



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO  
VICERRECTORADO ACADÉMICO  
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo Especial de Grado

EJECUCIÓN DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y  
DESEMPEÑO EN LA ESCRITURA DE TEXTOS  
ARGUMENTATIVOS POR ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE  
EDUCACIÓN PREESCOLAR

Presentado por  
Lucnermys Mireya Noriega Medina  
para optar al título de  
Especialista en Educación

Asesora  
Mylvia Fuentes Aldana

Ciudad Guayana, Julio de 2007

## Dedicatoria

A mi Dios por darme la vida y renovar mis fuerzas en todo momento...

A mi papá (Felipe) y hermano (Edward), los amo...

A mi super mamá (Mireya), te amo....

A mis queridos estudiantes

## Reconocimiento

- A mi familia (Mireya, Edward y Felipe) por creer en mí y apoyarme moralmente en todo momento.
- A todos mis compañeros de postgrado, en especial a Mary Sol Grisolía, Geymery Padrón y José Gregorio D'aubeterre, gracias por ser incondicionales.
- A la UCAB – Guayana, en especial la Escuela de Educación por brindarme todo el apoyo necesario para culminar esta meta.
- A mis profesores de postgrado por compartir sus conocimientos y dedicarse a una labor tan bella como la de ser Educador.
- A usted profesora Mylvia, por ser excelente profesional y ser humano. Sin usted, esto no hubiera sido posible. Un millón de gracias...

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO  
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

EJECUCIÓN DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y DESEMPEÑO EN LA  
ESCRITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS  
POR ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Autora: Lucnermys Noriega  
Asesora: Mylvía Fuentes Aldana  
Fecha: julio 2007

Resumen

El proceso de escritura, proceso esencial en el desarrollo académico de cualquier individuo, es un acto complejo que requiere del escritor el conocimiento consciente de ciertas estrategias que le permitan comunicarse eficazmente. Debido a que la línea de investigación relacionada a la metacognición ha evidenciado su contribución en diversos procesos educativos, se planteó como objetivo de este estudio determinar la relación entre la ejecución de estrategias metacognitivas y el desempeño en las producciones escritas de textos argumentativos por estudiantes de tercer año de educación preescolar.

El marco metodológico refleja una investigación no experimental de tipo correlacional, basada en un diseño correlacional transeccional con una muestra conformada por 16 estudiantes universitarias de tercer año de educación preescolar. Para llevar a cabo el estudio se aplicaron dos instrumentos, uno diseñado por la autora para evaluar el desempeño de las composiciones escritas de textos argumentativos al que se le determinó la validez de contenido y la confiabilidad por el juicio de expertos y el estadístico Spearman-Brown, y otro instrumento diseñado y utilizado por Cassany (1999a) en otras investigaciones para evaluar la ejecución de estrategias metacognitivas utilizadas en el proceso de composición escrita.

Los resultados señalan según el coeficiente de correlación de Pearson que no existe relación directa entre las variables estudiadas. Sin embargo, se evidencian niveles específicos de desempeño en la composición de textos argumentativos y niveles específicos de ejecución de las estrategias metacognitivas que se desarrollan en los componentes de la metacognición (planificación, control o supervisión y evaluación). Se plantean recomendaciones y acciones para difundir la investigación a fin de proporcionar nuevos elementos de estudios en la misma línea de investigación.

Descriptores: Estrategias metacognitivas, composición escrita, textos argumentativos, estudiantes universitarios.

## Índice de Contenidos

Capítulo 1. Introducción	
Descripción del Contexto.....	1
Escenario de Trabajo de la Autora.....	2
Rol de la Autora.....	6
Capítulo 2. Estudio del Problema	
Enunciado del Problema.....	9
Descripción del Problema.....	9
Documentación del Problema.....	10
Análisis de las Causas.....	13
Relación del Problema con la Literatura.....	18
Capítulo 3. Anticipación de los Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos	
Objetivo General.....	42
Objetivos Específicos.....	42
Resultados Esperados.....	42
Medición de los Resultados.....	44
Capítulo 4. Resultados	
Discusión.....	50
Recomendaciones.....	52
Difusión.....	53
Referencias.....	54
Anexos	
A Cuestionario de autoinforme.....	59
B Escala de estimación para evaluar el desempeño de la composición escrita de textos argumentativos.....	63
C Resultados de la prueba piloto de producción escrita.....	65
D Resultados de las producciones escritas de estudiantes universitarias.....	68
Tablas	
1. Personal administrativo.....	4
2. Personal docente.....	4
3. Cantidad de estudiantes por escuela.....	5
4. Ayudas o beneficios económicos en la escuela de educación.....	6
5. Características y condiciones de estudios de las alumnas.....	8
6. Criterios de evaluación considerados en el ensayo de literatura infantil.....	11

7. Resultados obtenidos en el ensayo de la cátedra literatura infantil.....	11
8. Categoría 1: Conocimiento de los profesores de tercer año de educación preescolar del proceso de composición escrita de sus estudiantes y su participación como docente en dicho proceso.....	15
9. Categoría 2: Conocimiento de las estudiantes en cuanto al nivel de desempeño demostrado en sus composiciones escritas y su concepción de las cátedras de la especialidad en función del desarrollo de la escritura como proceso cognitivo.....	17
10. Paradigmas teóricos de la metacognición.....	23
11. Estrategias de aprendizajes en contextos escolares.....	27
12. Estrategias contenidas en los componentes metacognitivos según el autoinforme.....	44
13. Ponderación de las respuestas que expresan el nivel de ejecución metacognitivo en la composición escrita.....	45
14. Escala para evaluar la ejecución de estrategias metacognitivas en la composición escrita de textos argumentativos.....	45
15. Media y desviación típica del nivel de desempeño de la composición escrita de textos argumentativos.....	48
16. Resultados del nivel de ejecución de estrategias metacognitivas.....	49
17. Resultados de los niveles específicos de ejecución de estrategias metacognitivas.....	49
18. Puntajes obtenidos por las estudiantes en los respectivos instrumentos.....	50
19. Correlación entre las estrategias metacognitivas utilizadas por estudiantes y su desempeño en la composición escrita de textos argumentativos.....	50
<b>Figuras</b>	
1. Componentes de la metacognición.....	28
2. Resultados del nivel de desempeño de las estudiantes en la composición escrita de textos argumentativos.....	47
3. Resultados del nivel de ejecución de las estrategias metacognitivas por parte de las estudiantes.....	48

## Capítulo 1. Introducción

En este primer capítulo se expresan las condiciones específicas que rodean el problema de investigación. En él se dan a conocer las características esenciales del contexto en donde se llevó a cabo dicha investigación, se describen las particularidades de la institución universitaria y además, se define el rol que desempeña la autora dentro de ésta; todo ello con el propósito de facilitar una mejor comprensión de los elementos que conforman el área objeto de estudio.

### *Descripción del Contexto*

La situación a resolver en este trabajo se produce en una universidad privada localizada en un Estado del sureste venezolano, en una ciudad que crece con gran ímpetu económico. Esta ciudad que posee amplias avenidas, grandes y reconocidas empresas básicas, hermosos parques naturales y numerosas clínicas e instituciones educativas privadas (en todos los niveles y modalidades), es catalogada como una de las más desarrolladas de Venezuela.

Es una ciudad que cuenta con todos los servicios públicos (agua, electricidad, aseo, transporte, institutos de salud y educación...) sin embargo, hay algunos que llegan a ser deficientes para los habitantes pertenecientes a las clases sociales más deprimidas, pues sólo existen dos hospitales y tres universidades públicas.

Por su parte, las personas que conforman el estrato socioeconómico medio, suelen, en la mayoría de los casos, compensar esta situación haciendo uso de los beneficios (seguro de hospitalización y aporte educativo) que por contrato colectivo han obtenido los trabajadores de las empresas básicas, lo que les permite disfrutar de

los servicios de salud y educación en instituciones privadas. En este sentido, muchos jóvenes estudiantes de educación media y diversificada haciendo uso del beneficio que se les otorga por medio de sus padres, deciden ingresar a una institución superior privada que goce de prestigio académico como la universidad en la que se desarrolló este estudio.

Prestigio que al parecer, además de ser marcado por el reconocimiento de diversas empresas o instituciones públicas y privadas en cuanto al desempeño profesional de los egresados, lo reafirma la certificación ISO 9001:2000 obtenida por esta casa de estudio durante el periodo académico 2006-2007.

#### *Escenario de Trabajo de la Autora*

La universidad privada en la que se desarrolló esta investigación es una institución relativamente nueva, pues tiene alrededor de 10 años en la región.

La visión de este centro universitario es constituirse en el centro de referencia para la construcción de un país sustentable en lo educativo, lo económico, lo ambiental y lo social, incluyendo la gobernabilidad, utilizando la investigación como vector dinamizador de la acción que desarrolla.

A pesar de ser una institución privada, esta universidad tiene un compromiso social que persigue la relación entre la justa búsqueda de éxitos personales y profesionales con el éxito del país y además, proporciona la capacidad de entender e identificarse con la insoslayable tarea nacional de superar la pobreza.

De igual forma, posee una visión cristiana de la vida, que le permite desarrollar una formación en valores basada en una cultura solidaria de inspiración cristiana, abierta a diversas corrientes del pensamiento y al pluralismo social, lo cual exige un

crecimiento espiritual abierto a un Dios trascendente. Aunado a ello, esta institución pretende, a través de la educación, formar ciudadanos responsables que contribuyan con la construcción de un país gobernable, con sólidas instituciones y un estado de derecho democrático y de justicia, lo cual significa que cada estudiante debe aprender a actuar cívica y responsablemente, consustanciándose con valores como la justicia, la responsabilidad, la libertad, el pluralismo, la tolerancia, el respeto mutuo, la participación y el amor a la patria.

La universidad está ubicada en una zona accesible de la ciudad, cuenta con laboratorios de computación, una librería, dos centros de reproducción, dos cafetines, un salón de usos múltiples y una biblioteca (con dos salas de estudio). Del mismo modo, posee espaciosas aulas y amplias zonas recreativas (jardines, canchas de fútbol, futbolito, básquet, voleibol...), lo que indudablemente aumenta su atractivo y la pone en ventaja ante muchas de las instituciones universitarias de la región.

Por otra parte, es necesario señalar que este centro educativo constituye un núcleo universitario de una institución que inicialmente se fundó en la capital del país, la cual en principio trasladó a una parte del personal que residía en la región capital para completar el personal calificado. Sin embargo, en la actualidad la situación es diferente, pues todo el personal que la universidad emplea reside en esta localidad.

En la Tabla 1 se puede apreciar el personal administrativo de la universidad y el renglón que utiliza la dirección de recursos humanos de la institución para clasificarlos.

Tabla 1

*Personal administrativo*

Renglón	Nº
Empleados obreros	25
Empleados contratados	01
Profesionales	50
Profesionales contratados	7
<b>Total de empleados</b>	<b>83</b>

Fuente: Oficina de personal (2007)

En cuanto al personal docente es importante señalar que al igual que el resto de las universidades del país, esta institución clasifica a los profesores según el escalafón ordinario de profesores universitarios (instructor, asistente, agregado, asociado y titular) dependiendo del o los títulos que posea y los años de experiencia en la docencia.

Además de esto, la universidad posee otro tipo de organización para clasificar a los profesores según el tiempo que permanecen en la institución y el cargo que ocupan, en este orden incorporan a los preparadores y profesores de otras unidades. En la Tabla 2 se puede evidenciar el personal docente, según el orden establecido por la dirección de recursos humanos.

Tabla 2

*Personal Docente*

Cargo	Nº
Vicerrector	1
Directores de escuelas	8
Profesores a dedicación	5
Profesores a tiempo completo	23
Profesores a tiempo convencional	236
Profesores de la unidad de idiomas	9
Preparadores	21
<b>Total</b>	<b>303</b>

Fuente: Oficina de personal (2007)

Como ya se ha señalado, aunque esta universidad es relativamente nueva en la zona ha podido dar respuestas a las demandas laborales de la región, pues a pesar de que se inició con pocas carreras y menciones, en la actualidad posee ocho escuelas ubicadas en cuatro facultades relacionadas con las ciencias sociales y la ingeniería.

Todo ello sin dejar de mencionar un programa de Educación a Distancia (PRESLIED) dirigido a profesionales de otras áreas que deseen obtener los títulos de licenciado en educación mención biología y química o mención física y matemática.

En la Tabla 3 se percibe la cantidad de alumnos que conforman las escuelas.

Tabla 3

*Cantidad de estudiantes por escuelas*

Unidad académica	Mención	Activos	Retiros	Total
	Ciclo básico	70	--	70
Ciencias Sociales	Relaciones industriales	65	--	65
Derecho	Derecho	253	2	255
	Ciclo básico	172	3	175
Administración y Contaduría	Administración	152	1	153
	Contaduría	49	--	49
	Ciclo básico	348	--	348
Comunicación Social	Periodismo	104	--	104
Ingeniería Civil	Ingeniería civil	102	--	102
Ingeniería Industrial	Ingeniería industrial	233	1	234
Ingeniería Informática	Ingeniería Informática	122	--	122
	Ciclo básico (integral y preescolar)	73	--	73
	Integral	85	--	85
Educación	Preescolar	45	--	45
	Ciencias sociales	84	1	85
	Física y matemática	33	--	33
	Biología y química	11	--	11
Educación (PRESLIED)	Física y matemática	8	--	8
Total de estudiantes		2009	8	2017

Fuente: OCACE (2006)

Es importante señalar que aunque muchos de estos estudiantes reciben becas, créditos o ayudas proporcionales para poder costear sus estudios; son los estudiantes de educación los más beneficiados, pues 166 estudiantes de los 320 que la conforman la escuela (educación presencial) reciben este tipo de ayuda. En la Tabla 4 se percibe la cantidad de estudiantes de la escuela que disfrutan de estos beneficios.

Tabla 4

*Ayudas o beneficios económicos en la escuela de educación*

Beneficio económico	N° de estudiantes
Créditos Educativos	11
Becas Trabajo	8
Becas OPSU	2
Becas AVINA	130
Pensión Proporcional	14
Becas Juan Pablo II	1
Total	166

Fuente: Escuela de Educación (2007)

*Rol de la Autora*

La autora de este trabajo tiene seis años de experiencia en el campo educativo y sólo dos de ellos ejerciendo su profesión en esta universidad como profesora a tiempo convencional en la mención de educación preescolar. Es responsable de gran parte del proceso de aprendizaje de un grupo de estudiantes de esta institución, pues su labor está orientada tanto a planificar, ejecutar, controlar, supervisar y evaluar diversas estrategias de enseñanza correspondientes a dos de las cátedras del tercer año de educación preescolar; así como a evaluar diferentes estrategias de aprendizajes (de las estudiantes) que conlleven al logro de procesos y contenidos que se contemplan en los programas de estas cátedras.

Aunado a ello, quien suscribe es la coordinadora del equipo docente de tercer año de preescolar, el cual está constituido por todos los profesores que asisten y orientan el proceso de aprendizaje de las estudiantes de tercer año de educación preescolar en las diversas áreas académicas. En tal sentido, la actuación realizada cobra especial interés en este proceso, ya que se trabaja en determinar junto a las/ los colegas las necesidades específicas que se plantean desde las diversas cátedras y proponer soluciones a corto, mediano y largo plazo; todo ello sin mencionar que además le corresponde guiar y orientar a sus estudiantes en la planificación y ejecución de diversas estrategias que les permitan satisfacer con éxito las demandas de los programas y en lo posible las demandas que le presenta la sociedad actual.

Como docente le corresponde trabajar con dieciséis estudiantes de sexo femenino que a pesar de residir en la misma ciudad, viven en diferentes condiciones socioeconómicas. Aunque la mayoría de estas jóvenes culminaron su educación media en colegios privados, algunas de ellas provienen de instituciones educativas oficiales o centros educativos que reciben subsidio por parte del gobierno venezolano, lo que probablemente definirá un grupo heterogéneo en cuanto a su preparación y desempeño académico.

Por otra parte, es de hacer notar que exactamente la mitad de estas estudiantes (ocho) reciben algún tipo de ayuda económica para realizar sus estudios, situación que sin duda alguna refleja lo expuesto en la Tabla 4.

En la Tabla 5 se pueden evidenciar con mayor claridad algunas características y condiciones de estudio de cada una de las alumnas que conforman la muestra de la investigación.

Tabla 5

*Características y condiciones de estudio de las alumnas*

Alumna	Edad	Institución de egreso	Tipo de ayuda económica	Medio de Transporte	Tipo de trabajo (si lo posee)
1	20	Oficial	Avina	Público	Comerciante
2	21	Oficial	Avina	Público	No posee
3	18	Privada	No posee	Privado	No posee
4	22	Privada	No posee	Público	No posee
5	19	Privada católica	No posee	Privado	Preparadora y Auxiliar de aula
6	19	Privada	Educrédito	Privado	Auxiliar de aula
7	20	Subsidiada católica	Avina	Público	Auxiliar de aula
8	20	Subsidiada católica	Avina	Público	Auxiliar de aula
9	19	Privada	No posee	Público	No posee
10	22	Privada	No posee	Público	No posee
11	19	Privada evangélica	No posee	Privado	No posee
12	26	Privada	Educrédito	Público	No posee
13	19	Privada	Educrédito	Público	No posee
14	22	Privada	No posee	Público	No posee
15	21	Privada	No posee	Privado	No posee
16	24	Privada	Educrédito	Público	No posee

Fuente: Encuesta realizada a las estudiantes por L. Noriega (2007)

## Capítulo 2. Estudio del Problema

### *Enunciado del Problema*

El problema a resolver en este practicum es ¿existe relación entre la ejecución de estrategias metacognitivas y el desempeño en las producciones escritas de textos argumentativos por estudiantes de tercer año de educación preescolar?

### *Descripción del Problema*

En el escenario de trabajo se ha venido observando que entre las estudiantes se presentan diferencias en sus producciones escritas (ensayos, análisis, reflexiones...). Aunque existen alumnas que realizan producciones acordes al nivel académico en el que se encuentran, existen otras que presentan dificultades al componer sus escritos reflejando en sus textos la carencia de elementos necesarios que faciliten la comprensión de los mismos. La mayoría de las dificultades observadas guarda relación con algunos problemas en la coherencia del discurso, concordancia y cohesión, entre otros.

Sin duda alguna, esta situación es difícil de explicar desde el punto de vista socioeconómico, pues como se evidenció en la Tabla 5, la mayoría de las estudiantes poseen condiciones de estudio similares y casi todas (a excepción de una estudiante a la que se le ha diagnosticado una dificultad de aprendizaje específica) están en igualdad de condiciones físicas y cognitivas para enfrentar los retos académicos que se les presentan.

Al confrontar esta situación como docente del grupo, y en conocimiento de la importancia del manejo del discurso escrito para un docente en el área de preescolar,

se decide indagar esta área problemática pues al parecer las causas que rodean estas diferencias, según Fuentes (2004 b) son de origen múltiple, donde destacan entre varios factores: (a) el contexto cultural venezolano, en cuanto se participa de una sociedad que no privilegia la lectura y en consecuencia tampoco la escritura, (b) un contexto postmoderno mundial donde priva el uso de medios electrónicos de carácter icónico en detrimento de la lectura de libros y de la composición escrita y (c) el desconocimiento o mal manejo de estrategias y habilidades del pensamiento para procesar información por parte de las/los estudiantes, lo cual se revierte en una pobre estructura en la composición escrita.

Del conjunto de factores mencionados en este estudio se selecciona aquel que puede ser accesible y manejable en el encuentro educativo, además por el propio auto control de las/los estudiantes, es decir, el relativo a las estrategias del pensamiento destinadas a regular el procesamiento de información.

#### *Documentación del Problema*

Las diferencias que como docente la autora ha percibido en los escritos de las estudiantes de tercer año de educación preescolar, también han sido evidentes para el resto de los profesores que imparten cátedras en esta mención. Pues en asignaciones académicas relacionadas con la composición escrita los profesores han encontrado diferencias significativas entre una alumna y otra, sin poder determinar a priori la razón o causa de esta situación.

En este mismo orden de ideas, es necesario e importante señalar los resultados arrojados en un ensayo elaborado por la muestra de estudiantes a principios del año académico, estos pertenecen a la cátedra literatura infantil del tercer año de educación

preescolar. En la Tabla 6 se muestran los criterios de evaluación considerados por la profesora de la cátedra y en la Tabla 7 los resultados obtenidos por las estudiantes.

Tabla 6  
*Criterios de evaluación considerados en el ensayo de literatura infantil*

Nivel	Indicadores	Pts.
Ensayo	Presencia de tesis	4
	Argumentos que la sostienen	5
	Presencia de conclusiones	4
Aspectos formales de la lengua	Redacción (coherencia, concordancia y cohesión)	3
	Uso adecuado de signos de puntuación	2
	ortografía	2

Fuente: Profesora de la cátedra literatura infantil. M. Espín (2007)

Tabla 7  
*Resultados obtenidos en el ensayo de la cátedra literatura infantil*

Alumna	Tesis (4)	Argumentos (5)	Conclusión (4)	Redacción (3)	Signos (2)	Ortografía (2)	Total (20)
15	4	5	4	3	2	2	20
16	4	5	4	3	2	2	20
8	4	5	4	3	2	2	20
4	4	4	3	3	2	2	18
7	4	5	4	3	2	0	18
1	4	5	2	3	2	1	17
5	4	5	3	1,5	1,5	2	17
14	4	4	2	3	2	2	17
2	4	2	2	2	2	1	13
6	3	2	2	2	2	2	13
9	2	2	0	3	2	2	11
10	2	1	1	3	2	2	11
11	1	1	0	2	2	2	08
12	2	1	0	2	1	1	07
13	1	0	0	2	2	2	07
3	1	0	0	0	1	0	03

Fuente: Profesora de la cátedra literatura infantil. M. Espín (2007)

De acuerdo con los resultados de la Tabla 7, la media de las alumnas en cuanto a la calificación total en la producción de textos argumentativos ( $X = 13,75$ ) se podría considerar adecuada en función de la aprobación de dicha actividad. No obstante, vale la pena destacar que las medias parciales de los indicadores relacionados con la pragmática del discurso son las más bajas, pues aunque la media del indicador uno que remite a presencia de tesis en el texto es relativamente alta ( $X = 3$ ) el resto de indicadores no refleja la misma condición, tal es el caso del indicador dos relacionado con la presencia de argumentos que sostienen la tesis ( $X = 2,9$ ) y el indicador tres que hace referencia a la presencia de conclusiones en el texto ( $X = 1,9$ ) siendo esta última, la media más baja de los tres elementos considerados en la pragmática discursiva.

Ahora bien, en cuanto al resto de los indicadores previstos por la profesora de la cátedra literatura infantil, es de hacer notar que todos los que están directamente relacionados con la textualidad y los aspectos formales de la lengua escrita reflejan medias relativamente altas. Ello se evidencia en el indicador cuatro que se relaciona directamente con la coherencia y cohesión de la composición ( $X = 2,4$ ) y en el indicador seis relacionado con la ortografía presente en el texto ( $X = 1,5$ ). Todo ello sin dejar de señalar que la media más alta de todos los indicadores remite al uso adecuado de los signos de puntuación ( $X = 1,8$ ) elemento importante y necesario en cualquier composición escrita.

Por otra parte, es necesario señalar que puede resultar difícil documentar este problema institucionalmente, pues aunque este núcleo de la universidad tiene un centro de investigaciones, en éste aún no se han realizado estudios similares que

puedan dar indicios de la problemática encontrada por la autora. Sin embargo, a nivel nacional algunos estudios como los de Morales (2002) y García (2005) han puesto en evidencia que la incapacidad que presentan algunos estudiantes universitarios al momento de expresarse o comunicarse de forma escrita no es un problema sólo de Venezuela, sino de muchos países (desarrollados y subdesarrollados). Además, señalan que esta situación es motivo de preocupación para muchos docentes universitarios, lo que les reitera la necesidad de atender este problema en las aulas universitarias donde aún se pueden hacer algunas modificaciones importantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

#### *Análisis de las Causas*

Para determinar las posibles causas del problema se relacionaron y analizaron diversas fuentes a los fines de extraer información relevante, entre ellas : (a) El análisis de los programas de la carrera (de primer a segundo año) especialmente los que contemplan la enseñanza de la lengua y estrategias de aprendizaje; (b) la opinión de los docentes que laboran en primer, segundo y tercer año de educación preescolar en cuanto al abordaje que realizan desde sus cátedras para el uso consciente de estrategias que favorezcan la producción escrita (en especial los de lengua y comunicación, lengua española y enseñanza de la lectura y escritura) y (c) las entrevistas realizadas a algunas estudiantes para conocer sus concepciones en cuanto a su proceso de escritura.

Al estudiar cada uno de los programas de primero y segundo año de la carrera se pudo evidenciar que casi todas las cátedras tienen como objetivo: conocer, comprender, analizar, identificar, distinguir, reconocer, estudiar y clasificar...

diversos elementos relacionados con la teoría y práctica educativa; sólo tres de diecisiete cátedras (lengua y comunicación, lengua española y enseñanza de la lectura y escritura) contemplan el desarrollo de estrategias y habilidades cognitivas que fortalezcan la producción escrita de las estudiantes. Una de estas cátedras (lengua y comunicación) tiene como propósito que las alumnas desarrollen habilidades y destrezas en la comprensión, producción de textos y elaboración de trabajos orales y escritos; otra (lengua española), considera el estudio y/o análisis de la lengua española como un sistema (gramática, sintaxis, morfología...) y la última cátedra (enseñanza de la lectura y la escritura) persigue entre otras cosas, el desarrollo de estrategias que les permitan a las estudiantes generar una reflexión metalingüística y metacognitiva en su expresión oral y escrita. Sin embargo, debido a que lo expuesto en estos tres programas pudiera estar alejado de la realidad, se hizo necesario conocer la opinión de los docentes que orientan el desarrollo de cada una de estas cátedras para determinar si lo concebido en los programas se cumple en la práctica pedagógica.

Para conocer la opinión de los docentes, se procedió a realizar una entrevista, de primera aproximación e informal, a nueve profesores que representan la tercera parte de los docentes que laboran desde primer a tercer año de la carrera (entre estos se encontraban el de lengua y comunicación y lengua española).

El guión de preguntas abiertas utilizado para llevar a cabo dicha entrevista se organizó en una categoría previa de análisis que se puede evidenciar con mayor detalle en la Tabla 8.

Tabla 8

*Categoría 1: Conocimiento de los profesores de tercer año de educación preescolar del proceso de composición escrita de sus estudiantes y su participación como docente en dicho proceso*

Criterio	Indicadores	Ítems
Conocimiento del proceso de composición escrita de las estudiantes.	Identifica el nivel de desempeño de sus estudiantes en la composición escrita.	1
	Describe las características que definen las fortalezas de las estudiantes en el proceso de composición escrita.	2
	Describe las características que definen las debilidades o aspectos de mejora de las estudiantes en el proceso de composición escrita.	3
Conocimiento de las estrategias utilizadas en su práctica o ejecución pedagógica.	Identifica las estrategias de su práctica pedagógica que mejoran o fortalecen la composición escrita de sus estudiantes.	4

Partiendo de esta categoría, las preguntas realizadas en la entrevista fueron las siguientes: ¿Cómo es el desempeño escriturario de las estudiantes que actualmente cursan tercer año de educación preescolar?, ¿Cuáles son sus fortalezas en las composiciones escritas?, ¿Cuáles sus debilidades o aspectos a mejorar?, ¿Cuáles estrategias ejecuta usted en las actividades académicas para que las estudiantes mejoren su desempeño en la escritura?

El análisis de contenido de las repuestas ofrecidas permitió determinar las siguientes fortalezas en las estudiantes: (a) creatividad en la composición de textos narrativos, (b) actitud de apertura para aceptar sugerencias y correcciones y (c) disposición para mejorar sus escritos a los fines de expresar sus ideas con mayor claridad.

En cuanto a las debilidades detectadas, los docentes coinciden en que las estudiantes presentan desconocimiento de las categorías gramaticales, sintaxis y ortografía en general, todo ello sin dejar de mencionar que un pequeño grupo presenta dificultades específicas en la redacción de sus ideas (coherencia, concordancia y cohesión) lo que consideran afecta el objetivo del escrito. Aunado a ello, consideran que hay alumnas que poseen dificultades en su expresión oral, lo que pudiera interferir notablemente en el desarrollo de su expresión escrita.

Por otra parte, es importante destacar la preocupación de dos de los profesores que conforman el equipo docente de tercer año de educación preescolar, pues estos señalaban que no entendían el por qué de algunos desempeños escriturarios, expresaban que algunas estudiantes excelentes en otras competencias (análisis y expresión oral entre otras) no reflejan el mismo desempeño en la competencia de la expresión escrita.

Ahora bien, al indagar acerca del uso de estrategias que pudieran mejorar el desempeño de las estudiantes, la mayoría de los profesores coincidió en que utilizan la elaboración de resúmenes y en algunos casos la corrección de los mismos en presencia de las estudiantes. Por su parte, los profesores de las cátedras que se relacionan directamente con el desarrollo de la escritura señalaron que para ellos era primordial que las estudiantes tuvieran claro el objetivo de su escrito por lo que era común preguntarles que querían lograr con éste y al hacer las correcciones resaltar como perdían el norte de su composición al divagar en ideas no relacionadas directamente con el tema. Situación que según Marín (1999) pudiera estar relacionada

con el desarrollo de dos de las competencias necesarias para producir un escrito (competencia discursiva y competencia pragmática).

En este mismo orden de ideas, se entrevistó a cada una de las estudiantes utilizando algunas preguntas claves que se organizaron de igual forma en una categoría previa de análisis que se puede observar en la Tabla 9.

Tabla 9

*Categoría 2: Conocimiento de las estudiantes en cuanto al nivel de desempeño demostrado en sus composiciones escritas y su concepción de las cátedras de la especialidad en función del desarrollo de la escritura como proceso cognitivo*

criterio	Indicadores	Items
Conocimiento del nivel de ejecución y desempeño en las composiciones escritas.	Identifica positiva o negativamente su nivel de desempeño en la escritura.	1
	Identifica las fortalezas de sus composiciones escritas.	2
	Identifica las debilidades o aspectos de mejora de sus composiciones escritas	3
Conocimiento de las cátedras de la especialidad que influyen en el desarrollo de la escritura	Identifica las cátedras de la especialidad que influyen positivamente en su proceso de escritura.	4
	Describe las características de las cátedras que favorecen el proceso de escritura	5

De la Tabla 9 derivaron algunas preguntas que darían indicios de la concepción de las estudiantes acerca de su proceso de composición escrita: ¿Consideras que presentas una buena redacción o producción escrita?, ¿Cuáles consideras son tus fortalezas en las composiciones escritas? ¿Cuáles son los aspectos que crees debes mejorar? ¿En qué cátedras te has sentido apoyada a la hora de mejorar tus producciones escritas? ¿Por qué?

Al responder a estas interrogantes casi todas las alumnas señalaron que se

consideran buenas escritoras, entre sus fortalezas destacaron el hecho de respetar y estar pendiente de algunos aspectos formales de la lengua escrita que a su parecer son indispensables en cualquier composición (ortografía, sangría, signos de puntuación, entre otros). Sin embargo, llama especialmente la atención que sólo tres (3) de ellas señalaron como una de sus fortalezas el determinar desde un principio la intencionalidad de su escrito, lo que consideran define el objetivo de la composición escrita.

Por otra parte, el resto de las estudiantes (casi todas) coincidían en que sus mayores debilidades o aspectos a mejorar radicaban en la organización de ideas, coherencia y concordancia en los tiempos verbales. En cuanto al apoyo que han recibido en algunas cátedras, fue evidente que lo contemplado en los programas de la carrera se cumple, pues todas afirmaron que se sintieron muy seguras en cátedras como lengua española y lengua y comunicación, pues en éstas había un seguimiento minucioso de sus producciones escritas y de algunas estrategias que podían seguir para mejorar sus composiciones.

#### *Relación del Problema con la Literatura*

Al revisar la literatura relacionada con las estrategias metacognitivas es necesario asumir el enfoque cognoscitivista del procesamiento de información (de base cibernético) como marco teórico conceptual que sustenta o apoya esta investigación. Tal y como lo expresa Fuentes (2004a) este enfoque persigue “desarrollar los procesos cognitivos de los estudiantes para que aprendan a aprender y autorregulen su aprendizaje” (p.3)

Además, según Gitomer y Glaser (1987 citados en Schunk, 1997) desde esta

teoría “la autorregulación es casi un sinónimo de conciencia metacognoscitiva” (p.362), ya que incluye el conocimiento de la tarea (qué hay que aprender, cómo y cuándo) y las capacidades o intereses del aprendiz.

Para Schunk (1997) aún y cuando los modelos de procesamientos de información tienen algunas diferencias, poseen en común dos elementos claves: el conocimiento de las estrategias de aprendizaje (su procedimiento) y el conocimiento condicional de cuándo y por qué utilizarlas; lo que sin duda alguna puede llegar a sintetizar el concepto de estrategias metacognitivas.

Aunado a ello, Van Dijk (1980) afirma que para componer un texto el escritor debe realizar operaciones mentales de manera simultánea y periódica: segmentación, combinación e interpretación, operaciones que tal y como lo señalan Barrera y Fraca (1999) llegan a convertirse en estrategias que son gobernadas por un sistema de hipótesis flexibles.

Para estos autores, es allí precisamente donde juega un papel primordial la memoria, ya que consideran que es gracias a las elaboraciones cognoscitivas que se puede llegar a explicar cómo se relacionan los conocimientos adquiridos y cómo llegan a activarse para producir nuevos conocimientos.

En contraposición a estas ideas, Gutiérrez (2005) al analizar la teoría del procesamiento de información y su relación con la metacognición considera que más allá de las experiencias metacognitivas “es presumible que el acto reflexivo tenga importantes límites” (p. 149); pues los procesos (en marcha) y su regulación pudieran ser inaccesibles a la conciencia y suponer un conocimiento implícito o tácito de procesos que se dan de forma automática e inconsciente.

Para apoyar o refutar estas aseveraciones es indispensable abordar a profundidad los principios o elementos que han rodeado a la metacognición en las últimas décadas y los aportes que ésta le ha brindado a diversas ciencias o disciplinas, específicamente a la educación.

### *Metacognición*

Durante los últimos treinta años la metacognición ha sido uno de los temas de interés en el campo psicológico y educativo, pues muchos de sus investigadores afirman que diferentes estudios relacionados con el término, les han permitido conocer y entender con mayor facilidad fenómenos tan complejos como el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje (Martí, 1995).

Aunque en algunas investigaciones (Alonso & Carriedo, 1996; Barberá & Gómez, 1996; Brown, 1987; Burón, 1996; Mateo, 1995) se ha estudiado la ejecución de la metacognición desde el punto de vista académico, en especial en la comprensión de la lectura (metacompreensión), la memoria (metamemoria) y la resolución de problemas, entre otros; son escasos y relativamente recientes los estudios (Camps & Castelló, 1996; Castelló, 2000) que se han dedicado a esclarecer el papel o rol de la metacognición en el proceso de producción o composición escrita (metaescritura)

Según Flower y Hayes (1980) esto puede deberse entre otras cosas a la complejidad de este proceso y a la tardía aparición de marcos teórico-conceptuales y metodológicos apropiados para su estudio.

Para Cassany (1999a) los pocos estudios que se han realizado, provenientes en su mayoría de la psicolingüística “son los que han analizado de modo etnográfico la conducta cognitiva que realizan escritores variados (expertos/aprendices,

adultos/adolescentes/niños, escolares/profesionales)” (p.57) todo ello con la intención de identificar las principales tareas que estos escritores resuelven durante la composición escrita y formular modelos teóricos que sirvan para explicar dichas conductas.

Para analizar a profundidad estos aspectos, conviene explicar qué es la metacognición y qué elementos conforman el pensamiento metacognitivo al momento de producir un escrito.

Aunque han sido muchos los investigadores que han abordado el concepto de metacognición, fue John Flavell (1971, citado en Martí, 1995) quien a raíz de sus estudios sobre los procesos de memoria introdujo el término a la literatura psicológica, destacando que la metacognición puede referirse a dos aspectos: al conocimiento sobre los procesos cognitivos y a la regulación de estos procesos.

Para Schunk (1997) “la metacognición es la cognición de orden superior” (p.203), por lo tanto, remite a la comprensión de habilidades, estrategias y recursos que requiere cada tarea y al saber cómo y cuándo servirse de estas habilidades y estrategias para terminar con éxito las metas.

Sin embargo, debido a las interesantes interpretaciones que se han hecho del término y a sus interrelaciones con los diferentes conocimientos, es necesario presentar varias definiciones que seguro permitirán ampliar o visualizar con mayor claridad la concepción del término.

Según Brown (1990, citado en Schunk, 1997) la metacognición es “el control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva” (p. 204).

Burón (1996) expresa que es el conocimiento y la regulación que se tiene de todas las operaciones mentales “qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan o interfieren en su operatividad” (p.11).

Para Ríos (1999) es el “acto de pensar antes de iniciar una tarea y darse cuenta del camino seguido en la realización de la misma” (p. 95).

Por su parte, Flores (2000) señala que la metacognición es “cada acto de conciencia intencional y reflexiva sobre algún conocimiento” (p. 98).

En cualquiera de los casos se puede evidenciar que es un concepto complejo que con el pasar del tiempo se ha ido perfeccionando según diversas tradiciones teóricas y epistemológicas. Es importante destacar que aunque en principio muchos autores se referían a estos procesos autorreguladores sin darle u otorgarle el término que reciben actualmente (metacognición), la mayoría ha contribuido con sus estudios. Pues como señala Flores (2000), desde Sócrates con su máxima metacognitiva (sólo sé que nada sé) hasta Piaget con el proceso de equilibración (en el sentido de la autorregulación), diversos teóricos se han apropiado de este proceso buscando respuestas a las aptitudes cognitivas y a su uso estratégico en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, es importante conocer los diversos teóricos que han abordado el término de la metacognición desde diferentes paradigmas, pues como se ha señalado en reiteradas ocasiones han sido estos los que han fortalecido el estudio de este concepto tan complejo. En la Tabla 10 se exponen los paradigmas y tratamientos teóricos de la metacognición con algunos de sus teóricos más representativos.

Tabla 10

*Paradigmas Teóricos de la Metacognición*

Paradigmas	Teóricos Representativos	Tratamiento Teórico de la Metacognición
Procesamiento de la Información	Siegler, Klahr, Sternberg y Trabasso.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descripción, modelo de control, procesos ejecutivos.</li> <li>2. Descripción, modelo de mecanismos autorregulatorios.</li> <li>3. Descripción, modelo de entrenamiento en estrategias y generalización.</li> </ol>
Cognitivo Estructural	Piaget, Flavell, Brown, y Feldman.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descripción estructural del conocimiento sobre acontecimientos cognitivos y patrones estratégicos.</li> <li>2. Énfasis en secuencias de cambio estructural.</li> <li>3. Modelos de relación entre cambio estructural en conocimiento metacognitivo y otro conocimiento</li> </ol>
Cognitivo Conductual	Bandura, Mischel, Resenthal y Zimmerman.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estatus de metacognición en el repertorio de acontecimientos simbólicos que median el aprendizaje.</li> <li>2. Descripción del modelo como fuente de metacognición.</li> <li>3. Papel de la metacognición en la ingeniería y tecnología del cambio de conducta.</li> </ol>
Psicométrico	Catell – Horn, Guilford, estructura del intelecto, Factor Kaufman, Modelo estructural WISC	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Problemas de medidas fiabilidad, validez)</li> <li>2. Identificar factores metacognitivos o procesos básicos.</li> </ol>

Fuente: Tomado y adaptado de Yussen (1985, citado en J. Mayor, A. Suengas & J. González, 1995, p.53)

Martí (1995) refiere que aún y cuando el estudio de este concepto ha proporcionado algunas respuestas a diversas preguntas, se han originado nuevas interrogantes que han enriquecido su campo de estudio, por lo que su línea de investigación aún sigue en crecimiento.

Considera Carr (1990, citado en Burón, 1996) que aunque siempre se resaltó la

doble dimensión de la metacognición, en sus primeros años se le dio mayor importancia al aspecto cognitivo. Sin embargo, nuevas investigaciones han demostrado que en la actualidad está adquiriendo mayor relieve la función autorreguladora.

A pesar de que estas dimensiones son complementarias, diversos autores con estudios recientes (Burón, 1996; Fuentes, 1993; Martí, 1995; Poggioli, 1998; Pozo & Monereo, 1999; Ríos, 1999) se han centrado más en esta función autorreguladora. Pues como plantea Burón (1996) “una persona puede darse cuenta de que no entiende (conocimiento) y no saber regular o controlar la situación porque no sabe qué debe hacer y cómo, para entender” (p.16).

Debido a que estos autores hacen énfasis en las estrategias que subyacen a este proceso, es común conseguir diversos materiales impresos o electrónicos, relacionados con las habilidades o estrategias que facilitan la autorregulación en los estudiantes.

Para Flavell (1981, citado en Poggioli, 1997) los procesos de autorregulación constituyen diversas actividades mentales que realiza el sujeto para la planificación y el establecimiento de metas y submetas con el fin de guiar y comprobar sus procesos, ya sean éstos de memoria, comprensión, comunicación y de resolución de problemas, entre otros.

Shunk (1997) considera que estos procesos englobados en el término de equilibración, son básicos en el sistema teórico de Piaget, el cual expone que lo esencial de la dinámica cognitiva es un juego de desequilibrios y nuevos equilibrios, dirigidos por los procesos reguladores que llevan al sujeto a crear nuevos

instrumentos cognitivos, cada vez más estables. Para Martí (1995) estos procesos reguladores (esenciales en el aprendizaje) se convierten en compensaciones activas del sujeto ante las perturbaciones cognitivas que atraviesa; los cuales según Flores (2000) “ocurren de manera consciente y como actividad planeada cuando el pensamiento superior, lógico-formal ya se ha desarrollado” (p. 99). Es por ello, que el proceso de desequilibrio-reequilibrio no tiene fin en la vida de un sujeto, las regulaciones implementadas hoy, mañana podrían reconsiderarse y ser objeto de revisión mediante nuevas autorregulaciones.

#### *Estrategias Cognitivas y Metacognitivas*

Se podría pensar que todo proceso de metacognición, lleva implícita una estrategia, pues tal y como lo señala Flores (2000) las actividades que autorregulan la cognición ocurren de manera consciente.

Partiendo de este punto parece importante esclarecer qué es una estrategia cognitiva, para ello se considera la definición dada por Poggioli (1997) quien afirma que las estrategias cognitivas o cognoscitivas como las denomina esta autora, son “procesos que influyen en otros, tales como: atender, comprender, aprender, recordar y pensar” (p. 45).

De igual forma, se considerará lo que Weinstein y Mayer (1985, citados en Poggioli, 1997) exponen acerca del tema, pues estos autores coinciden en que las estrategias cognitivas “son todas las actividades y operaciones mentales en las cuales se involucra el aprendiz durante el proceso de aprendizaje y que tienen por objeto influir el proceso de codificación de la información” (p. 46).

Ahora bien, ¿existe algún tipo de diferencia entre estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas?

Ríos (1999) considera que sí, señala que las estrategias cognoscitivas constituyen combinaciones de operaciones intelectuales que no son otra cosa que acciones cognoscitivas internas, mediante las que el sujeto organiza y transforma la información que le es suministrada por el mundo exterior y señala que a diferencia de éstas, “las estrategias metacognitivas son las que se emplean para controlar o autorregular el procesamiento de información y abarcan el planificar las acciones apropiadas en función de los objetivos propuestos, supervisar la ejecución del plan, evaluar los resultados y el desempeño” (p.146).

Por su parte, Mayor, Suengas y González (1995) afirman que la diferencia entre estas estrategias radica en que mientras una estrategia cognitiva está diseñada para alcanzar un objetivo cognitivo (repetir las palabras de una lista con el fin de memorizarlas), una estrategia metacognitiva está diseñada para permitir la elección de la estrategia cognitiva idónea y controlar si ésta, está alcanzando o no el objetivo.

Para sintetizar lo ya expuesto, es necesario considerar la definición dada por Fuentes (1993), pues ésta recoge la esencia de las estrategias metacognitivas al señalar que son las responsables de escoger, regular y evaluar las estrategias que el sujeto ha de aplicar en sus tareas de aprendizaje.

Diversas investigaciones (Allueva, 2001; Fuentes, 1993; Gargallo, 1997; Lucio, 2001; Martínez, 2003; Smith, Rook & Smith 2007; White & Frederiksen, 2005) han dejado claro que estas estrategias pueden ser adquiridas con programas de intervención, pues durante el desarrollo de dichos programas los estudiantes no sólo

llegan a adquirirlas y transferirlas con facilidad a otros contextos, sino que experimentan un efecto positivo sobre el logro alcanzado.

En este sentido, Pintrich (2002) afirma que es importante tomar en cuenta ciertas condiciones para que el uso de estas estrategias (metacognitivas) pueda ocurrir con total éxito: integrarlas dentro de diversos contenidos y en diversos ámbitos, evaluarlas en ambientes de aprendizajes informales y modelarlas a los estudiantes de forma significativa (ejemplos); según este autor todo ello debería apoyar la autoeficacia del estudiante.

En la Tabla 11 se pueden observar las estrategias de aprendizajes en contextos escolares según Mayor (1991), este extracto sólo contempla las estrategias metacognitivas, debido a que son las que interesan describir en este estudio.

Tabla 11.

*Estrategias de Aprendizaje en Contextos Escolares*

Estrategias Metacognitivas	Actividad reflexiva	Toma de conciencia	Representaciones Procesos Funciones Representaciones
		Control	Procesos Funciones
	Desarrollo Global del Proceso de Aprendizaje	Planeamiento	Objetivos Planes
		Seguimiento	Revisión continua Del Proceso
		Evaluación	Del Producto

Fuente: Tomado de J. Mayor, A. Suengas y J. González (1995 p.23)

Tomando en cuenta el desarrollo global del proceso de aprendizaje, es importante destacar los componentes o funciones que según Fuentes (1993)

caracterizan la metacognición: planificar, supervisar (controlar) y evaluar los procesos y productos cognitivos. Obsérvese la Figura 1.

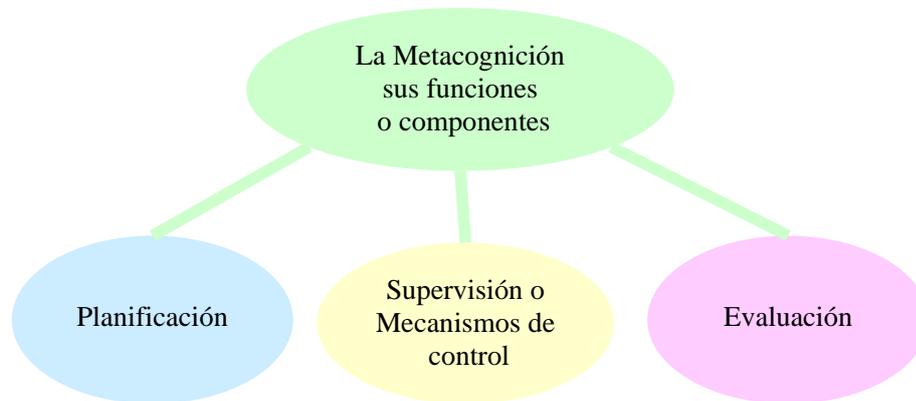


Figura 1: Componentes de la Metacognición. Tomado de M. Fuentes (1993)

Señala Fuentes (1993) que en el componente de la planificación el estudiante toma conciencia de la tarea que debe enfrentar expresando qué sabe, qué debe conocer y cuál es el nivel de dificultad de la tarea. Añade la autora que en la supervisión (regulación o control) el estudiante aplica estrategias cognitivas al comprender los requerimientos de la tarea, por lo que se espera que reflexione sobre las operaciones mentales realizadas y las consecuencias de éstas.

De igual forma, destaca que la evaluación (el último componente que señala) se produce al finalizar la tarea cuando el estudiante evalúa su propia ejecución y determina si logró la meta trazada, destacando sus errores o aciertos. Según esta autora, ésta es la etapa de mayor conciencia del proceso metacognitivo, pues en ella se identifican las estrategias más eficaces para resolver la tarea, lo que de seguro determinará la efectividad del proceso.

### *La Composición Escrita*

Indudablemente el proceso de metacognición en la escritura no escapa a estos componentes, en especial porque tal y como lo expresan algunos autores como Camps y Castelló (1996); Ríos (1998); Cassany (1999a); Klinggler y Vadillo (2000); Díaz y Hernández (2002) la composición escrita es un proceso cognitivo complejo a través del cual la persona convierte sus representaciones mentales (ideas, pensamientos, sentimientos e impresiones) en discursos escritos coherentes.

En este sentido, si una persona desea escribir ajustándose a una determinada condición debe como mínimo, reflexionar sobre un conjunto de actividades cognitivas, pues la escritura es en sí misma una actividad mental de orden superior que actúa sobre producciones lingüísticas anteriores; además su enseñanza no es nada fácil, en especial, si ésta se da dentro de una situación comunicativa determinada (Castelló, 1995).

A pesar de que autores como Scribner y Cole (1981, citados por Klingler & Vadillo, 2000) han puesto en duda que el uso de la escritura aporte beneficios cognitivos y permita procesos de reflexión sofisticados en los estudiantes, se han desarrollado durante los últimos años algunas investigaciones sobre la escritura y los procesos cognitivos que subyacen en ésta, con la intención de contribuir con innovaciones significativas en la enseñanza de este proceso tan complejo (Díaz y Hernández, 2002).

Afirma Cassany (1999b) que el código escrito y la composición escrita tienen características y funciones distintas, pues el primero no es más que el “conjunto de

conocimientos abstractos sobre una lengua escrita” y la composición escrita está formada por el conjunto de estrategias que se utilizan para producir un escrito (p.19).

En este orden de ideas conviene introducir el concepto de metaescritura, término que utiliza Burón (1996) para referirse al “conocimiento del objetivo de la escritura y la auto-observación y autorregulación de los procesos implicados en la acción de escribir con propósito”, lo que en otras palabras considera el autor como “la inteligencia de la escritura”. (p. 106). Partiendo de este punto de vista, se podría asumir lo que afirman Flower y Hayes (1980) al señalar que los sujetos que carecen de estrategias metacognitivas (planificación, elaboración y revisión) carecen de desarrollo de la metaescritura, ya que ésta exige tener conciencia del fin último de la escritura y de la idoneidad de la composición realizada.

Ahora bien, para ahondar en los procesos que se encuentran inmersos en la escritura se deben analizar las competencias comunicativas que posee todo escritor. Pues como lo expresa Marín (1999) cuando el sistema de signos que se usa para comunicarse es la lengua, la competencia comunicativa incluye otras competencias que debe poseer el escritor para desarrollar con total éxito cualquier composición.

Marín (1999) señala cinco competencias, pero en este estudio sólo se abordarán tres de ellas (lingüística, discursiva y pragmática). Esta autora afirma que la competencia lingüística remite a la capacidad que posee el escritor de expresar enunciados sintáctica y léxicamente adecuados, de forma que estos puedan ser claramente comprendidos; también afirma que la competencia discursiva es la que se refiere a la capacidad de escoger el tipo de texto adecuado a la situación o circunstancia en la que está la persona que se comunica; de igual forma define la

competencia pragmática que debe poseer el escritor como la “capacidad de lograr un determinado efecto intencional mediante el texto que se ha construido” (p.29).

Aunque Barrera y Fraca (1999) coinciden en que la competencia lingüística le permite al escritor conocer todo lo concerniente a las reglas o normas de funcionamiento gramatical y textual, señalan que también debe existir una competencia cognoscitiva que capacite al escritor para que pueda relacionar sus esquemas de conocimiento con los mensajes lingüísticos; para estos autores la competencia cognoscitiva no es más que “el saber que el sujeto acumula en su memoria semántica, su conocimiento del mundo, generado a partir de la experiencia previa” (p.192).

Evidentemente el conjunto de estas competencias es el que se debe desarrollar en futuros escritores, ya que como lo afirma Marín (1999) si éstas llegaran a trabajarse aisladamente se correría el riesgo de volver a la enseñanza tradicional, la cual se centraba sólo en los aspectos relacionados con la competencia lingüística, competencia que aunque es indispensable, por sí sola no determina el éxito del desarrollo escriturario.

Al respecto, Fuentes (2004b) considera desde el estudio del proceso de la composición de textos en el área de la investigación psicoeducativa, que todo proceso de escritura con fines comunicativos se concibe imbricado al uso de la metacognición.

La escritura es un instrumento del pensamiento. Escribir es una actividad comunicativa, en la cual necesitamos estar conscientes de la imagen de los

destinatarios, de sus necesidades de información, los conocimientos compartidos son fundamentales para el éxito de la comunicación. Los textos tienen un sentido en el contexto en que son escritos. ...La función de los procesos metacognitivos se hace presente en el acto de escribir, dado que al hacerlo estamos controlando y regulando el propio proceso de composición. La lengua escrita tiene como característica su capacidad autorreflexiva, su uso conlleva al desarrollo de capacidades metalingüísticas, de reflexión sobre la lengua. La escritura representa una transición importante hacia la objetivación de la lengua; el texto escrito se convierte en objeto que se puede observar, manipular, cambiar. El lenguaje deja de ser invisible. Durante el proceso de escribir vamos supervisando, repasando lo hecho, evaluamos su alcance y cambiamos si es necesario. ... (pp. 6-8)

Por su parte, Bruno y Beke (2004) afirman que el aprendizaje de la escritura no es espontáneo y que puede desarrollarse siempre y cuando exista una necesidad real de comunicación. Para estos autores, “la escritura es un proceso individual en el que intervienen actitudes, emociones, estilos y conocimientos propios” (p.14) por lo que no se puede pretender que aún y cuando los estudiantes reciban la misma preparación tengan el mismo grado de desarrollo.

Partiendo de estas ideas, es necesario destacar la importancia del modelo metalingüístico presentado por Barrera y Fraca (1999), el cual consiste en asumir “una actitud reflexiva ante el lenguaje y su empleo” (p.159). Según estos autores, éste se ubica dentro del concepto de metacognición, pues además de envolver los niveles de conocimientos y sus operaciones, involucra habilidades de planificación y control

de los pensamientos y expresiones. Este modelo remite exclusivamente al control de “las habilidades cognoscitivas y lingüísticas que favorecen el desarrollo y el uso del sub-código escrito” (p. 161).

### *Modelos Cognitivos de la Producción Escrita*

Aunque se pueden encontrar diversos modelos cognitivos de la producción escrita, en este estudio se abordarán sólo dos de ellos, pues estos condensan los procesos mentales que ejecuta el escritor en el acto de composición.

*Modelo de Flower y Hayes (1980)*. Considera Cassany (2006) que el modelo de Linda Flower y John Hayes (1980) es uno de los más completos del proceso de composición, pues en éste se describen detalladamente las diferentes operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto, determinando los “distintos procesos y subprocesos mentales básicos, organizados jerárquicamente y con unas determinadas reglas de funcionamiento” (p.145).

Para Flower y Hayes (1980) el acto de escribir siempre está orientado en función de metas, los escritores suelen establecerse metas superiores o subordinadas y las modifican según lo que aprenden mientras escriben.

En este sentido, estos autores describen un modelo de composición que da cuenta de las operaciones cognitivas que ponen en práctica los sujetos cuando se enfrentan a la tarea de escribir. Su funcionamiento está ligado a un proceso de resolución de problemas en términos de tareas y a la consecución de objetivos retóricos para resolverlas. En este modelo destacan tres operaciones importantes: planificar, traducir o textualizar y revisar.

El planificar consiste en formar una representación interna de los conocimientos que serán utilizados en la composición, esta operación requiere de varios pasos que pueden ser resumidos en tres: generar ideas, reunir las y organizarlas en el mejor sentido.

Al traducir o textualizar el escritor transforma las ideas iniciales del texto conjugando muchos conocimientos tales como: la concordancia entre ideas, estructuración de párrafos, conectores y aspectos ortográficos, entre otros. Por último, estos autores señalan la operación de revisión, la cual ocurre cuando el escritor lee lo que ha escrito antes de seguir avanzando en la composición para evaluar y modificar los planes, alterando la nueva escritura.

Según Cassany (2006) aunque muchos investigadores anteriormente habían afirmado que en todo acto de composición escrita se aprende, nadie había podido demostrarlo, sin embargo, en este modelo se pueden observar varios actos de aprendizaje, pues como lo expresan Flower y Hayes (1980) el escritor comienza el texto con unos objetivos claros y durante la generación (planificación) y organización de ideas (textualización) aprende muchas cosas que le permiten reformularlo.

*Modelo de Bereiter y Scardamalia (1987).* Otros de los modelos de la producción escrita, son los descritos por Bereiter y Scardamalia (1987) quienes analizan la forma en que los sujetos utilizan diversas estrategias para producir un texto. En el primer modelo, el sujeto (novato) se enfrenta a la tarea de escribir sin un plan previo, sólo tiene en cuenta las primeras nociones o ideas sobre el tema y de acuerdo con la tarea adecua el género. En el segundo modelo, el escritor (experto) también parte de unas representaciones previas, pero analiza y establece los objetivos

de acuerdo con la tarea, situación que suele generar dos problemas de contenido; el primero referido al qué y el segundo referido al cómo.

El primer modelo de estos autores (decir el conocimiento) afirma que la producción escrita se da como un acto en el cual la mente del escritor se vacía para dar a conocer lo que sabe, sin detenerse a reflexionar sobre la actividad compleja de los problemas retóricos.

En su segundo modelo (transformar el conocimiento) Bereiter y Scardamalia (1987) explican el proceder genérico de los expertos al realizar sus producciones escritas. En consecuencia, señalan que estos escritores conciben la escritura como un acto complejo de solución de problemas, pues se encuentran con dos grandes inconvenientes, uno relacionado con el contenido (ideas, creencias y conocimientos) y otro relacionado con el espacio retórico (relacionado con el logro de metas de la composición). Tal y como lo expresan Díaz y Hernández (2002), la composición guiada por el modelo de transformación de conocimiento es reflexiva, se planifica y se autorregula; básicamente consiste en saber decir lo que se sabe, valiéndose de una buena retórica discursiva.

Como puede apreciarse en cualquiera de los casos, los modelos de Flower y Hayes (1980) y de Bereiter y Scardamalia (1986), dejan ver que la producción escrita es un proceso cognitivo complejo y autorregulado que demanda del escritor la ejecución de diversos procesos mentales de orden superior. No obstante, es necesario destacar como muy bien lo expresa Castelló (2000) que a pesar de los valiosos aportes que dan estos modelos en el estudio del proceso de composición escrita, dejan a un lado o se olvidan de la dimensión social de la escritura, asumiendo que un

escritor trabaja de la misma manera independientemente del contexto en el que esté inmerso.

En este sentido, Bajtin (1994) señala que la lengua escrita es siempre dialógica, por ello responde a un texto previo y demanda del lector nuevas producciones. En este orden de ideas, señala Castelló (2000) que actualmente los elementos contextuales (para quién se escribe, cuándo, con qué objetivo...) tienen una relevancia extraordinaria, pues son fuente y resultado de la lengua escrita; en otras palabras, texto y contexto son inseparables y se determinan mutuamente.

Aunque en esta investigación es indispensable el análisis de los procesos mentales (estrategias metacognitivas) también desempeña un rol importante el contexto en el que se da el proceso de composición escrita. En especial porque la composición que se analiza se basa en un orden discursivo de tipo argumentativo que requiere de ciertas condiciones contextuales para que el escritor pueda alcanzar su objetivo.

Según Van Eemersen, Grotendorst, Jackson y Jacobs (1987) el texto argumentativo es un tipo de discurso que emplea el lenguaje para justificar o refutar algún juicio o punto de vista, con la firme intención de establecer un acuerdo de ideas entre el emisor y el receptor.

Marín (1999) afirma que en el texto argumentativo prevalecen las ideas, creencias, opiniones, conocimientos y juicios de valor del escritor. Considera esta autora que la secuencia de cualquier trama argumentativa es jerárquica, pues generalmente se establece el asunto sobre el cual se va a desarrollar la argumentación, luego se presenta la posición que se defiende y finalmente se desarrollan diversos

procedimientos para presentar las pruebas que apoyen esa posición y que lleven al escritor a una conclusión.

Es de hacer notar que en cualquier especialidad universitaria la composición escrita se convierte en un requisito indispensable en el proceso de aprendizaje, pues como se ha venido expresando la escritura es un proceso que permite concretar las ideas, sentimientos y/o pensamientos que se quieren dar a conocer. No obstante, aunque en esta etapa de educación formal todos los órdenes discursivos son necesarios, juega un papel determinante el orden discursivo de tipo argumentativo, pues las aulas universitarias son espacios en los que se propicia el análisis y la crítica de diversos principios, postulados y teorías...

En consecuencia, esta investigación se concentra en las composiciones escritas de los textos argumentativos de estudiantes universitarias. Para evaluar dichos textos, se considerará la propuesta de Marinkovich, Morán y Benítez (1999), quienes basándose en el modelo de Toulmin (1958) suponen tres componentes fundamentales en el texto argumentativo. Según estos autores en este tipo de discurso debe haber un planteamiento inicial (tesis), una serie de evidencias que defienden o contraponen la tesis (cuerpo argumentativo) y un planteamiento final (conclusión).

Parodi (2000) presenta estos componentes enmarcados en la superestructura del discurso, la cual considera una estructura esquemática, independiente del contenido semántico de cada texto. Señala que el componente de la tesis resulta de la posición que tiene el escritor con respecto al tema o asunto a tratar y afirma que un texto argumentativo bien construido debe poseer una tesis directamente relacionada con la situación comunicativa.

En cuanto al cuerpo argumentativo Marinkovich, Morán y Benítez (1999) afirman que este componente está formado por el conjunto de razones que le permiten al escritor dar el paso de la tesis a la conclusión. Finalmente para Parodi (2000) el componente de la conclusión, puede cumplir la función de facilitar nueva información a partir del cuerpo argumentativo o simplemente parafrasear la tesis al final del texto.

Investigaciones previas realizadas con estudiantes universitarios en Venezuela (Bruno & Beke, 2004; Morales & Espinoza, 2005; Serrano, 2001) han señalado que la composición escrita debe tener un propósito y una audiencia real, pues estos elementos constituyen el punto de partida de cualquier composición escrita.

Considera Serrano (2001) que los estudiantes llegan a las aulas universitarias del país con una débil competencia discursiva argumentativa escrita, porque existe poca preocupación en la educación básica, media y diversificada por hacer que la mayoría de los estudiantes entre en contacto con diversos textos para leerlos, reescribirlos y producir otros nuevos. En este sentido, señala que es labor de los profesores universitarios realizar un trabajo pedagógico que permita superar los bajos niveles estratégicos detectados en este ámbito.

Evidentemente en la composición de textos argumentativos, la tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión forman parte de lo que para Marín (1999) constituye la competencia pragmática. Sin embargo, hay otros elementos que deben considerarse para evaluar este tipo de textos, este es el caso de los aspectos que intervienen en la competencia metalingüística presentado por Barrera y Fraca (1999); la cual le permite al escritor manejar conscientemente las reglas de su lengua y generar oraciones

gramaticalmente aceptables. Señala Cassany (1999a) que “los criterios de corrección de escritos suelen basarse en los conceptos lingüísticos que analizan la estructura del uso verbal corriente, de los distintos tipos de géneros y de las oraciones” (p. 254). En este sentido, es común que se utilicen términos como corrección gramatical y estructura, los cuales remiten a conceptos teóricos como coherencia, cohesión y adecuación normativa. No obstante, para este autor también es importante que el escritor posea conocimiento del tema y del género del escrito, pues estas variables tienen notable influencia en la calidad final de la composición escrita.

Por su parte, Ríos (1999) señala que existen ciertos elementos gramaticales que se deben considerar en una producción escrita si se desea evaluar su calidad. Para este autor existen varios indicadores que reflejan una escritura de calidad, entre estos destaca: la coherencia, la concordancia, la cohesión, la ortografía y los signos de puntuación.

Señala Bernardez (1982, citado en Barrera y Fraca, 1999) que la coherencia “es la propiedad del texto según la cual puede ser comprendido como la unidad en que las partes o componentes se encuentran relacionados entre sí y con el contexto en que se produce la comunicación” (p. 191). Sánchez (1993) afirma que la coherencia no es más que la relación que existe entre los hechos denotados por dos o más de los segmentos que componen un texto.

Considera Ríos (1999) que la concordancia, otro elemento esencial en las producciones escritas, “es un fenómeno sintáctico mediante el cual una palabra ejerce influencia sobre otras para que incorpore peculiaridades de persona, género y número,

entre sujeto y predicado, artículos, sustantivos, adjetivos” (p. 200) situación que sin duda alguna afecta la conjugación y los tiempos verbales.

Otro elemento importante dentro de cualquier producción escrita es la cohesión, la que según Sánchez (1993) se refiere a los recursos léxicos gramaticales que utiliza el escritor para conectar las diferentes partes de un enunciado. La cohesión de un texto argumentativo se puede observar mediante los recursos cohesivos que utilice el escritor (conectivos, conjunciones y preposiciones entre otros). Considera Enkvist (1990, citado en Sánchez, 1993) que aunque la coherencia y la cohesión tienen aspectos en común, son términos muy diferentes, pues la cohesión es un término que remite a los vínculos en la superficie del texto, mientras que la coherencia es la propiedad que hace que el texto pueda conformar una visión consistente del mundo, propiedad que le da la capacidad de ser interpretado.

Afirma Ríos (1999) que la ortografía también es un elemento primordial en las composiciones escritas, pues ésta se refiere a la escritura correcta de las palabras y es un término que se utiliza de acuerdo con algunas normas convencionales que establecen el uso correcto de las letras y otros signos gráficos. De igual forma, considera que los signos de puntuación constituyen elementos claves de un texto, ya que son símbolos gráficos que se utilizan para marcar diversas expresiones y/o pausas, por lo que su uso adecuado facilita la comprensión del texto y por ende la intencionalidad del escritor.

Como se puede apreciar en la revisión de la literatura, los elementos enmarcados dentro de los textos argumentativos y los componentes que conducen a la ejecución

de estrategias metacognitivas durante su composición, dan cuenta de lo complejo que puede resultar el correlacionar estas variables.

Al respecto, Poblete (2005) relacionó la producción de textos argumentativos y la metacognición en otro país del continente americano y con estudiantes de enseñanza media, concluyendo que el proceso de escritura posee características que le son propias y que su enseñanza al parecer, no pasa sólo por mejorar los niveles metacognitivos; para esta autora existen aspectos psicosociales y socioculturales que influyen directamente en dichas producciones.

En este sentido, como investigadora conviene delimitar el objetivo y la hipótesis general del presente estudio, pues éste puede dar indicios de nuevas relaciones entre las variables estudiadas (producción de textos argumentativos y ejecución de estrategias metacognitivas) dentro del contexto venezolano.

### Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos

En este capítulo se expresa el objetivo general y los objetivos específicos que orientaron la investigación, aunado a ello, se presentan los resultados esperados y los instrumentos utilizados en la recolección de la información.

#### *Objetivo General*

Determinar la relación entre las estrategias metacognitivas que utilizan las estudiantes de tercer año de educación preescolar y el desempeño de sus producciones escritas (textos argumentativos).

#### *Objetivos específicos*

1. Identificar el nivel de desempeño promedio en la producción escrita (textos argumentativos) que presentan las estudiantes universitarias de tercer año de educación preescolar.
2. Identificar el nivel de ejecución de estrategias metacognitivas comprendidas en los componentes de la metacognición (planificación, control o supervisión y evaluación) que al escribir presentan las estudiantes universitarias de tercer año de educación preescolar.
3. Establecer la significación de la relación entre el nivel de desempeño de las producciones escritas y la ejecución de estrategias metacognitivas por parte de las estudiantes universitarias de tercer año de educación preescolar.

#### *Resultados Esperados*

Los resultados esperados para este Practicum son los siguientes:

### *Hipótesis de Investigación*

*Hipótesis General.* Existe relación entre las estrategias metacognitivas que utilizan las estudiantes de tercer año de educación preescolar y el desempeño de sus producciones escritas (textos argumentativos).

#### *Hipótesis Específicas Sustantivas.*

1. Las estudiantes de tercer año de educación preescolar evidencian un nivel determinado de desempeño en las producciones escritas.

2. Las estudiantes de tercer año de educación preescolar evidencian un nivel específico de ejecución de las estrategias metacognitivas comprendidas en los componentes de la metacognición (planificación, control o supervisión y evaluación).

*Hipótesis Específicas Estadísticas.* 1. El nivel de desempeño en la producción escrita por parte de las estudiantes de tercer año de educación preescolar se relaciona con el nivel de ejecución de estrategias metacognitivas de manera significativa.

$H_0: X_1 = X_2$ . 2. Las estudiantes de tercer año de educación preescolar que ejecutan las estrategias metacognitivas al escribir registran un nivel de desempeño superior en sus producciones escritas en relación a los estudiantes que no las utilizan  $H_0: X_1 = X_3$

*Variable Independiente:* Ejecución de estrategias metacognitivas.

Estas estrategias son las que permiten controlar los procesos de pensamiento o de aprendizaje y pueden agruparse bajo las siguientes dimensiones: planificar, monitorear, revisar y evaluar... (Poggioli, 1999)

*Variable dependiente:* Nivel de desempeño de las estudiantes en la producción escrita de textos argumentativos.

Este nivel remite al desenvolvimiento de las alumnas en la tarea de componer un texto argumentativo y se basa en los resultados de una prueba elaborada para tal fin, en la que se expresará la calificación según el número de elementos presentes o no en el escrito.

#### *Medición de los Resultados*

Para medir la ejecución de estrategias metacognitivas en la composición escrita, se utilizó un autoinforme diseñado por Cassany (1999a) y basado en investigaciones etnográficas sobre el proceso de composición escrita (Cassany, 1987; Camps, 1994).

Este instrumento de selección simple (Anexo A) contiene 10 preguntas con tres alternativas de respuestas que miden la ejecución de estrategias metacognitivas al componer un escrito. En la Tabla 12 se dan a conocer con mayor especificidad la cantidad de ítems que señalan la ejecución de estrategias contenidas en los componentes de la metacognición

Tabla 12

#### *Estrategias contenidas en los componentes metacognitivos según el autoinforme*

Estrategias Metacognitivas	Ítems		
	Nº	Puntos totales	%
Planificación	1,2,3,5	24	40
Control o supervisión	4,6,8,10	24	40
Evaluación o revisión	7,9	12	20

De acuerdo a la alternativa de respuesta seleccionada por el participante en el cuestionario, cada respuesta sumará dos (2), cuatro (4) o seis (6) puntos a la calificación total, según la valoración que se expone en la Tabla 13.

Tabla 13

*Ponderación de las respuestas que expresan el nivel de ejecución metacognitivo en la composición escrita*

Preguntas	Puntos		
	A	B	C
1 y 3	4	6	2
2, 6 y 8	6	4	2
4, 5, 7 y 9	2	6	4
10	2	6	4

Fuente: Tomado de D. Cassany (1999a, p.282)

Tal y como se evidencia en la Tabla 14 el instrumento se diseñó sobre la base de 60 puntos que se organizaron en una escala de cinco intervalos.

Tabla 14

*Escala para evaluar la ejecución de estrategias metacognitivas en la composición escrita de textos argumentativos*

Escala	Tipo de escritor
De 51 a 60 Puntos	Escritor siempre metacognitivo
De 41 a 50 Puntos	Escritor casi siempre metacognitivo
De 31 a 40 Puntos	Escritor algunas veces metacognitivo
De 21 a 30 Puntos	Escritor casi nunca metacognitivo
De 20 a 20 Puntos	Escritor nunca metacognitivo

Para evaluar el nivel de desempeño de las estudiantes en la composición escrita, también se diseñó un instrumento (escala de estimación) sobre la base de 60 puntos distribuidos en 15 ítems, los cuales definían la presencia de ciertos elementos que debe poseer un texto argumentativo (Anexo B). La escala de medición consideró cuatro niveles de desempeño en la composición escrita de textos argumentativos: muy bueno (46 – 60 puntos), bueno (31 – 45 puntos), regular (16 – 30 puntos) y deficiente (0 – 15 puntos)

Para validar dicho instrumento se sometió al juicio de tres expertos y para determinar su confiabilidad se aplicó una prueba piloto a un grupo de 40 estudiantes

de otra institución con similares condiciones socioeconómicas y académicas para analizar los resultados a través del Coeficiente de Spearman-Brown (Anexo C).

Debido a que Grabe y Kaplan (1996) señalan que una única composición no puede servir como objeto de evaluación de la capacidad general o el desempeño de una persona para producir un escrito, el instrumento diseñado para tal fin (Anexo B) se aplicó a dos textos argumentativos que las estudiantes redactaron en la cátedra: “El niño y la Construcción de la ciencia” (Anexo D); ello con la intención de posteriormente establecer la correlación con las estrategias metacognitivas en función del promedio de dichas composiciones.

Las composiciones exigidas respondieron a consignas y/o instrucciones dadas por la profesora de la cátedra en dos sesiones de clase: (a) Redacta un texto argumentativo en el que expresas tu opinión acerca de la influencia del hombre en los ecosistemas y (b) redacta un texto argumentativo en el se refleje tu opinión acerca de enseñar o no en el aula de preescolar contenidos de la ciencia que generalmente no se abordan en el aula de preescolar (medidas y magnitudes, cambios físicos y químicos, fotosíntesis y respiración, entre otros...)

## Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados que arrojó la presente investigación mediante la recogida de datos que se realizó al aplicar dos instrumentos de evaluación. Ello con el propósito de determinar la relación entre las estrategias metacognitivas que utilizan las estudiantes de tercer año de educación preescolar y el desempeño de sus producciones escritas (textos argumentativos).

En consecuencia, se realizaron dos ejercicios relacionados con la composición escrita de textos argumentativos y se promediaron las calificaciones para obtener una calificación final que determinara el nivel de desempeño de las estudiantes en dicha actividad. Al observar la Figura 2 se puede apreciar que según la escala de medición para evaluar el desempeño escriturario de las estudiantes, siete son escritoras muy buenas (46 a 60 Puntos), otras siete son buenas (31 a 40 puntos) y dos de ellas son escritoras regulares (16 a 30 puntos).

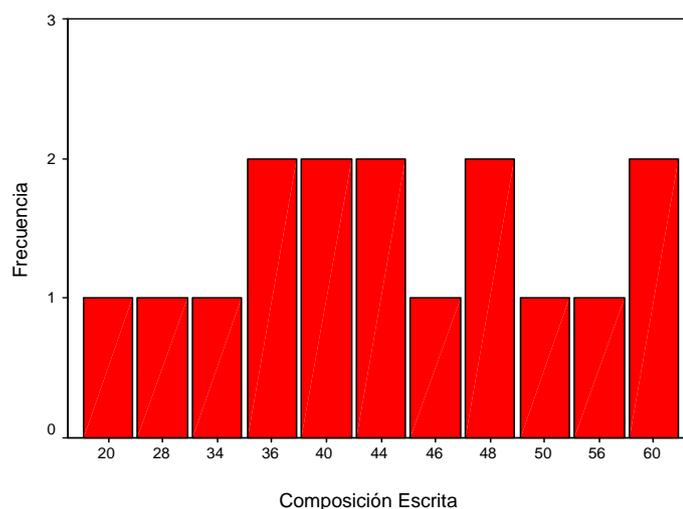


Figura 2. Resultados del nivel de desempeño de las estudiantes en la composición escrita de textos argumentativos

Aunado a ello, se presenta en la Tabla 15 la media y la desviación típica de dichos resultados, situación que refleja que en promedio el grupo de estudiantes posee un nivel de desempeño bueno - muy bueno en las composiciones escritas de textos argumentativos ( $X = 43,12$ )

Tabla 15

*Media y desviación típica del nivel de desempeño de la composición escrita de textos argumentativos*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Composición Escrita	16	20,00	60,00	43,1250	10,9780
N válido (según lista)	16				

Por otra parte, al observar la Figura 3 se puede conocer el nivel de ejecución de las estrategias metacognitivas por parte de las estudiantes de tercer año de educación preescolar; según estos resultados y la escala para evaluar dicha ejecución (Tabla 14), ocho estudiantes son casi siempre escritoras metacognitivas, siete son escritoras algunas veces metacognitivas y una estudiante es escritora casi nunca metacognitiva.

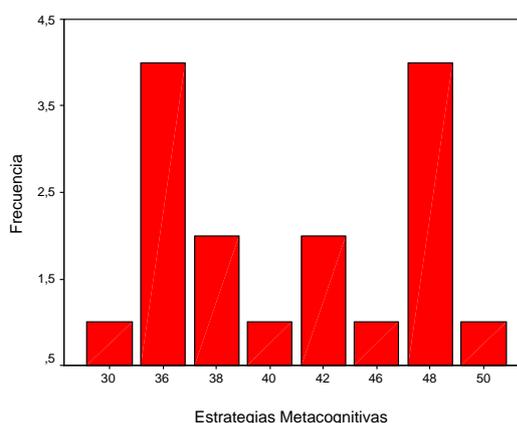


Figura 3. Resultados del nivel de ejecución de las estrategias metacognitivas por parte de las estudiantes

En cuanto a los estadísticos descriptivos de esta variable se puede apreciar en la Tabla 16 que en promedio, las estudiantes de tercer año de educación preescolar son escritoras casi siempre metacognitivas  $X = 41,38$

Tabla 16

*Resultados del nivel de ejecución de estrategias metacognitivas*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Estrategias Metacognitivas	16	30	50	41,38	6,01
N válido (según lista)	16				

Ahora bien, en cuanto al nivel específico de ejecución de las estrategias metacognitivas comprendidas en sus componentes de planificación, control y evaluación, se pudo evidenciar tal como se señala en la Tabla 17 que las estudiantes en promedio ejecutan más estrategias de control y evaluación que estrategias de planificación al realizar sus composiciones escritas.

Tabla 17

*Resultados de los niveles específicos de ejecución de estrategias metacognitivas*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Planificación	16	10	24	15,12	4,62
Control	16	14	22	18,38	2,33
Evaluación	16	4	12	8,00	2,07
N válido (según lista)	16				

Es importante destacar que en cuanto al objetivo general de la investigación, se pudo determinar que no existe relación directa entre las variables estudiadas, ello en función de los puntajes obtenidos por las estudiantes en los respectivos instrumentos, los cuales pueden apreciarse en la Tabla 18 y de los resultados obtenidos al calcular el coeficiente de correlación de Pearson, el cual puede evidenciarse en la Tabla 19.

Tabla 18

*Puntajes obtenidos por las estudiantes en los respectivos instrumentos*

Alumna	Estrategias Metacognitivas (Autoinforme)	Composición escrita (Escala de Estimación)
1	50	60
2	48	50
3	48	36
4	48	20
5	48	28
6	46	44
7	42	48
8	42	40
9	40	34
10	38	40
11	38	36
12	36	46
13	36	60
14	36	48
15	36	56
16	30	44

Tabla 19

*Correlación entre las estrategias metacognitivas utilizadas por estudiantes y su desempeño en la composición escrita de textos argumentativos*

		Metacognitiva	Composición Escrita
Metacognitiva	Correlación de Pearson	1,000	-,272
	Sig. (bilateral)	.	,309
	N	16	16
Composición Escrita	Correlación de Pearson	-,272	1,000
	Sig. (bilateral)	,309	.
	N	16	16

### *Discusión*

Tal como lo evidencian los resultados, la hipótesis general de la investigación no se corroboró, pues al parecer no hay ningún tipo de relación directa o

inversamente proporcional entre las variables. No obstante, es de hacer notar lo que expone Kerlinger (1988) cuando afirma que para que un coeficiente de correlación sea estadísticamente significativo debe andar alrededor de .31 si es calculado entre 30 pares de medida y alrededor de .16 si se calcula entre 100 pares de medida.

Indudablemente los resultados pudieran resultar no satisfactorios, especialmente si se toma en cuenta que se analizaron las variables (estrategias metacognitivas y composición escrita de textos argumentativos) desde la estadística inferencial, lo que no llega a ser confiable debido a la poca cantidad de sujetos que conformaron la muestra.

A pesar de ello, otras hipótesis de investigación si se cumplieron, pues se pudo demostrar el nivel específico de desempeño de las estudiantes en la composición escrita de textos argumentativos (muy buena, buena, regular y deficiente) y evidenciar el nivel específico de ejecución de estrategias metacognitivas, siendo las estrategias de control y evaluación las más utilizadas.

En el mismo orden de ideas queda claro que tampoco se cumple la hipótesis de que a mayor nivel de ejecución de estrategias metacognitivas, mejor desempeño en las composiciones escritas, pues estudiantes que poseen buen nivel de ejecución de estrategias metacognitivas, no desarrollan composiciones escritas adecuadas a los criterios establecidos.

Indudablemente es difícil creer que estudiantes que ponen en práctica sus estrategias metacognitivas para producir un escrito, no consigan hacerlo con adecuación, en especial porque diversos autores (Mateo, 1995; Alonso, y Carriedo, 1996; Barberá & Gómez, 1996) han dejado ver que la metacognición favorece los

aprendizajes; pero es aún más extraño que estudiantes que no ponen en práctica estrategias metacognitivas, produzcan escritos mediana o totalmente adecuados a la situación comunicativa.

En este sentido conviene apoyar lo que plantea Poblete (2005) al exponer que al parecer el proceso de escritura tiene infinidad de características que no sólo pasan por mejorar los niveles metacognitivos de los escritores, pues existen aspectos psicosociales (motivación, manejo del lenguaje) y culturales que pueden llegar a influir directamente en las producciones.

De igual forma, se podría asumir lo expuesto por Bruno y Beke (2004) al afirmar que “en el desarrollo del proceso de escritura, el punto más álgido reside en el enfoque y en la metodología de enseñanza más que en la capacidad de los estudiantes” (p.14).

### *Recomendaciones*

Aunque esta investigación se sustenta en un problema que surgió en el campo de trabajo de la autora con una muestra real pequeña, es recomendable que en futuras investigaciones similares la muestra sea más representativa para que los resultados sean más confiables, pues aún queda mucho por estudiar en esta línea de investigación.

De igual forma, se sugiere incorporar en estudios similares otras variables relacionadas con aspectos como: motivación, tiempo dedicado a la composición, ambientes en el que se desarrolla, entre otros, que pudieran dar nuevos aportes al proceso educativo.

### *Difusión*

En principio se difundirá la investigación en el campo de trabajo de la autora a nivel del personal docente con la intención de crear nuevas inquietudes entre los colegas que permitan iniciar nuevas investigaciones que determinen las características específicas un escritor con excelente desempeño en la redacción de textos argumentativos.

De igual forma, se presentará la investigación en el escenario de trabajo de la autora pero a nivel directivo, para sugerir que se analicen e incorporen en algunos programas de la especialidad (relacionados o no con la lengua) estrategias que fortalezcan el nivel de desempeño escriturario de las estudiantes y consoliden las estrategias metacognitivas que como muy bien han señalado otros autores favorecen otros procesos de aprendizaje.

Aunado a ello, se pretende desarrollar con las estudiantes que conformaron la muestra, un foro en el que docente y alumnas reflexionen acerca de los resultados obtenidos en la investigación y en el que puedan proporcionar nuevos medios, métodos, técnicas o procesos que contribuyan con ésta línea de investigación.

### Referencias

- Allueva Torres, P. (2001). Evaluación de un programa de intervención para el desarrollo de habilidades metacognitivas en alumnos de formación profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (42), 193-198
- Alonso, J. & Carriedo, N. (1996). Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención. En C. Monereo e I. Solé (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, España: Alianza Psicología
- Bajtín, M. (1994). Géneros discursivos, de estética de la creación verbal, adaptado en *Semiología: cuadernos de lecturas*. Universidad de Buenos Aires, p. 27
- Barberá, E. & Gómez, C. (1996). Las estrategias de enseñanza y evaluación en matemática. En C. Monereo e I. Solé (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, España: Alianza Psicología
- Barrera, L. & Fraca, L. (1999). *Psicolingüística y Desarrollo del Español II*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En F. Weinert y R. Kluwe (eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Bruno, E. & Beke, R. (2004). La escritura: desarrollo de un proceso. *Lectura y Vida*, 25 (3), 6-15
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao, España: Mensajero
- Camps, A. & Castelló, M. (1996). Las Estrategias de Enseñanza-aprendizaje en la Escritura, en C. Monereo e I. Solé (coords.), *El asesoramiento Psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321-342). Madrid, España: Alianza
- Cassany, D. (1999a). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós
- Cassany, D. (1999b). *Recetas para escribir*. San Juan de Puerto Rico: Plaza Mayor

- Cassany, D. (2006). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Castelló, M. (1999). Estrategias para escribir pensando. *Cuadernos de Pedagogía*, p. 237
- Castelló, M. (2000). Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición Escrita. En C Monereo (coord.) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, España: Visor Aprendizaje
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D.F., México: McGraw-Hill
- Escuela de Educación del centro educativo. (2007). *Ayudas o beneficios económicos en la escuela de educación*. Ciudad Guayana, Venezuela: Autor
- Espín, M. (2007). *Criterios para evaluar textos argumentativos (ensayos)*. Ciudad Guayana, Venezuela: Autor
- Flores, R. (2000). *Evaluación, pedagogía y cognición*. Santa Fé de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill
- Flower, L. & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. En Gregg, L. & Sternberg, E. *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum
- Fuentes, M. (1993). Ejecución en el uso de estrategias metacognitivas por estudiantes que cursaron el programa auto-desarrollo del aprendizaje en el Instituto Pedagógico de Caracas. Tesis de Grado. Maestría en Educación Publicada. Caracas: UPEL- IPC
- Fuentes, M. (2004a). *Las teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje*. [Versión electrónica] Recuperado el 22 de agosto de 2006 <http://www.monografias.com/trabajos15/teorias-psicologicas/teorias-psicologicas.shtml>
- Fuentes, M. (2004b). *Investigar y publicar artículos científicos*. Conferencia magistral para el acto de presentación pública del Volumen 1, Número 2, de la Revista ARBITRAJE", publicación periódica semestral, arbitrada y especializada en Ciencias Sociales. Caracas, miércoles 26 de Mayo, Universidad Simón Rodríguez
- García, M., (2005). *Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por*

*estudiantes universitarios. Letras, 47 (71)*. Recuperado el 20 de abril de 2007, de [http://www2.bvs.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832005000200002&lng=es&nrm=iso](http://www2.bvs.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832005000200002&lng=es&nrm=iso)

- Gargallo, L. (1997). La enseñanza de estrategias en el contexto escolar. Un programa de interacción en sexto grado de primaria. *Revista de Educación, (312)*, 227-246
- Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory & practice of writing. An applied linguistic perspective*. Londres: Logman
- Gutiérrez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. Madrid, España: McGraw-Hill
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México D. F., México: McGraw-Hill
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. México D. F., México: McGraw-Hill
- Klingler, C. & Vadillo, G. (2000). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México D. F., México: McGraw-Hill
- Lucio, R. (2001). *La actividad metacognitiva como desencadenante de procesos autorreguladores en las concepciones y prácticas de enseñanzas de los profesores de ciencias experimentales. Una propuesta de formación*. Disertación doctoral no publicada. Barcelona, España. Universidad Autónoma de Barcelona
- Marín, M. (1999). *Lingüística y Enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires, Argentina: Aique
- Martínez, D. (2003). *Efectividad de un Enfoque Metacognitivo en el Desarrollo de la Competencia Producción Escrita de Textos Discursivos Expositivos*. Trabajo de grado de Maestría no publicado. Caracas, Venezuela. Universidad Católica Andrés Bello
- Martí (1999). *Metacognición y Estrategias de Aprendizaje*. En J.I. Pozo y C. Monereo *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (ed.), (pp. 111-122). Madrid, España: Santillana
- Mateos, M. (1995). *Programas de intervención metacognitiva dirigidos a la mejora de la comprensión lectora: Características y efectividad*. En M. Carretero, J. Almaráz y P. Fernández. (eds.). *Razonamiento y comprensión*. Madrid, España: Trotta

- Mayor, J., Suengas, A. & González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas*. Madrid, España: Síntesis
- Morales, O. (2002). ¿Cómo Contribuir con el Desarrollo de las Competencias de los Estudiantes Universitarios como Productores de Textos? *Educere*, 5 (16). Recuperado el 10 de abril de 2007, de <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere>
- Morales, N. & Espinoza, V. (2005). El Desarrollo de la Escritura de Estudiantes Universitarios. *Lectura y Vida*, 26 (1), 26-37
- Noriega, L. (2007). *Encuesta socioeconómica realizada a estudiantes de tercer año de educación preescolar*. Ciudad Guayana, Venezuela: Autor
- Oficina de Personal del centro educativo. (2007). *Personal administrativo del centro educativo para el período académico 2007*. Ciudad Guayana, Venezuela: Autor
- Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista Signos*, 33 (47). [Versión electrónica] Recuperado el 14 de enero de 2007, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342000000100012&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000000100012&lng=es&nrm=iso). ISSN 0718-0934
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41 (4). Recuperado el 15 de marzo de 2007, de [http://www.leaonline.com/doi/pdf/10.1207/s15430421tip4104\\_11](http://www.leaonline.com/doi/pdf/10.1207/s15430421tip4104_11)
- Poggioli, L. (1998). *Estrategias metacognoscitivas*. Caracas, Venezuela: Fundación Polar
- Poggioli, L. (1999). *Enseñando a aprender: estrategias metacognoscitivas*. [Versión electrónica] Recuperado el 19 de febrero de 2007, <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio42.htm#regulacion>
- Pozo, I. y Monereo, C. (1999). El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. Madrid, España: Santillana
- Restrepo, L. (2004). *Escritura y metacognición*. Conferencia. Recuperado el 25 de diciembre de 2005, de <http://www.talentosparalavida.com/aula1.asp>
- Ríos, P. (1999). *La aventura de aprender*. Caracas, Venezuela: Cognitus
- Sánchez, I. (1993). Coherencias y órdenes discursivos. *Letras*, 50

- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México D. F., México: Prentice Hall
- Serrano, S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. *Lectura y Vida*, 4 (22), 26-37
- Smith, K., Rook, J. & Smith T.(2007). Increasing Student Engagement Using Effective and Metacognitive Writing Strategies in Content Areas. *Preventing School Failure*, 51 (3), 43-48. [Versión electrónica] Recuperado el 20 de mayo de 2007, <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=2&hid=103&sid=43d79add-b070-4a4d-a225-df62c470f790%40sessionmgr108>
- Teberosky, A. (1995). “¿Para qué aprender a escribir?” en Teberosky, A. y L. Tolchinsky *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Argentina: Santillana, Aula XXI
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México D. F., México: Siglo XXI
- White, B. & Frederiksen, J. (2005). A theoretical framework and approach for fostering metacognitive development. *Educational Psychologist*, 40 (4). Recuperado el 23 de marzo de 2007, de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=2&hid=112&sid=7ab28302-d338-4c99-a2ac-4b44c03740b8%40sessionmgr102>

ANEXO A  
CUESTIONARIO DE AUTOINFORME



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO  
VICERRECTORADO ACADÉMICO  
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

---

## CUESTIONARIO DE AUTOINFORME

*(Estrategias Metacognitivas en la producción escrita de textos argumentativos)*

Estimada estudiante:

Este cuestionario es parte de una investigación que se lleva a cabo en la universidad para conocer las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes de educación al momento de producir textos argumentativos.

Por ser el cuestionario de selección simple, debes seleccionar por cada pregunta que se te presenta, una sola alternativa de respuesta que describa tu comportamiento al producir un texto argumentativo.

Es necesario que antes de comenzar a responder, llenes todos los datos que se te solicitan, recuerda que el instrumento es parte de una investigación y por ende sus resultados son estrictamente confidenciales. Complétalo con la mayor honestidad y sin dejar de responder algún ítem.

Gracias por tu valiosa colaboración...

Nombre y Apellido: \_\_\_\_\_

Año y Especialidad: \_\_\_\_\_

Al producir textos argumentativos yo:

1. ¿Busco modelos?
  - a) Antes de empezar a redactar, siempre busco y leo textos parecidos al que tendré que escribir.
  - b) Algunas veces busco modelos, cuando tengo que escribir algún texto que no conozco.
  - c) Nunca busco ni leo textos que pueda usar de modelo.
  
2. ¿Pienso en mis lectores?
  - a) Pienso en los lectores de mi texto durante todo el proceso de redacción.
  - b) Sólo pienso en los lectores antes de comenzar a redactar.
  - c) Pienso más en las ideas que quiero comunicar que en mis lectores.
  
3. ¿Busco ideas al principio?
  - a) Apunto las ideas tal como se me ocurren.
  - b) Apunto las ideas primero para mí, con mis palabras y después busco la mejor forma de explicarlas a los lectores con sus palabras.
  - c) Apunto las ideas directamente con las palabras y las expresiones que puedan entender los lectores.
  
4. ¿Hago borradores?
  - a) No hago borradores escribo directamente en la hoja final y corrijo en ella con corrector líquido.
  - b) Hago un solo borrador del texto que corrijo antes de pasarlo a limpio.
  - c) Hago varios borradores que corrijo varias veces, según la dificultad del texto.
  
5. ¿Hago planes y/o esquemas y los modifico?
  - a) Nunca hago esquemas o planes del texto; me basta con una idea mental para empezar a redactar.
  - b) Escribo un esquema inicial que algunas veces cambio cuando redacto.
  - c) A menudo hago varios esquemas y planes del texto y acostumbro a modificarlos mientras escribo, porque se me ocurren ideas nuevas.

6. ¿Leo mientras escribo?
  - a) Siempre hago muchas pausas mientras escribo, para leer varias veces cada fragmento ya escrito.
  - b) Hago algunas pausas para leer una o dos veces sólo algunos fragmentos.
  - c) No hago pausas mientras escribo y pocas veces leo lo escrito antes de terminarlo.
  
7. ¿Reviso la forma y el contenido?
  - a) Reviso sobre todo la forma en palabras y frases: estilo, gramática, ortografía, puntuación.
  - b) Reviso sobre todo el contenido en oraciones, párrafos y fragmentos extensos: estructura, ideas, sentido global.
  - c) Reviso tanto la forma como el contenido.
  
8. ¿Cómo escribo una idea?
  - a) Frecuentemente reescribo una idea de maneras diferentes, cambiando palabras, punto de vistas, tono, entre otros.
  - b) Algunas veces reescribo una oración, cuando no me gusta la primera versión.
  - c) Casi nunca modifico la primera versión de una idea y, si lo hago, es para corregir sólo alguna falta.
  
9. ¿Escribo en circunstancias diferentes?
  - a) Siempre sigo los mismos pasos en el proceso de composición: generar y ordenar ideas, redactarlas y revisarlas.
  - b) No siempre sigo todos los pasos, pero mantengo siempre un mismo proceso de trabajo.
  - c) Adapto mi forma de redactar a las circunstancias de cada momento.
  
10. ¿Consulto manuales?
  - a) Nunca consulto diccionarios, libros de gramática o manuales, tampoco utilizo verificadores informáticos.
  - b) Consulto varias veces estos manuales y siempre compruebo la corrección con verificadores informáticos.
  - c) Sólo en escritos difíciles utilizo manuales o verificadores.

ANEXO B  
ESCALA DE ESTIMACIÓN PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO DE LA  
COMPOSICIÓN ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

<b>ESCALA DE ESTIMACIÓN</b>			
<b>Actividad a evaluar:</b> <i>Producción escrita de textos argumentativos</i>			
<b>Indicadores</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>I. Pragmática del discurso</b> 1. Presenta una tesis clara del texto 2. Presenta argumentos que sustenten la tesis. 3. Presenta una conclusión que deriva de los argumentos o la tesis. 4. Invita al lector a extraer sus propias conclusiones			
<b>II. Coherencia</b> 5. Relaciona todas las ideas con el tema central. 6. Presenta las ideas en un orden lógico. 7. Las frases guardan relación con el contexto de la producción. 8. Organiza el texto en párrafos monotemáticos			
<b>III. Cohesión</b> 9. Utiliza los conectivos respetando su función (de orden, oposición, adición...) 10. Utiliza recursos cohesivos para evitar repeticiones innecesarias (sustituciones pronominales y léxicas)			
<b>IV. Concordancia</b> 11. Establece correspondencias de género y número en todas las ideas presentadas (artículos, sujeto, adjetivos...) 12. Establece correspondencias entre los tiempos verbales utilizados.			
<b>Signos de puntuación</b> 13. Utiliza signos de puntuación (coma, punto y seguido, punto y aparte...) para indicar pausas breves y largas que respondan a su intención comunicativa 14. Utiliza signos de puntuación para darle giros expresivos a las ideas presentadas en el texto (signos de exclamación, de interrogación, paréntesis...)			
<b>Ortografía</b> 15. Demuestra dominio de reglas ortográficas adquiridas.			

**Rúbrica**

- A.** Sí – Excelente – Siempre (4 Puntos)
- B.** A veces – Bueno – Suficiente (2 Puntos)
- C.** No – deficiente – nunca (0 Puntos)

ANEXO C  
RESULTADOS DE LA PRUEBA PILOTO DE PRODUCCIÓN ESCRITA

### Estudio Técnico

El último procedimiento que propone el autor para la elaboración del instrumento es hacer el estudio técnico del mismo. Para tal estudio se hizo un análisis de los ítems y medición de la confiabilidad y validez del instrumento. El análisis de los ítems se hizo en función a la eficiencia de las alternativas de respuestas, a través de un análisis de correlación de cada ítem con el instrumento. La estimación de la confiabilidad se hizo a través del método de dos mitades, el cual consiste en dividir los ítems de la prueba en dos partes iguales y correlacionar las puntuaciones totales de las dos mitades; lo cuál arrojó la siguiente información:

### Análisis de fiabilidad

\*\*\*\*\* Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

#### RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (SPLIT)

##### Correlation Matrix

	P1	P3	P5	P7	P9
P1	1,0000				
P3	1,0000	1,0000			
P5	-,0811	-,0811	1,0000		
P7	1,0000	1,0000	-,0811	1,0000	
P9	1,0000	1,0000	-,0811	1,0000	1,0000
P11	,8542	,8542	-,0949	,8542	,8542
P13	1,0000	1,0000	-,0811	1,0000	1,0000
P15	,8542	,8542	-,0949	,8542	,8542
P2	1,0000	1,0000	-,0811	1,0000	1,0000
P4	,2140	,2140	-,0864	,2140	,2140
P6	1,0000	1,0000	-,0811	1,0000	1,0000
P8	1,0000	1,0000	-,0811	1,0000	1,0000
P10	1,0000	1,0000	-,0811	1,0000	1,0000
P12	,2278	,2278	,0207	,2278	,2278
P14	1,0000	1,0000	-,0811	1,0000	1,0000

	P11	P13	P15	P2	P4
P11	1,0000				
P13	,8542	1,0000			
P15	,7222	,8542	1,0000		
P2	,8542	1,0000	,8542	1,0000	
P4	,1187	,2140	,1187	,2140	1,0000

P6	,8542	1,0000	,8542	1,0000	,2140
P8	,8542	1,0000	,8542	1,0000	,2140
P10	,8542	1,0000	,8542	1,0000	,2140
P12	,1455	,2278	,1455	,2278	,2331
P14	,8542	1,0000	,8542	1,0000	,2140

	P6	P8	P10	P12	P14
P6	1,0000				
P8	1,0000	1,0000			
P10	1,0000	1,0000	1,0000		
P12	,2278	,2278	,2278	1,0000	
P14	1,0000	1,0000	1,0000	,2278	1,0000

#### RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (SPLIT)

N of Cases = 40,0

##### Analysis of Variance

Source of Variation	Sum of Sq.	DF	Mean Square	F	Prob.
Between People	32,0733	39	,8224		
Within People	38,8000	560	,0693		
Between Measures	8,7733	14	,6267	11,3952	,0000
Residual	30,0267	546	,0550		
Nonadditivity	,0061	1	,0061	,1103	,7399
Balance	30,0206	545	,0551		
Total	70,8733	599	,1183		
Grand Mean	1,8767				

Tukey estimate of power to which observations  
must be raised to achieve additivity = ,7864

Reliability Coefficients 15 items

Correlation between forms =,8547 Equal-length Spearman-Brown = ,9216

Guttman Split-half = ,9212 Unequal-length Spearman-Brown= ,9219

Alpha for part 1 = ,9411 Alpha for part 2 =,8079

8 items in part 1 7 items in part 2

Dando como resultado el nivel de alfa  $r = 0,94$ . Donde el nivel del estadístico de Spearman- Brown, el cual es más específico para esta prueba, es de  $r = 0,92$ , lo cual es un incremento sustancial en la consistencia interna.

ANEXO D  
RESULTADOS DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS DE ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIAS

Estudiante	1era Composición	2da Composición	Promedio
1	60	60	60
2	60	60	60
3	58	54	56
4	58	42	50
5	48	48	48
6	46	50	48
7	46	46	46
8	46	42	44
9	44	44	44
10	42	38	40
11	40	40	40
12	40	32	36
13	38	34	36
14	34	34	34
15	30	26	28
16	22	18	20

**RÚBRICA DE LA ESCALA DE ESTIMACIÓN:**

SI - EXCELENTE - SIEMPRE = 4

A VECES - MEJORABLE = 2

NO - DEFICIENTE - NUNCA = 0

Escala de estimación para evaluar la composición escrita de textos argumentativos																
Texto argumentativo 1: Influencia del hombre en los ecosistemas																
Estudiantes	Ítems															Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	60
2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	60
3	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	58
4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	58
5	4	2	2	0	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	2	48
6	4	4	2	0	4	4	4	4	4	4	2	4	4	0	2	46
7	4	4	4	0	4	4	4	0	4	4	4	4	2	2	2	46
8	2	2	2	4	2	4	2	4	4	4	4	4	4	2	2	46
9	4	4	4	0	2	4	4	4	4	4	2	2	4	0	2	44
10	2	2	0	0	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	2	42
11	4	2	2	0	4	2	4	4	4	2	2	2	4	0	4	40
12	4	2	0	0	2	4	2	0	4	4	4	4	4	4	2	40
13	4	4	0	0	0	0	4	2	4	4	4	4	4	2	2	38
14	2	0	0	2	2	2	2	4	4	4	4	2	4	0	2	34
15	4	2	0	0	2	2	2	0	4	2	4	2	2	2	2	30
16	2	2	0	0	2	2	0	2	2	2	2	2	2	0	2	22
Escala de estimación para evaluar la composición escrita de textos argumentativos																
Texto argumentativo 2: Enseñanza de la Ciencia en el Preescolar																
Estudiantes	Ítems															Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	60
2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	60
3	4	4	2	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	54
4	4	2	2	2	4	2	4	2	4	2	4	4	2	2	2	42
5	4	2	2	0	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	2	48
6	4	4	4	0	4	4	4	4	4	4	2	4	4	2	2	50
7	4	4	4	0	4	4	4	0	4	4	4	4	2	2	2	46
8	2	2	2	0	2	4	2	4	4	4	4	4	4	2	2	42
9	4	4	4	0	2	4	4	4	4	4	2	2	4	0	2	44
10	2	2	0	0	2	2	4	2	4	4	4	4	4	2	2	38
11	4	4	2	0	4	2	4	2	4	2	2	2	4	0	4	40
12	2	2	0	0	2	2	2	0	4	4	4	2	4	2	2	32
13	4	2	0	0	0	0	4	2	4	4	4	2	4	2	2	34
14	2	0	0	2	2	2	2	4	4	4	4	2	4	0	2	34
15	2	2	0	0	2	2	2	0	4	2	2	2	2	2	2	26
16	2	2	0	0	2	0	0	0	2	2	2	2	2	0	2	18