



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA  
DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**



**EFFECTO DE LA AUTOEVALUACIÓN EN TEXTOS EXPOSITIVOS PRODUCIDOS  
POR ESTUDIANTES DE NIVEL INTERMEDIO DE INGLÉS COMO LENGUA  
EXTRANJERA DE FUNDAMENTAL-VALENCIA**

**Autora:** Lcda. Rosa María Pernía Sánchez

**Tutora:** Msc. Mónica Fernández Trujillo

**Bárbula, mayo de 2018**



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE  
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**



**EFFECTO DE LA AUTOEVALUACIÓN EN TEXTOS EXPOSITIVOS PRODUCIDOS  
POR ESTUDIANTES DE NIVEL INTERMEDIO DE INGLÉS COMO LENGUA  
EXTRANJERA DE FUNDAMENTAL-VALENCIA**

**AUTORA:** Lcda. Rosa María Pernía Sánchez

**Proyecto presentado ante la Comisión  
Coordinadora del Programa de Especialización en  
Inglés como Lengua Extranjera, como requisito  
para optar al título de Especialista en Inglés como  
Lengua Extranjera**

**Bárbula, mayo de 2018**



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO**  
**ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE**  
**INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**



**VEREDICTO**

Nosotros, Miembros del Jurado designado para la evaluación del Trabajo de Grado titulado **EFEECTO DE LA AUTOREVALUACIÓN EN TEXTOS EXPOSITIVOS PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES DE NIVEL INTERNEDIO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DE FUNDAMENTAL-VALENCIA**. Presentado por la ciudadana Rosa María Pernía Sánchez, titular de la Cédula de Identidad N° 5.073.832 para optar al título de Especialista en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera, estimamos que el mismo reúne los méritos suficientes para ser **APROBADO**, en la ciudad de Valencia a los dos días del mes de mayo del año dos mil dieciocho

<b>Nombre y Apellidos</b>	<b>Cédula de Identidad</b>	<b>Firma</b>
<b>Prof. Mónica Fernández</b>	_____	_____ <b>(Presidente)</b>
<b>Prof. Gizeph Henríquez</b>	_____	_____ <b>(Miembro)</b>
<b>Prof. María Ledezma</b>	_____	_____ <b>(Miembro)</b>

**Bárbula, mayo de 2018**



## ESPECIALIZACIÓN



### ACTA DE APROBACIÓN

La Comisión Coordinadora del Programa de **Especialización en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera**, en uso de las atribuciones que le confiere el Artículo N° 44, 46, 130 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo, hace constar que una vez evaluado el Proyecto de Trabajo de Especialización titulado: **EFFECTO DE LA AUTOEVALUACIÓN EN LA ESCRITURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS DE ESTUDIANTES INTERMEDIOS DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DE FUNDAMENTAL - VALENCIA**, elaborado bajo la línea de investigación: *Adquisición de Lenguas Extranjeras (ELE) Inglés y Francés*, temática: *la tecnología de la información y comunicación como recurso en los procesos de ALE* presentado por la ciudadana **ROSA M. PERNÍA S.**, titular de la cédula de identidad N° **5.073.832**, elaborado bajo la dirección de la tutora Prof. **Mónica Fernández**, cédula de identidad N° **11.528.734**, considera que el mismo reúne los requisitos y, en consecuencia, es **APROBADO**.

En Valencia, a los veintidós (22) días del mes de Junio de dos mil diecisiete.

Por la Comisión Coordinadora de la Especialización en la  
**ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

*Prof. Mary Silva*  
Prof. Mary Silva  
Coordinadora del Programa

Elab. Jennifer 2017-06-22  
Arch. Acta de Aprobación



... La Universidad Efectiva

Universidad de Carabobo, Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación  
Ciudad Universitaria Bárbula, Edif. FACE. Teléfono (0241) 867.41.20. [www.postgrado.uc.edu.ve](http://www.postgrado.uc.edu.ve)

## AVAL DE TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe M.Sc. Mónica Fernández titular de la cédula de identidad N° V-14.318.382 en mi carácter de Tutor del Trabajo de Especialización titulado: "Efecto de la Autoevaluación en Textos Expositivos Producidos por Estudiantes de Nivel Intermedio de Inglés Como Lengua Extranjera de Fundametmetal-Valencia" presentado por la ciudadana Rosa María Pernía Sánchez, titular de la cédula de identidad N° V-5.073.832 para optar al título de Especialista en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En Bárbula a los tres días del mes de Noviembre del año dos mil diecisiete.



Firma

C.I.V.- 14.318.382

**Nota:** Para la inscripción del citado trabajo, el alumno consignará la relación de las reuniones periódicas efectuadas durante el desarrollo del mismo, suscrita por ambas partes.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS  
COMO LENGUA EXTRANJERA



INFORME DE ACTIVIDADES

Participante: Rosa María Pernía Sánchez Cédula de Identidad: V.-5.073.832

Tutor (a): Msc Mónica Fernández Trujillo Cédula de Identidad V.-14.318.382

Correo electrónico del participante: rosa.pernia@gmail.com

Título tentativo del Trabajo: Efecto de la Autoevaluación en Textos Expositivos  
Producidos por Estudiantes de Nivel Intermedio de Inglés Como Lengua  
Extranjera de Fundametal-Valencia.

Línea de Investigación: Adquisición de Lenguaje

SESIÓN	FECHA	HORA	ASUNTO TRATADO	OBSERVACIÓN
1	28/09/16	10:30am	Actualización del Capitulo I	Aprobado
2	30/11/16	10:30am	Capítulo II revisión de bases teóricas	Aprobado
3	24/01/17	9:00am	Capítulo III	Aprobado
4	08/02/17	10:45am	Reducción del Proyecto	Aprobado
5	29/09/17	10:45am	Capítulo IV	Aprobado
6	10/10/17	10:45am	Redacción de conclusiones y recomendaciones , fuentes de cuadros y gráficos Capítulo V	Aprobado

Título Definitivo: Efecto de la Autoevaluación en Textos Expositivos Producidos por Estudiantes de Nivel Intermedio de Inglés Como Lengua Extranjera de Fundametal-Valencia.

Comentarios finales acerca de la investigación: someter a evaluación de los Miembros del Jurado

Declaramos que las especificaciones anteriores representan el proceso de dirección del Trabajo de Grado/ Especialización/ Tesis Doctoral arriba mencionado(a)

Tutora  
Msc. Mónica Fernández

V.-14.318.382

Participante  
Lcda. Rosa Pernía

V.-5.073.832

## AGRADECIMIENTOS

A Dios Todopoderoso, fuente infinita de luz, sabiduría, perseverancia y entusiasmo, con las cuales fue posible superar las dificultades que impone este importante reto.

A mi madre, María de Pernía, quien desde otro plano me guía y en vida me inculcara la perseverancia y dedicación indispensables en el logro del presente trabajo.

A mi padre, Graciliano Pernía y hermanos, Víctor y Diana por su apoyo incondicional y su comprensión facilitándome todo lo que estuviera a su alcance para que yo dedicara el máximo esfuerzo a la materialización de mi trabajo especial de grado.

A mi tutora, la Profesora Mónica Fernández, por su paciencia conmigo, debido a mi poca experiencia en el área y por su voto de confianza en que mi esfuerzo rendiría los frutos que hoy se materializan.

A la Profesora Inés Pereira, Coordinadora del Programa de inglés de FUNDAMETAL-Valencia por su colaboración durante el trabajo de aula.

Al Profesor y amigo Julio César Palma Marval por su actitud entusiasta, ayuda desinteresada y excelente orientación en la construcción del Trabajo Especial de Grado.

Al Profesor y amigo Cristian Guevara, quien en varias ocasiones puso a la orden su tiempo de descanso en orientarme en los fundamentos de mi trabajo de investigación.

A Marisol Galantón por su sensibilidad, solidaridad, motivación y apoyo durante la elaboración del proyecto.

A todos quienes con su afecto me alentaron a continuar y me motivaron a descubrir el poder del trabajo y desarrollo del conocimiento mediante la investigación académica.

## ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	vii
INDICE GENERAL	viii
LISTA DE TABLAS	xi
LISTA DE GRÁFICOS	xii
LISTA DE CUADROS	xiii
RESUMEN	xiv
ABSTRACT	xv
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I EL PROBLEMA</b>	
El problema	4
Planteamiento del problema	4
Formulación del problema	8
Objetivos	8
Justificación	9
<b>CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO</b>	
Marco Teórico	11
Antecedentes	11
Bases Teóricas	16
La Escritura	16
Enfoques	16
Naturaleza Cognitiva	18
Naturaleza Metacognitiva	19
El Texto Expositivo	22
La Autoevaluación	24
Enfoques	24
Bases Teóricas	25
Estrategias	27
<b>CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO</b>	
Marco metodológico	29
Tipo de investigación	29
Sistema de hipótesis	30
Diseño de la investigación	30
Población y Muestra	31

Instrumento de recolección de datos	32
Procedimiento	33
Organización y análisis de los datos	36
<b>CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	
Análisis de resultados	38
<b>CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	
Conclusiones y Recomendaciones	65
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	69
<b>ANEXOS</b>	
Anexo A Esquema de trabajo	75
Anexo B Cartas de validación - Juicio de expertos	76
Anexo C Instrumento de recolección de datos Pre-prueba/ Post-prueba	80
Anexo D Informe metacognitivo	81
Anexo E Muestras de escritura	82
Anexo F Operacionalización de la escritura	89
Anexo G Rúbrica para textos expositivos de comparación y contraste	90
Anexo H Organizador para textos expositivos de comparación y contraste	91
Anexo I Lista de control para textos expositivos de comparación y contraste	92
Anexo J Cálculo del porcentaje de logro	93
Anexo K Cálculo del coeficiente inter-observadores	94
Anexo L Estadística descriptiva	98
Anexo M Estadística inferencial	99

## LISTA DE TABLAS

N°	TABLA	Pág.
1	Porcentaje de estudiantes por categoría de la rúbrica en pre-prueba	47
2	Diferencia de porcentaje de logro entre ambos grupos en versión 1	54
3	Diferencia de porcentajes entre ambos grupos en versión 2	55
4	Diferencia de porcentaje de logro ambas versiones en grupo control	56
5	Diferencia de porcentaje de logro ambas versiones en grupo experimental	57
6	Alcance del adiestramiento por grupo (% de logro)	58
7	Porcentaje de estudiantes por categoría de la rúbrica en pre- y post-prueba	59
8	Porcentaje de logro en texto 4 y post-prueba ambos grupos en orden decreciente	60
9	Diferencia de porcentaje de logro entre ambos grupos en post-prueba en orden decreciente	62
10	Prueba de normalidad Shapiro Wilk	99
11	Prueba de Levene en pre-prueba para ambos casos	99
12	Prueba de Levene en post-prueba para ambos casos	100
13	Prueba t de muestras pareadas ambos grupos	101
14	Prueba t de muestras independientes Pre-prueba ambos grupos	101
15	Prueba t de muestras independientes Post-prueba ambos grupos	102
16	Alfa de Cronbach	103

## LISTA DE GRÁFICOS

N°	GRÁFICOS	Pág.
1	Porcentaje de logro durante el tratamiento para ambos grupos en versión 1	53
2	Porcentaje de logro durante el tratamiento para ambos grupos en versión 2	55

## LISTA DE CUADROS

N°	CUADRO	Pág.
1	Variación de porcentaje de logro en los aspectos de la rúbrica en todos los textos, para ambos grupos y en las versiones 1 y 2	49



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA  
DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA



**EFFECTO DE LA AUTOEVALUACIÓN EN TEXTOS EXPOSITIVOS PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES DE NIVEL INTERMEDIO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DE FUNDAMETAL-VALENCIA**

**AUTOR: ROSA MARÍA PERNÍA S.  
TUTOR: MÓNICA FERNÁNDEZ T.**

**RESUMEN**

Esta investigación propuso determinar el efecto de la autoevaluación en textos expositivos de comparación y contraste en inglés de estudiantes del *Centro de Formación Profesional y de Consultoría FUNDAMETAL-Valencia*. Es una investigación cuasi-experimental a partir de investigaciones previas (Albarrán, 2015; Baratpour, 2015). Se trabajó con 17 adultos jóvenes, distribuidos en dos grupos: control y experimental. En el primero se trabajó en la forma tradicional mientras que en el segundo, se aplicó autoevaluación con el apoyo de organizadores, lista de control y rúbrica autoevaluativa. Los estudiantes redactaron textos expositivos de comparación y contraste durante ocho sesiones, atendiendo aspectos cognitivos para toda la muestra y elementos metacognitivos específicamente en el grupo experimental. Las muestras de escritura y re-escritura fueron corregidas y calificadas para posteriormente someterse a tratamiento estadístico con el objetivo de determinar si hay diferencias significativas entre los grupos a lo largo del adiestramiento. Los textos observaron mejoras en general, las cuales fueron optimizadas en el grupo experimental debido al desarrollo de habilidades de resumen, parafraseo y la capacidad de re-arreglar la información. La aplicación de la prueba estadística t-student confirmó el efecto potenciador de la autoevaluación en la calidad de los textos expositivos de comparación y contraste. Se concluye que la autoevaluación crea una actitud de compromiso del escritor con su texto, promueve su revisión y mejoramiento, lo que se traduce en la producción de textos interesantes para la audiencia.

**Palabras clave:** escritura, cognición, metacognición, texto expositivo

**Línea de investigación:** adquisición de lenguaje.

**Temática:** estrategias de aprendizaje

**Sub-Temática:** destrezas lingüísticas



**UNIVERSITY OF CARABOBO  
SCIENCE EDUCATION FACULTY  
POSTGRADUATE STUDIES OFFICE  
TEACHING ENGLISH  
AS A FOREIGN LANGUAGE  
SPECIALIZATION STUDIES**



**EFFECT OF SELF-ASSESSMENT IN EXPOSITORY TEXTS PRODUCED BY INTERMEDIATE STUDENTS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE FROM FUNDAMETAL-VALENCIA**

**AUTHOR: ROSA MARÍA PERNÍA S.  
TUTOR: MÓNICA FERNÁNDEZ T.**

**ABSTRACT**

This research was aimed to determine the effect of self-assessment on English writing in students from *Centro de Formación Profesional y de Consultoría FUNDAMETAL* in Valencia. It is a quasi-experimental research based on previous literature (Albarrán, 2015; Baratpour, 2015). It worked with a group of 17 young adults distributed into two groups, control and experimental. The first one was trained in the traditional way, while the second received self-evaluation, applied with the support of organizers, checklist and self-assessment rubric. The students wrote expository texts of comparison and contrast during eight sessions, attending to cognitive aspects for the whole sample while metacognitive elements were specifically used by the experimental group. The writing and re-writing samples were corrected and qualified to subsequently undergo statistical analysis in order to determine if there were significant differences between the groups throughout the treatment. The texts observed progress in general, with optimized results in the experimental group due to the development of summary skills, paraphrasing and the ability to re-arrange information. The application of the t-student statistical test confirmed the enhancing effect of self-assessment on the quality of the comparison and contrast expository texts. It is concluded that self-assessment creates an attitude of commitment of the writer with his text, promotes its revision and improvement, which translates into the production of interesting texts for the audience.

**KEY WORDS:** writing, cognition, metacognition, expository text

## INTRODUCCIÓN

La escritura es la destreza que permite comunicar gráficamente un pensamiento a otras personas en forma perdurable. A pesar de su importancia, se sub-utiliza en el aprendizaje de una lengua extranjera cuando se limita su ejercicio a la práctica de ejercicios gramaticales, ortografía y sintaxis. Esta situación se contrapone a la producción de textos de calidad en los que se promueve el desarrollo de los pensamientos del individuo al escribir (Lacon y Ortega, 2008) denominado como metacognición.

Entre las formas de trabajar la producción textual de manera reflexiva, la autoevaluación luce idónea porque capacita y empodera al estudiante a mejorar y evaluar su escrito (Boud y Falchinov como se citaron en Harkness, 2015), lo que se traduce en textos organizados, coherentes e interesantes al lector. Esta investigación persigue determinar el efecto de la autoevaluación en escritos expositivos de comparación y contraste, sub-tipo textual de amplio uso en textos de instrucción, información y de tipo académico. A continuación, se resume el contenido de los capítulos que conforman este estudio:

El primer capítulo contrastó dos niveles de escritura; el nivel básico, el cual se asocia con deficiencias comunes en la mayoría de los estudiantes; frente al nivel experto, señalando las ventajas y requerimientos que conlleva su dominio, específicamente en inglés como lengua extranjera. Esta situación conllevó a

caracterizar el problema observado en escritos de la población en estudio y a consultar estrategias para lograr mejoras en publicaciones académicas. De la información

obtenida derivaron el planteamiento y la formulación de objetivos de la presente investigación, justificada en función de los beneficios que presenta para los agentes involucrados.

En el segundo capítulo se presenta un grupo de antecedentes extranjeros, latinoamericanos y venezolanos que guardan relación con esta investigación en orden creciente. Las bases teóricas, por su parte, se agruparon en dos bloques: el primero, referido a la escritura, comprende: concepto, enfoques, naturaleza cognitiva y metacognitiva de la escritura, el texto expositivo y sub-tipo de comparación y contraste. El segundo, conforma el fundamento teórico de la autoevaluación: concepto, enfoques, bases teóricas y estrategias.

El tercer capítulo expone el protocolo metodológico enmarcado en el paradigma cuantitativo a nivel explicativo, en que la autoevaluación (variable independiente) actúa sobre la escritura (variable dependiente). El estudio procedió bajo un diseño cuasi-experimental de dos grupos: experimental (con autoevaluación) y control (tradicional). Se aplicó una prueba estandarizada de escritura en pre-prueba y post-prueba sobre la población en estudio. El tratamiento consistió en seis sesiones de instrucción sobre la redacción de textos expositivos de comparación y contraste. Los datos arrojados fueron tratados mediante estadística descriptiva y con la prueba t-student de estadística inferencial para determinar si hay diferencias significativas entre los grupos, así como dentro de un mismo grupo durante el tratamiento.

El cuarto capítulo reúne los resultados de los textos producidos. Su disposición sigue el orden de los objetivos, los cuales corresponden a las fases del trabajo de aula, la evaluación de las composiciones producidas y la determinación de diferencias significativas entre las poblaciones por acción de la autoevaluación. La data obtenida fue graficada para observar tendencias,

tabulada para afinar detalles y apoyada por muestras textuales transcritas, con oportuna referencia a los antecedentes.

El quinto capítulo presenta las conclusiones y recomendaciones de la investigación. Las primeras provienen de la interpretación de los resultados obtenidos en el cuarto capítulo, su desarrollo se enmarca en los objetivos de la investigación y siguen su orden de aparición. Las segundas parten de las conclusiones y de la experiencia de trabajo, de manera de orientar futuros trabajos de investigación en el área.

# CAPÍTULO I

## EL PROBLEMA

### Planteamiento del Problema

La escritura es la destreza de la lengua mediante la cual se representan las ideas en forma gráfica. Sin embargo, su alcance va más allá de la simple transcripción simbólica del lenguaje para convertirse en un medio de expresión social en que el autor aporta su valor agregado. Se le describe como el coleccionar ideas producto del pensamiento, sometidas a organización, revisión y mejoramiento (Brown, 2001). En consecuencia, escribir de esta manera implica un alto nivel de organización y desarrollo de ideas, reflejarlas con precisión y sustentarlas con el uso adecuado de reglas gramaticales, léxicas y mecánicas. Estas condiciones definen lo que se conoce como *escritura eficaz* (Hedge, 1988).

El ejercicio de la escritura eficaz constituye, por un lado, un instrumento de aprendizaje del tópico, apreciable por el dominio que el autor tiene sobre el tema. Por otro lado, ofrece conocimiento sobre el uso óptimo de las reglas del lenguaje (Ramírez, 2007). Este nivel de escritura capacita al autor para abordar análisis complejos por las relaciones que establece entre las ideas. Esta habilidad favorece al individuo frente a procesos de selección de ingreso en instituciones de educación superior de prestigio, oportunidades de empleo de alta competencia profesional y en el desempeño exitoso en exámenes internacionales de suficiencia en lengua extranjera.

Si bien, la habilidad de la escritura representa ventajas, también requiere de orientación, motivación y práctica (Morales, 2004) ya que estas condiciones no son espontáneas y desafortunadamente no se propician en el sistema educativo. De hecho, el trabajo escritural tradicional no se desarrolla más allá de un simple dictado o la mera transcripción de lo hallado en fuentes de consulta.

Este problema se acentúa ante el reto de redactar en una lengua extranjera, específicamente en idioma inglés, ya que las deficiencias de redacción en lengua materna, se suman a las particularidades de vocabulario y reglas gramaticales diferentes de la lengua extranjera. Estas normas deben además internalizarse para centrar la atención en la formulación y organización de las ideas, de manera de obtener un texto comprensible y coherente (Nipitella, 2006).

Estas deficiencias son el resultado de la influencia de los diferentes agentes involucrados. El primero se refiere a los estudiantes, quienes manifiestan apatía frente a la producción textual por considerarse incompatible con la inmediatez y brevedad que impone el uso de herramientas de informática. Es así como la escritura se percibe como actividad propia de especialistas y su ejercicio queda relegado a la asignatura de lenguaje (Bruno y Beke, 2004). Como resultado, predominan los escritos breves y básicos que no comunican un mensaje claro.

En segundo término, el docente tiene responsabilidad compartida al restar importancia al desarrollo de la escritura a pesar de disponer de actividades específicas. En su lugar, la enseñanza se limita a la ejecución de ejercicios orientados a la práctica de estructuras gramaticales y reglas ortográficas (Díaz, 2005). La ausencia de actividades de razonamiento impiden la participación activa del estudiante en su escrito, lo que le invitaría a aprender a medida que redacta (Albarrán,

2015). Los docentes tienden a eludir las tareas de composición debido al volumen de trabajo adicional que representa su corrección y a su falta de adiestramiento en actividades reflexivas. El predominio de evaluaciones sumativas elimina oportunidades al estudiante para corregir sus deficiencias, lo que limita y en última instancia, su calidad académica.

En tercer lugar, el sistema educativo afecta el desarrollo escritural al no promoverla como actividad fundamental (Albarrán, 2015) a pesar de disponerse de normativas para el desarrollo de la escritura como parte de la instrucción curricular. En este sentido, Báez (2015) propone la enseñanza de las actividades de práctica escrita en función de las especificaciones contempladas en normativas tales como la prueba *PISA (Programme for International Student Assessment)*. Esta prueba incluye el desarrollo de la competencia escrita desde elementos motivadores, en contextos relacionados con la sociedad que integra el individuo. Este conjunto logra en el estudiante la apropiación y desarrollo de conocimientos adquiridos de manera significativa (Lacón y Ortega, 2008).

El problema expuesto da origen a la necesidad del uso de estrategias que facilitan el abordaje de la escritura, respecto a la forma en que se accede al conocimiento del tema como del uso hábil de las reglas del lenguaje. De esta manera, se pretende asegurar el alcance de la meta propuesta, es decir, trabajar la escritura mediante estrategias meta-cognitivas (Delmastro y Di Pierro, 2009).

El alcance de estrategias metacognitivas depende del cumplimiento de tres etapas en este orden: planeación, monitoreo y evaluación (Brown, citado en Livingston, 1997) donde la última, consiste en verificar el progreso en la actividad y evalúa cambios en el aprendizaje. En la

escritura, estos procesos ocurren en el autor de forma introspectiva, denominándose la última fase como de auto-evaluación (Oxford, citado en Nipitella, 2006). La autoevaluación se define como “la evaluación cualitativa del proceso de aprendizaje y su producto final concienciado en la base de criterios pre-establecidos y modulada por los niveles de perfección que el alumno desea alcanzar” (Panadero, citado en Panadero y Alonso, 2013, p.556).

El empoderamiento y la actitud de compromiso que genera el uso de autoevaluación en el estudiante frente a la tarea hacen de este recurso una opción elegible para facilitar el alcance de metas establecidas (Brooke y Andrade, 2013). A esto se agrega la posibilidad de administrarse en lapsos cortos de tiempo (Brown y Hudson, citados en Balehgizadeh y Hajizadeh, 2014).

Las bondades de la aplicación de autoevaluación lucen prometedoras para tratar las deficiencias observadas en la producción escrita de los estudiantes de inglés como lengua extranjera de *FUNDAMETAL-Valencia*, donde tiene lugar la investigación. Estas insuficiencias se detectaron a partir de la revisión de exámenes de curso, entre las cuales cabe mencionar: a) manejo de un vocabulario básico de uso reiterado, b) ideas expresadas de la misma forma sin recurrir a paráfrasis, c) uso incorrecto de estructuras gramaticales, d) tendencia a responder un planteamiento de escritura con una oración o con listas de oraciones inconexas conformadas por un mínimo de palabras, e) falta de orden en los elementos oracionales propios del inglés (se escribe pensando en español), f) ausencia de organización de ideas generando su repetición u omisión, pobreza en el desarrollo de ideas y g) la falta de concordancia entre el planteamiento original del escrito y su desarrollo. Lo observado se resume en la práctica a la simple transcripción de información y de pensamiento directo sin someterse a revisión (Figuroa y Simón, 2011).

En consecuencia, el estudio propone aplicar autoevaluación a la producción textual en la población de estudiantes de inglés como lengua extranjera de *FUNDAMETAL-Valencia* como opción para elevar la calidad en la redacción. Para ello se trabajó con textos expositivos, los cuales constituyen materiales de uso común en el aprendizaje (Fabbri y Pinto, 2003). Se seleccionó el sub-tipo de comparación y contraste por su adaptabilidad a cualquier nivel de suficiencia y por su propiedad potenciadora de la observación, la cual es indispensable para sentar bases en la redacción concienciada.

Como producto de lo antes expuesto, el uso de la autoevaluación en la escritura de estudiantes de *FUNDAMETAL-Valencia* lleva al planteamiento alrededor del cual se desarrolla esta investigación:

### **Formulación del Problema**

¿Cuál es el efecto de la autoevaluación en la escritura de textos expositivos de comparación y contraste producidos por estudiantes de nivel intermedio de *FUNDAMETAL-Valencia*?

### **Objetivos de la Investigación**

#### **Objetivo General**

Determinar el efecto de la autoevaluación en la escritura de textos expositivos de comparación y contraste producidos por estudiantes de nivel intermedio de *FUNDAMETAL-Valencia*.

#### **Objetivos Específicos**

1. Diagnosticar el nivel de escritura en textos expositivos de comparación y contraste producidos por estudiantes de nivel intermedio de *FUNDAMETAL-Valencia*.

2. Aplicar el material de adiestramiento para la escritura de textos expositivos de comparación y contraste en estudiantes de nivel intermedio de *FUNDAMETAL-Valencia*.

3. Evaluar la escritura de textos expositivos de comparación y contraste después del adiestramiento en estudiantes de nivel intermedio de *FUNDAMETAL-Valencia*.

4. Determinar si existen diferencias significativas entre los grupos de estudiantes de nivel intermedio en estudio de *FUNDAMETAL-Valencia*.

### **Justificación**

La investigación pretende ofrecer una solución a las deficiencias observadas en los escritos de los estudiantes de inglés como lengua extranjera de FUNDAMETAL-Valencia mediante la autoevaluación. Su ejecución producirá beneficios para los agentes involucrados, los cuales se explican a continuación:

En primer lugar, el estudiante se favorece al expresarse por escrito en inglés atendiendo a las normas de estructura, a la vez que produce mensajes claros, organizados y coherentes, a la vez que se responsabiliza de su aprendizaje.

En segundo lugar, el docente, si bien puede verse agobiado al comienzo por conducir una clase que maneja la autoevaluación, observa los beneficios de la función supervisora y moderadora del desempeño de sus estudiantes con suficiente antelación a la fecha de los exámenes.

En un tercer lugar, la institución sede de la investigación, *FUNDAMETAL-Valencia*, obtiene una modalidad innovadora en la instrucción de la producción textual en inglés sin inversiones adicionales. De implementar esta modalidad, la institución puede convertirse en referente educativo ante a las exigencias que se esperan del egresado.

En una cuarta instancia, el Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo recibe el beneficio bajo dos aspectos. En el aspecto teórico la investigación suma conocimiento al ya existente sobre la aplicación de herramientas metacognitivas en la producción textual, esta vez utilizando autoevaluación. En cuanto a la metodología, se aportan experiencias bajo el paradigma de investigación cuantitativa utilizando el diseño experimental de tipo cuasi-experimental, con el apoyo del análisis estadístico inferencial.

Finalmente, la línea de investigación de Adquisición de Lenguas Extranjeras recibe el aporte del estudio en la experiencia obtenida como producto de la búsqueda de respuesta a las deficiencias detectadas en la escritura en inglés mediante la implementación de la autoevaluación en el proceso de producción textual. El propósito es el de proveer al escritor de un manejo eficaz de la lengua inglesa, a la vez que facilita la comunicación de contenidos e ideas de forma significativa. La adquisición de esta destreza lingüística representa un beneficio doble: por un lado, al lector, quien se informa y aprende de manera amena sobre el tópico desarrollado y por otro lado, se beneficia el escritor, ya que la práctica de la redacción reflexiva promueve la adquisición de conocimientos, el enriquecimiento de su representación del mundo al que pertenece, además de empoderarle para conducir y comunicar sus ideas al servicio de su entorno socio-cultural.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

A continuación se presenta una selección de cinco trabajos de investigación en orden creciente de acuerdo a su grado de relación a la investigación en curso. La selección está conformada por tres trabajos venezolanos, uno latinoamericano y uno extranjero. Se comenzará con investigaciones de paradigma cualitativo que detallan la producción escrita y sus deficiencias. Seguidamente, estudios cualitativos y cuantitativos que relacionan la metacognición con la escritura y por último, investigaciones cuantitativas de tipo cuasi-experimental en las que se utiliza la autoevaluación como recurso mejorador de escritos, evidenciado mediante tratamientos estadísticos.

#### **Antecedentes**

La complejidad de la escritura ha llevado a diversos autores a su abordaje desde distintas perspectivas. En este sentido Figueroa y Simón (2011) presentaron su estudio sobre redacción a nivel cognitivo sobre metodología en composición escrita. Los autores se plantearon como objetivo explorar un diseño metodológico según el modelo de Flower y Hayes. En este trabajo descriptivo de campo se caracterizaron textos de 70 estudiantes cursantes de las opciones de castellano, literatura y latín y pedagogía. Los investigadores promovieron en los estudiantes situaciones de conflicto cognitivo durante 2 semestres, con la finalidad de fomentar su reflexión de manera de generar mejoras en sus textos académicos. El instrumento utilizado fue una serie de formatos con pautas para la escritura y para abordar los aspectos cognitivos de la escritura. Los

resultados obtenidos arrojaron deficiencias en las distintas fases de los escritos (planificación, textualización y revisión), con cierto progreso en la textualización durante la experiencia. Los autores concluyeron que las deficiencias halladas fueron presuntamente resultado de una instrucción previa, centrada en la memoria y carente de reflexión. Destacan el papel orientador del docente como agente promotor del análisis y su práctica sistemática en los factores que sustentan el proceso escrito. Este estudio se produjo en el contexto educativo venezolano, rasgo común con la presente investigación. Aquí se alerta al facilitador sobre su misión como promotor del razonamiento imprescindible para el desarrollo de la escritura .

Si bien los subprocesos mentales cognitivos constituyen una base en la producción de escritos, es indispensable alcanzar el nivel metacognitivo para producir textos de calidad. En este orden de ideas, Albrarrán (2015) presenta su trabajo sobre autoevaluación en producción textual. Un estudio de caso de tres estudiantes venezolanos de quinto año de Lengua y Literatura sobre sus conocimientos metacognitivos. Se utilizó como instrumentos, una entrevista y el análisis de sus escritos para luego contrastar los perfiles obtenidos con el contenido de la planificación de aula y la información a este respecto en el libro de curso. Los individuos arrojaron diferencias a nivel metacognitivo, existentes previas a la investigación.

Adicionalmente se encontró que a pesar de contarse con libros de texto con instrucciones estructuradas para acometer la producción escrita mediante actividades metacognitivas, las planificaciones de aula prácticamente carecían de éstas, centrándose en aspectos de ortografía y morfología. Esto hizo suponer que las deficiencias de los profesores en metacognición generaban las fallas observadas en los estudiantes, desaprovechándose los recursos del material didáctico.

El principal aporte que este antecedente venezolano ofrece a la investigación en curso estriba en la importancia de la labor del docente en la producción escrita de aula en el marco del pensamiento reflexivo. El autor recomienda revisar y aplicar las actividades contempladas para este fin en los textos disponibles, así como asegurar la acción sinérgica de todos los agentes involucrados (libro de texto, planificación de aula, profesor y estudiante).

Las actividades de escritura eficaz en el trabajo de aula requieren del uso de estrategias metacognitivas para lograr los objetivos planteados. En este orden de ideas, Nipitella (2006) presentó un trabajo sobre la detección de estrategias metacognitivas en la escritura en inglés como lengua extranjera. Este objetivo derivó en un estudio descriptivo mediante dos corpórea; una aplicada a los escritos producidos por los estudiantes y otra a la información proveniente de una encuesta sobre estrategias metacognitivas. Los sujetos del estudio fueron 6 estudiantes del Centro Venezolano Americano del Zulia quienes eran cursantes de los niveles avanzados entre 17 y 52 años de edad.

El tratamiento consistió en una sesión de inducción metacognitiva, seguida de dos lapsos en los que los estudiantes desarrollaron un total de cuatro escritos corregidos, discutidos y re-escritos con una entrega final. Las correcciones se fijaron en criterios de: contenido, organización, vocabulario, gramática, ortografía y mecánica.

El marcaje de los errores durante la primera etapa se efectuó explícitamente, lo cual se redujo en la segunda etapa a un simple marcado y la disposición de una rúbrica con los elementos requeridos. El objetivo de este diseño fue fomentar la conciencia en los estudiantes sobre sus errores y promover la autocorrección, lo cual fue confirmado a través de los progresos en los escritos.

Este antecedente reporta utilidad al presente estudio en el uso de la rúbrica como recurso autoevaluativo. La estrategia de marcaje de errores utilizada promueve la auto-corrección y ofrece información valiosa sobre el alcance que tienen las modificaciones que los estudiantes efectúan. El éxito depende del seguimiento y acompañamiento docente.

Correales, Martínez y Rincón (2007) elaboraron su trabajo sobre el efecto de las estrategias metacognitivas en la escritura de inglés, mediante un diseño cuasi-experimental de un grupo, con pre-prueba y post-prueba. Un total de 14 estudiantes universitarios colombianos participaron en este trabajo, provenientes de distintas carreras y cursantes del último nivel de inglés. La producción textual consistió en dos composiciones con primer y segundo borrador, más una versión final. A estos escritos se les aplicó una encuesta para analizar el uso de estrategias metacognitivas. Concluida esta fase se prosiguió con una tercera escritura, con un primer y segundo borrador más su versión final correspondiente al post-test. Los instrumentos: una prueba escrita en el caso de la escritura y una lista de control para medir el uso de estrategias reflexivas. Los textos se evaluaron en función de: contenido, organización, vocabulario, uso del lenguaje y mecánica.

Los avances observados al comparar pre- y post-prueba fueron notables en contenido y organización de escritura aunque moderados en vocabulario, uso del lenguaje y mecánica. Al contrastar el manejo de estrategias metacognitivas por cada estudiante entre pre- y post-prueba, se observó el mayor progreso durante la planeación. El avance en las fases de monitoreo y evaluación fueron intermitentes con algunos eventos de estancamiento, atribuibles a diferencias en complejidad de las tareas asignadas y al énfasis del docente en una determinada fase reflexiva.

La investigación aporta al estudio en desarrollo, el diseño cuasi-experimental, el uso de la prueba escrita como instrumento y la lista de control como elemento de apoyo en la producción de textos utilizando metacognición. El cálculo de porcentaje de avance/estancamiento/retroceso constituye un parámetro que revela información de interés durante el tratamiento. La re-escritura de textos ofrece oportunidad de atender a las correcciones señaladas por el docente y mejorar el escrito, lo que consolida la conciencia en el estudiante y promueve una conducta autónoma frente a su producción textual.

Por último se presenta el trabajo que más rasgos en común presenta con la presente investigación elaborada por Baratpour (2015). Su objetivo es incrementar la conciencia de los estudiantes en la redacción mediante la lista de control como herramienta de diagnóstico de debilidades y fortalezas. La investigación presenta un diseño cuasi-experimental de dos grupos, formados por 10 individuos entre 18 y 20 años de edad, todos cursantes en un instituto de lenguajes de Irán. Los individuos se sometieron a pre- y post-prueba, recibieron capacitación en escritura expositiva y produjeron un primer borrador en clase, que re-escribieron en casa (segundo borrador), aplicándose a un total de cinco textos. Los escritos fueron calificados en función de: contenido, organización y uso de lenguaje. El grupo control recibió capacitación en forma usual, mientras el grupo experimental fue instruido con autoevaluación, apoyado en el uso de una lista de control en la fase de revisión del escrito. El instrumento fue una prueba escrita (pre-prueba y post-prueba) cuya confiabilidad se determinó por correlación inter-evaluadores ( $r = .94$ ) y su validez mediante juicio de expertos. Los datos generados se trataron con estadística descriptiva e inferencial (pruebas t, pareadas e independientes).

Se observó diferencia significativa ( $p = .00 < .05$ ) entre pre-prueba y post-prueba en los estudiantes con autoevaluación ( $\bar{x} = -23.73$ ), frente a los del grupo control ( $\bar{x} = 2.86$ ). La

disminución en la desviación estándar del grupo experimental (pre-prueba = 4.98; post-prueba = 4.01) se atribuyó a una mayor uniformidad en criterios de escritura adquiridos debido a la autoevaluación. En conclusión, se convalida la hipótesis que señala la autoevaluación como agente de efecto en el desempeño de la escritura. Este antecedente aporta a la investigación en desarrollo el análisis estadístico y descriptivo. El primero, para caracterizar la población y determinar su grado de dispersión, así dar fuerza a inferencias derivadas de observaciones. El segundo, para determinar si hay diferencia significativa entre los grupos en estudio, lo que conducirá a la corroboración o rechazo de la hipótesis planteada.

### **Bases Teóricas**

En esta sección se muestran los fundamentos teóricos que sustentan esta investigación. Se presentan en dos bloques correspondientes a las variables involucradas: la escritura y la autoevaluación.

#### **La Escritura**

Esta destreza se aborda desde sus enfoques: procesual y constructivista. Seguidamente, se trata su naturaleza a nivel cognitivo y metacognitivo; cada nivel se explica por un modelo que lo sustenta y se aplica a través de sus respectivas estrategias. Esta sección concluye con el texto expositivo de comparación y contraste en aspectos de estructura, abordaje y estrategias de escritura.

**Enfoques** La complejidad de la escritura conlleva a su comprensión mediante los enfoques procesual y constructivista. De ellos derivan modelos teóricos que, a su vez, generan estrategias que permiten un manejo eficiente mediante actividades precisas.

***Enfoque Procesual*** Concibe la redacción como un proceso de procesos mentales cognitivos que finalizan con la versión definitiva. Su importancia radica en que hace posible la relación, organización y jerarquización de ideas en textos (Iglesias, 2004). Este enfoque contempla la escritura en dos modalidades: como proceso y como producto (Arias, 2012).

***La Escritura como proceso*** Se concibe la composición como la integración de una secuencia de procesos cognitivos internos en el escritor que operan recursivamente para lograr mejoras en el escrito de lenguas extranjeras (Arias, 2012). Este proceso es detallado por Seow (2002) en seis pasos:

1. Planificación: se extrae y organiza la información a utilizar en el texto.
2. Elaboración del borrador: es la primera versión del escrito sujeta a mejoras.
3. Respuesta: el autor es retroalimentado como recurso de orientación de su trabajo.
4. Revisión: se mejoran los aspectos señalados hasta lograr una versión satisfactoria.
5. Edición: las modificaciones se centran en ortografía, gramática y puntuación.
6. Evaluación: se valora el texto según la habilidad al escribir y la interpretación de la información.

***La Escritura como producto*** El texto constituye el eje de esta perspectiva de trabajo. Se orienta hacia el estudio lingüístico de la oración tomando en cuenta elementos de cohesión y coherencia, sintaxis, gramática, ortografía y puntuación. Su limitante radica en omitir el carácter comunicativo del escrito (Caldera, 2003). En consecuencia, esta investigación abordó la escritura desde ambos enfoques de forma integral, de manera de cubrir eficientemente la diversidad de aspectos de esta compleja destreza (Arias, 2012).

**Enfoque Constructivista** El saber se entiende como el resultado de la construcción de significados provenientes de experiencias previas del individuo que relaciona con nuevos conocimientos, lo que en conjunto constituye su realidad (Brown, 2001). En este sentido, la escritura pretende ser un vehículo de aprendizaje en que el escritor utiliza su reservorio cognitivo para edificar nuevas experiencias en la medida que interactúa en su contexto para sí mismo y para la audiencia.

**Naturaleza Cognitiva de la Escritura** El procesamiento consciente de información mediante el cual el individuo relaciona, organiza y plasma las ideas, caracteriza la naturaleza cognitiva de la escritura (Caldera, 2003). Sus procesos mentales se evidencian en tareas como: describir, comparar, relacionar, diferenciar, clasificar e identificar (Avilán, 2000) y se explica mediante el modelo de Flower y Hayes a continuación.

**Modelo de Flower y Hayes** La actividad cognitiva que experimenta el escritor durante la redacción de un texto en lengua extranjera se explica mediante este modelo (Arias, 2012) en sus tres componentes:

1. El ambiente de trabajo: referente al entorno físico y circunstancias que impulsan al escritor a escribir (tema de escritura, audiencia, objetivos del autor y texto escrito).
2. La memoria de largo plazo: constituye el banco de ideas cultivado por el escritor en su experiencia de redacción. Determina el re-ordenamiento del tema a abordar.
3. Sub-procesos de la escritura: Es la fase del proceso en que se evidencia la escritura, el cual se conforma a su vez por tres sub-componentes (Caldera, 2003):
  - 3.1. Planificación: se determinan: tema, propósito, audiencia y se establecen los objetivos de la

composición que guiarán la organización de las ideas a desarrollar.

3.2. Textualización: las ideas se desarrollan según lo planificado y mediante un uso adecuado del lenguaje para optimizar su efecto.

3.3.Revisión: es el producto del proceso de análisis, donde se evalúa el texto en función de los objetivos planteados y se maneja su re-escritura para mejorarlo.

*Estrategias Cognitivas* Su función es dar cumplimiento a los objetivos del texto. En este sentido, Caldera (2003) reúne estrategias cognitivas en función de los sub-procesos de la escritura observados en el modelo de Flower y Hayes (citados en Arias, 2012).

1)Estrategias de Planificación: Establecer las directrices del texto mediante: a)determinación de la situación comunicativa (tema, objetivo y audiencia); b)generación de ideas (selección, documentación, toma de notas) y c)organización de ideas (listado, esquemas, uso de organizadores).

2)Estrategias de textualización: a)redactar un borrador apoyándose en la información en la planificación, b)centrar la redacción en aspectos de interés, c)hacer un uso adecuado del lenguaje y d)manejar correctamente elementos léxicos, gramáticos, sintácticos y mecánicos.

3)Estrategias de revisión: a)comparar el texto con su planificación, b)leer selectivamente las ideas y su estructura así como gramática y mecánicos, c)corregir el texto mediante: sustitución, agregado, re-escritura, eliminación y d)revisar lo escrito, evaluarlo en sus distintos niveles, corregir y re-escribir.

Aunque se alcanzan los objetivos propuestos en un texto, la redacción de alto nivel requiere además de trabajo metacognitivo, el cual se expone seguidamente.

**Naturaleza Metacognitiva de la Escritura** Se refiere a la producción escrita que incluye valor agregado del autor. Así la metacognición se define como “el conocimiento de los propios procesos cognoscitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relaciona con ellos” (Kasper, citado en Delmastro y Di Pierro, 2009, p.12).

**Modelo de Flavell** La metacognición se presenta según el modelo de Flavell (Livingston, 1997) en dos dimensiones: 1.conocimientos y 2.experiencias de regulación.

1. El conocimiento metacognitivo. Se refiere al conocimiento adquirido sobre la cognición. Éste se produce en tres diferentes variables: la persona, la tarea y la estrategia:

1.1. Variables de la persona. Relacionadas con conocimiento previo que la persona posee, habilidades y limitantes.

1.2. Variables de la tarea. Referidas a la naturaleza de la actividad a realizar, su nivel de exigencia, características y complejidad.

1.3. Variables de la estrategia. Relativas a las acciones para abordar la tarea y alcanzar los objetivos previstos, así como el conocimiento de las condiciones en que aplica la estrategia a utilizar.

2. Las experiencias de regulación metacognitiva. Las percepciones del escritor durante el proceso cognitivo se desarrollan en esta sección. Como ejemplos cabe señalarse: sensación de estar disperso, necesidad de delimitar sus argumentos, redefinir el rumbo de la propuesta inicial, la sensación de alcanzar la meta propuesta. Esta regulación implica procesos mentales (O'Malley y Chamot, citados en Barranco, 2008):

2.1. Atención selectiva. La comprensión de la situación a enfrentar e interpretación de la información que hace el individuo para procesar y resolver la situación problema.

2.2. Planeación. Se asegura el trazado de objetivos, la verificación de la audiencia y la revisión de la estructura del texto.

2.3. Monitoreo y revisión. El autor comprueba la presencia de los elementos del texto y opera ajustes sobre la información, planteamientos y jerarquización.

2.4. Evaluación. En esta fase se valora la producción escrita en cuanto a la efectividad de las estrategias empleadas y lo acertado de la planificación ejecutada.

***Estrategias Metacognitivas*** Estas herramientas permiten utilizar el conocimiento reflexivamente en los procesos de planeación, monitoreo y evaluación al servicio del aprendizaje (Lv y Chen, 2010). Su aplicación deriva en actividades que aseguran el cumplimiento del objetivo trazado y la forma en que se alcanza ese objetivo (Livingston, 1997). A este respecto, Lacon y Ortega (2008) diseñan una secuencia didáctica para la enseñanza de escritura expositiva a nivel cognitivo y metacognitivo, que consta de siete pasos:

1. Diagnóstico. Los estudiantes redactan un texto de pre-prueba y un informe metacognitivo. El escrito reveló áreas críticas sobre las cuales se trabajará y el informe brindará datos útiles sobre el abordaje de textos.

2. Procesamiento estratégico de textos. El estudiante analiza textos modelo dedicando atención a estrategias de lectura, reflexión e interpretación, de manera de acondicionar al estudiante a utilizarlas posteriormente.

3. Conocimiento de estrategias de escritura. En un texto modelo se identifican sus estrategias de escritura. El docente promueve este análisis para activar la conciencia de los estudiantes, quienes resumen y esquematizan la información a utilizar como material de apoyo.

4. Evaluación colectiva de un texto y corrección estratégica. Un texto del diagnóstico del grupo elegido al azar es analizado por el grupo usando el material de apoyo. Los estudiantes identifican

las estrategias utilizadas y hacen propuestas para mejorar el escrito. Con la información obtenida, re-escriben el texto analizado.

5. Reconocimiento y aplicación de estrategias en ejercicios de escritura. Los estudiantes resuelven ejercicios breves de escritura aplicando estrategias de proceso y producción y explican las que utilizan en los ejercicios. El texto se revisa por pares. Cada estudiante realiza un texto con lo aprendido.

6. Post-prueba e informe metacognitivo. Los estudiantes producen individualmente un escrito final apoyándose en estrategias aprendidas. Adicionalmente, redactan un reporte reflexivo sobre cómo desarrollaron el escrito.

7. Los estudiantes comparan su pre-prueba con su post-prueba y sus respectivos informes reflexivos. Se promueve el análisis de resultados y la elaboración de conclusiones. Los estudiantes suman sus experiencias, para enriquecer la reflexión sobre la elaboración de escritos.

El carácter flexible de la secuencia didáctica permitió practicar algunas adaptaciones para diseño metodológico en la investigación (Anexo A). Considerando que la forma de abordar un texto depende de su tipo discursivo, se escoge el texto expositivo para esta investigación.

**El Texto Expositivo** Se caracteriza por su finalidad informativa, explica y amplía conocimientos de un área determinada (Smith, 2003). Expone conceptos, ideas, hechos objetivamente, describe objetos y procedimientos a detalle sin lugar a imprecisiones ni a juicios personales. Los argumentos quedan estructurados alrededor de ideas centrales, sustentadas por ideas secundarias, debidamente citadas y reseñadas (Vázquez, 2011).

-Slater y Graves definen el texto expositivo:

El texto expositivo es texto en prosa en el cual el autor presenta información. Es también explicativo en la medida en que el autor incluye las explicaciones necesarias para permitir que los lectores entiendan la información presentada. Además es directivo en tanto el autor compromete activamente a los lectores en un diálogo esclarecedor e indica lo que es y lo que no es importante. Por último, un excelente texto expositivo incorpora narraciones que den vida a esa prosa y atraigan lo más posible a los lectores (citados en Peña y Domínguez, 2006, p.12).

El texto expositivo está estructurado por una secuencia de tres secciones:

1.Problema. Se plantea y contextualiza el tema a modo de introducción. Abarca el primer párrafo donde se incluye información esencial para despertar el interés del lector. Contiene la idea central del tema, específicamente el propósito del texto.

2.Resolución. El desarrollo de las ideas tiene lugar mediante la exposición de argumentos inherentes al análisis. Observa la mayor extensión en el texto.

3.Conclusión. Se produce el cierre de la exposición en la forma de un resumen, o una conclusión como consecuencia de lo explicado.

***El Texto Expositivo de Comparación y Contraste*** La exposición de similitudes y diferencias entre dos sujetos, caracteriza a este sub-tipo textual. Su estructura sigue la forma básica del escrito expositivo. A continuación se presentan las secciones que lo constituyen:

1.Introducción. Los sujetos de la comparación y contraste son presentados y se anuncian los aspectos bajo los cuales se analizan.

2.Cuerpo. Se exponen las similitudes y diferencias entre los sujetos, las cuales siguen el mismo orden de aparición que en la idea central de la introducción (Vázquez, 2011). El desarrollo de las

ideas sigue una de estas dos formas:

2.1.En bloque. Aquí la información se desarrolla en párrafos separados para cada sujeto.

2.2.Punto por punto. Cada aspecto a argumentar se despliega en un párrafo aparte donde se exponen las semejanzas o diferencias entre los sujetos.

3.Conclusión. Resume los argumentos discutidos en el cuerpo del texto. Generalmente se acompaña de la opinión del autor o de su comentario reflexivo para cerrar el tema.

*Estrategias del Texto Expositivo de Comparación y Contraste* Aunque en la secuencia didáctica de Lacon y Ortega (2008) se exponen estrategias del texto expositivo, cabe agregarse dos estrategias específicas para el sub-tipo de comparación y contraste:

-El uso de organizador diseñado para textos de comparación y contraste y

-La escogencia de argumentos no obvios, así propiciar el desarrollo de las ideas.

Una vez abordado el basamento teórico de la escritura, se procede con el análisis de la herramienta a ser aplicará a la expresión escrita: la autoevaluación.

### **La Autoevaluación**

En este segundo bloque se expone la autoevaluación: su concepto, su caracterización en función de los enfoques y se explica en función de su bases teóricas. De este análisis parten estrategias autoevaluativas específicas para la redacción de textos.

La autoevaluación se explica como una herramienta que potencialmente promete mejorar la calidad de la escritura mediante el empoderamiento del estudiante, debido a su naturaleza reflexiva. Para comprender su funcionamiento se comenzará por su definición.

La autoevaluación es definida por Andrade y Du como:

Un proceso de evaluación formativa durante el cual los estudiantes reflexionan y evalúan la calidad de su trabajo y su aprendizaje, juzgan el grado al cual ellos reflejan las metas o criterios establecidos explícitamente, identifican fortalezas y debilidades en su trabajo y en consecuencia, las revisan (citados en Spiller, 2012, p.3).

**Enfoques** La caracterización de este recurso está dada por los enfoques a los que responde: de evaluación alternativa y formativa. Esta información determina su naturaleza y manejo.

**Evaluación Alternativa** La posibilidad de evidenciar aprendizaje mediante recursos diferentes al examen tradicional ubica a la autoevaluación como como evaluación alternativa (Brown, 2004). La necesidad de medir el aprendizaje de manera experiencial da paso a este recurso observado en aprendices de alta calidad académica. Se caracteriza por: a) Permitir su aplicación en cualquier momento, b) Proveer de retroalimentación individualizada y c) Fomentar la motivación interna (Brown, 2004).

**Evaluación Formativa** Se le conoce también como *evaluación para el aprendizaje* (Earl, 2003). El carácter formativo de la autoevaluación responde a su: a) Posibilidad de revisión del aprendizaje de manera continua, lo que favorece la internalización y mejoramiento del aprendizaje, b) Factibilidad de observar al aprendiz durante el desempeño de su tarea (orientada hacia el proceso), c) Identificación de áreas sujetas a mejoramiento (carácter diagnóstico) y d) Utilidad de la recolección de información por el docente para hacer un seguimiento eficiente del progreso del estudiante, a la vez que orienta a la toma de decisiones para ajustar la instrucción a las necesidades del educando (Brown, 2004).

**Bases Teóricas** Mc Millan y Hearn (2008) analizan detalladamente la autoevaluación desde sus pilares teóricos: cognitivismo, constructivismo y metacognición.

**Cognitivismo.** El estudiante trabaja conscientemente como un procesador de información previa que sufre re-arreglos con la entrada del nuevo conocimiento al transferirse a su memoria. (Mc Millan y Hearn, 2008). En el aula se evidenciaron estos procesos mentales en actividades de desarrollo de información: documentación bibliográfica, discusión de tópicos, ordenamiento del conocimiento, entre otros. En la autoevaluación lo cognitivo está representado por el efecto que produce el enfoque de metas. Una vez establecidas éstas claramente, los procesos mentales cognitivos se traducen en conductas de persistencia orientadas al logro de los objetivos. En el presente trabajo las metas están representadas por los elementos de la planificación del texto: tema, objetivo, audiencia, tipo de texto (Mc Millan y Hearn, 2008).

**Constructivismo** Cada estudiante expuesto al aprendizaje es una combinación única de experiencias y su comprensión está determinada en función de sus vivencias previas (Mc Millan y Hearn, 2008). En este sentido la autoevaluación adquiere su carácter promotor en la construcción de conocimiento significativo, lo que es observable en el estudiante cuando detecta sus debilidades frente al objetivo a alcanzar en una tarea determinada. Esta situación estimula procesos mentales en los que el individuo utiliza sus propias representaciones de la realidad. El resultado es la construcción de conocimiento a partir de estrategias propias procedentes de sus conocimientos previos que le permiten superar la deficiencia detectada (Mc Millan y Hearn, 2008).

**Metacognición** La naturaleza de la autoevaluación es metacognitiva, ya que sin el pensamiento reflexivo no es posible detectar fortalezas y debilidades del individuo respecto al

objetivo en una tarea determinada, ni la posibilidad de dirigir los pensamientos en la búsqueda de soluciones para superar las debilidades observadas (Panadero y Alonso, 2013). Para producir el estado mental autoevaluativo deben inducirse procesos mentales metacognitivos. Para ello, debe indicarse explícitamente que el objetivo de esta enseñanza es la gradual transformación de las preguntas de estimulación formuladas por el docente en auto-preguntas internas en cada estudiante. La participación activa de los aprendices (el aporte sus fortalezas y debilidades, así como las soluciones para superar estas últimas) y su actitud de compromiso con la tarea, constituyen evidencias de procesos metacognitivos. El uso sistemático de autoevaluación, a su vez, estimula la búsqueda de soluciones a los problemas detectados, razón por la cual se le considera un recurso promotor de estados conscientes en el individuo (Mc Millan y Hearn, 2008). La escritura, como proceso que exige actividad reflexiva continua, se ve favorecida por la autoevaluación ya que permite efectuar correcciones recurrentes para mejorar la producción escrita (Panadero y Alonso, 2013).

En la investigación se aborda el trabajo de muestras textuales expositivas a través de su análisis metacognitivo, sobre el cual se fundamenta la secuencia didáctica de Lacon y Ortega (2008) y auxiliada por el uso de la lista de control durante la producción textual. Posteriormente la sesión de consultoría constituye otro punto de actividad autoevaluativa del escrito producido. El estudiante recibirá retroalimentación individualizada apoyada por el uso de la rúbrica para realizar su re-escritura.

### **Estrategias**

A los fines de materializar la redacción reflexiva, se presenta un conjunto de estrategias autoevaluativas en la escritura como producto de la compilación de trabajos de varios investigadores, la cual fue publicada por Nielsen (2014) en *Educational Research Newsletter and*

*Webinars.* Estas estrategias se exponen a continuación

- Adiestrar utilizando información concisa y detallada antes de resolver ejercicios.
- Proveer criterios de evaluación claros y precisos.
- Utilizar ejemplos para demostrar tópicos escriturales relevantes y para evaluarlos.
- Estimular participación en el desarrollo de criterios en ejercicios de autoevaluación.
- Fomentar la motivación de los estudiantes como corresponde en la autoevaluación.
- Procurar un clima de clase relajado, con tiempo suficiente para completar las actividades planteadas de manera eficaz.
- Proveer de retroalimentación individualizada durante la autoevaluación.
- Dar oportunidad a los estudiantes de revisar su trabajo luego de la autoevaluación, así pueden utilizar la información recién adquirida para el mejoramiento de su escrito.

Los fundamentos teóricos discutidos, tienen el propósito de servir como directrices al diseño de trabajo de la investigación en desarrollo, presentado en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

La revisión teórica referida en capítulo anterior sustenta el protocolo de trabajo, a través del cual, se llevaron a cabo los objetivos que dan sentido a este estudio. Para ello se caracterizó la secuencia de pasos dentro de la terminología metodológica, es decir, el paradigma al que obedece, la relación entre las variables involucradas, la descripción de la población de trabajo a la cual se aplicó el instrumento de recolección de datos. Finalmente, se explicó la forma en que se procesarán los datos obtenidos a los fines de confirmar o rechazar la hipótesis planteada.

#### **Tipo de Investigación**

La naturaleza numérica de los datos arrojados orienta esta investigación en el paradigma cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Este se fundamenta en la credibilidad del dato cuantificable que proviene de la medición del fenómeno en observación (Palella y Martins, 2012). En el estudio, los datos provinieron de la calificación de composiciones expositivas de comparación y contraste.

Toda investigación fundamentada sobre una relación causa-efecto entre las variables que la conforman, origina una hipótesis que resulta rechazada o confirmada una vez concluida la investigación. Esto conduce el estudio dentro del esquema de nivel explicativo (Balestrini, 2006). En la investigación las variables involucradas son: la escritura expositiva (variable dependiente) y la autoevaluación (variable independiente). La intervención controlada de la autoevaluación para

producir cambios en la escritura expositiva, define su carácter causal y su relación queda expresada en la formulación de la hipótesis del presente trabajo:

### **Sistema de Hipótesis**

**Hipótesis de la Investigación** La autoevaluación influye en el mejoramiento de la calidad de escritura expositiva en los estudiantes de nivel intermedio de inglés como lengua extranjera de *FUNDAMETAL-Valencia*.

**Hipótesis Nula** La autoevaluación no influye en el mejoramiento de la calidad de escritura expositiva en los estudiantes de nivel intermedio de inglés como lengua extranjera de *FUNDAMETAL-Valencia*.

### **Diseño de la Investigación**

La operación de la variable experimental en condiciones de pleno control con la finalidad de obtener resultados define a una investigación como de diseño experimental (Palella y Martins, 2012). Dentro de este diseño, el presente trabajo se define como de tipo cuasi-experimental y se categoriza por Campbell y Stanley (1996) por situaciones de trabajo con grupos previamente conformados, en los que no es posible re-distribuir los individuos integrantes para lograr la condición de aleatoriedad, semejantes pero no equivalentes (Rodríguez, 2011). En el estudio esta situación responde a motivos de disponibilidad y de horarios.

En esta investigación se trabajó con dos grupos sometidos a las mismas condiciones excepto la autoevaluación, presente sólo en el grupo experimental. El grupo control presenta todas las demás condiciones. Del contraste observado en ambos grupos durante el tratamiento, se obtuvieron resultados que permitieron responder la pregunta central de la investigación.

La información generada de la investigación cuasi-experimental presenta el riesgo de no garantizar los cambios medibles en la variable dependiente como resultado exclusivo de las variaciones deliberadas en la variable independiente, lo cual se debe a la ausencia de aleatoriedad. Esta condición representa vulnerabilidad frente a la influencia de factores en el medio que pueden crear distorsiones en los datos recolectados. Para minimizar esta tendencia, es imprescindible mantener el máximo control posible sobre factores extraños al fenómeno en estudio; de esta forma se obtienen resultados más ajustados a la relación causal entre las variables involucradas y en consecuencia se otorga fuerza al argumento contenido en la hipótesis (Ramírez, 2007). Lo anterior respalda la importancia de un detallado diseño metodológico y la rigurosidad que se impone en el seguimiento del plan de trabajo trazado.

### **Población y Muestra**

Se entiende como población la totalidad de los individuos que presentan rasgos comunes y se encuentran sometidos a la situación de estudio (Ramírez, 2007). A los efectos de la investigación *FUNDAMETAL-Valencia* dispone de dos secciones de nivel 6 (intermedio) para un total de 17 individuos. Considerando que la población disponible es inferior a 100 individuos, en la que es posible identificar a cada uno de sus integrantes, la situación amerita trabajar con la totalidad de la población (Arias, 2006). Esto apoya el principio: “mientras más grande la muestra, más cerca se estará de la representatividad” (Ramírez, 2007, p.77).

La muestra de este estudio se conformó por diecisiete individuos con edades comprendidas entre 17 y 36 años, con un nivel de inter-lengua intermedio, cursantes en horario de la tarde, cuatro veces por semana en modalidad presencial. Sus niveles de instrucción variaron entre: estudiantes universitarios, personal de oficina, técnicos y profesionales universitarios.

Los individuos se reunieron en dos grupos: uno de ocho individuos (grupo control) y otro con nueve (grupo experimental) que vieron los mismos temas en el mismo horario, un curso a continuación del otro. Los criterios considerados en los sujetos de este estudio fueron: la similitud en tamaño de los grupos, un mismo nivel de inter-lengua apto para elaborar composiciones, así como la disponibilidad de horarios y grupos.

### **Instrumento de Recolección de Datos**

Se entiende por instrumento el recurso mediante el cual se recaban, filtran y codifican los datos a estudiar en un trabajo de investigación (Hurtado, 2012). En este trabajo, la variable dependiente fue sometida a medición a través del instrumento: una prueba estandarizada tipo ensayo proveniente de la técnica de prueba de tipo escrita (Palella y Martins, 2012) con la finalidad de determinar el desarrollo y organización de ideas apegadas al proceso de escritura de tipo extensivo. La prueba consistió de una pregunta abierta que al responderse generó una composición expositiva de comparación y contraste (Anexo C).

### **Elaboración del Instrumento**

Los tópicos de la prueba y de las composiciones durante el tratamiento son adaptaciones de ejemplos observados en el texto *Academic Writing for Higher Education* (Vázquez, 2011) y se consultaron con docentes de la institución, de manera de seleccionar temas interesantes a los grupos del estudio. El instrumento se sometió a evaluación de panel de tres expertos para determinar su validez (Anexo B). La confiabilidad se calculó mediante la relación inter-observadores en las fases de pre-prueba y post-prueba de los grupos control y experimental (Baratpour, 2015).

## Aplicación del Instrumento

Se administró a ambos grupos la pre-prueba (observación inicial Oi) y post-prueba (Observación final: Of) para ser completada en 45 minutos. A este fin se dispuso de: diccionario físico, papel y lápiz. Los estudiantes del grupo experimental acompañaron su pre-prueba y post-prueba con un informe metacognitivo (Anexo D). La investigación siguió el diseño de un grupo control y otro experimental según Campbell y Stanley (1996), con la única diferencia de la aplicación de la variable independiente: (X) (Rodríguez, 2011), que corresponde a la autoevaluación. Este diseño se denota mediante la nomenclatura de Campbell y Stanley:

Oi	X	Of	(grupo experimental)
-----			
Oi		Of	(grupo control)

## Procedimiento

La fase del tratamiento se realizó en un total de 16 horas académicas en 8 sesiones y tuvo lugar dentro del curso regular de lunes a viernes de 5:00pm a 6:30pm, correspondiente a un nivel de la institución. Se trabajó con un grupo después del otro. Ambos grupos se sometieron a iguales condiciones de instrucción.

El esquema de trabajo a emplear en ambos grupos fue una adaptación de la secuencia didáctica de Lacon y Ortega (2008). El procedimiento inició con una sesión diagnóstica de deficiencias en la escritura expositiva de comparación y contraste. Seguidamente procedió una fase de análisis de casos problemáticos procedentes de deficiencias encontradas en el grupo y trabajados cognitivamente. El tratamiento continuó con una fase de práctica escrita, comenzando con la discusión en grupo del tópico a redactar, previamente asignado e investigado

individualmente. A continuación, se agregan los temas utilizados en las composiciones de la investigación:

Pre- y Post-Prueba: celebrities versus common people

Texto 1: a mountain versus a beach

Texto 2: a town versus a city

Texto 3: processed food versus fresh food

Texto 4: cats versus dogs

La idea era facilitar la planificación de los escritos y el uso eficaz del tiempo en el aula. Esta actividad se apoyó con un organizador adaptado de la página web *Read Write Think* (Anexo G). Posteriormente, se procedió al trabajo individual de composición en clase durante 45 minutos para lo cual se dispuso de papel, lápiz, y diccionario físico como recursos de trabajo.

Los escritos fueron corregidos fuera de clase, en forma cualitativa, usando la rúbrica de calificación (Anexo F) y se entregaron a los estudiantes en la siguiente clase. Las observaciones se tomaron en cuenta para asignar su re-escritura. El texto mejorado fue entregado por los estudiantes en la siguiente clase para ser nuevamente calificado.

El trabajo con el grupo experimental incluyó la autoevaluación. Estos estudiantes acompañaron la pre- y post-prueba con un informe metacognitivo explicando el razonamiento utilizado para realizar su texto. Durante el tratamiento se impartió explícitamente práctica reflexiva, que se apoyó con el uso de una rúbrica para textos expositivos de comparación y contraste y adaptada de las páginas web *R campus* y *Read Write Think*, a fin de establecer objetivos de trabajo (Anexo F). La lista de control asistió al estudiante durante el proceso de escritura (Anexo H). Su elaboración es el producto de la operacionalización de la escritura (Anexo E), procedente de sus bases teóricas discutidas en el capítulo anterior. La finalidad del

uso de los indicadores fue auxiliar los procesos mentales autoevaluativos en el estudiante al abordar el escrito desde sus dimensiones: cognitiva y metacognitiva.

Los textos se corrigieron fuera de clase y se entregaron en la siguiente sesión. Cada estudiante del grupo experimental discutió su escrito corregido en sesión individual de consultoría, donde recibió retroalimentación. En esta fase se utilizó conjuntamente las observaciones en su texto, la lista de control y la rúbrica. El objetivo de esta combinación fue el de estimular la búsqueda de soluciones para el mejoramiento de su composición a presentar en una segunda versión. La re-escritura se realizó en casa y se entregó en la siguiente clase para su evaluación.

Es oportuno señalar que la calificación cualitativa de los textos aplicó para ambos grupos. De esta forma se buscó promover la atención del estudiante hacia las observaciones para lograr un texto de calidad, evitando así distracciones y estados afectivos producidos por la calificación numérica (Panadero y Alonso, 2013). Para efectos de la investigación se registraron calificaciones cuantitativas, tanto de las composiciones como de sus segundas versiones a los fines de proceder a su tratamiento estadístico.

Las distorsiones producidas por variables extrañas a la autoevaluación, fueron atendidas tomándose algunas medidas derivadas de los antecedentes consultados:

-La prueba escrita utilizada en la pre-prueba y la post-prueba fue la misma, así controlar el sesgo del conocimiento del sujeto en su desempeño (Baratpour, 2015).

-El uso de un diario por parte de la facilitadora como forma de proporcionar uniformidad de los contenidos impartidos en ambos grupos.

-Los escritos fueron evaluados por dos profesores independientes previa instrucción, sobre el criterio de evaluación y llevaron sus registros separadamente (El-Koumy, 2001).

-Las calificaciones se llevaron cuantitativamente de manera interna y cualitativamente de cara a los estudiantes (Brooke y Andrade, 2013).

### **Organización y Análisis de Datos**

Los datos recolectados se trataron primeramente con estadística descriptiva: media, moda, mediana y desviaciones estándar de las calificaciones de los escritos en los grupos control y experimental en los momentos de pre-prueba y post-prueba con la finalidad de observar uniformidad y dispersión en ambos grupos de estudio antes y después del tratamiento. Estos registros se calcularon igualmente con cada composición durante el tratamiento con el objeto de detectar cambios y establecer relaciones entre comportamientos observados tendencias y lo observado en las composiciones producidas. Se registraron las diferencias entre las calificaciones alcanzadas en la primera y segunda versión para cada tema propuesto a fin de observar el efecto de la revisión en la calidad textual, así como su influencia en la calidad de textos posteriores dentro del tratamiento. Esta medición se realizó en atención a su importancia como punto crítico de la escritura (Spiller, 2012).

Los datos fueron tratados adicionalmente con estadística inferencial, mediante la aplicación de la prueba de t-student, entre las dos muestras (independiente) y de cada muestra entre la pre-prueba y la post-prueba (pareada) para determinar, en el primer caso, si existe diferencia significativa entre los grupos experimental y control, y en el segundo caso para determinar si se detectan diferencias dentro de cada grupo entre los momentos inicial y final del tratamiento, lo que corroborará o no la hipótesis planteada en la presente investigación. La información se

organizó en tablas y gráficos de manera de visualizar tendencias que sustentan la interpretación de resultados, su posterior explicación, generalización y predicción del fenómeno sujeto a estudio. La pre-prueba y post-prueba del grupo experimental se acompañaron de un informe metacognitivo en que se pidió describir el razonamiento utilizado para realizar su composición. El contraste de los informes inicial y final busca reflejar el progreso alcanzado en el adiestramiento textual, a la vez de evidenciar diferencias entre los grupos que resultan de la producción escrita autoevaluativa.

La aplicación de este diseño de protocolo rindió la data que se analiza en el siguiente capítulo y su interpretación, con el apoyo de los antecedentes disponibles.

## **CAPITULO IV**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

El trabajo de aula diseñado en el capítulo anterior generó resultados que se presentan y se analizan en este capítulo en función de los objetivos planteados en el Capítulo I de la investigación. Es oportuno señalar que la validez de los resultados presentados es conferida por la presentación del instrumento de recolección de datos ante el juicio de expertos (Anexo B). En la validación fue incluida la operacionalización de la variable dependiente (Anexo E), cuyo desglosamiento respectivo se presenta en la lista de control (Anexo H). Si bien este recurso fue utilizado únicamente por el grupo experimental, sus indicadores constituyeron la base del adiestramiento impartido atendiendo las limitantes propuestas para el grupo control.

Por su parte, la confiabilidad se sustentó en la determinación del coeficiente inter-observadores, en los dos grupos de trabajo en pre-prueba (Anexo J). La magnitud de estos valores en todos los casos otorga a la prueba administrada una confiabilidad moderada (Cerdeja y Villarroel, 2008). A los efectos de determinar la consistencia interna de los aspectos a evaluar en la rúbrica, se calculó el alfa de Cronbach en pre-prueba y post-prueba (Anexo L Tabla 16), lo que confiere una confiabilidad alta a la rúbrica de acuerdo con Palella y Martins (2012).

El análisis de resultados comienza con la presentación de dos ejemplos de pre-prueba y post-prueba, procedentes de un estudiante de cada grupo, de manera de observar cambios en su producción textual antes y después del tratamiento. A estas muestras se agregan algunos ejemplos resaltantes extraídos de los textos durante el adiestramiento. Seguidamente se analizan las tendencias que generan los textos producidos durante la investigación. Las diferencias observadas

entre los grupos se refuerzan mediante la aplicación de análisis estadístico descriptivo e inferencial.

La primera fase de trabajo corresponde a la de diagnóstico, el cual se materializó mediante la aplicación de la Pre-Prueba (ANEXO C). En los escritos recolectados de ambos grupos se observó la ausencia de indicadores del texto expositivo de comparación y contraste, excepto el de convencionalismos (gramática, sintaxis, ortografía y puntuación) (ANEXO E). En consecuencia, las composiciones fueron evaluadas en función de este único indicador. Estos escritos muestran un pobre desarrollo de ideas sin orden ni relación alguna entre ellas, con fallas gramaticales, ortográficas y de puntuación sin observarse diferencias apreciables de calidad entre los grupos control y experimental. Las deficiencias referidas son similares a las reportadas por Figueroa y Simón (2011), quienes encontraron deficiencias léxicas, predominio de la memoria antes que el razonamiento, así como falta de objetivos que motivan y promueven la organización de la escritura.

Seguidamente, se les solicitó describir cómo realizaron la composición en un informe metacognitivo (ANEXO D). La explicación ofrecida por los estudiantes sobre cómo realizaron el texto muestra ausencia de organización de la información y la falta de revisión del texto producido, así como de estrategias en la redacción. Los estudiantes, en su mayoría, evidenciaron carencias de organización de la información para su redacción, algunos optaron por el uso de estrategias que lejos de contribuir a la escritura eficaz, consumieron el tiempo de la actividad de redactar sin tener oportunidad de concluir su escrito (ANEXO E). Estas deficiencias se contraponen con lo señalado por Figueroa y Simón (2011) al insistir en la revisión del texto como recurso de mejoramiento de escritos.

A los fines de apreciar las mejoras en la producción escrita, se exponen los textos de los dos estudiantes seleccionados en los momentos de la pre-prueba, conjuntamente con sus textos producidos en post-prueba (ANEXO E). La notable diferencia entre ambos momentos para los dos grupos y sugiere que el adiestramiento administrado en las dos versiones es efectivo. En este sentido, las muestras de escritura recolectadas en post-prueba realizadas por ambos grupos presentan una clara estructuración del texto con párrafos definidos (introducción, cuerpo y conclusión) como producto del adiestramiento recibido (ANEXO E). Sin embargo, la desigualdad en los tratamientos seguidos deriva en diferencias en los textos producidos que a continuación se analizan.

En este orden de ideas, el texto de post-prueba del estudiante control presenta diferenciación de los elementos que componen el texto expositivo de comparación y contraste están en párrafos aparte, (ANEXO E). Sin embargo, el desarrollo de ideas es limitado, éstas se agregan en un párrafo pero no se conectan. Los puntos de contraste se desarrollan de forma independiente, lo que crea cambios abruptos de contenido. Estas observaciones coinciden con las reportadas por Figueroa y Simón (2011), las cuales atribuyen a deficiencias en la organización de la información. Lo anterior se complementa con el contenido del informe metacognitivo donde se menciona cierto orden en el escrito como resultado de las explicaciones y apuntes de clase.

Por su parte, el texto de post-prueba del estudiante experimental muestra, además de un texto expositivo de comparación y contraste debidamente estructurado, un dominio del tema, donde los puntos de contraste se relacionan secuencialmente y se observa un cierre al final del texto que estimula al lector sobre el tema. A este respecto, el informe metacognitivo revela la redacción de alto nivel como producto de la clara asimilación del esquema estructurado del texto expositivo de comparación y contraste, que se trabaja haciendo uso del organizador de ideas,

donde ubican la información de cada sección del texto y la jerarquizan en ideas principales, secundarias y ejemplos de cada caso. Cabe mencionar que sólo una minoría incluyó la reflexión de sus propias ideas para agregarlas en el texto. De igual manera reconocen la importancia de captar la atención del lector. En el caso de la muestra, el estudiante evidencia el hábito de organizar la información a redactar, considera importante escribir de forma amena al lector. Este resultado es corroborado por Correales et al. (2007) quienes registraron avances en sus estudiantes, relacionados con rasgos de actitud reflexiva que se fomentaron por el hábito de la planificación del texto y el acompañamiento docente durante el proceso de redacción.

El contraste entre las muestras de post-prueba de los grupos control y experimental por cada indicador, genera información que explica las diferencias y los alcances en su nivel de escritura. Los aspectos destacados resultantes de este análisis se plantean a continuación.

En cuanto a la introducción del texto, si bien la falla más notoria en el grupo control es la falta de propósito del texto y en el grupo experimental es la carencia de conexión entre el propósito y el análisis de contraste entre los sujetos, la mayor desigualdad entre los grupos es la calidad de conexiones que se establecen entre sus componentes por parte del estudiante experimental. Estas conexiones resultan de la actividad reflexiva puesta en práctica desde la fase de planificación del texto, lo cual coincide con Correales et al. (2007) al relacionar el trabajo cuidadoso de la planificación con un mejor uso de los indicadores y como consecuencia, se producen mejoras en el orden y desarrollo de la composición.

El indicador párrafos presenta fuertes deficiencias respecto a la idea central. En el grupo control la mayoría de los escritos carecen de ella, lo cual ocasiona desarticulación del contenido.

Si bien, la idea central se plantea en el texto experimental, no conduce las ideas principales de los párrafos de desarrollo, restando así unidad al escrito.

La organización en el texto del estudiante control se logra mediante las frases transicionales tratadas de manera mecánica “*The first difference is money*”, “*another difference is the apparience*” y “*the last difference is the public life*” al comienzo de cada párrafo que sugieren un orden lógico, con rasgos tratados ‘punto por punto’ y los sujetos del análisis presentan la misma y escasa extensión en el párrafo con ejemplos apenas se mencionan. En el caso del estudiante experimental, se incluyen de frases transicionales al inicio de cada párrafo que otorgan cierto orden y responden más a la reflexión sobre de los puntos tratados. Si bien hay mayor desarrollo que en el texto control, no hay equidad en la extensión de sujetos, dándose más extensión a las celebridades que a la gente común.

Cabe agregar que las mejoras en los indicadores: *párrafo* y *organización* están estrechamente relacionadas con la planificación del escrito, lo cual coincide con Baratpour (2015) al señalar que el trabajo en contenido, organización y uso del lenguaje produce mejoras sustanciales en las composiciones.

Las transiciones son utilizadas por una minoría en ambos grupos y los pocos estudiantes que las usan, hacen uso de ellas para enumerar los rasgos de contraste entre los sujetos. Ejemplo de lo anterior se observa en las frases iniciales de los párrafos en la muestra de post-prueba del estudiante control: “*The most notable difference is...*”, “*Another difference is...*” y “*The last difference is...*”, aplicables a cualquier tema, lo que supone que no se ha internalizado su alcance. Por su parte, en el grupo experimental, las transiciones obedecen más a la intención de relacionar los rasgos planteados.

En lo concerniente a convencionalismos, se observan fallas sin mayores diferencias entre ambos grupos. Las más notorias son faltas de puntuación que acarrear faltas de mayúsculas o la falta el uso de dos puntos antes de mencionar ejemplos. El uso del artículo *the* sin la intención de referirse a un sujeto en particular. La inclusión de intensificadores como *very*, que quedan fuera de la objetividad del texto expositivo. Las deficiencias encontradas pueden hallar explicación en Figueroa y Simón (2011), quienes reportan que la redacción de textos por proceso, es una situación propicia para centrar la atención en los aspectos del desarrollo de ideas, más que en rasgos de estructura del texto.

La conclusión del texto muestra insuficiencias, que se hacen notorias en el grupo control al no relacionar las diferencias analizadas con el propósito del texto debido a que no existe en la introducción. Tampoco puede dar una respuesta a la situación que motivó su escrito porque no se estableció la idea central del texto. Al carecerse de estos elementos, no es posible interesar al lector. Por su parte las fallas que destacan en el grupo experimental son: la expresión de la opinión del autor, así como dar respuesta al planteamiento inicial, localizado en la idea central del texto. La integración de estos elementos hace la conclusión interesante para la audiencia.

Si bien en la escritura de la conclusión están involucrados procesos cognitivos (Bruno y Beke, 2004), se requiere de la participación de procesos metacognitivos, que hacen posible la habilidad de acomodar las ideas para englobar el desarrollo del texto en una idea de cierre que soluciona el problema textual planteado (Delmastro y Di Pierro, 2009). De igual manera, se requiere habilidad para dejar un mensaje al lector, bien sea: creando interrogantes, emitiendo su opinión o motivando su reflexión sobre el tema. En consecuencia, el estudiante control no dispone de herramientas para desarrollar escritura a este nivel. A este respecto, Figueroa y Simón

(2011) indican que no sólo el desarrollo de la conclusión, sino también de la introducción, permiten inferir el nivel de conocimiento que el autor tiene sobre el tema.

El contraste de resultados de la pre- y post-prueba de los grupos control y experimental indican éxito debido al adiestramiento. En esta etapa se logran mejoras en los cuatro textos debido a la escritura y re-escritura, además de los recursos disponibles para cada grupo. En este orden de ideas se exponen, a continuación, casos resaltantes que ilustran los alcances del trabajo escrito de forma tradicional y bajo autoevaluación en primera y segunda versión.

El siguiente ejemplo proviene del texto 3, en que se contrasta comida fresca y procesada. El fragmento corresponde a la conclusión del texto.

Ejemplo 1: Grupo Control Texto 3 Versión 1 Conclusión Estudiante 1

*“Here in this composition we can find the similarities or differences bwtween fresh and processed food. Both taste different, have different vitamins and we pay different price. We choose what kind of food we eat”.*

La conclusión se presenta con ideas que no se conectan entre sí. Aunque el autor emite su opinión, la conclusión no resulta atractiva para el lector. A continuación se muestra el resultado de la versión 2.

Ejemplo 2 Grupo Control Texto 3 Versión 2 Conclusión Estudiante 1

*“Here in this composition we can find the similarities and differences between fresh and processed food in taste, price and vitamins. We choose what kind of food we eat”.*

La conclusión experimentó pocos cambios a pesar de incluir los rasgos de contraste como ejemplos de las diferencias entre los sujetos. El texto no genera interés por el lector.

A continuación se expone la conclusión del mismo texto escrita por un estudiante experimental:

Ejemplo 3 Grupo Experimental Texto 3 Versión 1 Conclusión Estudiante 5

*“From the ideas explained above, we can conclude that people select the food if the possibilities allow them (free time, money, culture, etc). The choice belong to the customer who think about the priorities”.*

En la corrección se le pidió expresarse en forma impersonal, corregir algunas fallas de gramática y se conversó con el estudiante sobre el tema durante la consultoría. De lo anterior resultó su segunda versión:

Ejemplo 4 Grupo Experimental Texto 3 Versión 2 Conclusión Estudiante 5

*“From the ideas explained above, it can be concluded that people select their food according to their possibilities (money, free-time, culture, etc). The choice belongs to the customer who thinks about his/her priorities”.*

Con los ejemplos se quiere destacar que la habilidad de redactar una conclusión interesante está relacionada con la capacidad del estudiante para resumir información, de identificar las preferencias y necesidades de la audiencia, así como de agregar experiencias previas sobre el tema para dar valor agregado al escrito. Este efecto puede alcanzarse eficazmente con el uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la revisión de su escrito, apoyándose en los criterios pre-

fijados para la tarea. Esta forma de trabajo es congruente con lo señalado por Baratpour (2015) quien reporta el efecto de progreso en los textos expositivos como resultado del uso de los criterios autoevaluativos como técnica de revisión.

Una vez concluido el análisis de muestras de escritura, se procede con el tratamiento de los datos recolectados. En este sentido, la calificación de las composiciones se efectuó de dos formas: categorizada en cuatro niveles de cara a los estudiantes, de manera de centrar su atención en los aspectos a mejorar. Las calificaciones se trabajaron cuantitativamente para efectos del tratamiento, para lo cual se utilizó una escala del uno al veinte. En ambos casos, la evaluación se apoyó con una rúbrica analítica de seis indicadores: Introducción, Párrafos, Conclusión, Organización, Transiciones y Convencionalismos, con un puntaje máximo para cada uno según su grado de desempeño (Anexo G).

Los resultados que se muestran en las tablas y gráficos no se expresan en calificaciones en la forma original, sino en porcentaje de logro alcanzado por cada indicador de la rúbrica con respecto a su máxima calificación (Anexo J). De igual modo, las calificaciones de los textos se expresan con respecto a 100%. La finalidad de esta conversión es la de mostrar los progresos en cada indicador utilizando una misma escala, lo que facilita su comparación, así como la presentación de los resultados en tablas y gráficos.

Las deficiencias observadas durante la pre-prueba arrojaron calificaciones que ubicaron al total de los estudiantes examinados en las categorías *debe mejorar* y *regular* de la rúbrica de calificación (Anexo G) según puede verse en la Tabla 1. Las calificaciones obtenidas en la totalidad de las composiciones oscilan entre tres y ocho puntos en la escala de uno a veinte, lo que corresponde a porcentajes de logro entre 15% y 40%.

**Tabla 1***Porcentaje de estudiantes por categoría de rúbrica en pre-prueba*

Grupos	Excelente	Bueno	Regular	Debe mejorar	Total
<b>Control</b>	0	0	25	75	100
<b>Experimental</b>	0	0	22	78	100

Fuente: Autora, Pernía, 2017

Estos resultados coinciden con lo obtenido por Correales et al. (2007) y evidencian la carencia de conocimientos sobre redacción de textos en inglés como lengua extranjera. Es oportuno señalar que en esta etapa, no procede calcular diferencias entre los grupos, ya que para este momento no se había aplicado tratamiento alguno. En caso de haber variaciones, éstas responden al azar y la heterogeneidad inicial de las poblaciones.

Los grupos de trabajo en pre-prueba vistos a través de estadísticos descriptivos (Anexo L) muestran calificaciones alrededor de valores promedio similares (grupo control: 4.8 puntos y grupo experimental: 4.6 puntos) con una distribución regular de estos valores, lo cual se corrobora con valores de medianas cercanas a los promedios (grupo control: 4.5 y grupo experimental: 4.0) y denotando ausencia de valores extremos. Las calificaciones más repetidas se expresan mediante modas de 3.0 y 4.0 para el grupo control y experimental respectivamente, lo cual se acerca apreciablemente al promedio observado. La dispersión de las calificaciones obtenidas con respecto a la media no supera 1.67 puntos en el grupo control y 1.01 puntos para el grupo experimental (Anexo L). Estos resultados describen a la población del estudio como de comportamiento homogéneo. A los fines de generar mejoras en los estudiantes durante el tratamiento, se trabajó sobre los tópicos en los que se detectaron fallas, de manera de elaborar a partir de éstas, los temas del adiestramiento según el protocolo de trabajo.

Concluida la pre-prueba, comienza la fase de adiestramiento, correspondiente al segundo objetivo de la investigación. Los estudiantes recibieron instrucción sobre la redacción expositiva de comparación y contraste, luego de lo cual, realizaron cuatro composiciones con una segunda versión de cada texto. Las calificaciones obtenidas generaron tendencias a lo largo del tratamiento, que pueden observarse en el cuadro comparativo de progreso en los indicadores desde el primer hasta el cuarto texto, en los dos grupos de trabajo y en sus versiones 1 y 2 (Cuadro 1). Los indicadores se colocaron de forma decreciente, de izquierda a derecha. Aunque se producen mejoras en todos los indicadores entre un texto y el siguiente, los progresos resaltantes hacen desplazar el indicador hacia la izquierda.

En este orden de ideas, los indicadores mejor trabajados en la versión 1 (V1, área de la izquierda) en ambos grupos fueron: *organización* (O) y *párrafo* (P). En el primer indicador los porcentajes de logro variaron entre el texto 1 al 4 de: 66,6 a 87,7 en el grupo control y de: 75 a 89 en el grupo experimental. Por su parte, el valor en *párrafos* varió de 56.3 hasta 68.8 en el grupo control y de 75 a 89 en el grupo experimental. Es importante destacar que, si bien estos dos indicadores fueron enseñados en ambos grupos como piezas integrantes de la estructura del texto, esta información no es suficiente para desarrollar, relacionar y equilibrar las ideas expuestas, tal como ocurre en las muestras escritas del grupo control.

Sin embargo, estas habilidades pueden alcanzarse mediante el acceso y uso de recursos utilizados en el grupo experimental: la disponibilidad de los criterios de evaluación, el trabajo con el organizador y la revisión de los ítems de la lista de control.

**CUADRO 1**

*Variación del porcentaje de logro en los aspectos de rúbrica en todos los textos, para ambos grupos y en las versiones 1 y 2*

		V1						V2					
T1	GC	O	P	I	T	CV	CL	CV	P	I	O	T	CL
		66.6	56.3	53.3	46	44	40.8	81.5	72.5	72	71	55.3	49.3
T1	GE	O	P	I	T	CV	CL	O	P	I	CV	T	CL
		75	75	74	64	48	45.8	94.3	89	82	74	58.3	55.5
T2	GC	O	P	I	CV	CL	T	O	CV	P	I	CL	T
		75	68.8	56.3	50	47	37.7	81.3	79.5	78	75	61.8	55.3
T2	GE	O	P	I	CV	CL	T	O	CV	P	I	T	CL
		89	75	72.3	61	55.5	44.3	96.3	95.5	84.8	83.3	66.7	61
T3	GC	O	P	I	CL	T	CV	O	I	P	T	CV	CL
		83.3	68.8	68.8	47	41.7	37.5	92.7	82.8	78.3	64.7	61	56.5
T3	GE	O	P	CL	I	CV	T	CV	O	P	CL	T	CL
		89	77.8	75	72.3	55.5	40.7	100	96	88.8	I	77.8	57.3
T4	GC	O	I	P	CL	CV	T	O	P	I	CV	T	CL
		87.7	75	68.8	50	50	50	92	83.5	81.3	73.5	73	64.8
T4	GE	O	P	I	CL	CV	T	CV	O	P	I	T	CL
		89	89	86	66.8	66.5	55.7	97	96.3	93.3	93	78	75

*GE=Grupo Experimental ; GC = Grupo Control; V1 = Versión 1; V2 = Versión 2*

*I = Introducción; P = Párrafos; CL= Conclusión; O = Organización; T = Transición; CV = Convencionalismos*

*T1 = Texto 1; T2 = Texto 2; T3 = Texto 3; T4= Texto 4*

Fuente: Autora, Pernía, 2017

Estas observaciones permiten considerar en primer término, la importancia de la fijación de criterios sobre los cuales el estudiante ejecuta sus procesos autoevaluativos como estrategia para el alcance de los objetivos planteados (Baratpour, 2015). En segundo lugar, el efecto de la planificación en la calidad del escrito, lo cual guarda similitud con lo reportado por Figueroa y Simón (2011), al proponer la alineación de los objetivos con el contenido del texto como

estrategia de detección de problemas de redacción. Por último, el beneficio del uso de la lista de control en el mejoramiento de la escritura, en concordancia a lo mencionado por Baratpour (2015) al considerar la revisión de los ítems de la lista de control y la aplicación de acciones correctivas como recurso promotor de la conciencia en el estudiante para asegurar el abordaje eficaz de la escritura.

Se observa una segunda categoría, de logro intermedio conformada por la *introducción* (I), cuyos valores de porcentaje de logro varían entre 53,3 y 75 en el grupo control y de 74 hasta 86 en el grupo experimental. Aunque ambos grupos conocen los elementos de esta sección, los estudiantes del grupo control se limitan a transcribir la información investigada, agregan mecánicamente que el propósito del texto es el de comparar y contrastar los sujetos y mencionan los aspectos del análisis. En consecuencia, su avance queda restringido al carecer de la habilidad de relacionar las ideas, sin lograr el efecto comunicativo. En relación a lo anterior, Figueroa y Simón (2011), encontraron que los estudiantes inexpertos otorgan más importancia a la redacción del cuerpo del texto que a las otras secciones del texto, entre las cuales se encuentra la introducción.

Finalmente se distingue un tercer bloque conformado por: *conclusión* (CL), *convencionalismos* (CV) y *transiciones* (T). De estos indicadores, la conclusión muestra los mayores avances con cada texto, ocupando desde el último lugar en el texto 1 en ambos grupos, con valores de 40,8 y 45,8 para los grupos control y experimental respectivamente, hasta alcanzar su máximo en el texto 3 en el grupo experimental con un valor de 75 y en el texto 4 y de 50 para el grupo control.

Como se observó en las muestras escritas, el trabajo automático en la mención de los aspectos de contraste y un cierre sin la contribución del autor (opinión, reflexión o cuestionamiento) impiden al grupo control un desempeño eficiente en la conclusión alcanzando como máximo la mitad del logro. Por su parte, el grupo experimental alcanzó logros satisfactorios. Sin embargo, su limitante es la falta de conexión con la idea central, la cual constituye el propósito del texto en la introducción, delimita y unifica los puntos de comparación y contraste en el cuerpo del texto y da respuesta en la conclusión a los objetivos planteados. A este respecto, Figueroa y Simón (2011) indican que no sólo el desarrollo de la conclusión, sino también de la introducción, permiten inferir el nivel de conocimiento que el autor tiene sobre el tema.

En convencionalismos puede advertirse un modesto progreso, con valores iniciales de 44 y 50 para los grupos control y experimental respectivamente y un máximo de 50 y 61 para cada grupo. Su trabajo insuficiente puede estar relacionado con las exigencias de la escritura por proceso ya que la redacción de ideas obliga a dar preferencia a éstas antes que a rasgos de forma (Figueroa y Simón, 2011). Resultados similares fueron obtenidos por Corrales et al. (2007) al reportar progresos moderados en aspectos mecánicos, partiendo de un 93% de estudiantes calificados como 'insuficiente' que al final del tratamiento se redujeron a 86% dividido en 57% *regular* y 29% *bueno*.

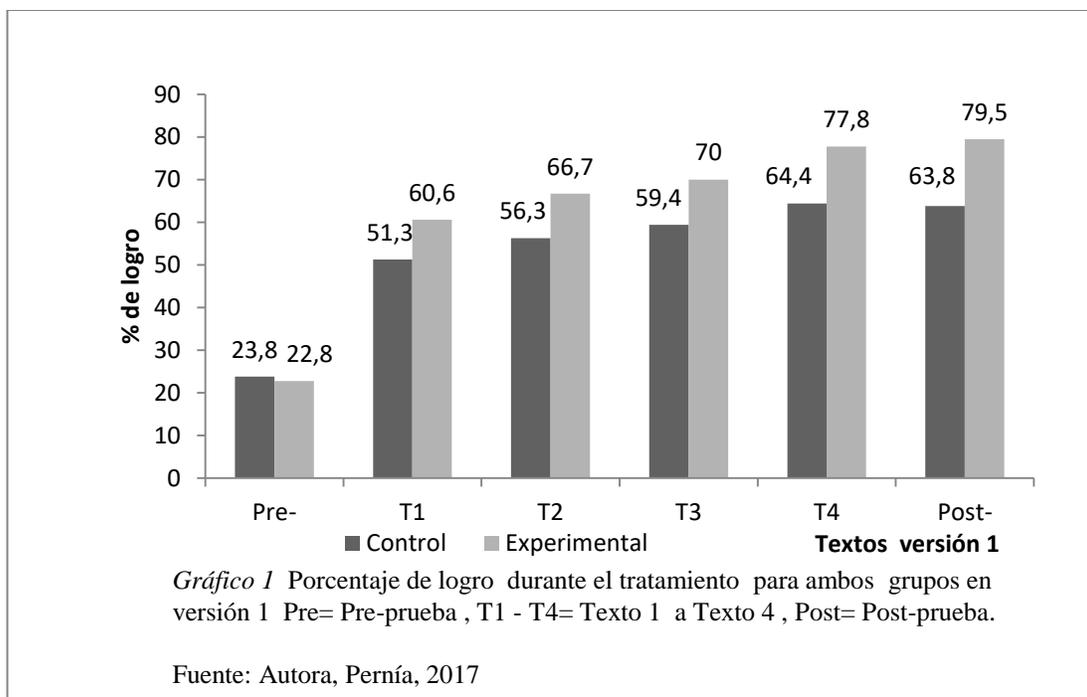
En último lugar se ubican las transiciones. A pesar de alcanzar un puesto intermedio en el texto 1 (46 en el grupo control y 64 en el grupo experimental), el interés en su trabajo decae en los textos 2 y 3, con una leve mejoría en el texto 4 (50 en el grupo control y 55,7 en el grupo experimental). La tendencia general a omitir este indicador. En los casos en que utilizaron

transiciones, éstas fueron escasas, de poca variedad o trabajadas mecánicamente. Sobre este indicador no se encontró información reportada en los antecedentes consultados.

En las segundas versiones (V2, área de la derecha) pueden observarse mejoras leves en todos los indicadores sin afectar su disposición existente en la versión 1. La excepción fue el indicador *convencionalismos*, que logra desplazarse a la izquierda en todos los textos y en ambos grupos. La condición de ausencia de acompañamiento docente en la redacción de la re-escritura hace suponer que la mayoría de los estudiantes optó por corregir aspectos mecánicos antes que otros indicadores que requieren el monitoreo de la facilitadora.

Los escritos generaron tendencias en el curso del tratamiento, las cuales se observan seguidamente en gráficos y tablas. En este sentido, se muestra el progreso sostenido por ambos grupos, de los cuales, el grupo control fue superado en todos los textos por el grupo experimental (Gráfico 1).

Este comportamiento responde al logro gradual de los atributos del texto expositivo de comparación y contraste por los estudiantes utilizando adiestramientos diferentes. Sin embargo, el grupo experimental debe su mayor logro a que consigue comunicar sus ideas captando el interés del lector, mientras que el grupo control se limita al llenado de información procedente de las fuentes de consulta. Al considerar que la diferencia entre los grupos es el adiestramiento metacognitivo y autoevaluativo, este resultado se hace consistente con Baratpour (2015), quien concluye que la aplicación de estrategias metacognitivas produce mejoras en la producción textual.



Si bien la tendencia en ambos grupos es la mejoría de la calidad de los textos, con ventaja para el grupo experimental en todos los casos, se hace pertinente observar el comportamiento de las diferencias entre los grupos para cada texto durante el tratamiento. En este sentido, estas diferencias tienden a ser mayores con cada composición en las composiciones de la versión 1 (Tabla 2). Este incremento sostenido se explica por el trabajo constante de estimulación reflexiva en el grupo experimental de forma de propiciar la habilidad de relacionar ideas y agregar información significativa, mientras que los progresos en el grupo control ocurren en aspectos cognitivos, de estructura del texto, gramática y puntuación. Lo anterior coincide con lo señalado por Correales et al. (2007) al estimar el papel docente como promotor de la redacción reflexiva y su consecuente progreso en la producción textual.

**Tabla 2**

*Diferencia de porcentaje de logro entre ambos grupos en versión 1*

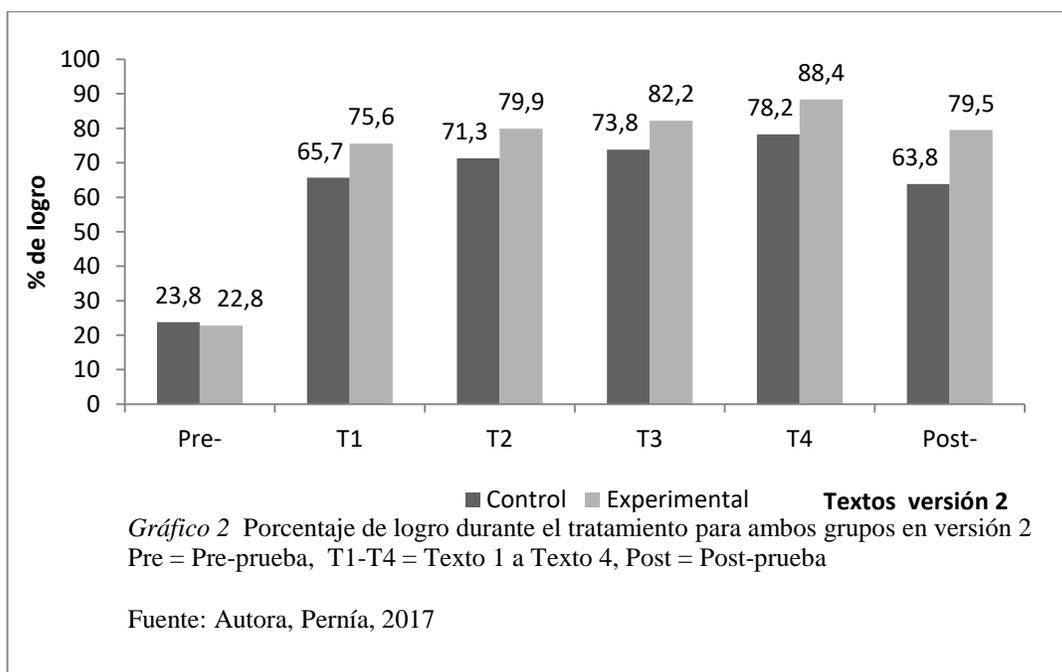
	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>T4</b>
<b>GE-GC</b>	9,3	10,4	10,6	13,4

*GE=Grupo Experimental ; GC = Grupo Control*

*I = Introducción; P = Párrafos; CL= Conclusión; O = Organización; T = Transición;  
CV = Convencionalismos; T1 = Texto 1; T2 = Texto 2; T3 = Texto 3; T4= Texto 4*

Fuente: Autora, Pernía, 2017

El tratamiento incluyó la elaboración de una segunda versión de los textos en ambos grupos con la finalidad de lograr mejoras una vez conocidas las fallas presentes en su composición. Estas fallas fueron atendidas de forma diferente en cada grupo. Mientras el grupo control solamente recibió indicaciones de los aspectos a mejorar marcados en su texto y su tendencia es a realizar modificaciones puntuales de las observaciones marcadas, el grupo experimental, recibió además de las observaciones, una sesión de asesoría apoyada por la consulta de la rúbrica de evaluación y la lista de control. El resultado del trabajo se muestra en el Gráfico 2.



A pesar del incremento sostenido en los porcentajes de logro de las segundas versiones en ambos grupos durante el tratamiento (Gráfico 2), la diferencia entre ellas tiende a hacerse progresivamente menor con cada texto, excepto en el texto 4 como puede apreciarse en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Diferencia de porcentajes de logro entre ambos grupos en versión 2*

	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>T4</b>
<b>GE-GC</b>	9,9	8,6	8,4	10,2

*GE=Grupo Experimental; GC = Grupo Control; T1 = Texto 1; T2 = Texto 2; T3 = Texto 3; T4= Texto 4*

Fuente: Autora, Pernía, 2017

En ambos grupos ocurre una tendencia a progresar menos con la segunda versión, siendo más pronunciada en el grupo experimental. Esta diferencia se hace mayor en el texto 4 presumiblemente por el interés que el tema despertó entre los estudiantes reflexivos.

Si se tiene en cuenta que estas tendencias ocurren fuera del aula, puede inferirse que los estudiantes experimentan desmotivación ante la re-escritura. A este respecto, Correales et al. (2007) insisten en el acompañamiento docente como factor de avance en el proceso de producción textual.

Continuando con el análisis de la re-escritura, se agruparon las versiones de los textos dentro de un mismo grupo. Aunque puede verse que en ambos grupos hay propensión a mejorar las composiciones en todos los eventos, la diferencia entre las versiones presenta tendencias distintas. Mientras que el grupo control tiende a mostrar un margen de diferencia leve con

inestabilidades entre un texto y el siguiente (Tabla 4), el grupo experimental presentó diferencias cada vez menores con cada texto (Tabla 5).

**Tabla 4**

*Diferencia porcentaje de logro ambas versiones grupo control*

	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>T4</b>
V2	65,7	71,3	73,8	78,2
V1	51,3	56,3	59,4	64,4
V2-V1	14,4	15	14,4	13,8

*Nota: GC= Grupo Control; V1 = Versión 1; V2= Versión 2*

*Nota: T1 = Texto 1; T2 = Texto 2; T3 = Texto 3; T4= Texto 4*

*Fuente: Autora, Pernía, 2017*

**Tabla 5**

*Diferencia porcentaje de logro ambas versiones grupo experimental*

	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>T4</b>
V2	75,6	79,9	82,2	88,4
V1	60,6	66,7	70	77,8
V2-V1	15	13,2	12,2	10,6

*Nota: GE= Grupo Experimental; V1 = Versión 1; V2= Versión 2*

*Nota: T1 = Texto 1; T2 = Texto 2; T3 = Texto 3; T4= Texto 4*

*Fuente: Autora, Pernía, 2017*

Este comportamiento descrito se explica con lo reportado por Correa y Uribe (2013) al referirse al acompañamiento del facilitador como factor determinante para obtener escritos de mejor nivel, además como estimulador de la reflexión del escritor, bajo la cual se produce la autoevaluación. Lo anterior da cuenta de la importancia del papel del docente como entrenador (*coaching*) y supervisor (Spiller, 2012) para asegurar un desempeño exitoso en los aprendices.

Esta labor debe ocurrir de forma presencial durante la producción textual, especialmente en el caso de estudiantes principiantes.

El tercer objetivo abarca la fase de evaluación, la cual tuvo lugar con la post-prueba. A este fin, los resultados fueron promediados y convertidos a porcentaje de logro, obteniéndose 63,8 para el grupo control y 79,5 para el grupo experimental (Grafico 1). Si se consideran los valores de pre- y post-prueba como el logro alcanzado antes y después del adiestramiento, su diferencia corresponde al avance debido al adiestramiento (Tabla 6).

**Tabla 6**

*Alcance del adiestramiento por grupo de estudio (% de logro)*

Grupo	Post	Pre	Factor
			Post/Pre
GE	79,5	22,8	3,49
GC	63,8	23,8	2,68
Diferencia	15,7	-1	1,42

Nota: GE = Grupo Experimental, GC = Grupo Control  
Post = Post-prueba, Pre = Pre-Prueba

Fuente: Autora, Pernía, 2017.

Aunque ambas modalidades generan mejoras en la redacción, el avance alcanzado por el grupo control (2,68 veces el que tenía en la fase de diagnóstico), es inferior al registrado en el grupo experimental (3,49 veces). Esto permite inferir que el trabajo autoevaluativo es 1,42 veces más eficiente que el tradicional.

El análisis estadístico descriptivo de las poblaciones en post-prueba arroja valores con poca dispersión (desviación standard de 1,488 para el grupo control y 2,088 para el grupo experimental). Las calificaciones se encontraron distribuidas alrededor de su valor promedio (12,75 puntos para el grupo control y 15,89 puntos para el grupo experimental), sin presentar valores extremos (medias cercanas a sus medianas y modas) (Anexo L). Los porcentajes de logro en los estudiantes de post-prueba ubicaron a los estudiantes en las categorías de la rúbrica como *bueno* y *excelente* en las proporciones mostradas en la Tabla 7.

**Tabla 7**

*Porcentaje de estudiantes por categoría de la rúbrica en pre y post-prueba*

<b>Grupo</b>	<b>Fase</b>	<b>Excelente</b>	<b>Bueno</b>	<b>Regular</b>	<b>Debe mejorar</b>	<b>Total</b>
Control	Pre-prueba	0	0	25	75	100
	Post-prueba	12,5	87,5	0	0	100
Experimental	Pre-prueba	0	0	22	78	100
	Post-prueba	55,5	44,4	0	0	100

Fuente: Autora, Pernía, 2017

En esta fase, los estudiantes redactaron el mismo tema de la pre-prueba (contraste de celebridades y gente común) sin oportunidad de investigarlo previamente, de discutir ideas en grupo y en el caso del grupo experimental, no contaron con los apoyos del protocolo de aula. El único recurso disponible fue una hoja en blanco para hacer esquemas o tomar notas que se les pidió que anexaran al texto y al informe metacognitivo.

Si bien las muestras escritas ofrecen una imagen detallada sobre el nivel de suficiencia de los estudiantes respecto a los indicadores de la rúbrica, se hace oportuno observar las tendencias que arrojan los grupos de trabajo en función de los indicadores mediante gráficos y tablas de los datos recolectados en la investigación.

En este sentido, se muestran los resultados obtenidos en post-prueba frente a la tendencia registrada durante el tratamiento (Tabla 8). Los estudiantes adiestrados en autoevaluación mejoraron con su trabajo de post-prueba (79,5) la marca que traían en el texto 4 versión 1 (77,8), mientras que los del grupo control mostraron un leve retroceso entre el texto 4 versión 1 (64,4) y la post-prueba (63,8) (Gráfico 1). Lo anterior da cuenta de mejoras en la producción textual en el grupo experimental respecto a sí mismo una vez concluido el adiestramiento.

**Tabla 8**

*Porcentajes de logro en Texto 4 y Post-Prueba ambos grupos en orden decreciente*

G.C.	O	I	P	CV	T	CL
Post	83,3	75	68,8	56,5	54,3	43,8
T4	87,7	75	68,8	50	50	50
Diferencia	-4,4	0	0	6,5	4,3	-6,2
G.E.	O	P	I	CL	CV	T
Post	100	94,5	86	72,3	61	52
T4	89	89	86	66,8	66,5	55,7
Diferencia	11	5,5	0	5,5	-5,5	-3,7

*Nota: G.C.= Grupo Control, G.E.= Grupo Experimental, T4 = Texto 4*

*O = Organización, I = Introducción, P = Párrafo,*

*CV = Convencionalismos, T = Transición, CL = Conclusión*

Fuente: Autora, Pernía, 2017

Por otra parte, se observó que la diferencia en los porcentajes de logro entre los grupos en post-prueba de 15,7% (Tabla 6) es mayor que las reportadas entre los grupos en el texto 4, tanto en la primera versión (13,4%) como en la segunda versión (10,2%) (Tablas 2 y 3). Este comportamiento indica progresos en la escritura autoevaluativa frente a la tradicional aún después de finalizar el tratamiento. Estos hechos pueden interpretarse como evidencia de adquisición de estrategias autoevaluativas en la redacción por parte de los estudiantes del grupo

experimental, en especial si se considera que la redacción ocurrió sin la disposición de los recursos de apoyo utilizados durante el tratamiento. Esta afirmación se corrobora con la elaboración de organizador y la jerarquización de información en la hoja en blanco suministrada durante la post-prueba. Lo anterior coincide con lo reportado por Baratpour (2015) al indicar que la práctica autoevaluativa genera una actitud eficaz frente al trabajo escrito y hacia el aprendizaje. Por su parte, Nipitella (2006) señala que las continuas mejoras en la escritura se producen por su práctica constante y constituyen procesos de largo plazo.

Al contrastar el porcentaje de logro de los indicadores en el texto 4 con los de la post-prueba se observan conductas diferentes de acuerdo al grupo (Tabla 8). Así, el grupo control exhibe progresos moderados en convencionalismos (6,5%) y transiciones (4,3%), estancamiento en introducción (0%) y párrafos (0%) y desmejoramiento en organización (-4,4%) y en conclusión (-6,2%). Este rendimiento se explica por su manejo de procesos cognitivos, impartidos en el adiestramiento tradicional. Estas habilidades cubren eficientemente los requerimientos en convencionalismos y transiciones, sin embargo encuentran algunas limitantes para escribir una introducción o una conclusión que impacta al lector, así como redactar los párrafos de acuerdo a ideas organizadas según su jerarquía.

Estos estudiantes control confrontaron obstáculos mayores para agotar la discusión de los puntos en la organización, para hacer el resumen y la idea de valor agregado del autor en la conclusión. La razón de estos impedimentos es la carencia de habilidades metacognitivas.

El grupo experimental, por su parte, se conduce eficientemente en los indicadores que requieren procesos reflexivos como: el agotamiento de argumentos (*organización*), puede desarrollar ideas organizadas e interconectadas (*párrafos*) y hacer un resumen del texto con un

cierre que incluye un mensaje al lector (*conclusión*). A pesar de contar con herramientas, presentaron moderado interés en mejorar su nivel de introducción y mostró deficiencias en aspectos mecánicos (*convencionalismos*) así como para enlazar ideas del texto (*transiciones*), rasgos más relacionados con operaciones cognitivas.

Dada la evidencia de la calidad textual debido a autoevaluación, es oportuno conocer las fortalezas y debilidades del grupo experimental con respecto al control en función de los indicadores de escritura expositiva de comparación y contraste. Esta información puede obtenerse mediante la diferencia de porcentajes de logro entre los grupos en la post-prueba. En la Tabla 9 se expresan estas diferencias en orden decreciente. En tal sentido, una mayor diferencia se infiere como fortaleza para el grupo experimental y se ubica hacia la izquierda en la tabla.

**TABLA 9**  
*Diferencia de porcentaje de logro entre ambos grupos en post-prueba en orden decreciente*

CL	P	O	I	CV	T
28.5	25.7	16.7	11	4.5	- 2.3

*I = Introducción; P = Párrafos; CL= Conclusión; O = Organización; T = Transición;*

*CV = Convencionalismos*

Fuente: Autora, Pernía, 2017

De acuerdo a lo anterior puede verse que la mayor fortaleza del grupo experimental frente al grupo control ocurrió en la conclusión del texto (28,5) de lo que puede inferirse que la habilidad para hacer un resumen del texto y generar una idea de cierre es producto de los alcances del pensamiento reflexivo. Seguidamente, el párrafo alcanza una diferencia de magnitud similar (25,7), y en un segundo bloque, la organización (16,7) e introducción (11), los cuales se ven positivamente afectados al favorecer la presentación del tópico, conectar las ideas desde su

planificación para desarrollarlas en los párrafos de comparación y contraste. Los convencionalismos muestran una ventaja modesta frente al grupo control (4,5) ya que el interés del grupo experimental se centró en el manejo de las ideas. Finalmente el grupo experimental se ve superado por el grupo control en el uso de transiciones (-2,3), presumiblemente por considerar su manejo como una carga adicional, anteriormente referido.

Si se asume que la diferencia entre los grupos de trabajo se debe únicamente a la autoevaluación, puede hallarse el porcentaje de logro debido a la variable independiente mediante la resta de sus valores en la post-prueba (Total G.E.- G.C. = 79,5-63,8 = 15,7). Esta cifra puede interpretarse como un 15,7% del 79,5% alcanzado por el grupo experimental se debe a la autoevaluación. En otras palabras, de un 100% de desempeño en el grupo experimental, el 19,75% corresponde a la autoevaluación.

Si bien el análisis de los resultados ha rendido diferencias entre las poblaciones estudiadas, se hace necesario determinar la fuerza de esta diferencia a los fines de satisfacer el planteamiento inicial de la investigación. En este sentido las pruebas estadísticas ofrecen respuesta de suficiente solidez a las hipótesis planteadas en la investigación. Para obtener esta información se utilizó el programa estadístico SPSS 22 para aplicar la prueba T-Student en pre- y post-prueba para ambas poblaciones. A su vez, la aplicación de esta prueba requirió el cumplimiento de las condiciones del método (normalidad en la distribución de frecuencias y de equidad de sus varianzas), las cuales fueron satisfechas (Anexo M, Tablas 10, 11 y 12).

Las pruebas T-student se plantearon primeramente de forma emparejada a fin de probar si existen diferencias significativas entre los momentos antes y después del adiestramiento dentro

de cada grupo. El resultado encontrado confirma que existe diferencia significativa entre la pre y post-prueba en ambos grupos, es decir:  $p = 0.00 < \alpha 0.05$  (Anexo M Tabla 15).

Al aplicar la prueba T-student para muestras independientes en la pre-prueba de ambos grupos se corrobora un comportamiento similar en ambas poblaciones ( $p = 0.773 > \alpha 0.05$ ) (Anexo M Tablas 14 y 15). Con este resultado se parte del supuesto de que los cambios generados se deben al tratamiento suministrado. La prueba T-student se aplicó nuevamente entre la post-prueba de los grupos, arrojando diferencias significativas (significancia de  $0.003 < 0.05$ ). De lo anterior, se infiere que la diferencia observada se atribuye al efecto de la autoevaluación y en consecuencia se convalida la hipótesis de la investigación, que sostiene que la autoevaluación influye en el mejoramiento de la calidad de escritura en los estudiantes participantes del estudio.

El análisis de los resultados mostrados en los gráficos y tablas, conjuntamente con los obtenidos en las pruebas estadísticas permiten hacer inferencias necesarias para la elaboración de conclusiones. Del mismo modo, la experiencia obtenida directamente del trabajo de aula deriva en las recomendaciones para futuros estudios, las cuales se disponen en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO V**

Los resultados presentados y analizados a la luz de los antecedentes consultados, derivan en las conclusiones, las cuales dan respuesta a las premisas de la investigación. Estas, a su vez, genera recomendaciones para futuros trabajos académicos en esta línea de investigación.

### **CONCLUSIONES**

Los estudiantes del programa de inglés de *FUNDAMETAL-Valencia* carecen de habilidades de escritura de textos expositivos de comparación y contraste. No reciben instrucción sobre escritura, ni se practica redacción en los cursos regulares de inglés en *FUNDAMETAL-Valencia*.

La enseñanza de la redacción de textos bajo un enfoque procesual genera una actitud de motivación en los estudiantes, que tradicionalmente consideran el texto como una forma de expresión sujeta únicamente a la corrección de errores gramaticales y de puntuación. Lo anterior se materializó en la aplicación de la secuencia didáctica de Lacon y Ortega (2008), con las adaptaciones del caso para el grupo control. Su uso probó que fomenta compromiso por parte de los estudiantes en su producción escrita.

Si bien el adiestramiento tradicional puede lograr mejoras en la producción de textos expositivos de comparación y contraste, éstas son potenciadas por la inclusión de actividades autoevaluativas. La experiencia demostró que los estudiantes que trabajaron con autoevaluación, se hicieron gradualmente capaces de parafrasear ideas, igualmente manifestaron habilidad de adaptar el tema al interés del lector y resumir los argumentos expuestos, lográndose así producir textos con contenido significativo.

El trabajo escrito bajo autoevaluación requiere de períodos de monitoreo continuo, especialmente en sus fases tempranas, para consolidar una conducta de autonomía en el aprendiz. La experiencia de la re-escritura fuera del aula ocasionó esfuerzos progresivamente menores en el mejoramiento del texto a pesar de recibir retroalimentación metacognitiva e instrucciones claras previas a la re-escritura de los textos.

Los avances en la producción escrita, posteriores a su adiestramiento autoevaluativo, evidencian actividad autorregulada por el propio estudiante debido al uso de recursos metacognitivos, los cuales está en capacidad de procurarse.

El adiestramiento tradicional resulta insuficiente para abordar la escritura de manera idónea, dada su complejidad y las exigencias de parte de la audiencia. Por su parte, el entrenamiento autoevaluativo provee potentes herramientas capaces de producir mejoras en el texto, no solamente a nivel cognitivo, sino también de tipo metacognitivo. Lo anterior se materializa en composiciones que transmiten contenidos significativos, en que se re-arreglan las ideas para producir un mensaje atractivo al lector.

## **RECOMENDACIONES**

Se recomienda la implementación del uso de la autoevaluación en la redacción de textos como práctica regular en los cursos de inglés como lengua extranjera con el objetivo de incentivar el pensamiento organizado, motivado y la explotación de habilidades propias del individuo.

Se propone incluir en las sesiones de escritura la secuencia didáctica de Lacon y Ortega (2008) con las adaptaciones del caso, a los fines de propiciar el desarrollo de la actividad escritural.

Se invita a los facilitadores a incluir recursos que hagan ameno el trabajo escrito tales como temas de interés para el estudiante, música de fondo apropiada para facilitar la concentración durante la redacción, así como adquirir una actitud motivadora, receptiva, que ofrezca confianza al estudiante para incentivar la inclusión de sus propias experiencias en su producción textual.

Se exhorta a fomentar la continuidad de esta modalidad a lo largo de los años escolares sucesivos, así como en asignaturas diferentes a las de lenguas en general, como medio de fortalecimiento de las actitudes de empoderamiento, propias de la práctica de autoevaluación, de manera de activar y ejercitar los procesos mentales de autorregulación (Panadero y Alonso, 2013).

Dentro del protocolo de trabajo se formulan las siguientes sugerencias:

Agregar al informe metacognitivo un cuestionario con preguntas puntuales que se hacen gradualmente abiertas, de manera que animen al estudiante a aportar mayor información de interés para el estudio de la escritura bajo la acción de la autoevaluación.

Trabajar con poblaciones de mayor tamaño a los fines de minimizar el efecto de los desacuerdos en la fuerza del coeficiente inter-evaluadores.

Fomentar la re-escritura en el aula, cualquiera sea el nivel de suficiencia de los estudiantes, dado su efecto potenciador en la calidad del escrito. Esta práctica debe acompañarse con el estímulo al estudiante para lograr su aporte significativo

Agregar actividades de lectura de temas atractivos para su discusión reflexiva en clase. Esta práctica persigue el enriquecimiento del reservorio cognitivo en el estudiante, tanto a nivel de información como de las posibilidades de su uso.

Incluir la publicación de los escritos en proyectos como blogs, concursos, revistas o carteleras, como forma de estimular a los estudiantes a escribir textos de mejor calidad.

Trabajar la autoevaluación en la escritura de textos de otros tipos discursivos como: textos argumentativos, causa-efecto o problema-solución, como alternativas que resulten interesantes al estudiante al ubicarlo en situaciones que requieren de habilidades como sostener un punto de vista, origen o consecuencia de fenómenos o resolver dificultades.

## REFERENCIAS

- Albarrán, M. (2015). La autoevaluación del proceso de producción de escritos del alumnado de bachillerato: su aprendizaje en las planificaciones y libros de texto. *Revista de evaluación educativa*, 4 (1). Recuperado de [file:///D:/Downloads/127-599-1-PB%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/127-599-1-PB%20(2).pdf)
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación Introducción a la metodología científica*. Recuperado de <https://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/EL-PROYECTO-DE-INVESTIGACION-6ta-Ed.-FIDIAS-G.-ARIAS.pdf>
- Arias, D. (Mayo de 2012). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. En J. Godenzi (Director), IV Coloquio Internacional sobre le Enseñanza de Español como Lengua Extranjera CEDELEQ. Coloquio llevado a cabo en Quebec, Canada. (pp.33-46). Recuperado de [http://littlm.umontreal.ca/fileadmin/Documents/FAS/litterature\\_langue\\_moderne/Documents/2-Recherche/Tinkuy\\_19\\_CEDELEQ\\_IV\\_2013\\_04\\_18.pdf](http://littlm.umontreal.ca/fileadmin/Documents/FAS/litterature_langue_moderne/Documents/2-Recherche/Tinkuy_19_CEDELEQ_IV_2013_04_18.pdf)
- Avilán, A. (2000). *Alas de la palabra escrita: Una experiencia de divulgación en situación de producción de textos expositivos escritos* (Trabajo Especial de Grado de Especialización). Universidad de Los Andes, San Cristóbal, Venezuela. Recuperado de [http://www.saber.ula.ve/dspace/bitstream/123456789/37158/1/11\\_alba\\_avilan.pdf](http://www.saber.ula.ve/dspace/bitstream/123456789/37158/1/11_alba_avilan.pdf)
- Baleghizadeh, S. y Hajizadeh, T. (2014). Self and teacher assessment in an EFL writing class. *Gist Education and Learning Research Journal*, (8), 99-117. (January-June). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102670.pdf>
- Balestrini, M. (Séptima edición). (2006) *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas, Venezuela: BL Consultores Asociados, Servicio Editorial. 2006.
- Baratpour, F. (2015). The Effect of Self-assessment Training on Iranian EFL Students' Expository Writing Performance. *International Journal of Educational Investigations*, 2 (4),165-183. Recuperado de [http://www.ijeionline.com/attachments/article/41/IJEIonline\\_Vol.2\\_No.4\\_2015-4-16.pdf](http://www.ijeionline.com/attachments/article/41/IJEIonline_Vol.2_No.4_2015-4-16.pdf)
- Barranco, J. (Septiembre de 2008). Metacognición, motivación y autoevaluación en el proceso lector. En S. Pastor y, S. Roca (Eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua*. Comunicación llevada a cabo en el XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) en la Universidad de Alicante, España. (pp.194-198). Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/18/18\\_0194.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0194.pdf)
- Brooke, G.; Andrade, H. (2013). *Student-centered Assessment:Self-assessment*. Boston, EU: Jobs for the Future. Recuperado de [http://www.studentsatthecenter.org/sites/scl.dl-dev.com/files/field\\_attach\\_file/4\\_SATC\\_AssessTools\\_SelfAssessment\\_042613.pdf](http://www.studentsatthecenter.org/sites/scl.dl-dev.com/files/field_attach_file/4_SATC_AssessTools_SelfAssessment_042613.pdf)

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. (2<sup>nd</sup> Edition). White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Brown, H.D. (2004) *Language assessment. Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Bruno, E. y Beke, R. (2004). La escritura: desarrollo de un proceso. *Lectura y Vida*, 25 (3), 6-15. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n3/25\\_03\\_Bruno.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n3/25_03_Bruno.pdf)
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6 (20), 363-368. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19731/1/articulo1.pdf>
- Campbell, D. y Stanley, J. (1996). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Recuperado de <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/campbell-stanley-disec3b1os-experimentales-y-cuasiexperimentales-en-la-investigacic3b3n-social.pdf>
- Cerda, J. y Villarroel, L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente Kappa. *Revista Chilena de Pediatría*, 79 (1), pp.54-58. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v79n1/art08.pdf>
- Correa, M. y Uribe, J. (2013). *Funcionamiento metacognitivo en la escritura de estudiantes universitarios: un estudio de caso* (Trabajo Especial de Grado de Maestría). Recuperado de [file:///D:/Downloads/URIBE%20J\\_LONDO%C3%91O%20M.pdf](file:///D:/Downloads/URIBE%20J_LONDO%C3%91O%20M.pdf)
- Correales, R.; Martínez, M. y Rincón, M. (2007). *Incidencia del uso de las estrategias metacognitivas en el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera* (Trabajo Especial de Grado de Maestría). Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1547/85042239.pdf?sequence=1>
- Delmastro, A. y Di Pierro, J. (2009). Modelo para la integración de estrategias metacognitivas en el proceso de escritura en lengua extranjera. *Laurus Revista de Educación*, 15 (30), 11-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76120651002.pdf>
- Díaz, L. (2005). Redacción de textos expositivos: una propuesta pedagógica. *Educere*, 9 (30), 301-309. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131649102005000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131649102005000300004&script=sci_arttext)
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning Using classroom assessment to maximize student learning*. Recuperado de [https://books.google.co.ve/books?id=MIPGImQEh4MC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=MIPGImQEh4MC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- El-Koumi, A. (2001). Effects of student's self-assessment on knowledge achievement and academic thinking. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.

[ERIC Document No. ED452731]. Recuperado de [http://www.academia.edu/3694840/Effects\\_of\\_Student\\_Self-Assessment\\_on\\_Knowledge\\_Achievement\\_and\\_Academic\\_Thinking](http://www.academia.edu/3694840/Effects_of_Student_Self-Assessment_on_Knowledge_Achievement_and_Academic_Thinking)

Fabbri, M. y Pinto, M. (2003). Cómo trabajar el texto expositivo. Una propuesta para interrelacionar lectura, oralidad y escritura. *Lectura y Vida*, 24 (1), 36-42. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n1/24\\_01\\_Fabri.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n1/24_01_Fabri.pdf)

Figueroa, R. y Simón, J. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de Investigación*, 73 (35), 119-147. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/ri/v35n73/art07.pdf>

Harkness, K. (2015). Using self-assessment in elementary school L2 classrooms. A literature review. *Issues in EFL*, 11 (1), 75-83. Spring 2015. Sookmyung Women's University MA TESOL Journal. Recuperado de [http://tesolma.com/uploads/3/2/9/7/3297966/issues\\_in\\_efl\\_vol\\_11\\_no\\_1\\_-\\_spring\\_2015.pdf](http://tesolma.com/uploads/3/2/9/7/3297966/issues_in_efl_vol_11_no_1_-_spring_2015.pdf)

Hedge, T. (1998). *Writing: Resource book for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/38757804/Metodologia-de-La-Investigacion-Hernandez-Fernandez-Batista-4ta-Edicion>

Hurtado, J. (7ª ed.).(2012). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación*. Caracas, Venezuela: Quirón Ediciones.

Iglesias, G. (2004). Enfoques didácticos de enseñanza de la redacción y composición. *Revista Intercambio*, 24, 1-14. Recuperado de <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/170/152.doc>

Lacon, N. y Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Signos*, 41 (67), 231-255. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342008000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342008000200009&script=sci_arttext)

Livingston, J. (1997). *Metacognition: An overview*. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf>

Lv, F. y Chen, H. (2010). A Study of Metacognitive-Strategies-Based Writing Instruction for Vocational College Students. *English Language Teaching*, 3(3),(136-144). Sept 2010. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/7224/5575>

Mc Millan, J. y Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation. *Educational Horizons*, 87 (1), 40-49. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815370.pdf>

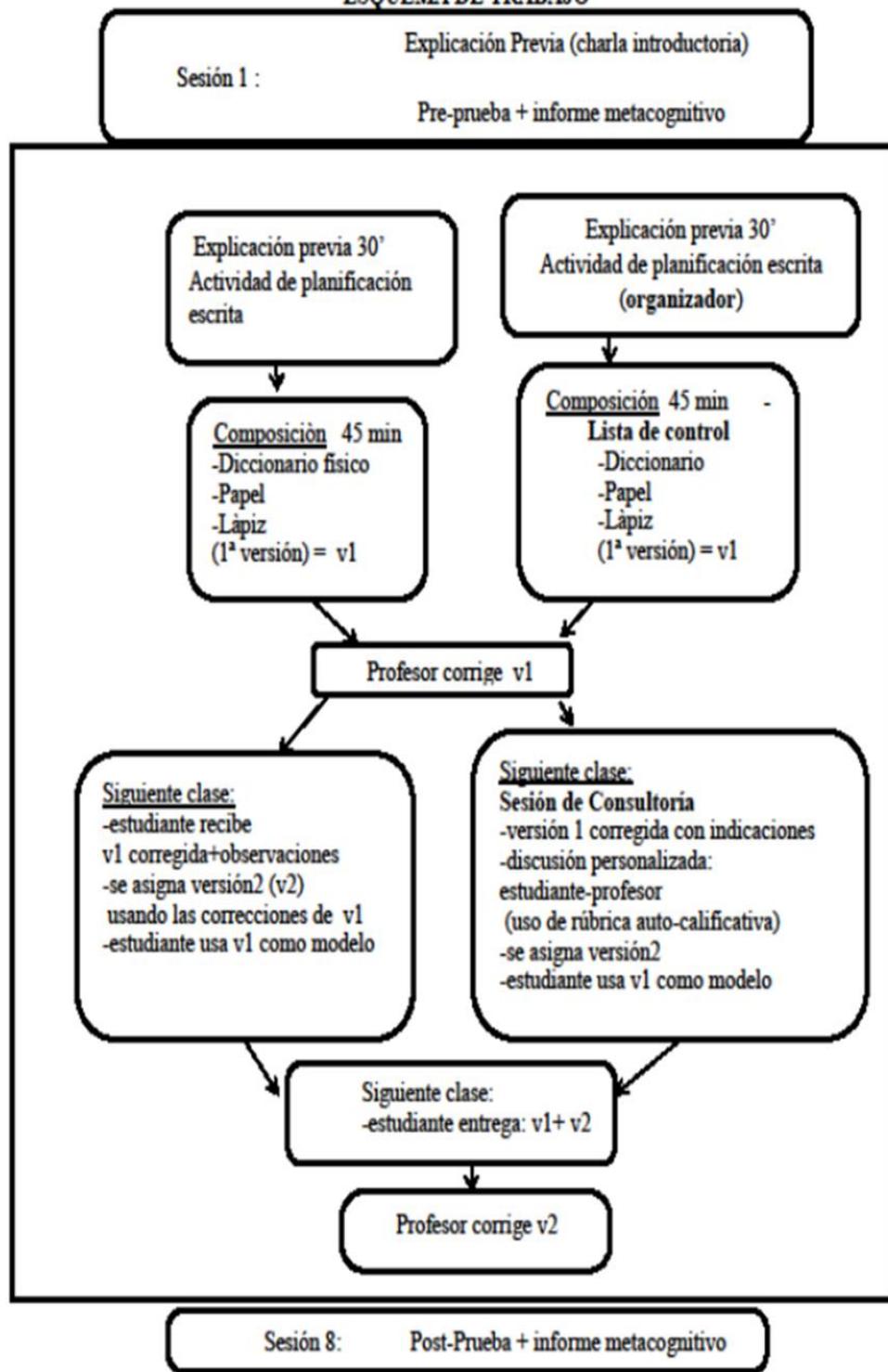
- Nielsen, K. (2014). *12 strategies for self-assessment in writing*. [Página web]. Recuperado de <http://www.ernweb.com/educational-research-articles/strategies-self-assessment-writing-evaluating-rubric/>
- Nipitella, E. (2006). *Presencia de Estrategias Metacognitivas de Aprendizaje en la Producción Escrita en Inglés* (Trabajo Especial de Grado de Maestría). Recuperado de <http://docplayer.es/17012503-Presencia-de-estrategias-metacognitivas-de-aprendizaje-en-la-produccion-escrita-en-ingles.html>
- Pallela, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. (3ª edición, 1ª reimpresión). Caracas: Fondo Editorial UPEL.
- Panadero, E. y Alonso, J. (2013). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2),551-576. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?810>
- Peña, J. y Domínguez, M. (2006). Un estudio del texto expositivo. Aportes desde la revisión documental. *Lengua y Habla. Revista del C.I.A.L. U.L.A.*, 10, 51-71. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/3586/3467>
- Ramírez, T. (2007). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Panapo.
- Rcampus. (s.f.). *Compare/contrast essay scoring rubric*. Recuperado de <http://www.rcampus.com/rubricshowc.cfm?sp=yes&code=F3B372>.
- Read Write Think. (s.f.). *Compare and contrast organizer*. Recuperado de [http://www.readwritethink.org/files/resources/lesson\\_images/lesson275/comcon\\_chart.pdf](http://www.readwritethink.org/files/resources/lesson_images/lesson275/comcon_chart.pdf)
- Read Write Think. (s.f.). *Compare and contrast rubric*. Recuperado de <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/printouts/compare-contrast-rubric-30201.html>
- Rodríguez, N. (2011). Diseños Experimentales en Educación. *Revista de Pedagogía*, XXXII, (91), 147-158. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/659/65926549009.pdf>
- Seow, A. (2002). Chapter 30. The writing process and process writing. En J. Richards y W. Renandya. (Ed.) *Methodology in language teaching*. (pp.315-320). N.Y.: Cambridge University Press.
- Smith, C.B. (2003). The Importance of Expository Text. Reading and Writing. *ERIC Topical Bibliography and Commentary*, pp.2-5. Eric Number:480-886. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480886.pdf>

Spiller, D. (2012). Assessment matters: self-assessment and peer-assessment. *Teaching Development Unit*, University of Waikato. February, pp.(2-18). Recuperado de [http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/9\\_SelfPeerAssessment.pdf](http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/9_SelfPeerAssessment.pdf)

Vázquez, M.T. (2011). *Academic writing for higher education*. Valencia: Impresos Rápidos.

## **ANEXOS**

ANEXO A  
ESQUEMA DE TRABAJO



Fuente: Adaptado de Correales, Martínez y Rincón, 2007

**ANEXO B**  
**CARTAS DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS**



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
AREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS  
COMO LENGUA EXTRANJERA



APROBACIÓN DEL EXPERTO

Yo, María Irene Albers portador (a) de la Cédula de Identidad  
Nº 3059995 de Profesión Lic en Educación

por medio de la presente certifico que he leído el instrumento de recolección de  
datos presentado por la Lcda. Rosa María Pernía Sánchez, Cédula de Identidad Nº  
5.073.832, el cual cumple con los requisitos exigidos para la investigación  
titulada: EFECTO DE LA AUTOEVALUACIÓN EN TEXTOS EXPOSITIVOS  
PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES DE NIVEL INTERMEDIO DE INGLÉS  
COMO LENGUA EXTRANJERA DE FUNDAMENTAL-VALENCIA. Por tanto,  
puede ser aplicado en la muestra escogida para tal fin.

En mi opinión, el mismo presenta pertinencia, congruencia y claridad en todos sus  
ítems. Sin otro particular al cual hacer referencia, se despide.

Atentamente,

María Irene de Albers  
Firma Autógrafa



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
AREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS  
COMO LENGUA EXTRANJERA



APROBACIÓN DEL EXPERTO

Yo, Albem Fernández portador (a) de la Cédula de Identidad  
N° 7061769 de Profesión Licd. Educación mención inglés

por medio de la presente certifico que he leído el instrumento de recolección de  
datos presentado por la Lcda. Rosa María Pernía Sánchez, Cédula de Identidad N°  
5.073.832, el cual cumple con los requisitos exigidos para la investigación  
titulada: EFECTO DE LA AUTOEVALUACIÓN EN TEXTOS EXPOSITIVOS  
PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES DE NIVEL INTERMEDIO DE INGLÉS  
COMO LENGUA EXTRANJERA DE FUNDAMETAL-VALENCIA. Por tanto,  
puede ser aplicado en la muestra escogida para tal fin.

En mi opinión, el mismo presenta pertinencia, congruencia y claridad en todos sus  
ítems. Sin otro particular al cual hacer referencia, se despide.

Atentamente,

Firma Autógrafa



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
AREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS  
COMO LENGUA EXTRANJERA



APROBACIÓN DEL EXPERTO

Yo, Coizeph Henriquez portador (a) de la Cédula de Identidad  
N° V-14.310.382 de Profesión docente

por medio de la presente certifico que he leído el instrumento de recolección de  
datos presentado por la Lcda. Rosa María Pernía Sánchez, Cédula de Identidad N°  
5.073.832, el cual cumple con los requisitos exigidos para la investigación  
titulada: EFECTO DE LA AUTOEVALUACIÓN EN TEXTOS EXPOSITIVOS  
PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES DE NIVEL INTERMEDIO DE INGLÉS  
COMO LENGUA EXTRANJERA DE FUNDAMETAL-VALENCIA. Por tanto,  
puede ser aplicado en la muestra escogida para tal fin.

En mi opinión, el mismo presenta pertinencia, congruencia y claridad en todos sus  
ítems. Sin otro particular al cual hacer referencia, se despide.

Atentamente,

Firma Autógrafa

**ANEXO C**  
**INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE DATOS**

**Pre-prueba y Post-prueba**

Full name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Pre-Test

Guidelines:

- Write a 250 word composition.
- You should spend 45 min on this task.
- Remember to include precise examples with details to support your ideas.
- An extra sheet is available for diagrams or sketches.

Topic: Contrast celebrities versus common people.

Fuente: Adaptado de Vázquez, 2011

**ANEXO D**  
**INFORME METACOGNITIVO**

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**INFORME EXPLICATIVO**

En el siguiente espacio explica cómo realizaste la composición.

¿Qué criterios utilizaste? ¿Qué pasos seguiste?

Dispones de 10 minutos

Fuente: Adaptado de Lacon y Ortega, 2008

**ANEXO E**

**MUESTRAS DE ESCRITURA**

### **Muestra 1: Pre-Prueba Grupo Control Estudiante 4**

*“The celebrities are all the famous people we see on the TV, movies and internet. They are rich with glamour and extravagant. His life is very fast super interesting and crazy too. People want to be a celebrity in his dreams because a celebrity are rich with lots of money and travel to all places when they want. But the comon people is like you and me, simple, have normal life, sometimes poor and work in all kind of works, not have much money to buy expensive things. The kids study in normal schools and the adults work for a salary. Is boring to be common people sometimes bccause all is a rutine, you are not important and only your familiy and friends know you”.*

### **Muestra 1: Informe Metacognitivo**

#### **Pre-Prueba Grupo Control Estudiante 4**

*“Primero hice un borrador, en donde escribí lo que pensaba sobre el tema y cada cosa que se ocurría, lo escribía, para poder poco a poco como inspirarme sobre el tema y así plasmar lo que pensaba. Siempre busco varias palabras que tengan en común o de diferencia en el tema y de allí voy sacando lo que pienso”*

## **Muestra 2: Post-Prueba Grupo Control Estudiante 4**

*“Celebrities are people who have a worldwide influence and people who have lots of fans and common people are normal people who have a normal job in a factory or a school and have a simple life. Is interesting to know about both life-styles, this article talks about those different worlds in money, appearance and public life.*

*The most notable difference is money. celebrities are really rich and they can buy expensive houses, clothes and cars because they have jobs with very good pay, but common people don't have so much money and they have limits to buy things for example, we need to pay water, gas, rent, electricity, food and other things.*

*Another difference is the apparience. The celebrities have to look perfect for their life and their jobs. For example, if they want to do a movie or a comercial, they need look perfect because for our life of the job we don't need it, we can go to work and we don't need to look perfect.*

*The last difference is the public life. The celebrities don't have privacy because all the time they are watching for a paparazzy, they can't go anything, but we have more privacy in our lives because we don't watch for anybody who can publish our life , so we have more freedom.*

*Here there are some differences between celebrities and common people and how are they lives so different than our lives and in this text we can find those differences..”*

## **Muestra 2: Informe Metacognitivo**

### **Post-prueba Grupo Control Estudiante 4**

*“Me guié por la estructura dada en clase, lo cual ayuda mucho a la hora de organizar información. Para las ideas, intenté imaginarme que me estaban entrevistando y copié ese estilo de expresar ideas.”*

### **Muestra 3: Pre-Prueba Grupo Experimental Estudiante 6**

*“The celebrities are people who have a worldwide influence and people who have very much fans and the common people are normal people who have a normal job in a factory or a school and have a normal life. The celebrities are rich, have a lot of money and can buy cars, houses, common people don't have so much money and they have limits for buy things they don't get money to pay the school for the kids, pay the wáter, the electricity For that they can't pay luxuries.”*

### **Muestra 3: Informe Metacognitivo**

#### **Pre-Prueba Grupo Experimental Estudiante 6**

*“Pensé de qué forma o en qué orden iba a empezar a escribir después como no se me ocurrió nada empecé a escribir lo que se venía a la mente y tuve la idea de hacerlo o desarrollarlo como si alguien me estuviera preguntando todo esto y yo le respondía como si estuviéramos hablando normalmente.”*

#### **Muestra 4: Post-Prueba Grupo Experimental Estudiante 6**

*“Common people are curious about celebrities’ life and some dream to become famous some day celebrities want to escape to live like common people. This text contrast both lifestyles to learn from the two groups in aspects of money, privacy and attitude.*

*The main point of difference between celebrities and common people is money. While a common person has a salary month after month to cover their basic needs (house, transportation, food, etc.) celebrities make real fortunes because their work in television, movies or some sports like baseball or soccer as profesional players. This big payment depends on image too and it moves money in companies of shampoo, fashion clothing, cars, ect. This money is millions of dollars every year. For example, Cristiano Ronaldo won 31 millions of € last year as profesional soccer player without his commercials for Nike, LG and Herbalife while a nurse wins about Bs.700.000 a month. This makes a big difference in life.*

*Because common people are curious of celebrities’ fame and fortune famous people don’t have private life. They pay body-guards to live a normal life. On the oposite common people don’t have interesting life so we don’t need to be away of people. Curious fans and paparazzi make celebrities crazy.*

*The consequence of lots of money and excesive privacy is the attitude of celebrities. They are neurotic, crazy and for this reason they drink alcohol and drugs. But this is not a problem for normal people. Common people can go to all places without problems, they are happier than famous people.*

*The life of celebrities and common people is very different, with positive and negative things. With this text we can understand both lifestyles in the aspects of money, privacy and attitude and live happy with our life.”*

#### **Muestra 4: Informe Metacognitivo**

##### **Post-prueba Grupo Experimental Estudiante 6**

*“Para la introducción se buscó la manera de interesar al lector, se le dio la idea de invitarlo a conocer la vida de las celebridades para aprender lo bueno y lo malo de ser famoso y dije los aspectos del texto para la comparación.*

*Luego en los tres párrafos siguientes, se contrastaron los aspectos y se explicaron para mostrar las diferencias.*

*Para el resumen, se globalizó el tema y se invita al lector a recordar que la vida de todos tiene puntos buenos y malos y de ser felices con nuestra vida.”*

**ANEXO F**  
**OPERACIONALIZACIÓN DE LA ESCRITURA**

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	SUB DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
La Escritura	Es el resultado de un proceso en que el autor lleva al papel su pensamiento de manera organizada. Las ideas se relacionan entre sí respetando las normas de escritura así como las formalidades del tipo de texto.	Planificación	Planificación Cognitiva	Situación:	
				tema	1
				objetivo	5
				audiencia	3
				tipo de texto	6
				Generación de ideas:	
				documentación bibliografica	2
				registro de información:	4
				Organización de las ideas:	
				criterio de organización de las ideas	
				uso de recurso organizador	8
		Planificación Metacognitiva			
		variables del individuo	9		
		variables de la tarea	10		
		variables de la estrategia	11		
Borrador	Textualización	Decir el conocimiento:			
		expresión de las ideas usando información de la planificación	12,13,14,15 16,17,18		
Revisión	Revisión Cognitiva	Revisión Cognitiva	Transformar el conocimiento:		
			comparar	19	
			diagnosticar	20	
			operar	21	
			monitoreo:		
planteamientos	22,23				
jerarquización	24				
re-arreglos de la información	25,26,27, 28,29				
Edición	Escritura como Producto	Escritura como Producto	gramática	30	
			sintaxis	31	
			ortografía	32	
			puntuación	33	

Fuente: Adaptado de Seow, 2002; Caldera, 2003; Lacon y Ortega, 2008.

## ANEXO G

### RÚBRICA PARA TEXTOS EXPOSITIVOS DE COMPARACIÓN Y CONTRASTE

Aspectos	Excelente (16 a 20 puntos)	Bueno (11 a 15 puntos)	Regular (6-10 puntos)	Debe mejorar (0-5 puntos)
<b>Introducción</b>	Bien desarrollada. Se establece el propósito en la idea central, prevé la estructura del texto y crea interés en el lector. <b>4 puntos</b>	Se establece el propósito en la idea central, prevé la estructura del texto y observa buen desarrollo pero no invita al lector. <b>3 puntos</b>	Se establece el propósito en la idea central donde presentan los sujetos a comparar/contrastar pero éstos no ofrecen información completa ni precisa. No se enfatiza el punto de la comparación y el contraste. <b>2 puntos</b>	El propósito del texto no se establece. La idea central no presenta los dos sujetos de comparación/contraste. Ausencia de la idea de control que genere interés por parte del lector. <b>1 punto</b>
<b>Párrafos (Cuerpo)</b>	Cada párrafo contiene una idea tópica claramente definida y relacionada con la idea central. Ejemplos y detalles claros, específicos y suficientes para apoyar e ilustrar la comparación/contraste. <b>4 puntos</b>	Cada párrafo contiene una idea tópica que se relaciona con la idea central, contiene detalles claros y específicos pero no apoyan el punto que el autor pretende ilustrar. <b>3 puntos</b>	Al menos una idea tópica no está clara o no se relaciona con la idea central. Presencia de detalles pero no son claros ni específicos. Los sujetos no ocupan el mismo espacio en el texto. <b>2 puntos</b>	Aparentemente no hay ideas tópicas en cada párrafo. Los ejemplos y detalles son escasos o equivocados. Ausencia de lenguaje que genera la atención del lector. Detalles no relacionados al punto de comparación/contraste. <b>1 punto</b>
<b>Conclusión</b>	La conclusión es clara y unifica efectivamente los sujetos y los puntos de desarrollo en el texto, generan interés en el lector. <b>4 puntos</b>	La conclusión es clara y unifica los sujetos y puntos desarrollados en el texto pero no generan interés en el lector. <b>3 puntos</b>	Incluye a ambos sujetos pero no unifica o 'envuelve' el texto de manera efectiva. <b>2 puntos</b>	No hay conclusión evidente o no se relaciona a la idea central del texto. <b>1 punto</b>
<b>Organización</b>	La información se desarrolla en orden lógico y se apega a un patrón: punto por punto o en bloque. Ambos sujetos son discutidos suficientemente y de manera equitativa en la extensión del texto. <b>3 puntos</b>	La información se desarrolla en orden lógico y se apega a un patrón pero los sujetos no se discuten suficientemente ni en extensión equitativa en el texto. <b>2.5 puntos</b>	La información de los detalles se presenta en un cierto orden pero no se atiende a un patrón de desarrollo en el texto o no apoya las ideas de control. <b>2 puntos</b>	No se aprecia organización. Faltan ejemplos y detalles o no siguen un orden en el texto. <b>0.75 puntos</b>
<b>Transiciones</b>	El texto se mueve suavemente de una idea a otra y utiliza palabras de transición de comparación y contraste para mostrar relaciones entre las ideas. Variedad de estructuras oracionales y de transición. <b>3 puntos</b>	Se pasa de una idea a otra utilizando palabras de transición para mostrar relación entre ellas pero se observa poca variedad de estructuras de transición. <b>2 puntos</b>	Algunas transiciones funcionan bien pero las conexiones con otras ideas son confusas. <b>1 punto</b>	Las transiciones entre las ideas son vagas o inexistentes. <b>0.75 puntos</b>
<b>Convencionalismos</b>	No se cometen errores gramaticales o de ortografía que distraen al lector del contenido. <b>2 puntos</b>	El escritor comete de 1 a 2 errores en gramática u ortografía que distraen al lector del contenido. <b>1.5 puntos</b>	Se incurre entre 3 y 4 errores gramaticales o de ortografía que distraen al lector del contenido. <b>1 punto</b>	Se incurre en más de 4 errores gramáticos o de ortografía que distraen al lector del contenido. <b>0.5 puntos</b>

Fuente: Adaptada de: [www.readwritethink.org](http://www.readwritethink.org) y [www.rcampus.com](http://www.rcampus.com)

ANEXO H

ORGANIZADOR DE TEXTOS DE COMPARACIÓN Y CONTRASTE

COMPARISSON AND CONTRAST TEXT ORGANIZER

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Item 1:

Item 2:

How are these things alike?

- 1.-
- 2.-

How are these things different?

Item 1

- 1.
- 2.
- 3.

Item 2

- 1.
- 2.
- 3.

Summary:

Adaptado de: [www.readwritethink.org](http://www.readwritethink.org)

**ANEXO I**  
**LISTA DE CONTROL PARA TEXTOS EXPOSITIVOS**  
**DE COMPARACIÓN Y CONTRASTE**

Fase	Indicadores	Si / No
<b>Planificación</b>	1.Tengo definido el tema a desarrollar en el texto.	
	2.Sé a quien dirijo este texto. (audiencia)	
	3.Conozco la terminología específica del tema. (vocabulario)	
	4.Sé lo que quiero lograr con el texto. (propósito)	
	5.Conozco suficientemente el texto expositivo de comparación-contraste.	
	6.Mis ideas siguen la estructura: introducción/semajanzas-diferencias/resumen.	
	7.Organizo mis ideas en: organizadores, mapas mentales, esquemas, otros.	
	8.Conozco mis habilidades/limitantes para realizar el texto. (persona)	
	9.Estoy consciente del nivel de exigencia de esta composición. (rúbrica/tarea)	
	10.Tengo una idea clara de cómo abordar el tema. (estrategias)	
<b>Borrador</b>	11.Utilizo mi planificación para desarrollar el texto.	
	12.[introducción]:Capto la atención del lector con una idea "gancho".	
	13.[introducción]:Observo claramente el objetivo de mi texto.	
	14.[introducción]:Presento las categorías de semejanzas y diferencias a desarrollar.	
	15.[comparación]: Incluyo: Idea principal-ideas de apoyo-uso conectores y frases transición de comparación.	
	16.[contraste]: Incluyo: Idea principal-ideas de apoyo-uso conectores y frases transición de contraste.	
	17.[resumen]: Incluyo: Frase de cierre. Expreso comentario o recomendación final/opinión/ reflejando los puntos tratados en los párrafos: comparación o contraste.	
<b>Revisión</b>	18.Comparo el escrito con los objetivos en la planificación.	
	19.Si hay problemas, busco la causa de esta falta de alineación de información.	
	20.Tomo acciones: (agregar,eliminar, sustituir, re-escribir) secciones del texto en caso de ser necesario.	
	21.Reviso la alineación entre el planteamiento central y el texto producido.	
	22.Me aseguro de escribir un texto interesante al lector.	
	23.Me cerciero de explicar la idea principal de cada párrafo mediante las ideas secundarias. (cohesión: elementos de referencia,sustitución, elipsis)	
	24.Examino el nexo entre las ideas en: introducción-desarrollo-cierre. (conectores/frases de transición/ elementos de coherencia)	
	25.Observo que no hay información repetida en el texto.	
	26.Si detecto omisiones, incluyo la información en el texto.	
	27.Si el planteamiento ha sufrido alguna alteración, regreso al principio y cambio las ideas afectadas. (asegurar la congruencia y logro de objetivos)	
<b>Edición</b>	28.Me cerciero de tener un texto con oraciones relacionadas de forma lógica e hilvanada y con información organizada o jerarquizada. (coherencia)	
	29.Hago uso de las reglas gramaticales. (paralelismos, equilibrio voces activa/pasiva)	
	30.Reviso si el orden de las palabras en las oraciones es correcto.	
	31.Me aseguro de no tener faltas de ortografía, con especial atención a palabras que son difíciles.	
	32.Reviso y corrijo faltas en el uso de los signos de puntuación.	

Fuente: Adaptada de Seow, 2002; Caldera, 2003, Lacon y Ortega, 2008

**ANEXO J**  
**CÁLCULO DEL PORCENTAJE DE LOGRO**

calificación observada -----calificación máxima (en la rúbrica)

% de logro X ----- 100%

$$\% \text{ logro } X = \frac{\text{calificación observada}}{\text{calificación máxima}} \times 100$$

Ejemplo: Un estudiante obtuvo una calificación de 2,4 puntos en el indicador Organización, en el cual la puntuación máxima es de 3 puntos de acuerdo a la rúbrica.

$$\% \text{ de logro } = \frac{2,4}{3,0} \times 100 = 80\%$$

El estudiante obtuvo 80% del logro esperado en organización de su texto

**ANEXO K**  
**COEFICIENTE INTER-OBSERVADORES KAPPA-COHEN**

<b>Grupo Control</b>						
<b>Estudiante</b>	<b>Pre-prueba</b>			<b>Post-prueba</b>		
	<b>Calificacion</b>	<b>Observador</b>	<b>Observador</b>	<b>Calificacion</b>	<b>Observador</b>	<b>Observador</b>
	<b>promedio</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>promedio</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
A	<b>8</b>	8	8	<b>16</b>	16	16
B	<b>3</b>	3	3	<b>13</b>	13	13
C	<b>5</b>	5	5	<b>12</b>	13	11
D	<b>4</b>	3	5	<b>11</b>	11	11
E	<b>5</b>	5	5	<b>13</b>	13	13
F	<b>6</b>	6	6	<b>12</b>	12	12
G	<b>4</b>	4	5	<b>13</b>	13	13
H	<b>3</b>	3	3	<b>12</b>	11	13

<b>Grupo Experimental</b>						
<b>Estudiante</b>	<b>Pre-prueba</b>			<b>Post-prueba</b>		
	<b>Calificacion</b>	<b>Observador</b>	<b>Observador</b>	<b>Calificacion</b>	<b>Observador</b>	<b>Observador</b>
	<b>promedio</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>promedio</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
A	<b>5</b>	5	5	<b>14</b>	14	14
B	<b>4</b>	4	4	<b>13</b>	12	14
C	<b>6</b>	6	6	<b>18</b>	18	18
D	<b>3</b>	3	2	<b>18</b>	18	18
E	<b>4</b>	4	4	<b>15</b>	14	15
F	<b>4</b>	3	4	<b>14</b>	14	14
G	<b>6</b>	6	5	<b>19</b>	18	20
H	<b>5</b>	5	5	<b>16</b>	16	16
I	<b>4</b>	4	4	<b>16</b>	16	16

Ejemplo del cálculo para el grupo control en pre-prueba:

		Observador 1						
calificaciones		2	3	4	5	6	8	total
Observador 2	2	0	1					1
	3		1	0				1
	4			0				0
	5		1	1	2			4
	6					1		1
	8						1	1
total		0	3	1	2	1	1	8

coeficiente inter-observadores  $K = \frac{\Sigma \text{coincidencias observadas} - \Sigma \text{concordancias atribuibles al azar}}{\text{total de observaciones} - \Sigma \text{concordancias atribuibles al azar}}$

$$\Sigma \text{ coincidencias observadas} = 0 + 1 + 0 + 2 + 1 + 1 = 5$$

$$\begin{aligned} \Sigma \text{ concordancias atribuibles al azar} &= \Sigma \frac{(1 \times 0)}{8} + \frac{(1 \times 3)}{8} + \frac{(0 \times 1)}{8} + \frac{(4 \times 2)}{8} + \frac{(1 \times 1)}{8} + \frac{(1 \times 1)}{8} \\ &= 0 + 0,375 + 0 + 1 + 0,125 + 0,125 \\ &= 1,625 \end{aligned}$$

$$\text{Total de observaciones} = 8$$

$$K = \frac{5 - 1,625}{8 - 1,625} = 0,53$$

**Grupo Control Post-prueba**

		Observador 1						
calificaciones		11	12	13	14	16	17	total
Observador 2	11	1		1				2
	12		1					1
	13		1	3				4
	14				0			0
	16					1		1
	17						0	0
	<b>total</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

**Grupo Experimental Pre-prueba**

		Observador 1					
calificaciones		2	3	4	5	6	total
Observador 2	2	0	1				1
	3		0				0
	4		1	3			4
	5				2	1	3
	6					1	1
	<b>total</b>		<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

**Grupo Experimental Post-prueba**

		Observador 1							
calificaciones		12	13	14	15	16	18	20	total
Observador 2	12	0							0
	13		0						0
	14	1		2					3
	15			1	0				1
	16					2			2
	18						2		2
	20							1	0
<b>total</b>		<b>1</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>9</b>

Coeficiente Inter-evaluadores Kappa-Cohen

Grupo	momento	K
Control	Pre-prueba	0,53
	Post-prueba	0,71
Experimental	Pre-prueba	0,56
	Post-prueba	0,57

Fuente: Autora, Pernía, 2017

**ANEXO L**  
**ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA**

	<b>Grupos</b>	<b>media</b>	<b>mediana</b>	<b>moda</b>	<b>desv. std.</b>	<b>varianza</b>
Pre-prueba	Control	4.75	4.5	3	1.669	2.786
	Experimental	4.56	4.0	4.0	1.014	1.028

	<b>fase</b>	<b>media</b>	<b>mediana</b>	<b>moda</b>	<b>desv std</b>	<b>varianza</b>
Grupo Control Versión 1	Pre-Prueba	4.75	4.50	3	1.669	2.786
	Texto 1	10.25	10.50	11	1.282	1.643
	Texto 2	11.25	12.00	12	2.188	4.786
	Texto 3	11.88	11.50	10	1.727	2.982
	Texto 4	12.88	12.50	12	1.553	2.411
	Post-Prueba	12.75	12.50	12	1.488	2.214

	<b>fase</b>	<b>media</b>	<b>mediana</b>	<b>moda</b>	<b>desv std</b>	<b>varianza</b>
Grupo Experimental Versión 1	Pre-Prueba	4.55	4	4	1.014	1.028
	Texto 1	12.11	13	13	3.408	11.611
	Texto 2	13.33	13	12	2.598	6.750
	Texto 3	14	14	15	1.500	2.250
	Texto 4	15.56	15	14	1.810	3.278
	Post-Prueba	15.89	16	14	2.088	4.361

	<b>fase</b>	<b>media</b>	<b>mediana</b>	<b>moda</b>	<b>desv std</b>	<b>varianza</b>
Grupo Control Versión 2	Pre-Prueba	4.75	4.5	3	1.669	2.786
	Texto 1	13.13	13.0	12	1.126	1.268
	Texto 2	14.25	14.5	13	1.165	1.357
	Texto 3	14.63	14.0	13	2.199	4.839
	Texto 4	15.63	15.0	15	1.598	2.554
	Post-Prueba	12.75	12.5	12	1.488	2.214

	<b>fase</b>	<b>media</b>	<b>mediana</b>	<b>moda</b>	<b>desv std</b>	<b>varianza</b>
Grupo Experimental Versión 2	Pre-Prueba	4.6	4.0	4.0	1.014	1.028
	Texto 1	15.2	15.0	13.0	2.333	5.444
	Texto 2	15.9	16.0	15.0	2.147	4.611
	Texto 3	16.7	17.0	16.0	1.000	1.000
	Texto 4	17.7	17.0	16.0	1.658	2.750
	Post-Prueba	15.89	16.0	14.0	2.088	4.361

	<b>Grupos</b>	<b>media</b>	<b>mediana</b>	<b>moda</b>	<b>desv. std.</b>	<b>varianza</b>
Post-prueba	Control	12.8	12.5	12.0	1.488	2.214
	Experimental	15.9	16.0	14.0	2.088	4.361

Fuente: Autora, Pernía, 2017

## ANEXO M

### ESTADISTICA INFERENCIAL

**TABLA 10**

*Tablas de Normalidad Shapiro Wilk*

	Estadístico	g.l.	sig.
<b>Grupo control</b>			
Pre-prueba	0,907	7	0,334
Post-prueba	0,824	7	0,051
<b>Grupo Experimental</b>			
Pre-prueba	0,892	8	0,208
Post-prueba	0,937	8	0,548

*.g.l = grados de libertad; sig = significancia*

Fuente: Autora Pernía, 2017

Ho: las muestras presentan distribución normal

Hi: no presentan distribución normal

Valor de significación (sig. en la tabla o valor p) >  $\alpha = 0,05$

=> se acepta Ho => los grupos control y experimental presentan distribución normal en pre y post-prueba

**TABLA 11**

*Prueba de Levene en pre-prueba ambos grupos*

	Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba t para igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	
Calificación	se asumen varianzas iguales	1,206	0,29	0,294	15
	no se asumen varianzas iguales			0,286	11,822

*F: estadístico, Sig.= grado de significancia; t= valor crítico; g.l.= grados de libertad*

Fuente: Autora, Pernía, 2017

Ho: las muestras presentan igualdad de varianzas  
 Hi: no presentan igualdad de varianzas

los valores de significación para ambos grupos  
 (Pre = 0,209 y Post = 0,290 >  $\alpha = 0,05$  => se acepta Ho =>  
 ambos grupos presentan equidad en sus varianzas  
 => puede aplicarse la prueba T de Student

**TABLA 12**

*Prueba de Levene en post-prueba ambos grupos*

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba t para igualdad de medias	
		F	Sig.	t	gl
Calificación	se asumen varianzas iguales	1,721	0,209	-3,524	15
	no se asumen varianzas iguales			-3,597	14,385

*F: estadístico, Sig.= grado de significancia; t= valor crítico; g.l.= grados de libertad*  
 Fuente: Autora, Pernía, 2017

Ho: las muestras presentan igualdad de varianzas  
 Hi: no presentan igualdad de varianzas

Los valores de significación para ambos grupos  
 Pre= 0,209 y Post= 0,290 >  $\alpha = 0,05$   
 ⇨ se acepta Ho  
 ⇨ ambos grupos presentan equidad en sus  
 varianzas =>  
 Puede aplicarse la prueba T de Student

**TABLA 13***Prueba t de muestras pareadas ambos grupos*

		<b>t</b>	<b>g.l.</b>	<b>sig(bilateral)</b>
GC	Post-Pre	17,282	7	0,tres ceros
GE	Post-Pre	17,558	8	0,tres ceros

*G.C. = Grupo Control; G.E. = Grupo Experimental; Post = Post-prueba;  
Pre = Pre-prueba; t = estadístico t; g.l. = grados de libertad; sig. =  
significancia.*

Fuente: Autora, Pernía, 2017

Ho: las muestras presentan igualdad entre pre-prueba y post-prueba

Hi: las muestras presentan diferencias significativas entre pre-prueba  
y post- prueba

Los valores de significación para los grupos (Pre =0,000 y Post = 0,000)  
 $0,00 < \alpha = 0,05 \Rightarrow$  Ho se rechaza  $\Rightarrow$

Hay diferencia significativa entre pre- y post-prueba.

**TABLA 14***Prueba t de muestras independientes Pre-prueba ambos grupos*

prueba t para la igualdad de medias				
		<b>Sig (bilateral)</b>	<b>Diferencia de medias</b>	<b>Diferencia de error estándar</b>
Calificación	se asumen varianzas iguales	0,773	1,9444	0,66058
	no se asumen varianzas iguales	0,78	1,9444	0,68001

*Sig. = significancia*

Fuente: Autora, Pernía, 2017

**TABLA 15***Prueba t de muestras independientes Post-prueba ambos grupos*

		prueba t para la igualdad de medias		
		Sig (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
Calificación	se asumen varianzas iguales	0,003	-3,13889	0,89059
	no se asumen varianzas iguales	0,003	-3,13889	0,87256

*Sig. = significancia*

Fuente: Autora, Pernía, 2017

Ho: no hay diferencia significativa entre las medias de las muestras

Hi: hay diferencia significativa entre las muestras

Se asumen las varianzas iguales provenientes de la prueba de Levene

En la Pre-prueba la significación = 0,773 >  $\alpha = 0,05$  => se acepta Ho =>

no hay diferencias significativas entre las muestras =&gt;

los grupos control y experimental producen textos de la misma calidad

En la Post-prueba la significación = 0,003 <  $\alpha = 0,05$  => se rechaza Ho =>

ambos grupos presentan diferencias significativas =&gt;

el grupo experimental escriben textos con una calidad significativamente mayor que el grupo control

**TABLA 16**  
*Alfa de Cronbach*

---

<b>Estadísticas de fialidad</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>N de elementos</b>
Post-prueba		
Grupo Control	0,696	5
Grupo Experimental	0,627	6

---

Fuente: Autora, Pernía, 2017

Conclusión: La consistencia existente entre los indicadores de la rúbrica evaluativa muestra un alto grado de confiabilidad (Palella y Martins, 2012)