



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

**ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA OPTIMIZACIÓN DEL
APRENDIZAJE DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN
ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS BÁSICOS DE
LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA, AÑO 2015**

**PRESENTADA POR
MARÍA DEL CARMEN LLONTOP CASTILLO**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

LIMA – PERÚ

2015



**Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada
CC BY-NC-ND**

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTÍN DE PORRES

**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSTGRADO**

**ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA OPTIMIZACIÓN DEL
APRENDIZAJE DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN
ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS BÁSICOS DE LA
UNIVERSIDAD RICARDO PALMA, AÑO 2015**

**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORA EN EDUCACIÓN**

PRESENTADA POR:

MARÍA DEL CARMEN LLONTOP CASTILLO

LIMA, PERÚ

2015



TÍTULO

**ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA OPTIMIZACIÓN DEL
APRENDIZAJE DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN
ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS BÁSICOS DE LA
UNIVERSIDAD RICARDO PALMA, AÑO 2015**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dr. Carlos Augusto Echaiz Rodas

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dr. Florentino Mayurí Molina

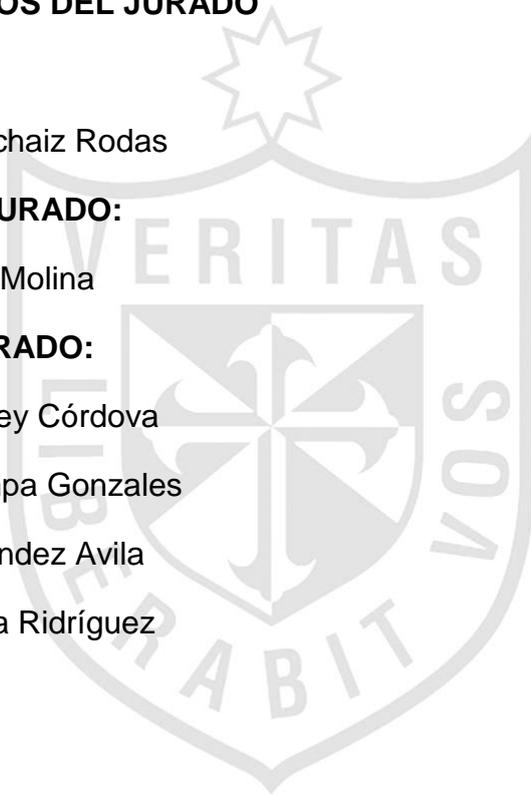
MIEMBROS DEL JURADO:

Dra. Nérida Gladys Rey Córdova

Dr. Víctor Zenón Cumpa Gonzales

Dr. Miguel Luis Fernández Avila

Dr. José Eufemio Lora Ridríguez





DEDICATORIA

A mi pequeño Mauricio, la razón de todo esfuerzo y a Manuel, mi compañero paciente de toda la vida.



AGRADECIMIENTO

Al Dr. Carlos Echaiz Rodas, no solo por su asesoramiento sino por haber aprendido mucho de él a lo largo de cuatro años y al Director del PEB-URP, el Dr. Fernando Rosas Moscoso, por las facilidades otorgadas para culminar esta investigación.

ÍNDICE

	Páginas
Portada	i
Título	ii
Asesor y miembros del jurado	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
ÍNDICE	vi
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	xi
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Descripción de la realidad problemática	1
1.2 Formulación del problema	7
1.2.1 Problema general	8
1.2.2 Problemas específicos	8
1.3 Objetivos de la investigación	8
1.3.1 Objetivo general	9
1.3.2 Objetivos específicos	9

1.4	Justificación de la investigación	9
1.5	Limitaciones de la investigación	13
1.6	Viabilidad de la investigación	14
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO		
2.1	Antecedentes de la investigación	15
2.2	Bases teóricas	18
2.2.1	Estrategias metacognitivas	18
2.2.1.1	La metacognición	22
2.2.1.2	Hacia un modelo de la metacognición	25
2.2.1.3	Modalidades de la metacognición	29
2.2.1.4	Estrategias metacognitivas generales	30
2.2.1.5	La metacognición y las estrategias de aprendizaje	31
2.2.1.6	Aprendizaje, positivismo empirista y constructivismo	34
2.2.1.7	Las estrategias metacognitivas y los estilos de Aprendizaje	36
2.2.2	Aprendizaje de los marcadores del discurso	
2.2.2.1	Aprender a usar los marcadores del discurso	38
2.2.2.2	Los marcadores del discurso y la semántica	39
2.2.2.3	Tipos de marcadores del discurso	42
2.2.2.4	La naturaleza procedimental de los marcadores del discurso	46
2.3	Definiciones conceptuales	48
2.4	Formulación de hipótesis	51
2.4.1	Hipótesis general	51
2.4.2	Hipótesis específicas	51
2.4.3	Variables	52

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Diseño de la investigación	53
3.2 Población y muestra	54
3.3 Operacionalización de variables	56
3.4 Técnicas para la recolección de datos	60
3.4.1 Descripción de los instrumentos	60
3.4.2 Validez y confiabilidad de los instrumentos	61
3.5 Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos	62
3.6 Aspectos éticos	63

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 Resultados descriptivos de las variables de estudio	65
4.2 Contrastación de las hipótesis	89
4.2.1 Contrastación de la hipótesis general	89
4.2.2 Contrastación de las hipótesis específicas	91

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Discusión	95
5.2 Conclusiones	99
5.3 Recomendaciones	101

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Referencias bibliográficas 104
- Referencias electrónicas 110

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Anexo 2. Instrumentos para la recolección de datos

Anexo 3. Constancia emitida por la institución donde se realizó la
investigación

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue evaluar en qué medida las estrategias metacognitivas optimizan significativamente el aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma en el año 2015. El diseño de la investigación fue experimental porque hubo manipulación de la variable independiente y en consecuencia modificación de la variable dependiente. Se define bajo el nivel cuasi experimental pretest - posttest con grupo experimental y control; analizado mediante el enfoque mixto porque las conclusiones no solo se basan en datos cuantitativos de los test aplicados, sino también en datos cualitativos, por lo que también se diseñaron instrumentos de recolección de datos cualitativos. La muestra estuvo constituida por dos grupos de 27 estudiantes. Se aplicó un programa experimental que duró tres semanas donde los estudiantes del grupo experimental aplicaron estrategias metacognitivas en el aprendizaje de marcadores discursivos. Después del experimento se aplicó el post test para contrastar con los datos obtenidos en el pretest. Los resultados permitieron afirmar la hipótesis general y las específicas con resultados de P-Valor menor que el valor de alfa $\alpha = 0.05$.

ABSTRACT

The objective of this research was to assess the extent metacognitive strategies significantly optimize learning discourse markers in students Basic Studies Program at the University Ricardo Palma in 2015. The research design was experimental because there was manipulation independent variable and therefore modification of the dependent variable. It is defined under the quasi-experimental pretest level - posttest with experimental and control groups; analyzed by the mixed approach because the conclusions are based not only on quantitative data of the test applied, but also on qualitative data, so instruments qualitative data collection were also designed. The sample consisted of two groups of 27 students. An experimental three-week program where students in the experimental group applied metacognitive strategies in learning discourse markers applied. After the experiment the test was applied to post to contrast with data obtained in the pretest. The results allowed stating the general and specific hypotheses Results P-value less than the value of alpha $\alpha = 0.05$.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la redacción de textos formales es considerada como una actividad muy compleja, porque consiste en plasmar por escrito las ideas buscando reflejar a través de las palabras todo el sentido que deseamos comunicar. La puesta en práctica de estrategias para mejorar la capacidad de procesamiento de información es de suma importancia sobre todo en las instituciones de educación, pero aún más las estrategias que permitan al estudiante aprender a redactar de manera segura y generando hábitos reguladores de la escritura. Así también se sabe que el significado inferencial que un texto comunica radica sobre todo en el significado que aportan los enlaces, que en la bibliografía moderna se denominan marcadores discursivos. Son estos elementos lingüísticos los responsables de construir el significado inferencial de los textos y son de distinta tipología. Casualmente porque de ellos depende el significado inferencial se consideran los ordenadores de ideas en el texto, así como los organizadores y estructuradores de los elementos lingüísticos cuando se disponen a comunicar; en este sentido es muy importante aprender a usarlos en la redacción. Por esta razón esta investigación busca evaluar la optimización de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de los marcadores discursivos.

Las estrategias metacognitivas porque son por naturaleza las que regulan todo tipo de pensamiento encaminado al aprendizaje autónomo, por lo tanto se consideran reguladoras en todo proceso de aprendizaje.

Debido a ello, esta investigación titulada Estrategias metacognitivas en la optimización del aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015 busca, a través de un diseño experimental, evaluar la influencia de las estrategias metacognitivas señaladas. Las variables de esta investigación son: Estrategias metacognitivas (Vi) y por otro lado Aprendizaje de los marcadores discursivos (Vd). El objetivo general fue evaluar la optimización que la variable independiente genera en el aprendizaje de los marcadores discursivos después de un cuasi-experimento utilizando un programa basado en estrategias metacognitivas que permitieron la planificación, el control y la evaluación del uso de los marcadores, por parte de los estudiantes del grupo experimental, para aprender a utilizarlos cuando se redacta un texto; por lo que permitió responder a la pregunta: ¿En qué medida las estrategias metacognitivas optimizan significativamente el aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos-URP en el año 2015?

En la revisión de los antecedentes, se encontraron investigaciones que comprueban la eficacia de las estrategias metacognitivas en todo proceso de aprendizaje, por lo que existió ya un respaldo previo para la realización de esta investigación, es decir una validez externa. Para confirmar los objetivos de aplicó un pretest y un postest. Los resultados fueron procesados a través de distintas pruebas del SPSS 22 para muestras independiente y muestras emparejadas. Es decir permitió obtener los resultados de cada grupo (control y experimental) a

nivel intragrupo y luego se obtuvieron resultados intergrupos, es decir comparando resultados.

En el primer capítulo de esta investigación, se describe el contexto en el cual surgió el interés por investigar la influencia de las estrategias metacognitivas para adquirir, extender y refinar el aprendizaje de los marcadores discursivos; así como se plantea el problema de investigación y sus objetivos. En el segundo capítulo se presentan los antecedentes y se desarrolla el marco teórico, que da sustento al análisis de los resultados tanto cualitativos como cuantitativos, porque la investigación ha seguido un enfoque mixto. En el tercer capítulo se presentan los resultados obtenidos a través del procesamiento estadístico de los datos recogidos de la variable dependiente (la que se mide antes y después del experimento) así como el procesamiento de datos cualitativos de la variable independiente, la que fue observada durante la ejecución del experimento a través de instrumentos cualitativos que se elaboraron para este fin (listas de cotejo, entrevistas, autoinformes). El capítulo cuarto presenta los resultados obtenidos a través del análisis cualitativo y cuantitativo para realizar la comprobación de las hipótesis. Finalmente el quinto capítulo presenta la discusión en relación a los principales antecedentes del estudio, se establecen conclusiones a partir de los objetivos planteados y se generan las recomendaciones para replicar el experimento.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

El presente trabajo de investigación titulado “Estrategias metacognitivas en la optimización del aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015” respondió a una problemática detectada dentro de Taller de Comunicación Oral y Escrita que forma parte del plan de estudios del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, que se evidencia a través de una serie de debilidades que repercuten en la redacción de textos académicos que transmitan en forma adecuada la información. Los estudiantes del I ciclo matriculados en ese taller, no pueden redactar textos donde se involucra el uso de los marcadores del discurso como elementos de cohesión y de producción de inferencias porque no tienen el conocimiento significativo acerca de cómo estas unidades lingüísticas deben incorporarse al texto en forma que ayude a transmitir correctamente la información. En consecuencia, se produce una redacción con anacolutos, significados inadecuados de las frases y oraciones, y la construcción ineficaz de los párrafos que no logran funcionar adecuadamente en el texto y construir en

consecuencia la coherencia global. Es una situación problemática que deviene en no conocer la función de los marcadores discursivos, no conocen los homólogos discursivos de estos marcadores ni cómo deben integrarse a los otros elementos oracionales para producir las estructuras gramaticales adecuadas. Pero sobre todo no cuentan con estrategias adecuadas que le permitan usar estos elementos lingüísticos en la búsqueda de la coherencia y cohesión del texto cuando se disponen a redactar un párrafo; por lo tanto, no tienen adquiridos los roles ni tampoco los han podido integrar en forma adecuada a su competencia lingüística y textual. Por esta razón no pueden elaborar un texto con párrafos sencillos en forma correcta y que realmente comunique las ideas que ellos desean.

En los diversos textos que produce un estudiante universitario con el afán de establecer una comunicación eficaz, encontramos con mucha frecuencia estos marcadores discursivos cuya función primordial está relacionada con una característica del texto que es la cohesión, pero es sabido que la cohesión contribuye a la construcción de la coherencia del mismo texto; es decir, elementos cuya función es la de vincular enunciados y generar el significado global que se desea comunicar. El uso discursivo que el hablante del español le da a estos marcadores pueden afectar en alguna medida la idoneidad de la transmisión del significado en un texto académico, sobre todo porque ayudan a que el lector que lee el texto que ha sido redactado por el hablante /estudiante pueda lograr construir en forma adecuada el significado, sobre todo, inferencial de lo que lee.

Las investigaciones en lingüística textual exponen que los usuarios del español muestran una tendencia al empleo de usos innovadores, es decir generan funciones paralelas a las funciones ideales de los marcadores del discurso dentro

de un texto, en consecuencia también producen textos con significados confusos o ambiguos por esta innovación.

Los estudiantes no solo no reconocen la función adecuada de un marcador del discurso (llamado de manera tradicional enlace o conector), sino que construyen textos que transmiten inadecuadamente el significado; por lo que se ha podido constatar que cuando se les solicita que lean los textos que han redactado y que expliquen qué comprenden en los mismos, no suelen detectar el error de falta de coherencia debido a la falta de una cohesión adecuada. Se puede deducir que son procesos metacognitivos que el estudiante genera, pero que no le permite detectar el error.

Es posible que la falta de uso de estrategias metacognitivas involucradas en la redacción de textos en forma explícita o consciente genere en los estudiantes estas deficiencias.

Por lo general los expertos concluyen que la falta de análisis que pueda realizar un estudiante sobre el texto que redacta se debe a que no cuenta con estrategias que le permiten encontrar el error, en consecuencia aprendieron a redactar en forma inadecuada.

Los marcadores del discurso tienen distintos usos lingüísticos, pero los que se constituyen como relevantes para favorecer una comunicación idónea son los usos pragmáticos, que muy poco son difundidos a través de la enseñanza en las asignaturas de Lengua, Comunicación o en Talleres de Comunicación Oral y Escrita en los centros de estudios superiores, porque los docentes no encuentran una forma de optimizar el aprendizaje de estos marcadores. Los docentes no emplean las estrategias adecuadas para enseñar estos marcadores y en

consecuencia no logran que los estudiantes aprendan a usarlos y logren redactar un texto en forma eficaz.

Estos elementos lingüísticos son tratados por los estudiantes, porque así se les enseña, como meros conectores que deben ser aprendidos de memoria y mecánicamente en una suerte de ejercicios que consisten en colocar conectores de una lista y completar con ellos oraciones incompletas. Es decir, no se evidencia una forma de enseñar los marcadores de manera óptima que devenga en la construcción de textos con contenido explícito; surgió así la necesidad de iniciar este proceso de investigación que buscó comprobar la eficacia de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje, porque son las que permiten planificar, regular y elegir los marcadores discursivos que deben usarse en un texto.

Estas debilidades analizadas, generan una serie de amenazas como lo son: egresar con bajo nivel en la redacción de un texto académico que deviene también en la deficiencia para el procesamiento de la información del mismo; no cumplir con todos los logros de aprendizaje planificados en el plan de estudios del Programa de Estudios Básicos, específicamente, con los contenidos del sílabo del Taller de Comunicación Oral y Escrita porque no se incorpora de manera significativa a la práctica de la redacción; aprender inadecuadamente el uso de los marcadores en un texto, porque se desconoce que existen estrategias metacognitivas que pueden ayudar a regular su aprendizaje efectivo. Estas estrategias metacognitivas no son incluidas por los docentes dentro de su plan de enseñanza de la redacción.

Es importante que los estudiantes superen estas deficiencias porque no podrán desempeñarse profesionalmente en forma adecuada en el ejercicio de su carrera.

En definitiva el estudiante debe aprender a usar los marcadores discursivos para que pueda producir un texto académico idóneo, aquel que realmente transmita el significado de la intención comunicativa que motivó la elaboración del mismo.

Después de haber analizado las debilidades y amenazas podemos hacer el siguiente pronóstico: si no se optimiza el aprendizaje de los marcadores discursivos a través de estrategias metacognitivas, los estudiantes no podrán elaborar en forma adecuada un texto académico.

Es necesario innovar la enseñanza a través de estrategias que regulen el pensamiento y que al mismo tiempo generen un aprendizaje significativo de los marcadores como elementos lingüísticos y cognitivos. En consecuencia, las estrategias que deben aplicarse deben ser metacognitivas y dentro de estas, las cognitivo-lingüísticas para que los estudiantes adquieran e integren el conocimiento lingüístico de los marcadores, así como produzcan la extensión y refinamiento de dicho conocimiento. Es decir puedan incorporar, elegir, corregir y usar ese conocimiento.

En consecuencia, si no se renueva la enseñanza con nuevas estrategias, tampoco los estudiantes podrán aprender a usar significativamente los marcadores discursivos. No cumplirán su rol académico ni tampoco realizar el procesamiento de la información, ni mucho menos podrán elaborar alguna crítica constructiva al contenido de un texto especializado que lee, porque los textos académicos de educación superior usan los marcadores discursivos en un alto nivel inferencial.

Ahora bien, no todo es negativo en esta realidad educativa ya que existe una disposición por parte del Programa de Estudios Básicos (PEB-URP) por mejorar la práctica pedagógica y optimizar el desempeño académico de los estudiantes.

Además esta unidad desea implementar módulos para remediar este problema, así como llenar los vacíos de conocimientos teóricos y estratégicos en el campo de la Enseñanza de la Redacción Formal. Por otro lado, los estudiantes se encuentran motivados para buscar soluciones a su proceso de recopilación y procesamiento de información porque redundará en la calidad de su profesionalismo.

Así mismo, en el PEB, se cuenta con profesionales que investigan en el área de la lingüística textual pero aplicada al área educativa y se focalizan en la redacción de textos ya que es un problema vigente y generalizado en el país. Existe también una amplia bibliografía que podría utilizarse para explicar la relación de la pedagogía cognitiva y la enseñanza de los marcadores del discurso, como es la teoría de las Dimensiones del Aprendizaje como Dimensiones del Pensamiento, aporte pedagógico de Marzano y Pickering (2005), que a pesar de sus años de edición, no se ha aplicado en la enseñanza de los marcadores; se tiene el aporte pedagógico de Pinzas (2003), como la de Bara (2001) quien ha realizado una investigación de la efectividad de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje, a través de un estudio empírico sobre los efectos de la aplicación de un programa metacognitivo en estudiantes de distintos niveles educativos. En nuestro país, el Ministerio de Educación, en el año 2007, publicó el Fascículo 5, titulado Paradigma educativo del aprendizaje donde se propone un aprendizaje significativo a través de estrategias metacognitivas.

Finalmente, se puede controlar este problema o solucionarlo en gran medida con esta investigación que buscó demostrar la aplicabilidad en el proceso de enseñanza de los marcadores de estrategias significativas y no mecánicas,

basadas en los aportes teóricos actuales de la pedagogía cognitiva como de la lingüística textual y la pragmática. Es decir, de las estrategias metacognitivas.

Existe una investigación previa correlacional que realicé en el 2013 que ha demostrado que los marcadores ayudan a comprender un texto a nivel analógico, por lo tanto es fundamental que el estudiante aprenda su uso en forma significativa. (Llontop, 2013)

Después de ejecutada esta investigación cuasi experimental, se puede recomendar medidas correctivas para superar el problema de la redacción académica, con la implementación de módulos con estrategias metacognitivas en la redacción formal, pero previamente debe capacitarse al docente.

Esta investigación es importante porque aplicó los conceptos teóricos y metodológicos aportados por la pedagogía cognitiva, que asume que las dimensiones del aprendizaje se encuentran relacionadas con las dimensiones del pensamiento, en consecuencia pueden coadyuvar a un aprendizaje autónomo. En tal sentido, las estrategias que deben usarse en la enseñanza, para que se aprenda en forma óptima el uso adecuado de los marcadores del discurso, deben ser cognitivas y lingüísticas, de modo que se enlacen con los procesos del pensamiento que se generan en el estudiante cuando aprende, específicamente, las de adquisición-integración y las de extensión- refinamiento del conocimiento lingüístico de los marcadores del discurso. Culminada así la situación problemática podemos pasar a formular el problema de investigación.

1.2 Formulación del problema

El planteamiento del problema lleva a formular las siguientes interrogantes:

1.2.1 Problema principal

¿En qué medida las estrategias metacognitivas optimizan el aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015?

1.2.2 Problemas específicos

1. ¿En qué medida las estrategias metacognitivas optimizan la adquisición del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes del PEB de la Universidad Ricardo Palma, año 2015?

2. ¿En qué medida las estrategias metacognitivas optimizan la extensión del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes del PEB de la Universidad Ricardo Palma, año 2015?

3. ¿En qué medida las estrategias metacognitivas optimizan el refinamiento del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes del PEB de la Universidad Ricardo Palma, año 2015?

1.3 Objetivos de la investigación

La presente tesis presenta los siguientes objetivos de investigación:

1.3.1 Objetivo general

- Evaluar en qué medida las estrategias metacognitivas optimizan el aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015.

1.3.2 Objetivos específicos

- Evaluar en qué medida las estrategias metacognitivas optimizan la adquisición del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes del PEB de la Universidad Ricardo Palma, año 2015.
- Evaluar en qué medida las estrategias metacognitivas optimizan la extensión del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes del PEB de la Universidad Ricardo Palma, año 2015.
- Evaluar en qué medida las estrategias metacognitivas optimizan el refinamiento del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes del PEB de la Universidad Ricardo Palma, año 2015.

1.4 Justificación de la investigación

El presente estudio es trascendente y se justifica en distintos aspectos: teóricos, prácticos y metodológicos, y económicos

- a) Justificación teórica: Porque incrementó la información sobre la enseñanza de los marcadores discursivos, presentando a estos elementos lingüísticos desde el enfoque de la Lingüística Textual, es decir no como simples elementos de cohesión que permiten establecer relaciones entre las partes de un texto, tampoco como un fin en la utilización de los marcadores, sino como un resultado (Montolío Durán, 1998 y Portolés, 1998). Si se conciben estas unidades como simples marcas cohesivas, no se explicaría, por ejemplo, por qué razón solo algunos de esos marcadores se acumulan en ciertos discursos y no en otros. Para Portolés (1998, p.

31), esto se justifica porque “cuando hablamos, intentamos comunicar algo que consideramos pertinente; para ello en ocasiones se precisa que haya varios marcadores del discurso a fin de que las inferencias obtenidas sean las oportunas”. Ahora bien, desde el punto de vista semántico-pragmático, los marcadores discursivos, no solo orientan argumentativamente dos o más enunciados, sino que también funcionan como guías en la interpretación de estos, ya que limitan los contextos en que estos enunciados aparecen y facilitan la búsqueda de los supuestos relevantes para la comprensión del texto y, en consecuencia, disminuyen el esfuerzo de procesamiento.

Se debe asumir, por lo dicho, que dependiendo incluso del tipo de texto, es de esperar la utilización de cierto tipo de marcador; además cada texto concretiza determinadas capacidades cognitivas – lingüísticas, referidas al área del conocimiento, y metacognitivas (regulador de ese conocimiento). Estas últimas incluyen a las otras; por lo tanto al usar los conectores y obviamente al redactarlos, se utilizan estrategias cognitivas- lingüísticas, pero cuando se va evaluando cómo aplicarlas y por qué, entonces se ingresa al nivel metacognitivo. Lo metacognitivo implica lo cognitivo – lingüístico.

Los géneros textuales son fuente rica de material auténtico para aprender diversos aspectos gramaticales y discursivos de la lengua. Cuando se elaboran textos, está implícita la utilización de estrategias cognitivas-lingüísticas porque el que redacta va pensando no solo en qué léxico utilizará sino cómo unirá ese léxico para construir progresivamente un

párrafo/texto; en consecuencia si se desea enseñar de manera óptima los marcadores, también debemos utilizar este tipo de estrategias.

Los marcadores del discurso que se presentan en cada género textual (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo) no solo ayudan a comprender el texto sino a producir su superestructura (partes) en forma adecuada, por lo que ciertos textos privilegian solo cierto tipo de marcadores.

- b) Justificación práctica y metodológica: Si de acuerdo a la justificación teórica antes planteada existe la necesidad de analizar los distintos tipos de textos, para observar en ellos cómo se desempeñan los marcadores, entonces el proceso de enseñanza tendrá que explicar que muchas de estas partículas discursivas están amoldadas a las estructuras de los discursos, por ejemplo, asumiendo lo que Calsamiglia y Tusón (1999, p. 272) establecen sobre los marcadores en los textos narrativos: "...los conectores y los marcadores más usados también están en relación con las diferentes partes de la narración. Así en la parte dedicada a la acción y a las transformaciones se utilizan preferentemente marcadores temporales, causales y consecutivos; en las partes descriptivas predominarán los espaciales y los organizadores discursivos de orden".

De igual manera, en los géneros textuales donde prevalecen secuencias textuales de tipo explicativo, se emplean, preferentemente, marcadores de reformulación (o sea, bueno, a saber, etc.) y de ejemplificación (por ejemplo, a saber, así, en concreto, etc.); y, por último, en los géneros textuales en los que hay primacía de la secuencia textual dialogal, se

suelen utilizar, preferentemente, marcadores eminentemente interactivos, como los estructuradores del discurso oral. (op.cit.:274)

En consecuencia, cuando se enseñan los marcadores, habitualmente en las sesiones de aprendizaje o materiales de estudio, no se suele introducir ningún tipo de anotación, que aclare el uso de los marcadores discursivos en relación con los géneros y secuencias textuales, sino que:

Solo se presentan algunos ejercicios y actividades en los que algunas de estas partículas discursivas, entremezcladas con otras partículas oracionales sirven para rellenar huecos o para sustituir a otras unidades.

No se presentan actividades que organicen los marcadores discursivos en grupos para así relacionarlos con algún género o secuencia textual, como, por ejemplo, la secuencia narrativa, descriptiva, expositiva o argumentativa.

Los métodos analizados concentran sus análisis en relación a textos expositivo-argumentativos y no incluyen a los narrativos ni descriptivos.

En términos generales, para esta investigación, el concepto de lo cognitivo está referido al conocimiento que el sujeto posee del mundo, mientras que lo metacognitivo es asumido como la cognición sobre la cognición; es decir, el conocimiento sobre el conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento, como mecanismo de regulación. Se trata de un tipo de conocimiento que permite al alumno controlar su aprendizaje, a través de la misma actividad cognitiva.

Por lo tanto, las estrategias metacognitivas aplicadas en el aprendizaje del uso de los marcadores en el texto incluyen a las cognitivas y ayudarán a los estudiantes a lograr el aprendizaje sobre el uso idóneo de los

marcadores discursivos, porque les ofrecerán información sobre el avance hacia las metas de dicho uso en el texto escrito.

Por todo lo expuesto la investigación tiene justificación práctica y se asume que este conocimiento de la naturaleza del marcador, por parte del docente, contribuirá a elegir la metodología apropiada para enseñar esos elementos lingüísticos; esta investigación provee una forma de abordar metodológicamente los marcadores.

- c) Finalmente, se justifica económicamente porque muchos grupos poblacionales universitarios se beneficiarán al reconocer el funcionamiento de los marcadores discursivos en los distintos tipos de textos, lo que deviene en la elaboración de una estructura textual bien construida. Esto les permitirá comunicarse de manera efectiva sobre todo en el mundo académico que exige un nivel formal de la lengua y se asume que, dentro de este nivel formal, está implícito el uso correcto de los marcadores. En consecuencia podrán regular sus capacidades para procesar la información de los textos a través de la metacognición, lo que traerá como consecuencia superación en sus estudios y una carrera exitosa en lo futuro

1.5 Limitaciones de la investigación

Las limitaciones que tuvo esta investigación corresponden a los antecedentes del tipo de estudio, ya que las tesis de post grado que se acercan a esta problemática solo contemplan una de las variables; es decir, no se encuentra directamente relacionada con el estudio sino en forma colateral. No existe a nivel local y nacional una tesis que establezca la influencia de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de los marcadores textuales. Sin embargo,

esta limitación se vuelve una gran fortaleza porque establece este estudio como innovador.

Una estrategia para superar esta limitación fue ubicar las tesis que por lo menos se relacione con una variable a nivel nacional como en el extranjero y que permitan, más adelante, llevar a cabo la discusión

1.6 Viabilidad de la investigación

La presente investigación fue viable debido a que se contó con los siguientes recursos:

Humanos: Fue fácil el acceso a una gran población de estudiantes universitarios en los que se observó el problema del uso de los marcadores textuales al momento de redactar un texto; por otro lado quien realiza esta investigación tiene las profesiones de Lingüista y Pedagoga.

Financieros: Se contó con la capacidad económica suficiente para cubrir los gastos que demandaron la presente investigación.

Materiales: Se contó con bibliografía actualizada y relacionada con el tema de investigación debido a que en la actualidad existe una inclinación por el estudio de los marcadores discursivos y su manifestación en un determinado tipo de texto. Si bien los antecedentes locales y nacionales son reducidos; en el extranjero, a través de la vía on-line, se ubicaron varios artículos científicos que investigan una de las variables aunque en forma separada.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Los antecedentes con que cuenta esta investigación, en forma más cercana son de tipo colateral:

- Marín Aliaga, Flor de María (2010): en su tesis de maestría sustentada en USMP-ICED, titulada Influencia de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de la capacidad para solucionar problemas matemáticos; demostró que las estrategias más adecuadas para el área de ciencias influyen significativamente en el mejoramiento de la capacidad para solucionar problemas matemáticos, cuanto mejor se apliquen estas estrategias, mejor desarrollada estará la capacidad.
- Jacinto León, Antonio (2009): en su tesis de maestría sustentada en USMP-ICED, titulada Estrategias metacognitivas y el logro de aprendizaje cognitivo biológico en alumnos de la Institución Educativa Manuel González Prada – Chimbote, demostró que existe relación entre las estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes cuando aprenden biología, sobre todo porque esta especialidad requiere de mayor procesamiento cognitivo.

- Romero Díaz, Alejandra (2008): en su tesis de maestría (USMP-ICED) demostró que existe relación significativa entre las Estrategias metacognitivas y el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en los niños de 5 años. Concluye que a mayores estrategias habrá mayor desarrollo de las habilidades de comprensión de textos, en consecuencia mejor significatividad de los resultados en los aprendizajes.
- Bara Soro, Pedro Mariano. (2001): en su tesis doctoral Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de ESO, BUP Y Universidad, pudo comprobar el importante papel de las estrategias en el proceso de aprendizaje que, dentro de la corriente cognitiva, persigue el objetivo de aprender a aprender, proporcionando al alumno las herramientas para que sea capaz de abordar la información y adquirir un conocimiento útil en múltiples situaciones. Propuso entonces no una perspectiva mecanicista sino del tipo constructivista, caracterizado por la funcionalidad de los aprendizajes y el enseñar a pensar. Este investigador aplicó un programa de estrategias metacognitivas en dos centros públicos de educación secundaria de Madrid a través de un diseño cuasi – experimental pretest – postest. Se analizaron las estrategias de aprendizaje de la adquisición, apoyo, codificación y recuperación. Se observó al final buena influencia en la mejora del aprendizaje en distintas áreas del conocimiento. Ha constituido esta investigación un buen antecedente de estudio
- Prado Vargas Machuca, María Inés (2013). En su tesis de maestría (USMP-ICED), titulada Estrategias de aprendizaje y desarrollo de capacidades

cognitivas en los estudiantes del bachillerato internacional del Colegio San Ignacio de Recalde, demostró que existe relación entre las estrategias que aplica el colegio y el desarrollo de las capacidades cognitivas, estas estrategias fueron confirmadas como cognitivas y la investigación probó que son favorables para afianzar las capacidades de los estudiantes.

- Nogueira da Silva, A. M. (2011) en su tesis titulada La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales, sustentada en la Universidad de Salamanca y cuyo avance se encuentra publicado en la Revista Nebrija de Lingüística Aplicada (2010) Nro 9, no solo analiza la introducción de los marcadores discursivos en los materiales de español como lengua extranjera, sino que señala el supuesto de que el aprendizaje de los géneros y secuencias textuales puede beneficiarse del aprendizaje de los marcadores discursivos y viceversa. En la investigación se describe y analiza los marcadores discursivos dentro de un género textual producido por un aprendiz de español como lengua extranjera, propone dar relevancia al momento de elaborar materiales de enseñanza de lengua extranjera, al aprendizaje de estas partículas considerando sobre todo sus valores semántico-pragmáticos y su magnitud en la construcción del discurso. Plantea la importancia de enseñar adecuadamente los marcadores discursivos a fin de que los aprendices mejoren sustantivamente su competencia comunicativa. Esta investigación es un buen antecedente de la variable 2 de mi investigación.

- Maurtua Gurmendi, Luzmila Gabriela (2011). En su tesis de maestría (USMP-ICED), titulada Los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios. Demostró que existe relación

significativa entre los estilos de aprendizaje que evidencia la población de estudiantes universitarios, relacionados con la aplicación de las estrategias metacognitivas. Estas definen los estilos de cada sujeto involucrado en la investigación.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Estrategias metacognitivas

Tratar sobre estrategias de aprendizaje en una investigación se está volviendo recurrente, sobre todo en aquellas dedicadas a mejorar las prácticas educativas que ejecutan los docentes y que buscan generar un mejor aprendizaje por parte de los estudiantes, además se sabe que las estrategias de aprendizaje consisten en procedimientos y recursos sobre todo cognitivos que los estudiantes utilizan cuando se disponen a aprender. Es así que Valle et al. (1998) establecen que “las estrategias de aprendizaje que los estudiantes ponen en marcha se encuentran muy relacionadas con los componentes cognitivos que influyen en el proceso de aprender (...) si asumimos la hipótesis que los motivos e intenciones del estudiante determinan (...) el tipo de estrategias que va a poner en marcha, ello implica que los mecanismos cognitivos que utilizan los sujetos para facilitar el aprendizaje dependen en gran medida de factores disposiciones y motivacionales” (p.53).

La cita anterior hace reflexionar sobre quién genera esa motivación y definitivamente es el entorno de aprendizaje que el docente establece al momento de disponerse a enseñar. Si las estrategias que utiliza y que fomenta que apliquen los estudiantes son las adecuadas, se asegura que lo que vaya a aprender tenga éxito y sea significativo. Además, debe concluirse que es definitivamente el componente cognitivo que utilizan

los estudiantes cuando aprenden, por lo tanto las estrategias que deben fomentarse en una sesión de clase deben ser sobre todo de esta índole, estrategias cognitivas o metacognitivas.

Según Weinstein y Mayer (1986), en Valle et al., 1998 se definen a las estrategias "...como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación". (p.315)

De esta cita, se deduce que un aprendiz se orienta por las estrategias que utiliza, por lo tanto debe tener incorporadas las más adecuadas para el contenido, práctica o actitud que aprenderá.

Existen distintas definiciones y clasificaciones de estrategias según los autores que representan a distintas tendencias psicológicas. En Valle et.al. (1998), establecen que suele haber ciertas coincidencias entre algunos autores como Pintrich, 1989 y De Groot, 1990; Weinstein y Mayer, 1986; McKeachie, Pintrich, Lin y Smith, 1986 –citado en Pokay y Blumenfeld, 1990- González y Tourón, 1992; en establecer que hay tres tipos de estrategias:

a) Las estrategias cognitivas: que hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo, por lo tanto se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de las metas de aprendizaje.

b) Las estrategias metacognitivas: que hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición, por lo tanto permiten el conocimiento de los procesos mentales, el control y regulación de los mismos para lograr también

metas de aprendizaje. Según Monereo y Cariana (1993)- en Valle et. al., 1998- están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información. Por lo tanto el regulan el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje.

c) Las estrategias de manejo de recursos: son estrategias de apoyo e incluyen distintos tipos de recursos que contribuyen a la resolución de la tarea con éxito, buscan sobre todo sensibilizar al estudiante frente a lo que va a aprender, así se presenta la motivación, las actitudes y el afecto. Son estrategias afectivas.

Estas tres estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos están muy ligadas por cuanto las primeras buscan la selección, organización y elaboración de la información que enfrente cuándo aprender; las segundas, las metacognitivas, van regulando y controlando cómo la selección, organización y elaboración que realizan es la adecuada; y finalmente las terceras, las estrategias afectivas, constituyen la disposición que el estudiante tiene desde que empieza la tarea hasta que la termina. Sin embargo se debe reparar que de las tres, los docentes suelen darle énfasis sobre todo a las cognitivas y la motivación queda solo en manos del docente más no del estudiante, pero no se utilizan ni se fomentan el uso de las estrategias metacognitivas que son vitales para lograr el aprendizaje con éxito. Son estas estrategias las que le permiten al estudiante indagar por las estrategias que debe aplicar al momento de realizar una actividad, es decir fomenta el conocimiento de las propias estrategias. El estudiante

debe ser capaz, metacognitivamente, de conocer estrategias específicas para la tarea, saber cómo, cuándo y porqué debe usarlas; esto permite la cognición, es más, son autorreguladoras porque hacen que el estudiante controle las estrategias que ha elegido, decida continuar con ellas o cambiarlas.

Esta investigación busca establecer que las estrategias metacognitivas son indispensables para aprender a usar los marcadores discursivos cuando se decide elaborar un texto escrito; debido a que el conocimiento que debe tener el estudiante sobre los marcadores discursivos son sobre todo estratégicos y cambian de acuerdo al tipo de texto que redactará. El uso que haga de la metacognición cuando se dispone a escribir, hace que el estudiante universitario produzca un texto no solo bien cohesionado sino coherente. Poseer estas estrategias metacognitivas vuelve al estudiante competente para realizar en forma óptima la tarea, tal como se lo establecen Symons, Snyder, Cariglia-Bull y Pressley; en Valle et al., 1998:

Toda persona es un pensador competente, por lo tanto sabe analizar qué tipo de estrategias se acomoda a una determinada situación; luego que realiza esto llevará a cabo la planificación de qué estrategias debe usar para realizar la actividad que se le presenta, si encuentra alguna dificultad con las estrategias que eligió, pues determinará dejarlas y buscará otras que la reemplacen. Obviamente se necesita que esté motivado para realizar todos estos procesos y aplicar sobre todo estrategias metacognitivas.

Los tres tipos de estrategias mencionadas son usadas simultáneamente, pero son las metacognitivas las estrategias que llevan al estudiante al éxito en la ejecución de la tarea porque regula a las demás.

2.2.1.1 La metacognición

El término de metacognición es introducido en el campo de la psicología por John H. Flavell en la década de los 70 a través del estudio sobre la memoria. En el área de la lingüística se denomina "metalenguaje" aludiendo a un lenguaje natural o formal que tiene por cometido describir el lenguaje. En esta investigación que se establece como un trabajo transdisciplinar entre pedagogía y lingüística, se continuará usando el término metacognición, debido a su origen de uso semántico en la década mencionada.

La metacognición alude a dos dominios: al conocimiento de los procesos cognitivos y a la forma en que se regulan esos conocimientos. Por lo tanto la metacognición busca la regulación y organización de los procesos cognitivos que usamos cuando se realiza una actividad académica. Cuando se desea aprender, es importante que el estudiante conozca de manera consciente su procedimiento de aprendizaje y este conocimiento pueda ser controlado, es decir planificado, puesto en uso y evaluado para regularlo. Cuando el estudiante planifica establece toda una serie de metas para la tarea que tiene que resolver, por lo tanto debe ser capaz también de predecir los resultados que obtendrá con lo que conoce estratégicamente. Es importante recalcar que como seres humanos poseemos muchas capacidades cognitivas por naturaleza

pero es la educación formal que las perfecciona y la vuelve explícitas. El estudiante cuando se ve inmerso en un proceso de enseñanza-aprendizaje trae su capacidad metacognitiva natural, es tarea del docente aprovechar esto y volverla óptima, por lo tanto las estrategias metacognitivas que el docente también debe usar, es decir fomentarlas dentro de su sesión, son las más ideales para que el estudiante aprenda con éxito. Es su labor volverlas explícitas siempre para que el estudiante pueda controlar lo que hace, debe ser capaz de darse cuenta si aprende o no, buscar solución a los problemas que se le pueda presentar, es decir regular lo que viene ejecutando.

De los aportes que Flavell ha dejado a los psicólogos educativos es importante recordar que los pensamientos metacognitivos que pueda usar una persona no surgen de la inmediata realidad externa sino que están ligados a la representación personal que haga de esa realidad; por esa razón la metacognición ha sido definida como pensar sobre el pensar.

Planificar el pensamiento y dirigirlo hacia una meta, en el caso de esta investigación la meta es saber usar apropiadamente los marcadores discursivos cuando se redacta un texto, implica saber dirigir el pensamiento para desarrollar una labor cognitiva apropiada. Los jóvenes inmersos en la educación universitaria ciertamente tienen estructuras mentales propias de su edad que favorecen el almacenamiento y recuperación de información que deben ser aprovechados por los docentes, cuando decidan cómo deben aprender sus estudiantes.

Según Flavell el individuo posee una amplia variedad de estrategias cognitivas entre las que figuran ciertos conocimientos metacognitivos y acciones estrategias específicas para una tarea, que siempre se va a disponer a usar cuando se enfrente a un trabajo académico; las metacognitivas las empleará para controlar el progreso de las estrategias cognitivas específicas.

Sumándose a la contribución de Flavell a la metacognición, Kluwe -en Mayor, 1993- establece para las actividades metacognitivas que realiza un sujeto cuando se dispone a aprender: el sujeto que piensa tiene algún conocimiento sobre su propio pensamiento y el de otras personas; el sujeto que piensa puede monitorizar y regular el curso de su propio pensamiento, es decir, puede actuar como el casual agente de su propio pensamiento. Kluwe, en Mayor (1993), atribuyó el primer atributo al conocimiento declarativo, “datos almacenados en la memoria a largo plazo,” y el segundo atributo al conocimiento procedural, “procesos almacenados de un sistema” que pueden ser cognitivos y metacognitivos. Si se dirigen solo a buscar un dominio de la realidad entonces son cognitivos, pero si buscan regular el proceso de selección y aplicación de ese conocimiento entonces estamos frente a los metacognitivos. Estos conocimientos que buscan la regulación ayudan a determinar los recursos que el individuo usará para la labor presente, determinará el orden de pasos que seguirá para concluir la tarea.

2.2.1.2 Hacia un modelo de la metacognición para esta investigación

En el fascículo 7 de la serie de Pedagogía que el Ministerio de Educación del Perú publicó sobre *La comunicación, la cognición y la metacognición*, establece que los estudiantes más eficientes suelen ser aquellos que son conscientes de lo que saben y de lo aún no domina; asimismo son aquellos que, frente a una situación nueva de aprendizaje o una dificultad, recurren a una serie de estrategias.

Definitivamente un aprendizaje eficaz y duradero depende de una conciencia y control que los estudiantes hagan de sus procesos cognitivos, lo que implica que pedagógicamente se debe estimular la autonomía a partir de la toma de conciencia de cómo se produce su aprendizaje y qué deben hacer para optimizarlo. Esto supone que deben usar lo metacognitivo para regular su aprendizaje, porque vuelve al proceso más dinámico, creativo y personal. Por lo tanto, no basta solo que el docente sea un especialista en su materia o que utilice estrategias que motiven la resolución de una tarea sino que genere la autonomía del estudiante dentro de su sesión de aprendizaje; por lo tanto debe fomentar que el estudiante aprenda a aprender mientras va desarrollando su clase.

El fascículo 7 de la serie de Pedagogía del MED cita a Carlos Dorado para afirmar que es necesario que se promueva la necesidad de aprender a aprender que en el estudiante se refleja cuando toma conciencia de su forma de aprender y reflexiona sobre la misma. Según Carlos Dorado, el saber planificar, regular y evaluar qué técnicas, cuándo y cómo, por qué y para qué, se han de aplicar con el

objetivo de aprenderlos, hace que el aprendiz se vuelva estratégico. De esto se deduce que el docente no solo debe estimular las capacidades cognitivas del estudiante, sino también las metacognitivas.

Esta propuesta que establece el MED suele enfrentar algunos obstáculos, el principal es el sistema de enseñanza. Se establece en el fascículo, que si se acostumbra al estudiante a que todo el conocimiento siempre proviene de fuentes externas, estos esperarán que solo los docentes se lo brinden y rechazarán aquellas actividades que les exijan elaborar sus propias ideas. Por ello, concluyen, que es importante buscar, en el aula de clase, el desarrollo metacognitivo de los estudiantes, no solo el cognitivo; porque lo metacognitivo sobre todo implica que el estudiante se dé cuenta de cómo aprende y comprende la realidad al mismo tiempo que es capaz de identificar los factores que determinan el buen o mal desempeño en una actividad. Por lo expuesto, es indispensable que el sistema educativo, busque fomentar el uso de estas estrategias al momento que el estudiante se enfrente a una meta académica. Para esta investigación se ha formulado actividades en un módulo experimental que involucra las estrategias metacognitivas que el estudiante debe usar al momento de disponerse a redactar un texto. Se considera que estas estrategias permitirán abordar la actividad / problema a resolver relacionada con el uso de los marcadores discursivos en el texto, a través de cuestionamientos que el estudiante debe hacerse sobre lo que conoce del texto que redactará, sobre cómo unirá las ideas, con qué

las unirá, si lo que va a emplear es lo adecuado para ese tipo de texto; posteriormente de realizada la tarea deberá evaluar lo que ha producido y si es necesario corregir. La sesión de clase no debe ser un protagonismo solo del docente, sino más que nada del estudiante. Implica redefinir los materiales educativos al incorporar las estrategias metacognitivas, pero lo bueno de esto es que se generará un aprendizaje significativo permanente. Esta es la innovación que presenta esta investigación en relación al aprendizaje de los marcadores discursivos que los estudiantes enfrentan como etapa previa a la redacción. Se puede ilustrar esta innovación de la siguiente manera:

Un estudiante al momento de redactar un párrafo debe primero saber qué ideas debe considerar en su texto dependiendo del tema sobre el que está redactando, luego pasa a la etapa de la cohesión de las ideas; es aquí donde piensa en qué marcadores discursivos (enlaces, conectores) deberá usar. Por lo general los docentes le planteará un listado de estos marcadores que podrá considerar para realizar la cohesión de las ideas, es lo que ocurre realmente. Lo que lleva al estudiante en tratar de elegir uno que se acomode a la pronunciación de las palabras que le preceden o le siguen a ese marcador o si tiene suerte, usará el significado que pueda tener del marcador y se acomoda a las ideas que unirá. Es aquí donde ingresa la innovación de esta investigación, se le proveerá de un material que incorporará preguntas metacognitivas que le motiven a pensar con autonomía sobre el texto que desea producir, luego sobre los recursos que

necesita para producir este texto, después deberá examinar el bagaje de marcadores discursivos que tiene a sus disposición y cuáles deberían ser usados y cuáles no en el texto en particular que producirá, finalmente procederá a elegir una opción de marcadores pero no acaba este proceso metacognitivo hasta que no lee el producto final para verificar si se queda con esa versión del texto o la cambia. Más adelante, en el capítulo III de esta investigación se presenta las características de este módulo que incorpora las estrategias metacognitivas que el estudiante debe activar para usar adecuadamente los marcadores discursivos y constituye un material inédito.

Las habilidades comunicativas que un estudiante posee constituyen un conjunto de estrategias verbales y no verbales a través de las cuales buscan alcanzar el objetivo involucrado en el proceso de comunicación. Isabel Solé (1994) señala que para hablar, escuchar, leer y escribir con eficacia, el estudiante debe formularse preguntas como ¿qué pretendo escribir?, ¿por qué?, ¿qué puedo aportar?, ¿qué dificultades tengo para escribir?, ¿cómo los puedo superar?, ¿qué significa tal palabra?, ¿habré conseguido mi propósito?, ¿tengo que corregir?, etc. Estas son preguntas que orientan al estudiante a realizar comprensivamente su actividad lingüística, su punto de partida es la reflexión metacognitiva sobre cómo se comunica en forma oral o escrita hasta qué recursos necesita deber usar para lograr eficacia en esa comunicación.

2.2.1.3 Modalidades de la metacognición

Las modalidades de la metacognición son la metamemoria, el metapensamiento y el metalenguaje. La modalidad que emplea esta investigación es la relacionada con el metalenguaje. Se focaliza en este apartado al metalenguaje, no sin antes realizar una breve definición de la metamemoria y el metapensamiento. La metamemoria es el conocimiento que se tiene de todo lo que se ha almacenado de la realidad, de todo lo que se ha registrado y que se tiene dispuesto a recuperar en cualquier momento; mientras que el metapensamiento es el pensamiento que se tiene sobre el propio pensamiento. Esta definición está muy relacionada con la metacognición en los términos como se la definieron líneas arriba.

El metalenguaje, según el fascículo 7 de la serie de Pedagogía del MED en la página 27, establece que la tarea fundamental en el área de comunicación no debe ser el análisis de estructuras lingüísticas desde un punto de vista formal, sino la de dirigir la atención y reflexión de los y las estudiantes hacia el uso que se le da al lenguaje en sus diferentes manifestaciones. El metalenguaje, se establece, como el lenguaje en el cual hablamos acerca del objeto "lenguaje" y para hablar de este lenguaje necesitamos del lenguaje mismo.

El término metalenguaje alude etimológicamente "más allá del lenguaje", es decir se usa el lenguaje para hablar del propio lenguaje. En el caso de esta investigación, se usará el lenguaje para hablar de una parte de ese lenguaje que son los marcadores discursivos.

Para desarrollar este conocimiento metalingüístico en nuestros estudiantes se debe fomentar en las sesiones de aprendizaje que el estudiante use su lengua para ejercer influencia y convencer sobre un tema, que use la lengua para guardar información, que utilice la lengua como medio para explicar, que utilice la lengua como medio para reflexionar pero sobre todo sobre la propia lengua. Por lo que las estrategias metacognitivas, en esta investigación, son estrategias metalingüísticas por excelencia.

Las habilidades metalingüísticas que por lo general los estudiantes deben desarrollar son las que controlan las propias locuciones, las que buscan comentar las propias locuciones y las ajenas, las que ayudan a decidir si una palabra se ajusta a la realidad, las que buscan representar o producir porciones de lengua, las que regulan si las palabras o enunciados son adecuados al contexto, las que juzgan si una locución es más cortés que otra, las que corrigen un orden de palabras, así como las que identifican si una locución realmente comunica lo que se desea comunicar en un texto.

2.2.1.4 Estrategias metacognitivas generales

Las estrategias de aprendizaje –tema sobre el cual se profundizará más adelante- son estrategias comunicativas, cognitivas, socioafectivas y metacognitivas. Las estrategias metacognitivas en particular son recursos que sirven al estudiante para que planifique, controle y evalúe el desarrollo de su propio aprendizaje. Le permiten observar su propio desarrollo y son comunes a todo tipo de aprendizaje.

Es un conocimiento metacognitivo ha sido caracterizado como:

- a) Estrategias referidas a la tarea de aprendizaje o en qué consiste aprender
- b) Estrategias referidas a las propias estrategias de aprendizaje, es decir saber cómo se aprenderá.
- c) Estrategias referidas al sujeto del aprendizaje, es decir saber cómo es el sujeto que aprende, sus emociones, sentimientos, actitudes y aptitudes.

Por ejemplo las estrategias metacognitivas permiten que el estudiante reconozca cuál es la meta, objetivo o finalidad de una actividad que tiene que realizar, en el caso de esta investigación, un práctico ejemplo será que reconozca que tipo de marcador discursivo debe usar en un texto determinado, si existen homólogos discursivos y cuál será el más apropiado para ser usado. Luego de realizar la elección, la metacognición le permitirá realizar la autoevaluación de lo que ha realizado, revisar y decidir si es correcta su elección o debe corregirla. Todo aprendizaje se vuelve, gracias a la metacognición como un proceso más interno que externo. Un proceso en manos de estudiante que del docente.

2.2.1.5 La metacognición y las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje que deben desarrollarse en el contexto académico según Mayor et al. (1995, p.32) son:

Estrategias cognitivas	Adquisición	Atención	Exploración Selección Concentración Recepción de información
		Codificación	Sistemas de representación /traducción
		Reestructuración	Comparación Relaciones Organización

	Uso		Contextualización Transformación
		Manejo	Mantenimiento Recuperación
		Generalización	Tareas Materiales Contextos
Estrategias afectivas	Afianzamiento	Aplicación	Ámbitos: académicos naturales
		Emocional	Reducción de ansiedad Estados de ánimo
Estrategias metacognitivas	Actitud reflexiva	Motivacional	Autoconcepto Atribuciones Motivación de logros
		Toma de conciencia	Representación Procesos Funciones
	Desarrollo global del proceso de aprendizaje	Control	Representación Procesos Funciones
		Planeamiento	Objetivos Planes
		Seguimiento	Revisión continua: del proceso, del producto

Esquema 1: Estrategias de aprendizaje según Mayor et al. (1995,p.32)

Respecto a las estrategias metacognitivas implican mantenerse consciente de lo que se está tratando de lograr, son las que actúan como un sistema supervisor de la acción y el pensamiento del estudiante, constituyen un alto nivel de conciencia y control voluntario. A la metacognición corresponde el proceso de planificación, regulación (control) y evaluación (seguimiento).

Las estrategias de planificación son aquellas que dirigen y controlan la conducta del estudiante a través del establecimiento de un objetivo o meta de aprendizaje, son las que ayudan a seleccionar los conocimientos previos que son necesarios para llevar a cabo la meta, son las que permiten descomponer la tarea en pasos sucesivos y permiten programar un calendario de ejecución. También permiten prever el tiempo que implica la realización de una tarea y los recursos y esfuerzos que se necesitarán. Finalmente ayudan a seleccionar la estrategia a seguir.

Las estrategias de regulación, control, dirección o supervisión, se utilizan durante la ejecución de la actividad y permiten que el estudiante pueda seguir el plan estratégico fijado y comprobará su eficacia. Mediante estas estrategias el estudiante se formula preguntas, sigue su plan estratégico, ajusta su tiempo y esfuerzo, modifica o busca nuevas estrategias.

Las estrategias de evaluación o seguimiento son aplicadas para verificar el proceso de aprendizaje, desde el inicio hasta el final del proceso mismo. Permite revisar las secuencias asumidas por el estudiante, reflexionar si ha conseguido sus objetivos, evaluar la calidad de los resultados y decidir cuándo ha concluido el proceso o falta mayor tiempo.

“Siguiendo a Martí (1999) parece que el concepto de metacognición está ligado a las estrategias, tanto en el tema de resolución de problemas en general, como en el tema del aprendizaje. Y esto por varias razones: la primera, porque si las estrategias consisten en un conjunto de acciones o procedimientos para alcanzar un fin, lo lógico es pensar que esto se lleve a cabo utilizando mecanismos reguladores y esta regulación es un aspecto de la metacognición. En segundo lugar, porque cuando se habla de estrategias muchos autores distinguen entre dos tipos de procedimientos, unos automatizados a los que llaman habilidades, técnicas, destrezas o hábitos y otros conscientes e intencionales a los que propiamente llaman estrategias”. (Muñoz, 2004, p.74)

Los especialistas en materia de metacognición establecen que el buen aprendizaje ha de suponer un proceso consciente y, por lo tanto, los estudiantes deben caminar de unos procedimientos inconscientes a otros conscientes. Esto se conseguirá a través de la explicación verbal por parte

de los profesores de las estrategias de aprendizaje, para que los estudiantes las incorporen a sus esquemas mentales, que dependerá de la práctica constante de los procedimientos reconstructivos de sus representaciones interiores, es decir de estrategias metacognitivas.

2.2.1.6 Aprendizaje, positivismo empirista y constructivismo

El positivismo empirista se ha caracterizado por plantear que es posible un contacto directo con la realidad, sin realizar ninguna interpretación de la misma; por otro lado ha manifestado que existe una ciencia objetiva y neutra que cuando se la aborda correctamente es independiente de toda influencia subjetiva; y plantea que se llega a la verdad como reflejo del mundo real, como una aproximación a ella, por lo tanto la verdad existe y se puede descubrir. Por mucho tiempo se ha venido reflejando esto en los manuales de enseñanza y ha devenido en serios problemas que los docentes y estudiantes tuvieron que enfrentar, porque estos materiales presentaron el conocimiento como un cúmulo de saberes externos y rigurosos que los estudiantes tenían que aprender sin mayor filtro de la subjetividad. El positivismo empirista se encuentra fuertemente enraizado en la mayoría de los ámbitos científicos, pero en el campo de la educación va siendo lentamente desplazado por una nueva manera de conceptualizar el conocimiento y la adquisición del mismo, es decir por lo que se denomina epistemología constructivista. Esta nueva concepción epistemológica se basa en una serie de perspectivas filosóficas totalmente diferentes, como lo son ciertas teorías del movimiento científico de Kuhn, Feyerabend, Lakatos y otros; la epistemología genética de Piaget; teorías

del constructivismo social y la teoría de la adquisición del lenguaje de Vygotsky.

El constructivismo es una visión del conocimiento humano como un proceso de construcción cognitiva llevada a cabo por los individuos que tratan de entender el mundo que los rodea. Desde la educación permite establecer que el estudiante no es visto como un receptor pasivo de conocimientos, sino como un constructor activo del mismo. Este constructivismo se basa en los siguientes principios:

- a) El conocimiento no es recibido en forma pasiva, sino construido activamente por el sujeto cognoscitivo.
- b) La función cognitiva es adaptativa y permite que el estudiante pueda construir las explicaciones viables sobre las experiencias.
- c) El proceso de construcción de significados está siempre influenciado por el entorno social del cual el individuo forma parte.

Es relevante la base teórica del constructivismo para comprender la metacognición porque a través de él se ha podido visualizar al estudiante como un individuo que construye activamente el conocimiento, aun cuando se apliquen metodologías tradicionales. Este enfoque permite comprender las dificultades que suelen tener los alumnos para aprender y proporciona una guía para desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje más eficientes, aplicando una pedagogía cuyo protagonista central es el mismo alumno. Aquí es donde encaja la metacognición, porque son estrategias que ameritan un papel activo del estudiante, donde se tome en cuenta sus intereses, sus habilidades para aprender y sus necesidades en el sentido más amplio.

2.2.1.7 Las estrategias metacognitivas y los estilos de aprendizaje

La aplicación de las estrategias metacognitivas favorecerá el aprendizaje para cualquier estilo debido a su carácter autodidáctico que parece requerir de un buen conocimiento de los recursos propios. El principal problema es la resistencia del estudiante a ser activo en el proceso de aprendizaje, motivado por los modelos tradicionales de enseñanza y sobre todo porque no ha podido valorar la utilidad de un aprendizaje metacognitivo que permite que el conocimiento se vuelva perdurable. Desde esta perspectiva, habría que destinar algún material y sesión de aprendizaje para orientar a los futuros aprendices en el manejo de su propia observación y conocimiento de su estilo de aprender, ofreciéndoles instrumentos que le ayuden a aprender a aprender considerando que el estudiante posee sus propios recursos cognitivos que le permiten realizar un plan estratégico para aprender.

Existen estrategias simples y complejas o elaboradas, conocidas como asociativas, de elaboración y de organización. Las estrategias asociativas que implican operaciones básicas que no promueven en sí mismas relaciones entre conocimientos, pero pueden ser la base para su posterior elaboración por cuanto incrementan la probabilidad de recordar literalmente la información. La estrategia de elaboración constituye un paso intermedio entre la estrategia asociativa, que no trabaja sobre la información en sí misma; y las de organización, que promueven nuevas estructuras de conocimiento. El estudiante puede tener distintos estilos de aprendizaje, pero indistintamente del estilo que siga, utilizará estos tipos de estrategias.

Un estilo de aprendizaje hace referencia al conjunto de técnicas y estrategias que cada persona emplea para aprender. Los estilos varían según el tipo de conocimiento que se desea adquirir, los contextos socioculturales, la motivación, el bagaje cultura, la edad, etc., son las tendencias de aprendizaje que se han ido configurando a lo largo de nuestras vidas. Es importante que el docente conozca el estilo de aprendizaje que manejan sus estudiantes para entender la diversidad de comportamientos que se pueden manifestar cuando se ejecuta una sesión de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto ayudará a que el docente determine qué es lo que conviene aplicar estratégicamente en un aula a partir de los estilos diagnosticados. Un estudiante tiene su forma de seleccionar y representar la información, muchas teorías explican que este proceso amerita plantearse la existencia de estudiantes con estilos visuales, auditivos y kinestésicos. Todo el tiempo nos vemos expuestos a mucha información, cómo es posible que un estudiante pueda almacenar toda, pues lleva a cabo un proceso de selección, es decir su memoria actúa selectivamente: guarda algunos datos, imágenes, sensaciones y desecha el resto. Así, hay estudiantes que recuerdan más la información que recibieron visualmente, otros la que percibieron a través del oído, y algunos, la que recibieron por medio de los demás sentidos. Esto nos lleva a concluir que si los docentes emplean siempre un tipo de metodología o un solo tipo de actividades, es probable que algunos estudiantes cuyo estilo de aprendizaje no coincide con nuestro estilo de enseñanza tengan dificultades para entender lo que se presenta.

Es fundamental entonces variar nuestras las propuestas didácticas, pero sobre todo, y aquí ingresa la metacognición, es necesario saber que al margen del estilo de aprendizaje que tenga el estudiante, la metacognición siempre estará presente. Por eso se debe ofrecer, a través de las estrategias que el docente planifica, diversas oportunidades a los estudiantes para que perciban, organicen, empleen la información que reciben a través de diferentes formas de representación, siguiendo estrategias metacognitivas que generan una mayor autonomía en el estudiante para abordar cualquier problema estratégico.

2.2.2 Aprendizaje de los marcadores discursivos

2.2.2.1 Aprender a usar los marcadores discursivos

Según muchas investigaciones de adquisición de marcadores se establece que conocerlos y aprenderlos es mediante los materiales y propuestas didácticas que los profesores tienen que innovar a partir de su experiencia. Está establecido que para que los estudiantes aprendan a usar los marcadores, el docente debe proveer casos en que se empleen distintos géneros textuales de modo que se vea expuesto a evaluar el marcador apropiado en distintas situaciones comunicativas. No se usan los mismos marcadores textuales en textos narrativos, descriptivos, expositivos o argumentativos.

Por otro lado, se ha de tener presente que el conocimiento y aprendizaje de ciertos marcadores discursivos en relación con los géneros y secuencias textuales, implica que los estudiantes también conozcan y aprendan a usar otras partículas discursivas análogas, es decir los homólogos discursivos. Así, por ejemplo, el lingüista

Antonio Messias, establece que la presencia de los marcadores “*en suma* y *en conclusión*” (clase de los reformuladores recapitulativos), en ciertos géneros textuales, pueden ser reemplazados por otros marcadores de mismo valor discursivo, como, “*por ejemplo, en síntesis, en resumen*”, etc.

Según Portolés y Zorraquino (1999), los marcadores discursivos al margen de ser unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional e independientemente, como parte del léxico del español y tampoco poseen un significado definido, pero sin embargo cumplen una función en el discurso o texto: guían, de acuerdo con sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas; las inferencias que se realizan en la comunicación. En este sentido los marcadores deben aprenderse siguiendo estrategias lo más reflexivas posibles, en el caso de esta investigación a través de estrategias metacognitivas.

2.2.2.2 Los marcadores del discurso y la semántica

Para exponer sobre los marcadores discursivos se pueden delimitar dos grandes posiciones teóricas según una investigación que realicé anterior a esta (Llontop, 2013); por un lado, las versiones que afirman que la lengua mantiene una relación muy estrecha con los objetos de la realidad, establecerán que el contenido de las unidades de una lengua remite a objetos externos de la realidad, incluyendo dentro de estas unidades a los marcadores; por otro lado, existen versiones que sostienen que esa relación es muy débil y que el contenido de los

elementos lingüísticos (marcadores discursivos) ha de ser estudiado en términos puramente inmanentes (profundos), sin tener en cuenta las posibilidades referenciales de los mismos. Esta función inmanente de los marcadores del discurso se evidencia, sobre todo, cuando dirigen el proceso de argumentación. Es en los textos argumentativos donde podemos apreciar mejor la función inmanente a la que se alude.

Establezco también (Llontop, 2013) que desde la perspectiva semántica, siguiendo a Gutiérrez O. (1981, p. 126), el significado es un conjunto de rasgos distintivos que oponen un contenido lingüístico a todos los demás de su mismo paradigma y de notas semánticas que reflejan sus posibilidades combinatorias. Una de las características más interesantes de esta concepción del significado es que se entiende como una noción que relaciona única y exclusivamente unidades lingüísticas por lo que se deduce un hecho importante para esta investigación: si en el significado de una palabra se incluyen sus posibilidades combinatorias, es decir, que para caracterizar el contenido de una unidad lingüística es necesario tener en cuenta los elementos sintagmáticos con los que ese término puede efectivamente contraer relación; entonces, los marcadores del discurso cuando se combinan con otras secuencias lingüísticas activan un significado determinado. En el significado de una palabra se incluye ya algún tipo de significado que se obtiene a partir de sus posibles combinaciones discursivas. Por lo tanto el estudiante para

aprender a usar adecuadamente los marcadores discursivos en un texto, debe sobre todo evaluar su contexto de combinación.

Para esta investigación, es importante considerar que en la ciencia cognitiva, el significado desempeña una importante función en la descripción de los elementos lingüísticos, porque se asume que las palabras contribuyen de dos maneras a los procesos de interpretación de los enunciados: unas representan conceptos o categorizaciones abstractas de los objetos de la realidad y otras tienen como misión explicitar las instrucciones necesarias para interpretar correctamente esos conceptos.

Según Mario de La Fuente García (2008) la noción de significado procedimental (procedural meaning) fue desarrollada por Blakemore (1987) para dar cuenta de la función que determinados elementos de la lengua como *por lo tanto, así que, en consecuencia, etc.* desempeñan en la interpretación de los enunciados. Estas unidades, según Blakemore, son las responsables de aportar las instrucciones necesarias para manipular adecuadamente las representaciones conceptuales de las entradas léxicas.

A los conectores discursivos se les puede asignar un significado procedimental y además, según Portolés (2003, pp. 271-294) los fenómenos como la estructuración informativa del discurso, la entonación, los artículos definidos, las formas verbales o las conjunciones de las construcciones condicionales poseen igualmente contenidos procedimentales.

En síntesis diferenciar entre lo conceptual y lo procedimental es importante para definir adecuadamente a los marcadores discursivos. Por lo que se establece que los marcadores discursivos son unidades lingüísticas invariables que no ejercen función sintáctica alguna sino que constituyen enlaces supraoracionales que permiten la cohesión textual y, procedimentalmente, la interpretación de los enunciados

2.2.2.3 Tipos de marcadores del discurso

A partir de distintos aportes de Portolés y Zorraquino (1999), los marcadores pueden clasificarse de acuerdo a la función que cumplen:

FUNCIÓN	EJEMPLO
Introducir el tema del texto	El objetivo principal es, nos proponemos exponer, este texto trata de, nos dirigimos a usted para...
Iniciar un nuevo tema	Con respecto a, por lo que se refiere a, otro punto es, en cuanto a, sobre, el punto trata de, en relación con, acerca de, por otra parte, en otro orden de cosas, en lo que concierne a, en lo concerniente a, en lo tocante a, en lo que atañe a...
Marcar o señalar un orden	En primer lugar, en último lugar, en último término, primero, segundo, primeramente, finalmente, de entrada, ante todo, antes que nada, para empezar, luego, después, además, al final, para terminar, como colofón
Indicar opinión	A mi juicio/ entender/ parecer/ modo de ver/ criterio, a juicio de los expertos/ de muchos, según mi punto de vista, en opinión de muchos/de la mayoría...
Distinguir, restringir o atenuar elementos	Por un lado, por otra parte, en cambio, sin embargo, ahora bien, no obstante, por el contrario, al fin y al cabo, a/ en fin de cuentas, verdad es que, aun así, no obstante...
	Además, luego, después, asimismo, a continuación, así pues, es más, incluso, cabe añadir, cabe observar, otro tanto

Continuar sobre el mismo punto	puede decirse de, algo parecido/ semejante ocurre con, a continuación...
Hacer hincapié o demostrar	Es decir, en otras palabras, dicho de otra manera, como se ha dicho, vale la pena decir, vale la pena hacer hincapié, debemos hacer notar, lo más importante es, la idea central es, hay que destacar, debemos señalar, hay que tener en cuenta, o sea, esto es, en efecto, la verdad es que, lo cierto es que, sin duda, tanto es así que...
Detallar o ejemplificar	Por ejemplo, verbigracia, en particular, en (el) caso de, a saber, como ejemplo, como muestra, pongo por caso, tal como...
Explicación o matización	Es decir, esto es, a saber...
Para indicar adición	Y, además, encima, de igual forma...
Rectificación	Bueno, o sea, mejor dicho, rectificando...
Digresión	Por cierto, a propósito...
Restricción	Si acaso, hasta cierto punto...
Énfasis, intensificación	Pues sí que, claro que, es más, más aún, máxime...
Para indicar una relación de tiempo	Antes, ahora mismo, anteriormente, poco antes, hace un rato, al mismo tiempo, simultáneamente, en el mismo momento, entonces, después, más tarde, más adelante, a continuación, acto seguido, tan pronto como, en tanto que...
Para indicar una relación de espacio	Más arriba/ más abajo, encima/ debajo, delante/ detrás, derecha/izquierda, en medio/ en el centro, cerca/ lejos, dentro/ fuera, en el exterior/ en el interior, de cara/ de espaldas...
Para indicar causa	Porque, visto que, a causa de, por razón de, con motivo de, ya que, puesto que, gracias a que, por culpa de, a fuerza de, pues, como, dado que, considerando que, teniendo en cuenta que...
	Como consecuencia, a consecuencia de, en consecuencia, por consiguiente,

Para indicar consecuencia	consiguientemente, por tanto, así que, de ahí que, de modo que, de suerte que, por lo cual, la razón por la cual, por esto, por ende, pues, conque, total que...
Para indicar condición	A condición de (que), en caso de (que), siempre que, siempre y cuando, con solo (que), en caso de (que), con tal de (que), si...
Para indicar finalidad	Para que, en vistas a, con miras a, a fin de (que), con el fin de (que), con el objetivo de, a fin y efecto de (que), con la finalidad de...
Para indicar oposición (adversativas)	En cambio, antes bien, no obstante, ahora bien, por contra, con todo, por el contrario, sin embargo, de todas maneras...
Para indicar objeción (concesivas)	Aunque, si bien, a pesar de (que), aun + gerundio, por más que, con todo...
Para resumir o concluir	En resumen, como conclusión, recapitulando, en pocas palabras, en una palabra, en resumidas cuentas, brevemente, globalmente, recogiendo lo más importante, en conjunto, sucintamente, en suma, en/ como conclusión, para terminar o finalizar, finalmente, así pues, en definitiva, en fin, por fin, bueno, a fin de cuentas, por último...

Esquema: Tipos de marcadores de discurso
(Elaboración a partir de Portolés y Zorraquino (1999))

En Llontop, 2013, establecí que los marcadores del discurso son las unidades lingüísticas que muestran explícitamente los papeles o roles que los hablantes asignan a cada uno de los elementos lingüísticos que escogen para elaborar sus actos comunicativos. Elementos como *pero*, *sin embargo*, *incluso*, *por lo tanto*, indican con claridad que los segmentos discursivos que unen deben ser entendidos como contrarios, como una justificación, como una consecuencia, como una concesión, como una reformulación, etc. Cuando el estudiante se dispone a redactar un texto y decide elegir el marcador discursivo que unirá las oraciones o enunciados,

actualizará ciertos significados de la interpretación del texto. Esta relación entre los enunciados que produce el estudiante a través del uso de los marcadores discursivos, es en el momento en que la lengua se transforma en discurso (las frases en enunciados). Los marcadores discursivos son los responsables de señalar los valores concretos que el hablante asigna a esos enunciados.

Por ejemplo:

María estudió *por eso* aprobó el examen. (Indica causa y consecuencia)

María estudió y aprobó el examen. (Indica dos acciones que se dan en el tiempo y espacio)

Las frases pueden adquirir diversos valores en el discurso cuando se transforman en un enunciado a través de los marcadores discursivos, es decir, puede tener distintas orientaciones argumentativas que condicionan la dinámica discursiva en la que se inserta. Son los marcadores del discurso los responsables de especificar la orientación concreta que un hablante atribuye durante el proceso de enunciación a una frase.

Es importante señalar, que para Portolés y Martín Zorraquino (1999): “Los ‘marcadores del discurso’ son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación”. (p.4057).

Por esa razón, los marcadores del discurso de manera independiente, cuando no son todavía empleados en el texto, carecen de un significado

actualizado, pero cuando ingresan para unir las ideas, no solo funcionan como enlaces, sino que ayudan a generar el significado implícito de los textos que se leen. Por eso el estudiante universitario debe aprender a usarlos, no solo mejorará su capacidad para redactar, sino que podrá comprender mejor los textos.

2.2.2.4 La naturaleza procedimental de los marcadores del discurso

En la investigación que realicé hace dos años -Llontop (2013)-, también se expuso que la característica fundamental que define a los marcadores del discurso con más precisión es el hecho de que constituyen una guía a las posibles inferencias que se puedan extraer de un enunciado, es decir, poseen un significado de naturaleza procedimental. La distinción conceptual-procedimental se ha convertido, a partir de los trabajos desarrollados en el ámbito de la Teoría de la Relevancia, en un instrumento teórico de indudable valor para ofrecer un tratamiento adecuado a determinados problemas semánticos. Las unidades lingüísticas contribuyen a los procesos de interpretación de los enunciados de dos maneras: unas codifican conceptos (representaciones abstractas de la realidad), otras codifican instrucciones, es decir, pistas que nos ayudan a manejar los conceptos asignados a las palabras léxicas. La descripción del significado de unidades como *sin embargo* o *por lo tanto* adquiere enormes grados de coherencia y sobre todo de simplicidad si se tiene en cuenta la distinción conceptual-procedimental. Estas unidades codificarían instrucciones de procesamiento que nos indicarían cómo interpretar y comprender los elementos (conceptuales) sobre los que inciden.

Es decir, la actualización o elección para su uso en un determinado enunciado, de cualquiera de estos marcadores fuerza siempre la interpretación en una dirección determinada. Se deduce con claridad que la significación de los marcadores discursivos está formada por instrucciones. Desde esta perspectiva, expuesta en mi investigación (Llontop, 2013), la significación de los marcadores discursivos se caracterizan porque, por un lado, muestran la organización que el emisor ha dado a los elementos explícitos o codificados que forman su enunciado y, por el otro, están capacitadas para delimitar los posibles contenidos implícitos que se pueden deducir inferencialmente de ese mismo enunciado, así como para hacer patente la estructuración de los mismos. Los marcadores discursivos no solo indican cuál es la organización explícita de los segmentos que ponen en relación sino también, especifican la estructuración de los posibles contenidos implícitos (implicaturas o inferencias) que se pueden derivar de un enunciado.

Al determinar qué estrategias metacognitivas se usarán en un plan de aprendizaje es importante evaluar el rol que desempeñan los marcadores del discurso, por eso es indispensable que el docente conozca todas las funciones sobre todo procedimentales o discursivas.

En la actualidad, en la Teoría del Análisis del Discurso, el tratamiento de los marcadores ha evolucionado desde la suposición de que son los elementos responsables de introducir la argumentación en el discurso hasta la consideración de que su verdadera naturaleza es de carácter instruccional, es decir, su significación está formada por instrucciones que indican la organización de los topoi (forma proposicional destinada a la

argumentación o que comúnmente se llamarían frases), que constituyen un discurso, así como la fuerza argumentativa que un locutor asigna a cada uno de los miembros discursivos con los que se relaciona un marcador. Por lo tanto los marcadores discursivos tienen una gran importancia en la construcción del significado del texto, y en consecuencia de qué significado debería percibirse cuando se lee o nos disponemos a redactar un texto.

Los conectores, según Martín Zorraquino y Montolío Durán (1999), vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior, de tal forma que el marcador guía las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los dos miembros discursivos conectados por el marcador.

Para Bernárdez (1995), los marcadores discursivos influyen en la comprensión que del texto produce el lector y establece que “Es de esperar que los índices de conexión y deixis proporcionen resultados inversos: cuanto mayor sea el índice de conexión, más accesible será un texto a cualquier receptor, pues es menor la energía que deberá gastar en el procesamiento; en cambio, cuanto mayor sea el índice de deixis, mayor será la dificultad de procesamiento” (p.227).

Por lo expuesto por Bernárdez, se debe concluir que es necesario saber emplear correctamente los marcadores discursivos de acuerdo al tipo de texto para producir un discurso que realmente comunique lo que se desee y que el lector pueda comprenderlo con eficacia.

2.3 Definiciones conceptuales

Adquisición. Proceso de incorporación de la información discursiva en cuanto a los marcadores.

Conectores o marcadores del discurso. Presentan, unen o vinculan los miembros del discurso en el que se encuentran como una consecuencia de un miembro anterior.

Controlar. Proceso que permite elegir entre distintos marcadores de acuerdo al contenido.

Elemento de cohesión. Elementos que enlazan partes del texto extra oracionalmente, asegurando la articulación global del mismo mediante la delimitación de unidades o subunidades temáticas (párrafos conceptuales que con frecuencia coinciden con los físicos).

Elementos de relación lógico – semántica. Conectan enunciados cuyos contenidos proporcionales también sean compatibles. Es decir, al presencia de un conector no es suficiente para dotar de cohesión a dos enunciados “incoherentes”.

Elementos manifiestos de relaciones cognitivas. Son elementos lexicalizados ya que manifiestan determinadas relaciones cognitivas entre lo dicho y la nueva información que introducen; es decir indican la dirección argumentativa del texto y circunscriben el campo de interpretaciones posibles de los enunciados que enlazan. Es decir, guían la interpretación del texto.

Estructuradores de la información. Son aquellos que facilitan la estructuración de la información dentro de un discurso.

Estrategias metacognitivas. Las estrategias metacognitivas constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje (los otros tres grupos son las estrategias comunicativas, las cognitivas y las socioafectivas). Consisten en los diversos

recursos de que se sirve el aprendiente para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje.

Estrategias de adquisición (Ad). Relacionadas con la dirección o control de la atención y la optimización de los procesos de repetición.

Estrategias de codificación (Cod). Relacionadas con la mnemotecnia, elaboración y organización de la información, atendiendo a su menor o mayor significación.

Estrategias de recuperación (Re). Manifiestan la capacidad para recordar o recuperar el conocimiento almacenado en la Memoria a Largo Plazo.

Estrategias de apoyo al procesamiento (Ap). Son las que garantizan un clima adecuado para el buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo, potenciando el rendimiento de las estrategias de adquisición, codificación y recuperación. Son estrategias metacognitivas, (de autoconocimiento, y automanejo) y socioafectivas, (afectivas, sociales y motivacionales).

Extensión. Posibilidad de replicar el mismo procedimiento de elaboración discursiva.

Evaluar. Decidir entre el mejor marcador.

Metacognición. La metacognición de acuerdo con la definición clásica se refiere a dos dominios: conocimiento de los procesos cognitivos y regulación de los mismos. Veamos esta idea partiendo de la definición que realiza Flavell (1976) sobre la metacognición, este afirma que ésta se "refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos, o cualquier otro asunto relacionado con ellos (...). La

metacognición se refiere, entre otras cosas a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetivos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de una meta u objetivo concreto".

Operadores argumentativos. Son marcadores que por su significado condicionan las posibilidades argumentativas del miembro del discurso en el que se incluyen, pero sin relacionarlo con otro miembro anterior.

Planificar. Proceso para buscar los marcadores adecuados al texto.

Refinamiento. Valoración del producto textual en cuanto a la organización y coherencia del mismo.

Superestructura. Que se refiere a la forma de un texto

Tipología textual. Es la clasificación que se hace de los textos, también se le conoce como superestructura textual, que son esquemas que permiten agrupar los textos diferentes pero que poseen unas características comunes.

2.3 Formulación de hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

Las estrategias metacognitivas optimizan el aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015

2.4.2 Hipótesis específicas

Se presenta las siguientes hipótesis específicas de investigación:

- Las estrategias metacognitivas optimizan la adquisición del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015
- Las estrategias metacognitivas optimizan la extensión del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015
- Las estrategias metacognitivas optimizan el refinamiento del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015.

2.4.3 Variables

Variable i: Estrategias metacognitivas

Definición conceptual: Las estrategias metacognitivas constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje (los otros tres grupos son las estrategias comunicativas, las cognitivas y las socioafectivas). Consisten en los diversos recursos de que se sirve el aprendiente para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje.

Variable d: Aprendizaje de marcadores discursivos

Definición conceptual: Uso adecuado de los marcadores discursivos en las distintas tipologías textuales

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Diseño de la investigación

El estudio se encuentra ubicado dentro de una investigación de tipo aplicada, porque busca solucionar problemas relacionados con el proceso de aprendizaje de los marcadores discursivos. El diseño de la investigación es experimental debido a que hubo manipulación de la variable independiente y en consecuencia modificación de la variable dependiente. Se define bajo el nivel cuasi experimental pretest - posttest con grupo experimental y control; según Hernández Sampieri et al. (2010), se recurre a estos grupos cuando el investigador pretende analizar relaciones de causalidad y puede manipular la variable independiente, pero se ve obligado a partir de grupos ya formados de una manera natural, como son los grupos de estudiantes (aulas) que por turnos se forman en la universidad. Este nivel de investigación con pretest - posttest permite apreciar la equivalencia inicial entre los grupos y conocer los niveles de las variables dependientes antes de que se aplique el experimento y se manipule la variable independiente. Los grupos que conforman el diseño pueden observarse y luego de la etapa del experimento, observar las diferencias en la variable dependiente. Por lo

tanto la variable independiente es observada durante el experimento, mientras que la dependiente es medida antes y después del experimento.

En esta investigación, se asume el enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo).

Se han obtenido resultados cualitativos narrados a partir de la observación de la influencia de la variable independiente sobre la dependiente utilizando listas de cotejo, focus group con entrevista, así como diarios o autoinformes de los estudiantes y del docente; mientras que se exponen resultados cuantitativos de la variable dependiente, a partir de los resultados que se obtuvieron después de aplicar el pre y post test; datos que han sido procesados a través del programa SPSS 22. Esto permitió establecer la variación entre el pre test y el pos test.

3.2 Población y muestra

La población la constituye todos los estudiantes matriculados en Taller de Comunicación Oral y Escrita en el semestre 2015-I, que hacen un total de 1487 estudiantes y la muestra serán dos secciones de 27 estudiantes cada una debido al tipo de investigación, así como a su diseño cuasiexperimental.

Una de las secciones constituye el grupo experimental donde se aplicó un módulo con estrategias metacognitivas para el aprendizaje de los marcadores discursivos en distintas tipologías y la otra sección constituye el grupo control que siguió las estrategias tradicionales del taller. Estas clases constituyen grupos naturales intactos y, por lo tanto, el investigador no puede asignar aleatoriamente los sujetos a los grupos de tratamiento porque cada grupo se conforma a partir de los alumnos que pertenecen a esa clase. La distribución final de los sujetos, en función a la universidad y al grupo o sección al que pertenecen, se refleja en el siguiente cuadro:

Composición de los grupos experimental y de control

Grupos	Población
Experimental	27 Estudiantes de Taller de Comunicación Oral y Escrita - matrícula 2015-I
Control	27 Estudiantes del Taller de Comunicación oral y Escrita- matrícula 2015-I
TOTAL	54



3.3 Operacionalización de variables

TÍTULO: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA OPTIMIZACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS BÁSICOS DE LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA, AÑO 2015

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	INDICADORES	INDICES	Ítems
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general				
¿En qué medida las estrategias metacognitivas optimizan el aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015?	Evaluar en qué medida las estrategias metacognitivas optimizan el aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015	Las estrategias metacognitivas optimizan el aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015	Vi Estrategias metacognitivas	1. Planificar	1.1 Reflexión 1.2 Examinación 1.3 Evaluación de estrategia	a. ¿Para elegir el marcador discursivo qué estrategia o pasos seguiste? b. ¿Por qué elegiste determinado marcador discursivo en la actividad____? c. ¿Qué determinó que relacionaras esos marcadores discursivos en la actividad__?
PROBLEMAS ESPECÍFICOS 1. ¿En qué medida las estrategias metacognitivas optimizan la adquisición del conocimiento lingüístico sobre los marcadores	OBJETIVOS ESPECÍFICOS 1.Evaluar en qué medida las estrategias metacognitivas optimizan la	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS 1. Las estrategias metacognitivas optimizan la		2. Controlar	2.1 Diseñar y selección 2.2 Observación de funcionamiento 2.3 Verificación y/o corrección de estrategia	2.1 ¿Por qué consideras que tu estrategia para elegir el marcador discursivo que complete la expresión fue la mejor? 2.2 ¿Consideras que el marcador discursivo elegido funciona adecuadamente para la coherencia del texto? 2.3 ¿Consideras que el autor ha considerado adecuadamente los marcadores ¿Por qué?

discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015?	adquisición del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015?	adquisición del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015	Vd Aprendizaje de marcadores discursivos	3. Evaluar	3.1 Supervisión del plan y de las estrategias 3.2 Revisión 3.3 Corrección de la producción escrita	3.1 ¿Qué problemas tuviste para plantear el esquema o estructura textual? 3.2 ¿Qué problemas encontraste en la pregunta _? ¿A qué se debe? 3.3 ¿Qué hiciste para reconocer el problema de la falta de coherencia y cohesión?
				1. Adquisición de marcadores discursivos	1.1 búsqueda 1.2 identificación y definición 1.3 inferir y completar información	1. Lea el siguiente texto y de acuerdo al significado de las proposiciones completa los espacios en blanco con los marcadores discursivos necesarios. 2. Escriba dentro del paréntesis, la letra que corresponda a la relación sinonímica de los marcadores del discurso o conectores lógicos. 3. Establezca las relaciones entre los enunciados, apareando ambas columnas.

					<p>2.1 Organizar según tipo textual al marcador</p> <p>2.2 desarrollar el esquema textual con inclusión del marcador</p> <p>2.3 textualizar y elaborar el texto</p>	<p>2.1 Lea el siguiente texto y fíjese en las palabras que aparecen en negrita: ¿para qué las usa el autor? Marque la respuesta correcta.</p> <p>2.2 Una las oraciones propuestas a través de marcadores del discurso o conectores lógicos para construir un párrafo, utilizando el espacio en blanco que se propone para tal fin.</p> <p>A) Piense en los marcadores ideales</p> <p>2.3 B) Elabore el texto</p>
<p>2. ¿En qué medida las estrategias metacognitivas optimizan la extensión del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015?</p>	<p>2. Evaluar en qué medida las estrategias metacognitivas optimizan la extensión del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015</p>	<p>2. Las estrategias metacognitivas optimizan la extensión del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015</p>		<p>2. Extensión de marcadores discursivos</p>		

3. ¿En qué medida las estrategias metacognitivas optimizan el refinamiento del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015?	3. Evaluar en qué medida las estrategias metacognitivas optimizan el refinamiento del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015	3. Las estrategias metacognitivas optimizan el refinamiento del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015		3. Refinamiento de marcadores discursivos	3.1 identificar de problemas textuales 3.2 reformulación de problemas textuales 3.3 resolver problemas textuales	3.1 Lea el siguiente párrafo y encuentre los errores de coherencia y cohesión que producen los marcadores textuales. Señale el error marcando sobre el marcador equívoco. 3.2 Escriba sobre el marcador equívoco, el marcador solución. Puede elegir de la lista. 3.3 Redacte nuevamente el párrafo, incluyendo las correcciones. Considere que es la versión final.

Variable i: estrategias metacognitivas

Variable d: aprendizaje de marcadores textuales

Investigación cuasi experimental, aplicado, de enfoque mixto.

Grupo control y experimental

Muestra: Dos grupos de estudiantes, cada uno de 27 individuos

3.4 Técnicas para la recolección de datos

El enfoque de esta investigación es mixta por lo que se elaboraron no solo instrumentos que permiten recoger datos cuantitativos sino también instrumentos que permiten obtener datos cualitativos.

3.4.1 Descripción de los instrumentos

A) Pretest y Posttest: el objetivo de este test es recoger el nivel inicial del empleo de las estrategias metacognitivas para usar los marcadores discursivos en la redacción de textos. Después de finalizado el experimento se aplicó nuevamente para analizar los cambios a través de los resultados cuantitativos. Está estructurada mediante 7 ítems complejos, albergando 17 elementos entre párrafos, léxicos y proyecto de redacción de párrafos (ver anexo 2).

B) Lista de cotejo, un formato de entrevista y un formato de autoinforme: el objetivo de estos instrumentos fue obtener, mediante el método explicativo, la narración cualitativa del progreso de los estudiantes, utilizando la técnica de la observación y del cuestionario. Permitió observar la influencia de la variable independiente sobre la dependiente durante y al finalizar el experimento (ver anexo 2).

También se empleó, para manipular la variable independiente, un módulo experimental conformado por tres sesiones innovadoras. Se adjuntan algunas en el anexo 2.

Instrumento/grupo	Experimental	Control	Análisis
Pre test	I	II	A: análisis diferencial de ambos grupos previo al experimento.
Post test	III	IV	B: análisis de las diferencia en las estrategias de aprendizaje debidas al experimento.
Análisis	C : Evolución del grupo experimental		

3.4.2 Validez y confiabilidad de los instrumentos

Las normas de la APA definen la fiabilidad como el grado en que las puntuaciones del test son consistentes, dependientes o repetibles; esto es, el grado en que están libres de los errores de medición. Por lo tanto, es importante establecer la confiabilidad de los instrumentos porque en toda investigación deben aplicarse instrumentos válidos y confiables. Una de las estrategias que se asumió para esto fue aplicar el test a una muestra piloto antes que sean ejecutadas en la muestra total. Es necesario indicar que parte de las preguntas de los test ya fueron validadas y establecida su confiabilidad a través de su aplicación en una investigación de mi autoría (Llontop, 2013) y para este experimento, algunos ítems de mi anterior investigación ya validados se incluyeron en el pre-test de esta tesis, otros fueron mejorados y se incrementaron algunos ítems nuevos para atender a la matriz de operacionalización. De modo que los datos que se obtuvieron en su nueva aplicación fueron confiables. Es necesario mencionar que la validez de los test como de las lista de cotejo,

del formato de autoinforme y el cuestionario de para las entrevistas fueron revisadas por tres expertos, doctores en educación, quienes hicieron sus observaciones oportunas para la mejora de los instrumentos.

La confiabilidad del pretest/ posttest se determinó a través del alfa de Combrach, para observar la consistencia interna de los instrumentos, que se estableció como sigue:

Análisis de fiabilidad de la escala: TEST SOBRE MARCADORES DEL DISCURSO (TOTAL)

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	30	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	30	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,728	17

El índice de consistencia es mayor (alfa= 0.72) y se le puede considerar moderado, por lo tanto aceptable.

3.5 Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

Para el análisis estadístico de los datos se empleó el programa informático SPSS 22 para Windows, utilizando la técnica de Análisis de Varianza (medias y desviaciones típicas) así como la aplicación

de la T de Student con el P-valor, para contrastar las hipótesis, no sin antes realizar los estudios descriptivos pertinentes.

La T de Student ha permitido contrastar las hipótesis a partir de la comparación de los resultados de la aplicación del pre test respecto al post test a través del examen estadístico Kolmogorov-Smirnov (para muestras mayores de 30 individuos), test de los rangos para datos apareados de la T; que permite ver el aumento o disminución de una variable (en nuestro caso el de la variable dependiente) de modo que se observa la “magnitud de cambio”. También se pudo obtener resultados a través de la prueba de Levene. Las conclusiones para cada hipótesis planteada se realizaron a través del análisis del P-Valor.

Los datos se analizarán bajo las siguientes etapas:

A: análisis diferencial de ambos grupos previo al experimento.

B: análisis de las diferencias en las estrategias de aprendizaje debidas al experimento.

C: evolución del grupo experimental, esta evolución se pudo observar con atención a través de las listas de cotejo.

3.6 Aspectos éticos

En esta investigación se tomaron en cuenta los principios jurídicos y éticos de una investigación inédita. Se respetaron los créditos u opiniones de terceros así como la propiedad intelectual de las fuentes consultadas a través de un registro de referencias de

acuerdo al APA, sexta edición en inglés o tercera en español, para que se evidencie que la investigación es original. Incluso se ha citado la información que se tomó de una investigación anterior de la misma autora de esta tesis y que se relaciona con una de las variables.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Se presenta, a continuación, una serie de tablas y gráficos con los resultados obtenidos mediante la aplicación de estadísticos descriptivos e inferenciales para su respectivo análisis e interpretación, que incluye, además, la contrastación de las hipótesis, procediendo de acuerdo a los objetivos de estudio.

4.1 Resultados descriptivos de las variables de estudio

Recolectada la información en los estudiantes de la muestra (grupo control y experimental), a través de los instrumentos de estudio como son el pre test y el pos test (para la variable dependiente) así como listas de cotejo, autoinformes, entrevista retrospectiva y elaborada (para la variable independiente); se procedió a obtener los resultados mediante el enfoque mixto.

4.1.1 Resultados cualitativos de la variable independiente:

Estrategias metacognitivas

Para observar el desempeño del estudiante durante el módulo experimental, donde se aplica la variable independiente “estrategias metacognitivas”, se elaboraron

3 instrumentos distintos, aparte del pretest. Estos son una lista de cotejo con escala de apreciación, un autoinforme y una entrevista a través de un cuestionario planificado. A continuación se narrarán cada resultado obtenido.

a) Resultados de la lista de cotejo con escala de apreciación con categoría cualitativa de la práctica metacognitiva.

Se quiso conocer cómo se ha comportado el grupo experimental antes del experimento y cómo se presenta el grupo control en la evaluación inicial, a fin de poder comprender posteriormente los cambios que se suscitaron en el proceso de aprendizaje.

En primera instancia, antes de explicar los resultados del pretest en ambos grupos, que nos proporciona resultados cuantitativos, presentaremos resultados cualitativos obtenidos con a través de las listas de cotejo.

De las listas de cotejo, aplicadas en los 27 estudiantes del grupo experimental, se recogieron datos sobre el funcionamiento de los procedimientos metacognitivos al inicio del programa, durante y después del mismo. Se muestra a continuación un ejemplar, con características recurrentes que se pudieron observar y que se encuentran marcadas con una (x):

**LISTA DE COTEJO CON ESCALA
(PARA SER USADA POR EL DOCENTE DURANTE EL EXPERIMENTO-
CORTE LONGITUDINAL)**

Estudiante: _____

Aula: _____ Sección: _____ Turno: _____

Lista de cotejo de los procedimientos metacognitivos	Al inicio			Durante			Después			Observaciones para la apreciación de regular o insuficiente
	Sí	No	Regular o insuficiente	Sí	No	Regular o insuficiente	Sí	No	Regular o insuficiente	
Vi: estrategias metacognitivas (COGNICIÓN)										
Planificación de la metacognición										
Realiza la reflexión		x				x	x			
Examina el texto	x					x	x			
Evaluación: Decide aplicar una estrategia		x				x	x			
Control de la metacognición										
Selección de la estrategia	x					x	x			
Reflexiona acerca del funcionamiento de la misma		x				x	x			
Verifica o corrige según se dé el caso		x				x	x			
Evaluación de la metacognición										
Realiza una autoevaluación (en voz alta o se puede observar la actitud correspondiente)		x				x	x			
Revisa para detectar errores		x				x	x			
Corrige para obtener la versión final		x				x	x			
Vd: aprendizaje de los marcadores discursivos (METALENGUAJE)										
Adquisición e integración de marcadores discursivos										
Busca el marcador	x					x	x			

adecuado de la lista									
Define el marcador por el tipo de texto		x			x	x			
Caracteriza el marcador por su función		x			x	x			
Extensión de marcadores discursivos									
Organiza el marcador en el texto para completarlo	x				x	x			
Evalúa el esquema textual con inclusión del marcador (se da cuenta de la coherencia parcial y total)		x			x	x			
Textualiza. Busca otras opciones mejores si es necesario (homólogos discursivos)		x			x	x			
Refinamiento de los marcadores discursivos									
Identifica los problemas textuales (falta de coherencia y cohesión en el texto)		x			x	x			
Reformulación de la propuesta textual con los marcadores (de acuerdo al objetivo comunicativo del texto)		x			x	x			
Resuelve el problema textual presentado la versión final		x			x	x			

con las tres características textuales (coherencia, cohesión y adecuación)										
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

De la lista de cotejo elegida como muestra de lo que se pudo observar antes de aplicar el experimento en el grupo experimental, después de brindarles un ejercicio con marcadores discursivos y para lo cual se les dio total autonomía, se puede analizar que los estudiantes no aplicaron los procedimientos metacognitivos por propia iniciativa; pero sí se pudo observar que examinaron el texto, seleccionaron el marcador o trataron de encontrar el adecuado para poder construir el texto. Luego que colocaron el marcador en el texto, no se observó que ejecutaran ninguna reflexión sobre la tarea específica, es decir que reflexionaran sobre qué tipo de texto debían armar, ni mucho menos sobre si existe alguna estrategia en particular para realizar dicha actividad. Después que lograron construir el texto uniendo determinadas ideas con ciertos marcadores discursivos, no autoevaluaron su producción textual, lo que no les permitió detectar sus errores y proceder a corregirlos. Se pudo observar también que tampoco definieron el tipo de marcador de acuerdo al tipo de texto; considero que, porque no tienen asimiladas todavía las estrategias metacognitivas para realizar esa actividad. Cuando finalmente concluyeron con toda la actividad, el estudiante por propia autonomía no procedió a evaluar la coherencia debido al conector que eligió, tampoco se preocupó en buscar un

reemplazo o su homólogo discursivo para mejorar su texto, ni mucho menos resolver otros problemas textuales. Incluso, cuando se comenzó a procesar los datos del pre test, se observó lo mismo porque muchas respuestas quedaron en blanco, sobre todo aquellas que corresponden al proceso de completar los marcadores según el tipo de texto (narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo).

A la segunda semana de ejecutado el experimento, surge en ellos la capacidad para evaluar si el marcador corresponde a la tipología textual, de acuerdo al entrenamiento mediante las fichas elaboradas para las sesiones experimentales. La decisión de elegir un marcador para un tipo textual involucra mayor tiempo en la resolución del ejercicio textual.

Se pudo observar mucha mejoría en los resultados de las listas de cotejo a la mitad de la aplicación de este programa experimental con el módulo que contiene las fichas con estrategias metacognitivas, porque todos los indicadores fueron observados con regularidad. Claro está que parte del programa consiste en explicar al estudiante sobre la existencia de tales estrategias y que estarán presentes en su material de trabajo (ficha experimental) de manera recurrente, por eso deben realizar todo tipo de indicación que se da en las mismas. Ya al finalizar la aplicación del módulo y después de haber aplicado tres fichas experimentales, se observaron todos los indicadores que aseguraban que las estrategias metacognitivas estaban presentes

desde el inicio de la ejecución del ejercicio propuesto, no solo para planificar el texto, sino para desarrollarlo y evaluarlo.

Se evidenció en los estudiantes mucho interés por sus materiales y mucha preocupación en seguir las estrategias metacognitivas que se hicieron explícitas a través de preguntas incluidas en la ficha experimental y que el docente en una primera etapa les leía para que las comprendan, pero a partir de la segunda sesión los estudiantes ya tuvieron autonomía. También se apreció, durante la aplicación del módulo, que las estrategias metacognitivas de planificación ejercían directa influencia sobre la adquisición de los marcadores discursivos, que las estrategias de control de la metacognición ejercían influencia sobre la extensión de los marcadores discursivos y que las estrategias de evaluación ejercían influencia sobre el refinamiento de los marcadores discursivos.

Al final del experimento, los estudiantes se sintieron satisfechos porque lograron destreza en la redacción, los errores eran mínimos. Llegaron a concluir que parte del éxito radicó en el material que emplearon y así se confirma también en el video de una breve entrevista realizada a cuatro estudiantes del grupo experimental. Esta influencia se reguló a través del material experimental que incluyó las estrategias metacognitivas para un tipo de aprendizaje discursivo en cuanto al marcador textual al costado de la actividad o ejercicio como se puede apreciar a continuación en una parte de la ficha experimental (la ficha con

estructura completa se puede apreciar al final de este trabajo en los anexos).

MATERIAL EXPERIMENTAL

SESIÓN 2, a	ETAPA DE PLANIFICACIÓN			Lee las indicaciones o preguntas, sin responder en la ficha
ACTIVIDAD Lea el siguiente texto y de acuerdo al significado de las proposiciones completa los espacios en blanco con los marcadores discursivos necesarios.	TEXTO Se trata de despertar y dinamizar las fuerzas de la sociedad, de liberar la iniciativa personal, de superponer la inteligencia y la creatividad y, _____, de insertar el país en la dinámica actual de la tecnología. _____ en esta época, se justifique la necesidad de aliarse al internet como una herramienta útil para todo trabajo. Todas las sociedades tecnologizadas tienen el común denominador del uso de las redes sociales y, _____ las tics se han vuelto una necesidad.	MARCADOR Por consiguiente, así que, así pues, sin embargo, en consecuencia, encima, además, de ahí que, luego	REFLEXIÓN	Lee el texto y por el contexto ayúdate a elegir el marcador ideal, puede haber muchas posibilidades. Recuerda que el marcador discursivo ayuda a construir el significado inferencial del texto.
			EXAMINACIÓN	¿Qué significado quieres comunicar con el marcador seleccionado? ¿Es el objetivo del texto?
			EVALUACIÓN	¿Has elegido el marcador adecuado? ¿Por qué? ¿Por qué dejaste los otros?

En el ejemplar anterior, se puede apreciar una parte de la ficha experimental referida a la etapa de planificación. Si se observa en la columna del extremo derecho se puede observar la presencia de indicaciones y preguntas metacognitivas, de esta manera se logró controlar la aplicación de este tipo de estrategias dirigidas a que el estudiante reflexione, examine y evalúe el proceso de resolución del ejercicio.

b) Resultados de la aplicación de los autoinformes en los estudiantes referidos a la importancia de la aplicación de las estrategias metacognitivas

A través del empleo del autoinforme sobre las estrategias metacognitivas que el estudiante utilizó para establecer conclusiones sobre su proceso, después de realizar cada una de las tres semanas de aplicación del módulo experimental, demuestran una aceptación por las mismas. A continuación transcribimos una de ellas que refleja la tendencia de las respuestas dadas:

**AUTOINFORME SOBRE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS
(DURANTE EL PROCESO ESTRATÉGICO)**

ESTUDIANTE: _____

FECHAS DE EJECUCIÓN: _____

Antes de emprender el estudio estoy pensando en...

¿Cuáles serán las estrategias que tengo que utilizar para emplear adecuadamente el marcador discursivo en un texto cualquiera?

___ *Sí, porque si no dispongo de un listado y tengo conocimiento de él no podré estar seguro de cuál elegir* ___

¿Qué necesito para comenzar a armar el texto con los marcadores discursivos?

___ *Necesito comprenderlo para luego elegir del listado cuál se acomoda al contexto, pero primero elijo cuál es el tipo de texto que estoy trabajando.* _____

Las estrategias que debo emplear son:

___ *Son las que me permiten actuar mejor, las que me permiten pensar mejor* _____

Mientras elaboro el párrafo con los marcadores discursivos pienso que...

_____ *Estoy eligiendo el adecuado y debo leer después el texto para verificar si es el correcto o debo cambiarlo* _____

Ahora que terminé mi párrafo pienso que...

_____ *Pienso que está bien hecho porque lo he revisado de nuevo* _____

Estos autoinformes fueron entregados a la docente que dirigió la investigación para establecer los siguientes resultados:

Se aprecia valoración por la regulación que ejercen las estrategias metacognitivas que les ayudó en todo momento a ejecutar la tarea con mayor confianza y a no dejar pasar ningún requerimiento para llegar la meta con eficacia. Establecen que las estrategias les permiten pensar mejor, asumir las elecciones de los marcadores con mayor certeza y realizar la evaluación final de su texto para asegurar que tenga una coherencia total.

c) Resultados de la entrevista retrospectiva y elaborada sobre las estrategias metacognitivas

Se aplicó una entrevista a un grupo focal de estudiantes que decidieron participar voluntariamente. Para ello se acordó una hora y lugar para poder realizar la grabación, sin interrupciones, cuya estructura se muestra a continuación y contiene la transcripción de lo que respondieron; se debe aclarar que las preguntas fueron aplicadas indistintamente a cinco estudiantes del grupo experimental:

ENTREVISTA RETROSPECTIVA Y ELABORADA

1. ¿En qué ciclo de estudios te encuentras? _____ /
ciclo_____
2. ¿Te encuentras matriculado en el Taller de Expresión escrita en el semestre 2015-I?
_____ **Sí** _____
3. ¿Sabes que has participado de un proyecto de investigación para mejorar el aprendizaje de los marcadores discursivos que brinda el Taller de comunicación oral y escrita?
_____ *Sí tengo conocimiento de la investigación que la profesora María Llontop aplicó en nuestra aula.*_____
4. ¿Qué apreciación tienes sobre esta investigación?
_____ *Es muy interesante y ha logrado que comprendamos y escribamos mejor un texto*_____
5. ¿Sabes por qué los marcadores discursivos ayudan a construir el significado inferencial del texto? ¿Cómo es que logran ese significado?
_____ *Porque si no escogemos el mejor, no podemos comprender bien el texto tampoco el que lo lea podrá captar todo el significado que se ha querido comunicar*_____
6. ¿Has aprendido a usar las estrategias metacognitivas cuando
armas textos con los marcadores
discursivos? _____ **Sí** _____
7. ¿Consideras que usar estas estrategias te han ayudado para
elaborar correctamente un párrafo empleando
marcadores? _____ *Sí, evito muchos errores*_____
8. ¿Por qué consideras que te han ayudado?
_____ *Porque puedo escribir mejor usando los marcadores
apropiados*_____
9. ¿Cómo evalúas tu producción textual, ahora que sabes cuándo y
cómo emplear las estrategias metacognitivas?
_____ *Ahora redacto mejor*_____
10. ¿Qué recomendaciones darías a un estudiante que no sabe qué,
cómo ni cuándo emplear un marcador discursivo?
_____ *Que debe aplicar las preguntas metacognitivas así podrá
conocer sus errores y corregirlos*_____

11. Si tuvieras que dar un valor numérico a la influencia de las estrategias metacognitivas en la calidad del texto, cuando el significado de estos dependen del uso correcto de los marcadores discursivos, qué valor le asignarías del 1 al 10, considerando que 10 es alta influencia? _____ 10 _____
12. ¿Recomendarías estas estrategias metacognitivas tal y como han sido aplicadas en el TEE? ¿Por qué? Sí, porque se aprende mejor y más, además te ayudan a pensar.

El resultado cualitativo primordial que se obtuvo de la aplicación de este cuestionario, a través de la entrevista a un grupo focal, establece que los estudiantes se dan cuenta de la relevancia del proyecto experimental para sus resultados en el taller, sobre todo en el tema de los marcadores discursivos, por cuanto les ha permitido comprender y producir mejor sus textos.

Los estudiantes expusieron que las estrategias les permitieron detectar los errores que producen cuando unen sus ideas, sobre todo a nivel de coherencia global, porque reconocieron los marcadores que se emplean en la introducción, el desarrollo y la conclusión del texto. Señalaron que antes no reparaban en este aspecto y procedían a entregar sus productos sin mayor revisión; por lo tanto se comprueba que la aplicación de estrategias metacognitivas les permite reflexionar, controlar y evaluar sus actividades discursivas.

4.1.2 Resultados estadísticos de la variable dependiente: aprendizaje de los marcadores discursivos

Los resultados cuantitativos serán presentados de dos formas:

Primero, a través de un análisis intergrupo, es decir al interior de grupo control y del experimental, se presentarán los datos de normalidad y varianza a través de un test T, luego se obtendrá el P-

Valor de cada test, para realizar las comparaciones de los resultados que se obtuvieron entre el pre test y el post test.

En una segunda parte se lleva a cabo un análisis por muestras apareadas del grupo experimental, de sus resultados del pretest frente al post test. En este análisis intragrupo por cada de cada una de las dimensiones de la variable dependiente, cada estudiante experimental es su propio control.

A) Análisis previo de los grupos antes de la intervención: estadísticos descriptivos (PRETEST)

Antes de exponer los resultados que nos permiten conocer cómo se han comportado el grupo experimental y el grupo control en la evaluación inicial o pretest, para comprender y explicar mejor los cambios, se presentarán los resultados estadísticos de las pruebas de normalidad así como los de igualdad de varianza que dan cuenta de los casos válidos en la aplicación del pre test y pos test; para poder presentar las conclusiones a partir de esos datos, se asume el P-valor a partir de la significancia que se obtiene de la prueba de normalidad de Kolmogorov, y para concluir sobre la varianza, se asume el P-valor a partir de la significancia obtenida por la prueba varianza de Lenvene.

A.1 Normalidad pre test

TABLA 1: Resumen del procesamiento de los casos

	grupo	Casos					
		Válidos		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Total pre test	control	27	100,0%	0	0,0%	27	100,0%
	experimental	27	100,0%	0	0,0%	27	100,0%

Descriptivos					
	grupo			Estadístico	Error típ.
total pre	control	Media		17,56	,670
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	16,18	
			Límite superior	18,93	
		Media recortada al 5%		17,59	
		Mediana		18,00	
		Varianza		12,103	
		Desv. típ.		3,479	
		Mínimo		10	
		Máximo		25	
		Rango		15	
		Amplitud intercuartil		5	
		Asimetría		-,359	,448
		Curtosis		,076	,872
	experimental	Media		17,96	,682
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	16,56	
			Límite superior	19,37	
		Media recortada al 5%		17,91	
		Mediana		19,00	
		Varianza		12,575	
		Desv. típ.		3,546	
		Mínimo		11	
		Máximo		27	
		Rango		16	
Amplitud intercuartil		4			
Asimetría		,050	,448		
Curtosis		,815	,872		

TABLA 2: Pruebas de normalidad

	grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Total	control	,143	27	,163	,967	27	,523
pre	experimental	,134	27	,200*	,961	27	,384

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Podemos observar, según Kolmogorov –Smirnov, que la significancia del pretest para el grupo control es 0,163 y para el grupo experimental 0,200; cuando estos resultados se llevan al cuadro del P-valor para determinar las conclusiones, se establece que si el P-valor es igual o mayor que alfa ($\alpha=0,5$) los datos provienen de una distribución normal, que es lo que se ha comprobado con esos resultados, como sigue:

Normalidad pre test

Kolmogorov Smirnov muestras grandes (>30 individuos)

Criterio para determinar Normalidad:

P-Valor $\geq \alpha$ Aceptar H0 = Los datos provienen de una distribución normal.

P-Valor $< \alpha$ Aceptar H1 = Los datos NO provienen de una distribución normal.

TABLA 3: Normalidad de calificaciones

Normalidad de calificaciones		
P-Valor(control) =0 .163	>	$\alpha= 0.05$
P- Valor(experimental) =0.200	>	$\alpha= 0.05$
CONCLUSION: La variable calificación (total pre test) en ambos grupos se comporta normalmente.		

A.2 Igualdad de varianza pre test

Prueba de Levene

TABLA 4: Estadísticos de grupos

	grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
totalpre	control	27	17,56	3,479	,670
	experimental	27	17,96	3,546	,682

Por el cuadro estadístico se puede concluir que existe igualdad de varianzas en el pretest.

TABLA 5: Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Total pre	Se han asumido varianzas iguales	,036	,851	-,426	52	,672	-,407	,956	-2,326	1,511
	No se han asumido varianzas iguales			-,426	51,981	,672	-,407	,956	-2,326	1,511

TABLA 6: Igualdad de varianzas total

Prueba de Levene	Igualdad de varianzas- total	
P- Valor = 0,851	>	$\alpha= 0.05$
CONCLUSION:		
Las varianzas (total pre test) en ambos grupos son iguales.		

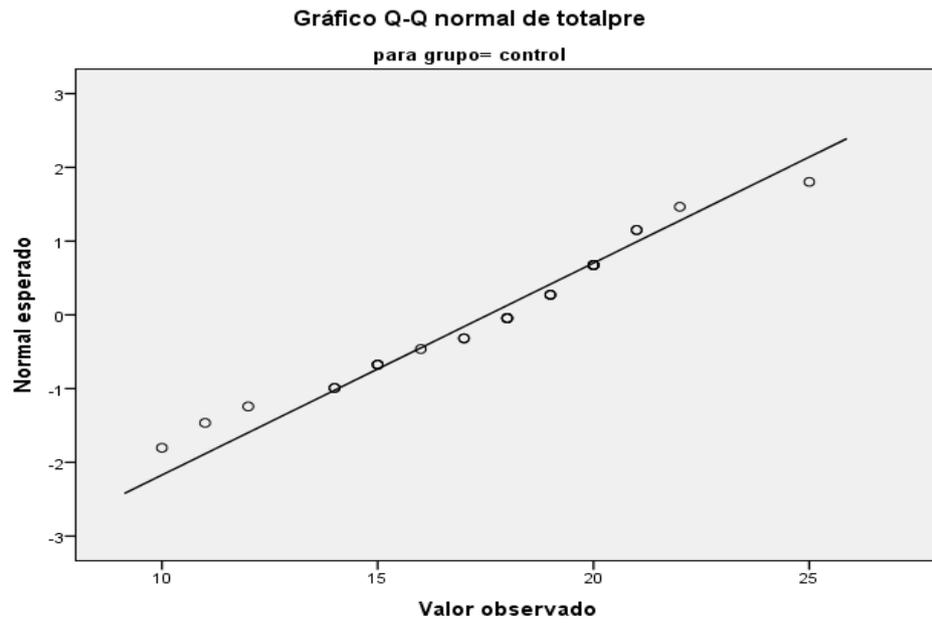


Figura 1: Normal pretest grupo control

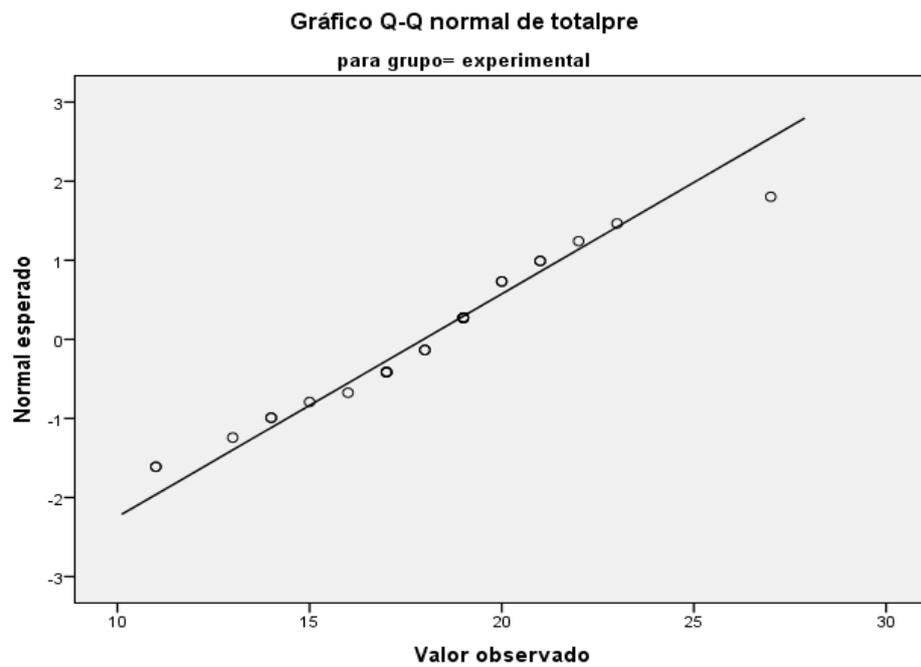


Figura 2: Normal pretest grupo experimental

TABLA 7: Estadísticos descriptivos del pre test por dimensiones:

Pre test - Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
participante	54	1,00	2,00	1,5000	,50469
Adquisición pre	54	3	16	10,17	2,711
Extensión pre	54	1	10	5,54	1,830
Refinamiento pre	54	1	4	2,06	,787
total pre	54	10	27	17,76	3,485
N válido (según lista)	54				

Los cuadros y esquemas nos permiten concluir que antes de aplicar el módulo experimental, los resultados que se obtiene son similares en ambos grupos (control y experimental) por lo que hay casi igualdad de varianzas. La curva de normalidad se comporta de igual forma.

B) Análisis de los grupos después de la intervención: estadísticos descriptivos (POSTEST)

Primero se presentan las pruebas de normalidad y varianza para establecer cómo se comportan los resultados en ambos grupos, es decir para establecer si los resultados del posttest reflejan diferencias significativas. Nuevamente se usan las pruebas de normalidad de Kolmogorov de la normalidad y su significancia se compara con el P-valor ; después se aplica la prueba de Levene para la varianza y su significancia se compara con el P-valor para establecer las conclusiones.

Después, en una segunda etapa se aplica la prueba de muestras emparejadas entre el pre y post test para poder contrastar las hipótesis de investigación

B.1 Normalidad post test

TABLA 8: Resumen del procesamiento de los casos

Resumen del procesamiento de los casos							
	grupo	Casos					
		Válidos		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
totalpost	control	27	100,0%	0	0,0%	27	100,0%
	experimental	27	100,0%	0	0,0%	27	100,0%

Descriptivos					
	grupo	Estadístico	Error típ.		
totalpost	control	Media	17,44	,665	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	16,08	
			Límite superior	18,81	
		Media recortada al 5%	17,59		
		Mediana	18,00		
		Varianza	11,949		
		Desv. típ.	3,457		
		Mínimo	9		
		Máximo	23		
		Rango	14		
		Amplitud intercuartil	5		
		Asimetría	-,588	,448	
		Curtosis	,523	,872	
		experimental	Media	34,07	,492
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	33,06	
			Límite superior	35,09	
	Media recortada al 5%		34,23		
	Mediana		35,00		
	Varianza		6,533		
	Desv. típ.		2,556		
Mínimo	28				
Máximo	37				
Rango	9				
Amplitud intercuartil	3				

Asimetría	-1,014	,448
Curtosis	-,004	,872

TABLA 9: Pruebas de normalidad

	grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
totalpost	control	,129	27	,200 [*]	,957	27	,310
	experimental	,219	27	,002	,857	27	,002

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

Normalidad post test

Kolmogorov Smirnov muestras grandes (>30 individuos)

Criterio para determinar Normalidad:

P-Valor $\geq \alpha$ Aceptar H0 = Los datos provienen de una distribución normal.

P-Valor $< \alpha$ Aceptar H1 = Los datos NO provienen de una distribución normal.

Después de aplicar el post test en ambos grupos (control y experimental) se concluye que los datos de la variable calificación no se comportan normalmente. Para el grupo control, en el post test se obtiene un P-valor de 0.200, mientras que el P-valor para el grupo experimental es de 0.002; por lo tanto para este grupo experimental se establece que los datos no provienen de una distribución normal. Se comprueba los cambios que se obtienen después de aplicado el experimento.

TABLA 10: Prueba de Levene

NORMALIDAD calificaciones		
P-Valor(control) =0 .200	>	$\alpha = 0.05$
P-Valor(experimental) =0.002	<	$\alpha = 0.05$
CONCLUSION: La variable calificación (total post test) en ambos grupos no se comporta normalmente.		

B.2 Igualdad de varianza post test

Tabla 11. igualdad de medias

	grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
totalpre	control	27	17,56	3,479	,670
	experimental	27	17,96	3,546	,682

TABLA 12: Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
total post	Se han asumido varianzas iguales	1,365	,248	20,100	52	,000	-16,630	,827	18,290	14,969
	No se han asumido varianzas iguales			20,100	47,888	,000	-16,630	,827	18,293	14,966

TABLA 13: Igualdad de varianza total

Prueba de Levene	Igualdad de varianzas- total	
P- Valor = 0,248	>	$\alpha= 0.05$
CONCLUSION:		
Las varianzas (total post test) en ambos grupos son iguales.		

Si comparamos el cuadro anterior sobre las varianzas obtenidas en el post test respecto a las varianzas obtenidas en el pre test, podemos establecer que los resultados se comportan de manera similar, pero se observa también en los resultados de Levene cuando se obtienen las medias idénticas, es decir existe variación en las calificaciones del pre y pos test pero se observa además que la significancia bilateral obtenida en la prueba T para igualdad de medias es 0.000; si esta significancia se analiza con el P-Valor se obtiene la siguiente conclusión:

Si la probabilidad obtenida P-Valor menor o igual a α , se rechaza la Hipótesis nula (0), se acepta H1 (hipótesis general de investigación), es decir si hay influencia.

Si la probabilidad obtenida P-Valor es mayor a α , se acepta la Hipótesis nula (0), es decir se rechaza la H1 (hipótesis general de investigación)

Se tiene las siguientes hipótesis:

H(1): Hipótesis general de investigación: Las estrategias metacognitivas optimizan significativamente el aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015

H(0): Hipótesis nula: Las estrategias metacognitivas no optimizan significativamente el aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015

TABLA 14: Resultados de prueba T y su relación con el P-valor

Resultados de prueba T y su relación con el P-valor		
P-valor	<	$\alpha = 0.05$
(experimental)= 0.000		
CONCLUSION: Se rechaza la hipótesis nula (no optimizan el aprendizaje de marcadores) y se acepta la hipótesis de investigación, que da cuenta de la influencia (sí optimizan).		

Por los resultados obtenidos a través del P-valor (0.000) en el post test total se concluye: se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis general de investigación, es decir las estrategias metacognitivas sí optimizan significativamente el aprendizaje de los marcadores discursivos.

C) Resultados por dimensiones a través de test que emparejan resultados del grupo experimental:

Para obtener estos resultados se aplicó una prueba no paramétrica como es la prueba de Wilconxon para muestras apareadas. Son muestras apareadas porque son los mismos estudiantes que responden dos veces. Es decir, los resultados que se presentan a continuación del grupo experimental, cada estudiante es su propio control, porque se contrasta las medias entre resultados del pre test (prueba inicial) y post test (prueba final) de cada uno de los estudiantes del grupo experimental

Estos resultados se muestran por cada una de las dimensiones:

- Adquisición de marcadores discursivos
- Extensión de marcadores discursivos
- Refinamiento de marcadores discursivos

Tabla15: Estadística de muestras emparejadas

Estadísticas de muestras emparejadas- grupo experimental					
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Adquisición pre	10,78	27	2,293	,441
	Adquisición post	14,11	27	2,407	,463
Par 2	Extensión pre	5,22	27	1,695	,326
	Extensión post	15,07	27	1,299	,250
Par 3	Refinamiento pre	1,96	27	,808	,155
	Refinamiento post	4,89	27	,424	,082

La **Media** es el promedio de las calificaciones obtenidas en el pre y post test, así se puede observar:

Dimensión 1: Adquisición de marcadores discursivos en el grupo experimental:

El promedio alcanzado por la población antes del experimento fue de 10,70; mientras que después del experimento fue de 14,11.

Dimensión 2: Extensión de marcadores discursivos en el grupo experimental:

El promedio alcanzado por la población antes del experimento fue de 05,22 mientras que después del experimento fue de 15,07

Dimensión 3: Refinamiento de marcadores discursivos en el grupo experimental: El promedio alcanzado por la población antes del experimento fue de 1,95 y después del experimento fue de 4,89

Es necesario precisar que el puntaje total de la prueba fue sobre 36 puntos.

4.2 Contrastación de hipótesis

En la contrastación de la hipótesis general se empleó la T de Student, para obtener la significancia y luego compararla con el P-valor y así determinar el grado de influencia entre las dos variables de estudio. Esta prueba estadística de distribución es necesaria para el cálculo de intervalo de confianza que involucran a medias y debido a que las medias han servido de base para la contrastación, por eso es apropiado aplicar esta prueba para el resultado general del post test tanto del grupo control como del experimental.

Para el caso de la contrastación de las hipótesis específicas, se hizo un trabajo de correlación de los resultados del pre test frente al post test del grupo experimental, para poder observar la efectividad del programa experimental. Es decir en esta segunda parte se llevó a cabo un análisis de muestras apareadas con el test de Wilconxon, como se indicó en los resultados anteriores.

4.2.1 Contrastación de hipótesis general

H1: Las estrategias metacognitivas optimizan significativamente el aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015

H0: Las estrategias metacognitivas no optimizan significativamente el aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015

Por el resultado del P-valor en post test del grupo control y experimental total se tiene:

Prueba de Levene (para varianzas):

P-Valor $\Rightarrow \alpha$ Aceptar H_0 = Las varianzas son iguales

P-Valor $< \alpha$ Aceptar H_1 = Existe diferencia significativa entre las varianzas.

Prueba T de Student y P- Valor:

Si la probabilidad obtenida P-Valor menor o igual a α , se rechaza la Hipótesis nula (H_0), se acepta H_1 (si hay influencia)

Si la probabilidad obtenida P-Valor es mayor a α , se acepta la Hipótesis nula (H_0), se rechaza la H_1

Tabla 16: P-Valor grupo control en Postest

P-valor grupo control en Post Test		
P-valor (control)= 0.248	>	$\alpha = 0.05$
CONCLUSION: Las varianzas (total post test) en ambos grupos son iguales		

Tabla 17: P-Valor grupo experimental en Postest

P-valor grupo experimental en Post Test		
P-valor (experimental)= 0.000	<	$\alpha = 0.05$
CONCLUSION: se rechaza la hipótesis nula (no optimizan el aprendizaje de marcadores) y se acepta la hipótesis de investigación, que da cuenta de la influencia (sí optimizan)		

DECISIÓN:

Según la PRUEBA T y el P-VALOR , si la probabilidad obtenida P-Valor es menor o igual a alfa, entonces se rechaza la hipótesis nula (H0) y se acepta en consecuencia la Hipótesis de investigación (H1), estableciendo que sí hay influencia.

4.2.2 Contrastación de hipótesis específicas

La contrastación de las hipótesis específicas se realiza a partir de los datos obtenidos del análisis que emparejan resultados, es decir por muestras apareadas. Se presentan por dimensiones.

Dimensión 1: Adquisición del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos

H1.1 Las estrategias metacognitivas optimizan la adquisición del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos después del experimento en estudiantes del PEB de la Universidad Ricardo Palma, año 2015.

H0: Las estrategias metacognitivas no optimizan la adquisición del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos después del experimento en estudiantes del PEB de la Universidad Ricardo Palma, año 2015.

TABLA 18: Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Adquisición pre – adquisición post	-3,333	1,981	,381	-4,117	-2,550	8,745	26	,001

- La significancia es menor que alfa

SUB-DECISIÓN: Según la probabilidad obtenida P-Valor (0.001) es menor o igual a alfa, entonces se rechaza la hipótesis nula (H0) y se acepta en consecuencia la Hipótesis de investigación (H1.1), estableciendo que sí hay influencia.

Dimensión 2: extensión del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos

H1.2 Las estrategias metacognitivas optimizan la extensión del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos después del experimento en estudiantes del PEB de la Universidad Ricardo Palma, año 2015

H0: Las estrategias metacognitivas NO optimizan la extensión del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos después del experimento en estudiantes del PEB de la Universidad Ricardo Palma, año 2015

TABLA 19: Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 2	Extensión pre – extensión post	-9,852	1,610	,310	-10,489	-9,215	-31,793	26	,001

- La significancia es menor que alfa

SUB-DECISIÓN: Según la probabilidad obtenida P-Valor (0.001) es menor o igual a alfa, entonces se rechaza la hipótesis nula (H0) y se acepta en consecuencia la Hipótesis de investigación H1.2, estableciendo que sí hay influencia.

Dimensión 3: refinamiento del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos

H1.3 Las estrategias metacognitivas optimizan el refinamiento del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos después del experimento en estudiantes del PB de la Universidad Ricardo Palma, año 2015.

H0: Las estrategias metacognitivas NO optimizan el refinamiento del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos después del experimento en estudiantes del PB de la Universidad Ricardo Palma, año 2015.

TABLA 20: Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 3	Refinamiento pre – refinamiento post	-2,926	,781	,150	-3,235	2,617	-19,471	26	,001

- La significancia es menor que alfa

SUB-DECISIÓN: Según la probabilidad obtenida P-Valor (0.001) es menor o igual a alfa, entonces se rechaza la hipótesis nula (H0) y se acepta en consecuencia la Hipótesis de investigación H1.3, estableciendo que sí hay influencia.

Sintetizando los resultados de muestras emparejadas mediante el P-VALOR

Se muestra a continuación todos los resultados juntos, de las tres dimensiones.

Tabla 21: Resultados diferencias emparejadas total

		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Adquisición pre – adquisición post	-3,333	1,981	,381	4,117	-2,550	8,745	26	,001
Par 2	Extensión pre – extensión post	-9,852	1,610	,310	10,489	-9,215	31,793	26	,001
Par 3	Refinamiento pre – refinamiento post	-2,926	,781	,150	3,235	-2,617	19,471	26	,001

TABLA 22: P-Valor para las tres sub hipótesis

PRUEBA T		
P-Valor(1) =0 .001 <i>Subhipótesis 1</i>	<	α= 0.05
P-Valor(2) =0 .001 <i>Subhipótesis 2</i>	<	α= 0.05
P-Valor(3) =0 .001 <i>Subhipótesis 3</i>	<	α= 0.05
CONCLUSION: Se rechaza la hipótesis nula (no optimizan el aprendizaje de marcadores) y se acepta la hipótesis de investigación, que da cuenta de la influencia (sí optimizan) y se confirman las tres subhipótesis		

En conclusión las tres sub hipótesis de investigación fueron confirmadas.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Discusión

La investigación tuvo como objetivo general establecer la influencia de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de los marcadores discursivos; objetivo que se evaluaría después de aplicar el experimento. Luego de efectuarse este, a través de una prueba paramétrica como es la T de Student, se evaluó la significancia y por los resultados podemos evidenciar que la hipótesis general que planteó que las estrategias metacognitivas optimizan el aprendizaje de los marcadores discursivos ha sido confirmada a través de la constatación de los resultados en los valores P-valor, que fueron menores que el valor de alfa ($\alpha = 0.05$). Por lo tanto estadísticamente los resultados fueron los esperados después del experimento. Situación similar se ha podido observar en los resultados obtenidos por cada dimensión de la variable dependiente. Los valores de la P, por cada dimensión son menores que alfa.

Esta situación hace confirmar que las estrategias metacognitivas son las ideales para que los estudiantes mejoren en su capacidad para redactar textos a nivel universitarios utilizando estos marcadores. Por los resultados se asume que las estrategias metacognitivas son adecuadas para controlar el proceso de aprendizaje eficaz; situación que también se puede apreciar en los antecedentes de estudios que involucraron estos tipos de estrategias en sus experimentos. Cuando apelamos a la metacognición, asumimos que es el mismo estudiante el responsable de la adquisición, extensión y regulación de su aprendizaje, por lo tanto se confirma que ya posee estrategias internas ideales para favorecer el entorno de aprendizaje dentro de una actividad pedagógica, a diferencia de otras estrategias que son externas y que dependen solo de la voluntad o destreza del docente.

Tal como lo sostiene Bara (2001) en su tesis doctoral *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de ESO, BUP Y Universidad*, cuando establece, refiriéndose a las estrategias metacognitivas, que se trata dentro de la corriente cognitiva como un camino pedagógico que persigue el objetivo de aprender a aprender, proporcionando al alumno las herramientas para que sea capaz de abordar la información y adquirir un conocimiento útil en múltiples situaciones; sosteniendo así la funcionalidad de los aprendizajes. Los resultados de nuestra investigación respecto a la de Bara están

relacionados por el resultado, ya que las estrategias metacognitivas que aplicó también mejoró situaciones de aprendizaje.

Así también se establece, cuando se analizan los instrumentos cualitativos como las listas de cotejo, el autoinforme de cada estudiante y la entrevista a un grupo focal; que se comprueba la aceptación de estas estrategias por parte de los estudiantes; es decir confirman que gracias a estas estrategias ellos pudieron redactar mejor sus párrafos empleando los marcadores discursivos

En definitiva, con este estudio, se pone en evidencia que de todas las estrategias que un docente pueda promover dentro de una sesión de clase se enfatizan a las metacognitivas, aunque esto no deja de lado otras estrategias como las cognitivas (organizan la información) y afectivas que también se pueden usar de manera complementaria. Estas estrategias se acomodan muy bien a las involucradas en esta investigación. Hay interdependencia entre las estrategias mencionadas, porque al final del experimento, a través de la entrevista que se realizó al grupo focal, se notó que los estudiantes se sintieron muy asertivos frente a este tipo de enseñanza que involucra las estrategias metacognitivas, por lo cual se deduce que sus estrategias afectivas, respecto al aprendizaje de los marcadores, mejoraron y condicionaron sus actitudes o una mejor predisposición para la actividad propuesta en los módulos.

Sin embargo, la propuesta experimental amerita para su aplicación, de una preparación exhaustiva de los docentes que desearían replicarla porque no solo se necesita que dominen el conocimiento

lingüístico sobre los marcadores discursivos, sino también necesita del conocimiento de tipología textual; es importante que conozcan los tipos de marcadores que se usan en cada tipo de texto. También, al inicio del programa, se debe explicar al estudiante universitario cómo empleará la ficha de trabajo y el docente debe acompañar, todo el tiempo, el proceso de lectura de las preguntas reguladoras cognitivas incluidas en esa ficha para que los estudiantes puedan hacerlas explícitas hasta que se genere el hábito.

Los docentes tienen que ser entrenados en cómo usar las preguntas reguladoras de la metacognición en forma oral. Se necesita que se elaboren los materiales adecuados para introducir de manera transversal estas preguntas, tan igual como se muestra en las fichas experimentales que aparecen como anexos, en esta investigación. Lo que involucra disponer de mayor tiempo en la elaboración de materiales para cada sesión de aprendizaje y redefinir los planes de estudio.

Por todo lo discutido, es rentable el empleo de un tiempo adicional en el trabajo docente y en el desempeño del estudiante dentro de la práctica educativa para aplicar estas estrategias. El único problema que se presentaría como reto está en conseguir que el profesorado llegue a descubrir, a tomar conciencia de la necesidad del cambio e incluir esta propuesta como un proyecto de investigación-acción para mejorar o transformar su práctica.

5.2 Conclusiones

1. El objetivo general evaluó la optimización que sobre el aprendizaje de los marcadores discursivos ejercen las estrategias metacognitivas y los resultados así lo han confirmado. Cuando se menciona el término de optimización se hace referencia al aseguramiento de un aprendizaje óptimo sobre todo en la redacción, utilizando los marcadores, ya que para redactar adecuadamente un texto se debe confirmar la coherencia del mismo a través de los mecanismos de cohesión. Son estos mecanismos ejercidos por los marcadores; por lo tanto, si para redactar se necesita la planificación del texto, donde las ideas elegidas necesitan un orden; se necesitará entonces que un estudiante primero adquiera los recursos que usará, luego que los organice para poder textualizarlos y finalmente, evaluará si sus recursos de cohesión fueron los adecuados para el texto o tendrá que cambiarlos. Por lo tanto, la optimización es un conocimiento más cognitivo y procedimental que meramente teórico. Por lo tanto se acepta la hipótesis general 2.4.1 y se logra asimismo el objetivo general.

2. Los objetivos específicos fueron tres. El primer objetivo evaluó la optimización de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de los marcadores pero a nivel de la adquisición de los mismos, es decir que se compruebe si el estudiante tiene la capacidad de buscar, identificar y elegir o inferir el adecuado marcador para completar un texto. Este objetivo específico ha

sido operacionalizado a través de la sub hipótesis 2.4.2.1, que fue confirmada a través de los resultados estadísticos presentados anteriormente. Se confirma entonces que el grupo experimental, tras el experimento, ha tenido una mejora estadísticamente significativa con un P-valor de 001, es decir casi al 100% de eficacia. Se puede afirmar entonces que la evidencia empírica recogida confirma la hipótesis.

3. El segundo objetivo específico evaluó la optimización de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de los marcadores pero a nivel de la extensión de los marcadores, es decir que se compruebe si el estudiante después del experimento puede organizar los marcadores en el texto pero de acuerdo a la tipología textual, si puede además desarrollar el esquema textual con inclusión del marcador y finalmente si puede textualizar y elaborar un texto adecuado. Este objetivo específico ha sido operacionalizado a través de la sub hipótesis 2.4.2.2, que fue confirmada a través de los resultados estadísticos empíricos presentados.

4. El tercer objetivo específico también planteó la evaluación de la optimización de las estrategias metacognitivas en el refinamiento de los marcadores discursivos, es decir si pudo identificar los problemas textuales cuando no se empleaba el marcador adecuado, luego si el estudiante buscó reformularlo y finalmente resolver el problema textual. Este tercer objetivo específico es el que involucra procedimientos más metacognitivos e intrínseco al

proceso de aprendizaje autónomo por parte del estudiante, lo que deviene en la elaboración de un texto con coherencia, cohesión y adecuación. Este objetivo específico ha sido operacionalizado a través de la sub hipótesis 2.4.2.3, que fue confirmada a través de los resultados estadísticos presentados anteriormente.

5.3 Recomendaciones

1. Ha quedado comprobada la influencia de la variable independiente sobre la variable dependiente, por lo tanto se recomienda que se elaboren módulos de aprendizaje conformados por materiales que incluyan las preguntas reguladoras de la metacognición y no solo el ejercicio o actividad. Además se necesita que el material tenga un soporte lingüístico suficiente para que el estudiante cuente con todas las herramientas gramaticales necesarias para que realice la actividad con autonomía.

2. Es necesario que el docente para que aplique estas estrategias metacognitivas en su enseñanza, adquiera el conocimiento de cada marcador discursivo pero de acuerdo al tipo de texto que se redactará; por lo que es necesaria su capacitación en cuanto a este contenido lingüístico porque es especializado y por lo general los docentes de lengua y literatura egresan de su formación pedagógica sin una especialización adecuada.

3. Antes de comenzar la aplicación de las estrategias metacognitivas, se debe concientizar al estudiante acerca de su rol protagónico cuando se usan estas estrategias reguladoras,

porque no corresponde a la enseñanza que imparte el docente, sino son inherentes al proceso de aprendizaje que genera el propio individuo.

4. Es necesaria una planificación pedagógica que evalúe los requerimientos para la aplicación de las estrategias metacognitivas, que implica contar con todos los recursos necesarios para su ejecución, considerando que el factor tiempo que se dedica a la elaboración de medios y materiales deberán ser incrementados en busca de la calidad educativa. Una vez obtenidos todos los recursos, debe llevarse a cabo un entrenamiento del profesorado como aprendices y enseñantes estratégicos para que puedan realizar adecuadamente la réplica en sus estudiantes.

5. Se debe introducir esta propuesta, si así se desea, como sugieren Monereo y Solé (1999) a través de la investigación-acción guiada por especialistas psicopedagógicos, a través de una acción contextualizada, ya que no será lo mismo aplicar estas estrategias metacognitivas en educación básica que en educación superior.

6. Se recomienda también que, si se desea aplicar esta innovación en un contexto educativo determinado, se haga un diagnóstico previo de lo que demanda su ejecución y si necesita una preparación intensiva, es necesario que esta formación del profesorado como los pasos de la aplicación de la innovación se estipulen en los documentos curriculares de la institución

educativa y que refleje el compromiso de su real ejecución. De esta manera la investigación pasará a ser una investigación formativa.

7. Finalmente los instrumentos cualitativos y cuantitativos que se construyeron para esta investigación pueden ser mejorados dependiendo de la población en la cual se aplique, no es lo mismo evaluar estudiantes universitarios, por ejemplo, que estudiantes de educación básica. De igual forma, los contenidos que se incluyen en las fichas o materiales experimentales tienen que ser adaptados a la edad de estudiante.



FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias bibliográficas

- Bassols, M. y Torrent, A. (2003). *Modelos textuales* (2º ed.). España: Octaedro.
- Bernárdez, E (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- Blakemore, D. (1987). *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel
- Cassany, D (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós
- Cortés, L. y Camacho, M. (2005). *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Madrid: Arco Libros
- Domínguez, M. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco Libros

- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Fuentes, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros
- Fuentes, C. (2000). *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*. Madrid: Arco Libros.
- Gutiérrez O, S. (1996). *Introducción a la semántica funcional*. Madrid: Síntesis.
- Gutiérrez O, S. (2002a). *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco-Libros.
- Gutiérrez O, S. (2002b). *Forma y sentido en sintaxis*. Madrid: Arco-Libros
- Gutiérrez O, S. (1981). *Lingüística y semántica*. Oviedo: Edit servicio y publicaciones universidad de Oviedo
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Edit. Síntesis.
- Hernández, R. et al. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed). México: Mac Graw Hill
- Loureda, O. y Acín, E. (coords.). (2010). *Los estudios sobre los marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros
- Marzano, R y Pickering, D. (2005). Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro. México: Iteso

- Martí, E (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En J.I.Pozo y C. Monereo (coord.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana
- Martín, M. y Montolío, E. (eds.) (1999). *Los marcadores del discurso: teoría y análisis*. Madrid: Arco-Libros.
- Mayor, J., Suengas, A., y González-Marqués, J. (1993). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Ed. Síntesis Psicología.
- Ministerio de Educación del Perú (2007). La metacognición y la comunicación. En *Pedagogía Fascículo 7*. Serie 1 Perú: Autor
- Ministerio de Educación del Perú (2007). Paradigma educativo del aprendizaje En *Pedagogía Fascículo 5* Serie 1. Perú: Autor
- Monereo, C. y Solé, I. (coord.) (1999). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Monereo, C y Clariana, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos. Cuando aprender es consecuencia de pensar*. Madrid: Pascal.
- Monereo, C. (coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita: contra argumentativo, consecutivo, aditivo y organizador de la información*. Barcelona: Ariel.

- Muñoz, J. (2004). *Enseñanza – Aprendizaje en estrategias metacognitivas en niños de educación infantil*. España: Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos.
- Otero, J. et. al. (2004). *Procesos de control de la comprensión en el aprendizaje de las ciencias experimentales, estrategias cognitivas y metacognitivas*. Madrid: CIDE (no publicada).
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura* (2ª ed.). Perú: Fondo Editorial de la PUCP
- Portolés, J y Martín, M. (1999) “Los marcadores del discurso.” En Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, págs. 4051-4213
- Portolés, J. (1998). La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso. En Martín, M. y Montolío, E. (Eds.). *Los marcadores del discurso: teoría y análisis* (pp. 71-92). Madrid: Arco Libros
- Solé, I. (1994). Aprender a usar lengua. Implicaciones para la enseñanza En *Aula de innovación educativa* Nro del 26 de mayo de 1994
- Valle, et al. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. En *Revista de Psicodidáctica* N° 6. (pp.53-68). Coruña: Departamento de Psicología Evolutiva
- Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Mc Millan

Tesis

- Bara, P. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de ESO, BUP y Universidad.*(Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid, España
- Bacaicoa, F. (Director) y Ugartetxa, J. (1995). *La metacognición y la comprensión lectora.* (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía y CC. de la Educación de la Universidad del País Vasco, San Sebastián
- Batista, L. y Rodríguez, M. (1995). *Interacción, planificación y metacognición entre iguales en la resolución de una tarea de disociación de variables.* (Tesis Doctoral) Facultad de Filosofía y CC: Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psico-biología, La laguna.
- Beltrán, J. y González, M. (1994). *La comprensión lectora de los alumnos de enseñanza general básica: una perspectiva metacognitiva.* Madrid: Ayudas a la Investigación Educativa del CIDE, 1991. Investigación procedente de la Universidad Complutense de Madrid, España
- Castro, R. y Repetto, E. (1994). *Estrategias de metacomprensión en alumnos de segundo y tercero de EGB y su influencia en el rendimiento en CC. Sociales.* (Tesis Doctoral) Facultad de Educación de la UNED, Madrid

- Herrera, J. (1997). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la elaboración del mensaje escrito. Estudio bidireccional español – inglés inglés –español.* (Tesis doctoral) Universidad de la Laguna, Tenerife
- Jacinto, A. (2009). *Estrategias metacognitivas y el logro de aprendizaje cognitivo biológico en alumnos de la Institución Educativa Manuel González Prada – Chimbote.*(Tesis de Maestría). USMP, Lima.
- Jiménez, C. (1993). *Diario del aprendiz como instrumento de entrenamiento cognitivo en la adquisición del inglés.* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Filología inglesa, Granada
- Llontop, M. (2013). *Marcadores del discurso y niveles de comprensión de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad de San Martín de Porres.* (Tesis de Maestría) USMP, Lima.
- Marín, F. (2010). *Influencia de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de la capacidad para solucionar problemas matemáticos.* (Tesis de Maestría) USMP, Lima.
- Maurtua, L. (2011). *Los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios.* (Tesis de Maestría) USMP, Lima.
- Martín, M. (1994). *Incidencia de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de las ciencias sociales: un estudio con alumnos de*

cuarto y quinto de EGB., Facultad de Educación, Departamento de Metodología (Tesis doctoral). UNED, Madrid

- Martínez, V. (1996). *Relación de los procesos conscientes e inconscientes de la actividad creadora.* (Tesis doctoral). Facultad de Bellas Artes Departamento de Dibujo, Granada
- Prado, M. (2013). *Estrategias de aprendizaje y desarrollo de capacidades cognitivas en los estudiantes del bachillerato internacional del Colegio San Ignacio de Recalde.* (Tesis de Maestría) USMP, Lima.
- Romero, A. (2008). *Estrategias metacognitivas y desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en los niños de 5 años.* (Tesis de Maestría) USMP, Lima.

Referencias electrónicas

- De la Fuente, M. (2008). La argumentación en el discurso periodístico sobre la inmigración. En *Dosieres Segundas Lenguas* N° 14
Recuperado de www.dosiereseundaslenguaseinmigracion.es
- Portolés, J. (2003). "Pragmática y sintaxis" CLAC (Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación). Recuperado de <http://www.ucm.es/info/circulo/no16/portoles.htm>
- Nogueira da Silva, A. (2010). La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales: Inserte aquí un subtítulo. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* N° 9 Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-lingüística/files/articulosPDF/articulo_530b5dd742280.pdf

Anexo 1. Matriz de consistencia

TÍTULO: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA OPTIMIZACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS BÁSICOS DE LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA, AÑO 2015

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general
¿En qué medida las estrategias metacognitivas optimizan el aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes de la Universidad de Ricardo Palma, año 2015?	Evaluar en qué medida las estrategias metacognitivas optimizan el aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes de la Universidad Ricardo Palma, año 2015	Las estrategias metacognitivas optimizan el aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes de la Universidad Ricardo Palma, año 2015
PROBLEMAS ESPECÍFICOS 1.¿En qué medida las estrategias metacognitivas optimizan la adquisición e integración del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes de la Universidad Ricardo Palma, año 2015?	OBJETIVOS ESPECÍFICOS 1.Evaluar en qué medida las estrategias metacognitivas optimizan la adquisición del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes de la Universidad Ricardo Palma, año 2015	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS 1. Las estrategias metacognitivas optimizan la adquisición del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes de la Universidad Ricardo Palma, año 2015.

<p>2. ¿En qué medida las estrategias metacognitivas optimizan la extensión del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes de la Universidad Ricardo Palma, año 2015?</p>	<p>2. Evaluar en qué medida las estrategias metacognitivas optimizan la extensión del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes de la Universidad Ricardo Palma, año 2015</p>	<p>2. Las estrategias metacognitivas optimizan la extensión del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes de la Universidad Ricardo Palma, año 2015</p>
<p>3. ¿En qué medida las estrategias metacognitivas optimizan el refinamiento del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes de la Universidad Ricardo Palma, año 2015?</p>	<p>3. Evaluar en qué medida las estrategias metacognitivas optimizan el refinamiento del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes de la Universidad Ricardo Palma, año 2015</p>	<p>3. Las estrategias metacognitivas optimizan el refinamiento del conocimiento lingüístico sobre los marcadores discursivos en estudiantes de la Universidad Ricardo Palma, año 2015</p>

**AUTOINFORME SOBRE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS
(DURANTE EL PROCESO ESTRATÉGICO)**

ESTUDIANTE: _____

FECHAS DE EJECUCIÓN DEL AUTOINFORME: _____

Antes de emprender el estudio estoy pensando que...

¿Cuáles serán las estrategias que tengo que utilizar para emplear adecuadamente el marcador discursivo en un texto cualquiera?

¿Qué necesito para comenzar a armar el texto con los marcadores discursivos?

Las estrategias que debo emplear son:

Mientras elaboro el párrafo con los marcadores discursivos pienso que...

Ahora que terminé mi párrafo pienso que...

ENTREVISTA RETROSPECTIVA Y ELABORADA

(Para ser grabada con consentimiento expreso del entrevistado)

ESTUDIANTE: _____ FECHA: _____

13. ¿En qué ciclo de estudios te encuentras? _____
14. ¿Te encuentras matriculado en el Taller de Expresión escrita en el semestre 2015-I?

15. ¿Sabes que has participado de un proyecto de investigación para mejorar el aprendizaje de los marcadores discursivos que brinda el TEE?

16. ¿Qué apreciación tienes sobre esta investigación?

17. ¿Sabes por qué los marcadores discursivos ayudan a construir el significado inferencial del texto? ¿Cómo es que logran ese significado?

18. ¿Has aprendido a usar las estrategias metacognitivas cuando armas textos con los marcadores discursivos? _____
19. ¿Consideras que usar estas estrategias te han ayudado para elaborar correctamente un párrafo empleando marcadores? _____
20. ¿Por qué consideras que te han ayudado?

21. ¿Cómo evalúas tu producción textual, ahora que sabes cuándo y cómo emplear las estrategias metacognitivas?

22. ¿Qué recomendaciones darías a un estudiante que no sabe qué, cómo ni cuándo emplear un marcador discursivo?

23. Si tuvieras que dar un valor numérico a la influencia de las estrategias metacognitivas en la calidad del texto, cuando el significado de estos dependen del uso correcto de los marcadores discursivos, qué valor le asignarías del 1 al 10, considerando que 10 es alta influencia?

24. ¿Recomendarías estas estrategias metacognitivas tal y como han sido aplicadas en el TEE? ¿Por qué?

Instrumento adicional para la variable dependiente

**LISTA DE COTEJO CON ESCALA DE APRECIACIÓN CON CATEGORÍA DE FRECUENCIA
PARA VARIABLE DEPENDIENTE: Aprendizaje de los marcadores discursivos
(PARA SER USADA POR EL DOCENTE AL FINAL DEL EXPERIMENTO- CORTE TRANSVERSAL
CUANDO SE APLIQUE EL POST TEST)**

Estudiante: _____

Aula: _____ Sección: _____ Turno: _____

Dimensión	Indicadores	LOGROS			
		SIEMPRE	CASI SIEMPRE	POCAS VECES	NUNCA
Adquisición e integración de los marcadores discursivos	Buscó el marcador por iniciativa, se observa que lo nombra o lo señala.				
	Identificó el marcador adecuado al texto.				
	Caracterizó el marcador parafraseando su función con exactitud.				
Extensión de los marcadores discursivos	Completó con el marcador el texto planteado.				
	Estableció la coherencia parcial y total del texto mediante la reflexión.				
	Mejóro la presentación del texto con la evaluación de la cohesión, por lo que pudo buscar otra opción mejor. (homólogos discursivos)				
Refinamiento de los marcadores discursivos	Identificó los problemas textuales o hace valoraciones(falta de coherencia y cohesión en el texto)				
	Reformuló o reconstruyó la propuesta textual con los marcadores (de acuerdo al objetivo comunicativo del texto)				
	Presentó la versión final con las tres características textuales (coherencia, cohesión y adecuación) señalando las intenciones textuales.				

Pretest /Postest (*) /

Grupo: _____

Estimado alumno (a) _____ Fecha: _____

Estamos realizando una investigación para conocer la influencia de Estrategias metacognitivas en la optimización del aprendizaje de los marcadores discursivos. Desarrolla las actividades siguiendo las indicaciones con la mayor seriedad posible.

BÚSQUEDA

- 1. Lea el siguiente texto y de acuerdo al significado de las proposiciones completa los espacios en blanco con los marcadores discursivos necesarios.**

Por consiguiente, así que, así pues, sin embargo, en consecuencia, encima, además, de ahí que, luego

Se trata de despertar y dinamizar las fuerzas de la sociedad, de liberar la iniciativa personal, de superponer la inteligencia y la creatividad y, _____, de insertar el país en la dinámica actual de la tecnología. _____ en esta época, se justifique la necesidad de aliarse al internet como una herramienta útil para todo trabajo. Todas las sociedades tecnologizadas tienen el común denominador del uso de las redes sociales y, _____ las tics se han vuelto una necesidad.

IDENTIFICACIÓN

- 2. Escriba dentro del paréntesis, la letra que corresponda a la relación sinonímica de los marcadores del discurso o conectores lógicos.**

- | | | |
|--------------------|-----|---------------------|
| 1. Ante todo | () | a) desde luego |
| 2. Sin embargo | () | b) antes que nada |
| 3. En mi opinión | () | c) asimismo |
| 4. En consecuencia | () | d) a mi modo de ver |
| 5. Es decir | () | e) por consiguiente |
| 6. En resumen | () | f) no obstante |
| 7. Efectivamente | () | g) en efecto |
| 8. Por supuesto | () | h) esto es |
| 9. Además | () | i) en suma |
| 10. En realidad | () | j) de hecho |

INFERIR Y COMPLETAR INFORMACIÓN

- 3. Establezca las relaciones entre los enunciados, apareando ambas columnas.**

- a. *El último parte meteorológico insisten en la continuidad de tormentas de nieve* ()
- b. *Tus explicaciones parecen bastante razonables y bienintencionadas...* ()
- c. *La cámara, con ayuda del zoom, nos revela el mundo con más detalles que nuestros propios ojos, y nos permite, gracias al montaje, existir a la vez en cualquier lugar y tiempo...* ()

1. Por otra parte, la oscuridad de la sala y el silencio nos obliga a concentrarnos en la pantalla y a vivir el argumento que nos proyectan.
2. Por consiguiente, nos vemos obligados a anular la excursión prevista para esta tarde.
3. Aun así, no me queda claro por qué se comportó así conmigo.

4. Lea el siguiente texto y complete los espacios en blanco con un marcador textual apropiado.

Párrafo A:

Las palomas en Barcelona representan un grave problema, que reconozco de difícil solución. _____, ensucian los monumentos, aceras, vehículos y prendas de vestir con sus abundantes excrementos _____, utilizan las oquedades de los edificios antiguos para anidar. Ello implica un innumerable reguero de insectos, ruidos y malos olores, sobre todo cuando el calor aprieta.

Fragmento de carta publicada en *El País* (texto adaptado)

Párrafo B:

En un comunicado sobre recientes estudios del calentamiento global, James Hansen, director del Instituto Goddard para Estudios Espaciales de la NASA, dijo que las emisiones de los gases de invernadero están haciendo que los océanos se calienten y _____ se encuentran cambiando las dinámicas de energía del clima global. _____ nos revela que el planeta está fuera de balance, _____ existe más energía entrando que saliendo. _____ es posible predecir con certeza que la próxima década va a ser más cálida que la anterior, señaló el director de Goddard

Adaptado de un artículo obtenido de: <http://www.ejemplode.com/12-clases-de-espanol/2640-ejemplo-de-parrafo-argumentativo.html>

Párrafo C:

El frondoso roble se levanta erguido _____ orgulloso en medio del parque en donde todas las tardes juegan los niños a su alrededor. Las madres descansan en los bancos de madera viendo jugar a sus pequeños _____ el imponente árbol les proporciona buena sombra, lo que les ayuda a refrescarse en las tardes calurosas de primavera. Adaptado de www.ejemplo.de

Párrafo D:

Me decían en voces atronadoras que el suelo de la antigua casa en que murió el padre de mi padre, estaba aún manchado de su sangre, derramada por su propia mano en el furor de su locura. Me cubría los oídos con las manos, pero me gritaban y me gritaban _____ el cuarto se estremecía con sus acentos, _____ por todas partes oía que en la generación anterior a la suya la locura durmió, _____ que su abuelo había vivido por años con sus manos entre grillos, para evitar que se hiciesen pedazos. _____ sabía que decían la verdad, lo sabía bien. Adaptado de *El manuscrito de un loco* de Dickens

DESARROLLO DEL ESQUEMA TEXTUAL

5. Lea las siguientes ideas, luego elija el orden numérico apropiado para darle coherencia y cohesión al texto.

UN ACCIDENTE CAMINO A CHOSICA

- 1.- Se informó que los pasajeros muertos no han sido aún identificados.
- 2.- Los heridos graves presentaron fracturas y traumatismos en diferentes partes del cuerpo.
- 3.- Las víctimas fueron trasladadas al Hospital Nacional de Chosica.
- 4.- Un grave accidente ocurrió anoche cerca del lugar conocido como Cruz del Salvador.



MÓDULO EXPERIMENTAL EN ESTUDIANTES DE TCOE: PEB-URP

FICHA NRO 01: “APRENDO A USAR LOS MARCADORES MIENTRAS REFLEXIONO SOBRE LO QUE SÉ Y DEBO SABER”

FECHA DE EJECUCIÓN: _____

SESIÓN 1, a	ETAPA DE PLANIFICACIÓN			Lee las indicaciones o preguntas, sin responder en la ficha
<p>ACTIVIDAD</p> <p>Dado el siguiente listado de marcadores discursivos, elige el marcador adecuado para completar el texto.</p>	<p>TEXTO</p> <p>¿Por qué el cine americano se ha impuesto de tal modo al europeo hasta el punto de amenazarlo de extinción? (...) Pero es algo que no ha pasado en literatura, ni en pintura, ni en música sinfónica, ni en gastronomía (...), ni en periodismo. Los pro yanquis,....., argumentan la más simple razón del triunfo: que las películas americanas son mejores....., el que una película sea considerada “buena” o “mala” es algo desesperadamente subjetivo; y,....., cualquiera que sea el juicio que se aplique, es incontrovertible que muchas películas europeas son estupendas y muchas americanas son pésimas. Lo que,....., sí puede afirmarse es que las películas americanas gustan por lo común a más gente.</p> <p>Fernando Savater, “El cielo protector” (adaptado)</p>	<p>MARCADOR</p> <p>Sin embargo Aunque por lo tanto ahora bien No obstante Además en cambio de ahí que</p>	REFLEXIÓN	<p>Lee el texto y por el contexto ayúdate a elegir el marcador ideal, puede haber muchas posibilidades. Recuerda que el marcador discursivo ayuda a construir el significado inferencial del texto.</p>
			EXAMINACIÓN	<p>¿Qué significado quieres comunicar con el marcador seleccionado? ¿Es el objetivo del texto?</p>
			EVALUACIÓN	<p>¿Has elegido el marcador adecuado? ¿Por qué? ¿Por qué dejaste los otros?</p>

SESIÓN 1, b	ETAPA DE CONTROL			Lee las indicaciones o preguntas, sin responder en la ficha
<p>ACTIVIDAD</p> <p>Lea el siguiente texto y después de analizar el contenido de cada idea, complete los espacios en blanco con los marcadores más adecuados de todos los propuestos.</p>	<p>TEXTO</p> <p>Ya sé que hace mal tiempo y que algunas carreteras están cortadas....., he decidido ir este fin de semana a esquiar. Siempre tengo problemas con los botas para esquiar, tú....., nunca tuviste inconvenientes. Nunca esquiaste en una cima tan alta,.....te aceptaron en la competencia. (Texto usado en Llontop, 2013)</p>	<p>MARCADOR</p> <p>En cambio, además, por lo tanto, de todas formas, aun así, por consiguiente, sin embargo, encima</p>	<p>SELECCIÓN DE ESTRATEGIA</p>	<p>¿Consideras que el contexto determina el tipo de marcador a usar? ¿Has reflexionado sobre el tipo de texto y el tipo de marcador que necesita? ¿Cuál de estas dos actividades prefieres considerar? ¿Por qué?</p>
			<p>FUNCIONAMIENTO</p>	<p>¿Qué significado ha ayudado a construir el marcador que has elegido? ¿Has reflexionado si es de un tipo cuya función es lo que el texto persigue? ¿Es decir realmente funciona para el objetivo del texto?</p>
			<p>VERIFICACIÓN</p>	<p>¿Elegiste el adecuado? ¿Por qué? ¿Decides cambiarlo, por qué?</p>

SESIÓN 1, c	ETAPA DE EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	Lee las indicaciones o preguntas, sin responder en la ficha
<p>ACTIVIDAD</p> <p>Has elegido marcadores para los dos textos anteriores, ahora te toca autoevaluar el proceso seguido en la ejecución de las actividades. Responde a las preguntas:</p>	<p>AUTOEVALUACIÓN</p> <p>¿Consideras que has seguido los procedimientos adecuados para encontrar el marcador adecuado?</p> <hr/> <p>¿Leíste el texto para encontrar errores en la construcción del significado, de acuerdo a la intención del autor?</p> <hr/>	<p>SUPERVISIÓN DE LAS ESTRATEGIAS</p>
	<p>¿Qué dificultades tuviste?</p> <hr/> <p>¿Consideras que las dificultades se deben al conocimiento que tienes de la tipología de los marcadores o por la falta de conocimiento de los tipos de textos?</p> <hr/>	<p>REVISIÓN</p>
	<p>¿Superaste las dificultades? ¿Cómo?</p> <hr/> <p>¿Revisaste el texto antes de decidir su versión final? ¿Por qué?</p> <hr/> <p>¿Si encontraste errores, corregiste? ¿Por qué?</p> <hr/>	<p>CORRECCIÓN</p>

LISTADO DE MARCADORES TEXTUALES

Copulativo: y, e, ni, que, además, incluso.

Disyuntivo: o, u, ya... ya..., ya... o..., sea... sea..., bien... ya sea...

Adversativo: pero, sin embargo.

Concesivo: a pesar de, aunque, aun cuando, si bien.

Condicional: si, siempre que, con tal que, siempre y cuando, cuando, en caso que, según.

Consecutivo: en consecuencia, por consiguiente, luego, por lo tanto, ahora bien, así que, con que, por eso, por ende, por lo que.

Causal: porque, pues, ya que, puesto que, debido a, como, dado que.

Comparativo: como, así, así como, tal como, menos que, más que, tanto como, tan... como...

Final: para, para que, a fin de que, con la finalidad de, con el fin de que.

Reformulativos:

- Explicación: es decir, o sea, esto es, a saber, en otras palabras.
- Recapitulación: en resumen, en resumidas cuentas, en suma, total, en una palabra, en otras palabras, dicho de otro modo, en breve, en síntesis.
- Ejemplificación: por ejemplo, así, así como, por ejemplo, particularmente, específicamente, para ilustrar.
- Corrección: mejor dicho, o sea, bueno.

Afirmación: sí, también, cierto, ciertamente, efectivamente, claro, verdaderamente, desde luego, en verdad, en efecto, sin duda, sin ninguna duda, en realidad.

Duda o probabilidad: quizá, quizás, acaso, probablemente, posiblemente, seguramente, tal vez, a lo mejor, puede que.

Negación: no, jamás, nunca, tampoco, de ninguna manera, ni por ésas, ni mucho menos, ni por asomo.

Tiempo: antes, después, pronto, tarde, temprano, todavía, aún, ya, ayer, hoy, mañana, siempre, nunca, jamás, próximamente, enseguida, ahora, mientras, de repente, de pronto, a menudo, al amanecer, al anochecer, en un periquete, con frecuencia, de tanto en tanto, a última hora, de vez en cuando.

Lugar: aquí, allí, ahí, allá, acá, arriba, abajo, cerca, lejos, delante, detrás, encima, debajo, enfrente, atrás, al final, a la cabeza, a la derecha, a la izquierda, al otro lado.

Modo: bien, mal, regular, despacio, deprisa, así, aprisa, como, adrede, peor, mejor, fielmente, estupendamente, fácilmente, a sabiendas, a tontas y a locas, a oscuras, sin más ni más, en resumen, a ciegas, de este modo, a las buenas, a las malas, por las buenas, por las malas, a manos llenas, de alguna manera.

Comienzo de discurso: bueno, bien, ante todo, para comenzar, primeramente.

Cierre de discurso: en fin, por último, en suma, finalmente, por último, terminando, para resumir.

Transición: por otro lado, por otra parte, en otro orden de cosas, a continuación, acto seguido, después.

Digresión: por cierto, a propósito, a todo esto.



MÓDULO EXPERIMENTAL EN ESTUDIANTES DE TCOE: PEB-URP

ESTUDIANTE: _____

FICHA NRO 02: "APRENDO A USAR LOS MARCADORES PARA CADA TIPO DE TEXTO"

FECHA DE EJECUCIÓN: _____

SESIÓN 2, a	ETAPA DE PLANIFICACIÓN			Lee las indicaciones o preguntas, sin responder en la ficha
ACTIVIDAD Lea el siguiente texto y de acuerdo al significado de las proposiciones completa los espacios en blanco con los marcadores discursivos necesarios.	TEXTO Se trata de despertar y dinamizar las fuerzas de la sociedad, de liberar la iniciativa personal, de superponer la inteligencia y la creatividad y, _____, de insertar el país en la dinámica actual de la tecnología. _____ en esta época, se justifique la necesidad de aliarse al internet como una herramienta útil para todo trabajo. Todas las sociedades tecnologizadas tienen el común denominador del uso de las redes sociales y, _____ las tics se han vuelto una necesidad. Adaptado de http://elpais.com/diario/1991/10/11/opinion	MARCADOR Por consiguiente, así que, así pues, sin embargo, en consecuencia, encima, además, de ahí que, luego	REFLEXIÓN	Lee el texto y por el contexto ayúdate a elegir el marcador ideal, puede haber muchas posibilidades. Recuerda que el marcador discursivo ayuda a construir el significado inferencial del texto.
			EXAMINACIÓN	¿Qué significado quieres comunicar con el marcador seleccionado? ¿Es el objetivo del texto?
			EVALUACIÓN	¿Has elegido el marcador adecuado? ¿Por qué? ¿Por qué dejaste los otros?

SESIÓN 2, c	ETAPA DE EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	Lee las indicaciones o preguntas, sin responder en la ficha
<p>ACTIVIDAD</p> <p>Has elegido marcadores para los dos textos anteriores, ahora te toca autoevaluar el proceso seguido en la ejecución de las actividades. Responde a las preguntas:</p>	<p>AUTOEVALUACIÓN</p> <p>¿Consideras que has seguido los procedimientos adecuados para encontrar el marcador adecuado de acuerdo al texto o tipo de párrafo?</p> <hr/> <p>¿Leíste el texto para encontrar errores en la construcción del significado, de acuerdo a la intención del autor?</p> <hr/> <p>¿Qué dificultades tuviste?</p> <hr/> <p>¿Superaste las dificultades? ¿Cómo?</p> <hr/> <p>¿Revisaste el texto antes de decidir su versión final? ¿Por qué?</p> <hr/> <p>¿Si encontraste errores, corregiste? ¿Por qué?</p> <hr/>	<p>SUPERVISIÓN DE LAS ESTRATEGIAS</p>
	<p>REVISIÓN</p>	
	<p>CORRECCIÓN</p>	

Anexo 3. Constancia emitida por la institución donde se realizó la investigación



UNIVERSIDAD RICARDO PALMA PROGRAMA DE ESTUDIOS BÁSICOS

EL DIRECTOR DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS BÁSICOS DE LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA, QUE SUSCRIBE LA PRESENTE,

DEJA CONSTANCIA:

Que, la Docente Mag. **MARÍA DEL CARMEN LLONTOPE CASTILLO** aplicó encuestas, listas de cotejo, entrevistas así como un Pre-test y Post-test a estudiantes seleccionados del I ciclo, matriculados en el Taller de Comunicación Oral y Escrita del semestre académico 2015-I.

Se expide la presente, a solicitud de la interesada, para los fines que estime conveniente, a los 11 días del mes de junio del año dos mil quince.

Dr. Fernando Rosas Moscoso

Director del PEB-URP