



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO

**APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y
ESCRITURA DE TEXTOS EXPOSITIVO-
EXPLICATIVOS EN ESTUDIANTES DE UN
CURSO DE COMUNICACIÓN DE UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA - 2019**

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

TATIANA CAROLINA NORIEGA HIDALGO

LIMA - PERÚ

2020

JURADO DE TESIS

Mg. María del Rosario Rivas Plata Álvarez

PRESIDENTE

Mg. Gloria Elizabeth Quiroz Noriega

SECRETARIA

Mg. Gladys Gamarra Bozano

VOCAL

ASESORA DE TESIS

Dra. Soledad Iris Cárdenas Sánchez

DEDICATORIA

A Dios, a mi familia y a Guillermo

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación logró culminarse gracias a la colaboración de diversas personas.

En primer lugar, doy mi más profunda gratitud a las autoridades y docentes del área de Lenguaje de la universidad donde se aplicó esta investigación, quienes confiaron en el aporte del presente estudio.

Asimismo, agradezco a la Dra. Soledad Cárdenas, mi asesora de tesis, por su continuo acompañamiento.

Por último, agradezco a mi familia, ya que comprendió el esfuerzo y las largas horas de dedicación a la culminación del presente trabajo de grado.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO

Esta investigación fue autofinanciada.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1. Planteamiento del problema	4
1.2. Objetivos de la investigación	7
1.3. Justificación de la investigación	8
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	
2.1. Antecedentes	10
2.2. Bases teóricas de la investigación	18
CAPÍTULO III: SISTEMA DE HIPÓTESIS	
3.1. Hipótesis general	81
3.2. Hipótesis específicas	81
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
4.1. Tipo y nivel de la investigación	83
4.2. Diseño de la investigación	83
4.3. Población y muestra	84
4.4. Definición conceptual y operacionalización de las variables	85
4.5. Técnicas e instrumentos	88
4.6. Plan de análisis	92
4.7. Consideraciones éticas	92

CAPÍTULO V: RESULTADOS	
5.1. Análisis descriptivo de aprendizaje autorregulado y escritura de textos expositivo-explicativos	94
5.2. Prueba de hipótesis	107
CAPÍTULO VI: DISCUSIONES	119
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	133
CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES	136
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de las variables	86
Tabla 2	Estaninos de aprendizaje autorregulado y escritura de textos expositivo-explicativos	95
Tabla 3	Tabla cruzada de aprendizaje autorregulado según Facultad	96
Tabla 4	Tabla cruzada de aprendizaje autorregulado según Sexo	99
Tabla 5	Tabla cruzada de aprendizaje autorregulado según Edad	100
Tabla 6	Tabla cruzada de escritura de textos expositivo-explicativos según Facultad	102
Tabla 7	Tabla cruzada de escritura de textos expositivo-explicativos según Sexo	105
Tabla 8	Tabla cruzada de escritura de textos expositivo-explicativos según Edad	106
Tabla 9	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra de aprendizaje autorregulado y sus dimensiones	109
Tabla 10	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra de escritura de textos expositivo-explicativos y sus dimensiones	110
Tabla 11	Correlaciones de aprendizaje autorregulado y escritura de textos expositivo-explicativos	112
Tabla 12	Correlaciones de Procesamiento ejecutivo y escritura de textos expositivo-explicativos	113

Tabla 13	Correlaciones de Procesamiento cognitivo y escritura de textos expositivo-explicativos	115
Tabla 14	Correlaciones de Motivación y escritura de textos expositivo-explicativos	116
Tabla 15	Correlaciones de Uso y control del ambiente y escritura de textos expositivo-explicativos	118

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Modelo cognitivo de la escritura propuesto por Hayes y Flower (1981)	45
Figura 2	Estructura del modelo del <i>decir el conocimiento</i> de Scardamalia y Bereiter (1992)	46
Figura 3	Estructura del modelo del <i>transformar el conocimiento</i> de Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992)	47
Figura 4	Modelo cognitivo de la escritura propuesto por Hayes (1996)	48
Figura 5	Secuencia del texto expositivo-explicativo	53
Figura 6	Ejemplo de representación esquemática del texto expositivo-explicativo	54
Figura 7	Esquema del texto expositivo	55
Figura 8	Aprendizaje autorregulado según Facultad	97
Figura 9	Aprendizaje autorregulado según Sexo	99
Figura 10	Aprendizaje autorregulado según Edad	101
Figura 11	Escritura de textos expositivo-explicativos según Facultad	103
Figura 12	Escritura de textos expositivo-explicativos según Sexo	105
Figura 13	Escritura de textos expositivo-explicativos según Edad	107

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue determinar la relación entre el aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima. Se trató de un estudio descriptivo correlacional. Para medir la variable aprendizaje autorregulado, se utilizó la tercera versión del Inventario de Aprendizaje Autorregulado, de Gordon, Lindner y Harris (1996), en la traducción de Roque (2004) y en la versión reducida de Norabuena (2011). A fin de medir la segunda variable, escritura de textos expositivo-explicativos, se utilizó la Rúbrica de Producción de Textos Expositivos, de Flores (2017). La muestra estuvo conformada por 190 estudiantes. La investigación halló una relación significativa entre el Aprendizaje autorregulado y la Escritura de textos expositivo-explicativos ($p^* < 0,05$), con intensidad baja de 0,189, por lo cual se comprueba la hipótesis general de la presente investigación.

Palabras clave: Aprendizaje Autorregulado, Escritura, Texto Expositivo-Explicativo, Educación Superior

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the relationship between self-regulated learning and the writing of explanatory-expository texts of students of a communication course of a private university in Lima. This was a descriptive correlational study. To measure the self-regulated learning variable, the third version of the Self-Regulated Learning Inventory, by Gordon, Lindner and Harris (1996), was used in the translation of Roque (2004) and the adaptation of Norabuena (2011). In order to measure the second variable, the Rubric for the Production of Expository Texts, by Flores (2017), was used. The sample consisted of 190 students. The research found a significant relationship between self-regulated learning and writing of explanatory-expository texts ($p^* < 0.05$), with a low intensity of 0.189. Therefore, general hypothesis of the present investigation is confirmed.

Key words: Self-regulated learning, Writing, Explanatory-Expository Text, Higher Education

INTRODUCCIÓN

Learning is not something that happens to students; it is something that happens by students.

Barry J. Zimmerman (1989a:21)

En el Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria Peruana de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, se señala que la educación, desde el punto de vista de la calidad universitaria, es un proceso participativo en el que la universidad transforma al estudiante en un proceso continuo que va más allá de los esquemas de educación y estudiantes entendidos como producto. Uno de los elementos clave para que ocurra dicha transformación, según el informe, es lograr que el estudiante genere su propio proceso de transformación. Por lo tanto, es imperativo que las universidades proporcionen las herramientas necesarias para que los estudiantes sean capaces de tomar decisiones de forma autónoma y sean conscientes del impacto que pueden generar dichas decisiones en su proceso de cambio.

En ese contexto, una de las destrezas que está adquiriendo gran relevancia en la educación superior es el aprendizaje autorregulado, el cual alude, en términos generales, a la capacidad del estudiante para planificar, supervisar y evaluar su proceso de aprendizaje de forma autónoma. Dicho de otro modo, el aprendizaje autorregulado supone la capacidad del estudiante para organizar y monitorear su aprendizaje, de tal forma que tome conciencia de lo que hace y pueda lidiar con

situaciones que pueden afectar negativamente su aprendizaje. Por lo tanto, un estudiante autorregulado es quien es consciente de que su proceso de aprendizaje se logra en la medida de que él o ella participa activamente en el mismo, de ahí la necesidad de esta capacidad para lograr la transformación que señala el Informe Bienal.

Existen autores que han señalado que el aprendizaje autorregulado tiene vínculo con el desempeño académico y, en particular, con las actividades de escritura de los estudiantes, pues estas exigen planificación, revisión y monitoreo constante de lo que se escribe a fin de obtener un buen producto textual. Sin embargo, los estudios que se han enfocado en analizar la relación entre el aprendizaje autorregulado en general y la composición de textos son pocos (Videira, 2017). Por ello, la presente investigación busca determinar la posible relación entre el aprendizaje autorregulado y la escritura de uno de los textos más desafiantes para el estudiante universitario de primer año: el texto expositivo-explicativo.

La investigación consta de diez capítulos. En el primero, se plantea el problema de la investigación, el objetivo general y los objetivos específicos, y la justificación del estudio. En el segundo, se describe el marco teórico-conceptual. Para ello, se mencionan los principales antecedentes internacionales y locales, y se desarrolla el marco teórico sobre el aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos. En el tercero, se formulan la hipótesis general y las

específicas. En el cuarto, se describe la metodología del estudio. En otras palabras, se explica el diseño de la investigación, se mencionan la población y la muestra, se plantean las definiciones conceptuales y operacionales de las variables, y se señalan los instrumentos, el plan de análisis y las consideraciones éticas. En el quinto, se explican los resultados de la investigación en función de las hipótesis planteadas. Para ello, se utilizan gráficos y tablas. En el sexto, se discuten los resultados sobre la base de los antecedentes del estudio y el marco teórico-conceptual. En el séptimo, se plantean las conclusiones sobre la base de las hipótesis planteadas. Finalmente, en el octavo capítulo, se mencionan algunas recomendaciones dirigidas a las instituciones educativas e investigadores.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

En el marco de los desafíos y tendencias del siglo XXI, proyectos que impulsan el debate para el fortalecimiento del sistema educativo a nivel superior califican a la comunicación escrita como una destreza que posibilita al estudiante la ejecución de procesos básicos y relevantes para desempeñarse académica y profesionalmente.

En tal sentido, se espera que los estudiantes universitarios sean comunicadores eficaces por escrito, ya que, como señala Vargas (2010), el dominio de estrategias de escritura constituye un requisito fundamental para involucrarse activamente en la reflexión y el debate sobre diversos tópicos que suelen desarrollarse en la cultura académica, así como para difundir conocimientos en el marco de la construcción de una sociedad democrática. Por ello, Cassany y Morales (2009) sostenían que ser un buen abogado, ingeniero o médico supone ser, a la vez, un buen lector y escritor.

Uno de los tipos de textos que suelen escribir los estudiantes en la universidad es el expositivo-explicativo. Este último tiene como propósito hacer comprender al lector un hecho, fenómeno o problema, y presenta como características generales

unidad temática a nivel de párrafo y de texto, coherencia, predominio de las formas verbales impersonales, uso del registro lingüístico adecuado a la audiencia, empleo de estrategias explicativas, y adecuada normativa. De acuerdo con Flores y Leal (2017), este tipo de texto es importante en la vida universitaria, dado que permite explicar, difundir y determinar objetivamente ideas, además de construir conocimiento intelectual en el ámbito profesional.

No obstante, los estudiantes, especialmente los de primer año de estudio, presentan dificultades para redactar (Ferrucci y Pastor, 2013). Por ejemplo, organizan con dificultad sus ideas, situación que puede deberse a la falta de planificación textual o la elaboración de un esquema de ideas erróneo (Ferrucci y Pastor, 2013). Al respecto, según Díaz, Oliver y Stangatti (2015), y Castro (2013) la práctica escritural, en muchos casos, se realiza de forma automatizada, ya que no se reflexiona sobre él ni se planifica, lo cual lleva a segundo plano la importancia del texto como un proceso.

Asimismo, según Ferrucci y Pastor (2013), los estudiantes presentan problemas para desarrollar ampliamente las ideas en un texto y para discernir la información que es adecuada de la que no lo es; esto quiere decir que exponen información poco pertinente en relación a la consigna de escritura. Por otra parte, en el aspecto normativo, aún presentan inconvenientes en el uso de los signos de puntuación y la ortografía, tal como afirma Álvarez y Boillos (2015), quien sostiene que los estudiantes de los primeros ciclos no evidencian un buen manejo de los

aspectos lingüísticos y formales. Es importante señalar que, muchas veces, la propia forma de enseñanza de los docentes y la manera cómo se evalúa la escritura promueve estudiantes con poca capacidad de liderazgo, autonomía, autorregulación y motivación en su aprendizaje (Guzmán, 2017).

Se ha demostrado que el desempeño académico de un estudiante de primeros ciclos puede ser complicado, debido a que, entre otras variables, puede presentar un ineficiente uso de estrategias autorreguladoras (Cazan, 2012). En la misma línea, Graham (como se citó en Schunk, 2012), sostiene que, al igual que otros aprendizajes, el desarrollo de la habilidad de escritura también se ve afectado por la deficiente autorregulación, de ahí la necesidad de indagar la posible relación entre el aprendizaje autorregulado y la escritura de textos.

Es importante señalar que existen investigaciones que han analizado el vínculo entre el aprendizaje autorregulado en general y la escritura de textos (Alsamadani, 2010; Yalçın y Karadeniz, 2016; Videira, 2017); no obstante, son escasas las investigaciones que se enfocan en la producción de textos expositivo-explicativos y las que se apliquen en el contexto peruano. Por esta razón, se puede afirmar que no existen suficientes evidencias que hayan logrado verificar la relación entre las dos variables de estudio.

Considerando el problema descrito, la presente investigación pretende resolver la siguiente interrogante: **¿Cuál es la relación que existe entre el**

aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos en estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima – 2019?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre el aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima 2019

1.2.2. Objetivos específicos

1. Describir la relación que existe entre la dimensión Procesamiento ejecutivo del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima 2019
2. Describir la relación que existe entre la dimensión Procesamiento cognitivo del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima 2019

3. Describir la relación que existe entre la dimensión Motivación del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima 2019

4. Describir la relación que existe entre la dimensión Uso y control del ambiente del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima 2019

1.3. Justificación de la investigación

La investigación se justifica teóricamente, puesto que pretende aportar al conocimiento existente sobre la relación entre el aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos en el ámbito universitario, temática que ha sido poco estudiada en investigaciones peruanas según la búsqueda bibliográfica llevada a cabo hasta la fecha. Específicamente, se intenta confirmar el vínculo entre las habilidades de autorregulación y la producción de textos expositivo-explicativos. Cabe señalar que, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), el valor de los estudios correlacionales radica en su aporte sobre el comportamiento de una determinada variable en relación a otra u otras. Por lo tanto, una investigación correlacional tiene, a su vez, un valor explicativo en la medida en que brinda explicaciones parciales sobre un fenómeno.

Por otra parte, en cuanto al aporte metodológico, el estudio demostrará la relevancia de un instrumento que mide el aprendizaje autorregulado ya validado en el Perú, así como de una rúbrica de evaluación de textos expositivos, también empleada y validada en el contexto universitario peruano. Además, el estudio contribuirá metodológicamente, ya que la presente investigación usa una prueba de redacción en un contexto real de producción de textos; es decir, no se creará una prueba descontextualizada a la situación de aprendizaje, la cual ha sido cuestionada por algunos investigadores que han estudiado la autorregulación del aprendizaje.

Finalmente, el estudio tiene implicancias prácticas porque existe la necesidad de reforzar las habilidades de autorregulación y escritura de los estudiantes ingresantes de la institución donde se llevó a cabo la investigación. En tal sentido, los resultados de la presente investigación serán útiles para proponer cambios en el diseño de los cursos de redacción que se imparten en los primeros ciclos, considerando el enfoque sociocognitivo del aprendizaje autorregulado.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes

Se revisó la literatura académica para conocer qué tanto se ha investigado sobre el tema y qué se ha encontrado en las investigaciones halladas. Los resultados de la pesquisa bibliográfica permiten concluir que no existen investigaciones sobre la relación entre el aprendizaje autorregulado y la escritura de los textos expositivo-explicativos en el contexto universitario peruano. No obstante, se han registrado algunos estudios internacionales que analizan la relación entre el aprendizaje autorregulado y la producción de textos. Asimismo, es importante indicar que también se han hallado estudios que vinculan el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en general.

A continuación, se presentarán los antecedentes internacionales y nacionales más relevantes del estudio, los cuales serán expuestos en orden cronológico.

2.1.1. Antecedentes internacionales

Valle, Rodríguez, González, Núñez y Rosario (2009), en *Diferencias en rendimiento académico según los niveles de las estrategias cognitivas y de las estrategias de autorregulación*, tuvieron como objetivo investigar si el empleo de

estrategias cognitivas y de autorregulación académica determinaba el nivel de rendimiento académico de los estudiantes. El estudio fue aplicado en 447 estudiantes de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Para lograr el propósito de la investigación, se utilizaron los siguientes instrumentos: (1) Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE) y (2) Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE) y (3) las calificaciones de siete materias. El estudio halló que a mayor empleo de estrategias de metacognición y autorregulación académica mejores resultados en el desempeño académico. Asimismo, la investigación permitió concluir que las estrategias de autorregulación ejercen más influencia en el rendimiento académico que las de metacognición. Los autores señalan que lo anterior revela que no basta con que el estudiante sepa qué estrategias emplear, sino cuándo y cómo utilizarlas.

Alsamadani (2010), en su estudio *The relationship between Saudi EFL students' writing competence, L1 writing proficiency, and self-regulation*, analizó la relación entre la producción textual del inglés como idioma extranjero y la del árabe. Asimismo, el autor analizó la relación entre la escritura en ambas lenguas y las habilidades de autorregulación académica. La muestra estuvo conformada por 35 estudiantes universitarios cuya especialidad fue el inglés y los textos solicitados fueron ensayos de carácter argumentativo. El instrumento empleado fue el Inventario de Conciencia Metacognitiva, de Schraw y Dennison (1994), por lo que la autorregulación fue medida desde el conocimiento de la cognición y la regulación de la misma en los estudiantes de la muestra. Entre los resultados, se halló fuerte

correlación entre la escritura del idioma extranjero y el árabe. Asimismo, la investigación reveló que los estudiantes que obtuvieron calificaciones altas en la escritura en ambas lenguas demostraron altos niveles de autorregulación académica.

Por su parte, Bahamón (2010), en su investigación titulada *Relaciones existentes entre sistema de mediación del aprendizaje, autorregulación del aprendizaje y logro académico en estudiantes de pregrado de una universidad de Pereira*, analizó la relación entre el sistema de mediación del aprendizaje (tradicional o virtual), el aprendizaje autorregulado y desempeño académico en una muestra de 149 estudiantes de pregrado de una universidad a distancia, de entre 17 y 69 años de edad. La metodología de la investigación fue mixta. La autora utilizó los siguientes instrumentos: (1) el Inventario de Aprendizaje Autorregulado, de Lindner y Harris (1992), versión traducida al español de Roque; (2) un cuestionario sociodemográfico; (3) un reporte de promedio de notas semestral; y (4) una guía de entrevista a un grupo focal y guía de foro. Entre otros resultados, se halló relación significativa entre los niveles de aprendizaje autorregulado y logro académico; sin embargo, la relación no es muy fuerte entre autorregulación y logro académico alto.

Martín, Bueno y Ramírez (2010), en *Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de Bachillerato mexicanos*, describieron las estrategias de autorregulación en una muestra de 237 estudiantes del primer semestre de Bachillerato, de entre 13 y 20 años de edad. Asimismo, correlacionaron

el uso de dichas estrategias con el desempeño académico. Para identificar el uso de las estrategias de aprendizaje autorregulado, los autores aplicaron el instrumento denominado *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ). A fin de identificar el rendimiento académico de ingreso al Bachillerato de los estudiantes, se consideró el Examen Nacional de Ingreso al Bachillerato (EXANI I), el cual constaba de 128 ítems que evaluaban habilidades intelectuales básicas y conocimientos disciplinares. Entre los principales hallazgos, se encontró que la mayoría de subescalas del aprendizaje autorregulado se correlacionan con el promedio de calificaciones. Asimismo, la investigación concluye que existen diferencias significativas en función del sexo y asignatura en las dos escalas del instrumento que mide el aprendizaje autorregulado.

Por su parte, Daura (2015), en su investigación titulada *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina*, analizó la relación entre la regulación del aprendizaje y el desempeño académico en una muestra de 193 estudiantes del área de Medicina de una universidad privada y una universidad estatal, quienes cursaban el cuarto, quinto y sexto año de dicha escuela profesional. El estudio fue de carácter longitudinal. Los resultados señalaron que los estudiantes autorregulados de la institución privada llevan una gran ventaja a los que no son autónomos en tres cursos: Farmacología II, Medicina Interna III y Ginecología. En cambio, los estudiantes autorregulados de centro de estudios estatal no demostraron diferencias significativas respecto a los estudiantes con poco aprendizaje estratégico. Como

conclusión, la autora señaló que la variación encontrada en las puntuaciones revela que el alto desempeño académico de los estudiantes está vinculado con el estilo de autorregulación del aprendizaje y otros factores, como la influencia de las prácticas docentes, las particularidades de las universidades y la forma cómo estas últimas promueven el aprendizaje autodirigido y estratégico de sus estudiantes.

Ruíz (2015), en su tesis de posgrado titulada *Autorregulación y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes*, determinó que la autorregulación no se relaciona significativamente con el logro académico en un curso de Estrategias de Comunicación Lingüística. La muestra estuvo conformada por 86 estudiantes del primer ciclo de la Universidad Rafael Landívar. Para medir la primera variable, se adaptó el Cuestionario sobre autorregulación para el aprendizaje académico de Torre. Para medir la segunda, se empleó una evaluación parcial de la asignatura Estrategias de Comunicación Lingüística.

Yalçın y Karadeniz (2016), en *Relationship Between The Writing Quality And Self-Regulation Skills Of Secondary Education Students*, analizaron la relación entre la calidad de escritura y las habilidades de autorregulación en estudiantes de educación secundaria. Para medir la calidad de texto, los autores emplearon la escala Writing Quality Scale. A fin de evaluar la autorregulación del aprendizaje, utilizaron la versión adaptada al turco del instrumento The Self-Regulation Scale, de Brown, Miller y Lawendowski (1999). Los resultados hallaron que existe una

relación significativa y positiva entre las habilidades de escritura y las habilidades de autorregulación y los hábitos de lectura de los estudiantes.

Álvarez, Madrid y Rodríguez (2017), en su trabajo de grado titulado *Relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de grado 11° de una Institución Distrital de Cartagena de Indias*, analizaron la relación entre los niveles de autorregulación del aprendizaje y el desempeño académico de 155 estudiantes de grado 11. Para ello, los autores emplearon el Inventario de Aprendizaje Autorregulado, de Gordon Lindner y Harris. Como resultado, se halló que no existe relación significativa entre las variables de estudio.

Videira (2017), en *Autorregulação, autoeficácia, abordagens à aprendizagem e a escrita de universitários*, analizó la relación entre la autorregulación del aprendizaje, las creencias, los enfoques de aprendizaje y el desempeño con la producción textual de resúmenes en una muestra de 105 estudiantes universitarios. Para ello, utilizó el Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje, la Escala de Autoeficacia para la Autorregulación de la Escritura, el Cuestionario de Creencias de Autoeficacia en la Escritura y el Inventario de Enfoques de Aprendizaje. Los resultados señalaron la existencia de una correlación estadísticamente significativa y positiva entre las variables mencionadas y la producción escrita de resúmenes. Asimismo, se halló que, de

todas las variables analizadas, la autorregulación del aprendizaje ejerció un rol importante sobre la escritura.

Martín (2018), en *El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: recomendaciones de mejora de la práctica educativa*, tuvo como objetivo conocer las estrategias de aprendizaje y los procesos motivacionales en una muestra de 511 estudiantes del área de la salud de dos universidades privadas de España. Para ello, el autor empleó una versión adaptada del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. Entre otros resultados, el estudio encontró que los estudiantes muestran un alto nivel de Meta de tarea, y presentan altas puntuaciones en las Metas de aproximación frente a las Metas de evitación. Según la discusión realizada por el autor, esto se debe a que los estudios en el área de las ciencias de la salud han estado estrechamente vinculados con el conocimiento sin recompensas externas; por ello, se evidencia mayor empleo de la Meta de la tarea por encima de las demás.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Agüero (2018), en su tesis *Habilidades académicas y autorregulación del aprendizaje en ingresantes a ciencias empresariales*, analizó el nivel de relación entre las habilidades académicas y el aprendizaje autorregulado en una muestra de 96 estudiantes. Para ello, empleó la Escala de Habilidades Académicas y el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje. En cuanto a los resultados, se

halló una correlación directa y significativa, de moderada intensidad, entre la primera variable y las dimensiones Esfuerzo diario en la realización de tarea, y Control y verificación del aprendizaje. En contraste, encontró correlación directa de baja intensidad entre la primera variable y las dimensiones Procesamiento activo de la información y Conciencia metacognitiva activa.

Garay (2018), en *Aprendizaje autorregulado y hábitos de estudio en estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, 2018*, analizó la relación entre la autorregulación del aprendizaje académico y los hábitos de estudio de 150 estudiantes universitarios del quinto ciclo de la Facultad de Educación Inicial. Para ello, utilizó el Inventario de Aprendizaje Autorregulado, de Gordon, Lindner y Harris (1996), y el Inventario de Hábitos de Estudio CASM, de Vicuña (2015). Los resultados revelaron la existencia de una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y los hábitos de estudio en general, entre el aprendizaje autorregulado y la forma de estudio, entre el aprendizaje autorregulado y la preparación de exámenes. No obstante, no se halló relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y tres dimensiones de los hábitos de estudio: la resolución de la tarea, la forma de escuchar en clase y el acompañamiento al estudio.

Vergara (2018), en su trabajo de grado titulado *Autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del II ciclo de contabilidad de dos universidades privadas*, determinó la dimensión del aprendizaje autorregulado más predominante

de 124 estudiantes del segundo ciclo de la carrera de Contabilidad de dos universidades privadas de Lima. Para lograr el objetivo, empleó el Inventario de Aprendizaje Autorregulado de Gordon, Lindner y Harris (1996). Los resultados señalan que el 63% de los estudiantes de la Universidad Científica del Sur (Científica) muestra un buen nivel de aprendizaje autorregulado; en cambio, en la Universidad Privada del Norte (UPN), el 60% presenta dicho nivel. Después del análisis estadístico llevado a cabo por el autor, se llegó a la conclusión de que el área más predominante en la UPN es la motivacional, por lo que tiene mayor repercusión en la autorregulación de los estudiantes. En cambio, la dimensión más predominante en los estudiantes de la Científica fue el Control de Ambiente, a pesar de que no es significativa estadísticamente.

2.2. Bases teóricas de la investigación

2.2.1. Aprendizaje autorregulado

2.2.1.1. Enfoques teóricos

Aunque en la literatura vigente se ha registrado una gran variedad de términos que aluden al aprendizaje autónomo de un individuo, el término *aprendizaje autorregulado* es el que ha adquirido mayor difusión en el campo teórico y el cual ha desplegado actualmente un amplio campo de estudio (Suárez y Fernández, 2016), entre los cuales se pueden mencionar la música y el deporte. No obstante, la presente investigación está orientada al aprendizaje autorregulado en el

contexto educativo, es decir, al aprendizaje autónomo y estratégico del estudiante para ejecutar sus actividades académicas.

En dicho contexto, el aprendizaje autorregulado ha sido abordado desde diversas perspectivas de estudio. Zimmerman (2001) describió siete paradigmas teóricos sobre el aprendizaje autorregulado: el operante, el fenomenológico, el socio-cognitivo, el del procesamiento de la información, el volitivo, el sociocultural y el constructivista. A continuación, se describirán, de forma sucinta, los aportes más importantes de cada uno de ellos.

La perspectiva operante está basada en la teoría conductista de B. F. Skinner, quien postula que los comportamientos de los estudiantes están determinados por estímulos, por ejemplo, la motivación de parte del docente, el prestigio o las altas notas, por lo que las conductas que son fortalecidas por estímulos reforzantes son más propensas a ser repetidas. A manera de ilustración, Schunk (1997) menciona el caso de una sesión de clase. Cuando un docente desarrolla la metodología pregunta-respuesta y encomia la respuesta correcta brindada por un estudiante, el elogio puede ser un estímulo reforzador positivo para este último, ya que puede propiciar el aumento de su participación y de la calidad de respuesta. Entonces, para que un estudiante autorregule su proceso de aprendizaje, este debe recibir algún tipo de retribución. Por lo tanto, bajo este paradigma, el aprendizaje autorregulado es concebido como una serie de conductas controladas por el ambiente, en las que la recompensa es un factor clave.

Desde el punto de vista fenomenológico, el aprendizaje autorregulado es un medio para que el *yo real* del individuo alcance su *yo ideal*. En otros términos, para que una persona se autorregule, esta debe poseer un sentimiento de competencia que le permita aprovechar las oportunidades de aprendizaje y, de esta manera, lograr el éxito académico. Para alcanzar el *yo* deseado, el estudiante debe fijar metas personales futuras; por ello, McCombs (2001) señala que, desde la teoría fenomenológica, el *yo* actúa como una figura clave para dirigir las conductas de aprendizaje. En tal sentido, para que un estudiante se autorregule, será importante que las tareas académicas posean valor y significado relevantes. Asimismo, de acuerdo con Panadero y Tapia (2014), desde este paradigma, la imitación de modelos asume un rol importante en la autorregulación, pues, para que los individuos obtengan el éxito académico, será necesario que repliquen las conductas de otros sujetos, como son los sujetos guías.

En cuanto a la teoría del procesamiento de la información, esta concibe al aprendizaje como la codificación y relación de nueva información con información ya almacenada en la memoria a largo plazo. Esta perspectiva de estudio se ha centrado en la autorregulación del aprendizaje como un proceso. Especialmente, ha orientado su interés en la auto-monitorización del estudiante (Winne, 2001), es decir, en cómo este autoevalúa y supervisa sus actividades académicas. Según esta teoría, la conciencia metacognitiva, esto es, el conocimiento de la tarea y de las propias habilidades del individuo, es determinante en la autorregulación.

En una línea similar en cuanto a la concepción del aprendizaje autorregulado como un proceso, se encuentra la teoría sociocognitiva. Uno de los investigadores más representativos de este paradigma es Albert Bandura, quien postuló que el aprendizaje académico es el producto de la interacción triádica entre el individuo, la conducta y su entorno. En otros términos, el aprendizaje no es exclusivamente conductual, como se sostenía en la teoría operante de B.F. Skinner, sino que implica procesos cognitivos que tienen lugar en un contexto social determinado. Por ello, desde este enfoque teórico, el aprendizaje autorregulado constituye un modelo integrador del aprendizaje, pues los estudiantes no solo activan sus comportamientos, sino que regulan su cognición, motivación y afecto (Schunk y Zimmerman, 2008). En otras palabras, la autorregulación integra diversos aspectos, como el cognitivo, el motivacional y el de comportamiento, para cambiar o reajustar las estrategias en el caso no se pueda inicialmente conseguir las metas fijadas (Cleary y Zimmerman, 2004; Pintrich, 2004).

Asimismo, esta perspectiva considera que el proceso de aprendizaje debe centrarse en la persona que aprende; además en cómo esta aprende. En tal sentido, se asume que el estudiante debe poseer una autonomía que le permita regular su propia construcción de aprendizaje. Dado que la autorregulación se trata de proceso que se ejercita progresivamente, lo ideal es hablar de grados de aprendizaje autorregulado (Aguilar y Hernández, 2015). Asimismo, es importante señalar que, para este paradigma, la edad del individuo ni su nivel de maduración son indicadores de los niveles de autorregulación.

Desde el enfoque volitivo, el aprendizaje autorregulado implica el uso de estrategias de control del impulso, emociones y conductas para lograr las metas académicas. Ello quiere decir que, para que un estudiante se autorregule, este debe poner en práctica habilidades para controlar sus intenciones, por ejemplo, para tratar de tener pensamientos positivos, o emplear acciones para disminuir los niveles de ansiedad frente a un examen, tal como lo afirma Corno (como se citó en Panadero y Tapia, 2014).

Otro de los paradigmas importantes en los estudios del aprendizaje autorregulado es el sociocultural, representado por L.S. Vygotsky. Este último concibe que la identidad de un niño se forma a partir de normas socioculturales, por lo que la influencia de otros sujetos y el entorno cultural es determinante en el aprendizaje. Asimismo, bajo esta perspectiva, el aprendizaje autorregulado se entiende como el control sistemático de diversas funciones psicológicas básicas, como lo son la memoria, el análisis, la elaboración o la síntesis (Salmerón y Gutiérrez-Braojos, 2012).

Finalmente, otro de los enfoques teóricos del aprendizaje autorregulado descritos por Zimmerman (2001) es el constructivismo, el cual tiene a J.W.F. Piaget como uno de sus representantes. Esta teoría concibe al aprendizaje como un sujeto activo de su propio aprendizaje, quien adquiere y reconstruye significados sobre la base de sus experiencias y la interrelación con el entorno. En tal sentido, la

autorregulación de un aprendiz se desarrolla cuando alcanza el máximo nivel cognitivo (González y Daura, 2012).

A partir de la descripción realizada, se puede afirmar que los diversos enfoques teóricos ofrecen aportes importantes en la comprensión de un constructo tan complejo como lo es el aprendizaje autorregulado. Si bien es cierto que cada uno de ellos orienta su interés en algún aspecto, no son excluyentes, pues sus bases teóricas pueden complementarse a fin de construir un modelo más integrador y detallado del proceso de autorregulación.

Después de haber revisado los principales enfoques teóricos del aprendizaje autorregulado, es necesario indicar que la presente investigación parte de los aportes principales del enfoque sociocognitivo, puesto que es considerado un paradigma que resulta ser muy completo en relación con los procesos que intervienen en la adquisición de la autorregulación (Panadero y Tapia, 2014). Asimismo, recoge algunos aportes del enfoque constructivista, ya que concebirá al aprendiz como aquel que adquiere significados y reconstruye los mismos sobre la base de sus conocimientos previos.

2.2.1.2. Concepto

Pintrich (2000) define el aprendizaje autorregulado como aquel proceso mediante el cual el estudiante monitorea, regula y controla su propia cognición, así

como su motivación y conducta, de manera activa y constructiva en un contexto de aprendizaje. Esta acción autorreguladora estará guiada por sus metas y las características del entorno, lo cual le permitirá lograr mayor autonomía en el control de su aprendizaje.

Por su parte, Zimmerman (1989b) sostiene que el aprendizaje autorregulado es el proceso mediante el cual el estudiante participa de forma activa en su propio proceso de aprendizaje para lograr los objetivos del aprendizaje académico.

Según Montero y De Dios (2004), el aprendizaje autorregulado pone de relieve los aspectos motivacionales, cognitivos y los relacionados al contexto de los procesos de la autorregulación. Los primeros son considerados factores determinantes para alcanzar el logro académico, pues, si no existe un interés por la tarea, el estudiante puede fracasar.

En cuanto a los aspectos cognitivos, estos resultan importantes, pues el conocimiento acerca de las estrategias de aprendizaje, como las de ensayo, elaboración y organización, pueden apoyar al trabajo de la memoria y resolución de tareas, de tal forma que permita al estudiante dirigir, observar y evaluar su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, no solo basta que un estudiante esté motivado en una tarea para alcanzar el éxito académico, sino que es necesario el uso de estrategias y la constante evaluación de las mismas para lograrlo.

Asimismo, en el aprendizaje autorregulado, destacan los aspectos contextuales. Es importante señalar que, en este constructo, el término *esfuerzo* cobra relevancia. Asimismo, el estudiante autorregulado gestiona, monitorea y evalúa aquellos factores del entorno que pueden funcionar como facilitadores de su aprendizaje u obstaculizadores del mismo.

Por lo tanto, el aprendizaje autorregulado concibe al estudiante como aquel individuo que está dentro de un ambiente cambiante que le exige esfuerzos cognitivos y autoevaluación constante a fin de modificar o corregir sus estrategias y comportamientos (Chaves y Rodríguez, 2017).

Por todo lo anterior, la autorregulación desempeña una función compleja y multifacética, puesto que, tal como se mencionó anteriormente, integra distintas variables, tales como las cognitivas, motivacionales y las contextuales.

En esta investigación, se considerará el modelo de aprendizaje autorregulado propuesto por Gordon, Lindner y Harris (1996), y explicado por Lindner y Harris (1998), que incluye aportes del enfoque sociocognitivo y el constructivismo del aprendizaje autorregulado. Según dicho modelo, el aprendizaje autorregulado comprende cuatro subcomponentes integrados: Procesamiento ejecutivo, Procesamiento cognitivo, Motivación, y Uso y control del ambiente, los cuales se explicarán a continuación.

2.2.1.2.1. Procesamiento ejecutivo

Según Barker et al. (2014), las funciones ejecutivas son aquellas que regulan el pensamiento y la acción a fin de cumplir los objetivos. La realización exitosa de una tarea implica la ejecución de dichas funciones ejecutivas. Por ello, estas cumplen un rol importante en el aprendizaje autorregulado. En este último, el procesamiento ejecutivo consiste en el proceso consciente o deliberado que realiza el individuo para ejecutar sus tareas académicas de forma exitosa antes, durante o después de las mismas. Esta dimensión del aprendizaje autorregulado incluye acciones ejecutivas como el análisis de la tarea, el uso de estrategias de construcción, el monitoreo cognitivo y el empleo de estrategias de evaluación (Lindner y Harris, 1998), las cuales deberán apoyar el objetivo académico. A continuación, se describirá cada una de dichas acciones.

El análisis de la tarea cumple una función importante en la autorregulación del estudiante, pues le permite optimizar la ejecución de la misma. Por ejemplo, antes de resolver una actividad académica, el estudiante autorregulado analiza las características y potenciales dificultades de la actividad, de tal forma que pueda estar mejor preparado para resolverla. Al respecto, Pintrich (2004) señala que, antes de realizar una tarea o actividad, el estudiante autorregulado piensa en el qué, cómo, cuándo y por qué en relación con la actividad que ejecutará. Dicho de otro modo, analiza la tarea de tal forma que identifica las capacidades y recursos cognitivos que empleará antes de resolverla. Según Martínez y De la Fuente (2004), conocer

la tarea implica que el sujeto tenga conciencia de los requerimientos y dificultades de la misma, de sus demandas y características, pues no todas las tareas son del mismo tipo o presentan el mismo grado de dificultad. Si es que el estudiante se da cuenta de que no está lo suficientemente preparado, puede armar un plan u obtener recursos que le permita realizar la tarea de forma exitosa. Cabe señalar que el análisis de la tarea es un proceso que puede llevarse a cabo antes de la resolución de la actividad, pero también durante y después de la misma.

Asimismo, el sujeto autorregulado emplea estrategias de construcción antes o durante la realización de la tarea, las cuales permiten relacionar los conocimientos previamente aprendidos con los nuevos (Weinstein y Mayer, como se citó en Marugán, Martín, Catalina y Román, 2013). Por lo tanto, el estudiante autorregulado se involucra activamente en el procesamiento de la información; de esta manera, el sujeto decodifica para sí la información recibida relacionando las condiciones que requiere la actividad académica con los conocimientos que ya posee (Bernad, 1988).

Por otra parte, el procesamiento ejecutivo del aprendizaje autorregulado involucra el monitoreo cognitivo, el cual consiste en observar cómo se está realizando el proceso de resolución de una tarea. Por ejemplo, según Pintrich (2004), esto ocurre cuando un estudiante está leyendo un texto y se da cuenta de que no ha comprendido nada o cuando nota que no está seleccionando bien las palabras clave de una lectura. Este proceso involucra la metacognición, la cual,

según Flavell (como se citó en Peronard, 2005), alude al conocimiento que un individuo tiene sobre sus propios procesos cognitivos, por ejemplo, el conocimiento que posee un estudiante acerca de cómo organiza la información cuando lee un texto o sobre las estrategias que usa para memorizar información. Esto será útil para que, más adelante, el estudiante pueda modificar algunas estrategias o conductas a fin de alcanzar el logro académico.

En caso el estudiante identifique que sus acciones no están orientadas a cumplir la meta establecida, tendrá que adaptarse a la tarea y cambiar o readaptar los procesos cognitivos. A esto Pintrich (2004) le denomina «discrepancia relativa entre una meta y el progreso actual hacia esa meta». Por lo tanto, si el estudiante notó que alguna de sus estrategias no fue efectiva, su capacidad autorregulatoria le permitirá cambiar algunas para lograr éxito. Al respecto, según Bernardo (2004), está demostrado que una de las diferencias entre los estudiantes con buen rendimiento académico de los que no radica en la capacidad para usar de manera eficaz estrategias de aprendizaje, lo que implica que el estudiante debe ser consciente de si las estrategias en uso están funcionando bien o no.

Asimismo, el procesamiento ejecutivo implica el uso de estrategias de evaluación, es decir, aquellas que permiten al sujeto evaluar su aprendizaje emitiendo juicios de valor sobre su desempeño cognitivo en la tarea y que le permiten establecer atribuciones causales en torno al éxito o fracaso del mismo. De acuerdo con la teoría de las atribuciones causales, si el sujeto identifica y analiza

los factores asociados a un determinado evento, esto le permitirá gestionar mejor los cambios para un mejor desempeño en el futuro. En resumen, las estrategias de evaluación permiten la autoevaluación y la búsqueda de las razones del desempeño obtenido.

2.2.1.2.2. Procesamiento cognitivo

La palabra *cognición*, del latín *cognitio* ‘conocimiento’ alude a todos los procesos mediante los cuales los sujetos obtienen, recuperan, almacenan y utilizan los conocimientos (Rivas, 2008). En el aprendizaje autorregulado, el procesamiento cognitivo se refiere a los procesos habituales de atención, almacenamiento y recuperación de la información, y organización de la información (Lindner y Harris, 1998), los cuales serán explicados en las siguientes líneas.

Un aspecto importante del aprendizaje es la atención. Esta, de acuerdo con Boujon y Quaireau (2004), es aquella actitud de disposición del individuo que le permite seleccionar un aspecto concreto de un objeto, hecho o información. En otras palabras, se trata de una concentración selectiva, lo que implica que los aspectos irrelevantes del objeto, hecho o información son ignorados. Cumple un papel importante en la autorregulación del aprendizaje del individuo, puesto que representa una condición para que se produzcan la consolidación, el mantenimiento y la recuperación de la información (Bernabéu, 2017). Su efectividad dependerá de

qué tan vigilante esté el sujeto para ponerla en práctica y qué tan capaz sea para mantenerla (Boujon y Quaireau, 2004).

Otro aspecto relevante del procesamiento cognitivo del aprendizaje autorregulado es el almacenamiento y recuperación de la información. La memoria es clave en este componente del aprendizaje autorregulado, puesto que permite almacenar información que puede ser recuperada posteriormente. Al respecto, cabe recordar las siguientes frases: *Aprendemos aquello que recordamos* y *Lo que no se recuerda no se aprende*, las cuales representan el valor de la memoria en el aprendizaje del individuo. No obstante, en el ámbito educativo, es importante que el estudiante sepa qué y qué no memorizar a fin de orientar mejor su meta académica.

La memoria puede ayudar a que el estudiante active conocimiento previo. Los estudiantes autorregulados pueden indagar algunos saberes previos, ya sean contenidos o conocimientos de naturaleza cognitiva, para iniciar alguna actividad académica. De acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, anclar el conocimiento previo con nueva información puede permitir la construcción de un aprendizaje significativo y relevante para el estudiante (Moreira, Caballero, y Rodríguez, 1997). Entonces, si el aprendizaje logra ser significativo para el estudiante, es probable que este pueda planificar y dirigir su proceso de aprendizaje de mejor manera.

Finalmente, el procesamiento cognitivo también involucra la organización de la información, pues no solo basta con almacenar la información para generar aprendizaje significativo. El ser humano posee la facultad de categorizar y organizar la información de su entorno, lo cual le permite retener y usar la información de manera más fácil y rápida (Kholer, 1999). En el aprendizaje autorregulado, la aplicación de estrategias que permitan organizar la información es relevante, puesto que permite clasificar la información y establecer conexiones entre los datos de dicha información, de tal manera que se garantice la comprensión del material leído (Kholer, 1999). Si estas estrategias no son empleadas, se pueden captar datos de forma disociada unos con otros, lo cual podría generar que la información se pierda, ya que no se establecerán conexiones importantes entre los conceptos. Para lograr una buena organización de la información, el sujeto debe asumir un rol activo en su aprendizaje. Entre las principales estrategias de organización de la información, se pueden mencionar los mapas conceptuales, los mapas mentales, las redes conceptuales, las redes semánticas, los cuadros sinópticos y esquemas.

2.2.1.2.2. Motivación

El aprendizaje académico no puede ser explicado únicamente por la dimensión cognitiva, pues la motivación también cumple una función importante en la autorregulación, ya que, para que el estudiante pueda enfrentar de manera exitosa una actividad académica, deberá controlar, ajustar y evaluar sus creencias motivacionales, de tal forma que pueda realizar algún ajuste en su proceso de

aprendizaje. De acuerdo con Lindner y Harris (1998), la dimensión Motivación del aprendizaje autorregulado incluye las atribuciones causales y la orientación a la meta.

En relación con las atribuciones causales, según Fernández, Arnaiz, Mejía y Barca (2015), estas son aquellas razones que el sujeto percibe como causas de un evento o conducta determinada. En otras palabras, son aquellas causas que un individuo cree que son factores responsables de un evento. En el contexto educativo, las atribuciones causales aluden a los factores que el estudiante cree que han influido en el éxito o fracaso académico.

En el aprendizaje autorregulado, las atribuciones causales asumen un rol importante, puesto que está demostrado que, según los autores señalados en el párrafo anterior, los estudiantes que presentan un bajo rendimiento académico suelen basar sus atribuciones causales en factores externos, como la complejidad de la tarea, el contexto en que desarrolló una actividad académica o la suerte. En cambio, los estudiantes que evidencian un alto rendimiento académico relacionan sus atribuciones causales con factores internos, como la destreza y el esfuerzo aplicado para desarrollar una tarea o evaluación. Lo anterior quiere decir que un estudiante autorregulado percibe su rendimiento como resultado de su capacidad y esfuerzo (Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006), lo que le permitirá identificar sus errores y plantear acciones de mejora en el futuro.

Un concepto estrechamente vinculado a las atribuciones causales es la autoeficacia, es decir, las creencias que posee el estudiante sobre su capacidad para enfrentar y resolver las actividades académicas de forma eficiente. Al respecto, Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) sostienen que si un estudiante confía en sus capacidades para resolver una actividad académica, la motivación será mayor para alcanzar los objetivos personales.

Otro aspecto importante en la dimensión Motivación del aprendizaje autorregulado es la orientación a la meta. Según Valle et al. (2010), gran parte de los investigadores que han estudiado la motivación y su relación con el aprendizaje afirma que los estudiantes establecen dos tipos de metas: metas de aprendizaje, las cuales están orientadas a tareas específicas, y metas de rendimiento, cuyo propósito es demostrar la competencia del individuo frente a otros. Ambos tipos de metas están relacionados con las percepciones que el sujeto tiene sobre él mismo en relación con la tarea. Esta relación se debe a que, según el autoconcepto del estudiante y las expectativas que tenga sobre el resultado, establecerá metas a fin de definir su grado de involucramiento y compromiso en la actividad que ejecutará. De esta manera, los estudiantes que reflejan creencias positivas sobre su capacidad para resolver una tarea, tendrán más probabilidad de que participen de ella de forma activa.

Los aspectos motivacionales son monitoreados cuando el estudiante autorregulado ha iniciado la tarea, lo cual permite tomar conciencia en relación a

cómo está su grado de interés y su autoeficacia. Por ejemplo, el estudiante nota si es que le ha restado importancia a la tarea y, por lo tanto, le está aburriendo la actividad o si cree que ya no podrá seguir porque piensa que no podrá realizar el trabajo de la mejor manera, así como percibe sus emociones, como la ansiedad, el estrés, la intranquilidad, etc.

Posteriormente, el estudiante puede decidir qué estrategias emplear para controlar aquellas creencias sobre la tarea que estén obstaculizando la resolución efectiva de la misma. Valle et al. (2010) denominan a dichas estrategias *estrategias de regulación de la motivación* o *estrategias motivacionales*, cuyo significado alude, según los propios autores, a aquellos recursos que permiten al estudiante enfrentar situaciones adversas que puedan poner en riesgo su bienestar personal para el desarrollo eficaz de la tarea.

Se pueden mencionar dos tipos de estrategias motivacionales: (1) estrategias relacionadas con el compromiso y las intenciones de aprendizaje, y (2) estrategias orientadas a la defensa y protección del bienestar personal. Las primeras tienen la finalidad de regular la eficacia y el valor de la tarea para concluir esta última, la cual es considerada por el estudiante como complicada, compleja, aburrida o tediosa. Algunas estrategias de este tipo son el uso de lenguaje autodirigido (*self-talk strategies*), por ejemplo, decirse frases como *sé que lo podré lograr, estoy seguro de que podré finalizar la tarea con éxito*; darse recompensas al término de la tarea, por ejemplo, prometerse hacer lo que más te gusta al finalizar la actividad;

o destacar el valor de la tarea pensando en ideas como *debo seguir avanzando, pues la tarea es importante para mi carrera o para aprobar la asignatura.*

Por su parte, las estrategias motivacionales orientadas a la defensa y protección del bienestar personal tienen como propósito hacer frente a circunstancias que potencialmente pueden ser adversas para el bienestar personal. Por ejemplo, los estudiantes que tienen bajos niveles de logro académico utilizarán como estrategia la desvalorización de la tarea a fin de que su estado de ánimo o la percepción acerca de su capacidad en alguna materia no se vean amenazados; es decir, dirán frases como *no seguiré haciendo la tarea, porque no es tan relevante para mi carrera, además no es tan importante para aprobar el curso.* En cambio, los estudiantes que evidencian niveles altos de rendimiento académico utilizarán estrategias para evitar ansiedad y afectos negativos. Asimismo, los estudiantes podrían decidir el uso de estrategias de tipo defensivo, esto es, aquellas que toman los afectos negativos como una fuente para aumentar su nivel de involucramiento en la tarea, por ejemplo, *no me gusta para nada esta lectura, pero voy a seguir intentándolo.*

El estudiante autorregulado evalúa las estrategias motivacionales en relación con la tarea a fin de proteger su motivación para actividades académicas futuras. De acuerdo con Zulma (2006), la motivación constituye un elemento clave especialmente en la etapa siguiente a la obtención del resultado de la tarea, pues es aquí donde el estudiante identifica la relación entre el grado de esfuerzo desplegado

durante la resolución de la tarea y el resultado obtenido a fin de mantener, cambiar, ajustar o adaptar estrategias motivacionales que no han tenido éxito.

2.2.1.2.3. Uso y control del ambiente

La gestión del ambiente comprende cuatro elementos: búsqueda de ayuda, manejo del tiempo, control del ambiente, gestión de tareas y recursos (Lindner y Harris, 1998).

Una estrategia que el estudiante autorregulado activa para gestionar sus recursos es la búsqueda de ayuda de otras personas o recursos. Al respecto, Pintrich (2000) establece una diferencia entre la búsqueda de ayuda que propicia la dependencia del estudiante hacia el docente o instructores, y la búsqueda de ayuda orientada a superar algún aspecto complicado o no comprendido de la tarea. De acuerdo con Zimmerman y Kitsantas (2005), esta última se caracteriza por ser selectiva, limitada y resultado de la iniciativa del estudiante; como ejemplo, se pueden mencionar la búsqueda y el uso de guías, profesores o asistentes, o materiales como recursos para facilitar la tarea. Por lo tanto, este tipo de estrategia, a diferencia de las que generan dependencia del estudiante, sí refuerzan el aprendizaje autónomo, porque con ella absolverá algunas dudas y precisará algunas vaguedades de las instrucciones de la tarea, y podrá interactuar socialmente a fin de aprender de otros compañeros. Newman (como se citó en Zimmerman y Kitsantas, 2005) afirma que las investigaciones han evidenciado que los estudiantes que no se

autorregulan evitan plantear preguntas en clase para esclarecer sus dudas por temor a pasar por vergüenza frente a sus compañeros.

Por otra parte, la gestión del tiempo también es un elemento clave en el aprendizaje autorregulado. Implica acciones como la programación de un horario de estudio según la complejidad de la tarea, así como la distribución de minutos necesarios para cada fase de una evaluación.

Gestionar el tiempo, a su vez, supone que los estudiantes auto-observen sus comportamientos, especialmente los relacionados con la gestión del tiempo y el esfuerzo destinado a la actividad. Por ejemplo, en una prueba del curso Pensamiento Crítico que plantea tres preguntas de desarrollo, el estudiante planifica que la organización de sus ideas para redactar sus respuestas le tomaría treinta minutos; sin embargo, luego se da cuenta de que necesita más. Cabe señalar que, en este proceso, es crucial el uso de estrategias motivacionales que permitan al estudiante seguir centrado en la tarea, ya que, al observar que no está monitoreando bien su tiempo y su esfuerzo puede desistir en la decisión de continuar con la tarea (Broc, 2011).

Si el estudiante notó que su gestión del tiempo no fue lo suficientemente adecuada para resolver de forma eficaz la tarea y el esfuerzo no fue el óptimo considerando que la tarea o evaluación era más compleja de lo que se esperaba, posteriormente podría aumentar su esfuerzo o desestimar el mismo en algunas

partes no tan complejas para mejorar su comportamiento. Según Pintrich (2000), el empeño y la persistencia son dos indicadores motivacionales que influyen significativamente, puesto que es probable que un estudiante que no aumenta sus niveles de esfuerzo y constancia hacia la tarea posponga sus estudios. En el ámbito académico, se ha señalado que los sujetos que aplazan sus actividades suelen ser aquellos que han demostrado tener un bajo nivel de autorregulación y una tendencia a postergar tareas, muchas veces, por falta de tiempo (Hsin y Nam, 2005).

Se ha señalado que el aprendizaje autorregulado es una habilidad esencial para el desempeño del estudiante, a quien se le concibe como un sujeto activo de sus propios procesos de aprendizaje. No obstante, la responsabilidad no solo recae en él, sino en la influencia del entorno donde se encuentra. Por ello, el aprendizaje autorregulado otorga un gran valor al control del ambiente. Sin embargo, es importante anotar que Pintrich (2004) señala que la regulación del ambiente es más compleja que la regulación de otras áreas porque los factores del entorno no siempre estarán bajo el control del estudiante. Lo anterior puede deberse a que, muchas veces, el docente es quien controla los aspectos contextuales de la evaluación o tarea, por lo que a los estudiantes no se les ofrece oportunidades para ejercer el propio control y regulación del entorno.

Usar y controlar el ambiente de aprendizaje, también, incluye las percepciones de los estudiantes sobre aspectos relacionados a la clase y sobre la tarea que tendrán que afrontar (Pintrich, 2000). Las primeras comprenden las

creencias en torno al clima del aula, las condiciones físicas del ambiente y los métodos de enseñanza empleados por los docentes. Por ejemplo, un estudiante autorregulado elimina los distractores que pueden aparecer en su ambiente de estudio, como la música, la TV o, lo que en la actualidad es más común, el uso inadecuado de las redes sociales. Las segundas aluden a las percepciones relacionadas con las tareas de clase, las cuales pueden considerar las normas de la evaluación y las demandas del docente.

Pintrich (2004) señala que, dado que en el sistema educativo existe una serie de normas y reglas, el estudiante autorregulado debe ser consciente de las reglas del aula, los requisitos de la tarea, las recompensas y el comportamiento del docente, ya que esta acción puede intervenir positivamente en el desempeño académico. Por ejemplo, deben ser conscientes de si la caligrafía de una evaluación será un criterio para la calificación de la misma o si la crítica es relevante en un trabajo. Al respecto, Pintrich (2004) afirma que los estudiantes universitarios de primer año son quienes presentan más dificultades en la dimensión del control de ambiente, puesto que, muchas veces, no ajustan las percepciones sobre la tarea a los criterios esperados en el curso o en la Facultad.

En suma, el aprendizaje autorregulado es el proceso autónomo que permite observar, supervisar y ajustar los aspectos ejecutivos, cognitivos, motivacionales y del entorno para alcanzar el logro académico.

2.2.1.3. Perfil del estudiante autorregulado

Como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, el aprendizaje autorregulado implica situar centralmente al estudiante en el proceso de su propio aprendizaje. En ese sentido, se asume que el aprendiz es un agente activo de sus propios procesos de aprendizaje.

Tal como afirma Zimmerman (como se citó en Schunk, 1995), los estudiantes autorregulados son activos en la participación cognitiva y son metacognitivamente conscientes de lo que están haciendo y de qué tan efectiva es la forma en la que están alcanzando sus objetivos académicos. Al respecto, Wine, citado por el mismo autor, señala que el aprendizaje autorregulado es importante en la escuela y en otros contextos, pues los aprendices tienen tal condición porque son aprendices en gran parte por su propia cuenta. Lo anterior es reforzado por Pintrich (2004), quien asume que los estudiantes potencialmente pueden monitorear, controlar y regular su propia cognición, motivación, comportamiento y entorno.

Para ilustrar de manera más clara las características del estudiante autorregulado, Pintrich (1995) propone cuatro casos de estudiantes, dos con buenos niveles de autorregulación y dos con dificultades para dirigir su aprendizaje. Respecto a los dos primeros casos, describe la situación de Tom y Dianne. El primero está en primer año de una institución educativa superior y, de manera simultánea, trabaja a medio tiempo para financiar sus estudios. El estudiante suele

establecer un horario de sus clases y actividades, solicita apuntes de clase a sus compañeros para ponerse al día en caso haya faltado a alguna sesión por alguna razón laboral, realiza seguimiento a sus cursos y programa de manera efectiva su horario de trabajo. En cuanto a su rendimiento, sus notas le permitirán pasar al siguiente programa educativo, por lo que pueden considerarse buenas. La segunda estudiante, Dianne, quien también pertenece a una institución educativa superior, se describe como una persona que suele planear sus actividades con suficiente anticipación. Cuando está en sesión de clase, enfoca su atención a lo que se desarrolla en la sesión y formula preguntas (incluso si éstas tienen por respuestas aspectos elementales de un tema), ya que no tiene temor de plantearlas. Asimismo, sus lecturas son minuciosas, anota lo que no conoce de la lectura y elabora diagramas para procesar información. Antes de rendir una prueba, analiza el tipo de evaluación para ajustar alguna de sus estrategias de estudio y predice las preguntas que pueden venir en ella.

En cuanto a los estudiantes que presentan dificultad para autorregularse, el autor expone el caso de Lynda y Michael. La primera es estudiante de Psicología de una universidad, a quien le gusta leer libros relacionados a su campo de estudio; sin embargo, raramente supervisa su nivel de comprensión lectora; incluso, algunas veces, llega dormitando al final del capítulo de un libro. Aunque, a veces, se da cuenta de que no ha prestado mucha atención a los que estaba leyendo, le cuesta mucho regresar a la lectura y prefiere realizar otras actividades que también requieren ser atendidas. Lynda tiene un desempeño académico promedio, lo cual la

tiene confundida, ya que pasa varias horas estudiando para rendir bien en sus clases. Por su parte, a Michael, estudiante de primer año de una universidad, le fue bien en el colegio; no obstante, ahora que está estudiando en la universidad para ser médico, suele pensar que no podrá estar a la altura de los demás compañeros por el alto nivel de competencia que él observa. Por ello, se esfuerza para estudiar más. Un problema que suele enfrentar es la ansiedad en los exámenes, a pesar de que establece largas horas de estudio. Frente a esta situación, se preocupa mucho por no decepcionar a sus padres, pues ve que su rendimiento académico, especialmente el de los exámenes, no va acorde con el esfuerzo que viene realizando.

En resumen, considerando los ejemplos descritos anteriormente, el estudiante que se autorregula es consciente de sus acciones y sus conductas. Por lo tanto, es capaz de regular sus estrategias, evaluarlas y corregirlas a fin de mejorar en la próxima actividad.

El aprendizaje autorregulado, por lo tanto, parece tener estrecha relación con el éxito académico del estudiante. No obstante, cabe señalar que Lindner, Harris y Gordon (como se citó en Hardie, 2009) han indicado que dicho éxito no necesariamente puede exigir el uso de estrategias autorregulatorias, ya que puede darse el caso de algunos estudiantes que, a lo largo de su educación escolar, ya se hayan adaptado a las exigencias académicas, por lo que saben qué es lo que las instituciones requieren de ellos.

2.2.2. Escritura de textos

2.2.2.1. Definición

La escritura es la expresión de la actividad lingüística (Cassany, 1999), cuyas funciones son diversas, como exponer, informar, narrar o argumentar. La escritura es tan importante, que su uso no se limita a replicar información, sino que puede servir para transformar el conocimiento.

En la actualidad, la escritura es concebida como un proceso que implica el despliegue de procesos cognitivos del escritor (Álvarez y López, 2011), así como aspectos motivacionales y sociales.

Uno de los modelos cognitivos que explica el proceso de la escritura es el de Hayes y Flower (1981), quienes conciben la escritura como un proceso de composición que supone la ejecución de procesos recursivos como la planificación, la textualización y la revisión, los cuales están estrechamente relacionados con la memoria, ya que esta permite recuperar el conocimiento e información necesarios para ir componiendo el texto.

En primer lugar, la planificación consiste en construir una representación de las ideas que se plantearán en el texto, la cual puede realizarse no solo a través del lenguaje escrito, sino mediante códigos visuales, como imágenes. Esta etapa involucra diversos subprocesos. Uno de ellos es la generación de ideas, la cual alude a la recuperación de información relevante de la memoria en función del tema sobre

el cual se redactará. Según los autores, uno de los problemas que presenta el escritor ocurre cuando intenta recuperar dicha información y cuando requiere adaptarla a las demandas de la tarea de escritura. Frente a esta situación, el escritor deberá recurrir a la organización —segundo subproceso— a fin de agrupar las ideas y formar nuevos conceptos. La organización de la información estará sujeta a los objetivos de escritura establecidos por el escritor, los cuales permiten identificar qué ideas pueden ser útiles para el texto o qué ideas se requiere relacionar para explicar mejor el tema de redacción. El establecimiento de los objetivos de escritura es el tercer subproceso de la planificación.

En segundo lugar, la textualización consiste en expresar las ideas elaboradas y organizadas en la fase Planificación por escrito, mediante uno o más borradores de texto. En esta fase, la memoria a corto plazo juega un rol importante, puesto que permite al escritor tomar atención consciente de la gramática que va construyendo el texto.

Finalmente, la revisión consiste en el análisis y evaluación del texto redactado. Por lo tanto, se trata de un proceso consciente y deliberado. Los autores del este modelo consideran que la revisión puede ejecutarse en cualquier momento del acto de escritura, según las necesidades del escritor.

Dada la naturaleza procesual de la escritura descrita en este modelo, los autores califican al escritor como un monitor, es decir, como un estratega de la

escritura, pues supervisa y evalúa el progreso de su redacción. En la siguiente figura, se muestra el modelo propuesto originalmente por los autores:

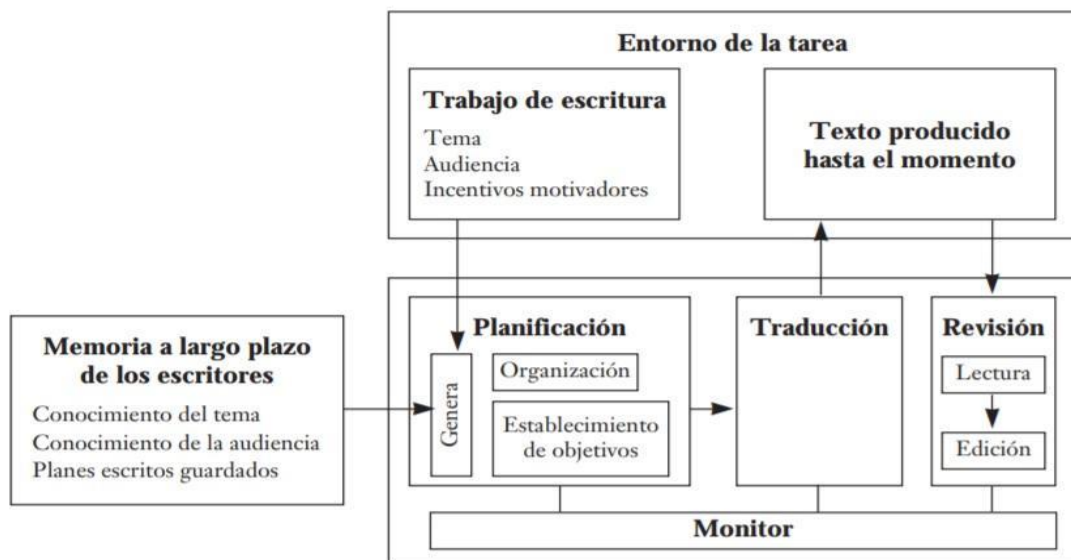


Figura 1. Modelo cognitivo de la escritura propuesto por Hayes y Flower (1981). Fuente: Hayes, J.

(1996:1)

Por su parte, Bereiter y Scardamalia (1987), y Scardamalia y Bereiter (1992), desarrollaron un modelo cognitivo que explica los procesos de composición inmadura y madura. El primer modelo es denominado *decir el conocimiento*; y el segundo, *transformar el conocimiento*. Por un lado, el primer modelo hace referencia a la producción de un texto a partir de un tema y un género discursivo conocido, sin ningún plan o propósito de quien escribe. En otras palabras, el sujeto identifica el tópico y el género discursivo del texto, recupera la información de la memoria, analiza si la información recuperada es apropiada o no; si la considera relevante para el texto que redactará, inicia la textualización. Considerando lo anterior, se puede señalar que, en este modelo, la escritura del texto se realiza

mediante la ejecución de procesos automáticos. La estructura del modelo se aprecia en la siguiente figura:

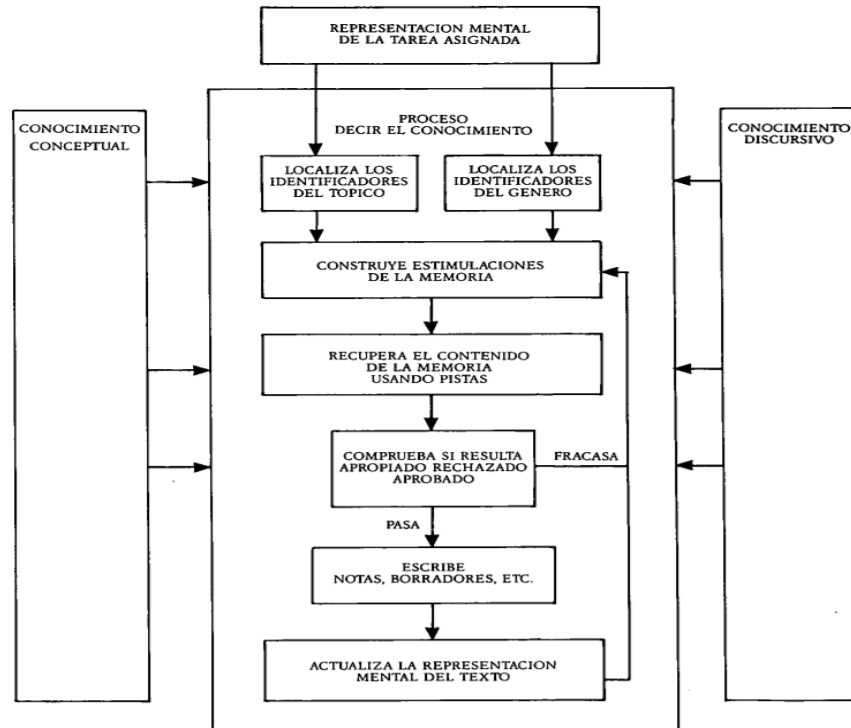


Figura 2. Estructura del modelo del *decir el conocimiento* de Scardamalia y Bereiter (1992). Fuente: Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992:45)

Por otro lado, el segundo modelo utiliza los procesos desplegados en el modelo anterior como subprocesos dentro de un proceso más complejo. Este último establece los objetivos, a partir de los cuales inicia el proceso de composición del texto. Por lo tanto, la información recuperada de la memoria debe estar condicionada a los propósitos del escritor. Este modelo establece la interacción de dos espacios: de contenido y retórico (relacionado a los aspectos discursivos del texto). De esta forma, el escritor construye mentalmente la representación de la tarea de escritura. Si se compara este modelo con el anterior, podría decirse que, en

el modelo de *transformar*, los escritores tienen la capacidad de movilizar sus conocimientos en diferentes planos, tanto en el contenido como en el discursivo, por lo que su proceso de escritura es más maduro. La estructura de este modelo se ilustra en la siguiente figura:

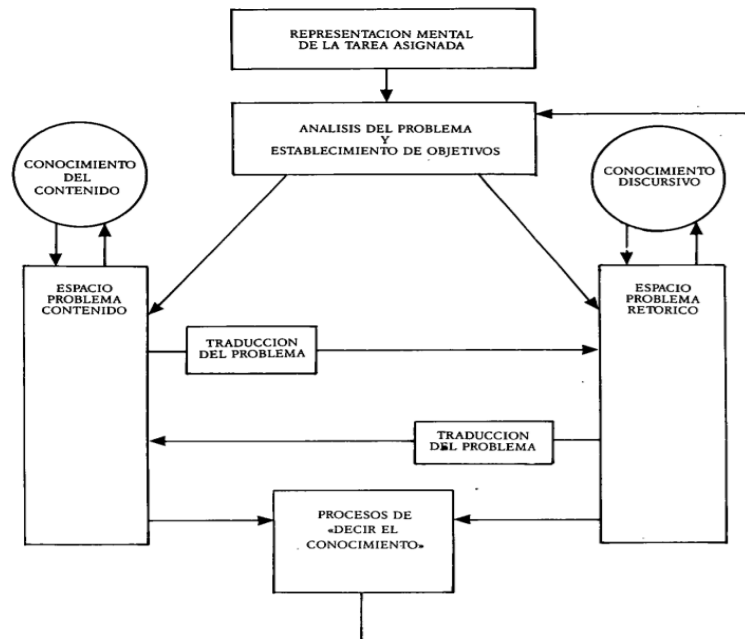


Figura 3. Estructura del modelo del *transformar el conocimiento* de Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Fuente: Scardamalia y Bereiter (1992:47)

Ambos modelos permiten distinguir los procesos cognitivos que ejecutan los sujetos inmaduros y maduros en la escritura, por lo que las diferencias entre estos dos sujetos no deben estar relacionadas con la edad, sino con la madurez cognitiva (Ruiz, 2009).

Años más tarde, Hayes (1996) reformula el modelo propuesto por Hayes y Flower (1980,1981). La nueva propuesta, si bien considera aspectos clave de la versión anterior, incluye dos componentes importantes: el entorno de la tarea y el individuo. El primero es de naturaleza social, puesto que comprende la audiencia, el contexto social y elementos físicos, como el texto y procesadores del mismo. Por esta razón, los autores conciben, bajo este modelo, que la escritura constituye un acto comunicativo que está condicionado a un entorno social y a un medio. En relación con el segundo componente, este incorpora los aspectos motivacionales y de emoción, la cognición, y la memoria activa y a largo plazo. A continuación, se expone el modelo propuesto por Hayes (1996).

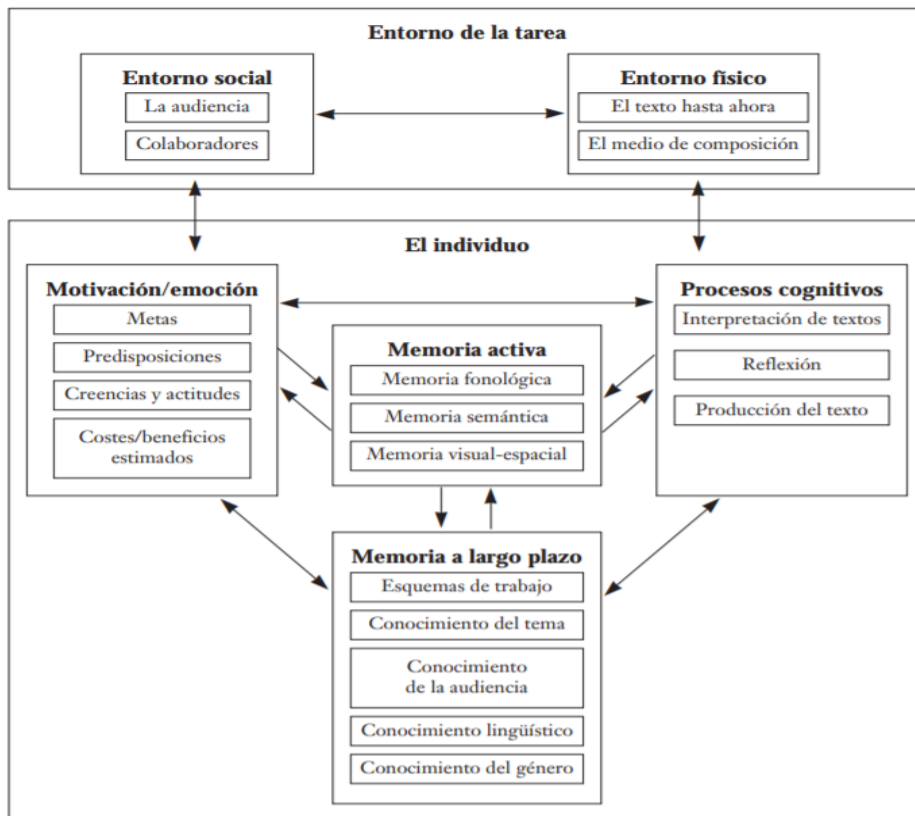


Figura 4. Modelo cognitivo de la escritura propuesto por Hayes (1996). Fuente: Hayes, J. (1996:2)

La escritura tiene presencia en la educación superior, pues los estudiantes universitarios suelen redactar textos académicos para transmitir información y expresar su punto de vista. Dicha práctica es una actividad especialmente compleja, puesto que requiere la ejecución de diversos procesos, tal como se ha podido apreciar en los modelos de escritura descritos.

A continuación, se expondrán los atributos de uno de los textos de amplia difusión y de uso extendido en el contexto universitario: el expositivo-explicativo, no sin antes definir el concepto de *texto*.

2.2.2.2. Concepto de *texto*

Si bien es cierto que existen diversos enfoques teóricos que han intentado definir el texto, una definición meramente lingüística no es adecuada, pues el texto no es una categoría puramente lingüística, sino que debe ser conceptualizado por aspectos sociocomunicativos (Schmidt, 1978); esto es, la producción de texto supone la interacción con la sociedad en la medida de que intenta comunicar algo en ella.

Una de las perspectivas conceptuales que ha brindado grandes aportes al análisis de textos —y de la cual partirá la presente investigación— es la Lingüística del texto, cuyo máximo representante es Van Dijk (1996). Él sostiene que el texto es una estructura aceptable de la lengua, esto es, bien organizada e interpretable,

dado que, como señala Bernárdez (1982), es considerada una unidad lingüística fundamental socialmente relevante.

Tomando en cuenta su carácter estructural, una secuencia textual no puede ser considerada como tal si es que no posee los siguientes atributos: superestructura, macroestructura, microestructura y adecuación al contexto.

- **Superestructura:** Representa la estructura global del texto según sus tipos. Por ejemplo, según la clasificación textual de Adam y Revaz (1996), existen cuatro estructuras textuales básicas: narrativa, descriptiva, argumentativa y explicativa. Si se toma en cuenta esta clasificación, los textos serán expresados en diversas secuencias y orden jerárquico.
- **Macroestructura:** Es la estructura general de un texto la cual le otorga la idea de coherencia global; en otros términos, alude al conjunto de oraciones relacionadas entre sí que representan un todo, pues, en conjunto, describen un hecho general. Se expresa mediante palabras clave u oraciones temáticas, uso de referentes y marcadores discursivos.
- **Microestructura:** Alude a la estructura de las oraciones, y las relaciones de conexión y coherencia que se establecen entre ellas (Van Dijk, 1996). Incluye a la sintaxis de la oración. Asimismo, involucra los aspectos relacionados a la coherencia lineal. Además, resulta importante considerar, en este nivel, la puntuación, puesto que constituye un aspecto clave para establecer relaciones entre las oraciones.

- **Adecuación al contexto o Estilística textual:** Este atributo alude a los rasgos particulares del texto dentro de contextos sociales o funciones especiales del proceso comunicativo (Van Dijk, 1978). Por ejemplo, en el caso del texto expositivo-explicativo en el ámbito académico, uno de los atributos del discurso es que este debe ser expresado mediante un registro lingüístico adecuado, léxico preciso y ortografía adecuada, en relación con el público al cual va dirigido.

2.2.2.2.1. El texto expositivo-explicativo

En el contexto educativo, uno de los textos de amplia difusión y de uso extendido es el expositivo-explicativo. Este último, de acuerdo con Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002), es un género discursivo cuyo propósito es exponer, de forma objetiva, un saber a fin de hacer conocer y comprender al interlocutor en qué consiste o por qué ocurre. Cuando se expone, el escritor expresa una actitud informativa, a partir de la cual proporciona al lector una base de conocimiento organizado, pero, al explicar, además, pone todo el empeño en aclarar ideas o conceptos (Miramón, 2006).

De acuerdo con Mazón (2006), este tipo de textos posee cuatro características principales, de las cuales se mencionarán tres por su relevancia para fines de la presente investigación. Por un lado, su escritura obedece a la necesidad de informar, por ejemplo, acerca de paradigmas teóricos, hechos, personajes,

limitaciones, predicciones, entre otros temas. En el caso específico de los universitarios, los estudiantes pueden escribir un texto expositivo-explicativo en el que informen sobre las características, causas o consecuencias de problemas sociales como la violencia de género o la discriminación socioeconómica. Por otro lado, este tipo de textos es de naturaleza explicativa; es decir, no solo describe o informa acerca de algo, sino que plantea elaboraciones significativas (Mazón, 2006) sobre el fenómeno descrito, lo que quiere decir que se analiza un fenómeno a fin de que el lector comprenda de forma clara el mismo (Álvarez, 2001). Al respecto, los estudiantes pueden emplear estrategias como la ejemplificación para ilustrar algunas ideas que no pueden ser muy claras para el lector o utilizar paráfrasis a fin de aclarar conceptos. Otro rasgo que anota Mazón es que posee función directiva; esto es, incluye elementos que guían la lectura del receptor, tales como títulos, subtítulos, introducciones, entre otros.

La escritura de este tipo de textos es sumamente importante, pues, en diversas asignaturas, los estudiantes describen conceptos, informan sobre hechos y demuestran su entendimiento sobre un fenómeno. No obstante, se debe tomar en cuenta que la construcción de textos expositivo-explicativos es una actividad compleja, pues, en su producción —así como en su comprensión— se involucran tres tipos de saberes según Martínez y Rodríguez (1989). Por un lado, se pueden mencionar los saberes sociales, es decir, aquellos que aluden a la relación entre el escritor y la situación comunicativa. Por otro lado, existen los saberes conceptuales, los cuales aluden al conocimiento del escritor en torno al tema del cual redactará.

Finalmente, están los saberes lingüísticos, que consisten en los conocimientos sobre las formas lingüísticas propias del texto.

A continuación, se describirán las características del texto expositivo-explicativo siguiendo como marco conceptual de referencia la Lingüística del Texto.

2.2.2.2.1.1. Superestructura del texto expositivo-explicativo: estructura global

De acuerdo con la propuesta de tipología textual de Adam y Revaz (1996), el texto expositivo-explicativo constituye una secuencia jerárquica compleja, pero no necesariamente corresponde a una estructura fija ni prototípica, ya que su organización dependerá de la situación comunicativa, la destreza y el estilo del autor. No obstante, los autores plantean un esquema general:

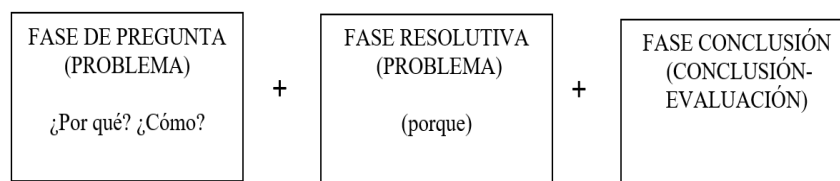


Figura 5. Secuencia del texto expositivo-explicativo. Fuente: Álvarez, T. (1996:33)

De acuerdo con esta propuesta, la primera fase (Pregunta) consiste en cuestionar y plantear el problema. En esta etapa, el problema aún no está explicado, por lo que se presenta como algo oscuro o desconocido. En la segunda fase (Resolutiva), se responde al cuestionamiento planteado en la primera fase; es decir,

se da pase a la explicación propiamente dicha del fenómeno en cuestión. Para ello, el escritor emplea diversos recursos que permitirán exponer el problema y hacer comprender al lector en qué consiste, cómo o por qué ocurre. Finalmente, la secuencia explicativa culmina con la fase Conclusión, en la cual se realiza una evaluación sobre los principales puntos desarrollados en la segunda fase. A continuación, se presenta un ejemplo concreto de esquema de texto expositivo-explicativo según la propuesta de los autores señalados anteriormente:

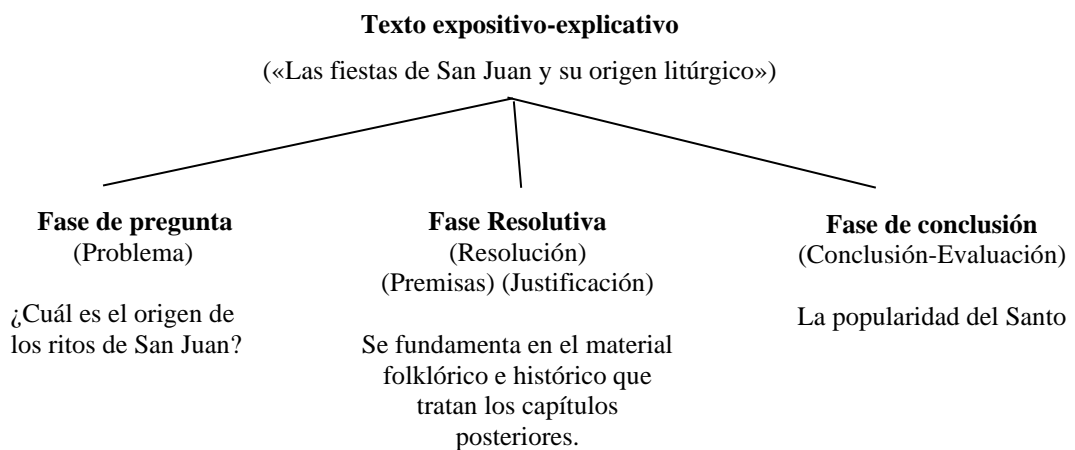


Figura 6. Ejemplo de representación esquemática del texto expositivo-explicativo. Fuente:

Álvarez, T. (2001:34)

En el esquema, se representa la estructura de un texto expositivo cuyo tema general es las fiestas de San Juan y su origen litúrgico. En una primera parte del texto, el autor describe, de forma general, las fiestas de San Juan, y plantea el tema principal del texto: el origen litúrgico de los ritos de las fiestas de San Juan, pero aún no explica este tópico, pues este aspecto será explicado, de forma detallada,

posteriormente. Después de que ha explicado por qué las fiestas tienen un origen litúrgico, planteará conclusiones sobre lo desarrollado en el texto, que pueden ser recapitulaciones o reflexiones en torno al tema.

En la misma línea, Carneiro (2011) propone una estructura jerárquica, a partir de la cual el tema se distribuye en tres partes generales: introducción (lo que equivale a la Fase de Pregunta), subtemas (facetas en las que se divide analíticamente un tema y equivalen a la Fase Resolutiva) y conclusión (lo que equivale a la Fase de Conclusión). Los subtemas, que son parte del cuerpo del texto, se desarrollan en ideas más particulares, las cuales son necesarias para explicar las facetas del problema o fenómeno, tal como se ilustra en el siguiente esquema:

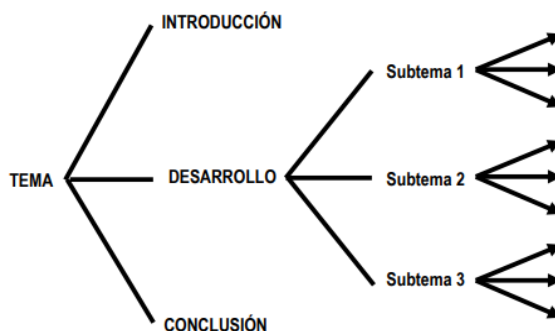


Figura 7. Esquema del texto expositivo. Fuente: Chávez, T. (2015: 41)

La introducción tiene como propósito presentar el tema del texto, por lo general, de lo más general a lo más específico, pero aún sin brindar explicación del tema específico. Por ello, es que Adam y Revaz (1996) califican a esta fase como

algo oscuro y desconocido. En esta parte del texto, se contextualiza el tema del cual se tratará en el texto y se establece su importancia a fin de captar la atención del lector. Asimismo, anticipa los aspectos específicos del tema general que se expondrán y explicarán en el texto a fin de guiar la lectura al lector. De manera adicional, en la introducción, también se podrá anunciar el orden en el que serán explicados los aspectos del tema e informar sobre los propósitos que tiene el autor en relación con el texto. Su extensión y complejidad dependerán del tipo de texto expositivo-explicativo y el estilo del autor.

En cuanto al desarrollo o cuerpo del texto, se explican los aspectos del tema general anticipados en la introducción mediante un párrafo o más. De acuerdo con Carneiro (2011), los párrafos de desarrollo se clasifican en dos: los de desarrollo propiamente, cuya función, para el caso del texto expositivo-explicativo, es explicar de manera pormenorizada un tema o aspectos específicos de mismo; y los de transición, los cuales tienen la función de relacionar lo que ya se ha tratado con lo que vendrá a continuación. Respecto de la estructura de los párrafos de desarrollo, estos presentan una oración temática, que consiste en aquella que presenta la idea principal del párrafo de desarrollo. Por ejemplo, si el tema general de un texto es Tipos de violencia de género y uno de los párrafos de desarrollo tratará acerca de la violencia psicológica, la oración temática podría ser *Una de las formas más comunes de violencia contra la mujer es la psicológica*. Una vez que se presenta la oración temática, se explica la idea principal del párrafo a través de ideas

secundarias y terciarias, cuya función es desarrollar de manera más minuciosa la idea principal.

Para desarrollar la información, es fundamental que el escritor emplee diversas técnicas de explicación. De acuerdo con Calsamiglia y Tusón (1999), la explicación requiere principalmente el uso de cinco estrategias, las cuales serán descritas a continuación.

En primer, se puede emplear la definición. Esta es un procedimiento importante para comprender los atributos de un concepto, pues supone la descripción de las principales características del objeto o problema; de esta manera, se distingue de otros objetos que estén dentro de su categoría. Según Zamudio y Atorresi (como se citó en Giménez, 2003), esta estrategia cumple dos funciones principales. Por un lado, fija el concepto del tema del texto en el sistema cognitivo del lector. Por ejemplo, si en un texto se trata acerca del feminismo, una definición clara del término *feminismo* le permitirá al lector comprender el concepto de feminismo que se tratará en el texto, lo cual es importante, ya que dicha palabra posee más de una acepción según los diversos enfoques de estudio.

Por otra parte, esta estrategia permite expandir temáticamente el concepto de un término en la medida que la definición desagrega términos clave para el entendimiento del concepto. A manera de ilustración, se podría mencionar un texto que incluye la definición de *acoso sexual callejero*, asumiendo que es el tópico

principal de la redacción. Si utilizamos la definición brindada por Arancibia et al. (2015) sobre el acoso sexual callejero, que lo define como toda práctica con connotación sexual explícita o implícita, que proviene de un desconocido, que posee carácter unidireccional, que ocurre en espacios públicos y tiene el potencial de provocar malestar en el/la acosado/a, el lector podrá interpretar que los términos clave son *connotación sexual, desconocido, carácter unidireccional, malestar*, los cuales son importantes para que el lector comprenda de forma más clara el fenómeno del acoso sexual en los espacios públicos.

La definición puede expresarse mediante el significado propiamente dicho del término (como la definición planteada acerca de acoso sexual callejero). Para ello, será necesario el uso de verbos o frases de definición como *ser, consiste en, se refiere a, se define como*. Asimismo, el escritor puede definir a través de la mención de la función del elemento, mediante frases como *sirve para, es útil para, se usa en, su función es*. También, una definición puede expresarse mediante los rasgos singulares del objeto de definición, para lo cual será necesario el uso de expresiones como *se caracteriza por, está formado por, poseer*, etc.

En resumen, la definición constituye un recurso relevante en la redacción de textos expositivo-explicativos, porque delimita un concepto mediante una serie de rasgos, lo cual permitirá que el lector fije la temática del texto.

Otra estrategia es la clasificación, la cual consiste en categorizar un objeto o fenómeno en partes agrupadas según sus semejanzas y diferencias. Es una técnica útil para contrastar información y entender las relaciones entre los elementos de un conjunto. Por ejemplo, en Psicología, es muy común resolver evaluaciones o tareas que soliciten comparar las principales teorías del aprendizaje en un texto. Para ello, los estudiantes tendrán que clasificar las teorías más relevantes y exponer las características de cada una de ellas, para luego contrastarlas según algunos criterios, como representantes, concepción del aprendiz, entre otros.

Por otra parte, la reformulación o paráfrasis es otra estrategia importante en los textos expositivo-explicativos, pues permite esclarecer conceptos para el lector. En otras palabras, esta estrategia consiste en reconstruir el mensaje original en términos más sencillos, lo que supone que la expresión que ha sido resultado del empleo de la paráfrasis es más comprensible. Para ello, el estudiante debe utilizar diferentes expresiones de las usadas en el mensaje original, de tal forma que se genere un aprendizaje menos repetitivo. Según Martín, Román y Carbonero (2005), la paráfrasis pertenece a las estrategias de aprendizaje de codificación, específicamente de elaboración, puesto que favorecen el procesamiento de nueva información y su integración con la información previa.

Los marcadores textuales más comunes para el uso de la paráfrasis son *es decir, esto es, en otras palabras, en términos más sencillos, dicho de otro modo.*

Otro recurso empleado para explicar es la ejemplificación. Esta es un recurso que facilita la comprensión del lector a través de hechos, datos, casos o problemas reales cercanos a este acerca de un concepto abstracto. Para Fernández (1994), existen dos formas mediante las cuales el estudiante puede ejemplificar en su texto. La primera se denomina *formas con función textual*, las cuales aluden a las formas lexicalizadas y no lexicalizadas que poseen la función de ilustrar un tema. En la primera categoría, se encuentran formas como *a saber, esto es* (aunque estas pueden desempeñar la función de explicación en otros contextos lingüísticos), *por ejemplo, así, como, verbigracia*. En la segunda categoría, las formas no lexicalizadas son *ejemplos de..., véase como ejemplo..., un ejemplo de..., tomen el ejemplo de..., he aquí algunos, tales como..., tomen por caso...*, entre otras. En cuanto a la segunda clase de formas de ejemplificación, se encuentran los marcadores fónico-gráficos, tales como los dos puntos, los paréntesis y guiones. Es importante señalar que los marcadores discursivos pueden usarse de forma combinada para enfatizar las ideas.

Finalmente, la analogía es otra estrategia explicativa, que se refiere a un procedimiento que consiste en explicar un objeto o fenómeno mediante comparaciones o metáforas a fin de que el lector entienda mejor lo que se desea expresar. En otros términos, es una técnica que permite al estudiante aclarar un tema explicando una idea desconocida por una que es familiar (Pérez, 2006). Por comprender a qué alude esta estrategia, se puede mencionar el caso que propone Viveros (2010). Si un estudiante redacta un texto sobre el sistema inmunológico y

necesita dejar en claro sus funciones, podría establecer una comparación con el rol del soldado en un Estado, pues las funciones del sistema inmunológico se asemejan a las de un soldado en el sentido de que, así como el soldado tiene la función principal de proteger a su nación, el sistema inmunológico de las personas tiene como principal rol de proteger el organismo del individuo. De esta manera, un concepto que puede ser muy abstracto para ciertos lectores, como es el sistema inmunológico, puede ser mejor comprendido con la analogía del soldado.

Dada la naturaleza de las estrategias explicativas, estas suelen utilizarse en el desarrollo del texto. No obstante, también pueden ser empleadas en otras partes, como en la introducción o el cierre, para aclarar algunos conceptos.

Otra parte muy importante de la estructura del texto expositivo-explicativo es el cierre o conclusión, el cual tiene la función de recoger las ideas más relevantes de los párrafos de desarrollo, así como presentar un comentario, reflexión o balance sobre el tema expuesto. Por lo general, el cierre de un texto es breve, aunque ello dependerá de qué tanta información se haya explicado en el texto y la relevancia del comentario final.

La secuencia expositiva-explicativa se puede presentar en diversos tipos de textos. De acuerdo con Álvarez y Ramírez (2010), se clasifican en siete categorías.

- **Definición-descripción:** Es una categoría textual cuyo fin es proporcionar atributos propios del objeto o fenómeno, tales como sus características, estructura, tipos, funciones, etapas, ciclos, entre otros aspectos. En otras palabras, se describe detalladamente la naturaleza del concepto, hecho o fenómeno.
- **Clasificación-tipología:** Constituye un tipo de texto que tiene como fin explicar las clases, tipos o categorías del objeto o fenómeno, reconociendo relaciones entre los elementos del conjunto. Por lo general, este tipo de estructura emplea enumeraciones como recurso para facilitar la comprensión de las ideas al lector.
- **Comparación y contraste:** Se trata de una estructura que establece principalmente las diferencias entre las características de objetos o fenómenos. Si bien es cierto que su función principal es contrastar información, este tipo de texto también puede exponer las semejanzas y, de esta manera, establecer relaciones relevantes entre lo que se está comparando.
- **Pregunta-respuesta:** Consiste en explicar sobre una determinada realidad inmediata. Es muy preciso en la respuesta que se da frente a una interrogante.
- **Problema-solución:** Alude a un tipo de texto que requiere explicaciones más complejas, pues supone la investigación rigurosa del problema y un análisis minucioso de alternativas de solución. En tal sentido, la solución

no debe ser el mero resultado de las vivencias del escritor, sino de la observación o enfoques teóricos que la sustenten.

- **Causa-consecuencia:** Este tipo de texto establece relaciones de causa-efecto de un fenómeno o problema. Esto es, explica por qué o cómo ocurre un problema, o a qué consecuencias conduce el mismo.
- **Ilustración:** Es una categoría textual particular, pues, a diferencia de las otras, este tipo de texto se elabora mediante gráficos, imágenes, planos, esquemas, entre otras ilustraciones, que permiten facilitar la comprensión del tema al lector.

Si bien es cierto que los tipos de texto mencionados son independientes en cuanto a estructura se refiere, es importante indicar que, de acuerdo con la propuesta de tipología textual del autor, estos pueden complementarse para mejorar la comprensión del lector. Esto quiere decir, por ejemplo, que en un texto Causa-consecuencia es posible emplear uno o más párrafos de tipo Definición a fin de hacer entender de manera más clara una de los efectos que produce el problema o fenómeno.

2.2.2.2.1.2. Microestructura del texto expositivo-explicativo: cohesión lineal, relevancia de las ideas y puntuación

De Beaugrande y Dressler (1997) señalan que un texto es estable por la continuidad de los elementos que lo conforman. Por lo tanto, para que un texto logre

su estabilidad, es necesario que exista una relación entre las oraciones y proposiciones al interior del párrafo. A esto se le denomina microestructura del texto, que, en otros términos, consiste en la estructura de las oraciones y las relaciones de cohesión y coherencia que hay entre ellas dentro de un párrafo (Van Dijk, 1996).

Para que el texto posea dicho atributo, es necesario que las ideas de los párrafos de desarrollo estén vinculadas temáticamente a la idea principal, que exista una sucesión lógica de las oraciones y que estas últimas sean relevantes para el tema tratado en el párrafo. Otro aspecto importante para lograr la cohesión al interior del párrafo es el uso de algunos recursos lingüísticos específicos. Sobre este último punto, se tomará como referencia a Sánchez (2005a), quien clasifica los mecanismos de cohesión en cuatro: el mantenimiento del referente por procedimientos léxicos, el mantenimiento del referente por procedimientos gramaticales, los conectores discursivos y el establecimiento de las unidades textuales por medio de la puntuación.

En cuanto al mantenimiento del referente por procedimientos léxicos, los recursos de cohesión de este tipo se refieren a aquellos elementos con significado léxico que tienen la función de mantener la progresión informativa. Uno de ellos es la repetición, la cual consiste en reiterar una palabra o frase dicha con anterioridad a fin de reincidir en el concepto al que se ha hecho referencia. Sin embargo, en un texto universitario, se recomienda que no se use de forma excesiva, especialmente

cuando existe poca distancia entre el elemento referido y el término repetido, pues puede generar redundancia y, con ello, una percepción negativa de parte del lector en cuanto a la calidad del texto.

Otro recurso de este tipo es la sustitución, la cual también constituye un mecanismo léxico importante para mantener la progresión informativa al interior un párrafo. Se puede sustituir palabras o frases por hipónimos, los cuales se refieren a aquellas palabras que incluyen a otras. Por ejemplo, en las oraciones *El robo en el Perú se manifiesta generalmente mediante arrebatos, cogoteo, pillaje, bujiazos, raqueto y pepazo. Estas modalidades delictivas son el reflejo de la situación alarmante que enfrenta nuestro país, modalidades delictivas* es el hipónimo, ya que contiene a *arrebatos, cogoteo, pillaje, bujiazos, raqueto y pepazo*. Asimismo, se aplica la sustitución empleando sinónimos, por ejemplo, en la secuencia *La víctima fue visitada por un médico en su domicilio. Finalmente, el galeno le recetó los medicamentos necesarios para curar su mal*, se sustituyó la palabra *médico* por *galeno*. Además, la sustitución puede realizarse mediante expresiones equivalentes al elemento referido. Por ejemplo, en las oraciones *La discriminación racial está penada en el Perú. Este problema social tiene orígenes sociales, educativos y culturales, Este problema social* sustituye a *La discriminación racial*.

En cuanto al mantenimiento del referente por procedimientos gramaticales, se refiere a aquella referencia realizada mediante elementos sin contenido léxico, pero con valor gramatical. Uno de los recursos de este tipo es el uso de los

pronombres. Existen dos tipos de referencia a través de pronombres: anafórica y catafórica.

El primero ocurre cuando el pronombre se encuentra ubicado después del elemento referido. Por ejemplo, en la secuencia *El agresor huyó de la escena, pero la policía lo capturó*, el pronombre **lo** establece referencia con el elemento antecedido **El agresor**, por lo que se trata de una referencia anafórica. El segundo tipo de referencia (catafórica) ocurre cuando el elemento referido se encuentra después del pronombre. Para ilustrar lo anterior, en la oración *Todas las personas le rindieron homenaje, pero el cantante nunca estuvo de acuerdo con ello, le* establece una referencia catafórica con **el cantante**. El uso correcto de los pronombres es importante en un texto expositivo-explicativo, pues estos elementos gramaticales establecen la concordancia gramatical en número, género o persona entre el pronombre y el verbo de la oración. Cuando existe discordancia, el lector puede confundirse en el entendimiento de la idea del texto. Sánchez (2005a) menciona un ejemplo al respecto. En la secuencia redactada por un estudiante universitario, extraída del corpus de su investigación, (...) *al hablar de violencia domestica estamos hablando tambien de abusos tanto fisicos como sexuales, psicologicos los cuales a mi parecer son los peores porque de verdad dejan una huella o un trauma muy grande en la persona*, no está claro si los peores abusos para el autor son los físicos, sexuales y psicológicos de todos los que existen o si solo son los psicológicos. Esto ocurre porque el referente *los cuales* utilizado por el estudiante es impreciso y no se sabe a cuál de los abusos alude.

La elipsis u omisión también es considerada un recurso gramatical para conservar la cohesión lineal. Consiste en elidir información que se da por sobreentendida y que el lector pueda reconocer sin dificultad. Un ejemplo es la siguiente secuencia: *En Lima Callao, la población que conoce o ha oído de la marcha Ni Una Menos está representada por el 95.1%; en el área Interior Urbano, por el 83.7%; y en Interior Urbano, por el 65.4%*. En el ejemplo, se ha sustituido la frase *está representada por* por un elemento \emptyset (vacío) a fin de evitar la repetición innecesaria.

Asimismo, los conectores cohesivos son otro mecanismo para lograr la cohesión lineal dentro de un párrafo. Estos son recursos que se desempeñan como señalizadores de las relaciones semánticas que existen entre las partes del texto (Sánchez, 2005b). Son de varios tipos, entre los cuales se pueden mencionar los sumativos o de adición, causa, consecuencia, orden, contraste, concesión y reformulación.

Finalmente, se puede mencionar la puntuación como otro mecanismo de cohesión entre las oraciones de un párrafo. Específicamente, para el nivel microestructural del texto expositivo-explicativo, se consideran los signos de puntuación a los que Figueras (como se citó en Sánchez, 2004), denomina *marcadores de primer régimen de puntuación*, los cuales delimitan oraciones o proposiciones al interior del párrafo, como la coma, los dos puntos, el punto y coma,

y el punto y seguido. Su función es segmentar las oraciones o proposiciones, de tal forma que estas se interpretan en relación con la oración o proposición anterior.

De acuerdo con Figueras (2001), citada en Sánchez (2004), el punto seguido separa enunciados textuales, esto es, ideas, pensamientos o sucesos. Por su parte, el punto y coma delimita cláusulas textuales, las cuales consisten en enunciados básicos que forman parte de uno más complejo. En cuanto a los dos puntos, estos explican, aclaran, resumen o amplían una idea previa. Asimismo, las comas separan sintagmas, que son elementos adicionales, incisos, explicativos o circunstanciales, los cuales son parte de un mismo enunciado.

En la presente investigación, se considerarán solo el punto seguido y las comas como parte de la medición de la segunda variable de estudio, debido a que la muestra está conformada por estudiantes que pertenecen a un curso básico de redacción.

2.2.2.2.1.3. Macroestructura del texto expositivo-explicativo: coherencia global

Van Dijk (1996) afirma que la coherencia de un texto se determina por la coherencia que este tiene a nivel global, y esta ocurre cuando se le puede reconocer un tema o asunto al discurso. En otras palabras, para que un texto posea un significado global, es necesario que sus oraciones, proposiciones y párrafos giren en torno a un mismo tema. Si el texto no posee las cualidades señaladas, aun así

cumpla las condiciones de cohesión lineal explicadas en el apartado anterior, el texto o algunas partes de él no serán comprensibles, por lo que es probable que el lector se plantee preguntas como ¿de qué está hablando el autor/los autores?, ¿cuál es el punto?, ¿y qué relación tiene esta idea con el tema?, ¿pero qué vínculo tiene este párrafo con el anterior? Por lo tanto, en el texto expositivo-explicativo, se debe identificar claramente el significado global, las ideas, coherencia y cohesión entre párrafos, y el planteamiento de un título debe estar acorde al tema abordado. Estos son los indicadores que permiten determinar que un texto posee macroestructura.

Para lograr el significado global de un texto, las partes del mismo deben estar cohesionadas. En el caso del texto expositivo-explicativo, los párrafos de introducción, desarrollo y cierre deben relacionarse entre sí. Para ello, el uso de ciertos marcadores textuales o expresiones discursivas es relevante. Algunos conectores discursivos también son útiles para establecer la cohesión interparrafal, lo cual aportará al significado global del texto. Por ejemplo, si el texto posee tres párrafos de desarrollo, se podría utilizar al inicio del primero el conector *Por un lado*; al inicio del segundo, *Por un lado*; y al comienzo del tercero, *Finalmente*, a fin de que el lector comprenda que en cada uno de esos párrafos se explicará un aspecto del tema general del texto.

Por otra parte, es fundamental la pertinencia de las ideas. Según Villanueva, Mogrovejo y Terbullino (2015), la pertinencia es el atributo del texto que consiste en la relación lógica y de contenido que establecen las ideas entre sí. Para efectos

de la comprensión de la macroestructura, esta cualidad considera que todas las ideas deben estar entrelazadas, de tal manera que expliquen el tema central del texto. Por ejemplo, si el tema central de un texto es *Causas de la discriminación contras las personas LGBT*, se espera que todas las ideas del texto estén orientadas a explicar dicho tema central. Por lo tanto, si en uno de los párrafos de desarrollo se explica una consecuencia de la discriminación contra la comunidad LGBT, esta idea no sería pertinente, pues no suma a la explicación del tema central, que es *Causas*, a menos que sea relevante para comprender este último.

Otro elemento importante en la macroestructura del texto es el planteamiento del título, el cual es considerado por Álvarez y Ramírez (2010) como un recurso de nivel paratextual. El título, además de ser un recurso utilizado para captar la atención de lector, es un elemento que permite evidenciar que el texto está cohesionado globalmente. Por lo general, se expresa mediante frases que incluyan las palabras clave del tema central, por lo que no debe ser extenso. No obstante, en muchas ocasiones, los estudiantes plantean títulos muy generales o no son congruentes con el tema central. Incluso, suele ocurrir que proponen un título que no es aceptable para la intención comunicativa del texto.

2.2.2.2.1.4. Adecuación al contexto: estilística textual del texto expositivo-explicativo

La lengua posee diversas variedades según las situaciones y contextos sociales donde se produzca la comunicación, lo cual exige la adecuación del escritor al contexto. Dicha adecuación, en términos más sencillos, se refiere a la capacidad que posee un hablante para adecuar su forma de expresarse según el contexto comunicativo. Por ejemplo, en una conversación con los amigos, el hablante sabrá que expresiones muy formales para dirigirse a ellos no serán pertinentes, sino que utilizará un registro lingüístico más coloquial. Sin embargo, el hablante será consciente de que, en una exposición oral en la universidad, tendrá que adoptar otro comportamiento lingüístico, esto es, un registro más formal.

En el contexto universitario, es común el uso de un registro adecuado para el ámbito académico, especialmente para la entrega de trabajos, resolución de exámenes y presentaciones orales, por lo que posee rasgos lingüísticos característicos que lo diferencia de una conversación cotidiana. Por lo tanto, adecuarse a la escritura de un texto expositivo-explicativo supone una redacción sin coloquialismos y sin marcas de oralidad. En cuanto a los primeros, se refieren a palabras o expresiones propios de una conversación habitual, natural y espontánea. Para ilustrar ello, se puede mencionar los ejemplos que propone García (2014). En la oración *Se va alargando la cosa*, escrita por un estudiante durante una escritura relajada y distendida, la palabra *cosa* es un coloquialismo, puesto que no precisa a

qué exactamente hace referencia. Por lo tanto, según el autor, la imprecisión léxica en un texto expositivo-explicativo es un indicador de lenguaje coloquial. Asimismo, si un estudiante universitario de España utiliza el término *mangui*, este sería considerado un coloquialismo, puesto que podría haber empleado su equivalente a registro de una variedad estándar de la lengua *ladrón*. Otro ejemplo podría ser el uso de expresiones metafóricas como *poner los cuernos* en vez de la forma del registro formal *engañar*.

Asimismo, la escritura de textos expositivo-explicativos supone la omisión de marcas de oralidad, las cuales se refieren a marcadores discursivos propios de una conversación oral y el uso de la segunda persona gramatical. Adaptarse al registro lingüístico del texto expositivo-explicativo es importante en el contexto académico, pero a la vez complicado para el estudiante, pues, como afirma Errázuriz (2010), los jóvenes hoy en día están más expuestos a contextos familiares y coloquiales debido a la masiva difusión de las redes sociales y otros avances tecnológicos, por lo que se les hace complicado distinguir entre las formas propias de la oralidad y las características de un texto escrito formal.

Sobre los marcadores discursivos propios de la oralidad, es frecuente el uso de *bueno, claro, o sea, pero en verdad* por parte del estudiante. Se comete este tipo de error cuando se escribe tal como se habla, sin distinguir el plano oral del escrito (Carneiro, 2011). En relación al uso de la persona gramatical, en un texto expositivo-explicativo, se priorizan las formas verbales no personales o

impersonales (Álvarez y Ramírez, 2010), esto es, se evita el uso de la primera y segunda persona gramatical, ya que involucran al autor y el lector, respectivamente. Se debe recordar que los textos expositivo-explicativos, como señala García (2011), persiguen la universalización y la científicidad, por lo que la objetividad es fundamental.

Por otra parte, el léxico también constituye un componente importante en la adecuación de un texto al contexto académico. Que el texto sea rico supone evitar las repeticiones innecesarias de palabras o expresiones en el texto mediante un buen manejo de elementos de referencia. Un ejemplo de repetición innecesaria son los enunciados *Los **niños** requieren un aprendizaje más lúdico, porque así los **niños** se desarrollan física, emocional y socialmente* o *El servicio de **creación** de Google permite **crear** blogs*. Asimismo, el empleo de lenguaje técnico también es un recurso lingüístico característico de un texto académico. Como señalan Álvarez y Ramírez (2010), recurrir a tecnicismos, esto es, a palabras o frases propias de la materia tratada en el texto, es un rasgo característico del texto expositivo-explicativo a nivel de palabra.

Es importante señalar que la competencia léxica se adquiere de forma progresiva, en la medida que el estudiante se apropia del registro lingüístico del contexto universitario.

Asimismo, la construcción oracional es otro aspecto relevante en el registro lingüístico de un texto expositivo-explicativo. La oración debe ser definida desde el punto de vista semántico, formal y gráfico. Desde la perspectiva semántica, la oración es una expresión lingüística que exterioriza un pensamiento completo. Para ello, los elementos que la conforman deben ser parte de una secuencia organizada y lógica. Por ejemplo, una oración podría ser *El policía capturó a los delincuentes cuando estos últimos ya habían fugado de la escena del crimen*, pero no las frases aisladas *El policía capturó* (se requiere saber a quién o a quiénes) o *Cuando estos últimos había fugado de la escena del crimen* (se necesita información anterior para saber a quiénes se alude con *estos últimos* y la acción principal). Desde un enfoque formal, la oración es una estructura sintáctica autónoma. Para lograr esta independencia, es necesario el uso del verbo conjugado. Por lo tanto, un enunciado como *La niña de la mochila azul* no es una oración, pues carece de verbo conjugado, pero sí se trataría de una oración la siguiente secuencia: *La niña de la mochila azul regresó a su casa*, donde **regresó** sería el verbo. Finalmente, desde el criterio gráfico, toda oración debe iniciar con mayúscula y terminar en punto.

Por último —pero no por ello menos importante— la ortografía juega un papel relevante en la adecuación al contexto. Dicho componente gramatical alude al uso de grafías y la tildación. En cuanto a la ortografía de las letras y las palabras, las dudas más frecuentes de los estudiantes corresponden al uso de las letras v/b, s/c, c/z, j/g, ll/y, escritura de palabras juntas o separadas y el empleo de mayúsculas. En relación a la acentuación gráfica, es importante que se registre un buen manejo

de la tildación de las palabras agudas, graves, esdrújulas, monosílabas, compuestas y las que poseen hiato acentual.

En resumen, el texto expositivo-explicativo se rige bajo las mismas convenciones de forma asociadas al contexto académico; es decir, debe ser coherente, claro, objetivo, preciso, y respetuoso de la normativa gramatical y ortográfica, pues poseer estas características ayudará al lector a comprender mejor los contenidos ofrecidos en el texto.

En la presente investigación, se ha medido la escritura de textos expositivo-explicativos desde el producto textual, considerando que este último es el resultado de todo un proceso de planificación y revisión. Por lo tanto, en esta investigación, se asume que el producto escrito revela rasgos de los procesos cognitivos ejecutados previamente por el sujeto.

2.2.2.3. Evaluación de los textos escritos

Evaluar un texto siempre ha sido una labor compleja para el campo de la investigación de la escritura, puesto que se ha discutido mucho sobre la forma en la que se debe medir, de manera confiable y válida, el escrito.

Al respecto, Bañales (2010) señala que se han desarrollado dos enfoques en la evaluación de la calidad de un texto escrito en la literatura académica: el holístico

y el analítico. Según el primero, el texto es evaluado como un todo, a partir del cual se obtiene una única puntuación global del mismo. En otras palabras, la evaluación holística consiste en un juicio general acerca de la calidad del texto sin analizar los aspectos específicos de este. Por lo tanto, el texto es evaluado a partir de sus características generales. Por esta razón, Argüelles (2004) considera la calificación holística como un método de impresión general, puesto que la calificación es general y —dado que no incluye mayores indicadores de evaluación— subjetiva. Si bien es cierto que este enfoque permite calificar el producto escrito de forma rápida, no brinda información detallada para realizar diagnósticos.

El enfoque analítico, a diferencia del holístico, evalúa la calidad del texto a partir de varios aspectos del mismo, por lo que los diversos componentes del texto se analizan por separado. Aunque la evaluación de la calidad de la escritura con un instrumento de medición analítico es más difícil y costosa, permite realizar diagnósticos.

De acuerdo con Bañales (2010), aún existe discusión en torno a cuál de los enfoques descritos es el más apropiado para evaluar los textos escritos. No obstante, en la presente investigación, se ha seguido el enfoque analítico, pues la autora del presente estudio posee larga experiencia en la corrección de textos mediante instrumentos basados en dicho enfoque y porque un instrumento analítico permite ofrecer un diagnóstico sobre el nivel de redacción de textos expositivo-explicativos

de los estudiantes al área de la institución educativa donde se realizará la investigación.

2.2.3. Aprendizaje autorregulado y escritura de textos

La práctica de la escritura es considerada como una de las habilidades lingüísticas más complejas, puesto que implica el uso de otras destrezas, así como supone procedimientos, conceptos y actitudes (Cassany, Luna y Sanz, 2003). Por esta razón, la composición de textos es comparada con la resolución de un problema, ya que exige la ejecución de habilidades cognitivas y metacognitivas.

Cassany, Luna y Sanz (2003) describen la diferencia entre los escritores novatos y los escritores competentes. Los primeros, según los autores, se limitan a la revisión superficial del texto, reflexionan poco sobre su redacción y no consideran la revisión como un paso fundamental de la escritura. En cambio, los segundos producen textos como resultado de un proceso elaborado de planificación, emplean estrategias adecuadas para expresar el mensaje y revisan constantemente sus textos. En tal sentido, se puede afirmar que, si un individuo desconoce sus procesos de autorregulación, es muy probable que se la haga difícil la tarea de escritura. Si esto ocurre, puede emplear esfuerzos cognitivos ineficaces, lo cual podría desencadenar en la desmotivación por la tarea de escritura (Calle, como se citó en Calle y Sánchez, 2017).

Flower y Hayes (1981) sostienen que la composición de textos supone la ejecución de procesos cognitivos importantes, como la atención y la memoria a largo plazo. Esta última, muchas veces, no es utilizada de forma adecuada por los estudiantes que se encuentran en proceso de escritura de un texto, ya que se desconoce la forma cómo recuperar la información más importante de todos los datos almacenados en la memoria. Este proceso es especialmente útil en la planificación textual, por ejemplo, cuando los estudiantes leen información sobre el tema que redactarán.

Zimmerman y Bandura (1994) señalan que, si bien es cierto que existen diversas actividades académicas que demandan el uso de habilidades de autorregulación, la escritura presenta un reto especial al aprendizaje autorregulado, pues que exige esfuerzo y revisión constantes por parte del aprendiz. Para Bereiter y Scardamalia (como se citó en Zimmerman y Risemberg, 1997), los estudiantes que escriben requieren altos niveles de autorregulación, por lo que no es válido pensar que para ser un estudiante eficaz solo se debe hacer esfuerzos por obtener conocimientos de gramática y léxico.

El aprendizaje autorregulado comparte aspectos en común con la producción de textos. Por ejemplo, en ambas variables de estudio, la autoeficacia cumple un rol importante, ya que puede ser un factor determinante en el rendimiento. Esto quiere decir que quienes poseen un alto grado de autoeficacia, es decir, creencias positivas sobre su capacidad, no solo plantean objetivos claros, sino que persisten en las

actividades de escritura frente a las dificultades a fin de lograr un mejor desempeño (Bereiter y Scardamalia, como se citó en Zimmerman y Risemberg, 1997).

Asimismo, Zimmerman y Bandura (como se citó en Zimmerman y Risemberg, 1997) sostienen que existe relación entre la escritura de textos y la motivación como dimensión de la autorregulación. Los autores sostienen que la motivación y las creencias positivas de autopercepción hacia las tareas académicas juegan un rol importante en la determinación de los logros en la escritura, ya que puede permitir el proceso sostenible del estudiante en la resolución de la tarea.

Otro aspecto en el que coinciden las dos variables de estudio es que la elaboración de un texto exige procesos cognitivos como la comprensión de información, el almacenamiento de información, el establecimiento de relaciones entre la nueva información y la que se tiene (Van Dijk, 1978), el uso de estrategias de control, los cuales se asocian con los procesos ejecutivos y cognitivos del aprendizaje autorregulado. Por esa razón, Flower y Hayes (1981) califican al escritor como un monitor, esto es, un estratega de la escritura.

Asimismo, González (2013) sostiene que la escritura de textos supone el despliegue de funciones ejecutivas, especialmente en la planificación y la revisión de la tarea. La primera exige la toma de decisiones necesaria para evaluar la complejidad de la tarea y los recursos para ejecutarla; y la segunda, el control del proceso a fin de realizar las modificaciones pertinentes para cumplir el objetivo.

Dada la condición de la escritura, es de suponer que esta demanda una adecuada gestión del ambiente, es decir, de factores externos al estudiante que puedan obstaculizar su rendimiento, como el tiempo y elementos distractores, y el control de los medios de apoyo para desarrollar su proceso de aprendizaje, como la consulta a los compañeros, al docente o la asistencia a grupos de estudios, por lo cual se puede colegir que la escritura de textos académicos y la gestión del ambiente están relacionadas.

Por todo lo dicho anteriormente, Zimmerman y Bandura (1994) consideran que la escritura es una actividad desafiante para el aprendizaje autorregulado, ya que la primera es una actividad compleja, que suele ser planificada y requiere esfuerzos a lo largo de la elaboración del texto.

En la presente investigación, se propone confirmar la relación entre el aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos desde la producción textual.

Capítulo III

SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima 2019.

3.2. Hipótesis específicas

1. Existe relación significativa entre la dimensión Procesamiento ejecutivo del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima 2019.
2. Existe relación significativa entre la dimensión Procesamiento cognitivo del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima 2019.
3. Existe relación significativa entre la dimensión Motivación del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima 2019.

4. Existe relación significativa entre la dimensión Uso y control de ambiente del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima 2019.

CAPÍTULO IV

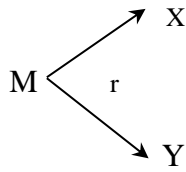
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Tipo y nivel de la investigación

La investigación es pura, puesto que aportará al conocimiento científico sobre el fenómeno estudiado; en otras palabras, está destinada a la búsqueda del conocimiento (Baena, 2014). Respecto al enfoque, la presente investigación es cuantitativa, porque se ejecutarán procedimientos estadísticos para probar hipótesis y demostrar una teoría (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

4.2. Diseño de la investigación

De acuerdo con Arias (2006), la investigación es descriptiva, ya que caracterizará un determinado fenómeno a fin de identificar su comportamiento, y es transversal, ya que recoge datos en un momento. Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), se trata como si el estudio tomara una fotografía de algo que sucede. Asimismo, es correlacional, porque pretende determinar relaciones existentes entre dos o más variables. En esta investigación, se busca determinar la relación entre el aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos en estudiantes inscritos en una asignatura de Comunicación de una universidad privada de Lima Metropolitana. El esquema es el siguiente:



Donde:

X equivale a la Variable 1 (Aprendizaje autorregulado)

Y equivale a la Variable 2 (Escritura de textos expositivo-explicativos)

r equivale a la relación entre la Variable 1 (Aprendizaje autorregulado) y Variable 2 (Escritura de textos expositivo-explicativos)

M equivale a la muestra de estudiantes

4.3. Población y muestra

La población estuvo conformada por 423 estudiantes pertenecientes a la asignatura Comunicación y Redacción 2 del ciclo 2019-1 de una universidad privada de Lima. Los estudiantes pertenecen a carreras del área de salud.

Se aplicó el muestreo aleatorio simple a partir de los datos de la población.

A fin de extraer la muestra de estudio, se aplicó la siguiente fórmula (Rojas, 2018):

$$n = \frac{N \cdot Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N-1) + Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde:

n: tamaño de la muestra por calcular

Z_{α} : 1,96 (Valor tabular de distribución normal para un nivel de significancia del 5%)

d: error permitido en el resultado de estudio (0,05)

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

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

N : Tamaño de la población

Luego de haber aplicado la fórmula, se obtuvo que la muestra estaría conformada por 202 estudiantes. No obstante, después de aplicar los instrumentos de la investigación, se descartaron los inventarios que tenían doble respuesta para un ítem o ítems sin llenar y los cuadernillos que presentaban textos incompletos, por lo que la muestra final fue 190.

4.4. Definición conceptual y operacionalización de las variables

A continuación, se presentan las definiciones conceptuales y operacionales de las variables, así como sus dimensiones e indicadores.

Definiciones conceptuales:

Aprendizaje autorregulado: Proceso mediante el cual el estudiante monitorea, regula y controla su propia cognición, así como su motivación y conducta, de manera activa y constructiva (Pintrich, 2000). Comprende cuatro subcomponentes integrados: Procesamiento ejecutivo, Procesamiento cognitivo, Motivación, Uso y control del ambiente (Gordon, Lindner y Harris 1996).

Escritura de textos expositivo-explicativos: Proceso de producción de textos que tienen como propósito exponer, de forma objetiva, un saber a fin de hacer conocer y comprender al interlocutor en qué consiste o por qué ocurre (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002). El texto expositivo-explicativo posee como características esenciales superestructura, macroestructura, microestructura y estilística textual (Van Dijk, 1996).

Tabla 1

Operacionalización de las variables

Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
Aprendizaje autorregulado: Proceso autodirigido del estudiante mediante el cual regula las dimensiones propuestas en el inventario de Gordon, Lindner y Harris (1996): Procesamiento ejecutivo, Procesamiento cognitivo, Motivación, y Uso y control del ambiente.	1. Procesamiento ejecutivo	1.1. Análisis de la tarea 1.2. Estrategias de construcción 1.3. Monitoreo cognitivo 1.4. Estrategias de evaluación	Inventario de Aprendizaje Autorregulado, de Gordon, Lindner y Harris (1996), versión reducida de Norabuena (2011)
	2. Procesamiento cognitivo	2.1. Atención 2.2. Almacenamiento de la información 2.3. Recuperación de la información 2.4. Organización de la información	
	3. Motivación	3.1. Atribuciones 3.2. Orientación a la meta	
	4. Uso y control de ambiente	4.1. Búsqueda de ayuda 4.2. Manejo del tiempo 4.3. Control del ambiente 4.4. Gestión de tareas y recursos	

<p>Escritura de textos expositivo-explicativos:</p> <p>Producción de un texto expositivo-explicativo que comprende las características expresadas en la Rúbrica de producción de textos expositivos (Flores, 2017): superestructura, macroestructura, microestructura y adecuación al contexto.</p>	<p>1. Superestructura (30%)</p>	<p>1.1. Planteamiento de la contextualización del tema en la introducción</p> <p>1.2. Anticipación precisa de las ideas en la introducción</p> <p>1.3. Estructura lógica definida propia del texto expositivo (definición, descripción, clasificación-tipología, causa-consecuencia, comparación contraste, enumeración descriptiva, problema-solución, etc.</p> <p>1.4. Suficiencia y explicación de la información</p> <p>1.5. Elaboración de una síntesis en la conclusión</p> <p>1.6. Elaboración de una reflexión o balance en la conclusión</p>	<p>Rúbrica de producción de textos expositivos, de Flores (2017)</p>
	<p>2. Microestructura (30%)</p>	<p>2.1. Enunciación de oración temática en los párrafos</p> <p>2.2. Sucesión lógica de las oraciones o proposiciones</p> <p>2.3. Relevancia de las oraciones para el tema tratado</p> <p>2.4. Utilización adecuada de los elementos de cohesión (referentes y conectores)</p> <p>2.5. Utilización adecuada de los signos de puntuación (punto seguido y comas)</p>	
	<p>3. Macroestructura (25%)</p>	<p>3.1. Congruencia del título con el tema del texto</p> <p>3.2. Identificación del significado global del texto</p> <p>3.3. Pertinencia de las ideas para explicar el tema central del texto</p> <p>3.4. Sucesión lógica de los párrafos</p>	

	3.5. Transición entre párrafos a través de marcadores textuales
4. Adecuación al contexto (15%)	4.1. Empleo adecuado del léxico 4.2. Empleo de registro formal 4.3. Construcción adecuada de las oraciones 4.4. Ortografía (tildes y grafías) correcta

4.5. Técnicas e instrumentos

a) Inventario de Aprendizaje Autorregulado, de Gordon, Lindner y Harris (1996)

La técnica que se utilizará para analizar la variable aprendizaje autorregulado será la Psicometría, disciplina encargada de medir los procesos no observables a fin de realizar descripciones, diagnósticos, predicciones, explicaciones y categorizaciones que permitan tomar decisiones sobre las conductas de las personas (Meneses et al., 2014). El instrumento que permitirá observar el comportamiento de dicha variable del estudio será el Inventario de Aprendizaje Autorregulado, de Gordon, Lindner y Harris (1996). Se eligió este instrumento, porque mide de forma integral la variable. Asimismo, se escogió este instrumento, porque ha sido elaborado por los mismos autores que propusieron el modelo del aprendizaje autorregulado que se emplea en la presente investigación. Es importante señalar que, dado que se trata de un cuestionario de autoinforme, la variable, por lo tanto, se ha medido como aptitud.

El instrumento empleado corresponde a la tercera versión expuesta en Gordon, Lindner y Harris (1996). Dicha versión está escrita en inglés —así como la primera y segunda— y comprende ochenta ítems, veinte para cada una de las cuatro dimensiones del aprendizaje autorregulado: Procesamiento ejecutivo, Procesamiento cognitivo, Motivación, y Uso y control del ambiente. El instrumento, en su tercera versión, fue aplicado por los mismos autores en un grupo de 281 estudiantes universitarios de diversos años de estudio y estudiantes graduados. Como resultado de su investigación, los autores hallaron un alto nivel de confiabilidad (0.93).

Esta versión fue traducida al idioma español por Roque (2002) para una tesis de maestría, cuya muestra estuvo conformada por estudiantes mexicanos de nuevo ingreso de la Universidad de las Américas-Puebla. La versión traducida ha sido utilizada en el contexto universitario peruano por Norabuena (2011), quien redujo de ochenta a sesenta ítems el instrumento, quince ítems por cada dimensión. Dicha versión fue aplicada por el mismo autor en una muestra de 132 estudiantes de las carreras de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional Santiago Antunez de Mayolo, Huaraz, de los ciclos I al VIII. El autor halló que el instrumento tiene alta confiabilidad, pues obtuvo 0,879 del coeficiente alfa de Cronbach. El alto nivel de confiabilidad también ha ido comprobado por Jara (2016), en cuyo estudio el instrumento obtuvo un Alfa de Cronbach 0,932. en una muestra de estudiantes de primer ciclo.

El puntaje máximo de la versión reducida es de 300 puntos. El tiempo de respuesta es de 30 minutos en promedio. Para la presente investigación, se empleará la versión reducida propuesta por Norabuena (2011).

En relación a la validez de contenido de dicha versión en el Perú, según la revisión de la literatura, Durán (2017) y Garay (2018) sometieron el instrumento a juicio de expertos para revisar su pertinencia, relevancia y claridad. En ambos casos, el grupo de expertos estuvo conformado por un metodólogo y especialistas en el tema, todos con grado académico de Doctor. Como resultado, las dos investigaciones señalaron que el inventario era Aplicable.

b) Rúbrica de producción de textos escritos expositivos, de Flores (2017)

Este instrumento fue diseñado por Flores (2017) sobre la teoría de la Lingüística Textual para medir la producción de los textos expositivos de estudiantes universitarios de una asignatura de redacción básica. El instrumento está constituido por 20 ítems: 6 para dimensión Superestructura, 5 para Microestructura, 5 para Macroestructura y 4 para Adecuación al contexto. Se considera que esta rúbrica es válida para medir la segunda variable de la presente investigación, puesto que incluye indicadores que describen las características del texto expositivo-explicativo según la teoría desarrollada en el apartado 2.2.2.2.1.

Con respecto a la confiabilidad del instrumento, la autora empleó la técnica Alfa de Cronbach para demostrar la confiabilidad del instrumento. Cada una de las dimensiones resultó tener una consistencia interna aceptable. Para la dimensión Superestructura, el coeficiente fue 0,835; para la dimensión Microestructura, 0,780; para la dimensión Macroestructura, 0,764; y para la Adecuación al contexto, 0,754.

En relación con la validez de contenido, la autora del instrumento sometió el instrumento a juicio de cuatro expertos. Como resultado, se mejoró la redacción de algunos ítems a fin de que estos sean más claros, por lo cual se obtuvo una segunda versión del instrumento.

Para demostrar la validez del constructo, la autora del instrumento utilizó la técnica Análisis Factorial Confirmatorio, mediante la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). El resultado fue 0,852, lo cual permite concluir que el instrumento tiene un adecuado potencial explicativo del constructo producción de textos.

Respecto a la obtención de los textos expositivo-explicativos para medir la variable Escritura de textos expositivo-explicativos de la presente investigación, no se utilizó ninguna técnica, ya que dichos textos fueron parte de una prueba de desempeño del curso de Lenguaje de la institución donde se llevó a cabo el estudio. Los textos fueron analizados mediante la rúbrica de Flores (2017).

4.7. Plan de análisis

A fin de organizar la información recopilada y obtener las medidas cuantitativas de cada variable, se usó la estadística descriptiva, tablas y figuras. En primer lugar, se analizaron los resultados del Inventario de Aprendizaje Autorregulado que alcanzaron los estudiantes de la muestra. En segundo lugar, la autora analizó los resultados de la Rúbrica de Producción de Textos Expositivos. A fin de conocer las características de normalidad de los datos de la muestra de estudio, se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Dicha prueba determinó que la prueba estadística que se debe emplear para la prueba de hipótesis es la prueba no paramétrica de Spearman. Para el plan de análisis descrito, se utilizó el programa SPSS, versión 25. Por último, se presentaron los resultados de la correlación.

4.8. Consideraciones éticas

El presente estudio sigue las normas éticas establecidas por el Comité Institucional de Ética para Humanos (CIEH) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Antes de iniciar la investigación, se solicitó la autorización al área de la institución educativa donde se realizó la investigación y se contó con la aprobación del proyecto de tesis por el Comité Institucional de Ética en Investigación (CIEI). Una vez obtenida la aprobación a cargo de dicha área de la universidad, se procedió a ejecutar la investigación.

Por otra parte, dado que los instrumentos se aplicaron durante horario de clase, la investigación no requirió un consentimiento informado para los estudiantes. Sin embargo, a solicitud del CIEI, se entregó a los estudiantes una hoja informativa, en la cual se indicaba el propósito de la investigación, los beneficios, los posibles riesgos y los datos de la autora de la investigación en caso los participantes tuviesen dudas en torno al estudio.

Además, se protegió la confidencialidad de los datos obtenidos, tanto de los estudiantes como de la información recopilada, después de aplicar los instrumentos de la investigación. La información obtenida ha sido utilizada exclusivamente para propósitos de la investigación. Se ha tenido cuidado de no filtrar algún dato. Para ello, se utilizaron códigos especiales de identificación; en otras palabras, se utilizarán códigos y no nombres y apellidos de los estudiantes.

Asimismo, se garantizó la seguridad de la información obtenida por los estudiantes de la muestra. Las hojas impresas con las respuestas de los estudiantes a la escala Likert del primer instrumento y las de la redacción de los textos expositivos-explicativos fueron guardadas en un lugar cerrado, el cual estuvo protegido.

Además, es importante señalar que, según las normas éticas de la UPCH, la presente investigación ha reservado la identidad de los participantes. Por otra parte, en esta investigación, no existió daño físico ni mental.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

5.1. Análisis descriptivo de aprendizaje autorregulado y escritura de textos expositivo-explicativos en estudiantes de un curso de Comunicación de una universidad privada de Lima – 2019

En las siguientes líneas, se describen los resultados del cuestionario de aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos. Para ello, se debe considerar las siguientes observaciones.

Observación 1:

Las dos variables en estudio son:

- X : Aprendizaje autorregulado
- Y : Escritura de textos expositivo-explicativos

Las dimensiones de la variable Aprendizaje autorregulado son las siguientes:

- X₁ : Procesamiento ejecutivo
- X₂ : Procesamiento cognitivo
- X₃ : Motivación
- X₄ : Uso y control del ambiente

Las dimensiones de la variable Escritura de textos expositivo-explicativos son:

- Y₁ : Superestructura
- Y₂ : Microestructura
- Y₃ : Macroestructura
- Y₄ : Adecuación al contexto

Observación 2:

Para la presentación en tablas y figuras de las variables aprendizaje autorregulado y escritura de textos expositivo-explicativos por facultad de procedencia, sexo y edad, se empleó el software estadístico SPSS versión 25. Además, es importante señalar que se empleó la técnica de estatinos o eneatisos para encontrar los límites de bajo, medio y alto de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en el Inventario de Aprendizaje Autorregulado, tal como se presenta a continuación.

Tabla 2
Estatinos de aprendizaje autorregulado y escritura de textos escritos expositivos

	Aprendizaje autorregulado	Escritura de textos escritos expositivos
Alto	< 230,70 – 269]	<13,67– 14,85]
Medio	<192,77 – 230,70]	<11,85 -13,67]
Bajo	[139 – 192,77]	[9,7– 11,85]

Fuente: Elaboración propia según base de datos

5.1.1. Distribución de frecuencias y representaciones gráficas de aprendizaje autorregulado

a.1. Aprendizaje autorregulado según facultad

Tabla 3

Tabla cruzada de aprendizaje autorregulado según Facultad

		Facultad					Total
		Ciencia		Medicina		Veterinaria	
		Medicina y Humana	Salud Pública y Filosofía	Administración	Estomatología y Zootecnia		
Aprendizaje Bajo autorregulado		23	16	0	1	0	40
	Porcentaje	12,1%	8,4%	0,0%	0,5%	0,0%	21,1%
Medio		65	41	2	1	0	109
	Porcentaje	34,2%	21,6%	1,1%	0,5%	0,0%	57,4%
Alto		29	10	1	0	1	41
	Porcentaje	15,3%	5,3%	0,5%	0,0%	0,5%	21,6%
Total		117	67	3	2	1	190
	Porcentaje	61,6%	35,3%	1,6%	1,1%	0,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia según base de datos

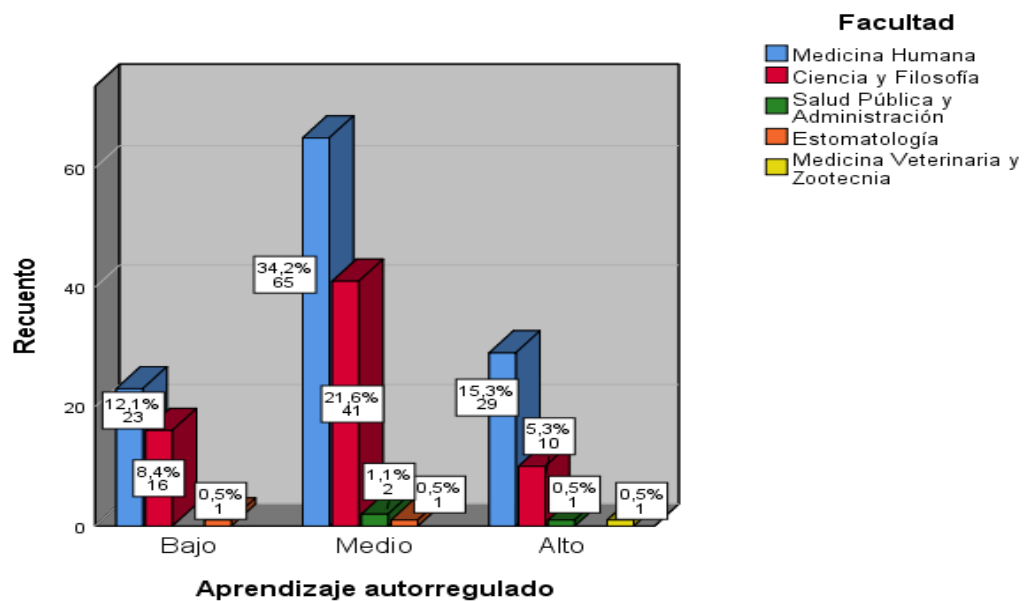


Figura 8. Aprendizaje autorregulado según Facultad. Fuente: Elaboración propia según base de datos

En la tabla 3 y la figura 8, se aprecia el nivel de aprendizaje autorregulado según facultad. En primer lugar, el 57,4%, que representa a 109 estudiantes, se encuentra en el nivel Medio del aprendizaje autorregulado. Dentro de este grupo, el 32,4% (65 estudiantes) pertenece a la Facultad de Medicina Humana; el 21,6% (41 estudiantes), a la Facultad de Ciencia y Filosofía; el 1,1% (2 estudiantes), a la facultad de Salud Pública y Administración; y el 0,5% (1 estudiante), a la facultad de Estomatología. Se observó que ningún estudiante de la facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia se ubica en este nivel.

En segundo lugar, el 21,6%, que representa 41 estudiantes, se encuentra en el nivel Alto del aprendizaje autorregulado. Dentro de este grupo, el 15,3% (29

estudiantes) pertenece a la Facultad de Medicina Humana; el 5,3% (10 estudiantes), a la Facultad de Ciencia y Filosofía; el 0,5% (1 estudiante), a la facultad de Salud Pública y Administración; y el 0,5% (1 estudiante), a la facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. Se observó que ningún estudiante de la facultad de Estomatología pertenece a este nivel.

En tercer lugar, el 21,1%, que representa 40 estudiantes, se encuentra en el nivel Bajo del aprendizaje autorregulado. Dentro de este grupo, el 12,1% (23 estudiantes) pertenece a la Facultad de Medicina Humana; el 8,4% (16 estudiantes), a la Facultad de Ciencia y Filosofía; y el 0,5% (1 estudiante), a la facultad de Estomatología. Se observó que ningún estudiante de la facultad de Salud Pública y Administración, y Medicina Veterinaria y Zootecnia se ubica en este nivel.

a.2 Aprendizaje autorregulado según sexo

Tabla 4

Tabla cruzada Aprendizaje autorregulado según Sexo

		Sexo			
		Hombre	Mujer	Total	
Aprendizaje autorregulado	Bajo	Recuento	21	19	40
		% del total	11,1%	10,0%	21,1%
	Medio	Recuento	52	57	109
		% del total	27,4%	30,0%	57,4%
	Alto	Recuento	16	25	41
		% del total	8,4%	13,2%	21,6%
Total	Recuento	89	101	190	
	% del total	46,8%	53,2%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia según base de datos

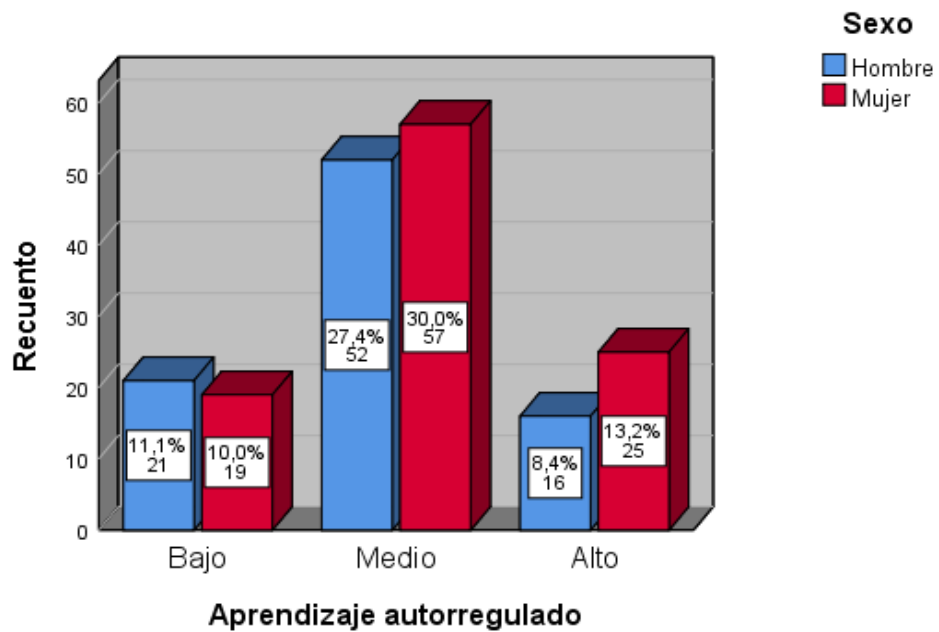


Figura 9. Aprendizaje autorregulado según Sexo. Fuente: Elaboración propia según base de datos

En la tabla 4 y la figura 9, se aprecia el nivel de aprendizaje autorregulado según sexo. En primer lugar, el 57,4%, que representa 109 estudiantes, se encuentra en el nivel Medio del aprendizaje autorregulado. De este grupo, el 30% (30 estudiantes) está conformado por mujeres; y el 27,4% (52 estudiantes), por hombres. En segundo lugar, el 21,6%, que representa 41 estudiantes, se encuentra en el nivel Alto del aprendizaje autorregulado. De este grupo, el 13,2% (25 estudiantes) está conformado por mujeres; y el 8,4% (16 estudiantes), por hombres. Finalmente, el 21,1%, que representa 40 estudiantes, se encuentra en el nivel Bajo del aprendizaje autorregulado. De este grupo, el 11,1% (21 estudiantes) está conformado por hombres; y el 10,0% (19 estudiantes), por mujeres.

a.3) Aprendizaje autorregulado según edad

Tabla 5

Tabla cruzada Aprendizaje autorregulado según Edad

		Edad						Total
		16 años	17 años	18 años	19 años	20 años	De 21 a más años	
Aprendizaje autorregulado	Bajo	4	17	13	5	1	0	40
	Porcentaje	2,1%	8,9%	6,8%	2,6%	0,5%	0,0%	21,1%
	Medio	12	53	25	16	2	1	109
	Porcentaje	6,3%	27,9%	13,2%	8,4%	1,1%	0,5%	57,4%
	Alto	4	14	14	4	1	4	41
	Porcentaje	2,1%	7,4%	7,4%	2,1%	0,5%	2,1%	21,6%
		20	84	52	25	4	5	190
Total	Porcentaje	10,5%	44,2%	27,4%	13,2%	2,1%	2,6%	100,0%

Fuente: Elaboración propia según base de datos

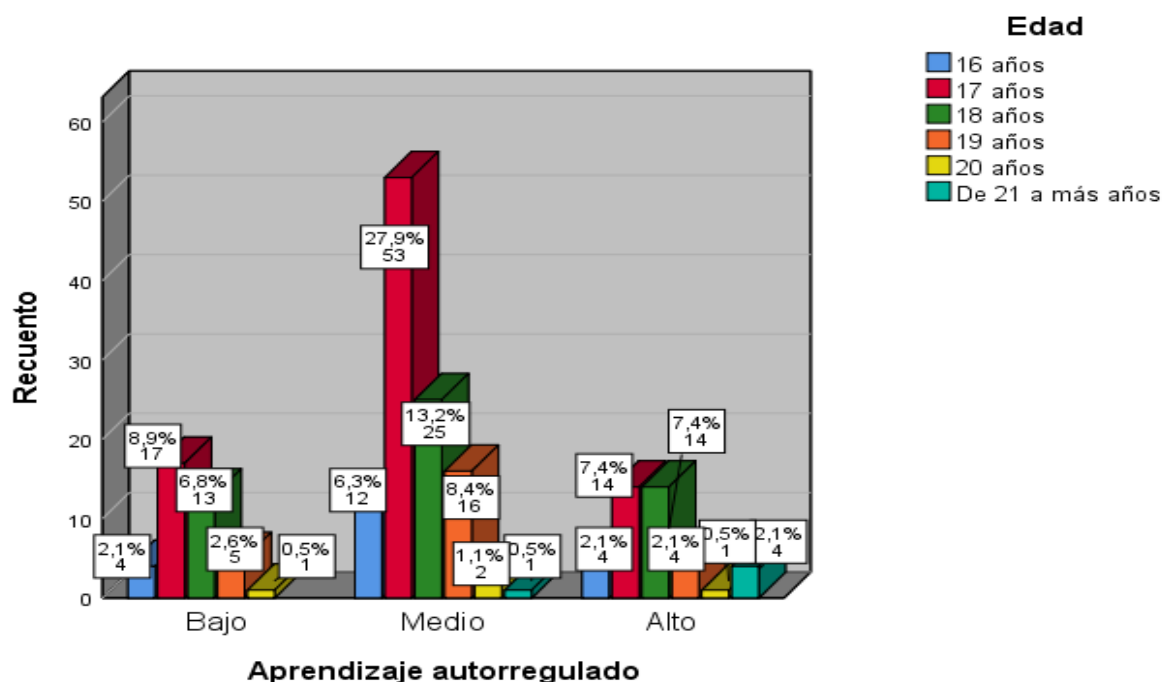


Figura 10. Aprendizaje autorregulado según Edad. Fuente: Elaboración propia según base de datos

En la tabla 5 y la figura 10, se aprecia el nivel de aprendizaje autorregulado según la edad. En primer lugar, el 57,4%, que representa 109 estudiantes, se encuentra en el nivel Medio del aprendizaje autorregulado. De este grupo, el 27,9% (53 estudiantes) tienen 17 años; el 13,2% (25 estudiantes), 18 años; el 8,4% (16 estudiantes), 19 años; el 6,3% (12 estudiantes) 16 años; el 1,1% (2 estudiantes), 20 años; y el 0,5% (1 estudiante), 21 a más años.

En segundo lugar, el 21,6%, que representa a 41 estudiantes, se encuentra en el nivel Alto del aprendizaje autorregulado. De este grupo, el 7,4% (14 estudiantes) tiene 17 años; el 7,4% (14 estudiantes), 18 años; el 2,1% (4 estudiantes), 16 años; el 2,1% (4 estudiantes), 19 años; el 0,5% (1 estudiante), 20 años; y el 2,1% (4 estudiantes), de 21 a más años.

Finalmente, el 21,1%, que representa 40 estudiantes, se encuentra en el nivel Bajo del aprendizaje autorregulado. De este grupo, el 8,9% (17 estudiantes) tiene 17 años; el 6,8% (13 estudiantes), 18 años; el 2,6% (5 estudiantes), 19 años; el 2,1% (4 estudiantes), 16 años; y el 0,5% (1 estudiante), 20 años. No se observó ningún estudiante de 21 a más años.

Tabla 6

Tabla cruzada Escritura de textos expositivo-explicativos según Facultad

		Facultad					Total
		Medicina Humana	Ciencia y Filosofía	Salud Pública y Administración	Estomatología	Medicina Veterinaria y Zootecnia	
Escritura de textos expositivo explicativos	Bajo	21	19	0	1	0	41
	Porcentaje	11,1%	10,0%	0,0%	0,5%	0,0%	21,6%
	Medio	61	36	2	1	0	100
	Porcentaje	32,1%	18,9%	1,1%	0,5%	0,0%	52,6%
	Alto	35	12	1	0	1	49
	Porcentaje	18,4%	6,3%	0,5%	0,0%	0,5%	25,8%
Total		117	67	3	2	1	190
	Porcentaje	61,6%	35,3%	1,6%	1,1%	0,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia según base de datos

5.1.2. Distribución de frecuencia y representación gráfica de escritura de textos expositivo-explicativos.

b.1 Escritura de textos expositivo-explicativos según Facultad

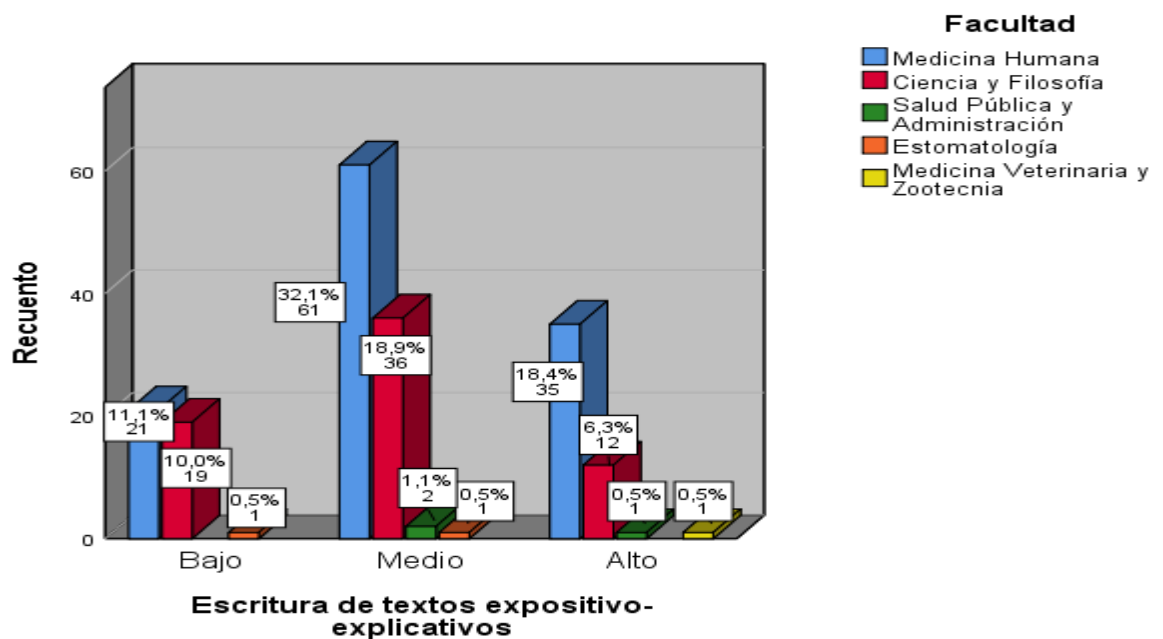


Figura 11. Escritura de textos expositivo-explicativos según Facultad. Fuente: Elaboración propia según base de datos

En la tabla 6 y la figura 11, se aprecia el nivel de escritura de textos expositivos explicativos según facultad. En primer lugar, el 52,6%, que representa 100 estudiantes, se encuentra en el nivel Medio. De este grupo, el 32,1% (61 estudiantes) es de la facultad de Medicina Humana; el 18,9% (36 estudiantes), de la facultad de Ciencia y Filosofía; el 1,1% (2 estudiantes), de la facultad de Salud Pública y Administración; el 0,5% (1 estudiante), de la facultad de Estomatología.

Ningún estudiante pertenece a la facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia en este nivel.

En segundo lugar, el 25,8%, que representa a 49 estudiantes, se encuentra en el nivel Alto. De este grupo, el 18,4% (35 estudiantes) pertenece a la facultad de Medicina Humana; el 6,3% (12 estudiantes), a la facultad de Ciencia y Filosofía; el 0,5% (1 estudiante), a la facultad de Salud Pública y Administración; y el 0,5% (1 estudiante), a la facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. Ningún estudiante pertenece a la facultad de Estomatología en este nivel.

En tercer lugar, el 21,6%, que representa 41 estudiantes, se encuentra en el nivel Bajo. De este grupo, el 11,1% (21 estudiantes) pertenece a la facultad de Medicina Humana; el 10,0% (19 estudiantes), a la facultad de Ciencia y Filosofía; y el 0,5% (1 estudiante), a la facultad de Estomatología. Ningún estudiante de la facultad de Salud Pública y Administración, y la facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia se ubica en este nivel.

b.2. Escritura de textos expositivo explicativos según sexo

Tabla 7

Tabla cruzada escritura de textos expositivo-explicativos según Sexo

		Sexo		
		Hombre	Mujer	Total
Escritura de textos expositivo-explicativos	Bajo	23	18	41
	Porcentaje	12,1%	9,5%	21,6%
	Medio	44	56	100
	Porcentaje	23,2%	29,5%	52,6%
	Alto	22	27	49
	Porcentaje	11,6%	14,2%	25,8%
Total	Porcentaje	89	101	190
		46,8%	53,2%	100,0%

Fuente: Elaboración propia según base de datos

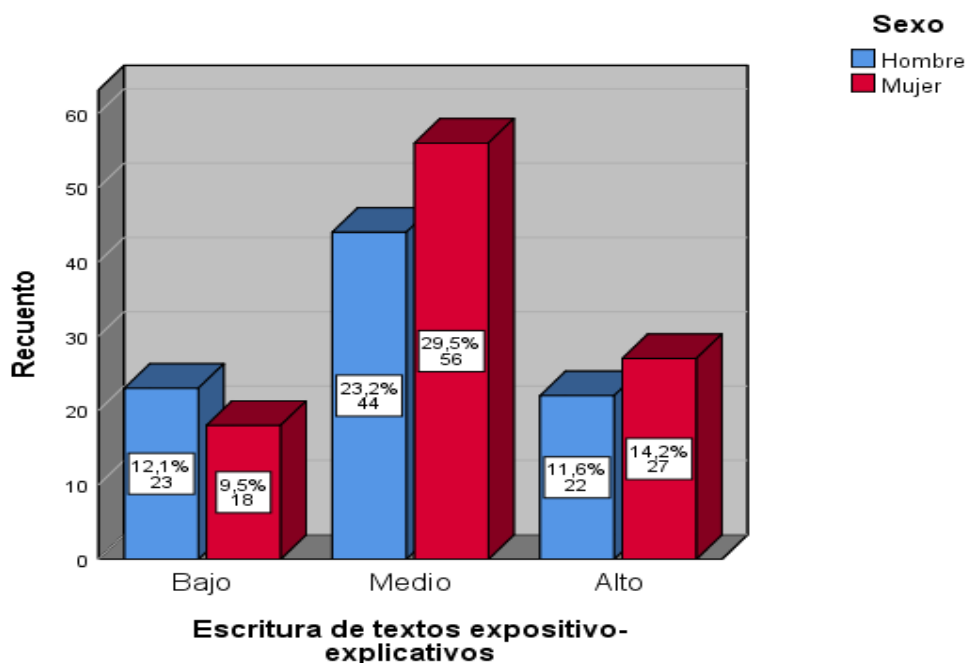


Figura 12. Escritura de textos expositivo-explicativos según Sexo. Fuente: Elaboración propia según base de datos

En la tabla 7 y la figura 12, se aprecia el nivel de escritura de textos expositivo-explicativos según sexo. En primer lugar, el 52,6%, que representa 100 estudiantes, se encuentra en el nivel Medio. De este grupo, el 29,5% (56 estudiantes) está conformado por mujeres; y el 23,2% (44 estudiantes), por hombres. En segundo lugar, el 25,8%, que representa 49 estudiantes, se encuentra en el nivel Alto. De este grupo, el 14,2% (27 estudiantes) está conformado por mujeres; y el 11,6% (22 estudiantes), por hombres. Por último, el 21,6%, que representa a 41 estudiantes, se encuentra en el nivel Bajo. De este grupo, el 12,1% (23 estudiantes) está conformado por hombres; y el 9,5% (18 estudiantes), por mujeres.

b.3 Escritura de textos expositivo-explicativos según edad

Tabla 8

Tabla cruzada escritura de textos expositivo-explicativos según Edad

		Edad						Total
		16 años	17 años	18 años	19 años	20 años	De 21 a más años	
Escritura de textos expositivo-explicativos	Bajo	6	16	11	7	0	1	41
	Porcentaje	3,2%	8,4%	5,8%	3,7%	0,0%	0,5%	21,6%
	Medio	9	46	24	14	4	3	100
	Porcentaje	4,7%	24,2%	12,6%	7,4%	2,1%	1,6%	52,6%
	Alto	5	22	17	4	0	1	49
	Porcentaje	2,6%	11,6%	8,9%	2,1%	0,0%	0,5%	25,8%
Total		20	84	52	25	4	5	190
	Porcentaje	10,5%	44,2%	27,4%	13,2%	2,1%	2,6%	100,0%

Fuente: Elaboración propia según base de datos

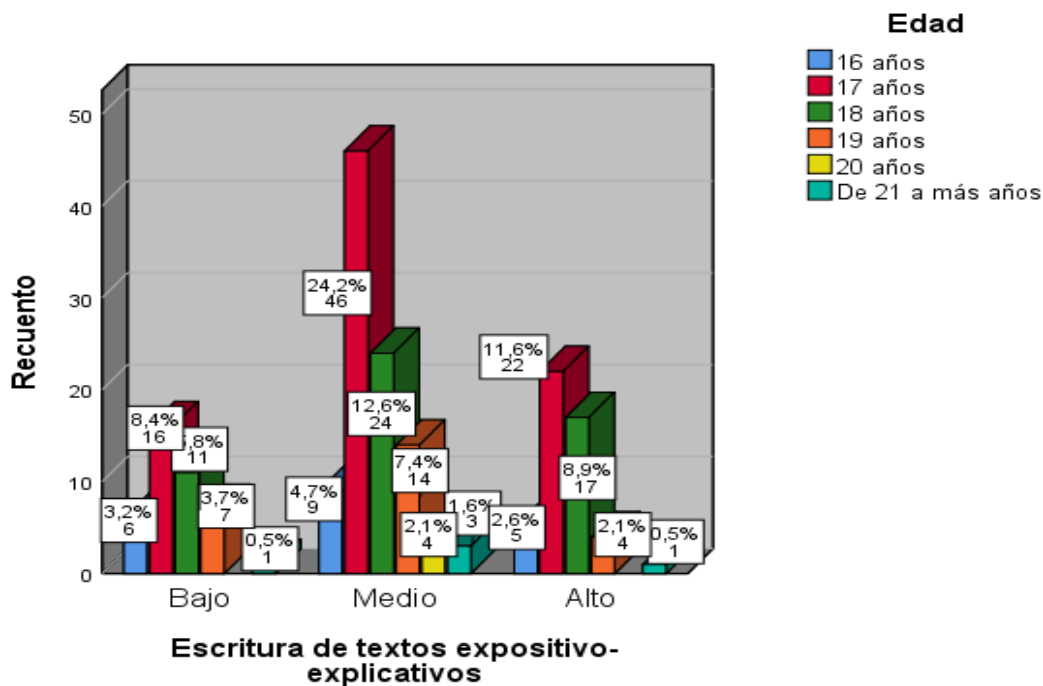


Figura 13. Escritura de textos expositivo-explicativos según Edad. Fuente: Elaboración propia según base de datos

En la tabla 8 y la figura 13, se aprecia el nivel de escritura de textos expositivo-explicativos según edad. En primer lugar, el 52,6%, que representa 100 estudiantes, se encuentra en el nivel Medio. De este grupo, el 24,2% (46 estudiantes) tiene 17 años; el 12,6% (24 estudiantes), 18 años; el 7,4% (14 estudiantes), 19 años; el 4,7% (9 estudiantes), 16 años; el 2,1% (4 estudiantes), 20 años; y el 1,6% (3 estudiantes), 21 años a más años.

En segundo lugar, el 25,8%, que representa 49 estudiantes, se encuentra en el nivel Alto. De este grupo, el 11,6% (22 estudiantes) tiene 17 años; el 8,9% (17 estudiantes), 18 años; el 2,6% (5 estudiantes), 16 años; el 2,1% (4 estudiantes), 19

años; y el 0,5% (1 estudiante), de 21 a más años. No se observó ningún estudiante de 20 años en este nivel.

Finalmente, el 21,6%, que representa 41 estudiantes, se encuentra en el nivel Bajo. Dentro de este grupo, el 8,4% (16 estudiantes) tiene 17 años; el 5,8% (11 estudiantes), 18 años; el 3,7% (7 estudiantes), 19 años; el 3,2% (6 estudiantes), 16 años; y el 0,5% (1 estudiante), 21 a más años. No se observó ningún estudiante de 20 años en este nivel.

5.2. Prueba de hipótesis

A fin de probar la hipótesis de la investigación, es necesario conocer las características de normalidad de los datos de la población de estudio. Con esta información, se determina la prueba estadística que debe emplearse para la prueba de hipótesis.

Supuestos para prueba de normalidad

Para la prueba de normalidad, planteamos las 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 9

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra de aprendizaje autorregulado y sus dimensiones

	Procesamiento ejecutivo	Procesamiento cognitivo	Motivación	Uso y control del ambiente	Aprendizaje autorregulado
N	190	190	190	190	190
Estadístico de prueba	,051	,078	,057	,050	,043
Sig. asintótica(bilateral)	,200 ^{c,d}	,007 ^c	,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}

c. Corrección de significación de Lilliefors

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

Fuente: Elaboración propia según base de datos

De los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, en la tabla 9 se tiene:

1. El valor p de significancia del estadístico de prueba presenta los valores de 0,200 (procesamiento ejecutivo), 0,007 (procesamiento cognitivo), 0,200 (motivación) y 0,200 (uso y control del ambiente). Por lo tanto, se tiene lo siguiente:

Para $p > 0.05$, no se rechaza la hipótesis nula de normalidad para la variable aprendizaje autorregulado y sus dimensiones procesamiento ejecutivo, motivación y uso de control del ambiente.

Para $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula de normalidad para la dimensión procesamiento cognitivo.

2. Luego de analizar los datos, la variable aprendizaje autorregulado y sus

dimensiones procesamiento ejecutivo, motivación y uso de control del ambiente provienen de una distribución normal. En cambio, la dimensión procesamiento cognitivo no presenta distribución normal.

Tabla 10

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra de escritura de textos expositivos explicativos y sus dimensiones

	Superestructura	Microestructura	Macroestructura	Adecuación al contexto	Escritura de textos expositivo-explicativos
N	190	190	190	190	190
Estadístico de prueba	,134	,185	,172	,175	,083
Sig. asintótica(bilateral)	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,003 ^c

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Fuente: Elaboración propia según base de datos

De los resultados de la prueba de Kolmogorov- Smirnov en la tabla 10, se tiene:

1. El valor p de significancia del estadístico de prueba presenta los valores de 0,000 (superestructura), 0,000 (microestructura), 0,000 (macroestructura), 0,000 (adecuación al contexto) y 0,003 la variable escritura de textos escritos expositivos. Entonces para $p < 0,05$, se rechaza la hipótesis nula; es decir, no siguen una distribución normal.

2. Luego, los datos de la variable escritura de textos escritos expositivos y sus dimensiones superestructura, microestructura macroestructura y adecuación al contexto, no provienen de una distribución normal.

Los resultados de las tablas 9 y 10 permiten aplicar la prueba no paramétrica de Spearman, para establecer la relación entre las variables y dimensiones del presente estudio.

5.2.1. Hipótesis general

- a) **Ha.** Existe relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos en estudiantes de un curso de Comunicación de una universidad privada de Lima-2019.
- b) Nivel de significancia de 5%
- c) Aplicando el estadístico Spearman, se obtiene el siguiente resultado

Tabla 11

Correlaciones de aprendizaje autorregulado y escritura de textos expositivos explicativos

		Escritura de textos		
		Aprendizaje autorregulado		expositivo-explicativos
Rho de Spearman	Aprendizaje autorregulado	Coefficiente de correlación	1,000	,189**
		Sig. (bilateral)	.	,009
		N	190	190
	Escritura de textos expositivo-explicativos	Coefficiente de correlación	,189**	1,000
		Sig. (bilateral)	,009	.
		N	190	190

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

Fuente: Elaboración propia según base de datos

d) Luego, la decisión es aceptar la hipótesis general, dado que el valor Sig. es igual a 0.009 y menor a 0.05

En tabla 11, se aprecia que existe correlación significativa entre las variables de estudio ($p^* < 0,05$), con intensidad baja de 0,189. Por tanto, se concluye existe relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos en estudiantes de un curso de Comunicación de una universidad privada de Lima-2019, con un nivel de confianza de 95%.

5.2.2. Prueba de hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

- a) **Ha.** Existe relación significativa entre la dimensión Procesamiento ejecutivo del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos en estudiantes de un curso de Comunicación de una universidad privada de Lima-2019.
- b) Nivel de significancia de 5%
- c) Aplicando el estadístico de Spearman se obtiene el siguiente resultado:

Tabla 12

Correlaciones de procesamiento ejecutivo y escritura de textos expositivos explicativos

			Procesamiento ejecutivo	Escritura de textos expositivo-explicativos
Rho de Spearman	Procesamiento ejecutivo	Coefficiente de correlación	1,000	,188**
		Sig. (bilateral)	.	,010
		N	190	190
	Escritura de textos expositivo-explicativos	Coefficiente de correlación	,188**	1,000
		Sig. (bilateral)	,010	.
		N	190	190

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

Fuente: Elaboración propia según base de datos

d) Luego de los resultados observados, se decide aceptar la hipótesis específica 1, dado que el valor Sig. es igual a 0,010 y menor a 0.05.

En tabla 12, se aprecia que existe correlación significativa entre las variables de estudio ($p^* < 0,05$), con intensidad baja de 0,188. Por tanto, se concluye que existe relación significativa entre la dimensión Procesamiento ejecutivo del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos en estudiantes de un curso de Comunicación de una universidad privada de Lima-2019, con un nivel de confianza de 95%.

Hipótesis específica 2

- a) **Ha.** Existe relación significativa entre la dimensión Procesamiento Cognitivo del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos en estudiantes de un curso de Comunicación de una universidad privada de Lima-2019.
- b) Nivel de significancia de 5%
- c) Aplicando el estadístico de correlación Spearman, se obtiene el siguiente resultado:

Tabla 13

Correlaciones de procesamiento cognitivo y escritura de textos expositivos explicativos

			Procesamiento cognitivo	Escritura de textos expositivo- explicativos
Rho de Spearman	Procesamiento cognitivo	Coefficiente de correlación	1,000	,145*
		Sig. (bilateral)	.	,046
		N	190	190
	Escritura de textos expositivo-explicativos	Coefficiente de correlación	,145*	1,000
		Sig. (bilateral)	,046	.
		N	190	190

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

Fuente: Elaboración propia según base de datos

- d) Luego de los resultados observados, se decide aceptar la hipótesis específica 2, dado que el valor Sig. es igual a 0,046 y menor a 0,05.

En tabla 13, se aprecia que existe correlación significativa entre las variables de estudio ($p^* < 0,05$), con intensidad baja de 0,145. Por tanto, se concluye existe relación significativa entre la dimensión Procesamiento Cognitivo del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos en estudiantes de un curso de Comunicación de una universidad privada de Lima-2019, con un nivel de confianza de 95%.

Hipótesis específica 3

- a) **Ha.** Existe relación significativa entre la dimensión Motivación del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos en estudiantes de un curso de Comunicación de una universidad privada de Lima-2019.
- b) Nivel de significancia de 5%
- c) Aplicando el estadístico de correlación Spearman, se obtiene el siguiente resultado.

Tabla 14

Correlaciones de motivación y escritura de textos expositivos explicativos

			Motivación	Escritura de textos expositivo-explicativos
Rho de Spearman	Motivación	Coefficiente de correlación	1,000	,224**
		Sig. (bilateral)	.	,002
		N	190	190
	Escritura de textos expositivo-explicativos	Coefficiente de correlación	,224**	1,000
		Sig. (bilateral)	,002	.
		N	190	190

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

Fuente: Elaboración propia según base de datos

- d) Luego de los resultados observados, se decide aceptar la hipótesis específica 3, dado que el valor Sig. es igual a 0,002 y menor a 0,05.

En tabla 14, se aprecia que existe correlación significativa entre las variables de estudio ($p^* < 0,05$), con intensidad baja de 0,224. Por tanto, se concluye que existe relación significativa entre la dimensión Motivación del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos en estudiantes de un curso de Comunicación de una universidad privada de Lima-2019, con un nivel de confianza de 95%.

Hipótesis específica 4

- a) **Ha.** Existe relación significativa entre la dimensión Uso y control del ambiente del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos en estudiantes de un curso de Comunicación de una universidad privada de Lima-2019.
- b) Nivel de significancia de 5%
- c) Aplicando el estadístico de correlación Spearman, se obtiene el siguiente resultado.

Tabla 15

Correlaciones de uso y control del ambiente y escritura de textos expositivos explicativos

			Uso de control del ambiente	Escritura de textos expositivo-explicativos
Rho de Spearman	Uso y control del ambiente	Coefficiente de correlación	1,000	,149*
		Sig. (bilateral)	.	,040
		N	190	190
	Escritura de textos expositivo-explicativos	Coefficiente de correlación	,149*	1,000
		Sig. (bilateral)	,040	.
		N	190	190

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

Fuente: Elaboración propia según base de datos

- d) Luego de los resultados observados, se aceptó la hipótesis específica 4, dado que el valor Sig. es igual a 0,040 y menor a 0,05.

En tabla 15, se aprecia que existe correlación significativa entre las variables de estudio ($p^* < 0,05$), con intensidad baja de 0,149. Por tanto, se concluye que existe relación significativa entre la dimensión Uso y control del ambiente del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos en estudiantes de un curso de Comunicación de una universidad privada de Lima-2019, con un nivel de confianza de 95%.

CAPÍTULO VI

DISCUSIONES

6.1. Discusión de la hipótesis general

Es importante mencionar que, en el presente estudio, se abordó el aprendizaje autorregulado bajo el modelo propuesto por Gordon, Lindner y Harris (1996), explicado en Lindner y Harris (1998), el cual incorpora aportes del enfoque sociocognitivo y constructivista del aprendizaje autorregulado. Asimismo, dado que se empleó un instrumento psicométrico, se ha medido el aprendizaje autorregulado como una aptitud, es decir, como un conjunto de cualidades relativamente estables al estudiante que autorregula su aprendizaje y que permiten predecir su conducta a futuro (Torrano y González, 2004). Por su parte, la escritura fue estudiada desde la producción textual. El enfoque de estudio fue la Lingüística del Texto, la cual considera que el texto posee como características esenciales superestructura, macroestructura, microestructura y estilística textual (Van Dijk, 1996).

Según los resultados del análisis descriptivo, para el caso del presente estudio, los estudiantes han demostrado niveles aceptables de aprendizaje autorregulado: 57,4% (nivel Medio) y 21,6% (nivel Alto), lo que constituye el 79% de la muestra total. Este hallazgo confirma lo que señala el paradigma sociocognitivo del aprendizaje autorregulado, ya que este asume que todos los

estudiantes potencialmente pueden monitorear, controlar y regular su propia cognición, motivación, comportamiento y entorno (Pintrich, 2004), independientemente de la edad que posean. En tal sentido, se evidencia que los estudiantes de la muestra, a pesar de que se encuentran en los primeros ciclos, han logrado ciertos niveles de autorregulación académica y que aún tendrían que seguir ejercitándose para alcanzar niveles óptimos, considerando que el aprendizaje autorregulado es un proceso que se ejercita progresivamente.

Por otra parte, a pesar de que los sujetos de la muestra pertenecen a los primeros ciclos de la carrera, los resultados han revelado niveles aceptables de escritura de textos expositivo-explicativos: 52,6 (nivel Medio) y 25,8 (nivel Alto), lo que equivale al 78.4% de la muestra de estudio. Este resultado se encuentra alineado a lo que sostiene el modelo cognitivo de la escritura de Bereiter y Scardamalia (1987), y Scardamalia y Bereiter (1992), quienes señalan que las diferencias entre los sujetos inmaduros y maduros en la escritura no deben estar relacionadas con la edad, sino con la madurez cognitiva (Ruiz, 2009). Entonces, se puede colegir que los estudiantes de la muestra han alcanzado cierta madurez cognitiva, la cual podría haberse manifestado en su buen nivel de producción escrita.

En cuanto a la relación entre las variables de estudio, a la luz de los resultados, se pudo concluir que existe relación significativa entre las variables Aprendizaje autorregulado y la Escritura de textos expositivo-explicativos

($p^* < 0,05$), con intensidad baja de 0,189. Por lo tanto, se aceptó la hipótesis general de la investigación.

Los resultados obtenidos en este estudio coinciden con otros que han confirmado la relación entre las habilidades del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos. Yalçin y Karadeniz (2016) encontraron una relación positiva significativa entre las estrategias autorregulatorias y los textos escritos de tres redacciones que elaboraron los escolares de la muestra del estudio, pues el coeficiente de Pearson resultó ser $p < ,01$ en los tres casos. Esto quiere decir que los estudiantes que expresaron su capacidad para supervisar su proceso de aprendizaje y autoevaluarse constantemente demostraron un mejor desempeño en la producción textual, tanto en los aspectos de forma como en el contenido. En efecto, a mayor despliegue de estrategias autorreguladoras, mayor es la probabilidad de obtener un buen nivel de escritura de textos.

Asimismo, nuestros resultados se asemejan a los de Videira (2017), quien encontró que la autorregulación del aprendizaje tiene relación significativa con la escritura de resúmenes en una muestra de 105 estudiantes universitarios ($\rho = 0,26$; $p < 0,01$). Sus resultados le permitieron confirmar que, a medida que más estudiantes manifiesten usar estrategias de aprendizaje autorregulado para enfrentar sus actividades académicas, mayor será el nivel de textos escritos.

A los mismos resultados llegó Alsamadani (2010), quien halló la existencia de correlación entre las habilidades de autorregulación académica de los estudiantes, específicamente el conocimiento de la cognición y la regulación de la misma, y la escritura en los idiomas árabe e inglés en una muestra de 35 estudiantes universitarios. Asimismo, su estudio evidenció que los estudiantes que tuvieron un alto rendimiento en la escritura revelaron tener altos niveles de autorregulación. De esta forma, afirmaron que los estudiantes que presentan habilidades de autorregulación tendrían mayores posibilidades de elaborar buenos textos.

Los resultados de la presente investigación corroboran lo que sostienen diversos teóricos. Pintrich (1999) afirma que, si los estudiantes aprenden a controlar su proceso de aprendizaje, ellos se adaptarán mejor a las demandas académicas, especialmente de la universidad, por lo que se puede entender que a las actividades de escritura de textos académicos también, ya que estas demandan constante esfuerzo y autoevaluación (Zimmerman y Bandura, 1994). La composición de textos es tan demandante en términos de esfuerzo y revisión, que Flowers y Hayes (como se citó en Miras, 2000), autores del modelo cognitivo de la escritura, la comparan con el proceso de resolución de un problema.

Es importante señalar que ser experto en la escritura requiere más que conocimientos sobre gramática y vocabulario (Zimmerman y Kitsantas, 2007). Si bien es cierto que estos aspectos son importantes, la composición de textos exige

altos niveles de autorregulación, pues suele ser una actividad planificada y autoevaluada (Zimmerman y Kitsantas, 2007).

Por otra parte, se refuerza lo que la ciencia del texto sostiene, pues la elaboración de un texto exige el despliegue de procesos cognitivos como la comprensión de información, el almacenamiento de información, el establecimiento de relaciones entre la nueva información y la que se tiene (Van Dijk, 1978), así como el uso de estrategias de control de la propia producción escrita, los cuales se asocian con los procesos ejecutivos y cognitivos del aprendizaje autorregulado. Lo anterior nos permite constatar el vínculo entre la escritura de textos y los procesos que supone el aprendizaje autorregulado.

Además, es importante recordar que, desde la Lingüística textual, el texto es concebido como una estructura aceptable de la lengua, esto es, bien organizado e interpretable (Van Dijk, 1996), dado que, como señala Bernárdez (1982), es considerado una unidad lingüística fundamental socialmente relevante. Para lograr que sea relevante y cumpla el propósito comunicativo, el estudiante debe desplegar habilidades autorreguladoras, como gestionar el tiempo, focalizar su atención, usar la memoria a corto y largo plazo, y supervisar su proceso de escritura. Por ello, Flower y Hayes (1981) califican al escritor como un monitor, esto es, un estratega de la escritura.

Nuestros resultados también se encuentran alineados a aquellas investigaciones que han relacionado el aprendizaje autorregulado y el desempeño académico en general. Una de ellas es la de Martín, Bueno y Ramírez (2010), quienes encontraron una relación significativa entre la autorregulación y el promedio de las calificaciones del semestre en una muestra de 237 estudiantes del bachillerato mexicano, aunque los autores no encontraron relación estadísticamente significativa entre la primera variable y las calificaciones de ingreso de los estudiantes. Asimismo, Valle, Rodríguez, González, Núñez y Rosário (2009), en una muestra de 447 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, encontraron que, a medida que el uso de estrategias de cognición y estrategias de autorregulación es mayor, el rendimiento académico también lo será. Incluso, los autores concluyeron que, de las dos estrategias mencionadas, las que establecen una relación más fuerte con el desempeño académico son las segundas.

Si bien los resultados de nuestra investigación demuestran una relación significativa entre las dos variables de estudio, es importante señalar que esta es de tendencia baja, lo cual se asemeja al estudio sobre la autorregulación y el rendimiento académico de Bahamón (2010), quien halló relación significativa entre la autorregulación del aprendizaje y el logro académico en una muestra de 149 estudiantes de pregrado de una universidad a distancia, pero dicha la relación entre los niveles de autorregulación y el logro académico alto no fue muy fuerte.

Incluso —y en contraste con nuestros resultados— Ruíz (2015) determinó que la autorregulación no se relaciona significativamente con el logro académico en un curso de Estrategias de Comunicación Lingüística. Asimismo, Álvarez, Madrid y Rodríguez (2017) no encontraron relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y el desempeño académico.

La tendencia baja de la correlación puede ser explicada por lo que señalan Lindner, Harris y Gordon (como se citó en Hardie, 2009), quienes han mencionado que el éxito académico de los estudiantes no necesariamente supone el uso de estrategias autorregulatorias, pues es posible que algunos estudiantes a lo largo de su educación escolar ya se hayan adaptado a las exigencias académicas; por lo tanto, saben qué es lo que las instituciones requieren de ellos.

Además, la tendencia baja de la correlación puede deberse a la presencia de otros factores importantes que pueden afectar los procesos y la estructura de la redacción de textos. Hayes (1996), en su modelo cognitivo de la escritura, señalaba que los aspectos motivacionales también juegan un rol importante en la escritura de textos, puesto que la predisposición, las creencias y las actitudes que posee un estudiante sobre sí mismo pueden influir en su proceso de redacción. Al respecto, se sabe que son los escritores más motivados los que van a crear un autoconcepto positivo de sí mismos, de tal forma que puedan enfrentar la actividad académica de forma exitosa. En tal sentido, la prueba de redacción que desarrollaron los

estudiantes de la muestra podría no haber sido tan relevante para ellos, aspecto que podría haber propiciado una escritura automatizada.

Asimismo, otra razón que podría explicar la baja intensidad de la correlación entre las variables de estudio es que, muchas veces, la manera cómo se evalúa la escritura en las instituciones educativas promueve estudiantes con poca capacidad de liderazgo, autonomía, autorregulación y motivación en su aprendizaje (Guzmán, 2017). Esto puede generar que los estudiantes escriban solo para cumplir con el curso o las expectativas del docente, lo cual podría exigirles la obtención de un buen promedio sin necesidad de haber ejecutado procesos de autorregulación.

Otra razón que podría explicar la baja intensidad de la correlación tiene relación con los aspectos metodológicos de la presente investigación. De acuerdo con Boekaerts (1995), los estudiantes que han adoptado la capacidad de autorregularse en un dominio tendrán que aprender a autorregularse en otros dominios también. Esto quiere decir que, si bien un estudiante declara tener altos niveles de aprendizaje autorregulado en general, no necesariamente tendrá que presentar los mismos niveles en todos los dominios de estudio. Por esta razón, se cree que la relación entre el aprendizaje autorregulado y la producción de textos expositivo-explicativos pudo haber sido de intensidad más fuerte si es que el instrumento para medir la primera variable hubiese incluido enunciados referidos a la autorregulación de la escritura propiamente.

6.2. Discusión de la hipótesis específica 1

En relación con la Hipótesis específica 1, los resultados señalaron que existe relación entre la dimensión Procesamiento ejecutivo del Aprendizaje autorregulado y la Escritura de textos expositivo-explicativos, con intensidad baja de 0,188. Dado que el resultado fue menor $p^* < 0,05$, se aceptó la hipótesis específica 1.

De acuerdo con el marco teórico propuesto, el procesamiento ejecutivo del aprendizaje autorregulado supone el análisis de la tarea, el uso de estrategias de construcción, el monitoreo cognitivo y el empleo de estrategias de evaluación. En otras palabras, el aprendizaje autorregulado exige la ejecución de subprocesos conscientes y deliberados para controlar los pensamientos y las acciones en el sostenimiento de un comportamiento dirigido a la meta (Barker, como se citó en Korzeniowski, 2018).

Considerando lo anterior, algunos estudios coinciden con nuestros resultados en la medida que han demostrado la relación entre algunos subprocesos conscientes y deliberados del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico. Bahamón (2010) halló una relación estadísticamente significativa entre la dimensión Control del aprendizaje autorregulado y el logro académico en una muestra de 149 estudiantes de ciencias sociales, ciencias agrícolas, ciencias Básicas y Ciencias administrativas de la Universidad de Pereira. Asimismo, Agüero (2018) halló una correlación directa y significativa, de moderada intensidad, entre el

Control y verificación del aprendizaje y las habilidades académicas, en una muestra de 96 estudiantes de la Universidad Nacional de Educación.

Los dicho anteriormente revela la importancia del rol que cumplen las funciones ejecutivas en el desempeño académico de los estudiantes universitarios. En efecto, está demostrado que una de las diferencias entre los estudiantes con buen rendimiento académico de los que no radica en la capacidad para usar de manera eficaz estrategias de aprendizaje, lo que implica que el estudiante no solo debe saber qué estrategias usará para enfrentar una actividad académica, sino que debe ser consciente de si las estrategias en uso están funcionando bien o no (Bernardo, 2004); dicho de otro modo, debe controlar y verificar su aprendizaje.

Los resultados, además, respaldan lo que señala González (2013), quien sostuvo que las funciones ejecutivas asumen un papel importante especialmente en la escritura de textos, en particular en la planificación y la revisión de la tarea, puesto que la primera exige la toma de decisiones necesaria para evaluar la complejidad de la tarea y los recursos para ejecutarla; y la segunda, el control del proceso a fin de realizar los ajustes necesarios para cumplir el objetivo.

6.3. Discusión de la hipótesis específica 2

En cuanto a la hipótesis específica 2, los resultados señalaron que existe relación entre la dimensión Procesamiento Cognitivo del Aprendizaje

autorregulado y la Escritura de textos expositivo-explicativos, con intensidad baja de 0,145. Dado que el resultado fue menor $p^* < 0,05$, se aceptó la hipótesis específica 2.

Los resultados hallados permiten corroborar lo que la teoría del aprendizaje autorregulado y el marco conceptual de la escritura de textos expositivo-explicativos sostienen. De acuerdo con lo planteado en el marco teórico, los aspectos cognitivos dentro del aprendizaje autorregulado resultan importantes, pues el conocimiento acerca de las estrategias de aprendizaje, como las de ensayo, elaboración y organización, pueden apoyar la resolución de tareas académicas (Pintrich, como se citó en Montero y De Dios, 2004). En relación a la escritura de textos, la producción escrita supone el despliegue de dichos procesos cognitivos. Ciertamente, en la planificación textual, el estudiante autorregulado aplica estrategias para recuperar y organizar la información leída en diversas fuentes sobre el tema que redactará. Si un estudiante no supervisa el uso de dichas estrategias, los textos pueden evidenciar reproducción literal de las fuentes o problemas en el uso de conceptos, lo cual podría impactar en la superestructura del texto.

Asimismo, entre los aspectos cognitivos del aprendizaje autorregulado que se asocian con la producción de textos se encuentra la memoria, que cumple un rol importante, pues la composición de textos supone almacenamiento de conocimiento del tema, de los aspectos lingüísticos propiamente dichos y del auditorio (Flower y Hayes, 1981).

6.4. Discusión de la hipótesis específica 3

En cuanto a la hipótesis específica 3, los resultados señalaron que existe relación entre la dimensión Motivación del Aprendizaje autorregulado y la Escritura de textos expositivo-explicativos, con intensidad baja de 0,224. Dado que el resultado fue menor $p^* < 0,05$, se aceptó la hipótesis específica 3.

Los resultados coinciden con algunos estudios que han relacionado el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en general. Martín, Bueno y Ramírez (2010) hallaron que la escala Motivación del instrumento de aprendizaje autorregulado que emplearon en su investigación se relacionó con el rendimiento académico. Asimismo, y aunque se trate de una investigación de diseño metodológico mixto, Bahamón (2010) encontró que los estudiantes afirmaron que la motivación es una pieza clave en la ejecución de sus actividades académicas. En otras palabras, los estudiantes coinciden en señalar que la motivación es fundamental para enfrentar una tarea.

Los resultados también tienen respaldo teórico. Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) sostienen que, si un estudiante confía en sus habilidades o destrezas para resolver una actividad, los niveles de motivación serán mayores para alcanzar los objetivos. Ciertamente, los estudiantes que tengan mejores percepciones de autoeficacia incrementarán su persistencia y esfuerzo en la realización de la tarea. Asimismo, si los estudiantes atribuyen el éxito o fracaso a

su capacidad o esfuerzo, ellos mostrarán mayores niveles de autoeficacia, por lo que se propiciará una mayor motivación para realizar las actividades. En cambio, si es que atribuyen sus resultados académicos a factores externos, como la mala suerte o la simplicidad de la tarea, la motivación disminuirá (De Caso y García, 2006). Si así sucede, la tarea puede verse rechazada.

Asimismo, los hallazgos de la presente investigación permiten confirmar lo que señalan Zimmerman y Bandura (como se citó en Zimmerman y Risemberg, 1997) en relación con la escritura de textos y la motivación como dimensión de la autorregulación. Los autores sostienen que los procesos motivacionales, como las percepciones de autoeficacia y las reacciones positivas durante el aprendizaje, son determinantes para establecer objetivos de escritura efectivos y logros sostenidos como medidas cognitivas de escritura; por lo tanto, la motivación puede ser esencial para conseguir el logro académico en el ámbito de la escritura.

Es importante considerar, además, las características de la muestra de estudio a fin de comprender el resultado. En efecto, se ha demostrado que los estudiantes que pertenecen a las ciencias de la salud, por lo general, poseen altos niveles de motivación, los cuales están asociados con sus logros académicos (Ramírez, 2016). Lo anterior concuerda con el resultado de la presente investigación, ya que se ha encontrado que los aspectos motivacionales de la autorregulación académica tienen relación con el logro en la producción de textos expositivo-explicativos.

6.5. Discusión de la hipótesis específica 4

En relación a la hipótesis específica 4, los resultados señalaron que existe relación entre la dimensión Uso y control del ambiente del Aprendizaje autorregulado y la Escritura de textos expositivo-explicativos, con intensidad baja de 0,149. Dado que el resultado fue menor $p^* < 0,05$, se aceptó la hipótesis específica 4.

Zimmerman y Bandura (1994) sostuvieron que la escritura desafía especialmente al aprendizaje autorregulado, pues que se trata de una actividad compleja, que requiere esfuerzos a lo largo de la elaboración del texto. Dada esa condición, es de suponer que la escritura demanda una adecuada gestión del ambiente, es decir, de factores externos al estudiante que puedan obstaculizar su rendimiento, como el tiempo y elementos distractores, y el control de los medios de apoyo para desarrollar su proceso de aprendizaje, como la consulta a los compañeros, al docente o la asistencia a grupos de estudios, por lo cual se puede colegir que la escritura de textos académicos y la gestión del ambiente están relacionadas. Lo anterior es reforzado por Zimmerman y Martínez Pons (como se citó en Blanco, 2012), quienes señalan que los estudiantes que muestran un mejor desempeño son proactivos cuando eligen el ambiente donde estudiarán y determinan los pasos que seguirán para asegurarse de las condiciones más óptimas.

CAPÍTULO VII CONCLUSIONES

La presente investigación llega a las siguientes conclusiones:

1. Se determinó la relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de un curso de Comunicación de una universidad privada de Lima. El coeficiente de correlación de Spearman es $p^* < 0,05$, con intensidad baja de 0,189. En efecto, los resultados de la presente investigación han revelado que las dos variables de estudios están vinculadas.

2. Se determinó la relación significativa entre la dimensión Procesamiento ejecutivo del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de un curso de Comunicación de una universidad privada de Lima. El coeficiente de correlación de Spearman es $p^* < 0,05$, con intensidad baja de 0,188. En efecto, los resultados de la presente investigación han confirmado que la escritura de textos expositivo-explicativos está ligada a los procesos conscientes o deliberados que realiza el individuo para ejecutar sus tareas académicas de forma exitosa.

3. Se determinó la relación significativa entre la dimensión Procesamiento Cognitivo del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de un curso de Comunicación de una universidad privada de

Lima. El coeficiente de correlación de Spearman es $p^* < 0,05$, con intensidad baja de 0,145. En otras palabras, se confirma que la escritura de textos expositivo-explicativos implica la ejecución de procesos mediante los cuales los sujetos obtienen, recuperan, almacenan y utilizan el conocimiento. En efecto, cuando los estudiantes realizan una actividad de escritura requieren una serie de destrezas cognitivas necesarias para producir un texto adecuado, como la atención a la tarea y el uso de recursos de organización de la información.

4. Se determinó la relación significativa entre la dimensión Motivación del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de un curso de Comunicación de una universidad privada de Lima. El coeficiente de correlación de Spearman es $p^* < 0,05$, con intensidad baja de 0,224. Es decir, la escritura de textos expositivo-explicativos se vincula con las metas y las creencias que el estudiante tiene sobre sí mismo. En efecto, la producción de un texto supone la autorregulación de los aspectos motivacionales, pues, debido a la complejidad de la redacción, un estudiante podría verse desmotivado y dejar incompleta la tarea de escritura.
5. Se determinó la relación significativa entre la dimensión Uso y control del ambiente del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de un curso de Comunicación de una universidad privada de Lima. El coeficiente de correlación de Spearman es $p^* < 0,05$, con intensidad

baja de 0,149. Efectivamente, producir un texto no solo implica el conocimiento que tenga el estudiante sobre los aspectos gramaticales y normativos, o el uso de estrategias de estudio, sino el uso de recursos que puedan favorecer su rendimiento académico, como buscar la orientación de otros agentes involucrados en su formación, controlar el tiempo de la actividad, evitar distractores y emplear herramientas necesarias.

CAPÍTULO VIII

RECOMENDACIONES

1. Se sugiere implementar, en los cursos de primeros ciclos, un diseño metodológico que promueva el aprendizaje autorregulado, a fin de intervenir de forma temprana en los estudiantes que presentan niveles bajos y medios de aprendizaje autorregulado. De esta manera, se promoverá un aprendizaje estratégico y autónomo, pues, tal como la teoría de aprendizaje autorregulado sostiene, la autorregulación académica es un proceso; por lo tanto, se desarrolla y perfecciona según el tiempo, la práctica y la experiencia del sujeto.

2. Se recomienda diseñar estudios que midan el aprendizaje autorregulado como actividad o evento. De esta manera, se podrán contrastar los resultados de dichas investigaciones con los del presente estudio. Con ello, se podrá constituir diseños metodológicos más complejos que permitan comprender mejor los procesos que intervienen en la autorregulación académica.

3. Se recomienda realizar investigaciones que midan el aprendizaje autorregulado contextualizado a la actividad de escritura. De esta manera, se podrá conocer específicamente qué aspectos de la autorregulación relacionadas a la práctica de la redacción influyen en el desempeño de la escritura de textos expositivo-explicativos.

4. Es recomendable aplicar investigaciones similares al presente estudio en muestras conformadas por estudiantes de otras carreras a fin de comprobar si se cumple la correlación en muestras heterogéneas.

5. Se sugiere desarrollar estudios longitudinales a fin de analizar si, a través del tiempo, los estudiantes muestran cambios en sus niveles hacia el aprendizaje autorregulado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M., y Revaz, F. (1996). (Proto) tipos: la estructura de la composición en los textos. *Textos*, 10, 9-22. Recuperado de https://serval.unil.ch/notice/serval:BIB_3692
- Aguilar, V. y Hernández, C. (2015). Modelo para analizar la autorregulación del aprendizaje en Educación Superior. *Universita Ciencia*, 3(10), 70-82. Recuperado de <https://ux.edu.mx/wp-content/uploads/Investiga/Revistas/Revista%2010/ARTICULOMODELO.pdf>
- Agüero, J. (2018). *Habilidades Académicas y Autorregulación del Aprendizaje en Ingresantes a Ciencias Empresariales* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú. Recuperada de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1381>
- Álvarez, T. (1996) El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica* (8), 29-44 Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9696110029A/19921>
- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona, España: Octaedro.
- Álvarez, M., y Boillos, M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magis: Revista Internacional de*

Investigación en Educación, 8(16), 71-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236347>

Álvarez, A. y López, P. (2011). La escritura paso a paso: elaboración de textos y corrección. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0957.pdf

Álvarez, E., Madrid, D. y Rodríguez, M. (2017). Relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de grado 11° de una Institución Distrital de Cartagena de Indias (trabajo de grado). Universidad de San Buenaventura, Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/3990/1/Relaci%C3%B3n%20entre%20autorregulaci%C3%B3n%20del%20aprendizaje%20Alvarez%20R_2017.pdf

Álvarez, T. y Ramírez, R. (2010) El texto expositivo y su escritura. *Folios* (32), 73-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932035005>

Arancibia, J., Billi, M., Bustamante, C., Guerrero, M. J., Meniconi, L., Molina, M., y Saavedra, P. (2015). Acoso sexual callejero: Contexto y dimensiones. Observatorio contra el acoso callejero, Chile. Recuperado de <https://www.ocac.cl/wp-content/uploads/2016/09/Acoso-Sexual-Callejero-Contexto-y-dimensiones-2015.pdf>

Argüelles, I. (2004). Evaluación y calificación de resúmenes de textos expositivos en el aula de ILE/IFE: la guía "BABAR". *Ibérica: Revista de la Asociación*

- Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, (8), 81-99.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4998200>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Editorial Episteme.
- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Baena, G. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F., México: Grupo Editorial Patria.
- Bahamón, M. (2010). Relaciones existentes entre sistema de mediación del aprendizaje, autorregulación del aprendizaje y logro académico en estudiantes de pregrado de una universidad de Pereira. *Revista Zona 8*, 77-86. Recuperado de <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/438>
- Bañales, G. (2010). *Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual* (tesis doctoral). Universitat Ramon Llull, Barcelona, España. Recuperada de <https://www.tdx.cat/handle/10803/9281>
- Barker, J. E., Semenov, A. D., Michaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H. R., y Munakata, Y. (2014). Less-structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in psychology*, 5, 593. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00593/full>
- Bernabéu, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar. *ReiDoCrea: Revista*

- electrónica de investigación y docencia creativa*, (6), 16-23. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/47141>
- Bernad, J. A. (1988). Las estrategias de aprendizaje: Nueva Agenda para el éxito escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43(3), 401-409. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3414>
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Bernardo, J. (2004). *Estrategias de aprendizaje: para aprender más y mejor*. Madrid, España: Ediciones Rialp.
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200.
- Boujon, C., y Quaireau, C. (2004). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar. Aportaciones de la Psicología cognitiva y experimental*. Barcelona, España: Narcea Ediciones.
- Broc, M. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-185. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/110731>
- Calle, G. Y., y Sánchez, J. A. (2017). Influencia de los entornos personales de aprendizaje en las habilidades metacognitivas asociadas a la escritura digital. *Entramado*, 13(1), 128-146. Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v13n1/1900-3803-entra-13-01-00128.pdf>

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999) *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.

Carneiro, M. (2011). *Manual de redacción superior*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.

Cassany, D., y Morales, O. (2009). “Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos”, en D. Cassany (comp.) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Barcelona: Paidós.

Castro, M. (2013). Autorregulación de los Procesos de Composición Escrita en Estudiantes Universitarios de Primer Ingreso de la Carrera Asistencia Veterinaria de la Universidad Técnica Nacional, Sede Atenas. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 8(1), 61-76. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/6472/6540>

Cazan, A. M. (2012). Self regulated learning strategies–predictors of academic adjustment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 104-108. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/81188299.pdf>

Chávez, T. (2015). La producción de textos expositivos de los estudiantes del instituto de educación superior tecnológico público “Héroes de Sierra

Lumi” del distrito de Comas-Concepción (tesis de maestría). Universidad del Centro del Perú, Huancayo, Perú. Recuperado <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4276/Chavez%20Yance.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cleary, T. y Zimmerman, B. (2004). Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 45(1), 537-550. Recuperado de la base de datos EBSCOhost <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&sid=742c6bbd-dbb2-4b1f-84b8-8d661fbedb39%40sessionmgr115&hid=128>

Daura, F. T. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 28-45. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000300003

De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, España: Ariel.

De Caso, A. M., y García, J. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80538303.pdf>

Díaz, C. B., Oliver, S., y Stangatti, F. (2015). Escritura digital en la formación universitaria. *Letras*, 1, 105-112. Recuperado de

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/46646/Documento_completo.pdf?sequence=1

Durán J. (2017). Aprendizaje autorregulado e inteligencia emocional de las estudiantes de educación inicial 2016 de la IESPP “Emilia Barcia Boniffatti” (tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de <http://181.224.246.201/handle/UCV/7725>

Errázuriz Cruz, M. (2010). Marcas de oralidad en textos académicos estudiantiles. *Revista de Humanidades*, (21), 183-205. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/3212/321227216008/>

Fernández, A., Arnaiz, P., Mejía, R., y Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2(1), 19-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5303795>

Fernández, C. (1994). Marcadores textuales de «ejemplificación» textual. *Estudios de Lingüística*, 10, 103-144. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/16359925.pdf>

Ferrucci, G., y Pastor, C. (2013). *Desarrollo alcanzado en la escritura académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima* (tesis de maestría). Universidad Pontificia Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5030/FER>

[RUCCI GABRIELA PASTOR CLAUDIA DESARROLLO UNIVERSIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

- Flores, C. (2017). Relación entre metacognición y producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana-2015 (tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/1480>
- Flores, J., y Leal, C. (2017). Efectos sobre la habilidad comunicativa escrita, de diferentes formas de agrupación de estudiantes, en el laboratorio de química. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 18(1), 23-23. Recuperado de <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/ess3/index.php/ess/article/view/472>
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/239552089_A_Cognitive_Process_Theory_of_Writing
- Garay, Y. (2018). *Aprendizaje autorregulado y hábitos de estudio en estudiantes de educación inicial de la Universidad Enrique Guzmán y Valle* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperada de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/22567>
- García, I. (coord.) (2011). *Escribir textos expositivos en el aula: fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles*. Barcelona, España: Graó.

- García, J. (2014). *El tratamiento de los coloquialismos en los diccionarios didácticos. Análisis lexicográfico, lexicológico y pragmático* (trabajo de pregrado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <https://www.recercat.cat/handle/2072/247425>
- Giménez, G. (2003). *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza* (trabajo final). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Recuperado de <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/876/Gimenez.tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, D. (2013). Funciones ejecutivas y educación. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 23, 11-34. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/317099251_Funciones_ejecutivas_y_educacion
- Gordon, W., Lindner, R. y Harris, B. (1996). A Factor Analytic Study of the Self-Regulated Learning Inventory. En *Annual convention of the American Educational Research Association, New York*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402334.pdf>
- Guzmán, E. (2017). Relación entre autorregulación y redacción de textos académicos con la formación de competencias laborales. *Revista Espergesia*, 4(3), 57-64. Recuperado de <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/ESPERGESIA/article/view/1378>
- Hardie, J. C. (2009). *New Opportunities or difficult challenges? Self-regulation of learning in Chinese students in a western university setting* (tesis doctoral).

- Universidad de Canterbury, Canterbury, Inglaterra. Recuperada de <https://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/3392>
- Hayes, J. (1996). "Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura". En *The science of writing* (pp. 1-27). New Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de https://desfor.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/OBLIGHayes._Nuevo_marco_para_la_comprension_de_lo_cognitivo_y_lo_emocional_escritura.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. México D.F., México: Editorial Mc Graw Hill.
- Hsin, A. y Nam, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of social psychology*, 145(3), 245-264.
- Korzeniowski, C. (2018). Las funciones ejecutivas en el estudiante: su comprensión e implementación desde el salón de clases. Dirección general de escuelas dirección de educación primaria, dirección de educación secundaria, dirección de educación técnica y trabajo Mendoza, Argentina. Recuperado de http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/05/Las-funciones-ejecutivas-del-estudiante_-Dra.-Celina-Korzeniowski-2018_FINAL.pdf
- Jara, E. H. (2016). Estrés académico y niveles de aprendizaje autorregulado en estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Psicología de la Universidad

César Vallejo de Lima, 2014 (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/6070/Jara_ae%20-%20Resumen.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Lindner, R. W. y Harris, B. R. (1998). Self-regulated learning in education majors. *The Journal of General Education*, 47(1), 63-78.

Martín, A. N. (2018). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: recomendaciones de mejora de la práctica educativa. *Educación Médica*, 19(4), 193-200. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S157518131730013X?via%3Dihub>

Martínez, A., y Rodríguez, C. (1989). Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1(3-4), 77-87. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126175>

Martín, L., Román, J. y Carbonero, M. (2005). La paráfrasis como estrategia de aprendizaje: Propuesta de intervención. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 393-408. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309030.pdf>

Martín, M., Bueno, J. y Ramírez, M. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos. *Aula abierta*, 38(1),

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3214240>

Marugán, M., Martín, L. J., Catalina, J., y Román, J. M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 19(1), 13-20. Recuperado de

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1135755X13700034?token=A09019003A4FCDD77D365E704D4033DEA8B765F760F1BC71D663F9CFDE649338D1CDE45C7DEC7534BE3FECA57B3DB982>

Mazón, N. (2006). *Fortalecimiento del uso del habla exploratoria y la producción de macroestructuras de textos expositivos a través de una innovación educativa* (tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. Recuperado de

<http://132.248.9.195/pd2006/0607000/Index.html>

McCombs, B. L. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp.). New Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Meneses, J. (Coord.), Barrios, M., Lozano, L. M., Bonillo, A., Turbany, J., Cosculluela, A. y Valer, S. (2014). *Psicometría*. Barcelona, España: Editorial UOC.

Miramón, C. (2006). *El texto explicativo/expositivo*. Liceus, Servicios de Gestió.

- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 65-80. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/34942?locale-attribute=es>
- Montero, I. y De Dios, M. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 189-196. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878001.pdf#page=34>
- Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, España. pp. 19-44. Traducción de M^a Luz Rodríguez Palmero. Recuperado de http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel03.pdf
- Norabuena, R. (2011). Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional " Santiago Antúnez de Mayolo"-Huaraz (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2904>
- Núñez Perez, J. C., Solano Pizarro, P., González-Pienda, J. A., y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27(3), 139-146. Recuperado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11868/1/2006_el_aprendizaje_ar_medio_meta_educacion.pdf

- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000037>
- Pérez, H. (2006). Comprensión y producción de textos educativos. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista signos*, 38(57), 61-74. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342005000100005&script=sci_arttext
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. En P. R. Pintrich (Ed.), *Understanding Self-Regulated Learning. New directions for teaching and learning* (pp. 3-12). San Francisco, Estados Unidos: Jossey.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts. P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 451-502). California, Estados Unidos: Elsevier Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.

- Ramírez, M.(2016). *Modelo causal de los factores asociados al aprendizaje autorregulado como mediador del rendimiento académico en estudiantes universitarios* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperada de repositorio digital de la Universidad Complutense de Madrid <https://eprints.ucm.es/40522/1/T38161.pdf>
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Madrid, España. Recuperado de <http://www.deposoft.com.ar/repo/publicaciones/A9R6652.pdf>
- Roque, A. (2002). *Diferencias en las estrategias y atribuciones de aprendizaje autorregulado de alumnos de nuevo ingreso a nivel Licenciatura de la UDLA-P* (tesis de maestría). Universidad de las Américas Puebla, Puebla, México. Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/roque_e_al/
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona, España: Graó.
- Salmerón-Pérez, H. y Gutiérrez-Braojos, C. (2012). La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. Posicionamientos teóricos. Editorial. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 5-13. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/23016/rev161ART1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, C. (2004). La puntuación y las unidades textuales: una perspectiva discursiva para el estudio de los problemas de su uso y para su enseñanza.

Revista Educación, 28(2), 233-254. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/2262>

Sánchez, C. (2005a). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: Una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 31(1), 267-295. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/4419/4236>

Sánchez, C. (2005b). Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 31(2), 169-199. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/4430/4247>

Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>

Schmidt, S. J. (1978). *Teoría del texto: problemas de una lingüística de la comunicación verbal*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Schunk, D. H. (1995). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. En Schunk, D. H. y Zimmerman, B. (Eds.), *Self-regulation of learning and performance issues and educational applications* (pp. 75-99). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Pearson educación. Naucalpan de Juárez, México: Pearson.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective* (sexta edición). Boston, Estados Unidos: Pearson.

- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (Eds.). (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Suárez, J. y Fernández, A. (2016). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid, España: Editorial UNED.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2018). *Informe bienal sobre la realidad universitaria peruana*. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/informe-bienal-sobre-realidad-universitaria/>
- Torrano, F., y González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(1), 1-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/2931/293152878002/>
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. Núñez Pérez, J.C. González Pienda, J. y Rosario, Pedro. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas psychologica*, 9(1), 109-121. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/647/64712156009.pdf>
- Valle, A., Rodríguez, S., González, R., Núñez, J. y Rosário, P. (2009). Diferencias en rendimiento académico según los niveles de las estrategias cognitivas y de las estrategias de autorregulación. *Summa Psicológica UST*, 6(2), 31-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3113437>
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

- Van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto ya los estudios del discurso*. México: Siglo XXI.
- Vargas, A. (2010). Concepciones y representaciones sobre la escritura en la universidad: el caso de la revisión entre pares. En C. M. Maya Franco y A. A. Puerta Molina (Ed.), *Cultura escrita en la universidad* (cap. 2, pp. 25-37). Medellín: Universidad de Medellín. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/51194540.pdf#page=25>
- Vergara, R (2018). *Autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del II ciclo de contabilidad de dos universidades privadas* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperada del Repositorio digital institucional de la Universidad César Vallejo <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/14573>
- Videira, E. (2017). *Autorregulação, autoeficácia, abordagens à aprendizagem e a escrita de universitarios* (tesis de doctorado). Universidad Estatal de Campinas, Campinas, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322738>
- Villanueva, M. A., Mogrovejo, J. M., y Tamashiro, V. T. (2015). La pertinencia y solidez del contenido en un texto escrito en el contexto académico. En M. Aguirre, C. Maldonado, C. Peña y C. Rider (Compiladores), *Cómo leer y escribir en la universidad* (pp. 179-206). Lima, Perú: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

- Viveros, J. (2010). La analogía como estrategia cognitiva que favorece la comprensión lectora en textos expositivos. *Revista Electrónica Educare*, 14(2), 91-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3642002>
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 153-190). New York, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yalçın, A. y Karadeniz, A. (2016). Relationship Between The Writing Quality And Self-Regulation Skills Of Secondary Education Students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* (número especial para la International Conference on New Horizons in Education 2016). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/312128414_Relationship_between_the_writing_quality_and_self-regulation_skills_of_secondary_education_students
- Zimmerman, B. J. (1989a). Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. *Self Regulated Learning and Academic Achievement: theory, research, and practice*. B. J. S. Zimmerman, D. New York, SpringerVerlag: 1-25.
- Zimmerman, B. J. (1989b). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329-339. Recuperado de

<https://pdfs.semanticscholar.org/e1ff/53e710437e009f06bc264b093a2ba9523879.pdf>

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-37). New Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zimmerman, B. J., y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American educational research journal*, 31(4), 845-862. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/250184923_Impact_of_Self-Regulatory_Influences_on_Writing_Course_Attainment/link/548f0c110cf225bf66a7f9d8/download

Zimmerman, B. J., y Kitsantas, A. (2005). The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. En A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 509-526). New York, Estados Unidos: Guilford Publications. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/232506053_The_Hidden_Dimension_of_Personal_Competence_Self-Regulated_Learning_and_Practice

Zimmerman, B.J. y Kitsantas, A. (2007). A writers discipline: The development of self-regulatory skill. En Hidi Boskolo (Eds.) *Motivation to write*, Kluwer Publishers.

Zimmerman, B. J. y Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5(1). Recuperado

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/537>

Zimmerman, B. J., y Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.

Zulma Lanz, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 121-132. Recuperado de

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000200007

ANEXOS

ANEXO 1

MATRIZ DE CONSISTENCIA

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>¿Cuál es la relación que existe entre el aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes inscritos en un curso de comunicación escrita de una universidad privada de Lima Metropolitana?</p>	<p>Determinar la relación que existe entre el aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima 2019</p>	<p>Existe relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima 2019.</p>	<p>Variable principal</p> <p>Aprendizaje autorregulado</p> <p>Variable secundaria</p> <p>Escritura de textos expositivo-explicativo</p> <p>Variables referenciales</p> <p>Edad Sexo Facultad</p>	<p>Diseño de investigación:</p> <p>Descriptivo correlacional</p> <p>Población:</p> <p>La población estuvo conformada por 423 estudiantes pertenecientes a la asignatura Comunicación y Redacción 2 del ciclo 2019-1 de una universidad privada de Lima.</p>
<p>Preguntas específicas</p> <p>1. ¿Cuál es la relación que existe entre la dimensión Procesamiento ejecutivo del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes inscritos</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>1. Describir la relación que existe entre la dimensión Procesamiento ejecutivo del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes de un curso de</p>	<p>Hipótesis específicas</p> <p>1. Existe relación significativa entre la dimensión Procesamiento ejecutivo del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes de un</p>		<p>Muestra:</p> <p>La muestra fue de tipo aleatorio simple. Después de aplicar la fórmula, se obtuvo $n = 202$. No obstante, después de aplicar los instrumentos de la investigación, se descartaron los inventarios que tenían doble respuesta para un ítem</p>

<p>en un curso de comunicación de una universidad privada de Lima Metropolitana?</p> <p>2. ¿Cuál es la relación que existe entre la dimensión Procesamiento Cognitivo del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes inscritos en un curso de comunicación de una universidad privada de Lima Metropolitana?</p> <p>3. ¿Cuál es la relación que existe entre la dimensión Motivación del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes inscritos en un curso de comunicación de una universidad privada de Lima Metropolitana?</p> <p>4. ¿Cuál es la relación que existe entre la dimensión Uso y control del</p>	<p>comunicación de una universidad privada de Lima 2019</p> <p>2. Describir la relación que existe entre la dimensión Procesamiento cognitivo del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima 2019</p> <p>3. Describir la relación que existe entre la dimensión Motivación del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima 2019</p> <p>4. Describir la relación que existe entre la dimensión Uso y control del ambiente del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos</p>	<p>curso de comunicación de una universidad privada de Lima 2019.</p> <p>2. Existe relación significativa entre la dimensión Procesamiento cognitivo del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima 2019.</p> <p>3. Existe relación significativa entre la dimensión Motivación del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima 2019.</p> <p>4. Existe relación significativa entre la dimensión Uso y control de ambiente del aprendizaje autorregulado y la escritura de</p>		<p>y aquellos textos incompletos entregados por los estudiantes, por lo que la muestra final quedó en 190.</p> <p>Instrumentos</p> <p>Inventario de Aprendizaje Autorregulado, de Gordon, Lindner y Harris (1996), versión reducida de Norabuena (2011)</p> <p>Rúbrica de producción de textos expositivos, de Flores (2017)</p>
--	--	---	--	---

ambiente del aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes inscritos en un curso de comunicación de una universidad privada de Lima Metropolitana?	expositivo-explicativos de estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima 2019	autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima 2019.		
--	--	--	--	--

ANEXO 2
INSTRUMENTO PARA MEDIR EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

INVENTARIO DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO
Gordon, Lindner & Harris (1996)

INSTRUCCIONES: Por favor, lee cada enunciado y posteriormente ENCIERRA EN UN CÍRCULO TU RESPUESTA de acuerdo a las siguientes claves:

- a = Casi siempre típico en mí
- b = Frecuentemente típico en mí
- c = Algunas veces típico en mí
- d = No es muy típico en mí
- e = No es típico en mí en lo absoluto

Responde francamente seleccionando las respuestas que mejor describan tus comportamientos o tus actitudes más comunes hacia tus trabajos y tareas académicas. Trata de hacer una estimación de ti mismo, de cómo el enunciado te describe a ti. POR FAVOR, CONTESTA TODOS LOS ENUNCIADOS, RESPETANDO EL ORDEN NUMÉRICO DEL CUESTIONARIO.

No es típico en mí en lo absoluto _____

No es muy típico en mí _____

Algunas veces típico en mí _____

Frecuentemente típico en mí _____

Casi siempre típico en mí _____

No es típico en mí en lo absoluto _____

No es muy típico en mí _____

Algunas veces típico en mí _____

Frecuentemente típico en mí _____

Casi siempre típico en mí _____

1. Perfeccionarme en un nuevo conocimiento o habilidad para mí es más importante que el establecer una comparación de qué tan bien lo hago con relación a otros.	a	b	c	d	e
3. Cuando leo un texto o escucho una lectura, conscientemente intento separar las ideas principales de las ideas de apoyo.	a	b	c	d	e
5. Con el fin de ayudarme a estar lo más atento y concentrado posible, me propongo metas a corto plazo y específicas para los cursos en los que estoy inscrito.	a	b	c	d	e
7. Llego preparado a clase para poder discutir el material de lectura que fue asignado.	a	b	c	d	e

2. Si tengo problemas para comprender algún material de este curso, trato de obtener alguna ayuda de alguien para lograr entenderlo.	a	b	c	d	e
4. En clases, donde creo que es necesario tomar apuntes, reviso mis apuntes de la clase anterior antes de la siguiente clase.	a	b	c	d	e
6. Cuando reviso mis apuntes de clases, trato de identificar los puntos principales (subrayando o resaltándolos en los apuntes).	a	b	c	d	e
8. Cuando estoy leyendo un texto o revisando mis apuntes, algunas veces me detengo y me pregunto: ¿estoy entendiendo algo de esto?	a	b	c	d	e

No es típico en mí en lo absoluto

No es muy típico en mí

Algunas veces típico en mí

Frecuentemente típico en mí

Casi siempre típico en mí

No es típico en mí en lo absoluto

No es muy típico en mí

Algunas veces típico en mí

Frecuentemente típico en mí

Casi siempre típico en mí

9. Para ayudarme a mantenerme firme en mis metas, me prometo recompensas si me va bien en el examen o en el curso.	a	b	c	d	e
11. Cuando estoy revisando qué tan listo estoy para hacer un examen, si me doy cuenta que no estoy lo suficientemente preparado, entonces elaboro un plan que me ayude para estar preparado realmente.	a	b	c	d	e
13. Me doy cuenta de que cuando no hago las cosas tan bien como yo esperaba hacerlas durante un curso, me desanimo y tengo menos motivación.	a	b	c	d	e
15. Cuando decido a qué cursos o secciones inscribirme, busco las más fáciles.	a	b	c	d	e
17. Después de haber hecho un examen, conscientemente trato de determinar qué tan bien seleccioné y preparé los conceptos incluidos en el examen.	a	b	c	d	e
19. Cuando tomo apuntes en clase, usualmente, trato de organizar la información presentándola en forma lógica (por ejemplo subrayar, resaltar, hacer resúmenes, mapas etc.).	a	b	c	d	e

10. Cuando estoy estudiando me aísto de cualquier cosa que pueda distraerme.	a	b	c	d	e
12. Estudio sólo cuando hay necesidad.	a	b	c	d	e
14. Cuando estoy aprendiendo un material que no me es familiar y que es complejo, organizo (por ejemplo un resumen, un mapa) algo en lo que pueda cuadrar lógicamente en mi mente los conceptos de ese material.	a	b	c	d	e
16. Cuando reviso un texto o mis apuntes para prepararme para un examen, deliberadamente me detengo e intento recordar lo que pueda de lo que acabo de leer.	a	b	c	d	e
18. Aún cuando un curso me resulta aburrido o poco interesante, continúo trabajando duro y trato de hacer lo mejor posible.	a	b	c	d	e
20. Cada vez que en un curso no voy tan bien como me gustaría, lo que hago es identificar el problema y desarrollar un plan para resolverlo.	a	b	c	d	e

No es típico en mí en lo absoluto _____

No es muy típico en mí _____

Algunas veces típico en mí _____

Frecuentemente típico en mí _____

Casi siempre típico en mí _____

No es típico en mí en lo absoluto _____

No es muy típico en mí _____

Algunas veces típico en mí _____

Frecuentemente típico en mí _____

Casi siempre típico en mí _____

<p>21. Cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, una estrategia que empleo es la de revisar nuevamente mis apuntes contrastándolos con apuntes de otro compañero.</p>	a	b	c	d	e
<p>23. Yo trato de captar y escribir los puntos principales durante la clase.</p>	a	b	c	d	e
<p>25. Después de estudiar para un examen, trato de reflexionar qué tan efectivas han sido mis estrategias de estudio, si realmente éstas me están ayudando a aprender el material sobre el cual he estado trabajando.</p>	a	b	c	d	e
<p>27. Me siento confuso e indeciso acerca de las metas educativas que debería tener.</p>	a	b	c	d	e
<p>29. Cuando estudio, marco o de alguna forma sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que aún no he entendido del todo.</p>	a	b	c	d	e

<p>22. Cuando siento que necesito ayuda y hay un grupo de estudio en el curso, participo en las sesiones de dicho grupo.</p>	a	b	c	d	e
<p>24. Para ayudarme a retener y entender lo que estoy estudiando, hago diagramas, resúmenes y organizo de cualquiera otra manera el material que yo estoy estudiando.</p>	a	b	c	d	e
<p>26. Para ayudarme a cumplir con las metas académicas que me establezco, desarrollo un plan y horario a seguir que reviso regularmente.</p>	a	b	c	d	e
<p>28. Cuando estoy estudiando o aprendiendo conceptos o ideas abstractas, trato de visualizar o pensar en una situación concreta o evento donde tales conceptos puedan ser útiles o puedan aplicarse.</p>	a	b	c	d	e
<p>30. Cuando tengo que aprender conceptos poco familiares, o ideas que están relacionadas entre sí, uso mi imaginación (representaciones mentales) para ayudarme a vincularlas y unir las.</p>	a	b	c	d	e

No es típico en mí en lo absoluto

No es muy típico en mí

Algunas veces típico en mí

Frecuentemente típico en mí

Casi siempre típico en mí

No es típico en mí en lo absoluto

No es muy típico en mí

Algunas veces típico en mí

Frecuentemente típico en mí

Casi siempre típico en mí

31. Incluso cuando una clase se pone más difícil o menos interesante de lo que yo esperaba, para mí sigue siendo importante hacer lo mejor que pueda.	a	b	c	d	e
33. Cuando estoy estudiando, en lugar de simplemente releer las cosas un par de veces, me regreso y enfoco mi atención en conceptos, ideas y procedimientos que encuentro difíciles de entender o recordar.	a	b	c	d	e
35. Para facilitarme el entender lo que estoy estudiando, trato de relacionar el material que estoy estudiando con ejemplos de mi propia vida.	a	b	c	d	e
37. Debido a mi variedad de obligaciones encuentro difícil apegarme a un horario de estudio.	a	b	c	d	e
39. Me siento con cierta confianza en la mayoría de mis clases porque sé de lo que yo soy capaz en términos académicos.	a	b	c	d	e
41. Después de prepararme para un examen, me pregunto a mí mismo "¿Si tuviera el examen sobre este tema en este momento, que calificación me sacaría?"	a	b	c	d	e

32. Yo estudio mejor bajo presión. Soy de los que estudia una noche antes del examen.	a	b	c	d	e
34. Antes de leer un capítulo en un libro de texto o cualquier lectura asignada, primero le doy una hojeada al material para tener una idea en general del tema, después me pregunto a mí mismo "¿qué yo ya sé sobre este tema?"	a	b	c	d	e
36. Tiendo a creer que lo que aprendo después de una clase o de un curso depende principalmente de mí.	a	b	c	d	e
38. Antes de empezar a estudiar seriamente, examino y analizo cuidadosamente la cantidad de material que me es familiar y el que me es difícil; materiales que tengo que manejar perfectamente para tener éxito.	a	b	c	d	e
40. Si no entiendo algo durante una clase, solicito de asesorías para clarificar lo que no he entendido.	a	b	c	d	e
42. Uso un calendario, una agenda diaria o cualquier otra forma en la que llevo el control de mis materias o fechas importantes.	a	b	c	d	e

No es típico en mí en lo absoluto

No es muy típico en mí

Algunas veces típico en mí

Frecuentemente típico en mí

Casi siempre típico en mí

No es típico en mí en lo absoluto

No es muy típico en mí

Algunas veces típico en mí

Frecuentemente típico en mí

Casi siempre típico en mí

<p>43. Cuando me enfrento a un problema en mis clases (por ejemplo: prepararme para un examen, escribir un documento), para ayudarme a tener éxito, desarrollo un plan o una estrategia que me ayude como guía y pueda también evaluar mi progreso.</p>	a	b	c	d	e
<p>45. Incluso cuando me cuesta mucho trabajo una clase, para mí es muy difícil ir con mi profesor y comentarle sobre esa situación.</p>	a	b	c	d	e
<p>47. Cuando tengo que aprender o recordar de memoria muchos conceptos relacionados, trato de asociar cada uno con una imagen mental original o inusual.</p>	a	b	c	d	e
<p>49. Cuando estoy estudiando para un examen, me es difícil distinguir entre las ideas principales y la información menos importante.</p>	a	b	c	d	e
<p>51. Yo veo las calificaciones como algo que el instructor da y no como algo que el estudiante se gana.</p>	a	b	c	d	e

<p>44. Durante las presentaciones de mi clase, atiendo cuidadosamente cualquier seña o pista que el instructor dé acerca de cuáles conceptos e ideas son las más importantes de aprender y recordar.</p>	a	b	c	d	e
<p>46. Creo que la habilidad es la que determina el éxito o el fracaso académico.</p>	a	b	c	d	e
<p>48. Después de hacer un examen, reviso y evalúo las estrategias que usé para prepararme, así determino qué tan efectivo fui y pienso cómo utilizar esta información para mejorar en la preparación de exámenes futuros.</p>	a	b	c	d	e
<p>50. Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo.</p>	a	b	c	d	e
<p>52. Cuando leo un libro de texto, la mayoría de las veces enfoco mi atención en el significado de palabras y términos específicos.</p>	a	b	c	d	e

No es típico en mí en lo absoluto _____

No es muy típico en mí _____

Algunas veces típico en mí _____

Frecuentemente típico en mí _____

Casi siempre típico en mí _____

No es típico en mí en lo absoluto _____

No es muy típico en mí _____

Algunas veces típico en mí _____

Frecuentemente típico en mí _____

Casi siempre típico en mí _____

<p>53. Cuando estoy sumido en un problema o en mis intentos por comprender material para la clase, trato de pensar en una analogía o en una comparación entre mi situacional actual y situaciones similares en las que he estado anteriormente.</p>	a	b	c	d	e
<p>55. Las calificaciones que obtengo corresponden a qué tan duro he trabajado y cuánto tiempo he dedicado a estudiar.</p>	a	b	c	d	e
<p>57. Cuando preparo una presentación, documento o proyecto para la clase, no solamente pienso acerca del tema y hago un esquema para trabajar en él, sino que trato de anticiparme a las preguntas que puedan surgir en la audiencia y me preparo para ellas.</p>	a	b	c	d	e
<p>59. Incluso cuando no estoy seguro de haber entendido lo que se ha presentado en clase, de todos modos no hago preguntas en clase.</p>	a	b	c	d	e

<p>54. Si encuentro una palabra o término que no conozco en mi lectura para la clase, me detengo y busco el significado en el diccionario.</p>	a	b	c	d	e
<p>56. Entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas.</p>	a	b	c	d	e
<p>58. Para aprender material nuevo o poco familiar, siempre trato de estudiarlo tal como está en el libro de texto o como lo presentó el profesor.</p>	a	b	c	d	e
<p>60. Me es muy difícil decidir cómo utilizar mi tiempo más eficientemente para preparar mis exámenes.</p>	a	b	c	d	e

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 3

RÚBRICA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS FLORES (2017)

Criterio de ejecución: El texto mantiene el orden formal global característico de los textos de tipo expositivo.		
Atributo: superestructura	Peso: 30%	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%
		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	