



UNIVERSIDAD
DE PIURA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Estrategias metacognitivas en el proceso de reescritura en
estudiantes del curso de Comunicación de un instituto
privado de Lima**

Tesis para optar el Grado de
Magíster en Educación con mención en Teorías y Gestión Educativa

Nathaly Suzet Veliz Aldabe

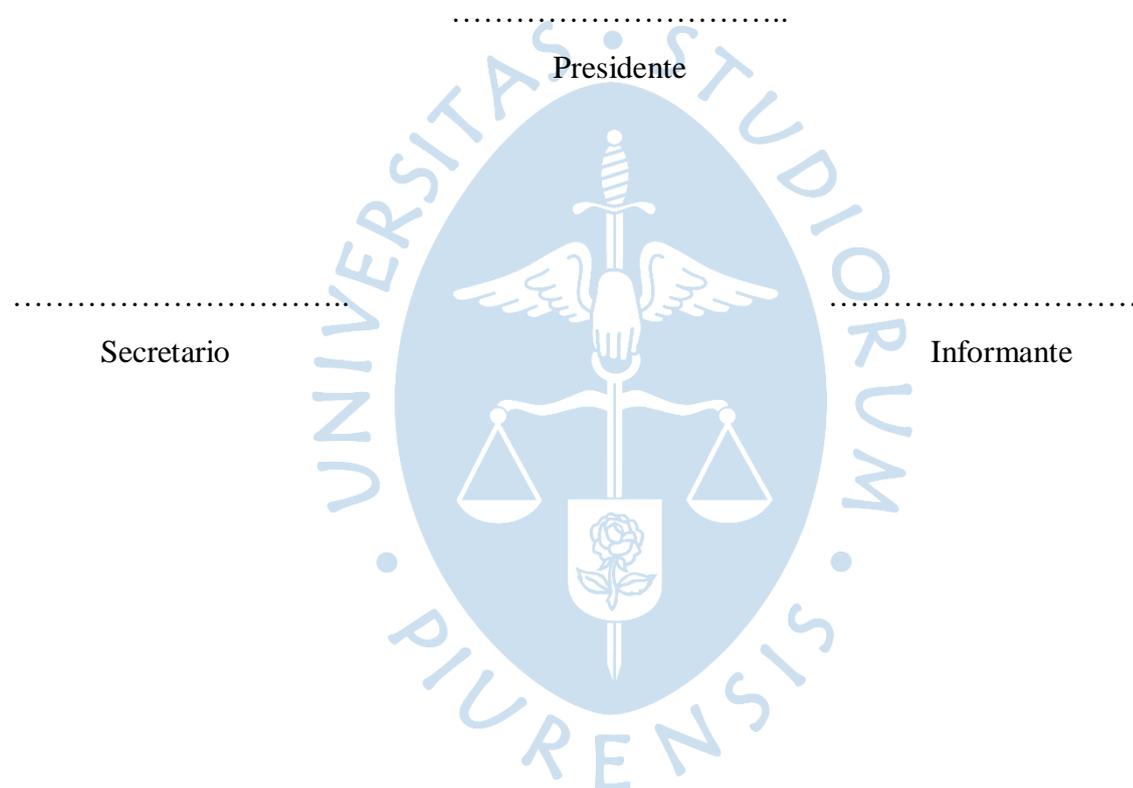
**Asesor(es):
Dr. Pablo Pérez Sánchez**

Lima, marzo de 2020



Aprobación

Aprobación La tesis titulada “Estrategias metacognitivas en el proceso de reescritura en estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima” presentada por Nathaly Suzet Veliz Aldabe, en cumplimiento a los requisitos para optar el Grado de Magíster en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa, fue aprobada por el asesor oficial Dr. Pablo Pérez Sánchez el de de 2020 ante el Tribunal integrado por:





Dedicatoria

A mi madre, Susana Aldabe, por ser un ejemplo de vida para mí; por su apoyo incondicional, cariño y motivación que me han permitido ser mejor profesional y persona.

A mi padre, Alberto Veliz, por motivarme a perseverar y a aprender siempre; por su apoyo incondicional y sus enseñanzas.





Agradecimiento

Mi reconocimiento especial a:

Mis estudiantes por ser partícipes de esta investigación y por enseñarme cada día.

Pablo Llerena por apoyarme con sus recomendaciones y por motivarme a cumplir esta meta.

Vanessa Álvarez y Kateryna Krivoviaz por su amabilidad y apoyo para realizar esta investigación.





Resumen Analítico - Informativo

Estrategias metacognitivas en el proceso de reescritura en estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima

Nathaly Suzet Veliz Aldabe

Asesor(es): Dr. Pablo Pérez Sánchez

Tesis.

Magíster en Educación con mención en Teorías y Gestión Educativa

Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación.

Lima, 2 de julio del 2020

Palabras claves: estrategias metacognitivas / producción escrita / reescritura / comunicación / texto expositivo

Introducción: Tesis de maestría, relacionada al campo de investigación acción. Esta investigación surge a partir de la preocupación docente acerca de la calidad de la producción escrita en el nivel superior; asimismo, pretende identificar las estrategias que los estudiantes emplean para mejorar sus textos en el proceso de reescritura. Por ello, plantea el objetivo de desarrollar la producción escrita en el proceso de reescritura en estudiantes del curso de Comunicación a través de la aplicación de estrategias metacognitivas.

Metodología: La investigación está basada en el enfoque sociocrítico y es de carácter mixto (cuantitativo y cualitativo).

Resultados: Los resultados señalan que, en el proceso de reescritura, los estudiantes aplican las estrategias de planificación en un 26 %, supervisión en un 27 %, evaluación en un 24 % y autorregulación en un 23 %. Esto mejora sus producciones escritas en un 19,75 %.

Conclusiones: El desarrollo de estrategias metacognitivas desarrolla la producción escrita en los estudiantes.

Fecha de elaboración de resumen: marzo, 2020

Analytical – Informative Summary

Estrategias metacognitivas en el proceso de reescritura en estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima

Nathaly Suzet Veliz Aldabe

Asesor(es): Dr. Pablo Pérez Sánchez

Tesis.

Magíster en Educación con mención en Teorías y Gestión Educativa

Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación.

Lima, 2 de julio del 2020.

Keywords: metacognitive strategies / writing / rewriting / communication/ expository writing

Introduction: Master thesis in Education, related to action research field. This research arises from the teaching concern about the quality of writing in a higher education; moreover it aims to identify the strategies that the students use to improve their texts in the rewriting process. Therefore, its objective is developing writing skills in the rewriting process in students of the Communication course through the application of metacognitive strategies.

Methodology: This research is based on the sociocritical approach and it's mixed, which means quantitative and qualitative.

Results: The results show that, in the rewriting process, students apply planning strategies in 26%, supervision in 27%, evaluation in 24% and self-regulation in 23%. This improves their written productions by 19, 75%.

Conclusions: The development of metacognitive strategies improves the expository rewriting of expository texts.

Summary date: January 2020

Tabla de contenido

Introducción	1
Capítulo 1 Planteamiento del problema	3
1. Caracterización de la problemática.....	3
2. Formulación del problema	4
3. Justificación de la investigación.....	4
4. Objetivos de la investigación	5
4.1. Objetivo general.....	5
4.2. Objetivos específicos.	5
5. Hipótesis de trabajo u operacionales	6
5.1. Hipótesis general.	6
6. Antecedentes del problema	6
6.1. Nacionales.	6
6.2. Internacionales.....	7
Capítulo 2 Marco teórico	9
1. Bases teóricas	9
1.1 La cognición.....	9
1.2. La metacognición.....	11
1.3. Estrategias metacognitivas.....	12
1.3.1. Dimensiones de estrategias metacognitivas.	14
1.3.1.1. Planificación.....	14
1.3.1.2 Supervisión.....	15
1.3.1.3. Evaluación.	16
1.3.1.4. Autorregulación.	16
1.4. Escritura.....	17
1.5. Reescritura.....	19
1.5.1. La corrección mecánica.....	20
1.5.2. La corrección sustantiva.....	21
1.6. Redacción académica.	22
1.6.1. Etapas de la redacción.....	23
1.6.1.1. Planificación	23
1.6.1.2 Textualización.....	24
1.6.1.3. Revisión.	24
1.6.2. Texto expositivo.	24

1.6.2.1. Características de un texto expositivo.....	25
Capítulo 3 Metodología de la investigación	27
1. Paradigma y metodología de la investigación.....	27
2. Población y muestra.....	28
3. Diseño de la investigación	28
3.1. Plan de acción.....	29
4. Variables de investigación.....	32
5. Instrumentos de la investigación	34
5.1. Instrumento sobre la calidad de reescritura de los textos (rúbrica de evaluación)	36
5.2. Cuestionario sobre las estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes en el proceso de reescritura.....	37
6. Técnicas y procedimientos del análisis de la investigación.....	37
Capítulo 4 Resultados	39
1. Recolección y análisis de datos.....	39
2. Análisis de fiabilidad.....	39
3. Resultados de la investigación	40
3.1. Resultados de la primera versión.....	40
3.2. Resultados de la segunda versión (reescritura)	41
3.3. Resultados de la comparación entre la primera versión y la segunda versión.	41
3.4. Comparación de puntajes obtenidos por dimensiones.....	43
3.5 Resultados de las estrategias metacognitivas.....	44
3.5.1 Resultados de la estrategia de planificación.....	44
3.5.2 Resultados de la estrategia de supervisión	45
3.5.3 Resultados de la estrategia de evaluación.....	45
3.5.4 Resultados de la estrategia de autorregulación.....	46
3.6. Aplicación de estrategias metacognitivas	47
4. Evidencias de las redacciones	48
4.1. Modelo 1 de redacción del texto (primera versión).....	48
4.2. Modelo 1 de reescritura (segunda versión del texto).....	49
4.3. Modelo 2 de redacción del texto (primera versión).....	51
4.4. Modelo 2 de reescritura (segunda versión del texto).....	52
Conclusiones	55
Recomendaciones	57
Referencias bibliográficas	59
Apéndices	65

Apéndice 1: Cuestionario sobre estrategias metacognitivas	65
Apéndice 2: Actividad en aula para el desarrollo de estrategias metacognitivas	66
Apéndice 3: Secuencia metodológica de la evaluación.....	67
Apéndice 4: Matriz de consistencia.....	70
Anexos	73
Anexo 1: Adaptación de instrumento sobre la calidad de reescritura de los textos	73
Anexo 2: Modelo de Flower y Hayes	75
Anexo 3: Juicio de expertos.....	76
Anexo 4: Matriz de correlaciones entre elementos	84
Anexo 5: Estadísticas total de elementos.....	85
Anexo 6: Constancia de institución.....	86





Lista de tablas

Tabla 1. Plan de acción del estudio	29
Tabla 2. Variables y dimensiones de la investigación.....	32
Tabla 3. Variables, dimensiones e indicadores de la investigación:	35
Tabla 4. Resultado de confiabilidad de Alfa de Cronbach	37
Tabla 5. Resumen de procesamiento de casos en SPSS	39
Tabla 6. Estadística de fiabilidad SPSS.....	40
Tabla 7. Comparación de medias procesadas por SPSS.....	41



Lista de figuras

Figura 1. Gráfico de barras de los resultados de primera versión, obtenido de SPSS	40
Figura 2. Gráfico de barras de los resultados de la segunda versión, obtenido de SPSS	41
Figura 3. Gráfico de normalidad de la primera versión, obtenido de SPSS	42
Figura 4. Gráfico de normalidad de la segunda versión, obtenido de SPSS.....	42
Figura 5. Gráfico de comparación de puntajes obtenidos por dimensiones	43
Figura 6. Gráfico de barras de la aplicación de la estrategia metacognitiva de planificación..	44
Figura 7. Gráfico de barras de la aplicación de la estrategia metacognitiva de supervisión. ...	45
Figura 8. Gráfico de barras de la aplicación de la estrategia metacognitiva de evaluación	46
Figura 9. Gráfico de barras de la aplicación de la estrategia metacognitiva de autorregulación	47
Figura 10. Gráfico circular de la aplicación de estrategias metacognitivas.....	47



Introducción

La presente investigación ha surgido por la preocupación docente de brindar y desarrollar las estrategias adecuadas para mejorar la producción escrita en estudiantes de nivel superior. Por ello, plantea como objetivo identificar las estrategias metacognitivas que permiten la mejora de la reescritura de textos en los estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima.

Se sabe que la redacción es un proceso cognitivo, pues es una actividad compleja que implica el planificar, generalizar, otorgar sentido a las ideas, entre otros. Sin embargo, se ha evidenciado, en la práctica docente, que es necesario promover en los estudiantes un análisis y autorreflexión para evaluar y corregir sus redacciones. A este último proceso se le denomina reescritura y tiene como finalidad editar y transformar algunas partes del escrito, así como enmendar errores para mejorar su comprensión e intención comunicativa en el nivel académico.

En ese sentido, el desarrollo de estrategias metacognitivas ayuda al estudiante a mejorar la reescritura (revisión y corrección de sus textos) a partir de la autoevaluación, lo que conlleva obtener a partir de la retroalimentación docente, así como de su aplicación, durante el curso de Comunicación.

En el presente estudio de investigación, se han elaborado y aplicado rúbricas de evaluación y un cuestionario de estrategias metacognitivas que permitirán evidenciar la validez de la hipótesis y descubrir las limitaciones y las fortalezas de los estudiantes.

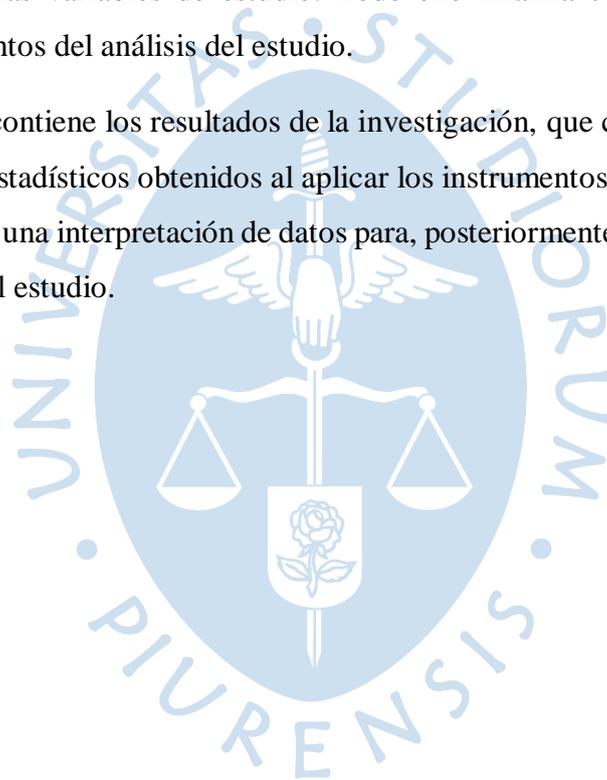
El contenido de este trabajo comprende de cuatro capítulos.

En el primero, se aborda el planteamiento del problema; es decir, se explica cómo surge en el ejercicio docente y cómo responden los estudiantes a la reescritura de los textos expositivos. Además, se presenta la formulación del problema (pregunta), así como su justificación. Este último acápite señala la repercusión e importancia del estudio para la comunidad estudiantil, puesto que aportaría al curso en cuanto a mejoras y fomentaría el debate docente. Por otro lado, este capítulo presenta los objetivos del estudio (generales y específicos), los cuales son el eje que motiva la investigación. La hipótesis y su descripción se incluyen con la finalidad de encontrar, luego de la aplicación, la validez del estudio. Como último acápite, se mencionan los antecedentes de fuentes nacionales e internacionales que han proporcionado una información valiosa para la presente tesis.

En el segundo, se desarrolla el marco teórico en el cual se sustenta toda la investigación. Para ello, es importante señalar que las variables empleadas en la tesis se abordan en este capítulo. Una de ellas son las estrategias metacognitivas, para lo cual se explica, primeramente, la cognición; y, luego, las estrategias. Otra de las variables es la reescritura, lo que implica precisar sobre la autoevaluación y las correcciones (mecánicas y sustantivas). Asimismo, se expone el texto expositivo, todas sus características, así como el proceso de redacción.

El tercero comprende la metodología de la investigación empleada en la tesis. Esta parte es sumamente importante, puesto que presenta el diseño, paradigma y metodología de investigación en la cual se sustenta el estudio. Asimismo, señala la población y muestra como referencia; así como las variables de estudio. Todo ello finaliza con la explicación de las técnicas y procedimientos del análisis del estudio.

El cuarto capítulo contiene los resultados de la investigación, que comprende la discusión y descripción de datos estadísticos obtenidos al aplicar los instrumentos. Para ello, es importante destacar que se realiza una interpretación de datos para, posteriormente, añadir las conclusiones y recomendaciones del estudio.



Capítulo 1

Planteamiento del problema

1. Caracterización de la problemática

En la mayoría de las instituciones de nivel superior, se enseñan habilidades básicas de comprensión y redacción de textos, ya que estas son esenciales para un buen desempeño en los demás cursos, así como en el campo laboral a futuro. Se sabe que “la escritura está más descuidada que la lectura. Y, sin embargo, la escritura es una de las actividades intelectuales más formativas que existen” (Carlino, 2005, p. 8). Ante esta noción, se han desarrollado cursos que permitan realizar una lectura crítica para, luego, explicar y argumentar sobre un tema. Para eso, se han implementado diversas estrategias que contribuyan a una correcta formación en escritura, pero, lamentablemente, no se ha observado un buen nivel.

Las causas, probablemente, son tanto intrínsecas como extrínsecas. Por un lado, un factor determinante es la poca motivación de los estudiantes por leer y producir un texto académico y, más, en el mundo actual, el cual facilita la comunicación y acceso de información, pero no de una manera crítica. Por otro lado, algunos formadores, es decir, docentes, padres de familia, tutores, entre otros, no cultivan estos hábitos desde una temprana edad. Por eso, el rol docente consiste en emplear la mejor estrategia para cumplir con los logros mínimos de una lectura y escritura crítica.

En la institución donde se realiza la investigación, se aplica la reescritura como parte final de un proceso de redacción. Esta consiste en volver a escribir un texto a partir de las correcciones de los docentes. Sin embargo, este método tiene algunas desventajas. Una de ellas se relaciona con la carga docente, ya que demanda mucho tiempo el corregir cada texto dos veces. Otro de los problemas es el no cerciorarse del correcto aprendizaje del estudiante, pues, en muchas ocasiones, ellos no reflexionan sobre sus errores sino que enmiendan fallas a partir de las indicaciones del profesor. Definitivamente, este es el impacto o problema más preocupante, puesto que se estaría desarrollando una mecanicidad en el proceso de redacción, mas no una producción autónoma, reflexiva y con contenido relevante. Ante todo lo explicado, se pretende encontrar soluciones que permitan a los alumnos realizar una metacognición de sus propias producciones a partir de estrategias dirigidas por el docente.

2. Formulación del problema

¿Qué tipos de estrategias metacognitivas deben aplicar los estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima para desarrollar la producción escrita durante el proceso de reescritura de un texto expositivo?

3. Justificación de la investigación

Se sabe que la redacción o producción de textos es de gran importancia para comunicarse en cualquier escenario de la vida, más aún en la vida académica. Esta capacidad, que debe aplicarse desde la Educación Inicial, permite desarrollar el pensamiento crítico y mejorar la comprensión lectora, incentiva la creatividad y permite expresar ideas mediante estrategias diversas. Por ello, en cada etapa de la educación, se enseña y se pretende desarrollar esta habilidad. Sin embargo, la realidad es que, al llegar a la vida universitaria, los estudiantes aún no cuentan con las habilidades para redactar un texto que posea sentido y coherencia.

Esta investigación surgió a partir de la práctica docente con respecto de la enseñanza de comprensión y redacción de textos de un nivel básico superior, es decir, que atañe a los primeros ciclos de todas las carreras. Para lograr el desarrollo de esta capacidad, se han propuesto diversas estrategias, las cuales han variado, pero aún la mayoría de estudiantes no reconoce la importancia del cumplimiento de las etapas de redacción. Estas son tres: la planificación, la cual atañe a la preparación previa a la producción de un texto; la textualización, que consiste en la redacción misma; y la reescritura, en la cual el estudiante revisa y corrige su texto.

Lamentablemente, los estudiantes presentan problemas en las diversas etapas y estos varían con cada individuo, pues se sabe que las formas de aprendizaje son distintas y que hay otros factores, como educación previa, influencia social, salud mental, etc. que podrían dificultar el cumplimiento satisfactorio de estas tres etapas. Asimismo, a través de la experiencia docente, se ha observado que la fase con mayores inconvenientes es la última: la reescritura. Esta se debe entender como la corrección de una redacción propia con la finalidad de mejorar la escritura. Respecto a todo lo anteriormente descrito, se puede colegir que la competencia escritural es un trabajo engorroso que involucra numerosos procesos cognitivos, como la asociación, generalización, memoria, entre otros. Estos se intentan desarrollar; no obstante, en la mayoría de casos, se ignora la metacognición, la cual se incluye dentro de la cognición, pero en un nivel mucho más complejo y profundo. Esta permitirá lograr un aprendizaje significativo, en tanto que su alcance es a largo plazo, pues ayuda al estudiante a autorregularse para sus posteriores producciones.

Ante ese panorama, la presente tesis tiene la intención de propiciar una reflexión en los estudiantes acerca de sus errores de redacción, así como encontrar las mejores alternativas para enmendarlos. De esa manera, se fomenta la autoevaluación, la metacognición y la autonomía en ellos. Por ello, se valora este trabajo como ayuda a la práctica docente en tanto que pretende enseñar a pensar, desarrollar el pensamiento crítico, intervenir en la alfabetización académica, y no solo el de calificar una producción textual de los estudiantes.

En este sentido, proporciona datos de estrategias de metacognición y autoevaluación, las cuales pueden considerarse como antecedentes para futuros trabajos, ya que, desafortunadamente, no se cuenta con un amplio repertorio bibliográfico con respecto de esta práctica. Asimismo, brinda información sobre aspectos metodológicos y sociales, puesto que evalúa la práctica y relación docente-estudiante en un nivel superior. Por otro, lado, aporta al desarrollo del curso, específicamente en la evaluación de textos, del centro superior se aplicará en el cual se aplica el estudio. Esto, en consecuencia, fomenta la discusión entre maestros y promueve nuevos estudios que propicien el mejoramiento de la práctica docente de los cursos de redacción.

4. Objetivos de la investigación

4.1. Objetivo general. Desarrollar la producción escrita durante el proceso de reescritura de textos expositivos en los estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima a través de la aplicación de estrategias metacognitivas.

4.2. Objetivos específicos.

- Identificar los tipos de estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima durante el proceso de reescritura.
- Diagnosticar el nivel de desarrollo de la competencia de producción escrita de un texto expositivo en los estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima.
- Diseñar actividades que incorporen estrategias metacognitivas que desarrollen la reescritura de un texto expositivo en los estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima.
- Aplicar actividades que incorporen estrategias metacognitivas para desarrollar la reescritura de un texto expositivo en los estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima.

- Evaluar las estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima para desarrollar la reescritura de un texto expositivo.
- Aplicar un cuestionario que recoge información sobre las estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima durante la reescritura de un texto expositivo.

5. Hipótesis de trabajo u operacionales

5.1. Hipótesis general. Los estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima deben aplicar las estrategias metacognitivas de planificación, supervisión, evaluación y autorregulación para desarrollar la producción escrita durante el proceso de reescritura de textos expositivos.

Las cuatro estrategias metacognitivas se emplean con regularidad durante el proceso de reescritura, pues se complementan y permiten al estudiante organizar, corregir y aprender para sus futuras redacciones. Esta hipótesis se evidencia en el cuestionario aplicado al finalizar la investigación.

Se considera que la aplicación de preguntas de autorreflexión ayuda a que los estudiantes identifiquen la importancia de reescribir un texto, así como de comprender mejor el contenido de este. Para ello, se deben desarrollar una serie de etapas y cumplir con las subfases con respecto a las estrategias metacognitivas a fin de lograr un verdadero análisis sobre la marcha y el final de la realización del texto.

6. Antecedentes del problema

6.1. Nacionales.

Título: Procesos cognitivos de planificación y redacción en la producción de textos argumentativos

Tipo de trabajo: Tesis de posgrado, Universidad de Piura

Autor: Sánchez Nizama, Teodor (2015)

Esta investigación es considerada de suma importancia para el presente estudio, ya que aporta con información valiosa sobre los procesos cognitivos que se implican en la producción de textos. Además, se relaciona con el objetivo, ya que en ese estudio se buscó determinar o identificar las estrategias más adecuadas para desarrollar la producción escrita en estudiantes, lo cual es similar a la presente tesis, con la diferencia de que se aplicarán estrategias metacognitivas. Si bien es cierto que su estudio es cuantitativo, su diseño descriptivo y

transversal se relaciona con una parte de la presente tesis, en tanto que esta se valdrá de la valoración de la reescritura: sus limitaciones y fortalezas con la finalidad de proponer mejoras.

Título: Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos

Tipo de trabajo: Tesis de posgrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Autor: Guerrero Geldres, Julio (2017)

Esta tesis de posgrado cuenta como un antecedente importante, ya que toma como población a estudiantes de nivel superior, así como los recursos didácticos que el docente, a través de la experiencia, ha tenido que transformar para mejorar el desempeño. Cabe destacar que el estudio se sostiene desde una perspectiva educativa que toma como paradigma el modelo sociocrítico. Otro aspecto y el más importante, puesto que será tomado y modificado de este antecedente, es el instrumento, el cual mide las estrategias metacognitivas en los estudiantes de un primer ciclo superior.

Título: Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y la comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de UNMSM

Tipo de trabajo: Tesis de posgrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Autor: Paucar, Pilar (2015)

La tesis enriquece la investigación en tanto que permite la interdisciplinariedad, porque se apoya de la psicología. Esta consiste en el planteamiento de estrategias para motivar la comprensión lectora en los alumnos, habilidad de dificultad para la población del estudio. Aporta a la investigación, debido a que aborda aspectos sobre el reto de leer y escribir en la universidad, además del proceso de alfabetización académica. Por esto, se considerará la evaluación que presenta la tesis con respecto de la escritura en un nivel superior.

6.2. Internacionales.

Título: El proceso de reescritura del texto académico producido por los estudiantes en el grado universitario

Tipo de trabajo: Artículo de investigación

Autor: Blezio, Cecilia y Fustes, Juan (2010) – Paraguay

La investigación realizada por estos autores permite evidenciar la efectividad de la reescritura en estudiantes a partir de comentarios del moderador o docente, quien retroalimenta. Por ese motivo, representa un aporte para la tesis en tanto que se tomará la metodología del

análisis, puesto que son investigaciones similares. Asimismo, presenta conceptos básicos sobre escritura y reescritura, los cuales podrán explicarse en el marco teórico del presente estudio.

Título: De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas en estudiantes universitarios

Tipo de trabajo: Artículo de investigación

Autor: Pereira, María y Valente, Elena (2014) – Colombia

Este trabajo se considera importante y es de gran aporte, ya que se tomará como referente la metodología, ya que es un estudio reciente que recopila diversos escritos y reescritos de estudiantes universitarios, lo cual se asemeja al tema de la investigación. Además, en esta fuente se explica el proceso de reflexión crítica del estudiante a partir de una autoevaluación guiada por el docente.



Capítulo 2

Marco teórico

El presente trabajo gira en torno a un eje temático, cuyo estudio supone la interacción de disciplinas, tales como la lingüística, la psicología y la educación, principalmente. Tal complejidad implica la elección del material bibliográfico que contribuya en la comprensión de las variables de investigación. De este modo, se puede establecer un marco referencial consistente para el estudio, lo que depende de las perspectivas acordes a las especialidades ya mencionadas. Por tal motivo, se ha recabado información de libros, revistas, tesis, artículos de investigación, ponencias, entre otras fuentes que han permitido sustentar la teoría en la que se basa el presente estudio, así como fundamentar la importancia de las variables a investigar.

En este capítulo, se abordan los conceptos claves acerca de la cognición, la cual es base para entender el segundo aspecto: metacognición. Asimismo, se explican sus estrategias, las cuales impactan en el estudiante si se emplean las dimensiones adecuadas, las cuales también se detallan en este primer acápite: planificación, supervisión, evaluación y autorregulación. Segundo, se incluyen los conceptos que atañen a la escritura según diversas perspectivas y autores. También es preciso definir la reescritura, proceso final de una producción escrita, que es eje del presente estudio. Para poder mejorar y profundizar el contenido anterior, es pertinente exponer un breve panorama de lo que implica la redacción académica, lo que a su vez conlleva la alfabetización académica. Como el estudio se vale de textos expositivos, se presentan consideraciones en torno a este concepto y sus características principales.

1. Bases teóricas

1.1 La cognición. Este término tiene una raíz etimológica del latín *cognitio*, que significa ‘conocimiento’, según la Real Academia Española (2019). El conocimiento consiste en el entendimiento y la noción sobre algo. En ese sentido, la cognición se relaciona con el concepto mencionado, en tanto que resulta la capacidad del ser humano para obtener ese conocimiento o noción a través de procesos que se realizan en el cerebro.

Existe una tipología con respecto a la cognición. Es decir, el cerebro puede desempeñar funciones más simples y complejas a partir del procesamiento neuronal.

Se realizan procesos cognitivos que son considerados básicos, los cuales se encargan del registro y almacenamiento de la información como la atención, la percepción y la memoria; así como, también los denominados procesos cognitivos superiores, los cuales se relacionan con el uso de la información que se encuentra

almacenada previamente y que son conocidos como pensamiento y lenguaje.
(Pizano, 2012, p. 191)

Sobre los procesos básicos, la percepción no solo es la adquisición de cierta información a través de los órganos sensoriales sino que esta implica “coger información y dar sentido” (Marina, 1998, p. 110). Esto quiere decir que se requiere de la interpretación del contexto y de las nociones previas para decodificar el mensaje y otorgarle un sentido. Asimismo, la atención, otro proceso cognitivo, ocurre cuando el individuo, de forma voluntaria, empieza a captar información que considera relevante. En el transcurso de la vida, esta capacidad puede desarrollarse con el fin de realizar más de una actividad a la vez. Por último, se puede colegir que si bien es cierto la memoria, desde la infancia está relacionada a la afectividad, no implica que un individuo logre un cierto manejo sobre este proceso. Eso se puede evidenciar cuando el sujeto realiza esfuerzos voluntarios para guardar información en la memoria; por ejemplo, cuando se estudia para una exposición o una evaluación a corto plazo o, simplemente, cuando se está en un nuevo contexto o lugar y se asocian imágenes para no olvidar la ubicación.

Estos procesos cognitivos son la base de la metacognición, puesto que no se podría lograr esta última sin la primera. Mientras que en la cognición se desarrollan estrategias para mejorar la destreza en cuanto a la adquisición y procesamiento de la información, en la metacognición se utilizan estrategias para supervisar y tener conciencia sobre el control de esa destreza. Todo ello se necesita en la vida cotidiana y, más aún, cuando se encuentra en un ambiente de aprendizaje, pues se deberá aplicar mecanismos para desarrollar el funcionamiento intelectual.

Sin duda, la interdisciplinariedad entre la psicología y la educación han creado postulados que señalan que la conducta humana es un producto de la interacción entre los procesos cognitivos y estímulos sensoriales, lo que implica un carácter intrínseco y extrínseco. Un representante de estudios y teorías sobre el desarrollo cognitivo es Piaget (1976), quien lo definió como un proceso de distintas etapas del crecimiento y desarrollo de una persona. Por otro lado, Vygotsky (1988) también acuñó conceptos e información sobre el desarrollo cognitivo. Este involucra la interacción entre funciones psicológicas primarias, en donde intervienen la memoria, el pensamiento, la atención y percepción; y las secundarias o superiores, en las que se utilizan signos o símbolos aprendidos en la vida social.

Con respecto del proceso cognitivo en la escritura, se sabe que sus estudios surgieron en los años 80 y se desarrolló posteriormente. Los primeros trabajos fueron realizados por Flower y Hayes, quienes elaboraron un modelo (1980) que permite comprender el proceso de la escritura en un individuo. Definitivamente, con su ayuda, se pueden establecer estrategias que permiten desarrollar una mejor redacción según sus fases o etapas (ver Anexo 1). En este, se plantea que

la escritura responde a un problema retórico, para lo cual se debe tener en cuenta la audiencia. Al respecto, para lograrla, se establecen tres etapas: la planeación, también comprendida como la planificación; la traducción, llamada textualización; y la revisión.

Por otra parte, las investigaciones de Bereiter y Scardamalia (1987) concluyen que existen dos modelos, a los cuales denominaron “conocimiento” y “transformar el conocimiento”. El primero señala que el escritor, si bien planifica el contenido, sobre la marcha va elaborando nuevas ideas que no necesariamente se ajustan a un plano retórico específico, puesto que no relaciona los contenidos con la consigna que se le plantea. En cambio, el segundo modelo indica que el individuo intenta interrelacionar la situación comunicativa, es decir, el espacio retórico, y los contenidos que debe escribir, lo que implica la edición o reelaboración y transformación. Estos estudios han intentado crear una visión diferente acerca de la escritura y sus etapas han permitido conocer que estas se interrelacionan de forma recursiva.

Esto significa que se incluyen unas dentro de otras de forma compleja y además se desarrollan de formas muy diferentes, dependiendo de diversos factores, algunos individuales y otros relacionados con el tipo de discurso, o con el género que se escribe, el cual a su vez se relaciona con la situación en que se usa la lengua escrita. (Sánchez, 2015, p. 27)

Ante esto, se puede colegir que los procesos cognitivos realizados en una misma etapa, por ejemplo, la planificación, no son iguales según la intención comunicativa, pues el grado de dificultad, el entorno, el objetivo, entre otras características influyen en el escritor.

1.2. La metacognición. Este concepto se acuñó en los 70, gracias a John H. Flavell, quien era un psicólogo dedicado a los estudios de la memoria. Fue así que inició varios estudios metacognitivos a partir de la definición de la metamemoria, la cual ayuda al almacenamiento de datos en donde el individuo sí aplica la cognición de su propio pensamiento y acción. Posteriormente, Brown (1980) definió la metacognición como “el control efectuado de una forma deliberada y consciente de la propia actividad cognitiva” (p.60). Esto quiere decir que la metacognición se logra cuando se posee el control consciente del ejercicio cognitivo; es decir, de lo que se está ejecutando. Para ello, es importante destacar que el individuo comprende el porqué está realizando una actividad, cuál es la meta y si realmente la está alcanzando. Sin embargo, Brown (1987) y Hartman (2011) han coincidido en que la metacognición es un constructo complejo, que involucra un conjunto de operaciones relacionadas al control y

regulación de la información, así como del propio proceso intelectual, mientras que Ríos (1991) considera que es “la habilidad de pensar sobre el propio pensamiento, e incluye desarrollar un plan de acción, mantenerlo en mente, mientras sea necesario, luego reflexionar sobre el mismo y evaluarlo, una vez concluida la tarea” (p. 18). Por ello, se puede entender a la metacognición como un procesamiento voluntario que requiere mayor esfuerzo cognitivo; por lo tanto, se debe desarrollar a través de la práctica. En este sentido, se lograría en un ámbito académico o a partir de la experiencia cotidiana con la finalidad de no cometer errores a futuro, por ejemplo.

Ante estos conceptos, en la presente investigación se toma la postura o definición siguiente: la metacognición se refiere a la reflexión del aprendiz sobre su propia práctica, la cual se realiza en la dimensión más abstracta del pensamiento. Esto es es la capacidad de tomar conciencia sobre su propio pensamiento realizando autoevaluaciones y aplicando mecanismos de regulación. Por tales motivos, el conocimiento metacognitivo implica la conciencia y conocimiento de la persona acerca de sí mismo, de sus estrategias, de sus capacidades y limitaciones. Ante esto, se debe tener en cuenta que los estudiantes experimentan diversos sentimientos y pensamientos, los cuales debe dominar o regular a través de un proceso. Un ejemplo representativo es la toma de decisión del aprendiz sobre qué medidas ejecutar en su proceso de aprendizaje o en la mejora de un curso que le demanda esfuerzo. Para poder lograr lo antes mencionado, es importante que planifique, controle y evalúe su aprendizaje.

1.3. Estrategias metacognitivas. Para entender las estrategias metacognitivas, es preciso definir qué es una estrategia en el campo de la educación. Nisbet y Shucksmith (citados en Monereo, 1999) la definen como “una guía de las acciones que hay que seguir”. Asimismo, se acota que “las estrategias son procedimientos que sirven como medio para realizar una actividad y permiten a las personas lograr determinada meta, empleadas de manera consciente, pues de lo contrario se pierde el efecto esperado” (Monereo, 1991, p.12).

La metacognición involucra procesos cognitivos voluntarios, que se relacionan con la planificación y control propio de los individuos sobre su propia cognición. Por ello, las estrategias metacognitivas deben desarrollarse. Guerrero (2017) afirma que estas son

Un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como la autorregulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje. [A] Este tipo de estrategias pueden denominárseles como macroestrategias, ya que son mucho más generales, pues presentan un elevado

grado de transferencia y están estrechamente relacionadas con el conocimiento metacognitivo. (p.46)

De esto, se puede colegir que los estudiantes pueden desarrollarlas a través de su vida académica, pues en este ámbito lograrán el conocimiento de sus procesos mentales con la finalidad de cumplir metas de aprendizaje.

Muchos autores coinciden en que las estrategias son formas de organizar los pensamientos, habilidad, acciones, etc. para lograr un objetivo y que, en este, se necesita de la autorregulación del educando. Esta tesis se ceñirá a tal concepto, además de entenderlo como la diversidad de procedimientos que los docentes enseñan a utilizar a los estudiantes para lograr las metas planteadas. En ese sentido, es importante comprender que la autorregulación se asocia a la habilidad cognitiva que permite al estudiante tomar conciencia sobre sus propias formas de aprender. Es decir, las estrategias implican el ejercer esa autorregulación. Como se ha señalado anteriormente, lo importante de las estrategias metacognitivas es aplicar ese conocimiento que se posee de sí mismo. A modo de ejemplo, el lector puede procesar fuentes de información a partir de estrategias, como el seleccionar o discernir, controlar y agrupar ideas. Sobre ese particular, el docente, también, cumple un rol fundamental, como el de monitoreo activo y la regulación mediante propuestas que permitan un análisis crítico en el estudiante, pues es quien contribuye con su aprendizaje sobre sus propias habilidades lectoras.

En líneas generales, como se señaló, la presente tesis se basará, principalmente, en los siguientes lineamientos. Uno de ellos atañe a la cognición, la cual implica poseer destrezas cognitivas que se relacionan con los procesos mentales de percepción, memoria, atención y comprensión. A su vez, considera la forma de organizar acciones o funciones dentro de una determinada tarea, por ejemplo, utilizar las capacidades intelectuales para lograr la resolución de un problema. Otro de ellos se refiere a la metacognición, la cual realiza procesos mentales como la metapercepción, la metamemoria, la metaatención y la metacompreensión. En este sentido, se alcanza esto debido a la supervisión de procesos realizados en la etapa de cognición. Dicho de otro modo, las estrategias cognitivas se utilizan para obtener procesos en el conocimiento, lo que implica poseer algunas destrezas cognitivas; mientras que las estrategias metacognitivas supervisan esos procesos, los que refieren al control consciente sobre las destrezas.

1.3.1. Dimensiones de estrategias metacognitivas.

1.3.1.1. Planificación. Planificar significa elaborar o establecer un plan o proyecto con la intención de cumplir una determinada tarea o actividad. En esta, el sujeto debe desarrollar estrategias y una de ellas es el autorregularse y controlar su conducta en base a los fines de su meta. En ese sentido y para ilustrar lo señalado, hay que considerar importante el formular la meta, ya que si no se sabe en qué consiste esta, no se podrá alcanzar el objetivo.

A juicio de Guerrero (2017), la selección de estrategias apropiadas para el logro de una meta, así como la distribución de recursos que pueden afectar la ejecución, como el tiempo, compromete la etapa de planificación.

Bereiter y Scardamalia (citados en Rodríguez, 2004) señalan que esta habilidad de planificar se desarrolla a través de la infancia y la adolescencia, entre los 10 y los 14 años, lo que implica empezar a trabajarla desde un nivel de educación primaria.

Es evidente que, en toda planificación, el sujeto o estudiante (en este caso) debe conocer profundamente la actividad que debe ejecutar. En torno a esto, su trabajo es saber lo que domina y lo que no de la materia o tarea y distribuir el tiempo en una programación que determine metas a corto y largo plazo. En el caso de realizar una redacción, es relevante que conozca el proceso de este para que pueda desarrollar un plan de acción en función de ello. Por ejemplo, podrían apelar a sus conocimientos previos, de modo que elegirían las estrategias preparatorias más adecuadas. En ese sentido, pueden anticipar consecuencias de sus propias acciones o métodos que impliquen la comprensión de sus textos y mejoramiento de estos. Algunos autores, como Ríos (1991), incluyen, dentro del proceso de planificación, la obtención de los conocimientos previos, pues son la base sobre la que se va a construir una nueva idea o información.

Considerando lo antes planteado, la investigación tomará en cuenta esta etapa, ya que la escritura refiere a un proceso en el cual la planificación es importante, en tanto que permite al estudiante establecer metas y emplear estrategias que permitan su correcta ejecución para lograr el objetivo.

1.3.1.2 Supervisión. La supervisión implica la revisión o verificación sobre la realización de la tarea. Por lo tanto, el sujeto debe tomar conciencia respecto de las estrategias que está empleando, de modo que decidirá si son las más apropiadas o no para su comprensión y ejecución. Las investigaciones señalan que esta habilidad se desarrolla lentamente y es bastante pobre en niños e, incluso, en adultos según Pressley (citado en Rodríguez, 2004).

Sobre la base de estos conceptos, se desprende que el lector debe preguntarse, en el desarrollo de la tarea, si su ejecución permite lograr su objetivo, así como reflexionar sobre su progreso. Sin duda, esto atañe al conocimiento metacognitivo y a las estrategias de metacompreensión, de manera que el sujeto toma conciencia sobre su realización para rectificar o corregir si fuera necesario.

Según Mateos (2001), el lector, si encuentra fallas en su comprensión, debe tomar importantes decisiones estratégicas. Para ilustrar el caso, puede decidir enmendar la falla mediante acciones inmediatas, como el releer, buscar otras fuentes o hipótesis como solución provisional; o puede ejecutarla en un futuro, de modo que el problema se almacenaría en la memoria con el objetivo de esclarecerlo.

Dentro de este proceso, se incluye la aproximación a los objetivos a modo de controlarlo, “la detección de los aspectos más importantes del texto, la detección de las dificultades en la comprensión y la flexibilidad en el uso de estrategias” (Ríos, 1991, p. 20). Asimismo, este autor ha identificado cinco fases de la supervisión. La primera se relaciona con la aproximación hacia la meta; la segunda, la detección de aspectos importantes; la tercera corresponde a la identificación de dificultades; la cuarta, al conocimiento de los factores de las dificultades; y la última, al uso de estrategias.

Estos planteamientos permiten comprender la importancia de la autoevaluación del estudiante en tanto que la supervisión implica valorar su tarea. Tomando como ejemplo la investigación de la tesis, es oportuno mencionar que el sujeto deberá supervisar su propia redacción, de forma que valorará su texto: la comprensión y detección de dificultades. Esta etapa ayuda al proceso de reescritura, ya que permite comprobar, sobre la marcha, la efectividad de las estrategias y las enmiendas que debe realizar.

1.3.1.3. Evaluación. El evaluar consiste en valorar un producto. Esto se realiza al final de una meta. A modo de ejemplo, el redactor debe evaluar tanto su producto final como su proceso, de modo que verifica y toma consciencia sobre lo que ha comprendido de su producto y si las estrategias empleadas han sido las adecuadas para el desarrollo de este. Asimismo, se puede afirmar que esta etapa se relaciona estrechamente con las antes explicadas, pues ha sido necesario reflexionar y valorar, en la supervisión, sobre la eficacia durante la marcha, así como mejorar las estrategias de la planificación si el plan no se estaba logrando.

En esta tesis, se considerará pertinente el aplicar estas etapas, pero sin desdeñar el hecho de que se encuentran vinculadas en el proceso, ya que la escritura y reescritura requieren del cumplimiento de etapas y, en cada una, se debe atribuir la reflexión del estudiante. Al respecto, Ríos y Brown (como se citó en Rodríguez, 2004) señalan que la evaluación implica la contrastación de los resultados obtenidos a partir de las estrategias aplicadas. Es decir, se refiere a la reflexión sobre la trascendencia de los resultados. Es por esto que según Ríos (1991), para la evaluación de los resultados logrados, se pueden realizar cuestionamientos. Por ejemplo, cuando se terminó de leer el producto “¿cómo comprobaste si lo habías comprendido?” y sobre la evaluación de la efectividad de las estrategias usadas: “¿qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto?”

En definitiva, el instrumento para la investigación aplicará preguntas similares a modo de despertar la reflexión crítica del sujeto sobre su producto. No obstante, el instrumento será más delimitado y validado a fin de recabar información que permita realizar un análisis fiable. Cabe señalar, además, que esta etapa es fundamental antes de la redacción de la segunda versión, denominada reescritura.

1.3.1.4. Autorregulación. Este concepto ha sido explicado en acápites anteriores, específicamente en las estrategias metacognitivas. Sin embargo, es importante indicar que se refiere a la regulación de sí mismo sobre una acción. Considerando esto, esta etapa implica un nivel superior de metacognición, debido a que es un proceso más complejo, el cual atañe la autorreflexión con el fin de interpretar lo que se pretendió exponer en un texto e identificar si se logró tal cometido.

De acuerdo con Zimmerman (citado en González, 2004), el proceso de autorregulación presenta cuatro fases. La primera es la observación, en la cual el sujeto (redactor en este caso) debe ser capaz de inferir qué estrategia es la más adecuada a partir de la apreciación de un modelo estratégico, el cual sería impartido por el docente. A su vez, este periodo atañe

la motivación, y los criterios de actuación y valoración sobre lo que se va a ejecutar. La segunda se refiere a la emulación, etapa donde el sujeto imita el estilo del modelo de manera general, pero no profundiza la forma exacta del proceder. La tercera fase es el autocontrol, en la cual el aprendiz aplica las estrategias de autorregulación en diferentes contextos totalmente distintos del modelo aprendido, por lo que se desprende que lo más importante es el proceso y no los resultados. La última, cuarta fase, considera la autorregulación: periodo donde el aprendiz puede adaptar su actuación a las cambiantes condiciones personales y contextuales que se le presenten. Incluso, realiza ajustes en algunas estrategias dependiendo de los resultados.

Considerando lo expuesto, se puede resumir que los procesos metacognitivos que se realizan en la autorregulación poseen subfases que son determinantes para reflexionar sobre los límites del desarrollo y el acceso de información, así como determinar el nivel de dificultad del trabajo o tarea. Si bien es cierto que estas se encuentran separadas en cuanto a la explicación, es oportuno señalar que todas intervienen y se enlazan entre sí en la metacognición y ello se evidenciará a través de preguntas que se formularán en el instrumento. Recapitulando, la investigación implica tomar en cuenta todas las dimensiones metacognitivas, incluyendo sus fases, para lograr un verdadero análisis del estudiante sobre su propia acción y mejorar el autoconocimiento acerca de las estrategias que son más convenientes para lograr sus objetivos en sus redacciones futuras.

1.4. Escritura. La escritura es una forma de comunicación, la cual consiste en manifestar algún pensamiento o idea a través de signos. Estos, a su vez, pueden ser dibujados de diferentes formas, pues difieren según la cultura y la diacronía de estas. Se sabe que hay tipos de escritura, por ejemplo, la pictográfica, la jeroglífica, la silábica, entre otros. En el mundo occidental, se utiliza la silábica y esta, así como las otras mencionadas, requiere de un proceso de aprendizaje. Sin embargo, hay distintas definiciones que han sido acuñadas por autores que se han dedicado a la investigación sobre la persona y la forma de expresión.

Por escritura, se entiende a los símbolos que intentan representar un mensaje, el cual puede ser interpretado por una persona diferente al emisor. De igual manera, cabe destacar que tiene dos variantes. La primera la considera como una representación del habla humana. Un autor destacado de esta postura es el lingüista Bloomfield.

En 1939, Bloomfield (citado en Pérez, 2001) afirma que “la escritura no es un lenguaje, sino meramente una forma de registrar el lenguaje por medio de marcas visibles” (p.147). Es oportuno mencionar que “el término ‘registrar’ significa aquí que si el receptor conoce el

lenguaje del escritor y las reglas que rige el sistema de escritura, puede repetir el habla que el escritor pronunció, interna o audiblemente, cuando realizó esas marcas visibles” (Pérez 2001, p.148). De esta explicación, se puede colegir que la escritura no es un sistema único, sino que se desprende de cualquier forma oral, entendida como habla. Definitivamente, para lograr ello, es importante que tanto el productor (emisor) y el decodificador (receptor) conozcan las reglas.

La segunda variante postula que la escritura es un sistema independiente y autónomo del lenguaje. Por eso, en 1952, Edgerton (citado en Pérez, 2001) define a la escritura como “el uso convencional de símbolos visibles para el registro o transmisión de ideas (como, por ejemplo, el registro fonético de algún habla incomprensible y tal vez de alguna escritura que carezca de sentido” (p.147). Sobre este particular, la escritura se concretiza en los dibujos, entendidos como uso de símbolos, pese a no tener una lengua tradicional o aceptada a la cual referirse. Es decir, se caracterizaría por ser un sistema particular.

Según Pêcheux (1994), el leer y escribir tiene dos objetivos. El primero involucra reglas semántico-pragmáticas, las cuales se aprenden en un nivel escolar. El segundo se relaciona con la plurivocidad del sentido, el cual se refleja como interpretación del pensamiento. Muchos otros autores coinciden en medida que consideran la escritura como un proceso que requiere un tiempo de maduración, en el cual, como primer paso, se debe conocer bien la normativa. Este concepto, el cual se ha interiorizado por la mayoría de docentes universitarios, supone que la normativa ya se aprendió en los años de estudios previos a esta etapa (colegio). Sin embargo, la práctica refleja lo contrario, ya que, desafortunadamente, los alumnos ingresan a los estudios superiores con vacíos en cuanto a gramática, normativa, estrategias de lectura, entre otros.

Ante estos conceptos, se considerará la escritura como un proceso que requiere de constante práctica, por lo que es importante conocer el lenguaje previo. Esta definición es la más apropiada en el ámbito de educación superior, pues, en este, la redacción no es una simple representación de símbolos, sino que tiene otro objetivo: la escritura convoca un saber y, a la vez, deja un testimonio de este. Esta relación con el saber y, más propiamente, con su falta, contribuye a que la escritura pueda ubicarse un momento hacia la posición del investigador (Guerrero, 2017).

1.5. Reescritura. Si se hace referencia a la reescritura, se considera que simplemente es el hecho de volver a escribir. Sin embargo, este término tiene mayores implicancias y una de ellas es la relectura.

Cabe señalar que el fin de la reescritura consiste en una mejora de las construcciones semánticas, sintácticas e interpretativas, por lo que se puede denominar sobreescritura, en tanto que implica escribir en un segundo momento. En función de ello, Jitrik señala que “la noción de reescritura se vincula con la de borrador, entendido como el testimonio del proceso de escritura; con la de una memoria textual de la que el escritor puede valerse o con la de versiones cuyas puntuaciones y texturas se resignifican” (citado en Pereira y Valente, 2014, p.202). Por eso, la reescritura supone el resultado de una nueva representación semántica que enriquece la inicial en cuanto al contenido, las estructuras sintácticas y los conceptos a referirse.

Por otro lado, es importante considerar que la escritura implica la recursividad y la reescritura. Esto quiere decir que el escritor, para producir, deberá comprender una consigna, procesar información y, para ello, se utiliza la memoria, en tanto que se organizan las ideas para lograr un objetivo. Asimismo, según Benavides y Sierra (2013), en la escritura, se realizan dos procesos: el individual para resolver problemas y el comunicativo para conceptualizar ideas a partir del contexto en el que se vive, por lo que aseveran lo siguiente.

La escritura como proceso implica la recursividad y la reescritura, considerar aspectos conceptuales de la producción (comprensión del tema, organización de las ideas en la memoria, y movilización de estos discernimientos en función del objetivo). Tiene un componente contextual, ya que la composición escrita implica dos procesos: el individual (de resolución de problemas) y el comunicativo (que adquiere significado en el contexto físico, social y cultural). (p.86)

Otro aspecto que se debe considerar es que el lector y el texto ya no son los mismos luego de esta nueva escritura (Torino, 2007). Dicho en otras palabras, el producto es un nuevo texto, el cual se encuentra reescrito sobre la base anterior; pero el lector también es otro. Frente a esta explicación, se puede afirmar que esta nueva lectura del propio texto conlleva una transformación del proceso de redacción y para lograr este cambio en el redactor, se debió haber adquirido destrezas en cuanto a lectoescritura. Ante lo señalado, es oportuno tener en cuenta que el docente es quien propiciará el desarrollo de esta destreza. En ese sentido, deberá aplicar estrategias que promuevan la reconstrucción y la transacción de significados entre el estudiante

y su texto, de modo que lo posibilitará a percibir que cada lectura produce una nueva significación.

Aunado a esto, existen mecanismos que son empleados por los docentes de educación superior, los cuales consideran a la reescritura como la última etapa de un proceso largo, en el cual se han aplicado revisiones o correcciones a fin de mejorar la producción escrita. Este subproceso se puede desarrollar mediante una relectura consciente con el objetivo de evaluar su producción y realizar otra eventualmente. Lo anterior se puede complementar con la explicación que realizan Pereira y Valente (2014) sobre la reescritura:

En consecuencia, la escritura que deriva del proceso de revisión es concebida como un intento por mejorar la adecuación del texto en curso a dicha representación, implementando un tipo de corrección que tiende a ajustar el escrito al plan previo. En ese sentido, para este modelo, la revisión siempre constituye un proceso reflexivo sobre la propia producción escrita que considera muy escasamente la intervención de otros factores de tipo social o vinculado con la interacción que puedan operar en esta instancia. (p. 201)

Por todo ello, es imprescindible aplicar estrategias pedagógicas que promuevan la autocorrección y autorreflexión a partir de preguntas que no solo se focalicen en los aspectos de normativa y sintácticos, sino, también, que les permita encontrar formas de mejorar sus producciones a futuro mediante procedimientos nuevos y no reiterativos que solo se ciñan en la enmienda estructural y gramatical. Asimismo, es importante considerar que estos escritos serán leídos por otras personas.

1.5.1. La corrección mecánica. Este tipo de corrección también es denominada superficial, pues no intervienen procesos cognitivos complejos para poder realizarla. Se involucran aspectos morfológicos, fonéticos, fonológicos, es decir, de normativa en general. Por revisión, se entiende al proceso cognitivo que, basado en un objetivo, analiza o examina detalladamente un producto sobre la marcha o un resultado. Con respecto a la revisión textual, este proceso cognitivo debe solucionar problemas en la reescritura, es decir, en el nuevo texto que se está produciendo a partir de una comparación o contraste del intento o primera versión de redacción. En esta fase, el escritor debe reflexionar acerca de su propio avance.

Según Van Der Hoeven (citado en en García y Fidalgo, 2012), los escritores inexpertos no se caracterizan por una corrección compleja, pues se enfocan en la estructura o aspectos formales, mas no en el contenido. En definitiva, si los estudiantes presentan una mayor

corrección mecánica, las posibilidades de redactar creativamente o con coherencia disminuyen, además de impedir el desarrollo de la escritura.

El esfuerzo mental y los recursos atencionales se agotan en la resolución de la búsqueda de la palabra, por ejemplo, o la búsqueda del grafema, con lo que se olvidan las ideas, la audiencia o el plan general de la composición escrita. Es decir, el no dominar o no automatizar los procesos de bajo nivel interfiere en los procesos de alto nivel cognitivo o sustantivos implicados en la planificación, edición y revisión del texto. (García y Fidalgo, 2003, p.42)

Con respecto a las dimensiones e indicadores de la redacción académica basada en una corrección mecánica, se involucran las reglas ortográficas, gramaticales y de grafías, así como la presentación. Este último aspecto incluye la limpieza y caligrafía.

En una investigación de Arias-Gundín y García (2011), de la Universidad de León, acerca de diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos, se obtuvo como resultado que los escritores adolescentes consideran, mayormente, la revisión mecánica, puesto que concluyen que un texto no debe presentar errores de normativa.

En ese sentido, el reto es desarrollar en los estudiantes una corrección más concienzuda, puesto que la mayoría de ellos considera que un buen texto es el que carece de errores mecánicos.

1.5.2. La corrección sustantiva. La corrección sustantiva es un proceso cognitivo de alto nivel, es decir, de carácter profundo, pues se requiere de un procesamiento cognitivo complejo. Esta implica un análisis detenido acerca del contenido. Por ello, un escritor experto aplica recurrentemente este tipo de corrección. Las características principales consisten en la adición o eliminación de palabras en una redacción con la finalidad de lograr mayor consistencia, coherencia, cohesión y fluidez.

Cabe resaltar que el escritor novato no aplica una revisión sustantiva, por lo que requerirá de una intervención docente. Se debe desarrollar esta autoevaluación y autorregulación en el estudiante a través de un trabajo constante, pues se sabe que, para lograrlo, deberá dedicar mayor tiempo para leer, pensar y repensar, además de que implica más correcciones. Asimismo, como se ha mencionado anteriormente, si no se domina la corrección mecánica, no se podrá realizar la sustantiva.

Si se evalúan las dimensiones y categorías implicadas en un texto corregidas de manera sustantiva, se abarcan aspectos como el análisis de la información, es decir, procesamiento o comprensión lectora. Asimismo, implica la organización y estructuración del contenido con la

finalidad de cumplir el objetivo propuesto. Por otro lado, en este tipo de revisión, el escritor lee y relea. En otros términos, supervisa y revisa lo redactado para brindar mayor coherencia y fluidez.

Arias-Gundín y García (2011) concluyeron que, a mayor edad, la madurez y conceptualización de la escritura aumenta. Por lo tanto, se realiza mayor énfasis en una revisión sustantiva, ya que se considera que esta es imprescindible para presentar un mensaje claro en el texto.

De lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que un escritor que aplica una corrección sustantiva analiza el texto, resultado de un proceso de cognición complejo que involucra la autorregulación, para encontrar la vaguedad de este. Para ello, cabe resaltar que el objetivo primero de un texto es otorgarle un sentido coherente y un contenido consistente.

1.6. Redacción académica. La redacción académica se vincula estrechamente a toda producción escrita propia en un ámbito educativo superior. Asimismo, tiene diversos propósitos.

En primera instancia, intenta ayudar a los alumnos a aprender, comprometerse e interesarse por distintos temas, lo que contribuye a una formación investigadora. Para eso, es importante no solo transmitir conocimientos, sino incentivar los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, lo cual se relaciona con las formas de leer y de escribir. En segunda instancia, promueve la alfabetización académica. Carlino (2005) la señala como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p.5). La autora afirma que esta alfabetización implica las nociones de sincronía y diacronía. La primera hace referencia a las prácticas determinadas por un grupo o comunidad y la segunda, al tiempo, es decir, el proceso al que se logra ingresar en esta comunidad. Además, esta característica que los estudiantes adquirirán a través de la investigación, relacionadas con las actividades de lectoescritura, les permite pertenecer a una comunidad científica y profesional. Por ello, es importante que el docente utilice las estrategias necesarias para desarrollar la comprensión lectora y la escritura.

Ello implica intervención y observación en los procesos de enseñanza en la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos, cognitivos, discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales. La lectura activa procesos cognitivos, de

esquemas, operaciones y habilidades intelectuales. Leer es procesar significados, comprender. (Benavides y Sierra, 2013, p. 86)

Es importante señalar que la alfabetización académica no es una propuesta curricular para remediar el déficit en cuanto a la formación de los integrantes que empiezan un estudio superior, sino que implica el brindar las oportunidades, en cada cátedra o materia, para que los estudiantes puedan estar inmersos en esta nueva cultura discursiva. Esto se lograría con actividades que integren la lectura constante y la producción de textos para su posterior análisis, ya que, lamentablemente, es una práctica muy descuidada que, a su vez, es una actividad intelectual de las más formativas que existen.

Los textos académicos cuentan con una tipología extensa, ya que el discurso por escrito se encuentra regido por distintos ámbitos de la misma actividad humana. Si hay alguna característica que los engloba es que deben cumplir con una estructura específica. Por ejemplo, la jerarquización de ideas, el orden, la claridad y cohesión que debe presentar son aspectos primordiales en estos textos. Para el presente estudio, se abarcan los de tipo expositivo.

1.6.1. Etapas de la redacción.

1.6.1.1. Planificación. Según Aguirre, Maldonado, Peña y Rider (2014), esta etapa comprende la organización previa a la redacción de un texto. Para ello, primero se debe conocer la intención comunicativa. Esto quiere decir que es preciso analizar qué tipo de texto se pretende redactar, quiénes son los receptores y con qué intención. Esto permitirá adecuarse a un contexto lingüístico, en el cual se utilizará el léxico apropiado. Asimismo, se debe tener en cuenta la situación comunicativa.

Según Iranzo y Montero, “comprende un conjunto amplio y complejo de elementos, desde las circunstancias de espacio y tiempo en las que tiene lugar el evento comunicativo hasta las características, expectativas, intenciones y conocimientos de los participantes de dicho evento” (p.81). En este caso, los textos se realizarán en un ámbito universitario, por lo que el escritor novato deberá instaurar nuevas prácticas para adherirse al espacio académico que se demanda, así como conocer con qué fines serán presentados sus textos.

En esta etapa, se pueden encontrar subetapas o subfases previas a la redacción. La primera es la comprensión de la consigna, pregunta o indicación que debe ser respondida. Esta se relaciona a lo anteriormente explicado acerca de la intención comunicativa. La segunda fase consiste en la búsqueda de fuentes. Como se puede predecir, esta exhaustiva investigación requiere de un procesamiento de información, es decir, se basa en la comprensión lectora. Para

ello, es preciso realizar estrategias, como el subrayado, sumillado, parafraseo, resumen, entre otros. Esto puede resultar en un tipo de mapa (conceptual, mental, semántico, etc.), que servirá para organizar y esquematizar las ideas. Como tercera etapa, se elabora un esquema de ideas, que se basará en la estrategia discursiva. A modo de ejemplo, se puede realizar un esquema enumerativo, un esquema de causa-efecto, entre otros.

1.6.1.2 Textualización. Esta es la etapa de la redacción misma. Se denomina de dicha manera para hacer alusión a la realización del texto. Cabe resaltar que, previamente, se ha planificado y se cuenta con un esquema como producto, el cual es una guía de la escritura. En este proceso, el cual es considerado el más complejo por los escritores novatos, se deben crear oraciones coherentes que expliquen a profundidad un contenido.

1.6.1.3. Revisión. En esta etapa, el escritor relee su escrito con el fin de comprobar que las ideas se hayan explicado de forma coherente y que cumpla con la consigna o intención comunicativa requerida. Por ello, se debe verificar el cumplimiento de aspectos, como unidad temática, coherencia, claridad y solidez. Esto quiere decir que el escritor comprueba si los párrafos desarrollan el tema propuesto, no se desvía del tema y mantiene la pertinencia de ideas. Por otra parte, se pueden realizar enmiendas y correcciones de aspectos gramaticales.

1.6.2. Texto expositivo. La palabra texto proviene del latín *textum*, que significa entramado o tejido. Por lo tanto, se puede comprender que este es un conjunto de palabras o enunciados que forman un consolidado coherente que cumple una finalidad comunicativa. En el ámbito académico, existen diversos tipos de textos, los cuales se destacan por esa intención comunicativa. Sin embargo, el estudio abarca los textos expositivos, los cuales exponen determinados temas específicos, hechos, de manera ordenada, objetiva y coherente. Este se puede observar en ámbitos científicos, como la historia, derecho, ingeniería, etc; así como simplemente de manera referencial o periodística.

Este tipo de redacción describe una situación, hecho, suceso o problema sin subjetividad ni argumentación u opinión. Por ello, la intención comunicativa se ciñe a la exposición y es recomendable que esta se realice de forma impersonal, además de contener un léxico académico. Para Koval (2013):

El lenguaje académico o científico exige una distancia emocional respecto del tema elegido, es decir, una necesidad de objetivar y sistematizar el corpus de análisis, y un modo específico de enunciación que indique un distanciamiento enunciativo

entre el narrador o enunciador (la entidad discursiva que habita en superficie textual) y el autor (la entidad material que escribe el texto). (p. 5)

1.6.2.1. Características de un texto expositivo. Cuenta con una superestructura: uso de estrategias discursivas, jerarquía de ideas y la elaboración de un esquema previo de redacción. A su vez, posee elementos: el primero es el párrafo de introducción, el cual permite presentar o contextualizar acerca de un tema y, para ello, hay diversos moldes (anécdota, estadística, narración, etc); párrafos de desarrollo, los cuales explican o exponen toda la información sobre el tema, es decir, el profundizar acerca del contenido; y el cierre, el cual conlleva la conclusión del tema. A todo esto, se le suman otros elementos, como la macroestructura, que es la pertinencia de la información, la solidez del desarrollo (aplicación de estrategias de explicación) y la coherencia a nivel intrapárrafal e interpárrafal. Los últimos indicadores que debe cumplir son la sintaxis y vocabulario formal, propio de un ámbito académico, así como el uso correcto de signos de puntuación.

Con respecto de los conceptos de macroestructura y superestructura, estos surgieron, en 1977, con el lingüista Van Dijk. La primera constituye la estructura semántica del texto. En otras palabras, indica el tema, subtemas y contenido en general que se redactará. Esto se encontrará relacionado a una consigna que el estudiante debe responder, la pertinencia de información, la coherencia entre las ideas y los párrafos, y la solidez en el desarrollo del contenido. Por otro lado, la superestructura consiste en la parte que constituyen el texto. Es decir, atañe a los elementos, como los párrafos, el esquema de ideas y la adecuación del escritor con respecto de la estrategia discursiva. Ambas estructuras se relacionan durante la redacción, pues no se puede prescindir del contenido al establecer las partes de un texto.



Capítulo 3

Metodología de la investigación

1. Paradigma y metodología de la investigación

El tipo de investigación es básica, debido a que consiste en describir e interpretar sistemáticamente un conjunto de hechos que ocurren en el presente, y es correlacional porque permite determinar la relación que existe entre las variables de una misma muestra. La presente investigación se sustenta mediante el paradigma sociocrítico, en tanto que se basa en la acción a través de un carácter autorreflexivo para transformar un aspecto social. Es decir, se encuentra orientado al cambio. Además, se sustenta en la relación con la postura positivista e interpretativa. No obstante, cabe resaltar que utiliza más procedimientos cualitativos que cuantitativos.

La tesis es de carácter mixto. Esto quiere decir que considera datos cuantitativos y cualitativos, lo que implica la intersubjetividad, concepto que aplica las ciencias puras o científicas en un contexto social. Para Hernández y Mendoza (2008):

Representa un conjunto de procesos sistemáticos y críticos de investigación e implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recogida y lograr un mejor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 25).

Esta investigación es cuantitativa, ya que se aplicará un instrumento de recolección de datos que serán analizados con ayuda de un programa estadístico que arrojará resultados que permitan responder la pregunta y que contrastará las hipótesis formuladas. Asimismo, tiene un carácter cualitativo, puesto que, a fin de recabar información que sirva como material de análisis, el trabajo se servirá, fundamentalmente, de una herramienta para dicho propósito: redacción de textos a partir de una consigna (pregunta), lo que implica la descripción de la producción de la muestra de una población determinada en el transcurso de un proceso de examen, el cual consiste en 3 sesiones. La primera atañe al procesamiento de fuentes e información; la segunda, a la redacción preliminar del texto, y la última, a la reescritura. Cabe señalar que la investigación se centra en la última fase. En los últimos años, se ha considerado que el diseño mixto tiene un carácter multidisciplinario que permite desarrollar nuevas estrategias o competencias en materia de investigación, por lo que Cedeño (2012) indica lo siguiente:

(...) a través de los estudios mixtos, se logra (...) formular el planteamiento del problema con mayor claridad, así como las maneras más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación; producir datos más ricos y variados mediante la multiplicidad de observaciones, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis; potenciar la creatividad teórica por medio de suficientes procedimientos críticos de valoración; efectuar indagaciones más dinámicas, apoyar con mayor solidez las inferencias científicas; permitir una mejor exploración de los datos (p. 22).

A modo de resumen, cabe resaltar que este tipo de estudio resulta complejo, pues se basa en el análisis cualitativo y cuantitativo para proporcionar resultados más profundos. Por ello, en la presente investigación, se recopilarán los textos, evaluados en una rúbrica, que permitirán describir la reescritura, y un cuestionario con la finalidad de asegurar los datos estadísticos sobre las estrategias metacognitivas.

2. Población y muestra

La población abarca a todos los estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima. Esta materia corresponde a los primeros ciclos de estudios y debe ser impartida a todos los estudiantes. Este curso tiene como finalidad enseñar los lineamientos fundamentales de comprensión y redacción de un texto académico.

El estudio recogerá un muestreo casual, ya que no se ha elegido de manera intencionada. Este incluirá una sección del curso de Comunicación, que corresponde a 40 alumnos del turno mañana, los cuales oscilan entre 18 a 28 años de edad. Sin embargo, podrían encontrarse excepciones con respecto de la edad. Por ello, lo relativamente homogéneo es el nivel de los estudiantes.

3. Diseño de la investigación

El presente trabajo es de carácter longitudinal, ya que se realizará más de una medición. Como se ha descrito anteriormente, el proceso de redacción implica etapas y la investigación intervendrá en la segunda y tercera, ya que estas abarcan la escritura y reescritura de un texto expositivo, en base a la aplicación de estrategias metacognitivas de la corrección del texto realizada por su docente en la última etapa. Se desea analizar la evolución y cambio en la segunda versión del texto a partir de la reflexión del estudiante acerca de sus errores. Como respaldo al estudio, Castelló, Corcelles, Iñesta, Vega y Bañales señalan lo siguiente:

El conocimiento no se construye de forma lineal ni es inmutable, sino que se transforma y enriquece gracias a las continuas actividades de integración, interpretación y reelaboración del conocimiento ya existente en el seno de comunidades discursivas que tienen sus propias reglas y sus propios canales de comunicación (citado en Ortíz, 2015, p.10).

3.1. Plan de acción.

Tabla 1
Plan de acción del estudio

Objetivos	Actividades	Recursos / materiales	Producto	Cronograma
Desarrollar la producción escrita durante el proceso de reescritura de textos expositivos en los estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima a través de la aplicación de estrategias metacognitivas.	Aplicación de preguntas de autorreflexión después de cada producción escrita, y actividades de autoevaluación y coevaluación.	Cuestionarios de cotejo y hojas impresas para redacciones.	Resultados de preguntas de autorreflexión y textos expositivos	Ciclo 2019 - 1
Identificar los tipos de estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima para desarrollar la reescritura de un texto expositivo.	Emplear un cuestionario para completar datos personales y de opción múltiple acerca de la metacognición del estudiante al producir un texto.	Cuestionario y fuentes bibliográficas.	Cuestionarios con datos y respuestas completas, antes de aplicar las estrategias metacognitivas	Ciclo 2019 - 1
Diagnosticar el nivel de desarrollo de la competencia de producción escrita de un texto expositivo en los estudiantes de Comunicación de un instituto privado de Lima.	Medir el nivel de los estudiantes mediante la elaboración de un párrafo expositivo acerca de una lectura sobre la corrupción en el país.	Lecturas virtuales e impresas / hoja de evaluación.	Textos de párrafos expositivos que evidencian los logros y debilidades con respecto a la producción escrita.	Marzo 2019

<p>Diseñar actividades que incorporen estrategias metacognitivas que desarrollen la reescritura de un texto expositivo en los estudiantes de Comunicación de un instituto privado de Lima.</p>	<p>Realizar una investigación exhaustiva acerca de los antecedentes del estudio y de las últimas propuestas acerca de la implementación de estrategias metacognitivas en la reescritura.</p>	<p>Fuentes bibliográficas y fichaje.</p>	<p>Anotaciones del docente, fichas y redacción de capítulos de la tesis.</p>	<p>De marzo a julio 2019</p>
<p>Aplicar las actividades que incorporen estrategias metacognitivas que desarrollen la reescritura de un texto expositivo en los estudiantes de Comunicación de un instituto privado de Lima.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Documentar la información previa a la aplicación de estas estrategias. 2. Introducir a los estudiantes preguntas abiertas y de forma grupal que permitan aproximarlos a las estrategias metacognitivas. Esto se logrará a partir de una discusión en clase. 3. Aplicar preguntas cerradas, a modo de autoevaluación, pero de forma individualizada. Este se realizará en el proceso de reescritura, pues la finalidad consiste en reflexionar sobre su propia redacción, así 	<p>Hojas impresas en el cuadernillo de producción de texto.</p>	<p>Hojas impresas con las respuestas abiertas de los estudiantes (anotaciones del docente).</p>	<p>Transversal durante el ciclo 2019 – 1 marzo a julio</p>

	como hacer una valoración sobre su progreso.			
Evaluar las estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes para desarrollar la reescritura de un texto expositivo en los estudiantes de Comunicación de un instituto privado de Lima	Medir el nuevo texto escrito, es decir, la reescritura a partir de las reflexiones o actividades, dirigidas a la metacognición presentadas anteriormente.	Hojas impresas o cuadernillos de los reescritos.	Resultados de las respuestas de los estudiantes.	Transversal durante el ciclo 2019 – 1 marzo a julio
Aplicar un cuestionario que recoge información sobre las estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes durante reescritura de un texto expositivo.	<p>Cuestionario de opción múltiple que permita identificar qué estrategias metacognitivas son más utilizadas. Estas deberán responderse con Siempre: 1 – Casi siempre: 2 – A veces: 3 – Nunca: 4</p> <p>Preguntas:</p> <p><i>Planificación:</i></p> <p>¿Logro organizar bien mi tiempo?</p> <p>¿Reorganizo mis ideas luego de la retroalimentación docente?</p> <p><i>Supervisión:</i></p> <p>¿Reflexiono sobre el cumplimiento de los objetivos?</p> <p>¿Identifico fácilmente los errores que he realizado?</p> <p><i>Evaluación:</i></p>	Hojas impresas confidenciales.	Respuestas del cuestionario.	Fin del ciclo julio

	<p>¿Comprendo la corrección que debo realizar?</p> <p>¿Realizo acciones para corregir mis errores?</p> <p><i>Autorregulación:</i></p> <p>¿Creo que mi redacción es satisfactoria?</p> <p>¿Creo que podré mejorar mi redacción en otra oportunidad?</p>			
--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

4. Variables de investigación.

A partir de lo explicado en el primer capítulo, la investigación se ciñe, particularmente, de dos variables: las estrategias metacognitivas (variable independiente) y la reescritura (variable dependiente).

Tabla 2

Variables y dimensiones de la investigación

Variable / categoría	Definición operacional	Dimensiones	Definición operacional
Estrategias metacognitivas	<p>“Procedimientos que sirven como medio para realizar una actividad y permiten a las personas lograr determinada meta, empleadas de manera consciente, pues de lo contrario se pierde el efecto esperado” (Monereo, 1999, p.12). Esta variable se medirá a través de sus dimensiones con</p>	 <p>Planificación</p>	<p>A juicio de Guerrero (2017), la selección de estrategias apropiadas para el logro de una meta, así como la distribución de recursos que pueden afectar la ejecución, como el tiempo, compromete la etapa de planificación. Para la medición de esta dimensión, se empleará un cuestionario en donde se formulan dos preguntas acerca de la planificación, cuyos intervalos fluctúan de 1 a 4.</p>

el uso de un cuestionario.	Supervisión	La supervisión implica la revisión o verificación sobre la realización de la tarea. Para la medición de esta dimensión, se empleará un cuestionario en donde se formulan dos preguntas acerca de la planificación, cuyos intervalos fluctúan de 1 a 4.
	Evaluación	El evaluar consiste en valorar un producto. Esto se realiza al final de una meta. A modo de ejemplo, el redactor debe evaluar su producto final como su proceso, de modo que verifica y toma consciencia sobre lo que ha comprendido de su producto y si las estrategias empleados han sido las adecuadas para el desarrollo de este. Para la medición de esta dimensión, se empleará un cuestionario en donde se formulan dos preguntas acerca de la planificación, cuyos intervalos fluctúan de 1 a 4.
	Autoregulación	Regulación de sí mismo sobre una acción, lo cual implica la autorreflexión con el fin de interpretar lo que se pretendió exponer en un texto e identificar si se logró tal cometido. Para la medición de esta dimensión, se empleará un cuestionario en donde se formulan dos preguntas acerca de la planificación,

			cuyos intervalos fluctúan de 1 a 4.
Reescritura	Proceso de una redacción segunda en la cual el escritor se corrige, luego de una reflexión propia sobre sus aciertos y desaciertos. Esta variable se medirá de forma cualitativa y cuantitativa, pues se contará con una rúbrica de evaluación por indicadores y se evaluará a través de la contrastación de la primera versión y segunda versión (reescritura) para evidenciar el desarrollo de la producción escrita.	Corrección mecánica	Corrección superficial, enfocada en aspectos de normativa y presentación del texto. Esta dimensión de evaluará a través de la rúbrica en los criterios de sintaxis y normativa.
		Corrección sustantiva	Corrección profunda, que permite añadir, eliminar palabras o frases, así como cambiar el orden de algunos datos del texto para mejorar el sentido. Esta dimensión de evaluará a través de la rúbrica en los criterios de macroestructura, superestructura y progresión temática.

Fuente: Elaboración propia

5. Instrumentos de la investigación

Los instrumentos que permitirán realizar el análisis del presente trabajo de investigación se centrará en dos. El primero permitirá evaluar la calidad de la reescritura, es decir, de los textos corregidos por el mismo estudiante a partir de la aplicación de estrategias metacognitivas. Cabe señalar que estas se impartirán a lo largo del ciclo, como parte del curso. Por otro lado, para reforzar la coincidencia de los resultados observados con respecto a las estrategias metacognitivas, se aplicará un cuestionario que recabe o refuerce las más utilizadas en los

estudiantes cuando proceden a la reescritura. Para ello, se presenta la siguiente matriz de instrumentos.

Tabla 3
Variables, dimensiones e indicadores de la investigación

Variable / categoría	Dimensiones	Indicadores
Estrategias metacognitivas	Planificación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lee el texto corregido y sus errores. 2. Realiza anotaciones para la redacción de la nueva versión.
	Supervisión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica los errores. 2. Reconoce la retroalimentación docente. 3. Utiliza información relevante de la retroalimentación para corregir el texto.
	Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distingue la diferencia de la versión preliminar con la reescritura. 2. Evalúa las enmiendas que permitirán mejorar el texto.
	Autorregulación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexiona sobre la importancia de una revisión del texto. 2. Comprende la importancia de la reescritura.
Reescritura	Corrección mecánica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Corrige los signos de puntuación del texto. 2. Corrige los errores ortográficos del texto. 3. Corrige la sintaxis de algunas ideas del texto.
	Corrección sustantiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Corrige el texto para que presente una adecuación al tipo textual (estrategia discursiva utilizada). 2. Corrige los elementos de tipo textual como de los párrafos. 3. Corrige partes del texto para que coincida con el esquema de ideas. 4. Corrige el texto a fin de que presente información pertinente. 5. Corrige el texto a fin de que presente solidez textual.

		6. Corrige la coherencia inter e intraparrafal. 7. Corrige el texto a fin de que presente información suficiente con respecto al fuentes de investigación.
--	--	---

Fuente: Elaboración propia

5.1. Instrumento sobre la calidad de reescritura de los textos (rúbrica de evaluación). Este consiste en una rúbrica de evaluación adaptada de una que sirve para calificar y evaluar a los estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima. Se entiende por rúbrica a una guía que valora los resultados del desempeño de los estudiantes sobre una determinada tarea. Cabe resaltar que la rúbrica original se ha modificado, por toda la plana docente de Comunicación, durante los ciclos con el fin de obtener mejorar. Sin embargo, la adaptación es una propuesta que no disminuye puntaje, sino que la suma a partir de dimensiones y niveles. Las dimensiones comprenden la superestructura, macroestructura, progresión temática, sintaxis y vocabulario, y normativa. Los niveles que los estudiantes podrán alcanzar en esta rúbrica son “básico”, “en proceso” y “logrado”. El primer nivel indica que el estudiante no ha desarrollado las dimensiones evaluadas, lo que corresponde a un bajo nivel de su capacidad de redacción (puntajes de 0 a 5.5). El segundo señala que aún se encuentra en un desarrollo de esta capacidad, lo que implica un nivel intermedio (puntajes de 5.5 hasta 11). El “logrado” corresponde a un cumplimiento de los objetivos y todas las dimensiones, es decir, un nivel avanzado y propio de un estudiante que ha desarrollado su capacidad de redacción (puntajes de 11 a 20). Sin embargo, cabe resaltar que los estudiantes pueden alcanzar niveles distintos según las dimensiones, por lo que la evaluación se enfocará más en el resultado final, así como en la escala obtenida por cada dimensión.

Para la confiabilidad de los datos, se usará el Alfa de Cronbach, cuya fórmula es la siguiente:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} * \left(1 - \frac{\sum Si^2}{St^2} \right)$$

Donde:

α = número de ítems de la escala

$\sum Si^2$ = sumatoria de la varianza de los ítems

St^2 = varianza de toda la escala

Si^2 = coeficiente de confiabilidad

Tabla 4
Resultado de confiabilidad de Alfa de Cronbach

Ítems	Alfa de Cronbach	Confiabilidad óptima
12	0.926	1

Fuente: Prueba de confiabilidad del instrumento

5.2. Cuestionario sobre las estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes en el proceso de reescritura. Esta forma de recabar datos cuantitativos acerca de las estrategias metacognitivas permitió identificar cuáles son las estrategias metacognitivas que emplean los estudiantes en el proceso de reescritura. Para ello, se utilizó el Alfa de Cronbach con SPSS, lo que logró medir la confiabilidad, grado en el que un instrumento produce resultados coherentes y consistentes; y la validez, la cual permite mejorar la variable de la investigación.

6. Técnicas y procedimientos del análisis de la investigación

Como se ha detallado anteriormente en el plan de acción, la investigación requirió de etapas que se cumplieron a cabalidad. Estas, a su vez, se realizaron en todo un ciclo del curso de Comunicación, pues aplicaron las estrategias metacognitivas de inicio a fin.

En principio, se procedió a emplear las estrategias metacognitivas al fin de cada redacción desde el inicio de ciclo. Esto se realizó con el objetivo de interiorizar y dinamizar estas prácticas. Ante esto, cuando los estudiantes reflexionaron sobre su reescritura en las sesiones finales, no presentaron mayores complicaciones.

Para lograr los objetivos del estudio, se aplicaron técnicas cualitativas para medir la mejora de la producción de texto. Es decir, se analizaron las primeras versiones con las reescrituras, pero aplicando las estrategias metacognitivas. Para ello, se obtuvieron los registros de notas obtenidos con la finalidad de evidenciar la diferencia. Por otro lado, se recabaron datos cuantitativos, los cuales, fundamentalmente, se basan en el cuestionario tomado a fin de ciclo.

Este mide si los estudiantes son conscientes de las estrategias metacognitivas que aplican. En ese sentido, respondieron a dos preguntas que se relacionan con las dimensiones de las estrategias. Ambas técnicas permitieron identificar las estrategias que emplean los estudiantes en el proceso de reescritura, el cual es el objetivo principal de la tesis. Los resultados obtenidos se han representado a través de gráficos y tablas que explican la información recabada acerca de las variables, con sus subcategorías e indicadores respectivos. Luego, se desarrolló la interpretación y análisis de los resultados, de modo que se logre realizar una contrastación con la hipótesis planteada.



Capítulo 4 Resultados

1. Recolección y análisis de datos

El objetivo de la presente investigación es aplicar estrategias metacognitivas para desarrollar la reescritura de textos expositivos académicos. Por otro lado, se pretende identificar qué estrategias metacognitivas desarrolladas en clase son más frecuentes durante el proceso de reescritura. Para analizar los datos de esta investigación, se empleó el programa estadístico SPSS versión 25. Asimismo, para el análisis de fiabilidad, se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach. Por último, para medir la diferencia significativa entre los dos grupos, se usó la distribución de *T-student*.

2. Análisis de fiabilidad

Para analizar la fiabilidad de la investigación, se usó el coeficiente de Alfa de Cronbach. La fórmula es la siguiente:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right]$$

K = número de ítems (puntajes)

$\sum S_i^2$ = sumatoria de varianzas de puntajes

S_t^2 = varianzas de todos los valores

S_i^2 = coeficiente de confiabilidad

El rango aceptable del coeficiente debe situarse entre 0,7 y 1 para poder garantizar la confiabilidad del instrumento. A continuación, la tabla 1 demuestra que no existen elementos excluidos.

Tabla 5

Resumen de procesamiento de casos en SPSS

Casos	Válido	40	100,0
	Excluido	0	,0
	Total	40	100,0

Fuente: Prueba de fiabilidad de elementos

Tabla 6
Estadística de fiabilidad SPSS

<i>Rango de aceptación</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Número de elementos</i>
0,7 – 1	0,908	2

Fuente: Prueba de fiabilidad, obtenida de SPSS

Como se puede apreciar, el valor que presenta el alfa de Cronbach es mayor a 0,7, lo que significa que el instrumento es confiable.

3. Resultados de la investigación

3.1. Resultados de la primera versión. La muestra consistió en 40 estudiantes. Esta primera versión corresponde a una etapa del proceso de redacción: la textualización o primera escritura. Cabe resaltar que son tres: planificación, textualización (redacción de primera versión) y reescritura (redacción de segunda versión).

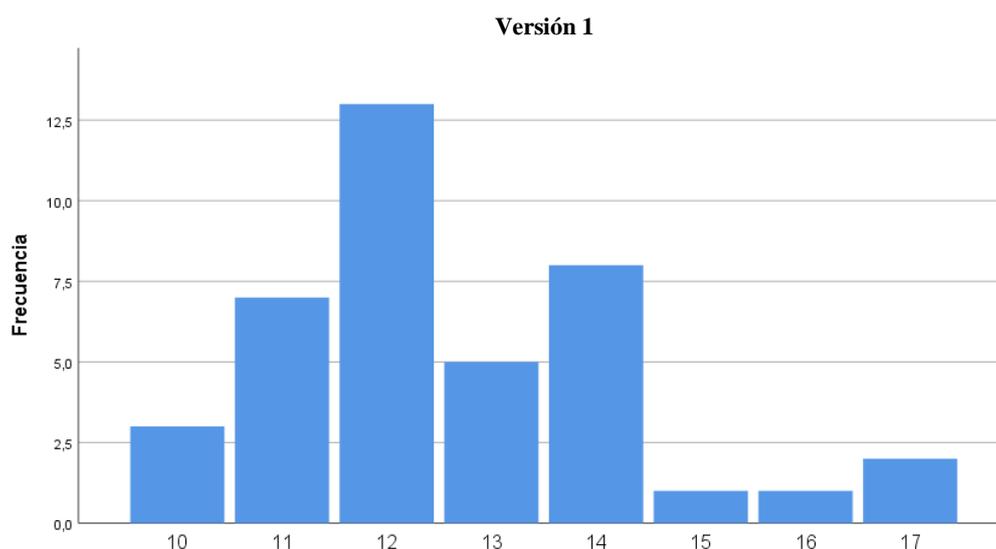


Figura 1. Gráfico de barras de los resultados de primera versión, obtenido de SPSS

Según la figura 1, el puntaje más frecuente alcanzado es de 12 puntos. Esta información demuestra que un gran porcentaje de estudiantes aún no logra alcanzar un buen promedio con respecto a su primera versión. Asimismo, esta figura muestra que, en general, el nivel logrado es desaprobatorio; mientras que muy pocos alcanzaron uno satisfactorio. De ello, se puede colegir que, en sus inicios, los estudiantes aún no cumplen con todas las características de un texto expositivo.

3.2. Resultados de la segunda versión (reescritura). La muestra ha sido exactamente la misma, pero los estudiantes se han encontrado en la tercera y última etapa del proceso de redacción, la cual consiste en la reescritura de su texto.

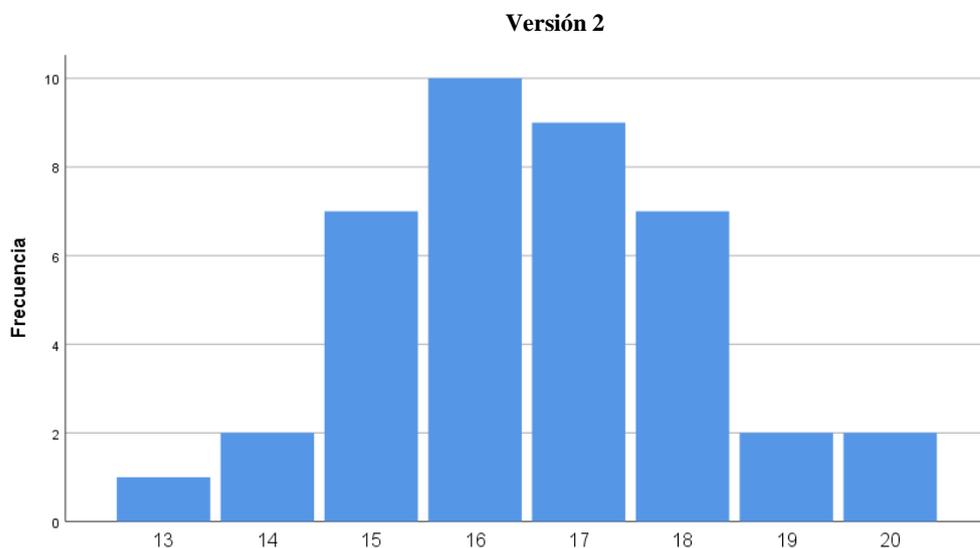


Figura 2. Gráfico de barras de los resultados de la segunda versión, obtenido de SPSS

Como podemos observar en la figura 2, el puntaje promedio de los alumnos se ha incrementado considerablemente. Este varía entre 16 y 17, lo cual significa que se encuentran en un nivel “en progreso” y “logrado” Asimismo, es importante considerar que unos pocos estudiantes lograron el puntaje máximo (20). Sin embargo, todavía se aprecia que algunos obtuvieron un menor puntaje, pero aprobaron la evaluación. Esto quiere decir que se encuentran en un desarrollo de su capacidad de redacción. Por tal motivo, se necesita aún continuar aplicando estrategias metacognitivas para que los estudiantes logren mejoras sustanciales.

3.3. Resultados de la comparación entre la primera versión y la segunda versión.

Tabla 7

Comparación de medias procesadas por SPSS

	Muestra	Media
Primera versión	40	12.63
Segunda versión	40	16,58

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7, se puede observar que hay un incremento de la media con respecto de la primera versión; es decir, en cuanto a su textualización y reescritura. En la primera versión, se ha alcanzado un 63.15 % del total; mientras que en la segunda versión, un 82.9 %. Esto implica que se ha mejorado en un 19.75 % en todo el texto, lo que comprenden las dimensiones de superestructura, macroestructura, progresión temática, sintaxis y normativa.

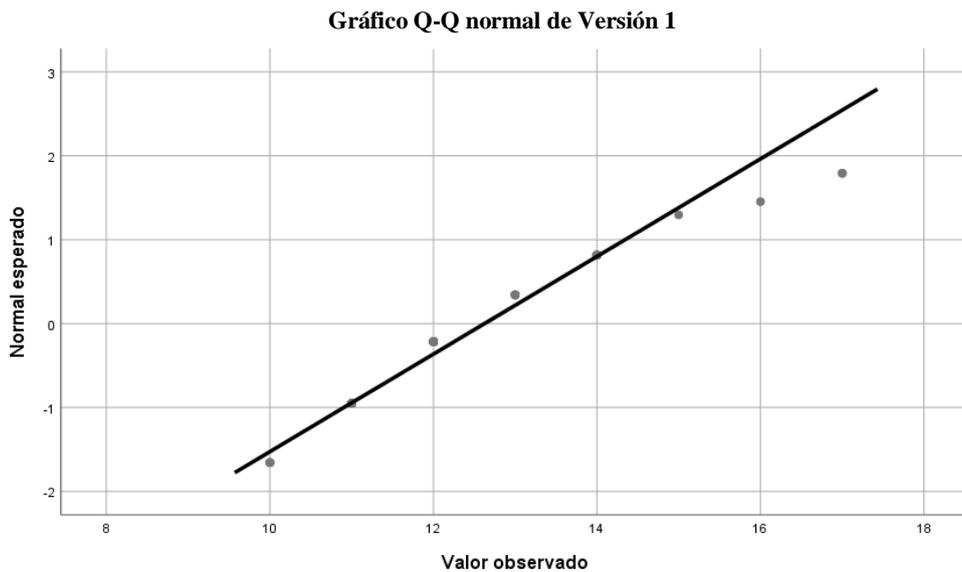


Figura 3. Gráfico de normalidad de la primera versión, obtenido de SPSS

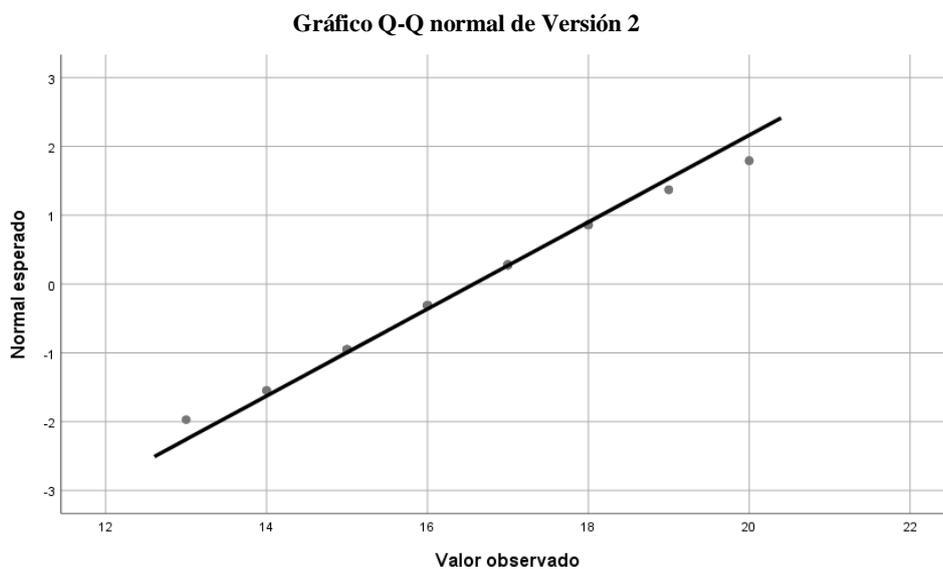


Figura 4. Gráfico de normalidad de la segunda versión, obtenido de SPSS

Las figuras 3 y 4 permiten aprobar la hipótesis de que las estrategias metacognitivas mejoran la reescritura de los estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima. Se puede observar que, en la distribución de notas del gráfico, se evidencia un incremento exponencial. Esto implicaría que se ha procedido con una corrección mecánica y sustantiva sobre la redacción del texto expositivo.

3.4. Comparación de puntajes obtenidos por dimensiones. La rúbrica de evaluación de escritura y reescritura comprende las 5 mismas dimensiones. Por ello, se ha procedido a analizar los puntajes obtenidos de cada una entre la primera y segunda versión.

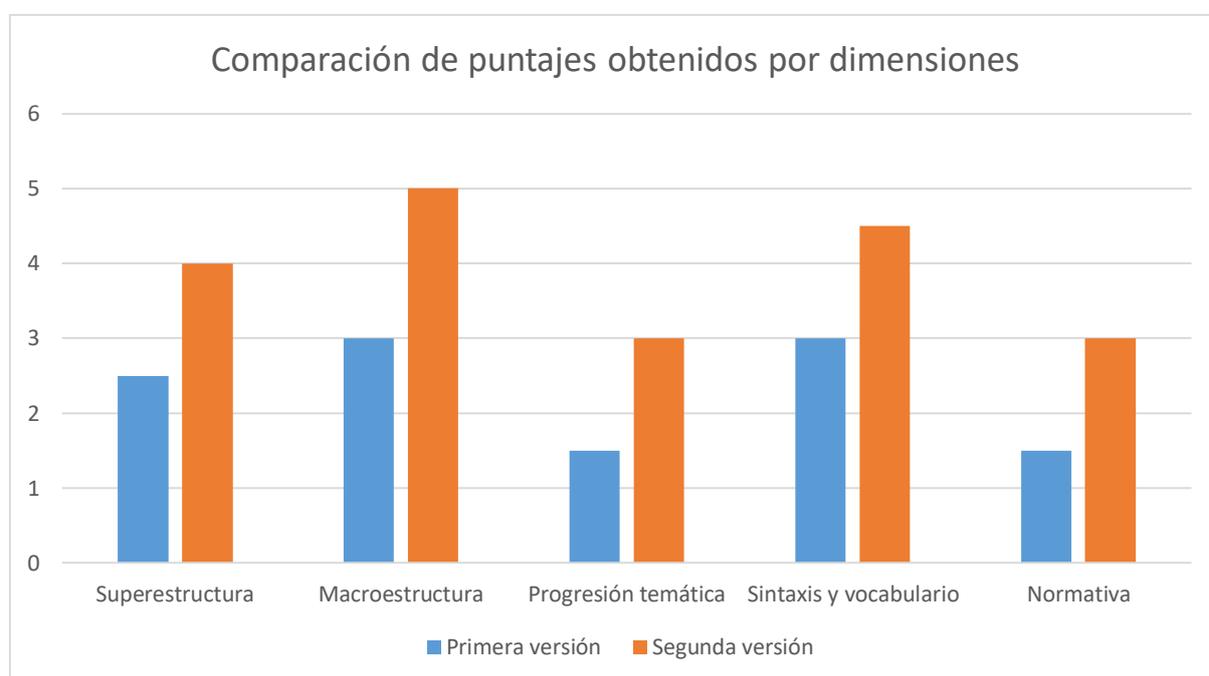


Figura 5. Gráfico de comparación de puntajes obtenidos por dimensiones., obtenido de SPSS

Este gráfico muestra la evolución de cada dimensión aplicada en la rúbrica de evaluación con respecto de la primera versión. Por ello, se puede concluir que los estudiantes corrigen de forma mecánica y sustantiva sus escritos a partir de la aplicación de estrategias metacognitivas. Cabe señalar que las dimensiones de superestructura, macroestructura y progresión temática se han mejorado con una corrección sustantiva. Eso da cuenta del nivel de desarrollo de autorreflexión de los estudiantes. Por otro lado, las dimensiones de sintaxis y normativa corresponden a una corrección mecánica, la cual debe ser fundamental y básica para mejorar los textos. De todo lo expuesto, se puede concluir que esta mejora se ha realizado con el uso de estrategias metacognitivas que permiten corregir los textos gracias a la reflexión del estudiante, así como de la retroalimentación, fase donde el docente interviene como asesor o mediador.

3.5 Resultados de las estrategias metacognitivas. Es importante resaltar que, en el cuestionario de reflexión, se han presentado dos preguntas por cada estrategia metacognitiva. Asimismo, se han destinado puntajes a cada pregunta, los que indican que “siempre” es 1, “casi siempre” es 2, “a veces” es 3 y “nunca” es 4. De estos, se procedió a la sumatoria de cada pregunta por estrategia, por lo que los puntajes fluctúan de 2 a 8 y se entiende que un menor puntaje (2 y 3) significaría que “siempre” se aplica la estrategia; un puntaje intermedio (4 y 5), que “casi siempre” se aplica; un puntaje mayor (6 y 7), que “a veces” se aplica; y el mayor puntaje (8), que “nunca” se aplica.

3.5.1 Resultados de la estrategia de planificación. Esta estrategia se caracteriza por organizar las acciones que permitirán el logro de los objetivos trazados. Por ello, las preguntas formuladas son “¿logro organizar bien mi tiempo?” y “¿reorganizo mis ideas luego de la retroalimentación docente?”. Estas preguntas permitirán conocer si los estudiantes reflexionan sobre la planificación de su tiempo, así como de la reorganización de sus ideas para reescribir.

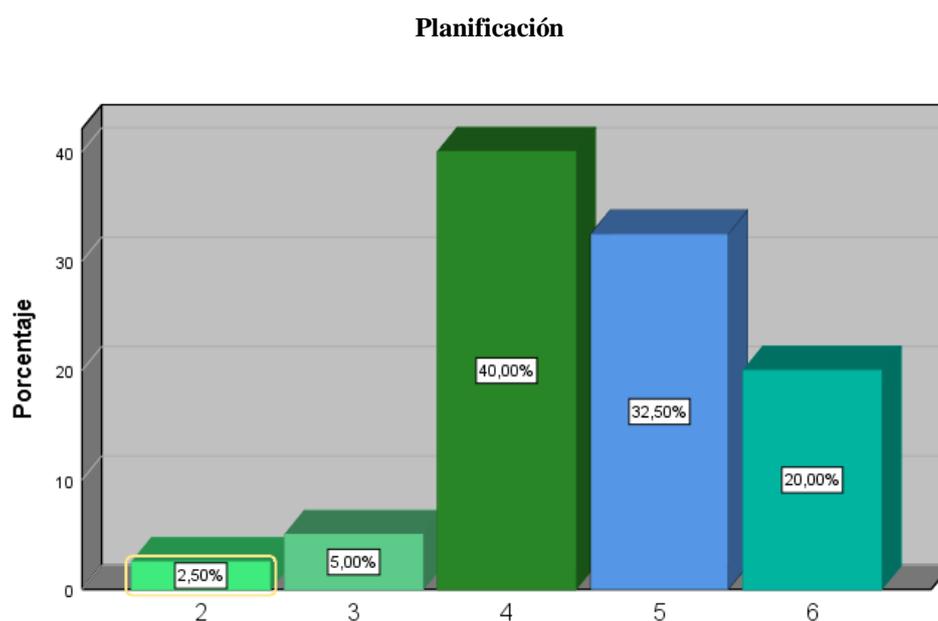


Figura 6. Gráfico de barras de la aplicación de la estrategia metacognitiva de planificación, obtenido de SPSS

Como podemos observar en la figura 6, con respecto de las dos preguntas metacognitivas formuladas a los estudiantes, se ha obtenido como puntaje mayor 4, que significa que “casi siempre” planifican y, como porcentaje menor, un 2,50 % y 5,00 %, que asevera emplearla “siempre”. Por otro lado, se puede evidenciar que la mayoría de estudiantes aún se encuentra en desarrollo de esta estrategia cuando reescriben sus textos, pues hay un porcentaje de 40 % y 32,5 % que asegura que las aplican regularmente. Por último, aún un 20 %, “a veces” la aplica

o reflexiona. De esto, se puede colegir que los educandos necesitan mejorar la parte organizativa de sus textos y reflexionar sobre la importancia de esta fase, pues es la que se relaciona con el uso del tiempo y organización previa a la reescritura.

3.5.2 Resultados de la estrategia de supervisión. Esta estrategia consiste en la revisión sobre el proceso para lograr el objetivo, por lo que atañe la identificación de aciertos y desaciertos. Es importante señalar que el estudiante solo reflexiona su proceso, mas no ejecuta aún acciones que permitan mejorar. Por eso, las preguntas planteadas son las siguientes: “¿reflexiono sobre el cumplimiento de mis objetivos?” e “¿identifico fácilmente los errores que he realizado?”

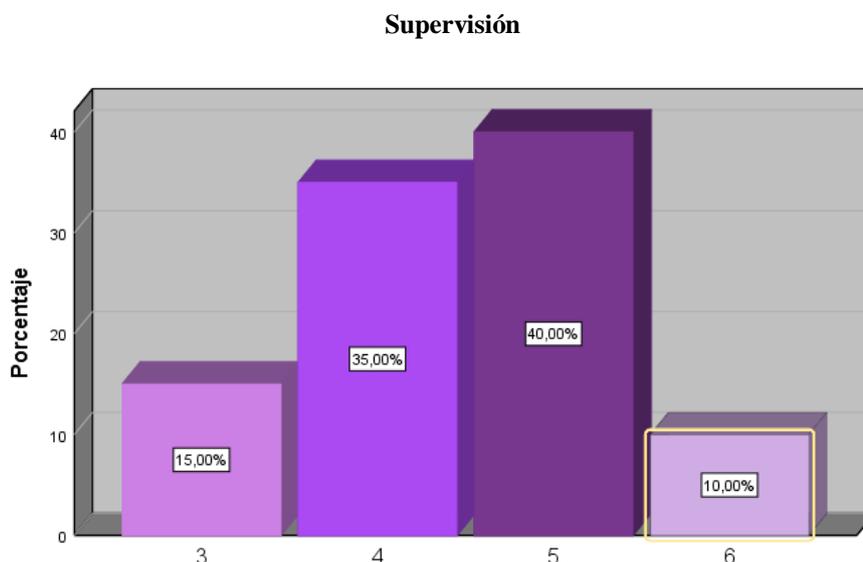


Figura 7. Gráfico de barras de la aplicación de la estrategia metacognitiva de supervisión, obtenido de SPSS.

En la figura 7, con respecto de las dos preguntas metacognitivas formuladas a los estudiantes, se han obtenido 4 y 5 como puntajes mayores. Esto quiere decir que “casi siempre” cumplen con la estrategia de supervisión cuando reescriben sus textos, por lo que se puede señalar que aún se encuentran en su desarrollo. Por otro lado, un 15 % indicaría que “siempre” la aplica; mientras que un 10 % aún señala que “a veces”. Este tipo de estrategia puede potenciarse con mejores formas de retroalimentación docente, así como con coevaluaciones que permitan ejercitar la identificación de errores.

3.5.3 Resultados de la estrategia de evaluación. Esta estrategia permite valorar el proceso y la ejecución de las tareas con la finalidad de concretar la meta. Para ello, es importante que se comprendan los aciertos para continuar aplicándolos y los desaciertos a fin de enmendarlos. Ante esto, las preguntas formuladas son “¿comprendo la corrección que debo realizar?” y “¿realizo acciones para corregir mis errores?”.

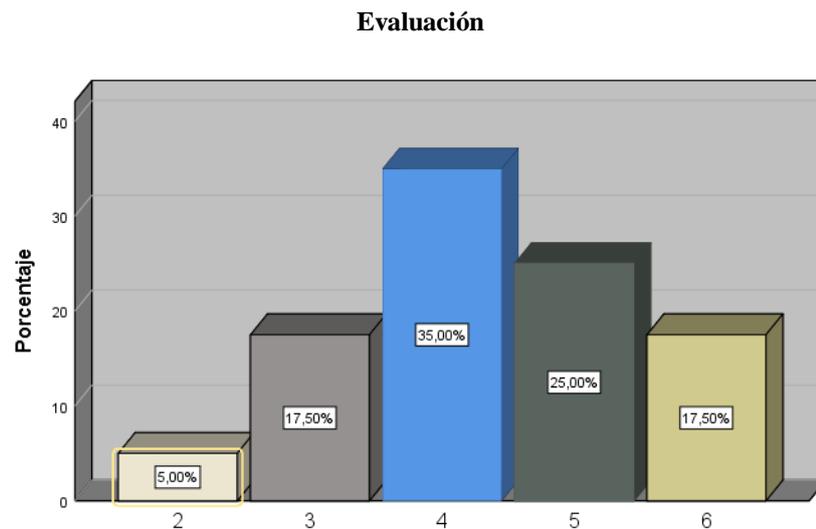


Figura 8. Gráfico de barras de la aplicación de la estrategia metacognitiva de evaluación, obtenido de SPSS

De esta figura, se puede observar que un 35 % y 25 % han desarrollado, en cierta medida, la estrategia metacognitiva de evaluación durante el proceso de reescritura, pues equivale a un “casi siempre”. Además, es interesante señalar que un 5 % y 17.5 asegura que “siempre” la emplea; mientras que un mismo porcentaje de 17.5 señala que “a veces” la utiliza. Estos resultados se consideran importantes, ya que esta estrategia permite corregir los errores de los estudiantes mediante una autoevaluación reflexiva, por lo que resulta fundamental aplicar esta estrategia de manera constante.

3.5.4 Resultados de la estrategia de autorregulación. Esta estrategia permite la regulación de sí mismo con la finalidad valorar el productor final y de mejorar, a futuro tareas similares; incluso, completarlas de una forma más asertiva o rápida, pues el estudiante sabrá a qué se afronta y cuáles han sido sus desafíos. Por eso, las preguntas del cuestionario son “¿creo que mi redacción es satisfactoria?” y “¿creo que podré mejorar mi redacción en otra oportunidad?”.

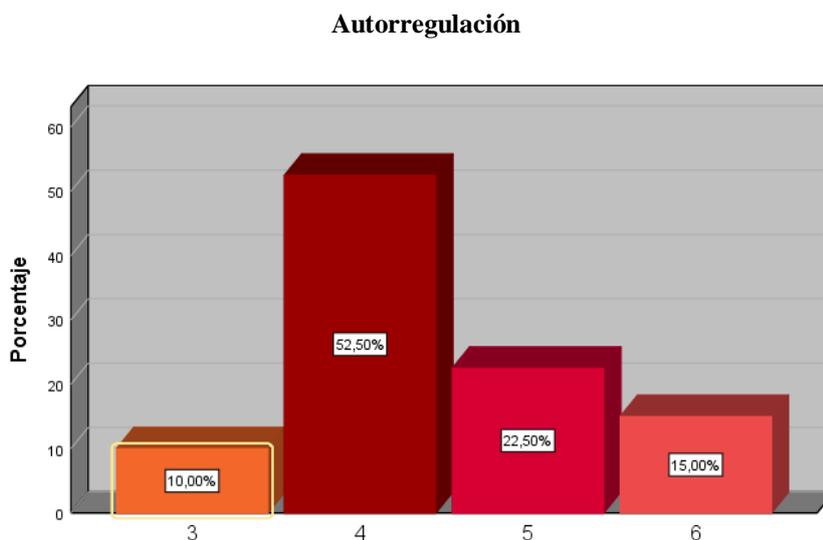


Figura 9. Gráfico de barras de la aplicación de la estrategia metacognitiva de autorregulación, obtenido de SPSS

Estos resultados permiten señalar que un 52,50 % y 22,60 de estudiantes asegura utilizar esta estrategia regularmente en el proceso de reescritura, pues el puntaje sumado (4 y 5) correspondería a un “casi siempre” del cuestionario aplicado. Asimismo, un 10 % indica que “siempre” aplica la autorregulación. Sin embargo, aún se debe considerar que un porcentaje de 15 se autorregula “a veces”. En suma, la actitud y proyección de estos estudiantes es positiva con respecto de su texto expositivo. No obstante, esta estrategia debe ser fundamental en estudiantes de nivel superior, pues corresponde a una actitud asertiva sobre sus realizaciones y sus metas.

3.6. Aplicación de estrategias metacognitivas. Las estrategias desarrolladas son 4 y, con la finalidad de conocer cuál tiene mayor frecuencia o se utiliza más, se ha procedido con el análisis estadístico correspondiente.

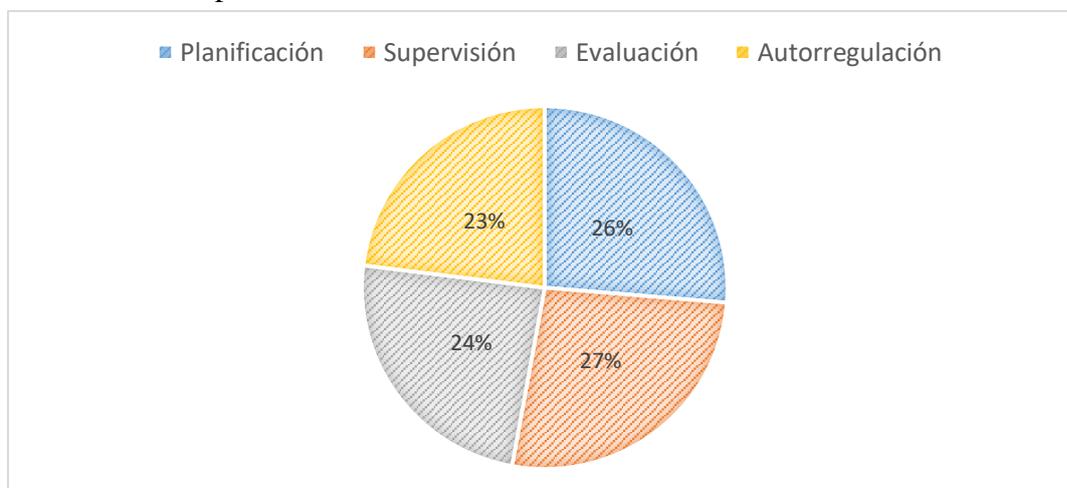


Figura 10. Gráfico circular de la aplicación de estrategias metacognitivas, obtenido de SPSS

Se puede observar, en la figura 10, los porcentajes de aplicación de las estrategias metacognitivas durante la reescritura: planificación 26 %, supervisión 27 %, evaluación 24 % y autorregulación 23 %. Esto indica que todas son utilizadas durante el proceso de reescritura. No se evidencia una gran diferencia entre ellas; sin embargo, ya se dilucidó anteriormente que estas estrategias influyen en la corrección de sus textos. No obstante, se deben desarrollar, de forma transversal, pues un estudiante necesita aplicar todas estas estrategias para mejorar su desempeño académico en general.

4. Evidencias de las redacciones

4.1. Modelo 1 de redacción del texto (primera versión). Este es un ejemplo de la primera versión de redacción del estudiante con su retroalimentación docente respectiva. Por ello, se evidenciará algunos errores que el educando ha cometido, así como los comentarios para que realice las correcciones necesarias.

Título LA CORRUPCION EN EL PAIS → delimitar

EN LOS ULTIMOS AÑOS SE HA VISTO CASOS DE CORRUPCION EN EL PAIS. UNO DE LOS MAS SONADOS FUE EL DE LOS AUDIOS DE LOS MAGISTRADOS COMETIENDO COHECHO, TRAFICO DE INFLUENCIAS Y PATROCINIO ILEGAL.

ESTA SITUACION HA ALARMADO AL PAIS EN UNA CRISIS Y EN LAS PERSONAS QUE YA NO CONFIAN EN LOS SERVIDORES PUBLICOS NI POLITICOS. A CONTINUACION SE DESARROLLARAN LOS EFECTOS SOCIOECONOMICOS DE LA CORRUPCION.

¡Lexo!

ESTE ENFERMEDAD AFECTA DE DIVERSAS MANERAS A LA NACION. EN PRIMER LUGAR, INTENSIFICA LA INEQUIDAD SOCIAL, DEBIDO A QUE LAS OPORTUNIDADES A SERVICIOS BASICOS DE CALIDAD DISMINUYEN.

POR EJEMPLO, LA EDUCACION ES CARA Y NO SE PUEDE ACCEDER A UNA SALUD DE CALIDAD. EN SEGUNDO LUGAR, PERJUDICA LA ECONOMIA DEL PUEBLO. ESTUDIOS AFIRMAN QUE CUANDO UN PAIS ES CONFIABLE? NO HAY INVERSIONES Y DISMINUYE EL PBI. SIN LUGAR A OTRAS ESO PERJUDICA A LAS PERSONAS.

EN CONCLUSION, LA CORRUPCION AFECTA ECONOMICAMENTE A LA SOCIEDAD. COMO RECOMENDACION, CONSIDERO QUE DEBE A LA POBLACION A RECLAMAR SUS DERECHOS Y DENUNCIAR ACTOS DE CORRUPCION.

* No escribir en imprenta.

Revisar puntuación y tildas
- Mejorar precisión léxica y formalidad

Puntuación y acentuación

Mejorar info

Profundizar comentarios críticos

4.2. Modelo 1 de reescritura (segunda versión del texto). Este ejemplo refleja la corrección que el estudiante ha realizado a partir de la retroalimentación docente y de la aplicación de estrategias metacognitivas. Sin embargo, aún se han señalado algunos errores con la finalidad de que el estudiante reciba una segunda retroalimentación para valorar su nota y reflexionar sobre sus futuras redacciones.

Título Efectos socioeconómicos en el país

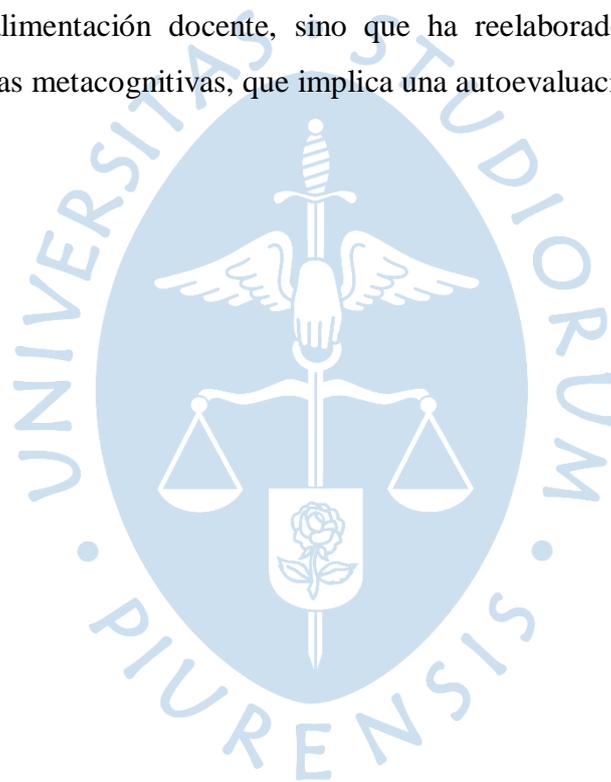
En los últimos años se han expuesto diversas denuncias en el país, lo que ha generado la indignación de la población. Un caso representativo fueron los Audios de los magistrados cometiendo cohecho, tráfico de influencias y patrocinio ilegal. Luego de que estos sean difundidos a nivel nacional se agravo la crisis política y se reflejaba un descontento social. A continuación, se desarrollaran los efectos socio-económicos de la corrupción.

La corrupción afecta en diferentes ámbitos socioeconómicos. En primer lugar, intensifica la inequidad social. Social, debido a que el dinero que debería invertirse en brindar servicios básicos de calidad y gratuitos es repartido a servidores públicos para fines propios. Por ejemplo, el acceder a la salud o a la educación resulta más costoso y difícil, dado que lamentablemente el Perú cuenta con un alto índice en pobreza. En segundo lugar perjudica la economía interna del país. Según la Asociación Peruana de Profesionales en Inversiones, se dice que disminuyen inversión y PBI (Producto Bruto Interno) cuando la nación se caracteriza por niveles altos de corrupción, ya que no es considerada confiable. De todo ello, se reafirma que este problema afecta a la ciudadanía.

En conclusión, la corrupción atenta contra la estabilidad socioeconómica del país. Ante esto considero que se debe educar a la población a reclamar sus derechos como ciudadanos y a denunciar hechos de corrupción que se manifiestan en la vida cotidiana.

- Revisar atildamiento
- Mejorar contenido (formal)

Los textos presentados anteriormente corresponden a una producción escrita en su primera y segunda versión (reescritura). De ello, se puede evidenciar que, en la primera versión, se encuentran errores de puntuación, tildación, imprecisión léxica y contenido. Las anotaciones realizadas son del docente, quien monitorea y retroalimenta al estudiante con la finalidad de propiciar una reflexión en este sobre su escrito. Cabe resaltar que estas anotaciones son amplias y no corrigen el texto del estudiante, sino que solo propicia la reflexión. En la segunda versión, denominada reescritura, se puede notar una mejora en cuanto al contenido, es decir, la información; el uso de las tildes y formalidad del texto. Sin embargo, presenta algunos errores que el estudiante debe tomar en cuenta en sus futuras redacciones y es por eso que se enmarcan. Por último, es importante señalar que, en la segunda versión, el estudiante no solo ha considerado la retroalimentación docente, sino que ha reelaborado su texto a partir del desarrollo de estrategias metacognitivas, que implica una autoevaluación concienzuda.



4.3. Modelo 2 de redacción del texto (primera versión). El siguiente ejemplo es otra redacción, la cual presenta errores similares al modelo anterior, como en sintaxis y normativa. Sin embargo, resulta otro estilo de redacción y de información importante a analizar.

Título

En el 2016 la Organización de Transparencia Internacional señaló que los resultados del índice de perfección de corrupción es alarmante en América Latina, a su vez recalcó que este problema refuerza la desigualdad social en un país. En Perú es grave ya que han salido a la luz audios y denuncias contra políticos y jueces que se han ~~enriquecido~~ enriquecido a costa de la ciudadanía. Por ello en el presente texto, se detallarán las consecuencias de socioeconómicas de la corrupción.

Corregir puntuación (comas)

En primer lugar, el dinero del Estado que debe ser destinado para trabajos sociales se desvía a los políticos. Estos no realizan nada para combatir los problemas del país. Otros caso se dan en zonas donde no se cuenta con servicios o básicos los ciudadanos deben pagar más dinero para pagar agua y luz. Según una encuesta realizada por G. Yamada y R. Montero, los peruanos pobres destinan aproximadamente 5% de sus ingresos en pagos abusivos e ilícitos, como coimas para acceder a servicios que le corresponden por derecho.

Falta idea principal

Corregir impresión léxica y formalidad

Profundizar contenido

En conclusión se pierdo mucho dinero debido a la corrupción que existe en el país. Por eso es importante combatir este problema y pedir a las autoridades que reflexionen sobre el estado del país.

Mejoras

Crear profundizar comentarios críticos

4.4. Modelo 2 de reescritura (segunda versión del texto). El siguiente texto consiste en otro ejemplo de reescritura de un estudiante, por lo que es evidente el progreso entre este y su primera versión, pues se ha procedido a corregir; sin embargo, aún el docente recuerda, a modo de retroalimentación, que puede profundizarse. Esto sirve para que el redactor considere futuras mejoras.

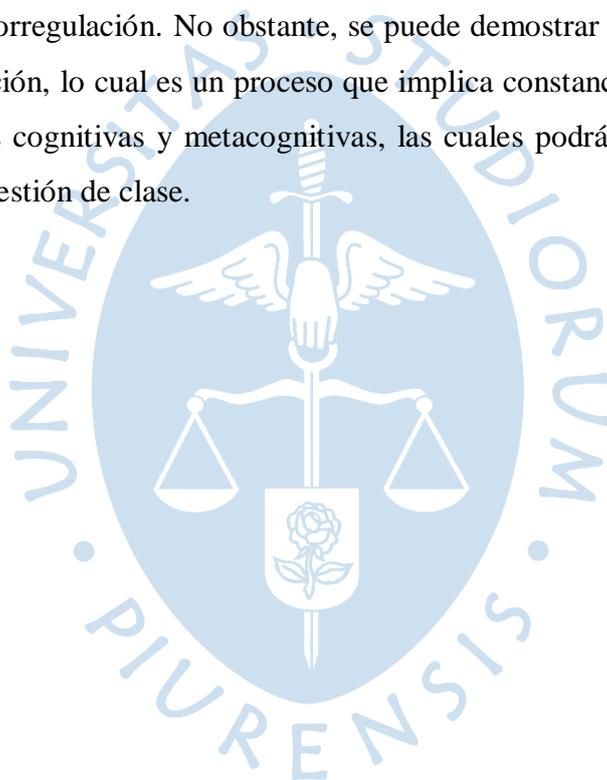
Título

En el 2016, la Organización de Transparencia Internacional señaló que los resultados del índice de perfección de corrupción es alarmante en América Latina. A su vez, recalco que este problema refuerza la desigualdad social en un país. En Perú, la situación es alarmante, ya que se han denunciado diversos casos de corrupción, por ejemplo, los audios de los jueces o de alcaldes pidiendo dádivas, lo que atenta contra la ciudadanía. Por ello, en el presente texto, se detallaron las consecuencias de socioeconómicas de la corrupción.

Esta problemática produce efectos negativos en el bienestar socioeconómicos de un pueblo, así como en su desarrollo. Por un lado, el dinero del Estado que debe ser destinado para trabajos sociales se los suvia a los políticos. Ellos no cumplen con sus funciones y no realizan reformas para combatir los problemas del país. En segundo lugar, en zonas donde no se cuenta con servicios básicos, los ciudadanos deben pagar más dinero para acceder a agua, luz, etc. Según una encuesta realizada por G. Domada y R. Montero, los peruanos pobres destinan aproximadamente 5% de sus ingresos en pagos abusivos e ilícitos, como coimas para acceder a servicios que les corresponden por derecho.

En conclusión, la corrupción ocasiona notables

Esos segundos textos presentados demuestran el desarrollo de estrategias metacognitivas, en tanto que se evidencia una mejora a partir de una retroalimentación. Principalmente, el estudiante ha realizado una corrección mecánica, por ejemplo, el atildamiento y puntuación. Por otro lado, ha enmendado su texto utilizando una corrección sustantiva, ya que se puede observar el cambio de sentido de algunas ideas, el uso de mayor información y la profundización de contenido. Todo ello implica que empleó una planificación al releer y proyectar el tiempo que demandará la corrección. Asimismo, se evidencian el cumplimiento de estrategias de supervisión y evaluación, es decir, comprensión de errores con sus respectivas enmiendas. Por último, se ha realizado una segunda revisión para que el estudiante logre comprender sus falencias y no realizarlas en un futuro. Esa última etapa implica el desarrollo de la estrategia de autorregulación. No obstante, se puede demostrar que aún falta desarrollar la capacidad de redacción, lo cual es un proceso que implica constancia, práctica y aplicación de diversas estrategias cognitivas y metacognitivas, las cuales podrán ser potenciadas por el docente y una buena gestión de clase.





Conclusiones

Primera. Se ha logrado demostrar que existe una relación entre el desarrollo de las estrategias metacognitivas y la reescritura, pues los resultados señalan que la aplicación de estas permite mejorar la redacción de textos académicos en estudiantes de primeros ciclos de un instituto privado de Lima. Todo ello se evidencia en los resultados o puntajes de la rúbrica de evaluación entre la primera y segunda versión, pues refleja un incremento significativo en cuanto a la calidad de la escritura, así como el puntaje obtenido (19,75 %).

Segunda. La media obtenida de los puntajes de las dimensiones, las cuales son superestructura, macroestructura, progresión temática, sintaxis y normativa, han demostrado que se ha realizado una corrección mecánica y sustantiva con respecto de sus segundas versiones. No obstante, la corrección sustantiva es la que ha resaltado más – por tener mayor significancia en las dimensiones.

Tercera. La mejora de los puntajes y de la calidad de los textos en la reescritura se ha logrado, debido al desarrollo de estrategias metacognitivas durante el curso. Para ello, se han incluido y promovido estas a partir de ejercicios básicos en clase, como preguntas metacognitivas previas y posteriores a la redacción. Las cuatro estrategias metacognitivas (planificación, supervisión, evaluación y autorregulación) son utilizadas frecuentemente en los estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima.

Cuarta. La aplicación del estudio ha sido longitudinal, en tanto que ha observado al mismo grupo durante el ciclo. Se han desarrollado las estrategias metacognitivas y se ha aplicado la investigación en la etapa final del curso (en la última evaluación). Además, el cuestionario de estrategias metacognitivas se aplicó al final de este para recabar la información que sintetice su aplicación y desarrollo.

Quinta. La estrategia de planificación permite al estudiante manejar bien el tiempo con respecto del proceso de redacción, así como organizar la información necesaria para redactar con coherencia. La estrategia de supervisión permite identificar los aciertos y desaciertos de los estudiantes con respecto de sus escritos y avance. Por ello, esta debe desarrollarse, pues permitirá corregir de forma sustantiva los errores. Con respecto de la estrategia de evaluación, es importante potenciarla en los estudiantes, ya que esta permite comprender los errores cometidos, así como reorganizar la información a su conveniencia. La estrategia de

autorregulación debe, también, desarrollarse en los estudiantes, en tanto que mejorará su desempeño académico y actitud positiva frente a los retos de sus nuevos escritos a futuro.

Sexta. Es importante destacar que la retroalimentación docente propicia la relectura del estudiante con la finalidad de comprender sus errores para que sean enmendados. Esto, a su vez, incide en una mejora del contenido escrito y de la puntuación.



Recomendaciones

Primera. Para lograr una mayor comprensión de los estudiantes con respecto de sus errores, es importante retroalimentarlos y realizarles sugerencias en sus ejercicios de transferencia, es decir, prácticas no calificadas. De igual modo, se les debe monitorear y guiar en las redacciones evaluadas para lograr una mejor comprensión de ellos sobre sus errores y enmiendas.

Segunda. El desafío de comprender los aciertos y desaciertos están relacionados con el desarrollo de estrategias metacognitivas, por lo que es de suma importancia potenciarlas desde ciclos básicos en todos los cursos a través de preguntas de reflexión y autoevaluación.

Tercera. En el proceso de reescritura, se necesita que se establezcan correctamente los tiempos e indicaciones. Asimismo, antes de ello, se debe explicar, a detalle, en qué consiste el proceso de redacción.

Cuarta. Es importante explicar la rúbrica de evaluación a los estudiantes, pues conocerán cómo serán medidos y calificados. Esto, a su vez, se relaciona con las correcciones mecánica y sustantiva.

Quinta. Se debe incorporar este método (la aplicación de estrategias) en las guías de clase para que los demás docentes la apliquen en el mismo curso y no solo se realice una retroalimentación que no permita al estudiante reflexionar y autoevaluarse.

Sexta. Si bien es cierto que se debe realizar una retroalimentación docente, esta no debe ser específica ni pretender corregir ya el texto, pues no permitiría al estudiante hacerlo por sí solo. Asimismo, en la última versión, sí se podrían enmarcar los errores para que el estudiante reflexione y, en un futuro, no los cometa. Esto, también, es un modo que les permite ser más conscientes sobre sus escritos.



Referencias bibliográficas

- Aguirre, M., Maldonado, C., Peña, C. y Rider, C. (2014). *Cómo leer y escribir en la universidad*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- American Psychological Association (2016). *APA style*. Recuperado de: <https://www.apastyle.org/about-apa-style>
- Arias-Gundín, O., y García, J.N. (2005). Revisión textual y conocimiento metacognitivo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 59-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309004.pdf>
- Arias-Gundín, O., y García, J.N. (2007). La tarea de reescritura para evaluar la revisión textual. *Boletín de Psicología*, 90, 33-58. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2585218>
- Arias-Gundín, O., y García, J.N. (2011). Estudio de los subprocesos implicados en la revisión textual cuando se reescribe un texto. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 24, 91-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3844463>
- Arias-Gundín, O.; García, J. N.; y Vázquez, A. (2005). La revisión textual en la tarea de reescritura de textos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 49-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309003.pdf>
- Arnoux, E. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba
- Benavides, D., y Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55128038004>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (3rd ed) 778-803. New York: Macmillan.

- Blezio, C., y Fustes, J. (2010). El proceso de reescritura del texto académico producido por los estudiantes en el grado universitario. *Didáskomai*, 1, 41-55. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/9307/1/6-25-15-1-10-20170130.pdf>
- Briceño, J. (2014). *El modelo de Flower y Hayes: Una estrategia para la enseñanza de la escritura académica* (tesis de maestría). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/51068086.pdf>
- Brown, A. (1980). *Metacognitive development and reading*. New Jersey, Estados Unidos: Spiro.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Burón, J. (2002). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao, España: Ed. Mensajero.
- Campo, K.; Escorcía, D.; Moreno, M.; y Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 233-252. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/2929>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cedeño, N. (2012). La investigación mixta, estrategia andragógica fundamental para fortalecer las capacidades intelectuales superiores. *Res non verba*, 2(2), 17-36. Recuperado de <http://biblio.ecotec.edu.ec/revista/edicion2/LA%20INVESTIGACION%20MIXTA%20ESTRATEGIA%20ANDRAGOGICA%20FUNDAMENTAL.pdf>
- García, J.N., y Fidalgo, R. (2003). Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*, 15(1), 41-48. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1020>

- Guerrero, J. (2017). *Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativo* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- González, A. (2004) *Estrategias de comprensión*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Flavell, J. (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. En L. B. Resnick (Ed.) *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Hartman, H. (2001). Teaching metacognitively. En H. Hartman (ed.), *Handbook of Metacognition learning and instruction. Theory research and Practice* (pp. 33-68). Nueva York: The City College.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980a). *Identifying the organization of writing processes*. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 4-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hernández, R., y Mendoza, C. (noviembre, 2008). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. En J. L. Álvarez Gayou (Presidente). *6º Congreso de Investigación en Sexología*. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- Iranzo, Y. y Montero, Y. (2014). Estudio sociopragmático de las peticiones en una comunidad guantanamera. *Universidad de La Habana*, (278), 77-94. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025392762014000200005&lng=es&tlng=es
- Koval, S. (2013). *Introducción a la redacción académica, Pautas formales y temáticas para el desarrollo de trabajos científico-académicos*. Recuperado de http://blogs.ujaen.es/biblio/wp-content/uploads/2013/11/Introduccion_a_la_redaccion_academica_Santiago_Koval-2013.pdf
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Marina, J. (1998). *La selva del lenguaje*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

- Monereo, C. (coord.); Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M.; y Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Ortíz, E. (2015). La escritura académica en el contexto universitario (pregrado). *Zona Próxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación*, 22, 1-16. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/6076/7719>
- Paucar, P. (2015). *Estrategias de aprendizaje, Motivación para el estudio y Comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*. Lima, Perú: UNMSM.
- Pêcheux, M. (1994). Ler o arquivo hoje. En E. Pulcinelli. (Comp.), *Gestos de leitura. Da História no Discurso* (pp. 55-66). Campinas, Brasil: Unicamp
- Pereira, C., y Valente, E. (2014). De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Enunciación*, 19(2), 199-214. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/8252>
- Pérez, S. (2001). ¿Qué es la escritura?. *Versión*, 11, pp. 147-178. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GEeEObnvp2UJ:ccdociiteo.mx/cat.aspx%3Fcmn%3Ddownload%26ID%3D3945%26N%3D1+%&cd=5&hl=es&ct=clnk&gl=pe>
- Piaget, J. (1976). *Development explains learning*. In S. F. Campbell (Ed.), *Piaget sampler: An introduction to Jean Piaget in his own words*. New York: John Wiley and Sonso
- Pizano, G. (2012). *Psicología del aprendizaje*. Lima, Perú: San Marcos
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed). Recuperado de <https://www.rae.es/>
- Ríos, P. (1991). *Metacognición y comprensión de la lectura*. 1991. En A. Puente (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, E. (2004). *La lectura programada*. Bogotá, Colombia: Universidad del Valle.

Sánchez, T. (2015). *Procesos cognitivos de planificación y redacción en la producción de textos argumentativos* (tesis de maestría). Universidad de Piura, Piura, Perú.

Torino, M. (mayo de 2007). Lectura y escritura: dos caras de un mismo proceso. *Jornadas de enseñanza*. Ponencia llevada a cabo en el 19° Consejo de Investigación, Tartagal, Argentina.

Van Dijk, T. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1980.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica Grijalbo.





Apéndices

Apéndice 1: Cuestionario sobre estrategias metacognitivas

Edad:

Sexo:

Lee atentamente las siguientes oraciones y escribe (en número) la opción que corresponde mejor a tus hábitos cuando realizas la reescritura. Tómate el tiempo de responder con cuidado y sinceridad cada pregunta, pues no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Siempre: 1

Casi siempre: 2

A veces: 3

Nunca: 4

Responde a continuación: “Cuando realizo la reescritura...”

Planificación:

¿Logro organizar bien mi tiempo?

¿Reorganizo mis ideas luego de la retroalimentación docente?

Supervisión:

¿Reflexiono sobre el cumplimiento de mis objetivos?

¿Identifico fácilmente los errores que he realizado?

Evaluación:

¿Comprendo la corrección que debo realizar?

¿Realizo acciones para corregir mis errores?

Autoregulación:

¿Creo que mi redacción es satisfactoria?

¿Creo que podré mejorar mi redacción en otra oportunidad?

*Este cuestionario es confidencial, por lo que garantizamos el anonimato de las informaciones que serán consignadas.

Apéndice 2: Actividad en aula para el desarrollo de estrategias metacognitivas

La evaluación en pantalla del Ejercicio de Transferencia 3

Logro de las sesiones	Al finalizar la sesión, el estudiante identifica los aciertos y los errores del párrafo de su ejercicio de transferencia.
------------------------------	---

Actividad 1

A partir del análisis del texto, coloca un aspa en los criterios siguientes.

N°	Criterios	SÍ	NO
1	El texto respeta la unidad del párrafo.		
2	Todas las partes del texto consignan la información adecuada, inclusive el título. Asimismo, se evidencia una jerarquía lógica.		
3	La información de las diferentes partes del texto corresponde con el esquema de ideas previo. Además, este resulta claro.		
4	La información presentada en el texto es pertinente.		
5	La información del texto es sólida, expresada con ejemplos, definiciones, aclaraciones, etc.		
6	El texto presenta coherencia intrapárrafo. Hay un buen uso de los conectores lógicos.		
7	El texto presenta información suficiente.		
8	El texto presenta oraciones correctas.		
9	El lenguaje es preciso y variado.		
10	El texto muestra un buen uso de la puntuación.		

Apéndice 3: Secuencia metodológica de la evaluación

Evaluación calificada

Logro de la sesión	Al finalizar la sesión, el estudiante redacta un párrafo un texto expositivo.
---------------------------	---

Secuencia metodológica

Fase y tiempo	Actividades	Materiales
Inicio (2 min)	Saludo inicial	
Utilidad (0 min)	Redactar textos académicos	
Transformación / Práctica (85 min)	<p>El docente informa a sus alumnos que darán la evaluación calificada y que están en la etapa de la redacción.</p> <p>El docente pide a sus estudiantes su propuesta de esquema de redacción. Luego de ello, el docente los corrige y los devuelve rápidamente.</p> <p>Después, informa a sus alumnos que está prohibido usar los aparatos móviles o fuentes impresas para extraer información afín de redactar. Solo se debe usar lo procesado para esa sesión.</p> <p>El docente comprueba que nadie tenga texto elaborado previamente. Luego, entrega los cuadernillos y coloca en la pizarra lo siguiente:</p> <p>Evaluación calificada: Deben elaborar un párrafo sobre el tema delimitado: <i>Explica las consecuencias socioeconómicas de la corrupción en el Perú</i> Asimismo, recuerda las características que debe cumplir su texto.</p> <ol style="list-style-type: none"> Este párrafo conserva su unidad. Los enunciados deben ser oraciones coherentes. La puntuación debe ser la adecuada. Las relaciones que se utilice deben ser lógicas. Etc. <p>Luego de ello, el docente no debe ayudar a redactar a los alumnos. Solo debe resolver dudas generales de redacción, pero no corregir.</p>	Diapositiva, pizarra, plumón

	Los alumnos deben escribir la versión preliminar.	
Cierre (3 min)	El profesor recoge los cuadernillos de la evaluación e informa a sus estudiantes que se les entregará en la próxima sesión para que sean corregidos.	



Evaluación calificada: retroalimentación y reescritura

Logro de la sesión	Al finalizar la sesión, el estudiante reescribe su evaluación calificada empleando estrategias metacognitivas.
---------------------------	--

Secuencia metodológica

Fase y tiempo	Actividades	Materiales
Inicio (2 min)	Saludo inicial	
Utilidad (0 min)	Desarrollar producción escrita	
Transformación / Práctica (25 min) (60 min)	<p>El docente informa a sus alumnos que continuarán la evaluación y que están en la etapa de reescritura.</p> <p>El docente entrega a la prueba corregida con la rúbrica preliminar. Debe anotar en el cuadernillo marcas sugerentes y con una nota referencial.</p> <p>En la primera revisión de la prueba, no se debe anotar el correcto uso del punto ni escribir la oración correcta. Se debe decir que hay problemas de oración y de puntuación ya sea a través de símbolos o anotaciones al margen, como “no es oración”, “problema de puntuación”, “no se evidencia el orden”, etc.</p> <p>Luego de ello, los alumnos corrigen su texto durante el resto de la sesión.</p>	Diapositiva, pizarra, plumón
Cierre (3 min)	El profesor recoge los cuadernillos de la PC2 e informa a sus estudiantes que se les entregará en la próxima sesión con la nota final, la que debe ir al sistema.	

Apéndice 4: Matriz de consistencia**Matriz de consistencia**

Paradigma	Metodología
Sociocrítico	Mixta

Tema	Problema	Hipótesis
Estrategias metacognitivas en el proceso de reescritura en estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima.	¿Qué tipos de estrategias metacognitivas deben aplicar los estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima para desarrollar la producción escrita durante el proceso de reescritura de un texto expositivo?	Los estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima deben aplicar las estrategias metacognitivas de planificación, supervisión, evaluación y autorregulación para desarrollar la producción escrita durante el proceso de reescritura de textos expositivos.

Objetivo general	Objetivos específicos
Desarrollar las capacidades de redacción de los estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima a través de la aplicación de estrategias metacognitivas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los tipos de estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima. 2. Diagnosticar el nivel de desarrollo de la competencia de producción escrita de un texto expositivo en los estudiantes de Comunicación de un instituto privado de Lima. 3. Diseñar actividades que incorporen estrategias metacognitivas que desarrollen la reescritura de un texto expositivo en los estudiantes de Comunicación de un instituto privado de Lima. 4. Aplicar las actividades que incorporen estrategias metacognitivas que desarrollen la reescritura de un texto expositivo en los estudiantes de

	<p>Comunicación de un instituto privado de Lima.</p> <p>5. Evaluar las estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes para desarrollar la reescritura de un texto expositivo en los estudiantes de Comunicación de un instituto privado de Lima.</p> <p>6. Aplicar un cuestionario que recoge información sobre las estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes durante la reescritura de un texto expositivo.</p>
--	---

Variables	Subvariables
Variable independiente: estrategias metacognitivas	De las estrategias metacognitivas <ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación 2. Evaluación 3. Supervisión 4. Autorregulación
Variable dependiente: reescritura	De la reescritura <ol style="list-style-type: none"> 5. Corrección mecánica 6. Corrección sustantiva



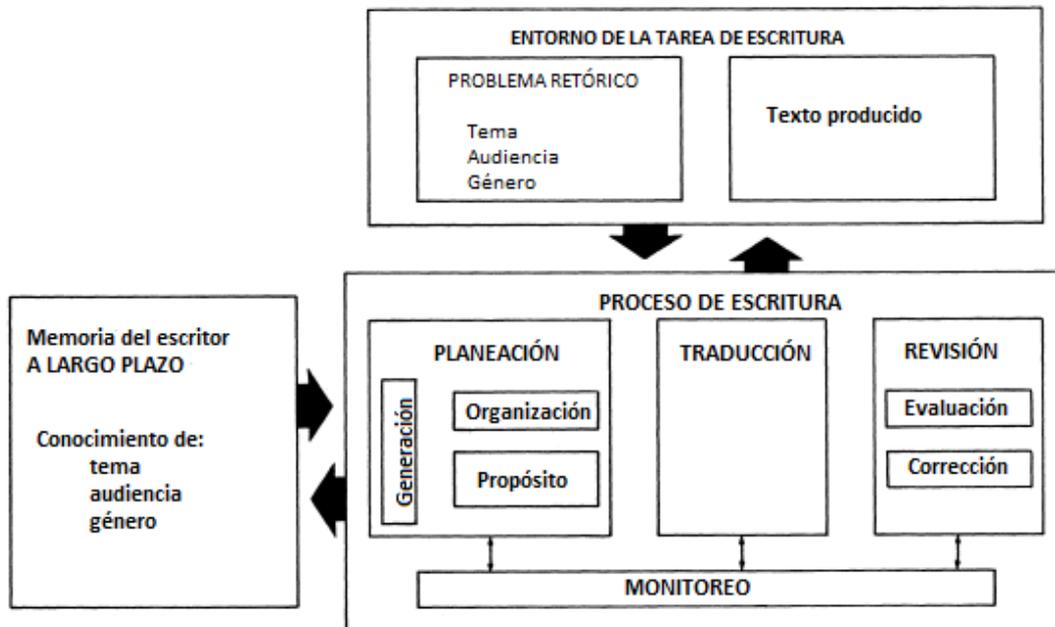
Anexos

Anexo 1: Adaptación de instrumento sobre la calidad de reescritura de los textos (rúbrica de evaluación)

Dimensiones	Indicadores	Básico	En proceso	Logrado	Puntaje
Super-estructura (4)	Adecuación al tipo textual (tipo de texto) (1 punto)	El texto no corresponde al tipo de texto evaluado. <i>(hasta 0,5 puntos)</i>	El texto en cierta medida corresponde al tipo de texto evaluado. <i>(hasta 1 punto)</i>	El texto corresponde al tipo de texto evaluado. <i>(hasta 2 punto)</i>	
	Elementos de tipo textual y de párrafos (1 punto)	Presenta información en desorden, sin jerarquía lógica. <i>(hasta 0,5 puntos)</i>	Solo algunas ideas del texto se presentan ordenadas. En algunos casos, las ideas carecen de jerarquía lógica. <i>(hasta 1 puntos)</i>	Todas las partes del texto consignan la información adecuada, inclusive el título. Asimismo, se evidencia una jerarquía lógica. <i>(hasta 2 punto)</i>	
Macro-estructura (5)	Pertinencia de la información (1 punto)	La información presentada en el texto no es pertinente. <i>(hasta 0,25 puntos)</i>	La información presentada en cada parte resulta poco pertinente. Además, hay información innecesaria, pero se puede notar una línea de tratamiento del tema. <i>(hasta 0,5 puntos)</i>	La información presentada en el texto es pertinente. El texto aborda el tema de manera directa y precisa. <i>(hasta 1 punto)</i>	
	Solidez en el desarrollo del tema propuesto (2 puntos)	La información del texto no es sólida: presenta las ideas del esquema, pero no las desarrolla con ejemplos, aclaraciones, explicaciones, etc. <i>(hasta 0,5 puntos)</i>	La información del texto es medianamente sólida: presenta las ideas del esquema, pero solo algunas las desarrolla con ejemplos, aclaraciones, explicaciones, etc. <i>(hasta 1 punto)</i>	La información del texto es sólida: presenta ideas del esquema y las desarrolla con ejemplos, aclaraciones, etc. <i>(hasta 2 puntos)</i>	
	Coherencia a nivel de texto y de párrafo (2 puntos)	El texto presenta en gran parte ideas sueltas que no guardan coherencia entre sí. Evidencia un mal empleo o ausencia de conectores lógicos y referentes. <i>(hasta 0,5 puntos)</i>	El texto resulta coherente parcialmente: hacen falta algunos conectores lógicos y referentes. <i>(hasta 1 punto)</i>	El texto presenta coherencia interparrafal e intraparafal. Hay un buen uso de los conectores lógicos y los referentes. <i>(hasta 2 puntos)</i>	
Progresión temática (3)	Manejo de fuentes de información (3 puntos)	El texto apela a generalidades. No da cuenta de un trabajo de investigación previo. Reproduce de manera literal información de las fuentes revisadas. <i>(hasta 1 punto)</i>	El texto presenta información importante, pero solo emplea fuentes básicas o brindadas por el docente. <i>(hasta 1,5 puntos)</i>	El texto presenta información suficiente: emplea fuentes brindadas por el docente y adicionales de acuerdo a la tarea de investigación. <i>(hasta 3 puntos)</i>	
Sintaxis y vocabulario (5)	Adecuación gramatical (4 puntos)	El texto incurre en errores de construcción de oraciones: no son oraciones o, si lo son, carecen de sentido lógico. Estos errores afectan a la	El texto presenta algunos errores de construcción de oraciones. Pese a ello, se entiende. <i>(hasta 2,5 puntos)</i>	El texto presenta oraciones gramaticalmente correctas: todas son oraciones y con sentido lógico. Por eso, se comprende cabalmente las ideas del texto. <i>(hasta 4 puntos)</i>	

		comprensión del texto. <i>(hasta 1 punto)</i>			
	Propiedad léxica <i>(1 punto)</i>	El lenguaje empleado es básico, pobre y coloquial. En algunos momentos, presenta marcas de oralidad. <i>(hasta 0,25 puntos)</i>	El lenguaje empleado, si bien se entiende, da cuenta de cierta pobreza en el manejo de los términos. <i>(hasta 0,5 puntos)</i>	El lenguaje es preciso y variado. Da cuenta de una amplia variedad de vocabulario. <i>(hasta 1 punto)</i>	
Normativa (3)	Puntuación general y ortografía <i>(3 puntos)</i>	El texto presenta, en general, errores en el uso de la puntuación y ortografía que dificultan la comprensión del texto. <i>(hasta 1 punto)</i>	El texto presenta algunos errores en el uso de la puntuación y ortografía que no afectan la comprensión del texto. <i>(hasta 2 puntos)</i>	El texto muestra un buen uso de puntuación y ortografía que ayuda a la comprensión del texto. <i>(hasta 3 puntos)</i>	

Anexo 2: Modelo de Flower y Hayes



Fuente: https://www.researchgate.net/figure/Modelo-cognitivo-de-la-produccion-escrita-Flowers-y-Hayes-1981_fig1_250371774

Anexo 3: Juicio de expertos

Evaluación de los expertos

Nombre del instrumento: rúbrica de evaluación

Nombre de autor: Nathaly Veliz

Criterios de evacuación del instrumento	Criterios	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
		1	2	3	4	5
1. Coherencia	El contenido está relacionado con las variables de la investigación					✓
2. Objetividad	Describe conductas observables en la investigación					✓
3. Pertinencia	El instrumento ha sido adecuado a la investigación				✓	
4. Consistencia	Se basa en las bases teóricas y prácticas				✓	
5. Suficiencia	El instrumento contiene cantidad y calidad necesaria para la evaluación suficiente				✓	
Sumatoria por criterio					12	10
Sumatoria total		22				

Nombre y apellido del experto: Estela Castillo Silva

Grado académico: Magíster

Instituto donde elabora: UTP

Observaciones: señalar fuente del instrumento



Firma

Evaluación de los expertos

Nombre del instrumento: cuestionario sobre estrategias metacognitivas

Nombre de autor: Nathaly Veliz

Criterios de evacuación del instrumento	Criterios	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno	
		1	2	3	4	5	
1. Coherencia	El contenido está relacionado con las variables de la investigación				✓		
2. Objetividad	Describe conductas observables en la investigación				✓		
3. Pertinencia	El instrumento ha sido adecuado a la investigación				✓		
4. Consistencia	Se basa en las bases teóricas y prácticas				✓		
5. Suficiencia	El instrumento contiene cantidad y calidad necesaria para la evaluación suficiente				✓		
Sumatoria por criterio					16	5	
Sumatoria total							21

Nombre y apellido del experto: Estela Castillo SilvaGrado académico: MagisterInstituto donde elabora: JTPObservaciones: Planificación - especificar a qué tiempo se refiere.


Firma

Evaluación de los expertos

Nombre del instrumento: rúbrica de evaluación

Nombre de autor: Nathaly Veliz

Criterios de evacuación del instrumento	Criterios	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
		1	2	3	4	5
1. Coherencia	El contenido está relacionado con las variables de la investigación				✓	
2. Objetividad	Describe conductas observables en la investigación					✓
3. Pertinencia	El instrumento ha sido adecuado a la investigación					✓
4. Consistencia	Se basa en las bases teóricas y prácticas				✓	
5. Suficiencia	El instrumento contiene cantidad y calidad necesaria para la evaluación suficiente				✓	
Sumatoria por criterio					12	10
Sumatoria total		22				

Nombre y apellido del experto: Guillermo Pacheco PinedaGrado académico: MagisterInstituto donde elabora: UTP

Observaciones:



Firma

Evaluación de los expertos

Nombre del instrumento: cuestionario sobre estrategias metacognitivas

Nombre de autor: Nathaly Veliz

Criterios de evacuación del instrumento	Criterios	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
		1	2	3	4	5
1. Coherencia	El contenido está relacionado con las variables de la investigación					✓
2. Objetividad	Describe conductas observables en la investigación					✓
3. Pertinencia	El instrumento ha sido adecuado a la investigación				✓	
4. Consistencia	Se basa en las bases teóricas y prácticas					✓
5. Suficiencia	El instrumento contiene cantidad y calidad necesaria para la evaluación suficiente				✓	
Sumatoria por criterio					8	15
Sumatoria total		23				

Nombre y apellido del experto: Guillermo Pacheco PinedaGrado académico: MagisterInstituto donde elabora: UTP

Observaciones:

Quizá pueda plantearse alguna estrategia para la parte léxica, puesto que no se plantea en la corrección mecánica.



Firma

Evaluación de los expertos

Nombre del instrumento: rúbrica de evaluación

Nombre de autor: Nathaly Veliz

Criterios de evacuación del instrumento	Criterios	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno	
		1	2	3	4	5	
1. Coherencia	El contenido está relacionado con las variables de la investigación					✓	
2. Objetividad	Describe conductas observables en la investigación					✓	
3. Pertinencia	El instrumento ha sido adecuado a la investigación					✓	
4. Consistencia	Se basa en las bases teóricas y prácticas					✓	
5. Suficiencia	El instrumento contiene cantidad y calidad necesaria para la evaluación suficiente					✓	
Sumatoria por criterio						25	
Sumatoria total							25

Nombre y apellido del experto: Jucielita Elena Guanilo PaézGrado académico: MagisterInstituto donde elabora: Universidad Privada del Norte

Observaciones:

La investigación de la site Veliz, es relevante y necesaria pues plantea estrategias de trabajo que contribuirán a una mejor calidad de la escritura y a una reflexión de los estudiantes sobre el tema.

N. Guanilo Paéz

Firma

DNI: 09283048

Evaluación de los expertos

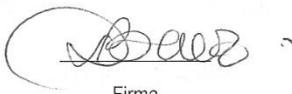
Nombre del instrumento: cuestionario sobre estrategias metacognitivas

Nombre de autor: Nathaly Veliz

Criterios de evacuación del instrumento	Criterios	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno	
		1	2	3	4	5	
1. Coherencia	El contenido está relacionado con las variables de la investigación					X	
2. Objetividad	Describe conductas observables en la investigación					X	
3. Pertinencia	El instrumento ha sido adecuado a la investigación				X		
4. Consistencia	Se basa en las bases teóricas y prácticas					X	
5. Suficiencia	El instrumento contiene cantidad y calidad necesaria para la evaluación suficiente					X	
Sumatoria por criterio					4	20	
Sumatoria total							24

Nombre y apellido del experto: Judith Corumb BaezGrado académico: Magister en EducaciónInstituto donde elabora: Universidad Privada Norte

Observaciones:



Firma

Evaluación de los expertos

Nombre del instrumento: rúbrica de evaluación

Nombre de autor: Nathaly Veliz

Criterios de evacuación del instrumento	Criterios	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
		1	2	3	4	5
1. Coherencia	El contenido está relacionado con las variables de la investigación					x
2. Objetividad	Describe conductas observables en la investigación				x	
3. Pertinencia	El instrumento ha sido adecuado a la investigación					x
4. Consistencia	Se basa en las bases teóricas y prácticas					x
5. Suficiencia	El instrumento contiene cantidad y calidad necesaria para la evaluación suficiente					x
Sumatoria por criterio					4	20
Sumatoria total		24				

Nombre y apellido del experto: Marilú Soledad Atanasio AsenciosGrado académico: MagisterInstituto donde elabora: UTP

Observaciones:



Firma

Evaluación de los expertos

Nombre del instrumento: cuestionario sobre estrategias metacognitivas

Nombre de autor: Nathaly Veliz

Criterios de evacuación del instrumento	Criterios	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
		1	2	3	4	5
1. Coherencia	El contenido está relacionado con las variables de la investigación					X
2. Objetividad	Describe conductas observables en la investigación					X
3. Pertinencia	El instrumento ha sido adecuado a la investigación					X
4. Consistencia	Se basa en las bases teóricas y prácticas				X	
5. Suficiencia	El instrumento contiene cantidad y calidad necesaria para la evaluación suficiente					X
Sumatoria por criterio					4	20
Sumatoria total		24				

Nombre y apellido del experto: Marilú Soledad Atencio AsenciosGrado académico: MagisterInstituto donde elabora: Universidad Tecnológica del Perú

Observaciones:



Firma

Anexo 4: Matriz de correlaciones entre elementos

	Autorregulación	Planificación	Planificación	Supervisión	Supervisión
Autorregulación	1,000	,589	,843	,728	,821
Planificación	,589	1,000	,317	,411	,688
Planificación	,843	,317	1,000	,553	,736
Supervisión	,728	,411	,553	1,000	,714
Supervisión	,821	,688	,736	,714	1,000
Evaluación	,817	,624	,620	,774	,801
Evaluación	,554	,843	,445	,449	,697
Autorregulación	,589	,390	,599	,556	,438

	Evaluación	Evaluación	Autorregulación
Autorregulación	,817	,554	,589
Planificación	,624	,843	,390
Planificación	,620	,445	,599
Supervisión	,774	,449	,556
Supervisión	,801	,697	,438
Evaluación	1,000	,625	,624
Evaluación	,625	1,000	,390
Autorregulación	,624	,390	1,000

Anexo 5: Estadísticas total de elementos

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Autorregulación	18,83	24,152	,886	,931	,906
Planificación	19,67	27,333	,668	,908	,924
Planificación	19,33	24,606	,721	,929	,920
Supervisión	19,25	24,750	,731	,776	,918
Supervisión	19,58	22,265	,877	,902	,907
Evaluación	19,25	24,568	,868	,835	,908
Evaluación	19,00	25,455	,680	,822	,922
Autorregulación	19,67	27,697	,611	,712	,927

Anexo 6: Constancia de institución

Lima, 24 de mayo de 2019

Señores de la Universidad de Piura

Presente. _

Por intermedio de la presente, dejo constancia de que la señorita Nathaly Suzet Veliz Alcabe, docente del curso de Comunicación del Instituto Le Cordon Bleu, ha realizado una investigación, titulada "Estrategias metacognitivas en el proceso de reescritura en estudiantes del curso de Comunicación de una institución privada de Lima" en el periodo 2019 marzo, en el que utilizó producciones textuales de sus estudiantes.

Siendo un requisito indispensable para que opte el grado de Maestro en Educación, con mención en Teorías Gestión Educativa.

Atentamente,



Profesora Alvarez Masias
Coordinadora Académica