metacognici%C3%B3n_al_rendimiento_en_escritura_an%C3%A1lisis_de_la_situaci%C3%B3n_de_estudiantes_universitarios
- Ferrucci, G. & Pastor, C. (2013). *Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima*. (Tesis de maestría), Recuperada de Repositorio digital de tesis PUCP- Pontificia

- Fidalgo, R. y García, J.N. (2009). La evaluación de la metacognición en la composición escrita. *Estudios de Psicología*, 30 (1), 51-72. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/233718783_La_evaluacin_de_la_metacognicin_en_la_composicin_escrita
- Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor
- Florez, R. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Acción Pedagógica*. (9) 1 pp. 4-11. Disponible en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16994/3/art1_12v9.pdf
- Flórez, R., Torrado, M., Arévalo, I., Meza, C., Mondragón S. & Pérez, C. (2005) Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y función*, 18, 15-44. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n18/n18a01>
- Fuenmayor, Villasmil & Rincón (2008) Construcción de la microestructura y macroestructura semántica de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ. *Letras* 50 (77) Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s0459-12832008000200007&script=sci_arttext
- Flower, L. & Hayes, J. (1981) A cognitive process theory of writing. *College and composition communication* 32 (4) pp. 365-387 Recuperado de <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>
- Fons, M. y Weissman, H. (2000) La autorregulación de los aprendizajes en el parvulario: un proceso hacia la autonomía. En Gabarro, R (Eds.). *La Evaluación como ayuda de aprendizaje*, pp. 73-78. Barcelona: GRAO
- Galbraith, D. & Torrance, M. (2004) Revision in context of multiple drafting strategies. En *Revision: Cognitive and Instructional Process* (pp. 63-86) Dordrecht: Kluwer Academic Publisher Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/262178774_Revision_in_the_Context_of_Different_Drafting_Strategies
- García, N. & Arias-Gundín, O. (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*. 16 (2) 194-202 Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/1182.pdf>

- García, N. & Fidalgo, R. (2004) El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la escritura en la calidad de las composiciones escritas. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 57 (3) 281-297 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1318519>
- Gallego-Ortega, J.L.; García-Guzmán, A. & Rodríguez -Fuentes, A. (2013) Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18 (57) Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200013
- Guerrero, D. (2011) *Relación entre metacognición y producción de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica* (Tesis de maestría) Recuperada de Repositorio institucional UN de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá <http://www.bdigital.unal.edu.co/4380/>
- Gomez, N. & Godoy, C. (2010) *Los procesos metacognitivos y metadiscursivos en la enseñanza de la argumentación escrita* (Tesis de maestría) Recuperada de <http://docslide.us/documents/metacognicion-y-metadiscurso-en-argumentacion-escrita.html>
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica
- Hurtado, R. (2013) Regulación metacognitiva y composición escrita: su relación con la calidad de la educación en educación básica primaria. *Uni/pluriversidad*. 13 (2) pp. 35-45. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/16972/14696>
- Jorba, J. y Casellas, E. (1997). La regulación y la autorregulación de los aprendizajes. Barcelona: Síntesis
- Kelly, D.; Harper, D. & Landau, B. (2008) Questionnaire mode effects in interactive information retrieval experiments. *Information Processing and Management* 44 pp. 122-141 Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.420.1551&rep=rep1&type=pdf>
- Leen, J. (2012) Estrategias metacognitivas utilizadas por estudiantes universitarios en el proceso de composición escrita de textos académicos. (Tesis de maestría) Recuperada de <https://es.scribd.com/doc/130065410/Estrategias-Metacognitivas-en-el-Proceso-de-Composicion-Escrita-Julio-Javier-Leen>

- Marín, E. & Morales, O. (2004) Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Educere* (8) 26 pp. 333-345. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19900>
- Martí, E. (1995) Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje* 72 pp. 9-32 Recuperado de http://cv.uoc.edu/web/~cvaulas/022/Materiales_asignatura/72.085/72_085_artmodulo4_20012.pdf
- Martínez, A. & Rodríguez, C. (1989) Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 3 (4) pp.77-87 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126175>
- Martínez-Fernández, R. (2004) *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. (Tesis doctoral) Universitat de Barcelona, España
- Martínez-Fernández, R. (2007) Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*.23 (1) pp.7-16 Recuperado de http://www.um.es/analesps/v23/v23_1/02-23_1.pdf
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En Castelló, M. (Coord.) *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. (pp.10-22). Barcelona: Edebé, Innova universitat.
- Moreno, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros
- Ministerio de Educación del Perú (2006) *Evaluación nacional de rendimiento estudiantil 2004. Informe pedagógico de resultados. Producción de textos escritos*. Lima: Autor. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_20.pdf
- Nickerson, R.S.; Perkins, D. N. & Smith E.E. (1984). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós
- OECD (2001) *The Definition and Selection of Key Competencies*. París: Autor
- Ochoa, S. & Aragón, L. (2007) Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychological* 6 (3) 493-506 Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000300003

- Oliveros, E. (2013) *Texto expositivo: estudio de los niveles discursivos en producciones escritas por estudiantes de nuevo ingreso* (Tesis de maestría) Recuperada de repositorio digital de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/37113/1/Texto%20expositivo.%20Elennys%20Oliveros.pdf>
- O' Neil, H. F. & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research* 89 (4), pp. 234- 245.
- Pacheco, A. (2012). *Estrategias metacognitivas y rendimiento en Metodología del Aprendizaje e Investigación de los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería* (Tesis de Maestría) Recuperada de Repositorio digital de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima
http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/3433/1/Pacheco_sa.pdf
- Parodi, G. (2003) *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva-discursiva*. Valparaíso: EUVSA.
- Peronard, M., Crespo, N., & Guerrero, I. (2001). Comprensión de textos escritos y metacompreensión. *Revista Signos* 34 (49-50) 49-164. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342001004900011
- Peronard, M. (2005) La metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos* 38 (57) pp. 61-74 Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100005&lng=es&nrm=iso
- Pinzas, J. (2003) *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú
- Poblete, C. (2005) Producción de textos argumentativos y metacognición. *Letras* 47 (71) 63-88 Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832005000200003&lng=es&nrm=iso
- Proyecto Tuning- América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Proyecto Tuning América Latina (2014). *Metaperfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. Beneitone, P. González, J. & Wagenaar, R. (Editores). Bilbao: Universidad de Deusto Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

- Ramonedá, (2011) Manual de redacción. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- Reyes, G. (1995) *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros
- Rijlaarsdam, G. & Couzijn, M. (2000). La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura. En Milian, M. & Camps, A. (Eds.). *El papel de la enseñanza metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 215-260). Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Romero, M. & Jiménez, R. (2012) *Cómo mejorar la expresión escrita. Manual de redacción para el ámbito universitario*. Ciudad de Cádiz: Grupo Editorial Universitario
- Saldaña, D. & Aguilera, A. (2003) La evaluación de los procesos metacognitivos: estrategias y problemáticas actuales. *Estudios de Psicología* 24 (2) pp. 189-204
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje* (58) 43-64.
- Sánchez, E. (1995) *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, C. (2005) Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. *Filología y lingüística* 31 (1) pp. 267-295 Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/viewFile/4419/4236>
- Sánchez, H. & Reyes, C. (1984) *Metodología y diseños de investigación científica*. Lima: Ed. Inide
- Santander, P. (2011) Por qué y cómo hacer análisis crítico del discurso. *Cinta de moebio* (41) pp. 207-224 Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oe?id=10119954006>
- Soto, C. (1998). Metacognición: El concepto, campos de trabajo y perspectivas. *Pensamiento Postformal y Metacognición*. CINDE, Módulo 6, 1998, p. 6
- Ulloa, A. & Carvajal, G. (2008) Teoría del texto y tipología discursiva. *Signo y pensamiento* 27 (53) pp. 295-313. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/860/86011529019.pdf>
- Unesco- Llece (2010) *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y El Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925s.pdf>

- Dijk Teun, A. van (2010) *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI
- Vargas, E. & Arbeláez, M. (2002) Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. *Revista de Ciencias Humanas* (28) Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/vargas.htm>
- Villalobos, J. (2007). Identificación de estrategias de aprendizaje. Un estudio sobre diarios escritos de estudiantes universitarios. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. (28) 3 18-3
- Villar, F. (2001) *Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona

X. ANEXOS

ANEXO N°1 Matriz de consistencia de la investigación

Título	Pregunta de investigación	Objetivo general	Hipótesis general	Marco teórico	Variables	Diseño de la investigación	Instrumentos
Relación entre metacognición y producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana	¿Cuál es la relación entre la metacognición y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana?	Analizar la relación entre la metacognición y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana	Existe una relación significativa entre la metacognición y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana.	<p>1. Metacognición</p> <p>1.1 Actividades básicas de regulación y control de la metacognición</p> <p>1.1.1 Planificación</p> <p>1.1.2 Supervisión</p> <p>1.1.3 Evaluación</p> <p>1.2 Definición de metacognición de O'Neil y Abedi</p> <p>1.2.3 Estrategias cognitivas</p> <p>1.2.4 Conciencia del proceso</p> <p>2. Relación entre escritura y metacognición</p> <p>3. El texto expositivo-explicativo</p> <p>3.1.1 Características principales de los textos expositivos-explicativos</p> <p>3.1.2 Macroestructura, Microestructura,</p>	<p>X: Metacognición</p> <p>Y: Producción de textos escritos expositivos</p>	<p>Descriptivo correlacional</p> <p>El esquema es el siguiente:</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD M --> X M --> r r --> Y </pre> </div> <p>Donde: M: Representa la muestra de los estudiantes de una universidad privada de Lima metropolitana X: Producción de textos escritos expositivos Y: Metacognición r: Relación entre metacognición y producción de textos escritos expositivos</p>	<p>Cuestionario de estrategias metacognitivas de O'Neil y Abedi (1996)</p> <p>Rúbrica de producción de textos escritos expositivos</p> <p style="text-align: right;"><i>E.A.C.C.-2014</i></p>

				Superestructura y adecuación al contexto			
	<p>Preguntas específicas</p> <p>a) ¿Cuál es la relación entre la dimensión metacognitiva planificación y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana?</p> <p>b) ¿Cuál es la relación entre la dimensión metacognitiva autoevaluación y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana?</p> <p>c) ¿Cuál es la relación entre la dimensión metacognitiva estrategias</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>a) Describir la relación entre la dimensión metacognitiva planificación y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana</p> <p>b) Describir la relación entre la dimensión metacognitiva autoevaluación y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana</p> <p>c) Describir la relación entre la dimensión</p>	<p>Hipótesis específicas</p> <p>a) La relación entre la dimensión metacognitiva planificación y la producción de textos escritos expositivos es significativa.</p> <p>b) La relación entre la dimensión metacognitiva autoevaluación y la producción de textos escritos expositivos es significativa.</p> <p>c) La relación entre la dimensión metacognitiva estrategias cognitivas y la producción de textos escritos expositivos es significativa.</p>				

	<p>cognitivas y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana?</p> <p>d) ¿Cuál es la relación entre la dimensión metacognitiva conciencia del proceso y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana</p>	<p>metacognitiva estrategias cognitivas y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana</p> <p>d) Describir la relación entre la dimensión metacognitiva conciencia del proceso y la producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana</p>	<p>d) La relación entre la dimensión metacognitiva conciencia del proceso y la producción de textos escritos expositivos es significativa.</p>				
--	---	---	--	--	--	--	--

ANEXO N°2 Matriz del instrumento Cuestionario de estrategias metacognitivas

Variables	Dimensiones	Definición de las dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala para el estudiante		
					S	CS	AV
Metacognición	1. Planificación	Consiste en plantearse un objetivo de escritura y un plan que se oriente a lograrlo.	1.1 Establecimiento de propósitos u objetivos 1.2 Planeamiento de acciones para el logro del objetivo	- Intento comprender los objetivos del ejercicio de redacción planteado. - Intento definir para mí mismo qué es lo que se me pide redactar. - Me aseguro de haber entendido qué hay que redactar y cómo hacerlo. - Antes de empezar a redactar, decido primero cómo lo voy a hacer. - Me esfuerzo por comprender la información clave del ejercicio de redacción antes de intentar resolverlo.	S	CS	AV
	2. Autoevaluación	Es un conjunto de estrategias destinadas a controlar o monitorear el logro del objetivo de escritura.	2.1. Monitoreo o control del proceso 2.2 Identificación y corrección de errores 2.3 Verificación del logro del objetivo	- Reviso la redacción de mi texto mientras lo voy haciendo. - Identifico los errores de mi texto y también puedo corregirlos. - Una vez finalizado el texto, puedo reconocer lo que dejé sin realizar. - Hago un seguimiento de mis progresos y, si es necesario cambio las técnicas o estrategias de redacción que estaba empleando. - Compruebo mi precisión a medida que avanzo en la redacción de mi texto.			
	3. Estrategia cognitiva	Consiste en tener una estrategia cognitiva y afectiva para monitorear la actividad de escritura.	3.1 Identificación de ideas principales 3.2 Relación de la información nueva con los saberes previos 3.3 Empleo de técnicas o instrumentos para resolver la tarea 3.4 Selección y organización de la información	- Intento descubrir las ideas principales o la información relevante para redactar mi texto. - Me pregunto cómo se relaciona lo planteado en el ejercicio de redacción con lo que ya sé. - Reflexiono sobre el significado de lo que se me pide redactar antes de empezar. - Utilizo múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver el ejercicio de redacción (elaboro lluvia de ideas, algún tipo de esquema, hago un borrador del texto, borro y escribo otra vez, me hago preguntas sobre el texto que estoy escribiendo, etc.). - Selecciono y organizo la información que es importante para resolver el ejercicio de redacción.			

	4.Conciencia del proceso	Se define como la toma de conciencia del proceso de escritura.	<p>4.1. Reflexión sobre la actividad de escritura o problemas que enfrenta al hacerla</p> <p>4.2 Conciencia del proceso de escritura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Soy consciente de lo que pienso sobre el ejercicio de redacción planteado (me doy cuenta si el ejercicio me parece difícil, aburrido, te es indiferente, etc.). - Soy consciente de qué técnicas o estrategias de redacción usar y cuándo usarlas. - Me doy cuenta de la necesidad de planificar el curso de mi acción al redactar. -Soy consciente de los procesos de pensamiento que utilizo al escribir (de cómo y en qué estoy pensando cuando escribo). - Me doy cuenta de mi esfuerzo por intentar comprender la actividad de redacción antes de empezar a resolverla. 			
--	--------------------------	--	--	--	--	--	--

ANEXO N°3 Matriz del instrumento Rúbrica de producción de textos expositivos

Variable	Dimensión	Definición de la dimensión	Indicadores	Ítems	Número de rasgos	Peso	Escala
Producción de textos escritos expositivos	Superestructura	El texto mantiene el orden formal global característico de los textos de tipo expositivo. Cada una de sus partes contiene los elementos esenciales. Introducción, desarrollo y cierre. Además, presenta una estructura propia del texto expositivo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planteamiento de la contextualización del tema en la introducción 2. Anticipación precisa de las ideas en la introducción 3. Estructura lógica definida propia del texto expositivo (definición-descripción, clasificación-tipología, causa-consecuencia, comparación-contraste, enumeración descriptiva, problema-solución, etc. 4. Suficiencia y explicación de la información 5. Elaboración de una síntesis en la conclusión 6. Elaboración de una reflexión o balance en la conclusión 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La introducción presenta una contextualización del tema que se desarrollará en el texto. 2. La introducción contiene una anticipación precisa de las ideas principales que desarrollará el texto. 3. Todo el desarrollo del escrito presenta una estructura lógica definida. 4. El texto contiene suficiente información y todas las ideas están debidamente explicadas. 	6	30%	0-3

				<p>5. La conclusión sintetiza las ideas principales explicadas en el texto.</p> <p>6. La conclusión plantea una reflexión personal o un balance, los que se articulan con lo explicado en el texto.</p>			
	Microestructura	El texto mantiene la cohesión lineal y la sintaxis es correcta.	<p>7. Enunciación de oración temática en los párrafos</p> <p>8. Sucesión lógica de las oraciones o proposiciones</p> <p>9. Relevancia de las oraciones para el tema tratado</p> <p>10. Utilización adecuada de los elementos de cohesión (referentes y conectores)</p> <p>11. Utilización adecuada de los signos de puntuación (punto seguido y comas)</p>	<p>7. Todos los párrafos contienen oración temática o principal.</p> <p>8. Siempre hay una sucesión lógica de las oraciones o proposiciones del párrafo.</p> <p>9. Todas las oraciones son relevantes para el tema tratado en el párrafo.</p> <p>10. Siempre se utilizan de manera adecuada los elementos de</p>	5	30%	0-3

				cohesión textual. 11.Siempre se utilizan de manera adecuada los signos de puntuación.			
	Macroestructura	El texto mantiene la coherencia y significado global.	12.Congruencia del título con el tema del texto 13.Identificación del significado global del texto 14. Pertinencia de las ideas para explicar el tema central del texto 15.Sucesión lógica de los párrafos 16. Transición entre párrafos a través de marcadores textuales	12. El título es totalmente congruente con el tema del texto. 13. Se identifica completamente el significado global del texto. 14. Todas las ideas presentadas explican el tema central del texto. 15.Hay sucesión lógica en todos los párrafos. 16. Todas las transiciones entre los párrafos son adecuadas a través del uso de marcadores textuales.	5	25%	0-3
	Adecuación al contexto	Las formas de lenguaje empleadas en los textos son apropiadas y aceptables para la situación comunicativa.	17. Empleo adecuado del léxico 18. Empleo de registro formal 19.Construcción adecuada de las oraciones 20. Ortografía (tildes y grafías) correcta	17. El léxico es rico(hay un buen manejo de términos empleados en la vida cotidiana y	4	15%	0-3

				lenguaje técnico). 18. El registro siempre es formal. 19. Todas las oraciones están construidas correctamente. 20. La tildación y las grafías son correctas en todo el texto (no presenta ningún error).			
--	--	--	--	---	--	--	--

ANEXO N° 4 Instrumento Cuestionario de estrategias metacognitivas

Estimado estudiante:

Nos dirigimos a Ud. para solicitarle su colaboración con la finalidad de realizar una investigación acerca del empleo de estrategias metacognitivas en la escritura.

El objetivo de la presente investigación es conocer la relación entre el uso de estrategias metacognitivas de los estudiantes y la producción de textos escritos expositivos.

Para poder realizar este trabajo, se cuenta con la autorización de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), la cual tiene conocimiento preciso de las actividades que se realizarán. De este modo, tanto la institución como la investigadora asumirán cualquier eventualidad que surja durante el desarrollo de esta intervención.

Su colaboración es sumamente importante para llevar a cabo esta investigación; por ello, agradecemos su participación.

1.-Datos generales

Antes de empezar con el cuestionario, por favor, complete los datos que se solicitan.

Fecha:

Edad:

Facultad:.....

.....

Sexo: H () M ()

Ciclo

académico:.....

Número de cuadernillo:

(Para ser llenado por el evaluador).

POR FAVOR, NO PASE LA HOJA HASTA QUE EL EVALUADOR(A) LO INDIQUE.

Instrucciones

Indique el grado de frecuencia con el que realiza cada actividad marcando con un aspa (x) la opción que usted elija. Recuerde que no hay respuestas correctas ni incorrectas y que es necesario contestar todas las preguntas con total honestidad. En todos los casos, agradecemos sus respuestas.

Si tiene dudas sobre alguno de los ítems, consulte con el evaluador(a).

Nº	Items	Siempre	Casi siempre	Algunas veces
1.	Soy consciente de lo que pienso sobre el ejercicio de redacción planteado (me doy cuenta si el ejercicio me parece difícil, fácil, aburrido, me es indiferente, etc.).			
2.	Reviso la redacción de mi texto mientras lo voy haciendo.			
3.	Intento descubrir las ideas principales o la información relevante para redactar mi texto.			
4.	Intento comprender los objetivos del ejercicio de redacción planteado.			
5.	Utilizo múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver el ejercicio de redacción (elaboro lluvia de ideas o esquemas; hago un borrador; leo y releo el texto; me hago preguntas sobre el texto; expando, suprimo o reubico ideas, etc.).			
6.	Identifico los errores de mi texto y también puedo corregirlos.			
7.	Me pregunto cómo se relaciona lo solicitado en el ejercicio de redacción con lo que ya sé.			
8.	Intento definir para mí mismo qué es lo que se me pide redactar.			
9.	Me doy cuenta de la necesidad de planificar el curso de mi acción al redactar.			
10	Una vez finalizado mi texto, puedo reconocer lo que dejé sin realizar.			
11	Reflexiono sobre el significado de lo que se me pide			

	redactar antes de empezar.			
12	Me aseguro de haber entendido qué hay que redactar y cómo hacerlo.			
13	Soy consciente de los procesos de pensamiento que utilizo al escribir (de cómo y en qué estoy pensando cuando escribo).			
14	Selecciono y organizo la información que es importante para resolver el ejercicio de redacción.			
15	Compruebo mi precisión a medida que avanzo en la redacción de mi texto.			
16	Antes de empezar a escribir, primero decido cómo lo voy a hacer.			
17	Soy consciente de mi esfuerzo por intentar comprender la actividad de redacción antes de empezar a resolverla.			
18	Hago un seguimiento de mis avances y, si es necesario, cambio las estrategias de redacción que estaba empleando.			
19	Soy consciente de qué estrategias de redacción usar y cuándo usarlas (me doy cuenta en qué momento debo emplear una u otra estrategia).			
20	Me esfuerzo por comprender la información clave del ejercicio de redacción antes de intentar resolverlo.			

ANEXO N° 5 Instrumento Rúbrica de producción de textos expositivos

Rasgos		Escala
1	La introducción presenta una contextualización del tema que se desarrollará en el texto.	3
	La introducción presenta una contextualización parcial del tema que se desarrollará en el texto.	2
	La introducción no presenta contextualización del tema o esta es vaga.	1
2	La introducción contiene una anticipación precisa de las ideas principales que desarrollará el texto.	3
	La introducción contiene una anticipación imprecisa de las ideas principales que se desarrollarán en el texto.	2
	La introducción no contiene la anticipación de las ideas principales que se desarrollarán en el texto.	1
3	Todo el desarrollo del escrito presenta una estructura lógica definida (definición-descripción, clasificación-tipología, causa-consecuencia, comparación-contraste, enumeración descriptiva, problema-solución, etc.).	3
	La mayor parte del escrito presenta una estructura lógica definida (definición-descripción, clasificación-tipología, causa-consecuencia, comparación- contraste, enumeración descriptiva, problema-solución, etc.).	2
	El escrito no presenta una estructura lógica definida.	1
4	El texto contiene suficiente información. Todas las ideas están debidamente explicadas.	3
	El texto contiene información insuficiente. Algunas ideas carecen de explicación o sustento.	2
	El texto no contiene información suficiente o esta es escasa (la mayor parte del texto carece de explicación de las ideas o estas solo están mencionadas).	1
5	La conclusión sintetiza las ideas principales explicadas en el texto.	3
	La conclusión sintetiza la mayoría de las ideas principales explicadas en el texto.	2
	La conclusión no sintetiza ninguna de las ideas principales explicadas en el texto.	1
6	La conclusión plantea una reflexión personal o un balance, los que se articulan con lo explicado en el texto.	3
	La conclusión plantea una reflexión personal o un balance que no se articulan claramente con lo explicado en el texto.	2
	La conclusión no plantea una reflexión personal o un balance a partir de lo explicado en el texto.	1
Criterio de ejecución: El texto mantiene la cohesión lineal y la sintaxis empleada es correcta.		
Atributo: microestructura		Peso: 30%
Rasgos		

		Escala
7	Todos los párrafos contienen oración temática o principal.	3
	Algunos párrafos (la mitad) contienen oración temática o principal.	2
	Ninguno de los párrafos contiene oración temática o principal.	1
8	Siempre hay una sucesión lógica de las oraciones o proposiciones del párrafo.	3
	La mayoría de las veces hay una sucesión lógica de las oraciones o proposiciones del párrafo (en la mitad o más de la mitad).	2
	Algunas veces hay una sucesión lógica de las oraciones o proposiciones del párrafo (en menos de la mitad de las proposiciones).	1
9	Todas las oraciones son relevantes para el tema tratado en el párrafo.	3
	La mayoría de las oraciones son relevantes para el tema tratado en el párrafo (más de la mitad de las oraciones).	2
	Algunas oraciones son relevantes para el tema tratado en el párrafo (menos de la mitad de las oraciones).	1
10	Siempre se utilizan de manera adecuada los elementos de cohesión (conectores lógicos y referentes)	3
	La mayoría de las veces se utilizan de manera adecuada los elementos de cohesión (más del 50%)	2
	Algunas veces se utilizan de manera adecuada los elementos de cohesión (menos del 50%)	1
11	Siempre se utiliza de manera adecuada los signos de puntuación (punto seguido y comas)	3
	La mayoría de las veces se utiliza de manera adecuada los elementos de puntuación (punto seguido y comas) (más del 50%)	2
	Algunas veces se utiliza de manera adecuada los signos de puntuación (punto seguido y comas) (menos del 50%)	1
Criterios de ejecución: El texto mantiene la coherencia global.		
Atributo: Macroestructura	Peso: 25%	Escala
12	El título es totalmente congruente con el tema del texto.	3
	El título es parcialmente congruente con el tema del texto.	2
	El título no es congruente con el tema del texto o solo alude al campo general al que pertenece el tema del texto, pero no refleja su contenido.	1
13	Se identifica completamente el significado global del texto.	3
	Se identifica parcialmente el significado global del texto.	2
	Difícilmente se identifica el significado global del texto.	1
14	Todas las ideas presentadas explican el tema central del texto.	3
	La mayoría de las ideas presentadas explican el tema central del texto (más de la mitad).	2
	Ninguna o algunas de las ideas presentadas explican el tema central del texto (menos de la mitad).	1
15	Hay sucesión lógica en todos los párrafos.	3

	Hay sucesión lógica en la mayoría de los párrafos.	2
	No existe sucesión lógica en los párrafos o las hay en algunos de ellos (no hay diferencia si se cambia su orden)	1
16	Todas las transiciones entre párrafos son adecuadas a través del uso de marcadores textuales.	3
	La mayoría (más de la mitad) de las transiciones entre párrafos son adecuadas a través del uso de marcadores textuales.	2
	Ninguna o solo algunas (la mitad o menos de la mitad) de las transiciones entre párrafos son adecuadas a través del uso de marcadores textuales.	1
Criterio de ejecución: Las formas de lenguaje empleadas en los textos son apropiadas y aceptables para la situación comunicativa.		
Atributo: Adecuación al contexto		Peso: 15%
		Escala
17	El léxico es rico (hay un buen manejo de términos académicos en general y de vocabulario técnico).	3
	El léxico es aceptable (hay variedad de términos empleados en la vida cotidiana y vocabulario técnico).	2
	El léxico es pobre (no hay variedad en cuanto a los términos empleados en la vida cotidiana o no se emplean correctamente). Tampoco hay empleo de vocabulario técnico.	1
18	El registro siempre es formal (no hay coloquialismos, no tutea).	3
	El registro es formal la mayoría de las veces (en algunas partes, se emplea la segunda persona o se emplea algún coloquialismo).	2
	El registro no es formal o algunas veces lo es (se escribe en segunda persona la mayor parte del texto o se identifica lenguaje oral).	1
19	Todas las oraciones están construidas correctamente.	3
	La mayoría de las oraciones están construidas correctamente (más de la mitad).	2
	Algunas oraciones están construidas correctamente (menos de la mitad).	1
20	La tildación y las grafías son correctas en todo el texto (no presenta ningún error).	3
	La tildación y las grafías son correctas la mayoría de las veces (presenta entre 3 a 4 errores).	2
	La tildación y las grafías no son correctas (presenta más de 5 errores).	1