

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA
ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR



Tesis para optar el grado académico de Maestra en Docencia Superior

Metacognición y producción de textos escritos expositivos en un curso de habilidades lingüísticas de la Universidad Ricardo Palma, Lima, 2019.

Autora: Bachiller Cabezas Palacios, Claudia

Asesora: Dra. Quipas Bellizza, Mariella Margot

LIMA – PERÚ

2019

Miembros del jurado

Dr. Alfonso Ramón Chung Pinzás
Presidente

Dra. Helga Ruth Majo Marrufo
Miembro

Mg. Marianella Zeña Sencio
Miembro

Dra. Mariella Quipas Bellizza
Asesora

A mi padre, Juvenal Cabezas,
por su constante apoyo y cariño.

« Leider lässt sich eine wahrhafte
Dankbarkeit mit Worten nicht ausdrücken »

Johann Wolfgang von Goethe

A mi padre, por estar siempre pendiente y brindarme su apoyo incondicional. Cada palabra y acto fueron siempre importantes y alentadores.
Infinitas gracias a mi asesora temática, Dra. Mariella Quipas, por su ayuda, paciencia y buenos consejos.

Al Programa de Estudios Básicos, en especial a la coordinadora de TCOE II, Rocío Meneses, por su amabilidad y gran ayuda, y a las profesoras Vilma Collazos, Cecilia Vergara, Gloria Pozo, Dina Chávez, Teresa Tuesta, Mercedes Soriano, María Montenegro y Lady Corrales, por brindarme tiempo en sus clases, buenos consejos y siempre una sonrisa.

A mi hermana, Paola, por ayudarme siempre en lo que necesitaba. A Mila, por su paciencia y buen humor.

En general, a todos los que de una u otra manera me brindaron su ayuda y apoyo. Todo fue valioso y por todo estoy agradecida.

Índice de contenido

| | |
|---|------|
| Miembros del jurado | ii |
| Dedicatoria..... | iii |
| Agradecimiento..... | iv |
| Listado de tablas y figuras | vii |
| Listados de figuras | viii |
| RESUMEN | ix |
| ABSTRACT..... | x |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I | 3 |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 3 |
| 1.1 Descripción del problema | 3 |
| 1.2 Formulación del problema | 5 |
| 1.2.1 Problema general | 5 |
| 1.2.2 Problemas específicos | 5 |
| 1.2.3 Importancia y justificación del estudio..... | 5 |
| 1.5 Objetivos de la investigación | 7 |
| 1.5.1 Objetivo principal..... | 7 |
| 1.5.2 Objetivos específicos..... | 7 |
| CAPÍTULO II..... | 8 |
| MARCO TEÓRICO | 8 |
| 2.1 Marco histórico | 8 |
| 2.2. Investigaciones relacionadas al tema | 10 |
| 2.3 Estructura teórica y científica que sustenta el estudio | 14 |
| 2.3.1 Teoría de la mente: Metacognición | 14 |
| 2.3.2 Enfoque comunicativo textual..... | 18 |
| 2.3.3 Metacognición y textos escritos expositivos | 31 |
| 2.4 Definición de términos básicos | 32 |
| Fundamento teórico..... | 36 |
| 2.6 Hipótesis..... | 38 |
| 2.6.1 Hipótesis general | 38 |
| 2.6.2 Hipótesis específicas | 38 |
| 2.7 Variables | 39 |

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO III..... | 41 |
| MARCO METODOLÓGICO..... | 41 |
| 3.1 Tipo, método y diseño de la investigación..... | 41 |
| 3.2 Población y muestra | 42 |
| 3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos..... | 43 |
| 3.4 Descripción de procedimientos de análisis | 49 |
| CAPÍTULO IV | 50 |
| RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS | 50 |
| 4.1 Resultados | 50 |
| 4.2 Discusión de resultados..... | 76 |
| RECOMENDACIONES..... | 83 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 84 |
| ANEXOS | 89 |

Listado de tablas y figuras

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Relación de jueces de la variable Metacognición..... | 44 |
| Tabla 2 Alfa de Cronbach del instrumento Metacognición..... | 45 |
| Tabla 3 Relación de jueces de la variable Producción de textos escritos expositivos.... | 47 |
| Tabla 4 Alfa de Cronbach del instrumento Producción de textos escritos expositivos.. | 48 |
| Tabla 5 Prueba de normalidad de las variables Metacognición y Producción de textos escritos expositivos | 50 |
| Tabla 6 Prueba de distribución según sexo..... | 51 |
| Tabla 7 Estadísticos de prueba de Kruskal Wallis..... | 51 |
| Tabla 8 Distribución de frecuencias según sexo..... | 52 |
| Tabla 9 Distribución porcentualde la dimensión Conocimiento metacognitivo..... | 53 |
| Tabla 10 Distribución porcentual de la dimensión Autorregulación | 54 |
| Tabla 11 Distrubución porcentual de la dimensión Metacognición | 55 |
| Tabla 12 Frecuencia Conocimiento metacognitivo según sexo..... | 56 |
| Tabla 13 Frecuencia Autorregulación según sexo | 56 |
| Tabla 14 Distribución porcentual de la variable Producción de textos escritos expositivos | 57 |
| Tabla 15 Frecuencia Producción de textos escritos expositivos según sexo | 58 |
| Tabla 16 Tabla de contingencia: Conocimiento metacognitivo versus Producción de textos escritos expositivos | 58 |
| Tabla 17 Tabla de contingencia: Autorregulación versus Producción de textos escritos expositivos | 59 |
| Tabla 18 Contraste Conocimiento metacognitivo versus Producción de textos escritos expositivos | 60 |
| Tabla 19 Contraste Autorregulación versus Producción de textos escritos expositivos. | 61 |
| Tabla 20 Contraste de hipótesis de Metacognición versus Producción de textos escritos expositivos | 62 |
| Tabla 21 Prueba de KMO y Barlett para la variable Metacognición..... | 63 |
| Tabla 22 Matriz de transformación de componente de la variable Producción de textos escritos expositivos | 64 |
| Tabla 23 Prueba de KMO y Barlett para la variable Textos escritos expositivos | 65 |
| Tabla 24 Matriz de transformación de componente de la variable Producción de textos escritos expositivos | 66 |
| Tabla 25 Carrera universitaria versus Producción de textos escritos expositivos logrados | 67 |
| Tabla 26 Producción de textos según sexo | 68 |
| Tabla 27 Edad versus Producción de textos escritos expositivos..... | 69 |
| Tabla 28 Carrera universitaria versus Conocimiento metacognitivo..... | 70 |
| Tabla 29 Carrera universitaria versus Autorregulación | 72 |
| Tabla 30 Carrera universitaria versus Metacognición | 74 |

Listados de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 Modelo de Flower y Hayes (1981)..... | 31 |
| Figura 2 Metacognición y textos escritos | 38 |
| Figura 3. Distribución porcentual según sexo | 52 |
| Figura 4 Conocimiento metacognitivo | 53 |
| Figura 5. Autorregulación..... | 54 |
| Figura 6. Metacognición | 55 |
| Figura 7. Producción de textos escritos expositivos | 57 |
| Figura 8. Componente en espacio rotado..... | 64 |
| Figura 9 Componente en espacio rotado de la variable Producción de textos escritos expositivos | 66 |
| Figura 10. Producción de textos escritos expositivos según sexo | 68 |
| Figura 11. Edad versus producción de textos | 69 |
| Figura 12. Carrera universitaria versus conocimiento metacognitivo | 71 |
| Figura 13. Carrera universitaria versus Autorregulación..... | 73 |
| Figura 14. Carrera universitaria versus Metacognición..... | 75 |

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación existente entre Metacognición y Producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

Enmarcada en un tipo de investigación básico descriptiva, de diseño correlacional y transversal utilizando el método hipotético deductivo; se utilizó el tipo de muestreo probabilístico, conformado por 272 estudiantes pertenecientes al Programa de Estudios Básicos, cuyas edades oscilaron entre 16 a 33 años de edad. Los instrumentos utilizados fueron: Cuestionario para medir la metacognición en la escritura adaptado de Escorcía & Fenouillet (2011) y Rúbrica de textos escritos expositivos adaptado de Flores (2017), los que probaron ser confiables tanto por el análisis de validez y confiabilidad como por el coeficiente Alfa de Cronbach, 0.727 y 0.888 respectivamente. Los resultados mostraron que, estadísticamente, las dos variables no se relacionan. Sin embargo, existe un número significativo de estudiantes, 187 sujetos: 95 hombres y 92 mujeres, que han logrado producir textos escritos expositivos, correspondiendo el 22.99% a la carrera de Medicina Humana, el 18,18% a la carrera de Arquitectura y Urbanismo y el resto a las diferentes carreras de la universidad.

Palabras clave: metacognición, producción de textos escritos, texto expositivo.

ABSTRACT

La présente enquête a eu pour objectif déterminer la relation entre la métacognition et la production de textes explicatifs chez les étudiants du cours Atelier de communication orale et écrite II du Programme d'études de base de la Université Ricardo Palma.

Encadrée par un type de recherche de base descriptive, de conception corrélative et transversale utilisant la méthode hypothétique déductive; le type d'échantillonnage probabiliste a été utilisé, composé de 272 élèves du Programme d'études de base, âgés de 16 à 33 ans. Les instruments utilisés étaient : Questionnaire pour mesurer la métacognition dans l'écriture adaptée d'Escorcía & Fenouillet (2011) et Rubrique de textes écrits d'avant-propos adapté de Flores (2017) ceux qui se sont révélés fiables tant par l'analyse de validité et de fiabilité que par le coefficient Alpha de Cronbach, 0,727 et 0,888 respectivement. Les résultats ont montré que, statistiquement, les deux variables ne sont pas liées. Toutefois, il y a un nombre important d'étudiants, 187 sujets : 95 hommes et 92 femmes, qui ont réussi à produire des textes écrits explicatifs, représentant 22,99 % de la carrière de Médecine Humaine, 18,18% pour la carrière d'Architecture et Urbanisme et le reste aux les autres carrières de l'université.

Mots clés : métacognition, production écrite, textes explicatifs.

INTRODUCCIÓN

Las competencias lingüísticas son una habilidad muy importante en la vida académica universitaria y el saber manejarlas es de vital importancia para que los estudiantes puedan tener éxito en la universidad y la vida profesional. Tales competencias pueden verse determinadas con el uso de estrategias metacognitivas que los estudiantes pueden utilizar para enfrentar las tareas académicas asignadas, tales como la producción de textos escritos. Así, un estudio al respecto es importante para determinar su relación y tenerlas en consideración a la hora de aplicarlas en clase. En esta investigación, entonces, se determinará la relación entre la metacognición y la producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del Taller de Comunicación Oral y Escrita II de la Universidad Ricardo Palma para el ciclo 2019 – I.

A través del presente proyecto de tesis se abordarán los siguientes apartados:

El primer capítulo es el planteamiento del problema, en el que se aborda la problemática de las carencias de los estudiantes universitarios a la hora de producir textos escritos. Luego, el objetivo de investigación, el cual consiste en determinar la relación existente entre metacognición y producción de textos escritos expositivos, según las dimensiones propuestas por Flavell, autorregulación y conocimiento metacognitivo. Asimismo, se recalca que este estudio es importante ya que, y debido a las pocas investigaciones en el tema, este trabajo contribuirá con información significativa para la comunidad educativa.

El segundo capítulo es el marco teórico, que recopila estudios relacionados a la metacognición y textos escritos, así como tesis nacionales e internacionales que investigaron el tema. También, se reúne información teórica relacionada a la teoría de la mente, la metacognición, desde sus orígenes con Vygotsky, pasando por sus más altos teóricos como Flavell y su posterior estudio en el mundo entero. También, se presenta información sobre la escritura y los textos escritos, especialmente desde la teoría de Teun Van Dijk. Además, se presenta la hipótesis del estudio, que postula que sí existe una relación entre metacognición, en sus dos dimensiones y los textos expositivos escritos.

El tercer capítulo es el marco metodológico que define esta investigación por su naturaleza como básica descriptiva, según su propósito como no experimental, de diseño correlacional, nivel descriptivo y enfoque cuantitativo, haciendo uso del método hipotético deductivo. De igual manera, se presentan los instrumentos utilizados, ambos

adaptaciones de investigaciones en el ámbito nacional e internacional. El primero, para medir la metacognición en la escritura, es un cuestionario de 20 preguntas tipo Likert, cuya finalidad es identificar las estrategias que usan los estudiantes al redactar un texto, y la segunda, es una rúbrica que evalúa la producción escrita de textos expositivos siguiendo los parámetros de la estructura textual.

El cuarto capítulo muestra los resultados, en los cuales se especifica que no existe una relación significativa entre las variables, ya que al realizar el análisis factorial a través de la Taub t de Kendall, el p-valor o significancia bilateral es de 0,672, lo que concluye que las variables no están asociadas. Sin embargo, los resultados muestran que hay un número importante de estudiantes que son capaces de producir textos escritos expositivos con las características propias de este tipo de textos. Este grupo, conformado por el 68.75%, es decir 187 estudiantes, 95 hombres y 92 mujeres, pertenece mayormente a las carreras de Medicina Humana y Arquitectura y Urbanismo.

Después se encuentran las conclusiones, en las que se recomienda enfatizar la metacognición a la hora de realizar una producción escrita. Se recomienda implementar un accionar que permita a los estudiantes reconocer sus procesos metacognitivos para poder ponerlos en práctica no solo en el Taller de Comunicación Oral y Escrita si no, a lo largo de sus demás actividades académicas.

Finalmente, las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

El saber expresarse de manera escrita ha sido siempre un punto débil en los estudiantes tanto de Educación Básica como de Educación Superior. Sin embargo, esta es una de las competencias más necesarias para el desenvolvimiento académico y laboral, por lo que el dominio de una competencia comunicativa escrita es esencial para la vida universitaria.

A nivel internacional, se han conducido diversos estudios sobre el tema. En Europa, los estudios de Graham, Harris & Mason en el 2003, demuestran los efectos de la metacognición en la calidad de la redacción, así como los de Zimmerman & Martínez-Pons del 2004, que muestran la relación entre la regulación y el desempeño. Por otro lado, Barré-De Miniac en el 2000, se interesó en los principios de la didáctica de la escritura centrado en el estudiante para conocer su evolución. (Escorcía, 2010b).

En Perú, especialmente en el ámbito de la educación superior, pocos han sido los estudios realizados sobre el tema. Sin embargo, en la educación básica, la Evaluación Censal de Estudiantes (Ministerio de Educación del Perú, 2016) muestra que, en relación a las habilidades lingüísticas, un 58,2% no tienen un desempeño óptimo, solo un 14,3% obtuvo un nivel satisfactorio, mientras que el 27,5% está en proceso de alcanzar los aprendizajes esperados. Por lo tanto, al llegar a la educación superior, estos no se

encuentran en condiciones para comprender textos del ámbito académico, ni tampoco expresarse de acorde a los textos especializados.

Ante esta problemática, diversas casas de estudio superior han decidido incluir cursos como los talleres de comunicación oral y escrita en los primeros ciclos para así poder ayudar a los estudiantes a desarrollar capacidades que les permitan hacer uso de diferentes estrategias para exponer sus ideas claramente, especialmente en el caso de los textos académicos propios de sus especialidades, tal como lo menciona Álvarez-Álvarez & Boillos-Pereira (2015),

La atención a la escritura académica es una necesidad cada vez más sentida en las aulas universitarias de todos los ámbitos disciplinares en el contexto de la universidad... esta necesidad se manifiesta en todas las etapas formativas, tanto en el inicio de las trayectorias universitarias, como en los estudios de maestría y doctorado (p. 73).

Una manera de hacer que los alumnos lleguen a manejar este tipo de textos es ser consciente de los procesos que intervienen en la producción de los mismos, por lo que las actividades metacognitivas pueden tener un rol significativo en la habilidad de escritura. Como lo señala Escorcía (2010a), “los conocimientos metacognitivos pertenecen a un nivel cognitivo superior, pues incluyen la toma de conciencia del sujeto con relación a sus creencias personales y a la capacidad de evaluar o modificar dichas informaciones” (p. 267).

En la Universidad Ricardo Palma, en Programa de Estudios Básicos se observa que los estudiantes presentan dificultades a la hora de expresarse de manera escrita. Así, se evidencia la falta de una sintaxis apropiada en la redacción, poca facilidad para la comunicación de sus ideas y opiniones, y las bajas calificaciones en las diversas pruebas escritas. Actualmente, las pruebas de entrada y salida del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II muestran que los estudiantes tienen un bajo nivel de comunicación, ya que el porcentaje de desaprobación es alto. Asimismo, y según los informes estadísticos obtenidos por parte de la coordinación de los Talleres de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos, el nivel de desaprobación del curso antes mencionado es de 19%.

Frente a esta problemática, esta investigación tendrá como objetivo determinar la relación existente entre la metacognición y la producción de textos escritos, en este caso,

de tipo expositivo que producen los estudiantes de la asignatura Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre metacognición y producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma?

1.2.2 Problemas específicos

P.E. 1: ¿Qué relación existe entre metacognición en su *dimensión conocimiento metacognitivo* y la producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma?

P.E. 2: ¿Qué relación existe entre metacognición en su *dimensión autorregulación* y la producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma?

1.2.3 Importancia y justificación del estudio

Como se menciona en el planteamiento del problema, los estudiantes universitarios no llegan a ese nivel educativo con una adecuada preparación para hacer frente a los diferentes textos típicos de sus carreras especialmente en el área de la escritura, por lo que tener un conocimiento sobre su manera de desempeñarse según la tarea asignada sería de gran ayuda. Es así que la presente investigación tiene relevancia social, ya que a través de los resultados sobre la relación entre la metacognición y la redacción de textos escritos expositivos contribuirá con información relevante sobre estos procesos en los estudiantes del Programa de Estudios Básicos, que servirá tanto a directivos y docentes, así como a cualquier interesado en la producción escrita en la docencia superior.

Del mismo modo, tiene valor teórico debido a que el cuerpo que sustenta el estudio, se ha visto incrementado y enriquecido con el aporte de los diversos autores citados a lo largo de su composición. El enfoque cognoscitivista sostiene que la persona desarrolla capacidades para enfrentar una tarea, al dar a conocer la relación de la metacognición y los textos escritos expositivos en el curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II. Con esto se contribuye a futuras investigaciones al respecto, no solo en esa área, sino también en diferentes especialidades. También es importante ya que no se han realizado investigaciones de este tipo en el Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma. Asimismo, tanto los docentes como los estudiantes tendrán la posibilidad de darse cuenta de la importancia de la metacognición para la producción escrita y la formación universitaria en general, ya que esta es transversal a todos los campos de estudio.

Esta investigación tiene implicaciones prácticas ya que los resultados serán útiles para proponer alternativas de solución a la problemática de la deficiencia en la redacción de textos. Al conocer si los estudiantes hacen uso de estrategias de metacognición, se podrá revisar ciertos aspectos de la enseñanza de la escritura para que estos sean más significativos para el estudiante.

Finalmente, tiene utilidad metodológica al presentarse dos instrumentos ya existentes pero adaptados al contexto universitario actual, un cuestionario para medir la metacognición, que a través de preguntas cerradas y politómicas, cuantifica las percepciones de los estudiantes del TCOE II en cuanto a su manera de redacción; y una rúbrica de textos escritos expositivos que mide mediante métodos científicos, situaciones investigadas en el contexto académico superior. Ambas a su vez, pueden ser utilizadas en otros contextos de investigación y en diferentes instituciones de educación superior..

1.4 Delimitación del estudio

La investigación se desarrollará en los cursos: Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, cuya población fluctúa alrededor de 1000 estudiantes ingresantes de sendos sexos cuyas edades comprenden entre los 16 a 33 años. El estudio se realizará con la autorización de la coordinación académica durante el semestre académico 2019 – I.

1.5 Objetivos de la investigación

1.5.1 Objetivo principal

Determinar la relación existente entre metacognición y producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

1.5.2 Objetivos específicos

O.E.₁: Determinar la relación existente entre metacognición en su *dimensión conocimiento metacognitivo* y producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

O.E.₂: Determinar la relación existente entre metacognición en su *dimensión autorregulación* y la producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Marco histórico

El término metacognición, o llamado también la Teoría de la mente, fue usado por primera vez por el investigador estadounidense John Flavell en 1976, para referirse a la conciencia que tiene un individuo de su propio pensamiento y aprendizaje, ya que la metacognición alude al monitoreo activo, la regulación y la planificación para el logro de objetivos según una serie de procesos cognitivos (Flavell, citado en Nazarieh, 2016).

A partir de esto, Flavell desarrolló un Modelo de Monitoreo Cognitivo en 1979 en el que presentaba cuatro partes: conocimiento metacognitivo, experiencias metacognitivas, metas y estrategias.

- El conocimiento metacognitivo se refiere a lo que se cree sobre los factores necesarios para llevar a cabo una tarea.
- Las experiencias metacognitivas son las creencias sobre cómo se entiende y procesa la información y que pueden ser intraindividuales, interindividuales y universales con respecto a los procesos cognitivos.
- La tarea se refiere al conocimiento de la misma y como el individuo va a reaccionar frente a lo que esta le demande.
- Y las estrategias incluye el conocimiento cognitivo y metacognitivo de las estrategias y de cuándo es mejor utilizarlas.

Brown (1987, citado en Nazarieh, 2016) propuso su propio modelo que comprendía dos dimensiones: conocimiento sobre la cognición y regulación de la cognición. El conocimiento sobre la cognición alude al propio conocimiento sobre los procesos cognitivos que facilitan la reflexión en el procesamiento de la metacognición. Y la regulación de la cognición son la secuencia de actividades de la cual los sujetos hacen uso para monitorear su aprendizaje y regular su ejecución.

En cuanto a la producción de textos, Madrid (2015) explica que en la actividad escrita se han propuesto dos modelos, el Modelo de productos y el Modelo de procesos.

- El Modelo de productos centraba su trabajo desde una perspectiva lingüística, es decir siguiendo las normas gramaticales, la ortografía y la puntuación. En este modelo, existen dos distinciones: (a) el Enfoque basado en la gramática, que estima que un escritor es apto si domina las reglas de ortografía, sintaxis, etc. de una lengua. Asimismo, con el tiempo se añadieron los conceptos de coherencia, cohesión y adecuación del texto. (b) El Enfoque didáctico textual, que valora la producción de textos de diferentes tipo para conseguir el perfeccionamiento de los mismos.
- El Modelo de procesos también se organiza en dos: (a) el Modelo de etapas, que consta de la preescritura, la escritura en sí y la reescritura del texto. Este modelo prioriza ejercer una escritura lineal donde primero se organizan las ideas, luego se expresan las mismas para finalmente corregir y presentar un resultado final. Y (b) el Modelo cognitivo, representado por las investigaciones de Flower y Hayes a partir de los años 1980, en el cual se distinguen tres procesos: la planificación, donde se decide cómo abordar la composición del texto según sus características, lo que se quiere transmitir y la audiencia a la que va dirigida; la textualización, donde la información que ya poseemos se representa en el texto siguiendo los pasos planeados anteriormente; y finalmente la revisión, donde se examina lo escrito de acuerdo a lo planeado y se mejora hasta llegar al texto deseado en la planificación.

En resumen, los modelos de enseñanza de la escritura reconocen esta actividad como difícil ya que necesita de diversos procesos mentales para desarrollarse con éxito. Es por esta razón que se han ido desarrollando para que el escritor tenga en cuenta una serie de factores que van a conceder al texto las características necesarias para expresar lo que se

tiene en mente, de manera clara y coherente, para cada tipo de público al que va a ser dirigido.

2.2. Investigaciones relacionadas al tema

Investigaciones nacionales

Mesías (2018) en *Las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas – textuales en estudiantes universitarios, Callao, 2018*, tuvo como objetivo determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas textuales en una muestra de 312 estudiantes de la facultad de Ciencias Contables. El instrumento utilizado fue una encuesta de estrategias de aprendizaje metacognitivas y competencia discursiva que aprobó los procesos de validez y confiabilidad. El diseño de la investigación fue no experimental, observacional, transeccional, sincrónico, descriptivo y correlacional. Los resultados mostraron el uso de las estrategias de aprendizaje metacognitivas en la planificación, monitoreo y evaluación del aprendizaje; así como el empleo de competencias discursivas-textuales de coherencia y cohesión, de relación de referencia, de conexión entre ideas, de cohesión temática y de corrección y estilística. El aporte de esta investigación radica en que si bien los datos fueron procesados con el estadístico no paramétrico Rho Spearman, el cual es diferente al de nuestra investigación, esto permitió conocer una metodología y manera diferente de análisis de datos.

Flores (2017) en su investigación, *Relación entre metacognición y producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana- 2015*, analizó la relación entre la metacognición y la producción de textos escritos en cuatro dimensiones (planificación, autoevaluación, estrategias cognitivas y conciencia del proceso) en estudiantes universitarios con una muestra de 358 estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje 1. Los instrumentos usados fueron un cuestionario de estrategias metacognitivas y una rúbrica para la producción de textos escritos expositivos. En los resultados se pudo comprobar la hipótesis general ya que existe una correlación positiva baja pero significativa entre la metacognición y la producción de textos expositivos, así como para las dimensiones autoevaluación, estrategias cognitivas y conciencia del proceso; sin embargo se mostró una correlación positiva baja, no significativa para la dimensión de planificación. De este

trabajo rescatamos el instrumento a partir del cual se forma la rúbrica que se va a usar en la presente investigación, la Rúbrica de Textos Escritos Expositivos de Flores.

Llontop (2015) en *Estrategias metacognitivas en la optimización del aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015*, evaluó en qué medida las estrategias metacognitivas optimizan significativamente el aprendizaje de los marcadores discursivos en una muestra de dos grupos de 27 estudiantes cada una. El diseño fue experimental, de nivel cuasi experimental, tipo aplicada y de enfoque mixto ya que hubo dos grupos, uno experimental y otro de control a los cuales se les aplicó un pretest y un postest luego de aplicar el experimento por tres semanas. Los instrumentos usados fueron una lista de cotejo con escala de apreciación, un autoinforme y una entrevista. Los resultados se procesaron en el programa SPSS 22 y afirmaron la hipótesis que para redactar un texto, las estrategias metacognitivas para el buen uso de los mecanismos de cohesión, son de gran ayuda y resultan en la redacción de un texto coherente. Esta tesis ayudó a comprender la teoría de la variable metacognición como una estrategia procedimental.

Chávez (2015) en *La producción de textos expositivos de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público “Héroes de Sierra Lumi” del distrito de Comas – Concepción*, se investigó con el fin de establecer diferencias significativas de producción de textos expositivos según edad, sexo, condición económica, con quién vive y grado de instrucción de los padres de 60 estudiantes de carreras de Computación e Informática y Mecánica Automotriz de dicho instituto tecnológico. Se aplicó el método científico de tipo básico, con un diseño descriptivo comparativo y se usó como instrumento la técnica de análisis documental a través de una lista de cotejo. El resultado mostró que no hay diferencias significativas en cuanto al sexo y la edad de los participantes; sin embargo, el factor condición económica, con quién vive y grado de instrucción de los padres sí influyó en los estudiantes, ya que no hay motivación ni apoyo. De esta investigación rescatamos la revisión de la parte metodológica.

Moreano & Roca (2014) realizaron una investigación descriptiva no experimental y transversal, *Estrategias cognitivas y metacognitivas de composición escrita que se promueve en un curso de redacción en una universidad privada de Lima*, para determinar qué estrategias cognitivas y metacognitivas se promueven en un curso de redacción y a

partir de ello elaborar una matriz de estrategias cognitivas y metacognitivas de la composición. Las unidades de análisis fueron las guías de clase, los materiales para los alumnos, sus evaluaciones y los cuadros de logro, y para analizarlas emplearon una matriz de estrategias cognitivas y metacognitivas para la composición textual. Como resultado, se evidenció que se favorecen las estrategias cognitivas a las metacognitivas, las cuales solo se realizaron de manera oral e irregular, obstaculizando el aprendizaje significativo y autonomía por parte del alumno. Rescatamos los aportes en el marco teórico, que dieron luces para la comprensión de la metacognición.

Investigaciones internacionales

Wischgoll (2017) en la tesis cualitativa *Fostering Academic Writing Skills and Text Quality Through Metacognitive Activities*, tuvo como objetivo identificar los efectos del entrenamiento combinado de las estrategias cognitivas y metacognitivas; así como mejorar las habilidades de la escritura académica con una estrategia de entrenamiento y retroalimentación en estudiantes de pre y posgrado de la carrera de psicología de la Universidad de Freiburg en Alemania (48 mujeres y 12 hombres). Los resultados mostraron que respecto a las habilidades de la escritura académica, los estudiantes no se favorecen del entrenamiento con dos estrategias; y con respecto a la calidad de la escritura, el grupo que recibió entrenamiento adicional con respecto al automonitoreo del proceso de escritura superó al grupo que recibió un entrenamiento adicional sobre el resumen y el grupo que no recibió ningún tipo de entrenamiento adicional. Esta tesis aportó para el conocimiento sobre la variable metacognición y su aplicación en el entrenamiento de la escritura académica.

Mason (2016), en *Understanding the metacognitive strategies for academic writing of mature, work-based learners at university*, realizó un estudio cualitativo longitudinal con una muestra de doce estudiantes universitarios para conocer las estrategias metacognitivas que usan y cómo estas se desarrollan con el tiempo, y para saber si son capaces de evaluar su desempeño y si este se desarrolla cualitativamente con el tiempo.

Los resultados indicaron que los estudiantes sí fueron conscientes de las estrategias que usaron y que estas sí se desarrollaron con el tiempo. Sin embargo, los participantes no fueron capaces de evaluar consistentemente su desempeño en la escritura académica

y que esta no se desarrollaba con el tiempo. Esta resulta relevante ya que aporta información en la metacognición desde un punto de vista longitudinal.

Sánchez (2016), en la tesis mixta, *Las habilidades metacognitivas asociadas a la escritura digital en un Entorno Personal de Aprendizaje*, tuvo como objetivo analizar la influencia del entorno personal de aprendizaje (PLE) sobre las habilidades metacognitivas asociadas a la escritura digital en la educación media. La investigación se realizó con 26 estudiantes, cuyas edades fueron entre 15 y 16 años. Los instrumentos usados fueron un cuestionario de autorregistro para identificar la actividad metacognitiva, una encuesta de satisfacción sobre el uso del PLE, y un registro de observación para supervisar el trabajo de los estudiantes en cada sesión. Los resultados mostraron que la característica de gestión de recursos de los PLE el proceso de escritura digital autorregulado que más influyó en el aspecto metacognitivo fue en la fase de planificación, siendo menos significativas en la fase de control y evaluación. Las otras dos características de los PLE, interacción y colaboración, fueron bien recibidas por los estudiantes, ya que influenciaron en la motivación y trabajo colaborativo.

Báez (2015), en su investigación cualitativa, *Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la cualificación de la escritura a través de la producción de textos expositivos*, tuvo como objetivo general fortalecer el proceso de composición escrita de textos explicativos a través de la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas. La muestra del estudio estuvo conformada por 38 estudiantes del IV ciclo de educación básica cuyas edades eran de 13 a 19 años. La autora llegó a la conclusión que fue importante la planificación de las sesiones de acuerdo a las necesidades de los estudiantes mediante el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para fortalecer la producción escrita. Asimismo, la motivación a la hora de la planificación, producción, revisión y evaluación afianzó la construcción de conocimientos y la participación activa de los estudiantes. La revisión de esta investigación contribuyó al entendimiento de los textos escritos expositivos.

Oliveros (2013) en su investigación cualitativa, *Texto expositivo: estudio de los niveles discursivos en producciones escritas por estudiantes de nuevo ingreso*, tuvo como objetivo principal identificar las características que presentan los textos considerando su superestructura, macroestructura y microestructura y la estructura propia del texto expositivo (introducción, desarrollo y conclusión). La población estuvo conformada por 73 estudiantes del curso de Lenguaje y Comunicación del primer semestre de la carrera

de Ingeniería de Alimentos de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago “Jesús María Semprum”. Para llevar a cabo la investigación, se asignó a los estudiantes una prueba de escritura que estuvo acompañada por el diseño y desarrollo de la experiencia didáctica, es decir, el seguimiento por parte del profesor. Los resultados mostraron que los estudiantes universitarios presentan problemas para esquematizar el texto expositivo ya que el 64.51% no cumplió con la superestructura del texto, frente a un 35.48% que sí lo hizo. En cuanto a la estructura del texto expositivo, el 67.74% de los textos presentó una introducción, el 100% un desarrollo y solo el 35.48% una conclusión. Esta investigación ayudó mucho en la comprensión de los textos expositivos y sus resultados ayudaron a entender cómo los estudiantes ven y estructuran este tipo de textos.

2.3 Estructura teórica y científica que sustenta el estudio

2.3.1 Teoría de la mente: Metacognición

Conceptualización

Para Flavell (citado en Jaramillo & Osses, 2012) “la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene de sus propios procesos y productos cognitivos y la autorregulación de estos procesos en relación a alguna meta” (p. 118).

Yussen (1985, citado en Magot, 2016) propone que la metacognición es una reflexión de la sucesión de procesos a los que estamos expuestos, asimismo, Gombert (citado en Magot, 2016) añade que la metacognición reúne tanto los conocimientos reflexivos conscientes de los propios procesos cognitivos así como las capacidades que tenemos para dirigir y programar tales procesos para llegar al objetivo de solucionar una tarea. Mientras que Brown (citado en Calderón, Osorio & Rendón, 2016) define la metacognición como un acto intencional y consciente del conocimiento por medio de herramientas autorregulatorias que se producen al resolver problemas. Igualmente, Meichenbaum (1985, citado en Teal, 2010) define que la metacognición hace alusión al hecho de conocer el conocimiento propio y la capacidad de comprenderlo, dirigirlo y emplearlo. A lo que Weinstein y Mayer (1986, citado en Cárdenas et. al., 2009) agrega que la metacognición no es solo el conocimiento propio, sino también el control que actúa sobre él y la destreza para controlarlo según los efectos que tiene su aplicación.

Con respecto a la metacognición y escritura, Wong (1999, citado en Fidalgo & García, 2009) menciona que el “concepto de metacognición en la composición escrita

puede definirse como, la conciencia o conocimiento del proceso de escritura, es decir, de los procesos cognitivos de orden superior de la escritura, y la auto-regulación de la composición escrita” (p. 52).

Conocimiento metacognitivo

Para Flavell, el conocimiento metacognitivo es aquel adquirido en cuanto al dominio cognitivo. Se trata de los conocimientos y creencias acumuladas con la experiencia y guardados en la memoria a largo plazo. Estas pueden ser conocimientos correctos o falsos que una persona tiene de su propio funcionamiento cognitivo, así como el de los demás.

Categorías del conocimiento metacognitivo

Flavell (1979, citado en Mora, 2013) destaca tres categorías o variables:

- Variables del sujeto

Kaiser y Kaiser (2009) mencionan que el saber declarativo concerniente a las personas está compuesto de los conocimientos sobre la propia manera de aprender, del pensamiento, y de las reglas de conocimiento general.

Esta variable concierne a lo relacionado con lo que la persona conoce de sí misma en relación a sus destrezas o a los obstáculos que tiene al realizar una tarea, abarcando por consiguiente perspectivas de motivación y afectivas. Así, puede ser (1) intraindividual, al conocer y reconocer los puntos fuertes y débiles al presentarse una tarea, como por ejemplo cuando una persona es buena las habilidades comunicativas orales y escritas pero no en el campo de las matemáticas, o viceversa; (2) interindividual, cuando se es capaz de detectar estos mismos factores dentro de un grupo como por ejemplo con los compañeros de clase; y (3) universal a la hora de por ejemplo agrupar a grupos mayores de personas según sus capacidades cognoscitivas.

- Variables de la tarea

Kaiser y Kaiser (2009) menciona que el conocimiento de la tarea proporciona la información sobre la naturaleza de la tarea y las dificultades que presenta. Se refiere entonces a lo que se conoce acerca del carácter de la tarea y las trabas con las que nos podemos encontrar al desarrollarla. Entonces, las

comparaciones entre las tareas se incluyen en esta categoría al momento de reconocer las exigencias de la actividad intelectual que se va a realizar.

- Variables de las estrategias

Kaiser y Kaiser (2009) menciona que conocer las estrategias hace posible conocer su aplicación y ejecución de acuerdo a los métodos ya conocidos por el sujeto. Esta variable tiene relación a las ventajas y desventajas de las estrategias que empleamos para la realización de la tarea. Del mismo modo, la variable estrategia pasa de ser cognoscitiva a metacognoscitiva al aplicar el procedimiento correspondiente, por ejemplo, a la hora de redactar un texto, el individuo puede escribir las palabras como él sabe que son, lo cual queda en la etapa cognoscitiva, pero si consulta un diccionario para asegurarse que estén bien escritas, es decir hace uso de una estrategia de verificación, está llevando el proceso a un nivel metacognoscitivo.

En esta variable se puede diferenciar las estrategias cognitivas y las metacognitivas. Las primeras proponen el procedimiento para efectuar una tarea, mientras que las segundas ponen en práctica las primeras para que sean llevadas a cabo con éxito y a comprobar su eficacia.

El conocimiento metacognitivo abarca el conocimiento declarativo, es decir, la conciencia de los conocimientos propios y de las estrategias y medios que empleamos; el conocimiento procedimental, o conciencia del uso y manipulación de estrategias ya sea por adquisición entre patrones o secuencia de acción; y el conocimiento condicional, o la conciencia de cuándo y por qué utilizar las estrategias, métodos y recursos que ya conocemos.

Autorregulación

Zimmerman (2002, citado en Escorcía, 2010b) define que “la metacognición vendría a ser un conjunto de mecanismos autodirigidos que hacen posible la transformación de las acciones gracias a la relación cíclica de factores personales, comportamentales y ambientales” (p. 67).

La autorregulación, entonces, son procedimientos internos conscientes que se proyectan hacia el exterior según nuestra conducta y que mantiene una sucesión de actos a la hora de desempeñar una tarea.

Estos actos, que tienen sus propias misiones, son:

- **Planificación:** es el primer proceso, en el cual se pronostican las dificultades de la tarea para establecer estrategias u objetivos a lograr. Se trata de la elaboración del enfoque que se le va a dar a la tarea al igual que la elección de estrategias idóneas para el cumplimiento de los objetivos. Esta elaboración la realiza la persona consigo misma para anticipar los inconvenientes de la tarea.
- **Control, monitoreo o regulación:** son estrategias como la revisión, gestión de tiempo o detección de errores para monitorear la realización de la tarea. De igual manera, se debe a la implementación adecuada de las estrategias, es decir, de la unión de los conocimientos previos con los nuevos para identificar la dificultad de la tarea e implementar pasos como los antes mencionados. El control se da al establecer una relación entre los pasos que vamos a dar al realizar la tarea y los efectos deseados, incluso los que ya tenemos previstos.
- **Evaluación:** en este paso se analiza el resultado de la tarea y se constata si las estrategias utilizadas fueron exitosas. Al revisar, se corrobora la eficacia de las estrategias y las posibilidades de usarlas nuevamente para el mismo tipo de tarea o similares, o de rechazarlas en el futuro. Este paso a veces es pasado por alto para no encontrarse con posibles errores, tanto en la elección de estrategias o en el desarrollo de la tarea en sí, sin embargo así solo se deja incompleto un ciclo cuyo resultado puede mermar la calidad de futuras tareas.

Según Correa, Castro & Lira (citado en Rebaza, 2016) “el conocimiento metacognitivo y la autorregulación se pueden considerar como dos procesos fundamentales para lograr el desarrollo de la metacognición” (p. 26).

Estrategias metacognitivas

Flavell (1971, citado en Pacheco, 2012) señala que,

La metacognición como proceso mental, se encuentran diversos énfasis que han ido evolucionando, en la medida del avance en las investigaciones y aplicaciones en el área. Inicialmente surge de los estudios realizados acerca de los procesos de memoria, donde se le atribuye a él dicho concepto, que hoy trasciende a la psicología cognitiva para ser abordada también desde la pedagogía, con la intencionalidad de desarrollar "habilidades metacognitivas" para el aprendizaje (p. 71).

Jiménez & Puente (2014) señalan que:

Las estrategias metacognitivas pueden ser conscientemente utilizadas por el sujeto para focalizar la atención en información importante, en el monitoreo de la comprensión de esa información, en determinadas metas y alcanzarlas con éxito y en identificar y resolver las dificultades de comprensión (p. 14).

Al usar estrategias metacognitivas tomamos conciencia del proceso con el que abordamos la tarea, y de esta manera regulamos su desarrollo. Es por esto que es importante aprenderlas, afianzarlas, dominarlas y ser capaces de usarlas en otras situaciones o contextos similares.

2.3.2 Enfoque comunicativo textual

Definición de escritura

De acuerdo a Chávez, Murata y Uehara (2012) la escritura representa una lengua a través de grafías y signos plasmados en un soporte. De igual manera, es un método de comunicación propia del ser humano que se desarrolla a través de signos para formar un sistema, cuyo fin es manifestar sin tergiversación lo que se desea expresar.

Klinger (2000, citado en Chirinos, 2012) define la escritura como la acción en la que se reproduce una idea o la realidad a través de símbolos gráficos en una sociedad libre.

Cassany (2009) define de escritura dándole otro nombre, "preferimos la denominación composición escrita a las más corrientes de expresión escrita, redacción o escritura, para poner énfasis en la idea de construcción o proceso de elaboración del texto" (p. 47).

Textualización

De acuerdo con el Diccionario de términos clave ELE (Centro Virtual Cervantes, s. f.), “se entiende por textualización una de las fases del proceso de composición textual, en la que las ideas se vuelcan en elementos de lengua, con lo que se generan decisiones a nivel léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico”.

La textualización es entonces el proceso en el que el conocimiento que ya tenemos en la memoria se plasma en oraciones con sentido, ayudados por un plan de escritura que incluye objetivos para lograr una construcción lógica del texto.

Propiedades del texto

Cassany, Luna y Sanz (2003) refiere que las propiedades de un texto son “los requisitos que ha de cumplir cualquier manifestación verbal para poder considerarse un texto y, por lo tanto, para poder vehicular el mensaje en un proceso de comunicación”.

Así, los autores mencionan que estas propiedades son seis: adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación y estilística y que corresponden, cada una, a las diversas reglas que un texto debe cumplir en un nivel de análisis lingüístico o extralingüístico.

- Adecuación

Ya que debido a la diversidad geográfica, social, grupos de hablantes o canal de comunicación, una lengua no es uniforme en todos los lugares donde se habla, y depende de los hablantes escoger la diversidad que más se ajuste a sus necesidades y contexto. Es por eso que si bien varias palabras que son sinónimos, estas no se van a usar indiscriminadamente en cualquier contexto, si no que algunas pertenecerán a un contexto formal, mientras que otras a uno más especializado.

Para Cassany, Luna y Sanz (2003), existen ciertos puntos que hay que tener en consideración para considerar un texto adecuado:

- Si el texto logra el propósito de transmitir el objetivo comunicativo y a través del tipo de texto correspondiente.
- Si usa el tratamiento personal correcto y es consistente en todo el texto.

- Si conserva el nivel de formalidad a lo largo del texto, para así no mezclar registros formales e informales que no correspondan en el texto.
- Si conserva la especificidad requerida, es decir, si se trata de un texto científico, este debe mantener los tecnicismos y expresiones propios del campo.

- **Coherencia**

Se refiere a la integración del contenido. Aquí se fija la información concerniente al tema y la manera de usarla.

Según Cassany, Luna y Sanz (2003), los siguientes aspectos son importantes para determinar la coherencia en un texto:

- **Cantidad de la información:** cuando se mencionan los datos relevantes para la comunicación sin llegar a un exceso o a una deficiencia de los mismos teniendo en cuenta factores contextuales como el carácter del mensaje, la audiencia a la que va dirigida, o el mensaje que se quiere transmitir.
- **Calidad de la información:** aquí se debe dar importancia a la relevancia de la información, así como la manera de su exposición, la cual debe tener orden y claridad, haciendo uso de ideas que transmitan directamente el mensaje, con términos apropiados y representaciones adecuadas.
- **Estructuración de la información:** para que un texto sea más comprensible, tiene que tener una estructura de acuerdo al tipo de información que quiere transmitir. Para este propósito, la macroestructura y superestructura van a guiar al redactor en cuanto al contenido semántico que le otorga sentido a un texto y su relación con la presentación del mismo, respectivamente. Asimismo, el tema y rema, es decir, el tópico o información que ya posee el destinatario de nuestro texto, y toda la nueva información que le vamos a proporcionar, debe tenerse en consideración para no mostrar lo que ya se sabe o ir añadiendo información de manera adecuada para su correcta comprensión. Finalmente, la presencia de los párrafos debe desarrollarse de tal manera que muestren cada uno el desarrollo de una idea completa que se concadene con la siguiente hasta desarrollar un texto con significado completo.

- Cohesión

Un texto consta de frases que están conectadas entre sí por medio de diferentes recursos gramaticales que permiten ensamblar el texto para una mejor comprensión. Para este fin, existen formas de cohesión, entre las cuales podemos encontrar la anáfora, que consta en la repetición de un término de maneras diferentes como con el uso de sinónimos, pronominalizaciones o elipsis; la deixis, con la que el autor referencia a la persona, el tiempo o el espacio exteriores al discurso; la conexión, la relación entre oraciones o párrafos en un texto se realiza mediante conectores lógicos de tiempo, causa, oposición, comparación, contraste, tiempo, condición, entre otros; la puntuación, a manera de darle orden al texto, ya sea separando ideas, resaltándolas o jerarquizándolas; las relaciones temporales de los tiempos verbales para mantener la lógica del texto en cuanto a su progresión en el tiempo; y las relaciones semánticas entre palabras, para que las relaciones en el texto se mantengan dentro de un mismo tema y se haga uso de un vocabulario relativo al tema a tratar.

- Gramática o corrección

En el texto hay aspectos que deben respetarse para que la comunicación tenga éxito, ya que si cada persona usara estructuras distintas y léxico diferente, no se llegaría a una comprensión completa. Así, por ejemplo, la ortografía dispone que una palabra sea escrita de una manera específica y no de otra, morfosintaxis, fija el orden de las palabras con ciertas estructuras para que la oración tenga sentido.

- Presentación ejecución del texto

Se refiere a la manera de dar a conocer el texto y las normas establecidas socialmente para que estas sean comprendidas por la audiencia. En el canal escrito, en el cual nos enfocamos en este trabajo, se da importancia a aspectos como la distribución del texto de acuerdo al tipo de texto que se produce (introducción, capítulos, conclusión, entre otros); asimismo, los formatos preestablecidos como los márgenes, numeración, sangrías o separación entre líneas proveen al texto de un orden y limpieza que facilita su lectura; y por

último, la tipografía, es decir la selección del tipo de letra así como el uso de mayúsculas y minúsculas, símbolos y números que se utilizarán en el texto.

- Estilística

Considera todos aquellos elementos que le otorgan riqueza y variedad y calidad al texto. Cassany, Luna y Sanz (2003), consideran que los aspectos más importantes de la retórica son:

- Riqueza, variación y precisión léxica: para enriquecer un texto se debe evitar el uso estándar de la lengua y por el contrario, hacer uso de palabras especializadas o del uso de sinónimos con la finalidad de variar y evitar repeticiones.

- Complejidad y variación sintáctica: a través del uso de los diversos conectores o formas de exponer los diferentes conceptos para evitar estructuras repetitivas.

- Recursos retóricos para la comunicación: al usar la metáfora, comparación, metonimia, sinécdoque, ironía, onomatopeya, pleonismo, perífrasis, elipsis entre muchos otros para proporcionar al texto expresividad y las variantes necesarias para no hacerlo monótono e incluso aburrido.

Grado de riesgo: son las decisiones del autor a la hora de reformular y mejorar su producción para hacerla cada vez diferente. Al arriesgarse a cometer errores, estos van a proporcionar una corrección que finalmente llevará a una producción innovadora.

Tipología textual

Bassols & Torrent (2012) establecen que “si consiguiéramos distinguir una serie de regularidades dentro de un grupo de textos similares, podríamos hablar de una tipología textual” (p. 19).

Para Fernández-Villanueva (citado en Bassols y Torrent, 2012) una tipología textual no se trata de la asociación de textos, sino que es la forma de estructurar científicamente una variedad de características textuales dentro de una categoría.

Diversos autores se han evocado a su clasificación, la tipología con más éxito es la de Werlich, quien en 1975, basándose en las estructuras cognitivas, definió cinco clases de textos llamándolas bases textuales (bases descriptivas, narrativas, explicativas, argumentativas e instructivas). Van Dijk, en 1978, hace una división similar, llamándolas estructuras textuales (estructuras narrativas, argumentativas y el tratado científico). Por otro lado, Adam en 1992, hace una división de cinco clases, llamándolas secuencias textuales (secuencias narrativas, descriptivas, argumentativas, explicativas y dialogales).

A continuación explicaremos las más importantes:

- Textos descriptivos

Para Cervera et. al. (2007, citado en Aponte-Buitrago, 2015), los textos descriptivos muestran con precisión las características de los seres animados e inanimados, así como de situaciones y condiciones. Para llegar a una buena descripción es necesario observar y meditar sobre los rasgos característicos, asignarles un orden descriptivo y expresarlos tomando en consideración el objetivo de redacción.

El texto descriptivo una descripción de la realidad observada que presenta su estructura generalmente en tiempos verbales durativos.

Adam (1987, citado en Bassols y Torrent, 2012) este tipo de texto presenta cuatro operaciones:

- Anclaje: a partir de ella parte la descripción y guía al lector para conocer el tema ya que relaciona las oraciones y coincide con el título del texto. El anclaje puede ser de dos tipos, con afectación, es decir, las oraciones no presentan el objeto desde el comienzo, sino que lo van caracterizando para definirlo solo al final, como por ejemplo en las adivinanzas; y la reformulación, que presenta al objeto de manera más rica y profunda.
- Aspectualización: aquí se descompone el objeto a través de la enumeración de sus partes o de sus propiedades, o las dos juntas, para hacer la descripción más extensa o más selectiva.
- Puesta en relación: se realiza mediante el enmarque situacional, en el que la descripción del objeto guarda una relación causa-efecto con

características como tiempo o lugar; y la asociación, en el que dos objetos son relacionados a través de, por ejemplo, la metáfora o el símil.

- Tematización: a través de la cual la descripción puede continuar ya que se pueden presentar nuevas preposiciones a manera de temas que conlleven a nuevas descripciones.

- Textos narrativos

El texto narrativo relata una serie de sucesos que tienen relación unas con otras y que se llevan a cabo dentro de un espacio y tiempo definidos. También se caracteriza por la presencia de un personaje que cuenta los sucesos, los cuales presentan un comienzo, un desarrollo y un final.

Para Van Dijk (1992) “un texto narrativo debe poseer como referentes mínimo un suceso o una acción que cumplan con el criterio de interés” (p.153). Esta característica forma la superestructura de los textos narrativos, la cual él define como *complicación*. A su vez, la reacción de las personas implicadas en estas acciones son denominadas *resoluciones*, que junto con las *complicaciones*, forman *sucesos*. A la situación y lugar de estos sucesos, se les denomina *marco*, que a su vez se junta con el *suceso* para obtener episodios. Cuando estos episodios son recurrentes, se les llama *trama*. Las reacciones mentales que presentan los narradores son la *evaluación*; estas junto con la trama forman *historias*. (Van Dijk, 1992)

Para Bassols y Torrent (2012) el texto narrativo tiene tres elementos:

- El actor fijo: el cual puede ser individual o colectivo, agente o paciente.

- El proceso orientado y complicado: la narración tiene una serie de sucesos con un desarrollo a manera de trama con carácter temporal real que se orientan hacia un final. También es de carácter integrado, ya que la disposición de los sucesos pueden tener un orden diferente al de los eventos, sin embargo, mientras expongan la unidad de acción y lleven al mismo final, van a tener sentido y coherencia.

- La evaluación: también llamada moralidad, este elemento evidencia la finalidad de la narración por lo que le otorga un sentido de historia.

- Textos expositivos

Los textos expositivos también son denominados explicativos ya que explican el porqué de un fenómeno, un hecho, una afirmación. Más adelante ahondaremos en el texto expositivo ya que es tema central de nuestra investigación.

- Textos argumentativos

La argumentación tiene por objetivo transmitir una opinión y a defenderla y también intenta persuadir o convencer la opinión de su receptor.

Para Van Dijk (1992) el esquema básico de la argumentación consta de una secuencia de hipótesis-conclusión, ya que “si se desea explicar la estructura argumentativa, debe existir una base para la relación de las conclusiones y para la relación semántica condicional entre circunstancias en la que se basa la conclusión”. A esto, el autor denomina *legitimidad* de la argumentación, y cuando respaldamos esta legitimidad, se denomina *refuerzo*. Al situar más específicamente este refuerzo, se forma el *marco* del argumento. Cuando la argumentación contiene excepciones, aparecen las *limitaciones*, y cuando estas están sujetas a una condición, se formulan como *suposiciones*.

Textos escritos expositivos

Para Carneiro (citado en Chávez, 2015), “la exposición es una presentación ordenada y coherente, de los distintos aspectos de un tema. El propósito que anima al autor de un texto expositivo es el de sólo informar, exponer, comunicar o proporcionar una explicación acerca de un tema en todas sus facetas” (pp. 38-39).

De acuerdo a Álvarez & Ramírez (2010) el objetivo del texto expositivo es el de detallar la naturaleza del tema a tratar, ya que muestra una amplia información para permitir la comprensión del objeto de estudio. Asimismo, el autor expone que son tres los elementos del texto expositivo: a) el problema: o tarea que el escritor tiene que resolver y para la cual expone el propósito de su texto de manera que llame la atención del lector; b) la resolución: en donde se exponen las ideas de manera lógica estableciendo los hechos con datos y ejemplos; y c) la conclusión: que es una recopilación de lo expuesto y donde el autor puede exponer su opinión personal o hacer sugerencias.

Estos autores también explican que la superestructura de los textos expositivos responden a la organización de la información que le del autor. Ente estas, pueden distinguirse las siguientes: definición y descripción, la que determina una categoría en cuanto a la información de su conceptualización para una mejor comprensión; clasificación – tipología; al separar el todo en clases para detallar las relaciones de los elementos que la componen; comparación y contraste, ya que contrasta las diferentes características del objeto al fijar semejanzas y diferencias del mismo; pregunta – respuesta, al exponer una realidad concreta para luego otorgar una solución; problema – solución, porque plantea las dificultades de una problemática determinada, estableciendo sus propiedades, para proponer opciones de solución; causa – consecuencia, ya que la exposición de los datos puede mostrarse dependiendo del escritor, de acuerdo al origen y resultado del mismo; y la ilustración, que muestra la información ya brindada de manera reiterativa para la mejor comprensión de la misma.

Finalmente, Álvarez & Ramírez (2010) mencionan que las marcas lingüísticas y textuales más representativas en los textos expositivos incluyen los organizadores de textos, como los diferentes elementos de enumeración, las comillas y paréntesis; las reformulaciones, que a través de expresiones establecidas, aclara o facilita una información más complicada; las aposiciones explicativas, para incluir información; los modalizadores, para incorporar una valoración por parte del autor; los conectores lógicos, para enlazar ideas por medio de causa, adición, consecuencia, enumeración, aclaración, entre otros; el predominio del presente y futuro del indicativo; y un orden de palabras habitual, es decir sujeto - predicado.

Estructura textual

Microestructura

Van Dijk (1980) menciona que la macroestructura es aquella estructura que da cuenta del contenido a corto alcance de un discurso.

Este nivel actúa en el nivel de las significaciones locales o micro, es decir en la estructura de las oraciones y la conexión y cohesión que existe entre ellas que se dan, por ejemplo, bajo marcadores textuales e indicadores temporales.

Si la macroestructura interviene como un todo en el texto, la microestructura define las partes que hacen comprensible ese todo.

Macroestructura

Van Dijk (1980) define la macroestructura como,

Información semántica global relacionada solamente a la microestructura del discurso, la cognición y la interacción. En otras palabras, para los diferentes discursos o secuencias de interacción, el mismo “tipo” de información debe funcionar ya sea como microestructura o macroestructura, dependiendo de su rol semántico en el todo (p. 13).

La macroestructura es entonces el grupo de ideas estructuradas de manera coherente y jerárquica en un texto para presentar una idea de forma precisa y clara que se vincula a la idea general del discurso.

Esta estructura, en la comprensión de un texto, ayuda al lector a abstraer la idea global del todo, y en la producción de un texto, lo ayuda en las etapas de planificación y revisión gracias a que se basa en ella para guiarse en el proceso de escritura.

Para Van Dijk, las macroestructuras toman también el papel de macroproposiciones, es decir, proposiciones que se conectan linealmente entre ellas y cuya serie debe seguir un tema común. Así, para comprender estas macroproposiciones, se debe seguir las Macroreglas (Van Dijk, 1996):

- Supresión: se omiten todas las proposiciones que no son relevantes para la comprensión total del texto.
- Generalización: aquí también se dejan de lado las proposiciones irrelevantes para construir una proposición que sea más general.
- Construcción: las proposiciones se reúnen en un conjunto que lo describa de manera más global teniendo en cuenta sus componentes, condiciones o consecuencias.

Cassany (1993) indica que estas macrorreglas también pueden verse desde la producción de textos ya que el sujeto, a la hora de escribir, produce un texto partiendo de lo que recuerda, haciendo uso de reglas como adjuntar, en la que se agregan los detalles omitidos; particularizar, para, a partir de un concepto general, construir unos más singulares; y especificar, que se puede construir a partir del marco con el que se realizó la construcción en comprensión del texto.

Superestructura

Para Van Dijk (1980), la superestructura es un esquema convencionalizado que proporciona la forma global del contenido macroestructural de un texto.

Estos esquemas convencionales son estructuras que caracterizan el formato global de un texto, o lo que generalmente lo que llamamos tipo de texto, como el texto narrativo, argumentativo, expositivo o artículos periodísticos, independientemente de su contenido.

Conocer las superestructuras es de importancia ya que reconocer la forma típica de un texto, ayuda tanto a su comprensión, a la hora de encontrar la información relevante, como la idea principal, ideas secundarias y concluyentes, como a su producción, al elegir el formato adecuado para el texto, independientemente del contenido o tema.

Modelos y enfoques de la enseñanza de la escritura

Modelo de Flower y Hayes

Para Cassany (1993), el modelo de Flower y Hayes es muy completo ya que “describe detalladamente las diferentes operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto. Está formado por distintos procesos y subprocesos mentales básicos, organizados jerárquicamente y con unas determinadas reglas de funcionamiento” (p. 145).

Este modelo ve la escritura como un acto de comunicación que implica procesos cognitivos, memoria y motivación siempre en un contexto socio-cultural. Es entonces, un proceso complejo ya que se vale de operaciones para su desarrollo y de factores tanto externos, como el tema y la audiencia a la que va dirigido el texto, e internos, como todos los procesos que suceden en el autor antes, durante y después de escribir.

El modelo está constituido por tres unidades: la situación de comunicación (elementos externos al autor), la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura (ambas se refieren a los procesos internos del autor). El autor se vale de todos sus conocimientos como por ejemplo los tipos de texto que conoce y sus características, el tema que va a tratar y a quién va dirigido para la realización de su texto.

La situación de comunicación

En este proceso se presentan los elementos externos al autor, como el público al que va dirigido, el tipo de texto y su composición, lo que se quiere transmitir, etc. Se mencionan, del mismo modo, dos elementos:

- El problema retórico

Según Cassany (1993),

El problema retórico está formado por todos los elementos de la situación de comunicación: la audiencia, la relación con el autor, los roles del emisor y del receptor, el tema del que se habla, el canal, el código, etc. También incluye los propósitos u objetivos que se marca el autor (p. 49).

Aquí se distinguen también los escritores competentes de los deficientes. Los escritores competentes toman en cuenta todos los aspectos que involucran la composición del texto, por lo que su producción será más rica y desarrollada. Mientras que los deficientes tratan de simplificar al máximo el texto, con lo que omiten el problema retórico, construyendo un texto deficiente.

- El texto escrito

Para Cassany (1993), “una vez empezada la composición y a medida que avanza, aparece un nuevo elemento en la situación de comunicación que pone más restricciones a lo que puede decir el escritor: el mismo escrito que se va formando” (p. 149). A medida que se desarrolla el texto, las partes que se adicionan determinan las partes que le siguen. Si un autor no es capaz de relacionar una idea con la siguiente, el texto carece de coherencia y esto se refleja cuando se da más importancia a detalles como la ortografía y no a la coherencia global del texto.

Memoria a largo plazo

Cassany (1993) explica que la memoria a largo plazo “es el espacio donde este ha guardado los conocimiento que tiene sobre el tema del texto, sobre la audiencia y también sobre las distintas estructuras textuales que puede utilizar” (p. 154).

Este proceso presenta dos puntos: en el primero, al buscar información, el autor puede recurrir a un dato clave que lo lleve al resto de los conocimientos que ya posee; el segundo, muestra la información que se quiere obtener de la misma manera en la que fue almacenada, para transformarla según las necesidades de la nueva situación.

Procesos de escritura

Este proceso constituye tres partes:

- Planificar

Aquí se elabora una representación mental del texto, que contendrá una palabra clave o un esquema del contenido. Sus tres subprocesos son: generar ideas (buscar la información en la memoria), organizar las ideas (con el fin de estructurar las ideas de acuerdo al tipo de texto) y formular objetivos (que van a guiar el proceso de redacción).

- Redactar

Cassany (1993) define la redacción como el proceso donde “el escritor transforma las ideas que tiene en el lenguaje visible y comprensible para el lector” (p. 152). Es decir, el escritor hace uso de diferentes maneras para convertir sus ideas en un lenguaje comprensible para el lector.

- Examinar

Es el proceso en el que el escritor revisa el escrito para verificar que las ideas, oraciones y objetivos trazados para asegurar su legitimidad con el fin de mejorarlo o amplificarlo. Consta de dos subprocesos: la evaluación (en el que se evalúa si el texto se ajusta a los objetivos planeados) y la revisión (donde se reforma el texto).

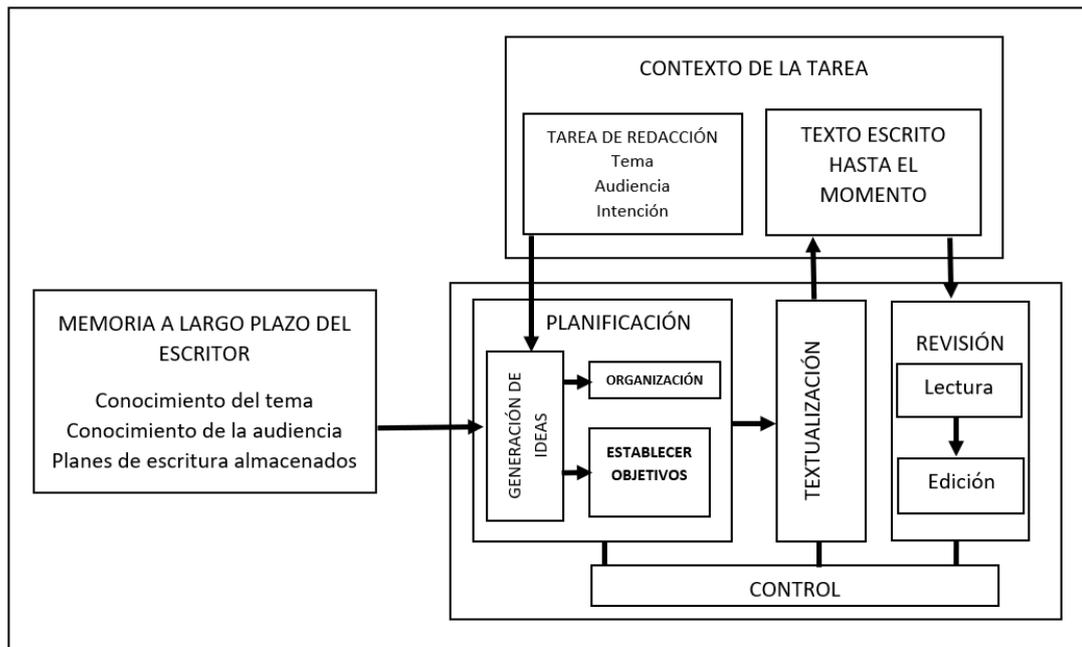


Figura 1 Modelo de Flower y Hayes

Fuente: Flower & Hayes (1981)

2.3.3 Metacognición y textos escritos expositivos

Vygotsky (citado por Valery, en Núñez & Reyes, 2016), describe el lenguaje escrito como la representación de la realidad a través de las palabras, por lo que es necesario un nivel de abstracción que permita expresar los componentes verbales y no verbales que queremos expresar. Es así que un escrito debe plasmar un texto organizado y esto solo se puede conseguir a través de procesos mentales estructurados.

De la misma manera Valenzuela (2018) señala que la metacognición es un proceso cognitivo ya que se busca regular actividades, y en el caso de la escritura, una actividad mental, en su desarrollo hace falta el uso de procesos que normen su realización y hagan comprender su naturaleza.

La escritura es una representación gráfica con un sentido determinado que se adecua a un contexto dado, ya sea personal o académico y es un proceso ya que se desarrolla en etapas. Es por eso que Parodi (2003, citado en Guerrero, 2011), menciona que un buen escritor es aquel que posee una buena capacidad metacognitiva ya que si no llega a desarrollarla, no va a ser capaz de distinguir el problema retórico, es decir reconocer y trabajar en torno a la naturaleza del escrito, como sus características, extensión o audiencia a la que va dirigida, y no va a poder realizar el texto de la mejor manera.

Finalmente, podemos concluir que la actividad metacognitiva es parte del proceso de redacción ya que a fin de producir un texto en particular se debe seguir ciertos parámetros que son dirigidos por actividades mentales conscientes. En el caso particular del texto expositivo, que tiene características específicas de exponer o explicar una realidad, el autor las debe tener en cuenta a la hora de planificar, desarrollar y evaluar el texto, para, por ejemplo, no otorgar una perspectiva personal, poco característica de este tipo de textos, o no omitir la textualización expositiva a nivel párrafo, oración o palabra.

2.4 Definición de términos básicos

Cognición

Según Crespo (2002, citado en Flores et. al., 2016) ,

La cognición se define como el conjunto de procesos mentales por medio de los cuales se organiza y se da sentido a la actividad, al pensamiento, al razonamiento, a la acción, y a diferentes formas de relación de las personas con el mundo y con la información que obtiene de él (p. 36).

Metacognición

Flavell (1976, citado en Mora, 2013) define que “la metacognición se refiere al conocimiento o conciencia que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognoscitivos y cualquier cosa relacionada con ellos, por ejemplo, las propiedades relevantes al aprendizaje de la información y los datos” (p. 36).

Conocimientos metacognitivos

Según Flavell (1992, citado en Escorcía, 2010a) “los conocimientos metacognitivos corresponden a los conocimientos o creencias relativas a las variables que componen la actividad cognitiva” (p.267).

Autorregulación

Zimmerman (2002, citado en Escorcía, 2010b) define que “la metacognición vendría a ser un conjunto de mecanismos autodirigidos que hacen posible la

transformación de las acciones gracias a la relación cíclica de factores personales, comportamentales y ambientales” (p. 67).

Estrategias metacognitivas

Jiménez & Puente (2014) señalan que:

Las estrategias metacognitivas pueden ser conscientemente utilizadas por el sujeto para focalizar la atención en información importante, en el monitoreo de la comprensión de esa información, en determinadas metas y alcanzarlas con éxito y en identificar y resolver las dificultades de comprensión (p. 14).

Textos escritos expositivos

Para Carneiro (1998, citado en Chávez, 2015),

La exposición es una presentación ordenada y coherente, de los distintos aspectos de un tema. El propósito que anima al autor de un texto expositivo es el de sólo informar, exponer, comunicar o proporcionar una explicación acerca de un tema en todas sus facetas (pp. 38-39).

Superestructura

Van Dijk (1996) menciona que “... una estructura esquemática que llamaremos *superestructura*... puede caracterizarse intuitivamente como la forma global de un discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos” (p. 53).

Macroestructura

Para Van Dijk (1992),

Llamaremos simplemente la macroestructura del texto a la macroestructura más general y global de un texto completo, mientras que determinadas partes del texto pueden tener sendas macroestructuras. Como resultado obtenemos una estructura jerárquica posible de las macroestructuras en diferentes niveles (p. 56).

Microestructura

Van Dijk (1996) define que “emplearemos (el término) de *microestructura* para denotar la estructura local de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas” (p. 45).

Macrorreglas

Según Van Dijk (1996), “es necesario tener reglas para la proyección semántica que vinculen las proposiciones de las microestructuras textuales con la de las macroestructuras textuales. Tales reglas se llamarán *macrorreglas* porque producen macroestructuras. Su función es la de transformar la información semántica” (p. 47).

Propiedades del texto

Para Cassany, Luna & Sanz (2003), “llamamos propiedades del texto a todos los requisitos que ha de cumplir cualquier manifestación verbal para poder considerarse un texto y, por lo tanto, para poder vehicular el mensaje en un proceso de comunicación” (p.315).

Adecuación

Cassany (1993) define que “la adecuación es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro (general/específico, oral/escrito, objetivo/subjetivo y formal/informal) que hay que usar. Los escritores competentes son adecuados y conocen los recursos lingüísticos propios de cada situación” (p. 29).

Cohesión

Para Cassany (1993),

La cohesión es la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto (p. 31).

Coherencia

Según Cassany (1993), “la coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.)” (p. 30).

Planificar

Cassany (1993) define que,

En el proceso de planificación los escritores se forman una representación mental de las informaciones que contendrá el texto. Esta representación es muy abstracta. No es necesariamente un esquema completo y desarrollado. En algunos casos, una palabra clave puede representar una cadena completa de ideas (p. 150).

Redactar

Para Cassany (1993), “en este proceso el escritor transforma las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible para el lector” (p. 152).

Examinar

Según Cassany (1993),

En el proceso de examinar los autores deciden conscientemente releer todo lo que han planificado y escrito anteriormente. Este proceso se compone de dos subprocesos: la evaluación y la revisión. En el primero, el autor valora lo que ha hecho, comprueba que el texto responda a lo que ha pensado, a las necesidades de la audiencia, etc. En el segundo, el autor modifica algunos aspectos del texto escrito o de los planes, los corrige siguiendo distintos criterios (pp. 152-153).

Modelo de Flower y Hayes

Álvarez y Ramírez (2006, citado en Briceño, 2014) lo definen como “un constructo teórico que intenta representar la naturaleza y el trabajo de algunos objetos dominantes;

busca unificar los dominios relevantes y es un soporte de la relación entre disciplinas” (p. 43).

Fundamento teórico

El lenguaje es para muchos autores, un acto social, ya que el descubrimiento a través de la interacción hace que se construya y almacene conocimiento. En el campo de la psicología, la relación lenguaje-pensamiento se ha estudiado ampliamente a través del conductismo, que propone que el lenguaje se aprende por una relación entre el estímulo y la respuesta, sin embargo no se presta atención a los procesos mentales que se producen; por otro lado, en el cognitivismo, se plantea que el aprendizaje requiere una codificación mental y que la manera de aprender es muy importante; y finalmente, en el constructivismo resalta que el aprendizaje se produce al vincular los conocimientos previos con la información nueva dentro de un contexto significativo.

Bajo el enfoque cognoscitivista, la influencia de Vygotsky en la teoría metacognitiva se debe a su constructo de zona de desarrollo próximo, que se refiere a la diferencia entre lo que el sujeto es capaz de lograr por sí mismo y lo que puede lograr bajo la guía de otra persona o en colaboración con otro par más hábil, evidenciándose así el carácter social del aprendizaje.

Para Vygotsky (1978, citado en Papaleontiou-Louca, 2008), el conocimiento se da por medio de actividades mediadas por otras personas y también por el contexto social, ya que la interacción en este contexto tiene un rol importante en el origen y desarrollo de funciones mentales avanzadas, como la metacognición)

Es así que, con el tiempo, el sujeto desarrolla una capacidad para resolver tareas por sí mismo, cuestionar sus decisiones, establecer sus propios parámetros y reglas, etc. Dicho de otra manera, aprende a aprender (en un contexto consciente de aprendizaje).

En el campo de los procesos reflexivos, Vygotsky (citado en Carvallo, 2015) menciona que el proceso de internalización se puede interpretar como un suceso, en principio ocurrido externamente, que se rehace internamente; o bien un suceso interpersonal que se convierte en intrapersonal. Asimismo, esta transformación interpersonal-intrapersonal resulta de una secuencia de sucesos evolutivos.

Vygotsky (1978, citado en Serrano, 2014), destaca que el lenguaje escrito es el aspecto más desarrollado, ya que posibilita la apropiación cultural. Es más, el autor crea

situaciones para poder llegar a su público receptor, de manera que existe un alto grado de abstracción. Finalmente, existe una motivación que lleva al autor a desarrollar un texto, siguiendo las reglas y formas del tipo de lenguaje escrito que desea desarrollar.

En el caso de la metacognición, esta se empezó a estudiar en el campo de la psicología y no fue hasta los años 1970 que John Flavell realizó investigaciones con el objetivo de estudiar la metamemoria, para después pasó a la metacognición en sí, estableciéndola en el área de la cognición social.

Flavell (citado en Guerrero, 2011) menciona que el conocimiento metacognitivo se diferencia de otros conocimientos del ser humano porque este es procedimental y declarativo, es decir la manera de almacenar en la memoria a largo plazo, para tener información y saber cómo realizar una tarea. Estos dos tipos de conocimiento van aumentando con el tiempo, permitiendo usarlo de manera automática en diferentes situaciones. En cuanto a la autorregulación, el hacer uso de la planificación, el control y la evaluación para la ejecución de una tarea de manera que pueda conocer cómo realizarla de acuerdo a sus características, hace que haya una mayor probabilidad de éxito en cuanto al producto final.

En el caso de los estudiantes, al ser conscientes de sus conocimientos metacognitivos y hacer uso de la autorregulación para la realización de sus tareas académicas, estas van a ser más fáciles y productivas, ya que van a apuntar a una realización estructurada, de acuerdo a las propiedades de la especialidad y según los estándares universitarios.

Finalmente, y para llegar a la producción de textos escritos, Van Dijk (1980) menciona que un idioma es un conjunto de expresiones gramaticales que deberían ser estudiados por su función en la interacción comunicativa. Es precisamente esta interacción en la que basa su teoría sociocognitiva, en la que centra su atención en el tema del discurso para la comprensión del mismo. Bajo la perspectiva del Análisis del Discurso, la expresión y comprensión de un tema se da de acuerdo al contenido de acuerdo a su estructura, así encontramos los conceptos de Superestructura (estructura como un todo, ejemplo: argumentativa, narrativa, expositiva, etc.), Macroestructura (estructuras en cuanto a significado y forma de cada parte del texto) y Microestructura (estructuras en cuanto a significado y forma de cada oración del texto).



Figura 2 Metacognición y textos escritos

Fuente: Elaboración propia

2.6 Hipótesis

2.6.1 Hipótesis general

Existe una relación significativa ente metacognición y producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

2.6.2 Hipótesis específicas

H.E. 1: Existe una relación significativa entre metacognición en su *dimensión conocimiento metacognitivo* y la producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

H.E. 2: Existe una relación significativa entre metacognición en su *dimensión autorregulación* y la producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

2.7 Variables

V1 - Metacognición

Proceso mental que comprende el conocimiento metacognitivo y la autorregulación al momento de producir un texto escrito.

| | Definición conceptual | Dimensiones | Indicadores | Sub indicadores |
|---------------------------|---|-------------------------------------|---|---|
| Metacognición | La metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene de sus propios procesos cognitivos y a la autorregulación de estos procesos con relación a alguna meta. (Flavel, citado en Jaramillo & Osses, 2012, p. 118) | Conocimiento metacognitivo | Metaconocimientos personales | Conocimiento de las competencias propias/ límites en el campo de la escritura |
| | | | Metaconocimiento de la tarea | Conocimiento de las características del tipo de escritura |
| | | | | Conocimiento de las dificultades de la tarea o un tipo particular de texto |
| | | Metaconocimiento de las estrategias | Conocimiento de las estrategias propias | |
| | | Autorregulación | Autorregulación interna | Uso de estándares de evaluación |
| | | | | Establecimiento de metas |
| | | | | Uso de estrategias cognitivas relacionadas a la tarea |
| | | | Autorregulación de la conducta | Monitoreo |
| | | | | Auto instrucción y verbalizaciones en voz alta y mentalmente |
| | | Autorregulación del entorno | Estructuración del medio ambiente | |
| Elección / uso de modelos | | | | |

V2 – Textos escritos expositivos

Producción escrita que considera la superestructura, microestructura y macroestructura para presentar un texto.

| | Definición conceptual | Dimensiones | Indicadores |
|------------------------------------|--|--------------------|---|
| Textos escritos expositivos | Producción escrita que considera la superestructura, microestructura macroestructura y adecuación al contexto para presentar un texto. | Superestructura | Orden formal global del texto expositivo |
| | | | Presencia de los elementos esenciales de cada una de sus partes |
| | | Macroestructura | Coherencia global del texto |
| | | Microestructura | Cohesión lineal del texto (nivel párrafo) |
| | | | Sintaxis correcta |

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo, método y diseño de la investigación

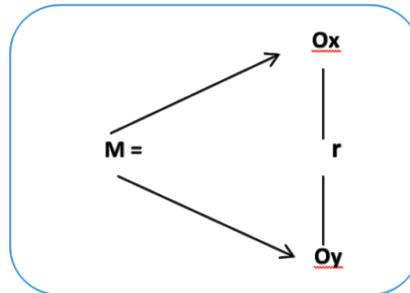
Según el problema de la investigación, correspondió al tipo básica. Se utilizó el enfoque cuantitativo y de diseño correlacional porque se evaluó el grado de asociación entre ambas variables. Se midieron, cuantificaron y analizaron (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

En la misma línea, Ñaupas, et. al. (2014), expresa que por su naturaleza, esta investigación responde al tipo básica descriptiva, porque “comprende la colección de datos para probar hipótesis o responder a preguntas concernientes a la situación corriente de los sujetos del estudio. Un estudio descriptivo determina e informa los modos de ser de los objetos” (p. 91).

El diseño de investigación fue correlacional, ya que “se quiere establecer el grado de correlación o de asociación entre una variable (X) y otra variable (Z) que no sean dependientes una de la otra.” (Ñaupas, et. al, 2014, p. 343), “se realiza sin manipular deliberadamente variables” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 152) y “la población muestral es observada en su ambiente natural y en su realidad” (Valderrama, 2015, p. 178). Es transversal porque “se usa cuando se pretende conocer el estado actual de la situación que presenta una determinada población” (Sánchez, S., 2010, p. 183).

El método utilizado fue el hipotético deductivo, puesto que existió una “observación o descubrimiento de un problema, formulación de una hipótesis, deducción de consecuencias contrastables (observables y medibles) de la hipótesis; y observación, verificación o experimentación” (Ñaupas et. al., 2014 p. 136).

Esquema



Dónde:

M: Muestra de investigación.

Ox: Observaciones de la variable metacognición.

Oy: Observaciones de la variable textos escritos expositivos.

r : Grado de correlación entre ambas variables.

3.2 Población y muestra

La población fue 930 estudiantes de ambos sexos, matriculados en la asignatura Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudio Básicos (PEB) de la Universidad Ricardo Palma en el semestre 2019-1, cuyas edades oscilan entre los 16 y 33 años (Oficina Central de Informática y Cómputo (OFICIC, 2019).

El tipo de muestreo fue probabilístico ya que se realizó una selección aleatoria típica de los estudios correlacionales donde las variables en la población “se miden y se analizan con pruebas estadísticas en una muestra, de la que se presupone que esta es probabilística y todos los elementos de la población tienen una misma probabilidad de ser elegidos” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 177).

Para calcular el tamaño de la muestra, se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N \times Z^2 \times p \times q}{E^2 \times (N - 1) + Z^2 \times p \times q}$$

Donde:

n: muestra

Z: nivel de confianza o margen de confiabilidad, 95%

p: probabilidad de éxito (representatividad), 50%

q: probabilidad de fracaso (no representatividad), 50%

E: nivel de error, 5%

N: tamaño total de la población (para el caso de población finita)

El total de la muestra es de 272 estudiantes.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la variable metacognición, la técnica utilizada en el presente estudio fue la encuesta dado que se buscó recopilar información de un grupo de interés al usar procedimientos estandarizados, como la encuesta escrita que los participantes desarrollan anónimamente (Gallardo, 2017).

Como instrumento se utilizó el cuestionario que según Ñaupás, et. al. (2014),

Consiste en formular un conjunto sistemático de preguntas escritas, en una cédula que están relacionadas a hipótesis de trabajo y por ende a las variables e indicadores de investigación. Su finalidad es recopilar información para verificar las hipótesis de trabajo (p. 211).

El cuestionario utilizado en esta tesis es una adaptación del realizado por Dyanne Escorcía y Fabien Fenouillet en su investigación del 2011, *Quel rôle de la métacognition dans les performances en écriture? Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines et sociales*, que busca medir las estrategias metacognitivas que usan los estudiantes

basándose en la clasificación propuesta por Flavell, que divide la variable metacognición en dos dimensiones, conocimiento metacognitivo y autorregulación.

El cuestionario constó de 20 preguntas de tipo Likert con la siguiente escala:

| | | | |
|-------|----------|----------------|----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Jamás | Rara vez | Frecuentemente | Todo el tiempo |

La distribución de los ítems respondió a:

| Dimensión | Número de ítems |
|----------------------------|---------------------------------------|
| Conocimiento metacognitivo | 5, 6, 7, 2, 10, 18, 8, 13, 16 |
| Autorregulación | 15, 17, 1, 9, 3, 11, 4, 20, 19, 14,12 |

Validez y confiabilidad

La validez del instrumento estuvo garantizada mediante la aplicación de la técnica de juicio de expertos, quienes dictaminaron la veracidad de los ítems, hicieron las observaciones respectivas, las que fueron levantadas en su oportunidad. Se recurrió a un metodólogo, tres especialistas en lengua y comunicación y un psicólogo para la variable Metacognición.

Tabla 1

Relación de jueces de la variable Metacognición

| Nombre y apellido | Grado Académico | Porcentaje de aprobación |
|---------------------|---|--------------------------|
| Mg. Marianella Zeña | Magister en Ciencias | 93% |
| Mg. Rocío Meneses | Magister en Docencia Superior | 100% |
| Mg. Vilma Collazos | Magister en Educación | 90% |
| Mg. Cecilia Vergara | Magister en Investigación y Docencia Universitaria | 93% |
| Mg. Gloria Quiroz | Magister en Educación | 77% |

Respecto al grado de confiabilidad, el instrumento en cuestión fue aplicado mediante una prueba piloto al 10% de la muestra con características homogéneas.

Tabla 2

Alfa de Cronbach del instrumento Metacognición

| Estadísticas de fiabilidad | | |
|----------------------------|---|----------------|
| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
| ,727 | ,739 | 20 |

Nota. En la tabla 2, para obtener la escala de confiabilidad del instrumento, se aplicó el Alfa de Cronbach, cuya escala de confiabilidad es 0.727, como se puede apreciar, los resultados demuestran una confiabilidad moderada, lo que indica que el instrumento es confiable.

Ficha técnica 1

| | |
|--------------------------|---|
| Nombre del instrumento: | Cuestionario para medir la metacognición en la escritura |
| Nombre de investigación: | Metacognición y textos escritos expositivos en un curso de habilidades lingüísticas de la Universidad Ricardo Palma, Lima, 2019 |
| Adaptado por: | Cabezas Palacios, Claudia |
| Año de elaboración: | 2019 |
| Procedencia: | Questionnaire ayant servi à mesurer la métacognition. Autores: Escorcía, D. & Fenouillet, F. (2011) |
| Validez: | Técnica de juicio de expertos: 5 |
| Confiabilidad: | Por consistencia interna probada con el coeficiente Alfa de Cronbach: ,727 |

| | |
|-----------------------------|---|
| Administración: | Individual |
| Duración: | Aproximadamente 10 minutos por alumno |
| Grupo de aplicación: | Alumnos |
| Significación: | Este cuestionario tiene por finalidad recolectar información sobre las estrategias metacognitivas y su afinidad a la escritura. |
| Material: | Una hoja con los 20 ítems que componen el cuestionario. |
| Áreas que evalúa la prueba: | Variable metacognición. Dimensiones: estrategias metacognitivas y autorregulación. |

Para la variable Textos escritos expositivos, la técnica utilizada fue la observación, que es también definida como el registro sistematizado de lo que se quiere examinar. Asimismo, cumple con los requisitos de ser planificada, controlada y haber sido validada para la investigación (Ñaupas, 2014).

El instrumento utilizado fue la rúbrica ya que son guías que a través de un sistema de puntaje describen el nivel de realización de un producto (Díaz & Hernández, 2010).

La rúbrica es una adaptación de la realizada por Cecilia Flores en su investigación del 2017, Relación entre Metacognición y Producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana - 2015, que evalúa los logros al redactar un texto escrito expositivo según los criterios de superestructura, macroestructura y microestructura propuestos por Van Dijk.

La rúbrica constó de 20 ítems con las siguientes escalas:

| 1 | 2 | 3 |
|------------------------|-------------------------|----------------------|
| No logrado (0 – 10) | En proceso (11 – 15) | Logrado (16 – 20) |

La distribución de los ítems respondió a:

| Dimensión | Número de ítems |
|------------------|----------------------------|
| Superestructura | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 |
| Macroestructura | 8, 9, 10, 11, 12, 13 |
| Microestructura | 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 |

Validez y confiabilidad

La validez del instrumento estuvo garantizada mediante la aplicación de la técnica de juicio de expertos, quienes dictaminaron la veracidad de los ítems, hicieron las observaciones respectivas, las que fueron levantadas en su oportunidad. Se recurrió a un metodólogo y tres especialistas en lengua y comunicación y un psicólogo para la variable Producción de textos escritos.

Tabla 3

Relación de jueces para la variable Producción de textos escritos expositivos

| Nombre y apellido | Grado Académico | Porcentaje de aprobación |
|---------------------|---|--------------------------|
| Mg. Marianella Zeña | Magister en Ciencias | 90% |
| Mg. Rocío Meneses | Magister en Docencia Superior | 100% |
| Mg. Vilma Collazos | Magister en Educación | 97% |
| Mg. Cecilia Vergara | Magister en Investigación y Docencia Universitaria | 93% |
| Mg. Gloria Quiroz | Magister en Educación | 80% |

Respecto al grado de confiabilidad, el instrumento en cuestión fue aplicado mediante una prueba piloto al 10% de la muestra con características homogéneas.

Tabla 4

Alfa de Cronbach del instrumento Producción de textos escritos expositivos

| Estadísticas de fiabilidad | | |
|----------------------------|---|----------------|
| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
| ,888 | ,897 | 20 |

Nota. En la tabla 4, se muestra el Alfa de Cronbach obtenido para la variable Producción de textos escritos expositivos, la cual nos dio un valor de 0.888, lo que indica que el instrumento es confiable y se encuentra dentro de un rango de adecuado.

Ficha técnica 2

| | |
|-----------------------------|---|
| Nombre del instrumento: | Rúbrica de producción de textos expositivos |
| Nombre de la investigación: | Metacognición y producción de textos escritos expositivos en un curso de habilidades lingüísticas de la Universidad Ricardo Palma, Lima, 2019 |
| Adaptado: | Cabezas Palacios, Claudia |
| Año de elaboración: | 2019 |
| Procedencia: | Rúbrica de producción de textos escritos expositivos. Autora: Flores, Cecilia (2017) |
| Validez: | Técnica de juicio de expertos: 5 |
| Confiabilidad: | Por consistencia interna probada con el coeficiente Alfa de Cronbach: ,888 |
| Administración: | Uso del investigador |
| Duración: | Aproximadamente 15 minutos por texto. |
| Grupo de aplicación: | Textos escritos realizados por los estudiantes que conforman la muestra |

| | |
|-----------------------------|---|
| Significación: | Esta rúbrica tiene por finalidad asignar un puntaje a la redacción de los textos escritos expositivos de los estudiantes. |
| Material: | Hojas con 20 ítems que componen la rúbrica. |
| Áreas que evalúa la prueba: | Variable producción de textos escritos expositivos. Dimensiones: superestructura, macroestructura y microestructura. |

3.4 Descripción de procedimientos de análisis

Para el procesamiento de datos se empleó el programa estadístico SPSS, versión 24, ya que según Hernández, Fernández y Baptista (2010), este programa “se centra en la interpretación de los resultados de los métodos de análisis cuantitativo y no en los procedimientos de cálculo” (p. 272). Para el análisis de datos, se aplicó la estadística inferencial y descriptiva porque se analizó el comportamiento de cada variable, sin embargo, dada la riqueza de la información obtenida se procedió a analizar a profundidad el perfil de los estudiantes que lograron redactar un texto expositivo; hallazgo significativo que lo diferencia de otros estudios. Para el proceso de contrastación de hipótesis, se aplicó la prueba de normalidad a cada una de las variables, cuyo resultado determinó la prueba estadística a aplicar, la cual recayó en Taub de Kendall.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Resultados

Previo a la obtención del resultado se hacen las pruebas correspondientes al instrumento:
Prueba de Normalidad.

H_0 = Hipótesis nula (de homogeneidad)

H_1 = Hipótesis alterna o del investigador (de diferencias)

Nivel de significancia = 5% = 0.05

Tabla 5

Prueba de normalidad de las variables Metacognición y Producción de textos escritos expositivos

| Pruebas de normalidad | | | |
|-----------------------|---------------------------------|-----|------|
| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | |
| | Estadístico | gl | Sig. |
| Producción de textos | ,066 | 272 | ,006 |
| Metacognición | ,055 | 272 | ,048 |

a. Corrección de significación de Lilliefors

Toma de decisión

$P < 0,05$ entonces rechazamos la Hipótesis nula

$P > 0,05$ entonces aceptamos la Hipótesis nula

Teniendo en cuenta que el p-valor o significancia de Kolmogórov-Smirnov 0.06 y 0.048 es mayor que 0.05, no se puede rechazar la hipótesis que apuesta por la igualdad u homogeneidad de varianzas, es decir, la muestra proviene de una distribución normal.

Tabla 6

Prueba de distribución según sexo

| Rangos | | | |
|--------|-----------|-----|----------------|
| | Sexo | N | Rango promedio |
| suma_X | Masculino | 139 | 130,59 |
| | Femenino | 133 | 142,67 |
| | Total | 272 | |
| suma_Y | Masculino | 139 | 140,36 |
| | Femenino | 133 | 132,47 |
| | Total | 272 | |

Tabla 7

Estadísticos de prueba de Kruskal Wallis

| Estadísticos de prueba ^{a,b} | | |
|---------------------------------------|--------|--------|
| | suma_X | suma_Y |
| H de Kruskal-Wallis | 1,607 | ,685 |
| Gl | 1 | 1 |
| Sig. Asintótica | ,205 | ,408 |

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Sexo

Nota. Al analizar la distribución según sexo se aprecia que el p-valor o significancia asintótica es mayor que 0.05; por lo tanto, no se puede rechazar la hipótesis nula y se afirma que las muestras si provienen de una distribución normal.

Tabla 8

Distribución de frecuencias según sexo

| | | Sexo | | | |
|--------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | Masculino | 139 | 51,1 | 51,1 | 51,1 |
| | Femenino | 133 | 48,9 | 48,9 | 100,0 |
| | Total | 272 | 100,0 | 100,0 | |

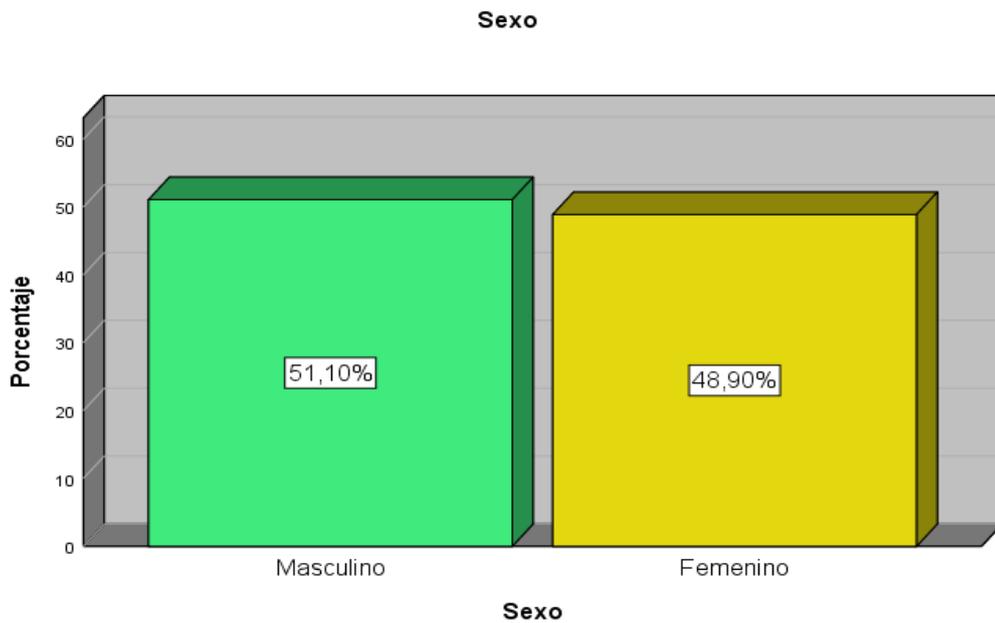


Figura 3. Distribución porcentual según sexo

Nota. En la tabla 8 y figura 3, se muestra la distribución de frecuencias y porcentajes según sexo, el 51,1% corresponde al sexo masculino y el 48,9% al femenino.

Resultados descriptivos: variable Metacognición

Tabla 9

Distribución porcentual de la dimensión Conocimiento metacognitivo

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rara vez | 46 | 16,9 | 16,9 | 16,9 |
| Frecuentemente | 224 | 82,4 | 82,4 | 99,3 |
| Todo el tiempo | 2 | ,7 | ,7 | 100,0 |
| Total | 272 | 100,0 | 100,0 | |

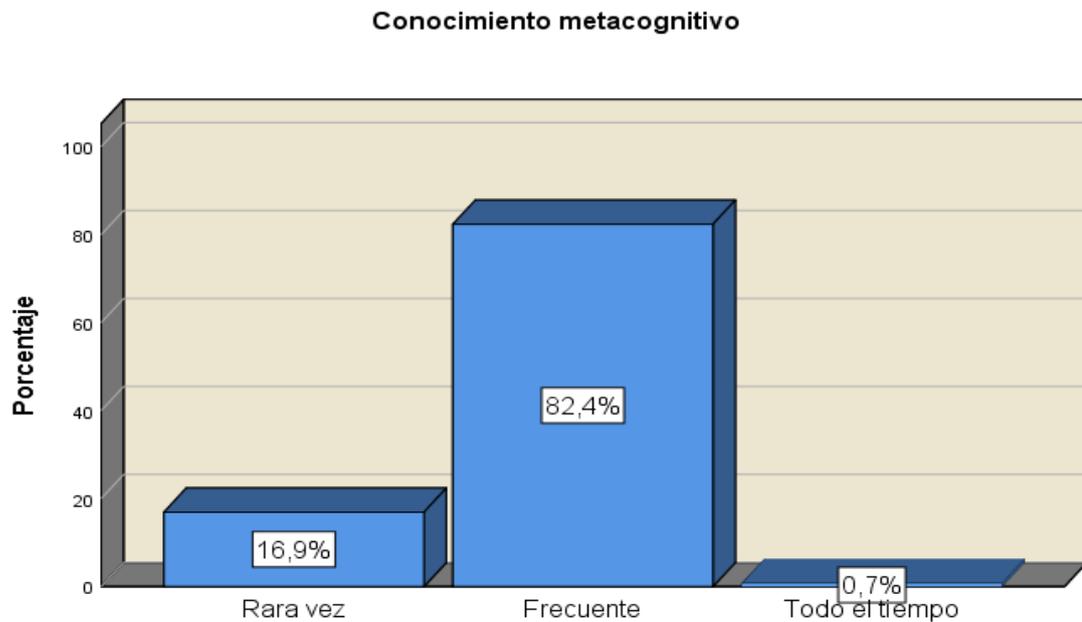


Figura 4 Conocimiento metacognitivo

Nota. En la tabla 9 y figura 4 se observa distribución porcentual del conocimiento metacognitivo, el 82,4% optaron por la categoría *frecuentemente*, es decir, realizan su trabajo escrito, organizando la información que poseen antes de empezar a escribir. Asimismo, cuando hacen un trabajo escrito, pueden identificar sus fortalezas y dificultades a la hora de escribir, además, pueden reconocer la organización del texto; sin embargo un 16,9% lo hace *rara vez* y solo un 0,7% marcó la opción *todo el tiempo*.

Tabla 10

Distribución porcentual de la dimensión Autorregulación

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Frecuente | 66 | 24,3 | 24,3 | 24,3 |
| Todo el tiempo | 206 | 75,7 | 75,7 | 100,0 |
| Total | 272 | 100,0 | 100,0 | |

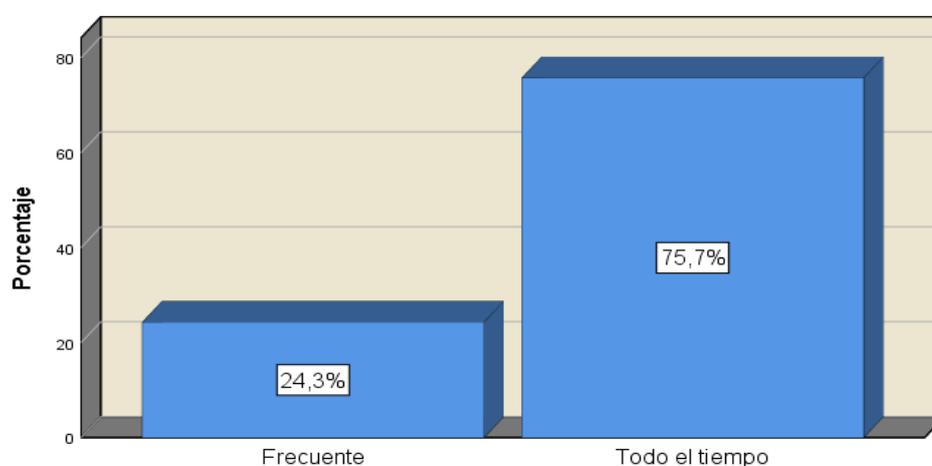


Figura 5. Autorregulación

Nota. En la tabla 10 y figura 5, se aprecia que el 75,7% respondió con la opción *todo el tiempo*, haciendo uso de los estándares de evaluación, es decir, analizan la efectividad de sus estrategias mientras están escribiendo y cuando hacen su trabajo escrito determinan la calidad de su redacción. Asimismo, establecen metas, lo cual indica que toman en consideración los objetivos del texto antes de empezar a escribirlo y a la vez meditan sobre lo que van a escribir. El 24,3% de los estudiantes, indicaron que lo hacen *frecuentemente*.

Tabla 11

Distribución porcentual de la variable Metacognición

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Rara vez | 3 | 1,1 | 1,1 | 1,1 |
| Frecuentemente | 213 | 78,3 | 78,3 | 79,4 |
| Todo el tiempo | 56 | 20,6 | 20,6 | 100,0 |
| Total | 272 | 100,0 | 100,0 | |

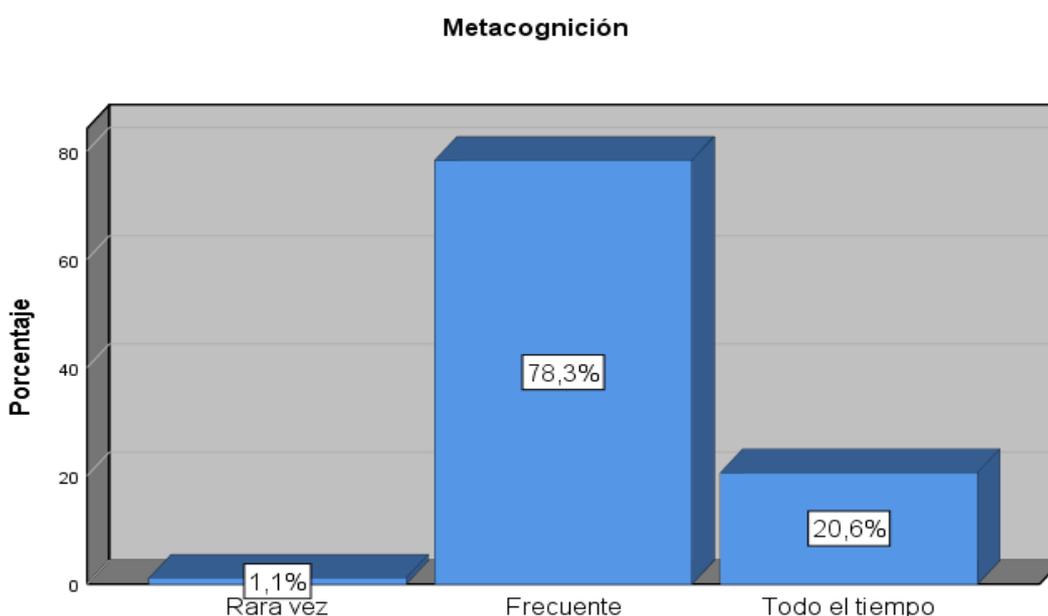


Figura 6. Metacognición

Nota. En la tabla 11 y figura 6, se muestra la distribución porcentual de la variable general metacognición. El 78,3% respondió que lo hacen *frecuentemente*, es decir, se refieren al conocimiento de las capacidades y condiciones de los procesos del pensamiento humano, el cual implica ser capaz de tomar conciencia de su manera de aprender y comprender los factores que explican por qué los resultados de una actividad son positivos o negativos. Un 20,6% respondió con la opción *todo el tiempo*, es decir, los estudiantes dirigen con eficacia su aprendizaje, ya que este factor es el primer y más importante objetivo de la enseñanza en cada área y constituye el procedimiento clave

mediante el cual el alumno evalúa en forma permanente su proceso como aprendiz de pensador competente. Solo un 1,1% respondió con la opción *rara vez*.

Tabla 12

Frecuencia Conocimiento metacognitivo según sexo

| | | Sexo | | Total |
|----------------------------|----------------|-----------|----------|-------|
| | | Masculino | Femenino | |
| Conocimiento metacognitivo | Rara vez | 25 | 21 | 46 |
| | Frecuentemente | 113 | 111 | 224 |
| | Todo el tiempo | 1 | 1 | 2 |
| | Total | 139 | 133 | 272 |

Nota. En la tabla 12, se observa el conocimiento cognitivo respecto a los estudiantes según sexo. En el sexo masculino, se aprecian 25 estudiantes que indican que rara vez tienen conocimiento metacognitivo, 113 estudiantes que indican que su conocimiento es frecuente y solo uno que indica que lo realiza todo el tiempo. En cuanto al sexo femenino, 21 estudiantes expresan que rara vez tienen un conocimiento metacognitivo, 111 tienen un conocimiento metacognitivo frecuente y una que lo considera como *todo el tiempo*.

Tabla 13

Frecuencia Autorregulación según sexo

| | | Sexo | | Total |
|----------------|----------------|-----------|----------|-------|
| | | Masculino | Femenino | |
| Autoevaluación | Frecuentemente | 40 | 26 | 66 |
| | Todo el tiempo | 99 | 107 | 206 |
| | Total | 139 | 133 | 272 |

Nota. En la tabla 13, se observa la variable autorregulación según sexo. 40 estudiantes del sexo masculino mencionan que autorregulan su producción *frecuentemente*, frente a 99 estudiantes del mismo sexo que afirman autorregular su redacción *todo el tiempo*. Por otro lado, 26 estudiantes del sexo femenino autorregulan su

producción *frecuentemente*, mientras que 107 estudiantes del mismo sexo lo hacen *todo el tiempo*.

Tabla 14

Distribución porcentual de la variable Producción de textos escritos expositivos

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| En Proceso | 85 | 31,3 | 31,3 | 31,3 |
| Logrado | 187 | 68,8 | 68,8 | 100,0 |
| Total | 272 | 100,0 | 100,0 | |

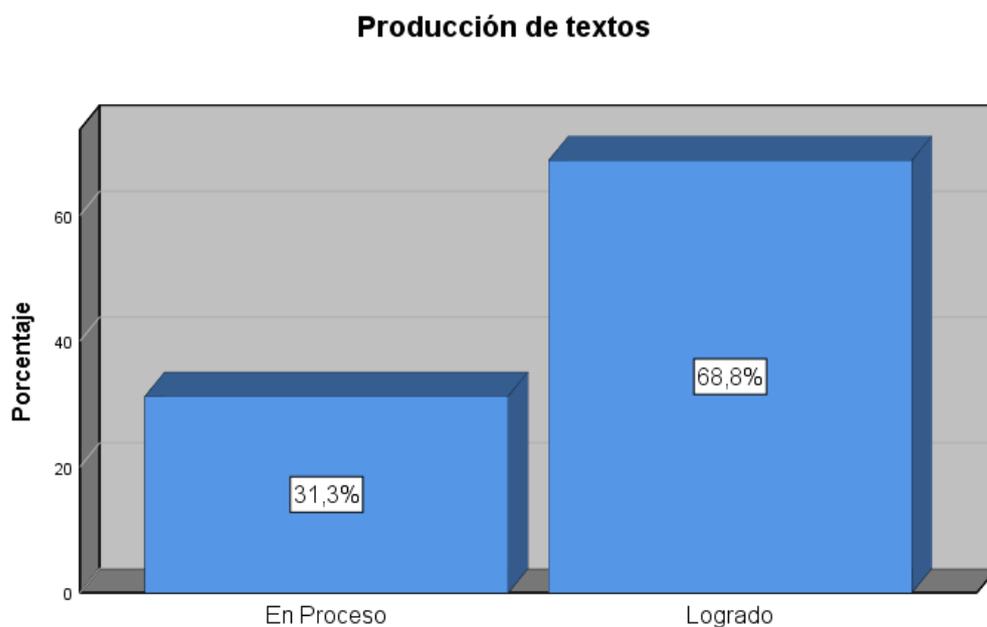


Figura 7. Producción de textos escritos expositivos

Nota. En la tabla 14 y figura 7, se muestran los resultados obtenidos de la variable Producción de textos escritos expositivos. El 68,8% ha *logrado* plantear la contextualización del tema en la introducción y mantiene el orden formal global característico de los textos de tipo expositivo, cuyo perfil se profundiza analíticamente más adelante. Este grupo trata de mantener la coherencia y significado global, son pertinentes en ideas para explicar el tema central del texto, mantienen una sucesión lógica

de los párrafos y producen conclusiones que son congruentes con el tema. A su vez, se muestra que el 31,3% se encuentra *en proceso* de producir textos escritos expositivos.

Tabla 15

Frecuencia Producción de textos escritos expositivos según sexo

| | | Sexo | | | | Total | |
|--|------------|-----------|--------|----------|--------|-------|--------|
| | | Masculino | | Femenino | | | |
| Producción de textos escrito y expositivos | En Proceso | 44 | 51.76% | 41 | 48.24% | 85 | 31.25% |
| | Logrado | 95 | 50.80% | 92 | 49.20% | 187 | 68.75% |
| Total | | 139 | 51.10% | 133 | 48.90% | 272 | 100% |

Nota. En la tabla 15, se tiene a 44 estudiantes de sexo masculino cuya producción de textos se encuentra *en proceso*, mientras que 95 estudiantes del mismo sexo ha *logrado* producir textos escritos expositivos con éxito. En cuanto al sexo femenino, 41 estudiantes se encuentran *en proceso* de redactar textos escritos expositivos, y 92 estudiantes del mismo sexo sí han *logrado* producir textos escritos expositivos.

Tabla 16

Tabla de contingencia: Conocimiento metacognitivo versus Producción de textos escritos expositivos

| | | Producción de textos | | | | Total | |
|----------------------------|----------------|----------------------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | | En proceso | | Logrado | | | |
| Conocimiento metacognitivo | Rara vez | 17 | 36.95% | 29 | 63.05% | 46 | 16.91% |
| | Frecuentemente | 68 | 30.35% | 156 | 69.65% | 224 | 82.35% |
| | Todo el tiempo | 0 | 0% | 2 | 100% | 2 | 0.74% |
| Total | | 85 | 31.25% | 187 | 68.75% | 272 | 100% |

Nota. En la tabla 16, se muestran a 17 estudiantes que se encuentran *en proceso* de producir textos que rara vez tienen conocimiento metacognitivo. Asimismo, se da cuenta que 68 estudiantes que se encuentran en proceso de producir textos refieren que su conocimiento metacognitivo es frecuente. En cuanto a la categoría de *logrado*, es decir,

que sí han llegado a producir un texto expositivo con todas sus características, se encuentran 29 estudiantes que consideran su conocimiento metacognitivo como escaso (*rara vez*), mientras que 156 estudiantes *frecuentemente* consideran este aspecto y solo dos lo considera como alto (*todo el tiempo*).

Tabla 17

Tabla de contingencia: Autorregulación versus Producción de textos escritos expositivos

| | | Producción de textos | | | | Total | |
|-----------------|----------------|----------------------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | | En Proceso | | Logrado | | | |
| Autorregulación | Frecuente | 20 | 30.30% | 46 | 69.70% | 66 | 24.26% |
| | Todo el tiempo | 65 | 31.55% | 141 | 68.45% | 206 | 75.74% |
| Total | | 85 | 31.25% | 187 | 68.75% | 272 | 100% |

Nota. En la tabla 17, se muestran los resultados obtenidos de cruzar dos variables: Autorregulación y Producción de textos escritos expositivos. En esta categoría, para el indicador que muestra que los estudiantes se encuentran en proceso de producir un texto escrito expositivo, 20 de los mismos han calificado su autorregulación como *frecuentemente* y 65 estudiantes, bajo la opción de *todo el tiempo*. Respecto a aquellos estudiantes que han logrado una producción verídica de un texto escrito expositivo, 46 perciben su autorregulación como *frecuentemente*, mientras que 141 como *todo el tiempo*. Del total de 272 estudiantes 85 están en proceso y 187 *han logrado* producir textos escritos expositivos.

Contraste de hipótesis

- H₀ No existe una relación significativa entre metacognición en su dimensión *conocimiento metacognitivo* y la producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.
- H₁ Existe una relación significativa entre metacognición en su dimensión *conocimiento metacognitivo* y la producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

Tabla 18

Contraste de hipótesis entre la dimensión Conocimiento metacognitivo versus Producción de textos escritos expositivos

| | | Correlaciones | |
|------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------|
| | | Conocimiento metacognitivo | Producción de textos |
| Tau_b de Kendall | Coeficiente de correlación | 1,000 | ,065 |
| | Sig. (bilateral) | . | ,285 |
| | N | 272 | 272 |
| | Coeficiente de correlación | ,065 | 1,000 |
| | Sig. (bilateral) | ,285 | . |
| | N | 272 | 272 |

Nota. En la tabla 18, se muestran la correlación de las variables Conocimiento metacognitivo versus Producción de textos escritos expositivos, como se puede observar, la significancia bilateral es mayor que 0.05 (alfa) por lo que no se puede rechazar la hipótesis nula y se concluye que no existe relación entre el conocimiento metacognitivo y producción de textos.

- H₀ No existe una relación significativa entre metacognición en su dimensión *autorregulación* y la producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.
- H₁ Existe una relación significativa entre metacognición en su dimensión *autorregulación* y la producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

Tabla 19

Contraste de hipótesis entre la dimensión Autorregulación versus Producción de textos escritos expositivos

| | | Correlaciones | |
|------------------|-----------------------------|-----------------|---|
| | | Autorregulación | Producción de textos escritos expositivos |
| Tau_b de Kendall | Coefficiente de correlación | 1,000 | -,012 |
| | Sig. (bilateral) | . | ,849 |
| | N | 272 | 272 |
| | Coefficiente de correlación | -,012 | 1,000 |
| | Sig. (bilateral) | ,849 | . |
| | N | 272 | 272 |

Nota. En la tabla 19, se observa los coeficientes de asociación de Tau B de Kendall para variables no paramétricas y la significancia bilateral que permite aceptar o rechazar la hipótesis nula, en este caso el coeficiente es mayor que alfa (0.05) por lo que no se puede rechazar la hipótesis nula, dado que el p-valor es 0,849, y se confirma que las variables no están asociadas.

- H₀ No existe una relación significativa entre metacognición y producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.
- H₁ Existe una relación significativa ente metacognición y producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

Tabla 20

Contraste de hipótesis entre Metacognición versus Producción de textos escritos expositivos

| | | Correlaciones | |
|------------------|-----------------------------|---------------|---|
| | | Metacognición | Producción de textos escritos expositivos |
| Tau_b de Kendall | Coefficiente de correlación | 1,000 | ,026 |
| | Sig. (bilateral) | . | ,672 |
| | N | 272 | 272 |
| | Coefficiente de correlación | ,026 | 1,000 |
| | Sig. (bilateral) | ,672 | . |
| | N | 272 | 272 |

Nota. En la tabla 20, se obtuvo una significancia bilateral de 0,672 que es mayor a alfa, por lo que no se puede rechazar la hipótesis nula y se concluye que las variables no están asociadas o que son independientes la una de la otra.

Características demográficas de los estudiantes que han logrado producir textos escritos expositivos

Cabe mencionar que después de hacer el análisis y contraste de las hipótesis, se procedió a realizar un análisis según características demográficas de los estudiantes que han logrado producir textos escritos expositivos y, asimismo, han logrado un conocimiento metacognitivo y autorregulación frecuente.

ANÁLISIS FACTORIAL

Tabla 21

Prueba de KMO y Bartlett para la variable Metacognición

| Prueba de KMO y Bartlett | | |
|---|---------------------|---------|
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo | | ,763 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Aprox. Chi-cuadrado | 769,194 |
| | gl | 190 |
| | Sig. | ,000 |

Atendiendo al postulado de Kaiser-Meyer-Olkin p (KMO) quien propone que:

$KMO \geq 0,75 \Rightarrow$ Bien

$KMO \geq 0,5 \Rightarrow$ Aceptable

$KMO < 0,5 \Rightarrow$ Inaceptable

Los resultados obtenidos por el índice de KMO arrojó un valor de 0,763 el cual se considera bien y por ende las variables están relacionadas en una primera instancia.

Con respecto a la prueba de esfericidad de Bartlett, esta evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables en estudio.

Si el modelo es significativo (aceptamos la hipótesis nula, H_0).

Si Sig. (p-valor) < 0.05 aceptamos H_0 (hipótesis nula) $>$ se puede aplicar el análisis factorial.

Si Sig. (p-valor) > 0.05 rechazamos H_0 $>$ no se puede aplicar el análisis factorial.

Dada la circunstancia de que el p-valor es menor que 0.05, se concluye que la prueba es significativa.

Tabla 22

Matriz de transformación de componente

| Componente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 | ,537 | ,550 | ,541 | ,238 | ,122 | ,170 | ,127 |
| 2 | -,467 | -,024 | -,040 | ,448 | ,530 | ,389 | ,384 |
| 3 | ,326 | -,081 | -,195 | -,246 | ,532 | -,535 | ,467 |
| 4 | -,025 | -,574 | ,663 | -,093 | ,348 | -,055 | -,313 |
| 5 | -,521 | ,498 | ,266 | -,624 | ,129 | -,050 | ,028 |
| 6 | ,250 | ,139 | -,396 | -,218 | ,502 | ,387 | -,559 |
| 7 | ,229 | -,305 | ,037 | -,486 | -,179 | ,615 | ,455 |

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

Gráfico de componente en espacio rotado

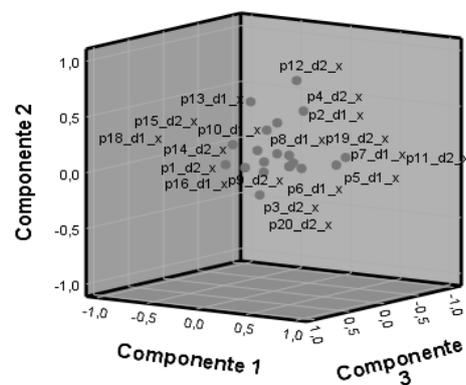


Figura 8. Componente en espacio rotado

Nota. En la tabla 22 y figura 8 se presenta los resultados obtenidos del método Varimax, desarrollado por Kaiser (1958), que efectúa una rotación ortogonal de los ejes factoriales. El objetivo de la rotación Varimax es conseguir que la correlación de cada una de las variables sea lo más próxima a 1 con sólo uno de los factores y próxima a cero con todos los demás. Según lo explicado teóricamente, no se ha logrado tener proximidad a 1, por lo que las variables se muestran dispersas y sólo algunas están correlacionadas entre sí.

Tabla 23

Prueba de KMO y Bartlett para la variable Producción de textos escritos expositivos

| Prueba de KMO y Bartlett | | | |
|---|---------------------|--|----------|
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo | | | ,871 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Aprox. Chi-cuadrado | | 3074,796 |
| | gl | | 190 |
| | Sig. | | ,000 |

$KMO \geq 0,75 \Rightarrow$ Bien

$KMO \geq 0,5 \Rightarrow$ Aceptable

$KMO < 0,5 \Rightarrow$ Inaceptable

Si Sig. (p-valor) < 0.05 aceptamos H_0 (hipótesis nula) > se puede aplicar el análisis factorial.

Si Sig. (p-valor) > 0.05 rechazamos H_0 > no se puede aplicar el análisis factorial.

Los resultados obtenidos para la variable producción de textos expositivos por el índice de KMO arrojó un valor de 0,871, el cual se considera bien y por ende las variables están relacionadas en una primera instancia.

En cuanto a la prueba de esfericidad de Bartlett, el valor de significancia es menor a 0.05 por lo que se acepta la hipótesis nula y se considera aplicable el análisis factorial.

Tabla 24

Matriz de transformación de componente

| Componente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 | ,791 | ,444 | ,309 | ,209 | ,192 |
| 2 | -,094 | -,456 | ,743 | ,428 | -,220 |
| 3 | -,286 | ,405 | -,296 | ,802 | -,154 |
| 4 | -,532 | ,535 | ,492 | -,204 | ,384 |
| 5 | -,015 | -,381 | -,152 | ,297 | ,862 |

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

Gráfico de componente en espacio rotado

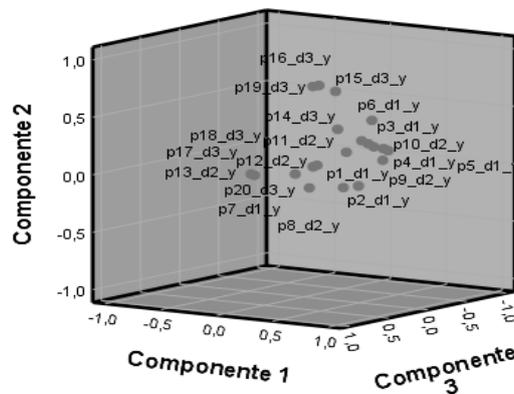


Figura 9

Componente en espacio rotado de la variable Producción de textos escritos expositivos

Nota. En la tabla 24 y figura 9, se aprecia el ajuste de rotación de los ítems, que maximiza la varianza explicada por cada uno de ellos, equilibrando así las diferencias entre autovalores. En este caso se observa que sólo algunos ítems están correlacionados.

Tabla 25

Carrera universitaria versus Producción de textos escritos expositivos *logrados*

| Carreras | Logrado | % |
|---|---------|---------|
| Arquitectura y Urbanismo | 34 | 18.18 |
| Ingeniería Civil | 10 | 5.35 |
| Ingeniería Electrónica | 2 | 1.07 |
| Ingeniería Industrial | 8 | 4.28 |
| Ingeniería Informática | 8 | 4.28 |
| Ingeniería Mecatrónica | 6 | 3.21 |
| Medicina Humana | 43 | 22.99 |
| Economía | 2 | 1.07 |
| Administración y Gerencia | 9 | 4.81 |
| Administración y Negocios Globales | 10 | 5.35 |
| Marketing Global y Administración Comercial | 5 | 2.67 |
| Turismo, Hotelería y Gastronomía | 7 | 3.74 |
| Contabilidad y Finanzas | 4 | 2.14 |
| Traducción e Interpretación | 12 | 6.42 |
| Biología | 6 | 3.21 |
| Medicina Veterinaria | 8 | 4.28 |
| Derecho y Ciencias Políticas | 5 | 2.67 |
| Psicología | 8 | 4.28 |
| Total | 187 | 100.000 |

Nota. En la tabla 25, se aprecia que 187 sujetos han logrado producir textos escritos expositivos. Dentro de este grupo, el 22.99% son de la carrera de Medicina Humana y el 18,18% son de la carrera de Arquitectura y Urbanismo, siendo las carreras que demuestran producir textos escritos expositivos con mejor calidad respetando la superestructura, macroestructura y microestructura típica de esta clase de textos.

Tabla 26

Producción de textos escritos expositivos según sexo

| | Producción de textos | | | | Total | |
|-----------|----------------------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | En Proceso | | Logrado | | | |
| Masculino | 44 | 51.76% | 95 | 50.80% | 139 | 51.10% |
| Femenino | 41 | 48.24% | 92 | 49.20% | 133 | 48.90% |
| Total | 85 | 31.25% | 187 | 68.75% | 272 | 100% |

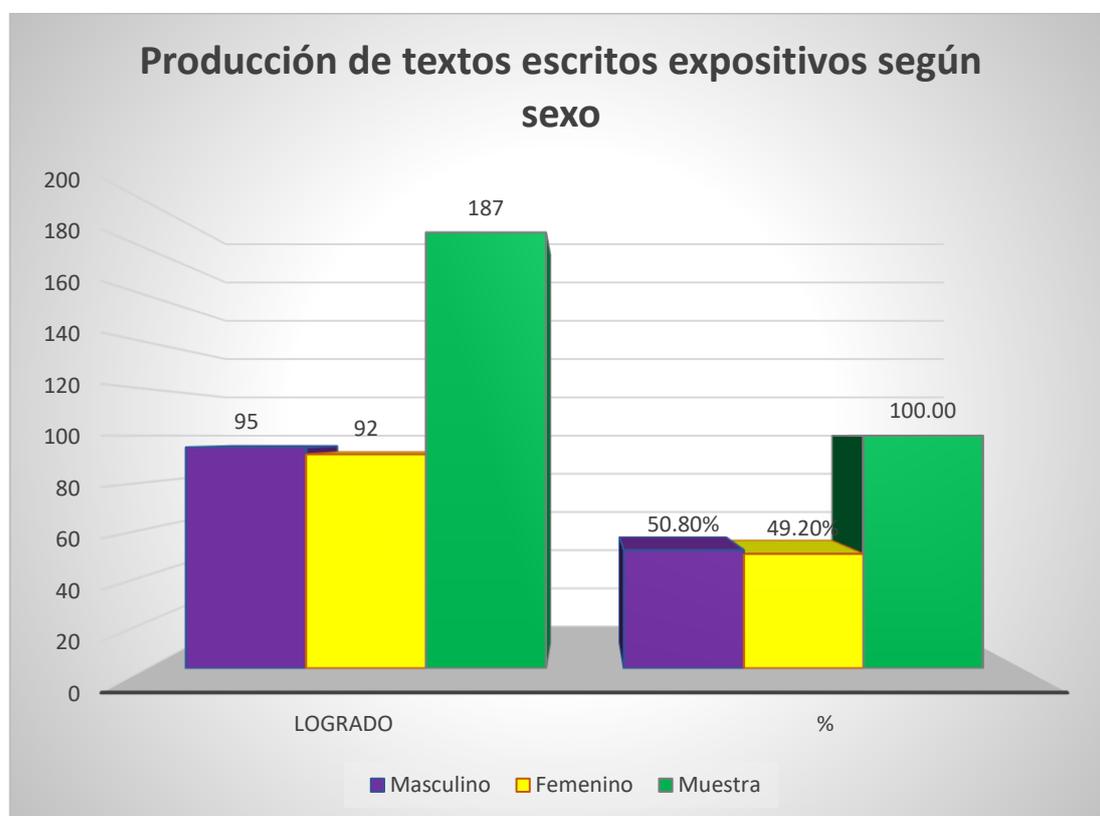


Figura 10. Producción de textos escritos expositivos según sexo

Nota. En la tabla 26 y figura 10, se muestran las características demográficas de un grupo de 187 estudiantes, de un total de muestra de 272, que han logrado producir textos escritos expositivos. De 187 estudiantes el 50,80% (95) son del sexo masculino y un 49,20% (92) son del sexo femenino.

Tabla 27

Edad versus Producción de textos escritos expositivos

| EDAD (Agrupada) | En Proceso | | Logrado | | Total | |
|--------------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|-------------|
| | | | | | | |
| 16 - 23 | 81 | 30.92% | 181 | 69.08% | 262 | 96.32% |
| 24 - 33 | 3 | 37.5% | 5 | 62.5% | 8 | 2.94% |
| 34 - 44 | 0 | 0% | 1 | 100% | 1 | 0.37% |
| 55 - 65 | 1 | 100% | 0 | 0% | 1 | 0.37% |
| Total | 85 | 31.25% | 187 | 68.75% | 272 | 100% |

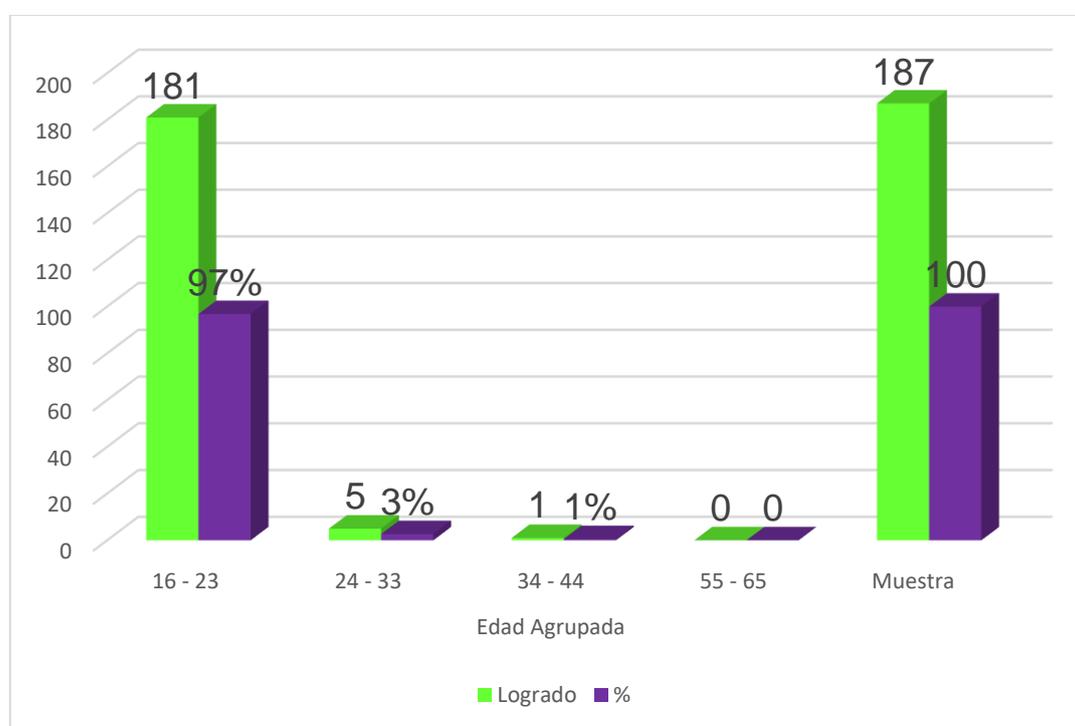


Figura 11. Edad versus producción de textos escritos expositivos

Nota. En la tabla 27 y figura 11 se observa que del total de 272 estudiantes, 187 han logrado producir textos escritos expositivos; y que de estos 187 estudiantes, el 97%, es decir, 181 estudiantes, se encuentran en un rango de edad entre 16 y 23 años y un 3%, es decir 5 estudiantes, están dentro de un rango de edad de 24 a 33 años.

Tabla 28

Carrera universitaria versus Conocimiento metacognitivo

| Carrera | Rara vez | Frecuente | Todo el tiempo | % |
|---|----------|-----------|----------------|--------|
| Arquitectura y Urbanismo | 10 | 44 | 0 | 19.64 |
| Ingeniería Civil | 5 | 18 | 0 | 8.04 |
| Ingeniería Electrónica | 0 | 3 | 0 | 1.34 |
| Ingeniería Industrial | 2 | 8 | 0 | 3.57 |
| Ingeniería Informática | 1 | 10 | 0 | 4.46 |
| Ingeniería Mecatrónica | 3 | 5 | 0 | 2.23 |
| Medicina Humana | 5 | 47 | 2 | 20.98 |
| Economía | 1 | 2 | 0 | 0.89 |
| Administración y Gerencia | 1 | 11 | 0 | 4.91 |
| Administración y Negocios Globales | 2 | 11 | 0 | 4.91 |
| Marketing Global y Administración Comercial | 2 | 6 | 0 | 2.68 |
| Turismo, Hotelería y Gastronomía | 3 | 10 | 0 | 4.46 |
| Contabilidad y Finanzas | 2 | 6 | 0 | 2.68 |
| Traducción e Interpretación | 2 | 14 | 0 | 6.25 |
| Biología | 0 | 9 | 0 | 4.02 |
| Medicina Veterinaria | 2 | 7 | 0 | 3.13 |
| Derecho y Ciencias Políticas | 2 | 6 | 0 | 2.68 |
| Psicología | 3 | 7 | 0 | 3.13 |
| Total | 46 | 224 | 2 | 100.00 |

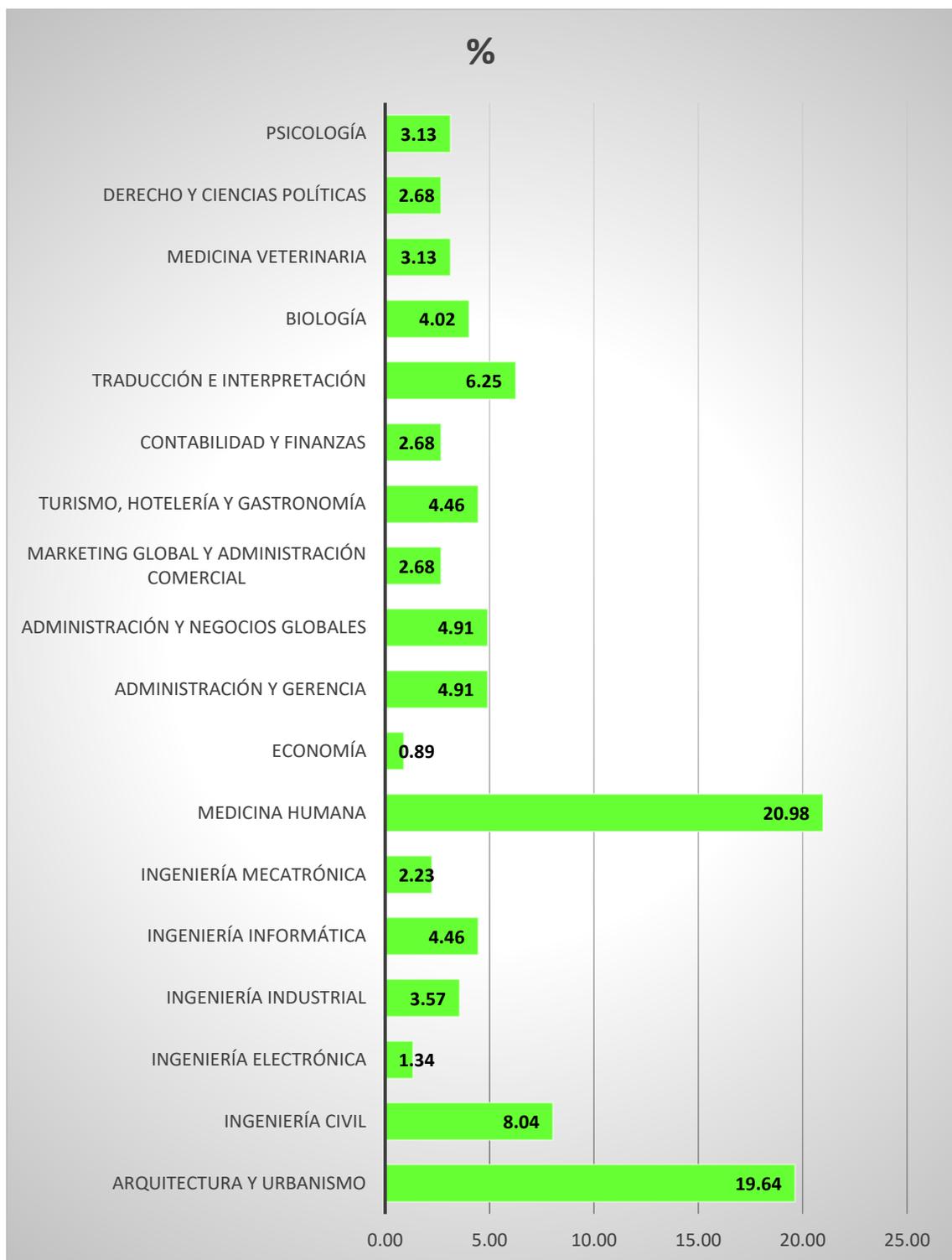


Figura 12. Carrera universitaria versus conocimiento metacognitivo

Nota. En la tabla 28 y figura 12 se aprecia que un total de 272 estudiantes, 224 tiene un conocimiento metacognitivo frecuente. De esta cifra, el 20.98% son de la carrera de Medicina Humana y un 19.64% son de Arquitectura y Urbanismo.

Tabla 29

Carrera universitaria versus Autorregulación

| Carrera | Frecuente | Todo el tiempo | % |
|---|-----------|----------------|--------|
| Arquitectura y Urbanismo | 16 | 38 | 18.45 |
| Ingeniería Civil | 7 | 16 | 7.77 |
| Ingeniería Electrónica | 0 | 3 | 1.46 |
| Ingeniería Industrial | 2 | 8 | 3.88 |
| Ingeniería Informática | 2 | 9 | 4.37 |
| Ingeniería Mecatrónica | 3 | 5 | 2.43 |
| Medicina Humana | 10 | 44 | 21.36 |
| Economía | 1 | 2 | 0.97 |
| Administración y Gerencia | 0 | 12 | 5.83 |
| Administración y Negocios Globales | 2 | 11 | 5.34 |
| Marketing Global y Administración Comercial | 2 | 6 | 2.91 |
| Turismo, Hotelería y Gastronomía | 4 | 9 | 4.37 |
| Contabilidad y Finanzas | 1 | 7 | 3.40 |
| Traducción e Interpretación | 3 | 13 | 6.31 |
| Biología | 3 | 6 | 2.91 |
| Medicina Veterinaria | 3 | 6 | 2.91 |
| Derecho y Ciencias Políticas | 3 | 5 | 2.43 |
| Psicología | 4 | 6 | 2.91 |
| Total | 66 | 206 | 100.00 |

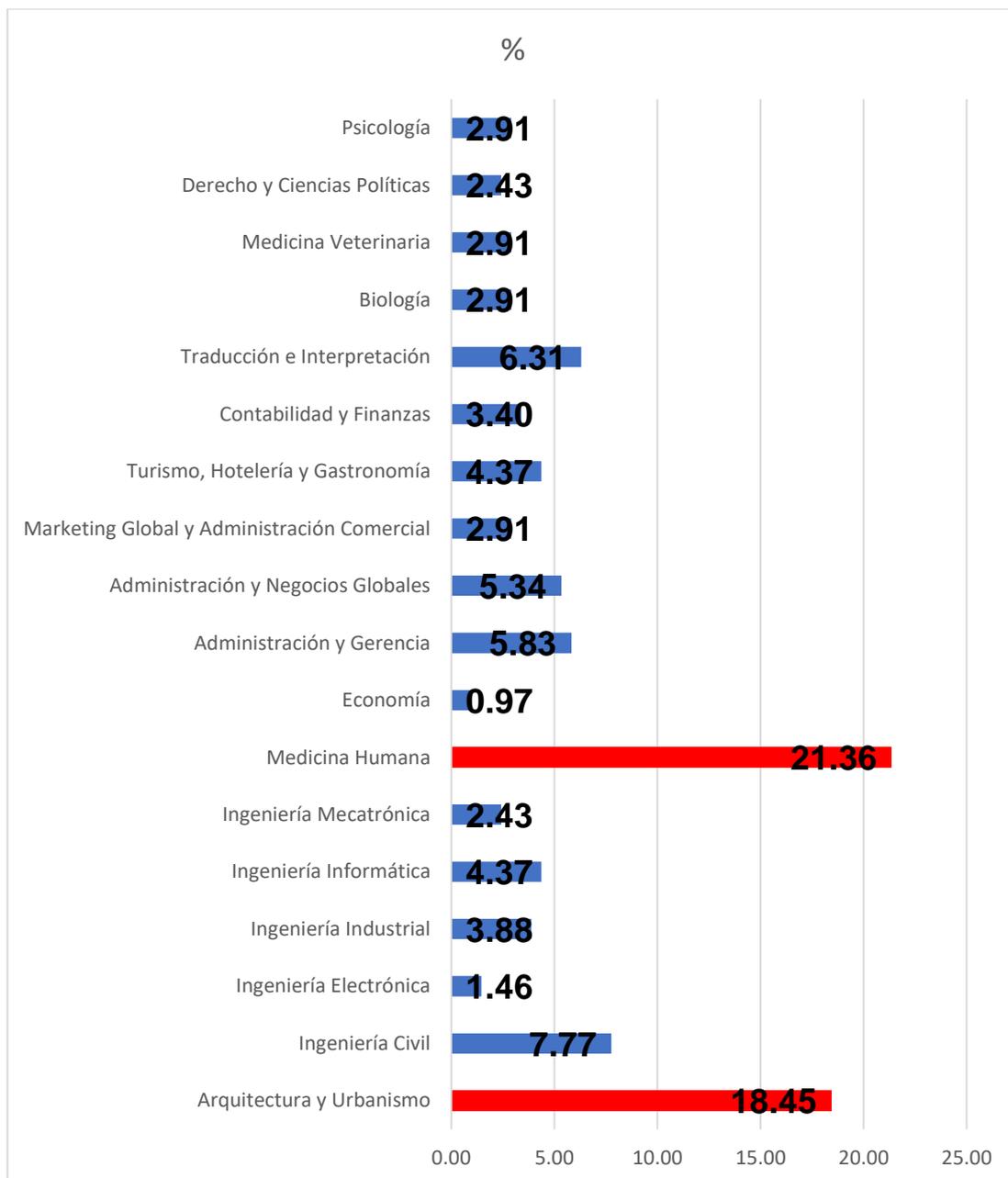


Figura 13. Carrera Universitaria versus Autorregulación

Nota. En la tabla 29 y figura 13, se aprecia las características demográficas de una muestra de 272 estudiantes, de los cuales 206 han logrado autorregular su conocimiento *todo el tiempo*. De este grupo, el 21.36% son de la carrera de Medicina Humana, el 18.45% son de Arquitectura y Urbanismo y un 7.77% son de Ingeniería Civil. Las demás carreras solo han logrado un 6% en el mejor de los casos, siendo el más bajo de 0.97%, que corresponde a la carrera de Economía.

Tabla 30

Carrera universitaria versus Metacognición

| CARRERA | Rara vez | Frecuente | Todo el tiempo | % |
|---|----------|-----------|----------------|-----|
| Arquitectura y Urbanismo | 1 | 41 | 12 | 19 |
| Ingeniería Civil | 1 | 18 | 4 | 8 |
| Ingeniería Electrónica | 0 | 2 | 1 | 1 |
| Ingeniería Industrial | 0 | 8 | 2 | 4 |
| Ingeniería Informática | 0 | 8 | 3 | 4 |
| Ingeniería Mecatrónica | 0 | 6 | 2 | 3 |
| Medicina Humana | 1 | 37 | 16 | 17 |
| Economía | 0 | 3 | 0 | 1 |
| Administración y Gerencia | 0 | 9 | 3 | 4 |
| Administración y Negocios Globales | 0 | 12 | 1 | 6 |
| Marketing Global y Administración Comercial | 0 | 5 | 3 | 2 |
| Turismo, Hotelería y Gastronomía | 0 | 12 | 1 | 6 |
| Contabilidad y Finanzas | 0 | 8 | 0 | 4 |
| Traducción e Interpretación | 0 | 14 | 2 | 7 |
| Biología | 0 | 6 | 3 | 3 |
| Medicina Veterinaria | 0 | 8 | 1 | 4 |
| Derecho y Ciencias Políticas | 0 | 6 | 2 | 3 |
| Psicología | 0 | 10 | 0 | 5 |
| Total | 3 | 213 | 56 | 100 |

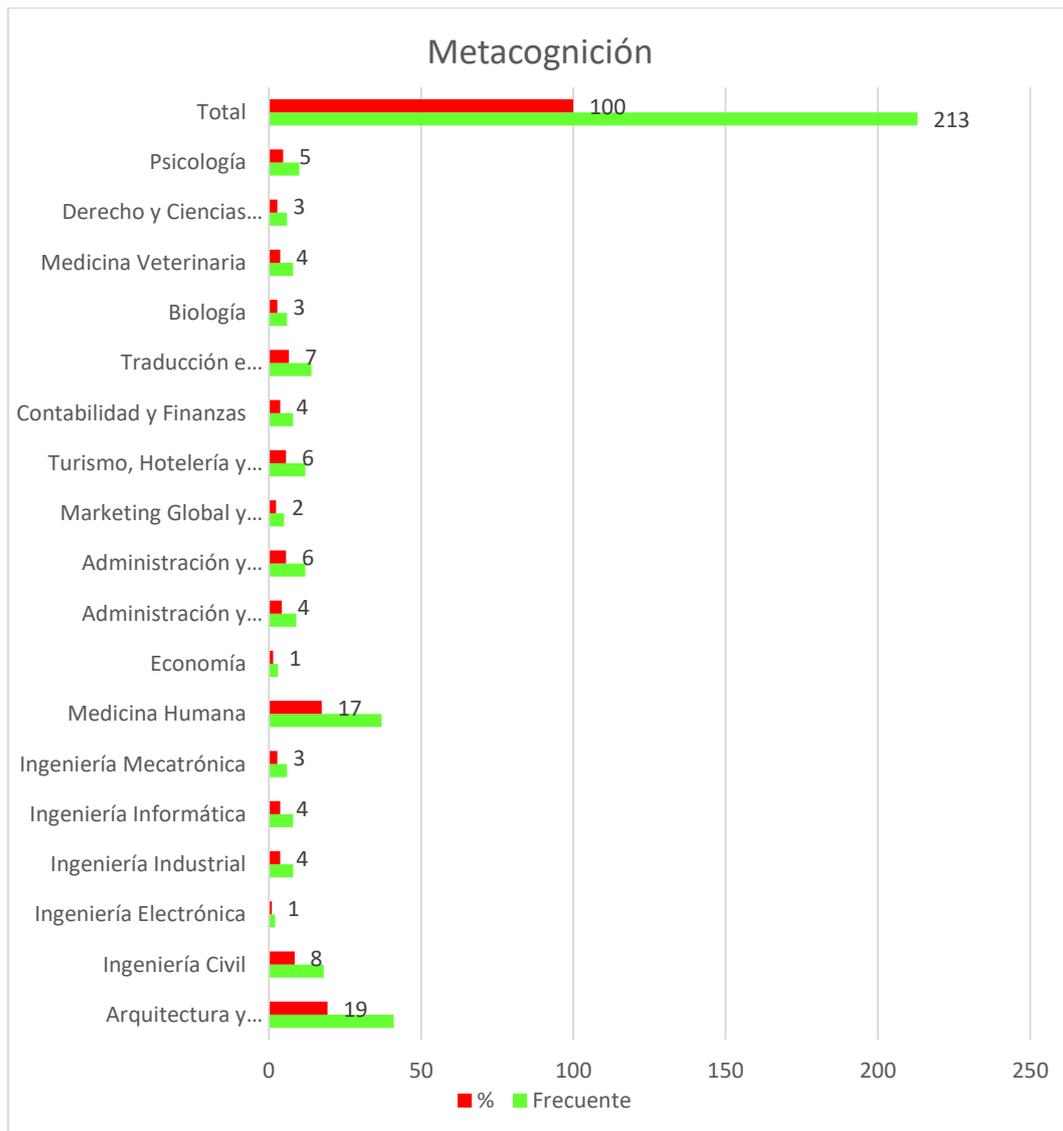


Figura 14. Carrera universitaria versus Metacognición

Nota. En la tabla 30 y figura 14 se muestra las características demográficas de una muestra de 272 estudiantes. 213 estudiantes han logrado tener una metacognición *frecuente*, de los cuales el 19% son de la carrera de Arquitectura y Urbanismo, un 17% son de Medicina Humana y las demás carreras solo llegan, en el mejor de los casos, a un 8%.

4.2 Discusión de resultados

En este apartado se presenta la discusión de los resultados obtenidos de la investigación realizada. En un primer momento se tiene a la estadística descriptiva, también se presentan tablas cruzadas para observar similitud o relación entre las variables y finalmente se ha hecho la inferencia estadística, en donde se ha podido contrastar las hipótesis. Los resultados están representados en porcentajes, tanto para la dimensión Conocimiento metacognitivo como para la variable Producción de textos escritos expositivos. En la dimensión Conocimiento metacognitivo, existe un 82,4% de los estudiantes que expresa que su conocimiento es frecuente, en sentido de que son capaces de organizar la información, poder analizar sus productos e identificar sus fortalezas así como sus dificultades. Con respecto a la dimensión Autorregulación, el 75,75% de estudiantes afirman que todo el tiempo hacen uso de los estándares de evaluación, esto implica que autoevalúan la efectividad de sus estrategias mientras están produciendo un trabajo escrito expositivo; cabe resaltar que un 24,3% lo hacen frecuentemente.

Estudios realizados por Mesías (2018) respecto a estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas – textuales en estudiantes universitarios, en una muestra de 312 estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables, determinó que el uso de las estrategias de aprendizaje metacognitivas produjeron efectos en la planificación, monitoreo y evaluación del aprendizaje; así como el empleo de competencias discursivas-textuales de coherencia y cohesión, de relación de referencia, de conexión entre ideas, de cohesión temática y de corrección y estilística. En nuestra investigación, el 69.65% de estudiantes, de diferentes carreras profesionales entre las que destacan Medicina Humana y Arquitectura y Urbanismo, que lograron redactar textos escritos expositivos, reconocen que frecuentemente hacen uso de estrategias que los ayudan en su proceso de elaboración de un texto.

Por su parte, Flores (2017) en su investigación, *Relación entre Metacognición y Producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana*, analizó la relación entre la metacognición y la producción de textos escritos en cuatro dimensiones (planificación, autoevaluación, estrategias cognitivas y conciencia del proceso) sobre una muestra de 358 estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje. Este estudio le permitió comprobar la hipótesis, cuyo planteamiento fue que existe una correlación positiva baja pero significativa entre la metacognición y la producción de textos expositivos, para las

dimensiones autoevaluación, estrategias cognitivas y conciencia del proceso; sin embargo se mostró una correlación positiva baja, no significativa para la dimensión de planificación. En el caso de la presente investigación no se encontró relación entre la metacognición y la producción de textos escritos expositivos siempre que el p-valor sea mayor que el 0.005, como es el caso de esta investigación en donde fue de 0,672. A la vista de este resultado, no se puede validar la hipótesis nula.

Otro estudio realizado por Llontop (2015) titulado *Estrategias metacognitivas en la optimización del aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015*, evaluó en qué medida las estrategias metacognitivas optimizan significativamente el aprendizaje de los marcadores discursivos en una muestra de dos grupos de 27 estudiantes cada uno. Se pudo confirmar que para redactar un texto, el uso de estrategias metacognitivas para escoger los marcadores discursivos que provean al texto de coherencia, son de gran ayuda. Este estudio tiene similitud con la investigación ya que 156 estudiantes han logrado producir textos y tener un conocimiento metacognitivo *frecuente*, pero aún 68 estudiantes están en proceso, teniendo un conocimiento metacognitivo también expresado como *frecuente*.

Chávez (2015) en *La producción de textos expositivos de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público "Héroes de Sierra Lumi" del distrito de Comas – Concepción*, investigó si existen diferencias significativas en la producción de textos expositivos y su edad, sexo, condición económica, con quién vive y grado de instrucción de los padres de 60 estudiantes de carreras de Computación e Informática y Mecánica Automotriz. Según sus resultados mostraron que no hay diferencias significativas en cuanto al sexo y la edad de los participantes; sin embargo el factor condición económica, con quién vive y grado de instrucción de los padres sí influyó en los estudiantes, ya que no hay motivación ni apoyo. En lo referente a la presente investigación, se encontró que 113 estudiantes del sexo masculino tienen un conocimiento metacognitivo frecuente y 111 del sexo femenino también tienen un conocimiento frecuente, es decir no existe diferencia entre el sexo femenino y el masculino ya que ambos tienen conocimiento metacognitivo. En la variable autorregulación se encontró que 99 estudiantes del sexo masculino autorregulan su producción todo el tiempo y 40 lo hacen frecuentemente, de igual manera 107 estudiantes del sexo femenino lo hacen todo el tiempo y 26 lo hacen frecuentemente.

Wischgoll (2017), en la tesis cualitativa *Fostering Academic Writing Skills and Text Quality Through Metacognitive Activities*, tuvo como objetivo identificar los efectos del entrenamiento combinado de las estrategias cognitivas y metacognitivas; así como mejorar las habilidades de la escritura académica en estudiantes de pre y posgrado de la carrera de psicología de la Universidad de Freiburg en Alemania. Los resultados mostraron que el grupo que recibió entrenamiento adicional con respecto al automonitoreo del proceso de escritura superó al grupo que recibió un entrenamiento adicional sobre el resumen y el grupo que no recibió ningún tipo de entrenamiento adicional. En nuestra investigación, de los 187 estudiantes que lograron redactar un texto escrito expositivo, el 75% calificó que hacen todo el tiempo hacen uso de la autorregulación de su proceso de escritura, es decir, el uso de estrategias relacionadas a la tarea, el uso de modelos de escritura y el monitoreo de la misma. El 25% restante indicó que usan estas estrategias de manera frecuente.

Por su parte Mason (2016), en *Understanding the metacognitive strategies for academic writing of mature, work-based learners at university*, realizó un estudio cualitativo longitudinal con una muestra de doce estudiantes universitarios para conocer las estrategias metacognitivas que usan y cómo estas se desarrollan con el tiempo, y para saber si son capaces de evaluar su desempeño y si este se desarrolla cualitativamente con el tiempo. Los resultados indicaron que los estudiantes sí fueron conscientes de las estrategias que usaron y que estas sí se desarrollaron con el tiempo. Sin embargo, los participantes no fueron capaces de evaluar consistentemente su desempeño en la escritura académica y que esta no se desarrollaba con el tiempo. En caso de la presente investigación los estudiantes son capaces conscientes de las estrategias que utilizan y la importancia que tiene el conocimiento metacognitivo así como la autoevaluación que en todo el tiempo lo hacen.

Otro aporte es Báez (2015), quien en su investigación cualitativa, usó estrategias cognitivas y metacognitivas para la cualificación de la escritura a través de la producción de textos expositivos, trabajó con una muestra conformada por 38 estudiantes del IV ciclo de educación básica cuyas edades eran de 13 a 19 años. La autora llegó a la conclusión que fue importante la planificación de las sesiones de acuerdo a las necesidades de los estudiantes mediante el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para fortalecer la producción escrita, asimismo, la motivación a la hora de la planificación, producción, revisión y evaluación afianzó la construcción de

conocimientos y la participación activa de los estudiantes. En nuestra investigación, el cuestionario utilizado contempla alternativas relacionadas a la planificación, revisión y evaluación de la tarea. En el grupo de estudiantes que han logrado producir textos escritos expositivos, para la variable Conocimiento metacognitivo, 156 estudiantes indican que hacen uso de estas estrategias *frecuentemente*, mientras que para la dimensión Autorregulación, 141 estudiantes indican que lo hacen *todo el tiempo*.

En un estudio que realizó Sánchez (2016) sobre *Las habilidades metacognitivas asociadas a la escritura digital en un Entorno Personal de Aprendizaje*, tuvo como principal motivo analizar la influencia del entorno personal de aprendizaje (PLE) sobre las habilidades metacognitivas asociadas a la escritura digital en la educación media. La investigación se realizó con 26 estudiantes, cuyas edades fueron entre 15 y 16 años. Los resultados obtenidos mostraron que la característica de gestión de recursos de los PLE el proceso de escritura digital autorregulado que más influyó en el aspecto metacognitivo fue en la fase de planificación, siendo menos significativas en la fase de control y evaluación. Las otras dos características de los PLE, interacción y colaboración, fueron bien recibidas por los estudiantes, ya que influenciaron en la motivación y trabajo colaborativo. En el caso de la presente investigación el 75,74% de los estudiantes hacen uso de las estrategias autorregulativas y al mismo tiempo analizan la efectividad de las mismas en el momento de redactar, determinan la calidad de su redacción y establecen metas. Mientras que el 78,3% tiene la capacidad de conocer sus propias competencias, el tipo de escrito requerido y las dificultades que conlleva, así como hacer uso de estrategias cognitivas y de monitoreo para realizar el texto con éxito. Cabe mencionar que al evaluar las variables independientemente se tienen resultados significativos, sin embargo al tratar de relacionarlas no se encuentra la asociación total. No obstante, en los resultados descriptivos se pueden comprobar que los estudiantes muestran conciencia en su manera de aprender y comprender, así como al momento de producir textos escritos expositivos.

Finalmente Oliveros (2013), quien realizó un estudio sobre los niveles discursivos en producciones escritas por estudiantes de nuevo ingreso en una Universidad Nacional Experimental Sur del Lago, identificó las características que presentan los textos considerando su superestructura, macroestructura y microestructura y la estructura propia del texto expositivo (introducción, desarrollo y conclusión). Al aplicar una prueba de escritura que estuvo acompañada por el diseño y desarrollo de la experiencia didáctica, es decir, el seguimiento por parte del profesor; detectó problemas para esquematizar el

texto expositivo ya que el 64.51% no cumplió con la superestructura del texto, frente a un 35.48% que sí lo hizo. En cuanto a la estructura del texto expositivo, el 67.74% de los textos presentó una introducción, el 100% un desarrollo y solo el 35.48% una conclusión. En la presente investigación el 68,8% de estudiantes *han logrado* plantear la contextualización del tema en la introducción, se anticipan y precisan las ideas en la introducción, mantienen el orden formal global característico de los textos de tipo expositivo. Asimismo tratan de mantener la coherencia y significado global, son pertinentes en ideas para explicar el tema central del texto, mantienen una sucesión lógica de los párrafos y sacan conclusiones que son congruentes con el tema. Cabe mencionar que existe a un 31,3% que falta mejorar porque todavía se encuentran *en proceso* de producir textos escritos expositivos.

CONCLUSIONES

Primera. Se concluye que respecto a la variable Producción de textos escritos expositivos, el 68.8% de estudiantes ha logrado producir textos escritos expositivos que siguen las características y estructura de este tipo de texto, mientras que el 31.3% está en proceso de producirlo. En cuanto a la variable Metacognición, el 78.3% de la muestra indica que frecuentemente hacen uso de estrategias metacognitivas, 20.6% indica que lo hace todo el tiempo y 1.1% que lo hace rara vez.

Segunda. Se concluye que respecto a la dimensión Conocimiento metacognitivo, dentro de los estudiantes que han marcado la opción frecuentemente, el 69.65% ha logrado producir textos escritos expositivos, mientras que el 30.35% está en proceso de hacerlo. Estos porcentajes permitieron que, al correlacionar las variables Conocimiento metacognitivo versus Producción de textos escritos expositivos, se obtenga un p-valor o significancia estadística de 0,285 por lo que no se pudo rechazar la hipótesis nula y se concluye que no existe relación entre el conocimiento metacognitivo y producción de textos.

Tercera. Se concluye que con respecto a la dimensión Autorregulación en relación con la Producción de textos escritos expositivos, se obtuvo como resultado que de una muestra de 272 estudiantes, 187 han logrado producir textos escritos expositivos y se evalúan con la alternativa *todo el tiempo*, lo que indica que existe una relación entre variables. Sin embargo, existen 65 estudiantes que se encuentran en proceso de producir textos, pero se autoevalúan también con la alternativa *todo el tiempo*. Al contrastar las hipótesis, el p-valor o significancia estadística es de 0,849, por lo cual se asume que las variables no están relacionadas estadísticamente sino teóricamente.

Cuarta. Respecto a la hipótesis general, el p-valor o significancia bilateral de 0,672 es mayor que alfa (0.05) por lo que no se puede rechazar la hipótesis nula y se concluye que a un 67%, con una probabilidad al 95%, las variables no están asociadas o que son independientes la una de la otra.

Quinta. El análisis factorial permitió realizar los cruces correspondientes de las tablas, encontrándose que, de la muestra de 272 estudiantes, 187 han logrado producir textos escritos expositivos. De este grupo, la carrera que más se distinguió fue la de

Medicina Humana, con un 22.99%, de los cuales el 50.80% son del sexo masculino y 49.20% son del sexo femenino, con una edad promedio entre 16 y 33 años.

Sexta. En lo referente a la variable Metacognición, 224 han logrado tener un Conocimiento metacognitivo frecuente, de los cuales 20.98% provienen de la carrera de Medicina Humana y un 19.64% son de la carrera de Arquitectura y Urbanismo.

Séptima. En cuanto a la dimensión Autorregulación, 206 estudiantes indican que autorregulan su aprendizaje todo el tiempo. De este grupo, el 21.36% de estudiantes pertenecen a la carrera de Medicina Humana y el 18.45% a la carrera de Arquitectura y Urbanismo.

RECOMENDACIONES

1. Reforzar en los estudiantes, a nivel institucional, la importancia de la reflexión sobre sus escritos antes, durante y después de redactarlos. La composición escrita es una habilidad que se desarrolla con la práctica, con los procesos cognitivos y metacognitivos y, para un nivel universitario, con cursos prácticos como el Taller de Comunicación Oral y Escrita. Sin embargo, los estudiantes aún no reconocen el valor agregado de este curso y que las habilidades que se desarrollan en este taller son transversales a lo largo de toda la vida universitaria.
2. Implementar sesiones de clase en las que se desarrolle la metacognición, en general el reconocimiento de los procesos cognitivos y metacognitivos a la hora de producir textos escritos para que los estudiantes valoren la importancia de los mismos para redactar textos más acorde al ámbito académico universitario.
3. Diagnosticar los problemas en la producción de textos de los estudiantes de las carreras que no sobresalieron e implementar un refuerzo para que puedan llegar a nivelarse con sus pares.
4. Capacitar a los docentes en la enseñanza de estrategias metacognitivas y su implementación en cada una de sus sesiones de trabajo, para que los estudiantes tomen costumbre de usarlas, las tengan en cuenta más a menudo y sean capaces de transportarlas al desarrollo de otras tareas en sus diferentes cursos.
5. Continuar las investigaciones sobre este tema, ya que existen pocos estudios sobre la metacognición y su relación con la composición escrita. A través de esta investigación se puede comprobar que no siempre existe una relación entre estos dos componentes, por lo que trabajos futuros podrían ahondar en las causas y problemática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Álvarez, M. & Boillos-Pereira, M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), pp. 71-90. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.pecu>
- Álvarez, T., & Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios*, (32), 73-88.
- Aponte-Buitrago, A. (2015). El texto descriptivo para fortalecer la competencia comunicativa del español como lengua extranjera. *Rastros Rostros Vol.17 N°31*, pp. 11-22.
- Báez, E. (2015). *Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la cualificación de la escritura a través de la producción de textos expositivos*. Tesis de maestría. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Bassols, M. & Torrent, A. (2012). Modelos textuales. Teoría y Práctica. Barcelona, España. Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Briceño, J. (2014). *El modelo de Flower y Hayes, una estrategia para la enseñanza de la escritura académica*. Tesis de Maestría. Universidad del Tolima. Tolima, Colombia.
- Calderón, L., Osorio, X. & Rendón, S. (2016). *Estrategias de regulación metacognitiva en entornos virtuales de aprendizaje*. Tesis de maestría. Universidad de Manizales. Manizales, Colombia.
- Cárdenas, J. et. al. (2009). La metacognición. Boletín N°3. Universidad Continental. Recuperado de http://ucontinental.edu.pe/recursos-aprendizaje/documentos/boletines/3La_metacognicion.pdf
- Carvalho, W. (2015). *La metacognición a través del lenguaje*. Tesis de maestría. Universidad de Chile. Santiago de Chile, Chile.
- Cassany D. (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España. Ediciones Paidós.

- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Madrid, España. Editorial GRAÓ.
- Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *Marco ELE*. N° 9, pp. 47 – 66.
- Centro Virtual Cervantes (s. f.). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/textualizacion.htm
- Chávez (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 Nacional del Centro del Perú. Huancayo, Perú.
- Chávez, Z., Murata, C., & Uehara, A. (2012). *Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5° grado de educación primaria de las instituciones educativas de Fe y Alegría Perú*. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Chirinos, N. (2012). Estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora en el desarrollo de los trabajos de grado. *Zona Próxima N° 17*, pp. 142-153
- Escorcía, D. (2010a). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en Psicología Latinoamericana*. Vol. 28(2), pp. 265-277.
- Escorcía, D. (2010b). Quel rapport entre la métacognition et la performance à l’écrit ?. *Éducation et didactique*. Vol.4-n°3, pp. 63-82.
- Fidalgo, R. & García, J. (2009). La evaluación de la metacognición en la composición escrita. *Estudios de Psicología*. 30 (1), 51-72.
- Flores, R., et. al. (2016). *Aprendizaje, cognición y mediaciones en la escuela. Una mirada desde la investigación en instituciones educativas del Distrito Capital*. Bogotá, Colombia. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP.
- 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.

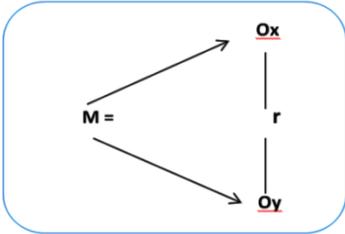
- Gallardo, E. (2017). Metodología de la Investigación. Manual autoformativo interactivo. Huancayo, Perú. Universidad Continental. Recuperado de: https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/continental/4278/1/DO_UC_EG_MAI_UC0584_2018.pdf
- Guerrero, D. (2011). *Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica*. Maestría en Educación. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGraw Hill.
- Jaramillo, S. & Osses, S. (2012). Validación de un Instrumento sobre Metacognición para Estudiantes de Segundo Ciclo de Educación General Básica. *Estudios Pedagógicos XXXVIII, N° 2*, 117-131.
- Jiménez, V. & Puente, A. (2014). Modelo de estrategias metacognitivas. *Revista de Investigación Universitaria, Vol. 3 (1)*, pp. 11-16.
- Kaiser, A. & Kaiser, R. (2009). Métacognition et formation des adultes. *Questions Vives. Vol. 6 n°12*, pp. 147-163.
- Llontop, M. (2015). *Estrategias metacognitivas en la optimización del aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015*. Tesis Doctoral. Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú.
- Madrid, L. (2015). *La producción de textos narrativos de los estudiantes de II de Magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de Tela, Atlántida del año 2013: Una propuesta didáctica*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.
- Magot, C. (2016). La métacognition : un concept discuté. Une approche compréhensive pour une proposition de délimitation du champ conceptuel. *Revue Education & Formation, e-304-02*, pp. 84-94.
- Mason, S. (2016). *Understanding the metacognitive strategies for academic writing of mature, work-based learners at university*. Tesis doctoral. University of Leicester. Leicester, Inglaterra.

- Mesías, M. (2028). *Las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas-textuales en estudiantes universitarios, Callao 2018*. Tesis Doctoral. Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2016). ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Evaluación Censal de Estudiantes. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Resultados-Nacionales-2016.pdf>
- Mora, C. (2013). Metacognición y áreas de la metacognición. *Psicología, tercera época. Vol. 32, Núm. 1-2013*, pp. 33-73.
- Moreano, R. & Roca, M. (2014). *Estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión escrita que se promueve en un curso de redacción*. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Nazarieh, M. (2016). A Brief History of Metacognition and Principles of Metacognitive Instruction in Learning. *BEST, vol. 2, issue 2*, pp. 61 – 64.
- Núñez, D. & Reyes, E. (2016). *Habilidades metacognitivas durante el aprendizaje de la escritura, una secuencia didáctica*. Tesis de Maestría. Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia.
- Ñaupas, H. et. al. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa - cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá, Colombia. Ediciones de la U.
- Oliveros, E. (2013). *Texto expositivo: estudio de los niveles discursivos en producciones escritas por estudiantes de nuevo ingreso*. Tesis de Maestría. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Pacheco, A. (2012). *Estrategias metacognitivas y rendimiento en Metodología del Aprendizaje e Investigación de los estudiantes del I ciclo de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería*. Tesis de maestría. Universidad Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Papaleontiou-Louca, E. (2008). *Metacognition and Theory of Mind*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing.
- Rebaza, E. (2016). *Relación entre estrategias metacognitivas, aprendizaje autoregulado y autoestima en los estudiantes en el Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011*. Tesis de Maestría. Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú.

- Sánchez, S. (2010). *Metodología: El Curso*. Lima, Perú: CEPREDIM.
- Sánchez, J. (2016). *Las habilidades metacognitivas asociadas a la escritura digital en un Entorno Personal de Aprendizaje*. Tesis de Maestría. Universidad de Antioquía. Antioquía, Colombia.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje, Vol. 42 (1)*, pp. 97-122.
- TEAL Center (2010). Fact Sheet N°4: Metacognitive Processes. Recuperado de https://lincs.ed.gov/sites/default/files/4_TEAL_Metacognitive.pdf
- Valderrama, S. (2015). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Valenzuela, A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje, Vol. 46 (1)*, pp. 69-93.
- Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures*. Nueva Jersey, Estados Unidos de Norteamérica. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Van Dijk, T. (1996). *Las estructuras y funciones del discurso*. México DF, México. Siglo XXI Editores, S.A.
- Wischgoll, A. (2017). *Fostering Academic Writing Skills and Text Quality Through Metacognitive Activities*. Tesis Doctoral. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Friburgo, Alemania.

ANEXOS

ANEXO 1 - MATRIZ DE CONSISTENCIA

| PROBLEMA | OBJETIVO | HIPÓTESIS | METODOLOGÍA |
|--|--|---|--|
| Problema general | Objetivo general | Hipótesis general | <p>Tipo: básica aplicada. Enfoque: cuantitativo. Alcance: correlacional. Período: transversal. Población: alumnos del PEB de la URP. Instrumentos: Cuestionario para medir la metacognición en la escritura. Rúbrica de textos escritos expositivos.</p>  |
| ¿Qué relación existe entre metacognición y producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma? | Determinar la relación existente entre metacognición y producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma. | Existe una relación significativa entre metacognición y producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma. | |
| Problemas específicos | Objetivos específicos | Hipótesis específicas | |
| <p>¿Qué relación existe entre metacognición en su dimensión <i>conocimiento metacognitivo</i> y la producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma?</p> <p>¿Qué relación existe entre metacognición en su dimensión <i>autorregulación</i> y la producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma?</p> | <p>Determinar la relación existente entre metacognición en su dimensión <i>conocimiento metacognitivo</i> y producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.</p> <p>Determinar la relación existente entre metacognición en su dimensión <i>autoevaluación</i> y la producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.</p> | <p>Existe una relación significativa entre metacognición en su dimensión <i>conocimiento metacognitivo</i> y la producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.</p> <p>Existe una relación significativa entre metacognición en su dimensión <i>autoevaluación</i> y la producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del curso Taller de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.</p> | |

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

| VARIABLE | DEFINICIÓN OPERACIONAL | DIMENSIONES | INDICADORES | SUB INDICADORES | ÍTEMS | NÚMERO DE RASGOS | ESCALA |
|---------------|--|----------------------------|-------------------------------------|--|--|------------------|--------|
| Metacognición | Proceso mental que comprende el conocimiento metacognitivo y la autorregulación al momento de producir un texto escrito. | Conocimiento metacognitivo | Metaconocimientos personales | Conocimiento de las competencias propias/ límites en el campo de la escritura. | 5. Cuando debo hacer un trabajo escrito organizo la información que poseo antes de empezar a escribir. | 9 | 1 - 4 |
| | | | | | 6. Cuando debo hacer un trabajo escrito puedo identificar mis fortalezas y dificultades cuando escribo. | | |
| | | | | | 7. Cuando debo hacer un trabajo escrito sé cómo motivarme para escribir. | | |
| | | | Metaconocimiento de la tarea | Conocimiento de las características del tipo de escritura. | 2. Cuando debo hacer un trabajo escrito conozco las características del texto que voy a escribir. | | |
| | | | | | 10. Cuando debo hacer un trabajo escrito antes de empezar, reconozco la organización del texto que voy a redactar. | | |
| | | | | | 18. Cuando debo hacer un trabajo escrito reconozco las dificultades que tengo con el tipo de texto solo cuando ya empecé a escribirlo. | | |
| | | | Metaconocimiento de las estrategias | Conocimiento de las estrategias propias. | 8. Cuando debo hacer un trabajo escrito evalúo cuidadosamente la calidad de mi redacción. | | |
| | | | | | 13. Cuando debo hacer un trabajo escrito trazo un objetivo a la hora de utilizar un método o sistema para escribir. | | |
| | | | | | 16. Cuando debo hacer un trabajo escrito utilizo siempre las mismas técnicas independientemente del objetivo de mi redacción. | | |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--------------------------------|---|--|----|--|
| | | | | | 15. Cuando debo hacer un trabajo escrito analizo la efectividad de mis estrategias mientras estoy escribiendo. | 11 | |
| | | | | Uso de estándares de evaluación. | 17. Cuando debo hacer un trabajo escrito determino la calidad de mi redacción solo después de haberlo terminado. | | |
| | | | Autorregulación interna | Establecimiento de metas. | 1. Cuando debo hacer un trabajo escrito tomo en consideración los objetivos del texto antes de comenzar a escribirlo. | | |
| | | | | | 9. Cuando debo hacer un trabajo escrito comienzo mi redacción inmediatamente después de leer las instrucciones. | | |
| | | | | Uso de estrategias cognitivas relacionadas a la tarea. | 3. Cuando debo hacer un trabajo escrito medito sobre lo que voy a escribir antes de comenzar mi texto. | | |
| | | | | | 11. Cuando debo hacer un trabajo escrito antes de escribir, planifico y organizo mis ideas. | | |
| | | | Autorregulación de la conducta | Monitoreo. | 4. Cuando debo hacer un trabajo escrito antes de escribir, realizo una lista de términos clave que puedo utilizar en el texto. | | |
| | | | | | 20. Cuando debo hacer un trabajo escrito calculo la extensión de mi texto cuando escribo. | | |
| | | | | Auto instrucción y verbalizaciones en voz alta y mentalmente. | 19. Cuando debo hacer un trabajo escrito mientras escribo, medito mentalmente o en voz alta los pasos a seguir. | | |
| | | | Autorregulación del entorno | Estructuración del medio ambiente. | 14. Cuando debo hacer un trabajo escrito para mí no es importante el lugar donde realizo mi redacción. | | |
| | | | | Elección / uso de modelos. | 12. Cuando debo hacer un trabajo escrito empleo una guía o manual para reconocer cómo debo desarrollar mi texto. | | |

| VARIABLE | DIMENSIÓN | DEFINICIÓN DE LA DIMENSIÓN | INDICADORES | ÍTEMS | NÚMERO DE RASGOS | ESCALA |
|-----------------------------|-----------------|---|--|---|------------------|--------|
| Textos escritos expositivos | Superestructura | El texto mantiene el orden formal global característico de los textos de tipo expositivo. Cada una de sus partes contiene los elementos esenciales. Introducción, desarrollo y cierre. Además, presenta una estructura propia del texto expositivo. | 1. Planteamiento de la contextualización del tema en la introducción. | La introducción presenta una contextualización total del tema que se desarrollará en el texto. | 7 | 1-3 |
| | | | | La introducción presenta una contextualización parcial del tema que se desarrollará en el texto. | | |
| | | | | La introducción no presenta contextualización del tema o esta es vaga. | | |
| | | | 2. Anticipación precisa de las ideas en la introducción. | La introducción contiene una anticipación precisa de las ideas principales que desarrollará el texto. | | |
| | | | | La introducción contiene una anticipación imprecisa de las ideas principales que se desarrollarán en el texto. | | |
| | | | | La introducción no contiene la anticipación de las ideas principales que se desarrollarán en el texto. | | |
| | | | 3. Estructura lógica definida propia del texto expositivo (definición, descripción, clasificación-tipología, causa-consecuencia, comparación-contraste, enumeración descriptiva, problema-solución, etc. | Todo el desarrollo del escrito presenta una estructura lógica definida (definición-descripción, clasificación-tipología, causa- consecuencia, comparación-contraste, enumeración descriptiva, problema-solución, etc.). | | |
| | | | | La mayor parte del escrito presenta una estructura lógica definida (definición-descripción, clasificación-tipología, causa- consecuencia, comparación- contraste, enumeración descriptiva, problema-solución, etc.). | | |
| | | | | El escrito no presenta una estructura lógica definida. | | |
| | | | 4. Presencia de idea principal y secundarias. | Se evidencia claramente la idea principal y secundarias en el desarrollo del texto. | | |
| | | | | Se evidencia parcialmente la idea principal y secundarias en el desarrollo del texto. | | |
| | | | | No se evidencia la idea principal y secundarias en el desarrollo del texto. | | |
| | | | 5. Ideas secundarias relacionadas con la idea principal. | Las ideas secundarias explican coherentemente la idea principal. | | |

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|---|
| | | | | Las ideas secundarias explican parcialmente la idea principal. | 6 |
| | | | | Las ideas secundarias no explican coherentemente la idea principal. | |
| | | | 6. Suficiencia y explicación de la información. | El texto contiene suficiente información y todas las ideas están debidamente explicadas. | |
| | | | | El texto contiene información insuficiente. Algunas ideas carecen de explicación o sustento. | |
| | | | | 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). | |
| | | | 7. Elaboración de una síntesis en la conclusión. | La conclusión sintetiza las ideas principales explicadas en el texto. | |
| | | | | La conclusión sintetiza la mayoría de las ideas principales explicadas en el texto. | |
| | La conclusión no sintetiza ninguna de las ideas principales explicadas en el texto. | | | | |
| | Macroestructura | El texto mantiene la coherencia y significado global. | 8. Congruencia del título con el tema del texto. | El título es totalmente congruente con el tema del texto. | |
| | | | | El título es parcialmente congruente con el tema del texto. | |
| | | | | 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. | |
| | | | 9. Identificación del significado global del texto. | Se identifica completamente el significado global del texto. | |
| | | | | Se identifica parcialmente el significado global del texto. | |
| | | | | Difícilmente se identifica el significado global del texto. | |
| 10. Pertinencia de las ideas para explicar el tema central del texto. | | | Todas las ideas presentadas explican el tema central de texto. | | |
| | La mayoría de las ideas presentadas explican el tema central del texto (más de la mitad). | | | | |
| | Ninguna o algunas de las ideas presentadas explican el tema central del texto (menos de la mitad). | | | | |
| | Hay sucesión lógica en todos los párrafos. | | | | |

| | | | | | | |
|--|---|---|---|--|--|--|
| | | | 11. Sucesión lógica de los párrafos. | Hay sucesión lógica en la mayoría de los párrafos. | | |
| | | | | No existe sucesión lógica en los párrafos o las hay en algunos de ellos (no hay diferencia si se cambia su orden). | | |
| | | | 12. Transición entre párrafos a través de marcadores textuales. | Todas las transiciones entre los párrafos son adecuadas a través del uso de marcadores textuales. | | |
| | | | | La mayoría (más de la mitad) de las transiciones entre párrafos son adecuadas a través del uso de marcadores textuales. | | |
| | | | | 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. | | |
| | | | 13. Conclusión congruente con el tema. | La conclusión muestra congruencia con la idea principal del texto. | | |
| | | | | La conclusión muestra parcialmente congruencia con la idea principal del texto. | | |
| | | | | La conclusión no es congruente con la idea principal del texto. | | |
| | | | Microestructura | El texto mantiene la cohesión lineal y la sintaxis es correcta. | | |
| | Algunos párrafos (la mitad) contienen oración temática o principal. | | | | | |
| | Ninguno de los párrafos contiene oración temática o principal. | | | | | |
| | 15. Sucesión lógica de las oraciones o proposiciones. | Siempre hay una sucesión lógica de las oraciones o proposiciones del párrafo. | | | | |
| | | La mayoría de las veces hay una sucesión lógica de las oraciones o proposiciones del párrafo (en la mitad o más de la mitad). | | | | |
| | | Algunas veces hay una sucesión lógica de las oraciones o proposiciones del párrafo (en menos de la mitad de las proposiciones). | | | | |
| | 16. Estructura lógica en las oraciones. | Las oraciones muestran una estructura lógica. | | | | |
| | | Las oraciones muestran una estructura lógica parcial. | | | | |
| Las oraciones no muestran una estructura lógica. | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|---|---|---|--|--|--|
| | | | 17. Relevancia de las oraciones para el tema tratado. | Todas las oraciones son relevantes para el tema tratado en el párrafo. | | | | |
| | | | | | La mayoría de las oraciones son relevantes para el tema tratado en el párrafo (más de la mitad de las oraciones). | | | |
| | | | | Algunas oraciones son relevantes para el tema tratado en el párrafo (menos de la mitad de las oraciones). | | | | |
| | | 18. Utilización adecuada de los elementos de cohesión (referentes y conectores). | | Siempre se utilizan de manera adecuada los elementos de cohesión (conectores lógicos y referentes). | | | | |
| | | | | | | La mayoría de las veces se utilizan de manera adecuada los elementos de cohesión (más del 50%). | | |
| | | | | Algunas veces se utilizan de manera adecuada los elementos de cohesión (menos del 50%). | | | | |
| | | 19. Utilización adecuada de los signos de puntuación (punto seguido y comas) | | Siempre se utiliza de manera adecuada los signos de puntuación (punto seguido y comas). | | | | |
| | | | | | | La mayoría de las veces se utiliza de manera adecuada los elementos de puntuación (punto seguido y comas) (más del 50%). | | |
| | | | | Algunas veces se utiliza de manera adecuada los signos de puntuación (punto seguido y comas) (menos del 50%). | | | | |
| | | 20. Utilización correcta del tiempo verbal (modo indicativo, presente intemporal). | | Siempre utiliza el tiempo verbal y persona correctos. | | | | |
| | | | | | | La mayoría de las veces utiliza adecuadamente el tiempo verbal y persona correcta. | | |
| | | | | | | Algunas veces utiliza adecuadamente el tiempo verbal y persona. | | |

ANEXO 2 – INSTRUMENTOS

CUESTIONARIO PARA MEDIR LA METACOGNICIÓN EN LA ESCRITURA

Edad: _____ Sexo: M F

Facultad: _____ Ciclo: _____

Deseamos conocer la manera en la que usted se prepara para escribir un texto en el contexto de sus estudios. Por favor, lea cuidadosamente las preguntas siguientes y marque la opción de 1 a 4 de acuerdo a la respuesta que mejor se adecúe a sus hábitos a la hora de realizar un trabajo escrito. Escoja de entre la siguiente escala:

1. Jamás 2. Rara vez 3. Frecuentemente 4. Todo el tiempo

Tómese el tiempo para responder cuidadosamente cada pregunta. Usted dispone de 15 minutos. El cuestionario es confidencial. Le garantizamos el anonimato de su información.

«Cuando debo hacer un trabajo escrito...»

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. ... tomo en consideración los objetivos del texto antes de comenzar a escribirlo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. ... conozco las características del texto que voy a escribir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. ... medito sobre lo que voy a escribir antes de comenzar mi texto. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. ... antes de escribir, realizo una lista de términos clave que puedo utilizar en el texto. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. ... organizo la información que poseo antes de empezar a escribir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. ... puedo identificar mis fortalezas y dificultades cuando escribo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. ... sé cómo motivarme para escribir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. ... evalúo cuidadosamente la calidad de mi redacción. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. ... comienzo mi redacción inmediatamente después de leer las instrucciones. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. ... antes de empezar, reconozco la organización del texto que voy a redactar. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. ... antes de escribir, planifico y organizo mis ideas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. ... empleo una guía o manual para reconocer cómo debo desarrollar mi texto. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. ... trazo un objetivo a la hora de utilizar un método o sistema para escribir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. ... para mí no es importante el lugar donde realizo mi redacción. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. ... analizo la efectividad de mis estrategias mientras estoy escribiendo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. ... utilizo siempre las mismas técnicas independientemente del objetivo de mi redacción. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. ... determino la calidad de mi redacción solo después de haberlo terminado. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. ... reconozco las dificultades que tengo con el tipo de texto solo cuando ya empecé a escribirlo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. ... mientras escribo, medito en voz alta o mentalmente los pasos a seguir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. ... calculo la extensión de mi texto cuando escribo. | 1 | 2 | 3 | 4 |

RÚBRICA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EXPOSITIVOS

| ÍTEM | CRITERIO | LOGRADO (16 – 20) | EN PROCESO (11 – 15) | NO LOGRADO (0 – 10) | PUNTAJE |
|------|--|--|--|---|---------|
| | PUNTUACIÓN | 3 | 2 | 1 | |
| 01 | Planteamiento de la contextualización del tema en la introducción. | La introducción presenta una contextualización total del tema que se desarrollará en el texto. | La introducción presenta una contextualización parcial del tema que se desarrollará en el texto. | La introducción no presenta contextualización del tema o esta es vaga. | |
| 02 | Anticipación precisa de las ideas en la introducción. | La introducción contiene una anticipación precisa de las ideas principales que desarrollará el texto. | La introducción contiene una anticipación imprecisa de las ideas principales que se desarrollarán en el texto. | La introducción no contiene la anticipación de las ideas principales que se desarrollarán en el texto. | |
| 03 | Estructura lógica definida propia del texto expositivo (definición, descripción, clasificación-tipología, causa-consecuencia, comparación-contraste, enumeración descriptiva, problema-solución, etc). | Todo el desarrollo del escrito presenta una estructura lógica definida (definición-descripción, clasificación-tipología, causa-consecuencia, comparación-contraste, enumeración descriptiva, problema-solución, etc.). | La mayor parte del escrito presenta una estructura lógica definida (definición-descripción, clasificación-tipología, causa-consecuencia, comparación-contraste, enumeración descriptiva, problema-solución, etc.). | El escrito no presenta una estructura lógica definida. | |
| 04 | Presencia de idea principal y secundarias. | Se evidencia claramente la idea principal y secundarias en el desarrollo del texto. | Se evidencia parcialmente la idea principal y secundarias en el desarrollo del texto. | No se evidencia la idea principal y secundarias en el desarrollo del texto. | |
| 05 | Ideas secundarias relacionadas con la idea principal. | Las ideas secundarias explican coherentemente la idea principal. | Las ideas secundarias explican parcialmente la idea principal. | Las ideas secundarias no explican coherentemente la idea principal. | |
| 06 | Suficiencia y explicación de la información. | El texto contiene suficiente información. Todas las ideas están debidamente explicadas. | El texto contiene información insuficiente. Algunas ideas carecen de explicación o sustento. | 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). | |
| 07 | Elaboración de una síntesis en la conclusión. | La conclusión sintetiza las ideas principales explicadas en el texto. | La conclusión sintetiza la mayoría de las ideas principales explicadas en el texto. | La conclusión no sintetiza ninguna de las ideas principales explicadas en el texto. | |
| 08 | Congruencia del título con el tema del texto. | El título es totalmente congruente con el tema del texto. | El título es parcialmente congruente con el tema del texto. | 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. | |
| 09 | Identificación del significado global del texto. | Se identifica completamente el significado global del texto. | Se identifica parcialmente el significado global del texto. | Difícilmente se identifica el significado global del texto. | |
| 10 | Pertinencia de las ideas para explicar el tema central del texto. | Todas las ideas presentadas explican el tema central del texto. | La mayoría de las ideas presentadas explican el tema central del texto (más de la mitad). | Ninguna o algunas de las ideas presentadas explican el tema central del texto (menos de la mitad). | |
| 11 | Sucesión lógica de los párrafos. | Hay sucesión lógica en todos los párrafos. | Hay sucesión lógica en la mayoría de los párrafos. | No existe sucesión lógica en los párrafos o las hay en algunos de ellos (no hay diferencia si se cambia su orden). | |
| 12 | Transición entre párrafos a través de marcadores textuales. | Todas las transiciones entre párrafos son adecuadas a través del uso de marcadores textuales. | La mayoría (más de la mitad) de las transiciones entre párrafos son adecuadas a través del uso de marcadores textuales. | 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. | |
| 13 | Conclusión congruente con el tema. | La conclusión muestra congruencia con la idea principal del texto. | La conclusión muestra parcialmente congruencia con la idea principal del texto. | La conclusión no es congruente con la idea principal del texto. | |

| | | | | | |
|----|--|---|---|---|--|
| 14 | Enunciación de oración temática en los párrafos. | Todos los párrafos contienen oración temática o principal. | Algunos párrafos (la mitad) contienen oración temática o principal. | Ninguno de los párrafos contiene oración temática o principal. | |
| 15 | Sucesión lógica de las oraciones o proposiciones. | Siempre hay una sucesión lógica de las oraciones o proposiciones del párrafo. | La mayoría de las veces hay una sucesión lógica de las oraciones o proposiciones del párrafo (en la mitad o más de la mitad). | Algunas veces hay una sucesión lógica de las oraciones o proposiciones del párrafo (en menos de la mitad de las proposiciones). | |
| 16 | Estructura lógica en las oraciones. | Las oraciones muestran una estructura lógica. | Las oraciones muestran una estructura lógica parcial. | Las oraciones no muestran una estructura lógica. | |
| 17 | Relevancia de las oraciones para el tema tratado. | Todas las oraciones son relevantes para el tema tratado en el párrafo. | La mayoría de las oraciones son relevantes para el tema tratado en el párrafo (más de la mitad de las oraciones). | Algunas oraciones son relevantes para el tema tratado en el párrafo (menos de la mitad de las oraciones). | |
| 18 | Utilización adecuada de los elementos de cohesión (referentes y conectores) | Siempre se utilizan de manera adecuada los elementos de cohesión (conectores lógicos y referentes). | La mayoría de las veces se utilizan de manera adecuada los elementos de cohesión (más del 50%). | Algunas veces se utilizan de manera adecuada los elementos de cohesión (menos del 50%). | |
| 19 | Utilización adecuada de los signos de puntuación (punto seguido y comas) | Siempre se utiliza de manera adecuada los signos de puntuación (punto seguido y comas). | La mayoría de las veces se utiliza de manera adecuada los elementos de puntuación (punto seguido y comas) (más del 50%). | Algunas veces se utiliza de manera adecuada los signos de puntuación (punto seguido y comas) (menos del 50%). | |
| 20 | Utilización correcta del tiempo verbal (modo indicativo, presente intemporal). | Siempre utiliza adecuadamente el tiempo verbal y persona correcta. | La mayoría de las veces utiliza adecuadamente el tiempo verbal y persona correcta. | Algunas veces utiliza adecuadamente el tiempo verbal y persona. | |

ANEXO 3 – TABLAS DE CONFIABILIDAD Y VALIDEZ

Variable Metacognición

Relación de jueces de la variable Metacognición

| Nombre y apellido | Grado Académico | Porcentaje de aprobación |
|---------------------|---|--------------------------|
| Mg. Marianella Zeña | Magister en Ciencias | 93% |
| Mg. Rocío Meneses | Magister en Docencia Superior | 100% |
| Mg. Vilma Collazos | Magister en Educación | 90% |
| Mg. Cecilia Vergara | Magister en Investigación y Docencia Universitaria | 93% |
| Mg. Gloria Quiroz | Magister en Educación | 77% |

Alfa de Cronbach del instrumento Metacognición

| Estadísticas de fiabilidad | | |
|----------------------------|---|----------------|
| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
| ,727 | ,739 | 20 |

Variable Producción de textos escritos expositivos

Relación de jueces para la variable Producción de textos escritos expositivos

| Nombre y apellido | Grado Académico | Porcentaje de aprobación |
|---------------------|---|--------------------------|
| Mg. Marianella Zeña | Magister en Ciencias | 90% |
| Mg. Rocío Meneses | Magister en Docencia Superior | 100% |
| Mg. Vilma Collazos | Magister en Educación | 97% |
| Mg. Cecilia Vergara | Magister en Investigación y Docencia Universitaria | 93% |
| Mg. Gloria Quiroz | Magister en Educación | 80% |

Alfa de Cronbach del instrumento Producción de textos escritos expositivos

| Estadísticas de fiabilidad | | |
|----------------------------|---|----------------|
| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
| ,888 | ,897 | 20 |

ANEXO 4 – INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS

METACOGNICIÓN

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: VERGARA Otaegui, Miryam
 1.2 Grado académico: MAESTRO EN INVESTIGACIÓN Y Docencia
 1.3 Profesión: Licenciada en Educación Universitaria
 1.4 Institución donde labora: Universidad Ricardo Palma
 1.5 Cargo que desempeña: Docente
 1.6 Denominación del instrumento: Cuestionario de metacognición
 1.7 Autor del instrumento: Claudia Cabezas Palacios
 1.8 Programa de posgrado: Maestría en Docencia Superior, Universidad Ricardo Palma

II. VALIDACIÓN

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento | Muy malo | Malo | Regular | Bueno | Muy bueno |
|---|--|----------|------|---------|-------|-----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Claridad | Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión. | | | | | ✓ |
| 2. Objetividad | Están expresados en conductas observables, medibles. | | | | | ✓ |
| 3. Consistencia | Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría. | | | | | ✓ |
| 4. Coherencia | Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable. | | | | | ✓ |

| | | | | | | |
|--------------------------|---|--|--|--|----|----|
| 5. Pertinencia | Las categorías de respuesta y sus valores son apropiados. | | | | ✓ | |
| 6. Suficiencia | Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento. | | | | ✓ | |
| SUMATORIA PARCIAL | | | | | 28 | 20 |
| SUMATORIA TOTAL | | | | | | 28 |

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: 28

3.2 Opinión: FAVORABLE 50

DEBE MEJORAR _____

NO FAVORABLE _____

3.3 Observaciones: _____

Lima, 19 de abril de 2019



Firma

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: Zoña Sencio Marianella
 1.2 Grado académico: Magister en Ciencias
 1.3 Profesión: lic. en educación
 1.4 Institución donde labora: _____
 1.5 Cargo que desempeña: Docente Universitaria
 1.6 Denominación del instrumento: Cuestionario de metacognición
 1.7 Autor del instrumento: Claudia Cabezas Palacios
 1.8 Programa de posgrado: Maestría en Docencia Superior, Universidad Ricardo Palma

II. VALIDACIÓN

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento | Muy malo | Malo | Regular | Bueno | Muy bueno |
|---|--|----------|------|---------|-------|-----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Claridad | Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión. | | | | | ✓ |
| 2. Objetividad | Están expresados en conductas observables, medibles. | | | | ✓ | |
| 3. Consistencia | Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría. | | | | | ✓ |
| 4. Coherencia | Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable. | | | | | ✓ |

| | | | | | | |
|--------------------------|---|--|--|--|---|---|
| 5. Pertinencia | Las categorías de respuesta y sus valores son apropiados. | | | | | ✓ |
| 6. Suficiencia | Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento. | | | | ✓ | |
| SUMATORIA PARCIAL | | | | | | |
| SUMATORIA TOTAL | | | | | | |

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: 28

3.2 Opinión: FAVORABLE ✓

DEBE MEJORAR _____

NO FAVORABLE _____

3.3 Observaciones: _____

Lima, ____ de abril de 2019



Firma

**INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE
INVESTIGACIÓN**

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: MENESES GARAY, ROCÍO
 1.2 Grado académico: MAESTRA EN DOCENCIA SUPERIOR
 1.3 Profesión: PSICÓLOGA Y DOCENTE
 1.4 Institución donde labora: UNIVERSIDAD RICARDO PALMA
 1.5 Cargo que desempeña: DOCENTE
 1.6 Denominación del instrumento: Cuestionario de metacognición
 1.7 Autor del instrumento: Claudia Cabezas Palacios
 1.8 Programa de posgrado: Maestría en Docencia Superior, Universidad Ricardo Palma

II. VALIDACIÓN

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento | Muy malo | Malo | Regular | Bueno | Muy bueno |
|---|--|----------|------|---------|-------|-----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Claridad | Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión. | | | | | / |
| 2. Objetividad | Están expresados en conductas observables, medibles. | | | | | / |
| 3. Consistencia | Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría. | | | | | / |
| 4. Coherencia | Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable. | | | | | / |

| | | | | | | |
|--------------------------|---|--|--|--|--|----|
| 5. Pertinencia | Las categorías de respuesta y sus valores son apropiados. | | | | | ✓ |
| 6. Suficiencia | Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento. | | | | | ✓ |
| SUMATORIA PARCIAL | | | | | | 30 |
| SUMATORIA TOTAL | | | | | | 30 |

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: 30

3.2 Opinión: FAVORABLE ✓

DEBE MEJORAR

NO FAVORABLE

3.3 Observaciones: _____

Lima, 20 de abril de 2019

Roque Mercedes G.

Firma

**INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE
INVESTIGACIÓN**

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: COLLAZOS ALARCÓN, VILMA VERA
 1.2 Grado académico: MAGISTER
 1.3 Profesión: EDUCADORA - DOCENTE UNIVERSITARIA
 1.4 Institución donde labora: URP - UFV (POSTGRADO)
 1.5 Cargo que desempeña: COORDINADORA - DOCENTE
 1.6 Denominación del instrumento: Cuestionario de metacognición
 1.7 Autor del instrumento: Claudia Cabezas Palacios
 1.8 Programa de posgrado: Maestría en Docencia Superior, Universidad Ricardo
 Palma

II. VALIDACIÓN

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento | Muy malo | Malo | Regular | Bueno | Muy bueno |
|--|--|----------|------|---------|-------|-----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Claridad | Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión. | | | | | ✓ |
| 2. Objetividad | Están expresados en conductas observables, medibles. | | | | ✓ | |
| 3. Consistencia | Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría. | | | | | ✓ |
| 4. Coherencia <i>El Estructura del cuestionario</i> | Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable. | | | | | ✓ |

| | | | | | | |
|--------------------------|---|--|--|--|--|---|
| 5. Pertinencia | Las categorías de respuesta y sus valores son apropiados. | | | | | ✓ |
| 6. Suficiencia | Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento. | | | | | ✓ |
| SUMATORIA PARCIAL | | | | | | |
| SUMATORIA TOTAL | | | | | | |

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: 29

3.2 Opinión: FAVORABLE ✓

DEBE MEJORAR _____

NO FAVORABLE _____

3.3 Observaciones: _____

Lima, 26 de abril de 2019

(D.V.C.A)

Firma

**INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE
INVESTIGACIÓN**

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: QUIROZ NORIEGA, Gloria Elizabeth
 1.2 Grado académico: Magister
 1.3 Profesión: Docente
 1.4 Institución donde labora: URP
 1.5 Cargo que desempeña: Docente
 1.6 Denominación del instrumento: Cuestionario de metacognición
 1.7 Autor del instrumento: Claudia Cabezas Palacios
 1.8 Programa de posgrado: Maestría en Docencia Superior, Universidad Ricardo Palma

II. VALIDACIÓN

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento | Muy malo | Malo | Regular | Bueno | Muy bueno |
|---|--|----------|------|---------|-------|-----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Claridad | Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión. | | | | | ✓ |
| 2. Objetividad | Están expresados en conductas observables, medibles. | | | ✓ | | |
| 3. Consistencia | Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría. | | | | ✓ | |
| 4. Coherencia | Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable. | | | ✓ | | |

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EXPOSITIVOS

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: Mg. VERGARA OJEGUI, J. PRYAM CECILIA
- 1.2 Grado académico: MAESTRO EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA
- 1.3 Profesión: Licenciada en Educación
- 1.4 Institución donde labora: UNIVERSIDAD RICARDO PALMA
- 1.5 Cargo que desempeña: DOCENTE
- 1.6 Denominación del instrumento:
- 1.7 Autor del instrumento: Claudia Cabezas Palacios
- 1.8 Programa de posgrado: Maestría en Docencia Superior, Universidad Ricardo Palma

II. VALIDACIÓN

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento | Muy malo | Malo | Regular | Bueno | Muy bueno |
|---|--|----------|------|---------|-------|-----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Claridad | Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión. | | | | | ✓ |
| 2. Objetividad | Están expresados en conductas observables, medibles. | | | | | ✓ |
| 3. Consistencia | Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría. | | | | | ✓ |
| 4. Coherencia | Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable. | | | | | ✓ |

| | | | | | | |
|--------------------------|---|--|--|--|---|--|
| 5. Pertinencia | Las categorías de respuesta y sus valores son apropiados. | | | | ✓ | |
| 6. Suficiencia | Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento. | | | | ✓ | |
| SUMATORIA PARCIAL | | | | | | |
| SUMATORIA TOTAL | | | | | | |

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: 28

3.2 Opinión: FAVORABLE Si

DEBE MEJORAR _____

NO FAVORABLE _____

3.3 Observaciones: _____

Lima, 19 de abril de 2019



Firma

**INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE
INVESTIGACIÓN**

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: MENESES ZARAY, ROCÍO
 1.2 Grado académico: MAESTRA EN DOCENCIA SUPERIOR
 1.3 Profesión: PSICÓLOGA
 1.4 Institución donde labora: UNIVERSIDAD RICARDO PALMA
 1.5 Cargo que desempeña: DOCENTE
 1.6 Denominación del instrumento:
 1.7 Autor del instrumento: Claudia Cabezas Palacios
 1.8 Programa de posgrado: Maestría en Docencia Superior, Universidad Ricardo Palma

II. VALIDACIÓN

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento | Muy malo | Malo | Regular | Bueno | Muy bueno |
|---|--|----------|------|---------|-------|-----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Claridad | Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión. | | | | | ✓ |
| 2. Objetividad | Están expresados en conductas observables, medibles. | | | | | ✓ |
| 3. Consistencia | Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría. | | | | | ✓ |
| 4. Coherencia | Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable. | | | | | ✓ |

| | | | | | | |
|--------------------------|---|--|--|--|--|----|
| 5. Pertinencia | Las categorías de respuesta y sus valores son apropiados. | | | | | ✓ |
| 6. Suficiencia | Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento. | | | | | ✓ |
| SUMATORIA PARCIAL | | | | | | 30 |
| SUMATORIA TOTAL | | | | | | 30 |

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: 30

3.2 Opinión: FAVORABLE ✓

DEBE MEJORAR _____

NO FAVORABLE _____

3.3 Observaciones: _____

Lima, 20 de abril de 2019

Rocio Moneses G.

Firma

**INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE
INVESTIGACIÓN**

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: Zéna Sencio Marianella
 1.2 Grado académico: Magister en Ciencias
 1.3 Profesión: Lic. en Educación
 1.4 Institución donde labora: _____
 1.5 Cargo que desempeña: Docente universitaria
 1.6 Denominación del instrumento: _____
 1.7 Autor del instrumento: Claudia Cabezas Palacios
 1.8 Programa de posgrado: Maestría en Docencia Superior, Universidad Ricardo
 Palma

II. VALIDACIÓN

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento | Muy malo | Malo | Regular | Bueno | Muy bueno |
|---|--|----------|------|---------|-------|-----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Claridad | Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión. | | | | ✓ | |
| 2. Objetividad | Están expresados en conductas observables, medibles. | | | | ✓ | |
| 3. Consistencia | Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría. | | | | | ✓ |
| 4. Coherencia | Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable. | | | | | ✓ |

| | | | | | | |
|--------------------------|---|--|--|--|---|---|
| 5. Pertinencia | Las categorías de respuesta y sus valores son apropiados. | | | | | ✓ |
| 6. Suficiencia | Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento. | | | | ✓ | |
| SUMATORIA PARCIAL | | | | | | |
| SUMATORIA TOTAL | | | | | | |

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: 27

3.2 Opinión: FAVORABLE ✓
 DEBE MEJORAR _____
 NO FAVORABLE _____

3.3 Observaciones: _____

Lima, ____ de abril de 2019



 Firma

**INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE
INVESTIGACIÓN**

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: COLLAZOS ALARCÓN, VILMA VERA
 1.2 Grado académico: MAGISTER
 1.3 Profesión: EXCADORA: DOCENTE SUPERIOR.
 1.4 Institución donde labora: URP - ERG:UFV.
 1.5 Cargo que desempeña: COORDINADORA - DOCENTE
 1.6 Denominación del instrumento:
 1.7 Autor del instrumento: Claudia Cabezas Palacios
 1.8 Programa de posgrado: Maestría en Docencia Superior, Universidad Ricardo Palma

II. VALIDACIÓN

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento | Muy malo | Malo | Regular | Bueno | Muy bueno |
|---|--|----------|------|---------|-------|-----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Claridad | Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión. | | | | ✓ | |
| 2. Objetividad | Están expresados en conductas observables, medibles. | | | | ✓ | |
| 3. Consistencia | Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría. | | | | | ✓ |
| 4. Coherencia | Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable. | | | | | ✓ |

| | | | | | | |
|--------------------------|---|--|--|--|----|----|
| 5. Pertinencia | Las categorías de respuesta y sus valores son apropiados. | | | | | ✓ |
| 6. Suficiencia | Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento. | | | | ✓ | |
| SUMATORIA PARCIAL | | | | | 12 | 15 |
| SUMATORIA TOTAL | | | | | 27 | |

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: 27

3.2 Opinión: FAVORABLE ✓
 DEBE MEJORAR _____
 NO FAVORABLE _____

3.3 Observaciones: _____

Lima, 26 de abril de 2019



Firma

**INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE
INVESTIGACIÓN**

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del informante:

QUIROZ NORIEGA, Gloria Elizabeth

1.2 Grado académico:

Magister

1.3 Profesión: Docente

1.4 Institución donde labora: URP

1.5 Cargo que desempeña: Docente

1.6 Denominación del instrumento:

1.7 Autor del instrumento: Claudia Cabezas Palacios

1.8 Programa de posgrado: Maestría en Docencia Superior, Universidad Ricardo Palma

II. VALIDACIÓN

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento | Muy malo | Malo | Regular | Bueno | Muy bueno |
|---|--|----------|------|---------|-------|-----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Claridad | Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión. | | | | ✓ | |
| 2. Objetividad | Están expresados en conductas observables, medibles. | | | | ✓ | |
| 3. Consistencia | Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría. | | | | ✓ | |
| 4. Coherencia | Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable. | | | | ✓ | |

| | | | | | | |
|--------------------------|---|--|--|--|----|----|
| 5. Pertinencia | Las categorías de respuesta y sus valores son apropiados. | | | | ✓ | |
| 6. Suficiencia | Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento. | | | | ✓ | |
| SUMATORIA PARCIAL | | | | | 24 | |
| SUMATORIA TOTAL | | | | | | 24 |

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: _____

3.2 Opinión: FAVORABLE _____

DEBE MEJORAR _____

NO FAVORABLE _____

3.3 Observaciones: _____

Reordenar algunos criterios según el orden lógico

Lima, _____ de abril de 2019



Firma