Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Educación
Unidad de Posgrado

Estrategias autorreguladoras y competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria

AUTOR

Fiorella MORENO MILLA

ASESOR

Dra. Jessica Paola PALACIOS GARAY

Lima, Perú

2022



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Moreno, F. (2022). *Estrategias autorreguladoras y competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Fiorella Moreno Milla
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	47035588
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-0504-1795
Datos del asesor	
Nombres y apellidos	Jessica Paola Palacios Garay
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	00370757
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-2315-1683
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Ana María Isabel Vílchez Huerto
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07960814
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Angel Anibal Mamani Ramos
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	01344424
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Manuel Augusto Inga Arias
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07425912

Miembro del jurado 3	
Nombres y apellidos	Doris Élida Fuster Guillén
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	04086550
Datos de investigación	
Línea de investigación	E.3.2.3. Educación Superior
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	Edificio: Universidad de Ciencias y Humanidades País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Los Olivos Calle: Av. Universitaria 5175 Latitud: -12.03951 Longitud: -77.07727
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Marzo 2020-agosto 2021
URL de disciplinas OCDE	Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Educación
UNIDAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN
VIRTUAL N° 32-DUPG-FE-2022-TR

En la ciudad de Lima, a los 18 días del mes de marzo de 2022, siendo las 12:00 m., en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada: **ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS Y COMPETENCIA DISCURSIVA ESCRITA DE LOS DISCENTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA, PERÚ, 2021,** para optar el **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria.**

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado **MUY BUENO,** con la calificación de **DIECISIETE (17).**

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria** a la Bach. **FIORELLA MORENO MILLA.**

En señal de conformidad, siendo la 1:00 p.m. se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

Dra. ANA MARÍA ISABEL VÍLCHEZ HUERTO
Presidenta

Dra. JESSICA PAOLA PALACIOS GARAY
Asesora

Dr. ANGEL ANIBAL MAMANI RAMOS
Jurado Informante

Dr. MANUEL AUGUSTO INGA ARIAS
Jurado Informante

Dra. DORIS ÉLIDA FUSTER GUILLÉN
Miembro del Jurado

UNMSM
FACULTAD DE EDUCACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UPG
UNIDAD DE POSGRADO

INFORME DE EVALUACIÓN DE ORIGINALIDAD

Nro. Informe Virtual N°009/DUPG-FE-2022 TRABAJO REMOTO

Autoridad académica	**Dr. Edgar Froilán Damián Núñez** Director
Título de la tesis evaluada	**ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS Y COMPETENCIA DISCURSIVA ESCRITA DE LOS DISCENTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA, PERÚ, 2021**
Grado para obtener	Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria
Autor de la tesis	**MORENO MILLA, FIORELLA**
Fecha de recepción de la tesis	20-01-2022
Fecha de aplicación del programa informático de similitudes	21-01-2021
Software utilizado	Turnitin
Configuración del programa detector de similitudes	✓ Excluye coincidencias menores a 40 palabras ✓ Excluye citas ✓ Excluye bibliografía
Porcentaje de similitud	**4% (Cuatro por ciento índices de similitud)**
Fuentes originales de las similitudes encontradas	✓ repositorio.ucv.edu.pe ✓ revistas.usil.edu.pe ✓ Submitted to BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA BIBLIOTECA ✓ roderic.uv.es
Observaciones	La presente tesis evaluada contiene 149 páginas.
Calificación de originalidad	Documento cumple con los criterios de originalidad.
Fecha del informe	22-01-2022

UNMSM
Firmado digitalmente por DAMIAN NUÑEZ Edgar Froilan FAU 20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 24.01.2022 18:39:43 -05:00

Dr. Edgar Froilán Damián Núñez
Director

EFDN//edh

A mis padres, Gudelia y Javier, quienes son mi mayor motivación; a mi sobrino Rodrigo, *in memoriam*, quien es uno de mis grandes ejemplos de valentía; a mi tío Hildebrando, *in memoriam*, quien es uno de mis referentes de apoyo incondicional.

PÁGINA DE AGRADECIMIENTOS

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO 4

1.1. Situación problemática 4

1.2. Formulación del problema 7

1.2.1. Problema general 7

1.2.2. Problemas específicos 7

1.3. Justificación de la investigación 7

1.3.1. Justificación teórica 7

1.3.2. Justificación práctica 8

1.3.3. Justificación metodológica 9

1.4. Objetivos de la investigación 9

1.4.1. Objetivo general 9

1.4.2. Objetivos específicos 9

1.5. Hipótesis de la investigación 10

1.5.1. Hipótesis general 10

1.5.2. Hipótesis específicas 10

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 11

2.1. Marco epistemológico de la investigación 11

2.2. Antecedentes de la investigación 12

2.2.1. Antecedentes internacionales 12

2.2.2. Antecedentes nacionales 16

2.3. Bases teóricas 19

2.3.1. Bases teóricas de las estrategias autorreguladoras 19

2.3.1.1. Enfoque teórico: Metacognición 19

2.3.1.1.1. El conocimiento metacognitivo 19

2.3.1.1.2. Las experiencias metacognitivas 20

2.3.1.2. Modelo pedagógico: Constructivismo 20

2.3.1.3. Autorregulación del aprendizaje 22

2.3.1.4. Modelos de autorregulación del aprendizaje 22
2.3.1.4.1. Modelo de Zimmerman (1989) 23
2.3.1.4.2. Modelo de Pintrich (2000) 24
2.3.1.5. Estrategias autorreguladoras 28
2.3.1.6. Estrategias autorreguladoras y la comprensión de textos académicos 29
2.3.1.7. La importancia del uso de estrategias autorreguladoras en estudiantes universitarios 29
2.3.1.8. Enseñanza de estrategias autorreguladoras como recurso para el aprendizaje significativo 30
2.3.1.9. Dimensiones de las estrategias autorreguladoras 31
2.3.1.9.1. Dimensión planificación 31
2.3.1.9.2. Dimensión supervisión 32
2.3.1.9.3. Dimensión evaluación 33
2.3.2. Bases teóricas de la competencia discursiva escrita 34
2.3.2.1. Enfoque teórico: Lingüística del texto 34
2.3.2.2. Competencia comunicativa 35
2.3.2.3. Competencia pragmática 36
2.3.2.4. Texto académico 36
2.3.2.4.1. El ensayo 37
2.3.2.5. Competencia discursiva escrita 37
2.3.2.6. Importancia del desarrollo eficiente de la competencia discursiva escrita en el estudiante universitario 38
2.3.2.7. Carencia de efectividad de la competencia discursiva escrita de los estudiantes universitarios producto de la insuficiencia de estrategias de enseñanza 39
2.3.2.8. Desatención de la competencia discursiva escrita desde los inicios de la etapa escolar hasta el nivel superior 40
2.3.2.9. Dimensiones de la competencia discursiva escrita 41
2.3.2.9.1. Dimensión desarrollo temático 41

2.3.2.9.2. Dimensión cohesión y coherencia 42
2.4. Glosario de términos 43
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA 45
3.1. Operacionalización de las variables 45
3.2. Tipo y diseño de la investigación 47
3.2.1. Paradigma de la investigación 47
3.2.2. Enfoque de la investigación 47
3.2.3. Tipo de investigación 47
3.2.4. Diseño de investigación 48
3.2.5. Corte de la investigación 48
3.2.6. Alcance de la investigación 48
3.2.7. Método de investigación 48
3.3. Población y muestra 49
3.3.1. Unidad de análisis 49
3.3.2. Población de estudio 49
3.3.3. Selección de nuestra 50
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 51
3..4.1. Técnicas para elaboración de instrumentos 51
3.4.1.1. Técnica para la variable estrategias autorreguladoras: la encuesta 51
3.4.1.2. Técnica para la variable competencia discursiva escrita: la observación 51
3.4.2. Instrumentos de recolección de datos 51
3.4.2.1. Instrumento de recolección de datos para la variable estrategias autorreguladoras: el cuestionario 52
3.4.2.2. Instrumento de recolección de datos para la variable competencia discursiva escrita: la ficha de observación 53
3.4.3. Validación y confiabilidad de instrumentos de recolección de datos 54
3.4.3.1. Validez de los instrumentos de recolección de datos 54
3.4.3.2. Confiablidad de los instrumentos de recolección de datos 58
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 63
4.1. Análisis, interpretación y discusión de resultados 63

4.1.1. Análisis descriptivo 63
4.1.2. Análisis inferencial 71
4.1.2.1. Prueba de normalidad 71
4.1.2.2. Prueba de hipótesis 72
4.1.3. Discusión 75
CONCLUSIONES 81
RECOMENDACIONES 82
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 84
ANEXOS 92

Lista de tablas

Tabla 1 *Phase Structure and Subprocesses of Self-Regulation*

Tabla 2 *Phases and Areas for Self-Regulated Learning*

Tabla 3 Operacionalización de las variables estrategias autorreguladoras y competencia discursiva escrita

Tabla 4 Datos de la población censal

Tabla 5 Ficha técnica del instrumento de recolección de datos para la variable estrategias autorreguladoras

Tabla 6 Ficha técnica del instrumento de recolección de datos para la variable competencia discursiva escrita

Tabla 7 Validez de contenido del instrumento de estrategias autorreguladoras por juicio de expertos

Tabla 8 Evaluación del instrumento de estrategias autorreguladoras por juicio de expertos

Tabla 9 Validez de contenido del instrumento de competencia discursiva escrita por juicio de expertos

Tabla 10 Evaluación del instrumento de competencia discursiva escrita por juicio de expertos

Tabla 11 Estadísticas de fiabilidad del instrumento para medir el uso de estrategias autorreguladoras

Tabla 12 Estadísticas de fiabilidad de las dimensiones del instrumento para medir el uso de estrategias autorreguladoras

Tabla 13 Estadísticas de fiabilidad del instrumento para medir la competencia discursiva escrita

Tabla 14 Estadísticas de fiabilidad de las dimensiones del instrumento para medir la competencia discursiva escrita

Tabla 15 Estadísticas de fiabilidad del instrumento para medir el uso de estrategias autorreguladoras a partir de la totalidad de participantes en el estudio

Tabla 16 Estadísticas de fiabilidad de las dimensiones del instrumento para medir el uso de estrategias autorreguladoras a partir de la totalidad de participantes en el estudio

Tabla 17 Estadísticas de fiabilidad del instrumento para medir la competencia discursiva escrita a partir de la totalidad de participantes en el estudio

Tabla 18 Estadísticas de fiabilidad de las dimensiones del instrumento para medir la competencia discursiva escrita a partir de la totalidad de participantes en el estudio

Tabla 19 Niveles y frecuencia de la variable estrategias autorreguladoras

Tabla 20 Niveles y frecuencia de la dimensión planificación

Tabla 21 Niveles y frecuencia de la dimensión supervisión

Tabla 22 Niveles y frecuencia de la dimensión evaluación

Tabla 23 Niveles y frecuencia de la variable estrategias autorreguladoras y sus dimensiones

Tabla 24 Niveles y frecuencia de la variable competencia discursiva escrita

Tabla 25 Niveles y frecuencia de la dimensión desarrollo temático

Tabla 26 Niveles y frecuencia de la dimensión cohesión y coherencia

Tabla 27 Niveles y frecuencia de la variable competencia discursiva escrita y sus dimensiones

Tabla 28 Distribución de los niveles de la competencia discursiva escrita, según los niveles de las estrategias autorreguladoras

Tabla 29 Distribución de los niveles del desarrollo temático (DT), según los niveles de las estrategias autorreguladoras

Tabla 30 Distribución de los niveles de la cohesión y coherencia (CyC), según los niveles de las estrategias autorreguladoras

Tabla 31 Prueba de normalidad

Tabla 32 Correlación de Rho de Spearman entre la variable estrategias autorreguladoras y la variable competencia discursiva escrita

Tabla 33 Correlación de Rho de Spearman entre la variable estrategias autorreguladoras y la dimensión desarrollo temático

Tabla 34 Correlación de Rho de Spearman entre la variable estrategias autorreguladoras y la dimensión cohesión y coherencia

Resumen

El propósito de esta investigación fue determinar la relación que existe entre las estrategias autorreguladoras y la competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada. Para ello, este estudio ha sido organizado bajo un diseño no experimental. Asimismo, la población censal, elegida a través del tipo de muestreo no probabilístico, estuvo conformada por 120 estudiantes, quienes resolvieron un cuestionario y una actividad de redacción; de esta última, se recolectaron los datos a través de una ficha de observación. Cabe resaltar que los contenidos de estos instrumentos fueron validados a través del juicio de expertos y que se estableció la fiabilidad de ambos luego de obtener los resultados del coeficiente Alfa de Cronbach, los mismos que demostraron que ambos se encontraban dentro de una escala de valoración considerada como muy buena. Luego, se aplicó el coeficiente Rho de Spearman, en el que se obtuvo un valor de 0.883**, con un p-valor < 0.05. Finalmente, se concluyó que entre ambas variables de estudio existe relación significativa y directa.

Palabras clave

Aprendizaje autorregulado, estrategias autorreguladoras, competencia comunicativa, competencia discursiva escrita

Abstract

The purpose of this research was to determine the relationship between self-regulatory strategies and the written discursive competence of students at a private university. For this, this study has been organized under a non-experimental design. Likewise, the census population, chosen through the type of non-probability sampling, was made up of 120 students, who solved a questionnaire and a writing activity; From the latter, data was collected through an observation file. It should be noted that the contents of these instruments were validated through the judgment of experts and that the reliability of both was established after obtaining the results of the Cronbach's Alpha coefficient, which showed that both were within an assessment scale considered as very good. Then, Spearman's Rho coefficient was applied, in which a value of 0.883 ** was obtained, with a p-value <0.05. Finally, it was concluded that there is a significant and direct relationship between both study variables.

Keywords

Self-regulated learning, self-regulatory strategies, communicative competence, written discursive competence

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo se estructura en dos etapas que contribuyen a la formación y optimización progresiva de las competencias de los estudiantes. La primera de estas es la educación básica, dirigida a coadyuvar al fortalecimiento de las competencias generales y principales; la segunda es la educación superior, que está programada para especializar e incorporar al discente en el mundo de la investigación, así como para aportar en el desarrollo de competencias de alto nivel (Jopen, Gomez y Olivera, 2014). Ahora bien, es imprescindible resaltar que este desarrollo implica una mayor exigencia para los estudiantes, por lo que estos tienen el deber de dirigir y gestionar su propio proceso de aprendizaje, considerando aspectos cognitivos, metacognitivos, conductuales, motivacionales y contextuales (Zimmerman, 1989).

En ese sentido, se pudo resaltar que uno de los recursos para formarse como aprendiz autónomo en el ámbito académico es el uso de estrategias autorreguladoras (variable 1), que son actividades que, al desarrollar una tarea de aprendizaje, se pueden resumir en preguntas como "¿qué voy a hacer?, ¿cómo lo voy a hacer? (planeación); ¿qué estoy haciendo?, ¿cómo lo estoy haciendo? (monitoreo y supervisión); ¿qué tan bien o mal lo estoy haciendo? (revisión y evaluación)" (Díaz y Hernández, 2002, p. 247). Esta serie de interrogantes, que se agrupan en tres etapas cíclicas, por cómo se presentan, permiten inferir que son útiles para que el discente universitario pueda controlar sus ideas, sus estados emocionales, sus actuaciones, entre otros, a fin de que aquel obtenga, de manera eficiente, los propósitos de sus actividades académicas.

Ahora, en el nivel superior de la educación, a partir de las evidencias vertidas en el transcurso de la enseñanza-aprendizaje, también se generan temas de interés que se relacionan con las competencias fundamentales del estudiante, como es el caso de la competencia comunicativa, que contiene a la denominada alfabetización académica, aquella que "se relaciona con leer y escribir la ciencia en contextos como: la formación de estudiantes de pregrado, las actividades de escritura que deben realizar quienes adelantan programas de maestría y doctorado, y las actividades de divulgación y comunicación científica de los grupos de investigación" (Sánchez, 2011, p. 11). Siguiendo esta línea, y en beneficio de optimizar la formación del discente como agente

de investigación y transmisor de conocimientos, es necesario potenciar las competencias más específicas, como es el caso de la competencia discursiva escrita (variable 2), que se caracteriza como aquella "capacidad que posee el estudiante para diseñar, dirigir, estructurar textos, incluyendo aspectos genéricos como el desarrollo temático, y la coherencia y la cohesión" (*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, 2018, p. 139), puesto que, por ejemplo, un informe de investigación, ya sea un artículo, una monografía, una tesis, entre otros, mal redactado o con una presentación desorganizada de ideas puede arruinar un gran estudio (Sánchez, 2011).

A partir de lo mencionado, en este estudio, se pretendió evidenciar el vínculo entre las variables señaladas líneas más arriba como factor participante en el problema de la carencia de efectividad en el desarrollo de la competencia discursiva escrita con el uso, por parte de los estudiantes, de estrategias autorreguladoras durante el proceso que implica redactar textos, puesto que es necesario contribuir a la obtención de evidencias que puedan ser consideradas para el análisis y la mejora de los estudios académicos y profesionales de los agentes de aprendizaje, sobre todo, en el ámbito de la redacción académica, pues, los discentes universitarios escriben diversos textos, tales como ensayos, artículos, monografías, tesis, entre otros, los mismos que no solo están presentes durante el tiempo en que los estudiantes siguen sus carreras universitarias, sino, también, fuera de estas (Ñañez y Lucas, 2017).

En ese sentido, la importancia de esta investigación radica en la utilidad de los resultados tanto para el desenvolvimiento del docente de Redacción, en cuanto a su enseñanza y evaluación, ya que, como señalan Díaz y Hernández (2002), aquel podrá tomar en cuenta las experiencias y los conocimientos metacognitivos de los estudiantes, a fin de contribuir a regular los procesos cognitivos que se relacionan con la actividad académica de redacción de textos dentro del aprendizaje de cada uno de estos, como para la formación académico-profesional del estudiante, puesto que será posible que este considere una nueva herramienta (estrategias autorreguladoras) como fuente de recurso en su aprendizaje, con la finalidad de optimizar sus habilidades y que estas, a su vez, le

permitan obtener la efectividad en el proceso de adquisición y fortalecimiento de su competencia discursiva escrita.

En ese sentido, y para mayor esclarecimiento, la estructura de esta tesis se estableció bajo la siguiente configuración: capítulo I, el cual presenta al planteamiento del estudio; capítulo II, que comprende al marco teórico; capítulo III, el mismo que abarca la metodología; capítulo IV, en el que se incluyen los resultados y la discusión; y finalmente, se presentan las conclusiones, las recomendaciones, las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Situación problemática

A lo largo de los años, se ha percibido que los textos académicos, tales como ensayos, artículos, monografías, tesis, entre otros, que redactan los discentes de educación superior, revelan determinadas falencias. Sobre el empleo de aquellos textos, se puede señalar que no solo está presente durante el tiempo que los estudiantes siguen sus carreras universitarias, sino, también, fuera de estas; por ello, es necesario que la efectividad en el desarrollo de la competencia comunicativa sea fortalecida, específicamente, de la competencia discursiva escrita (Ñañez y Lucas, 2017).

A nivel internacional, esta problemática también es evidente, pues se han realizado algunos estudios que demuestran la preocupación por evaluar la competencia discursiva de los estudiantes universitarios, sin dejar de lado el rol de los docentes. Para ilustrar ello, se puede citar la investigación ejecutada en Cuba por Almanza et al. (2019), quienes ofrecieron un recurso para capacitar a los docentes, a fin de que ellos puedan evaluar cómo el estudiante fortalece su competencia discursiva, pues evidenciaron que aquellos no conocían las metodologías para evaluar la mencionada competencia. Asimismo, se realizó un estudio en España, liderado por Níkleva y Rico (2016), quienes detectaron y clasificaron las debilidades presentes en el manejo del nivel lingüístico-discursivo del estudiante universitario; además, se enfocaron en la conciencia ortográfica del docente en formación, pues consideraron que este es referente para los estudiantes en muchos aspectos, en este caso, en el aspecto de la redacción.

Por otro lado, dentro del ámbito nacional, existen pocos trabajos de investigación acerca de cómo se forma y optimiza la competencia discursiva escrita en universitarios; sin embargo, sí se evidencia la preocupación por estudiar la competencia comunicativa de aquellos, así como la aplicación de propuestas pedagógicas que correspondan al desarrollo de la citada competencia. Ello se demuestra en diversos estudios realizados por autores como Arnao y Medina (2014), quienes identificaron cómo el estudiante percibe el proceso de adquisición de su competencia comunicativa al iniciar su carrera

universitaria y al finalizar una de sus asignaturas que se relaciona con el lenguaje en general. Asimismo, se puede citar el caso de la investigación dirigida por Evangelista D. y Evangelista E. (2019), los mismos que demostraron cuán eficiente era el uso del nivel sintáctico del español durante los procesos de aprendizajes de los dicentes, a fin de que, en sus redacciones, estén contenidos dos elementos básicos del texto: la coherencia y la cohesión.

Del mismo modo, se puede señalar que, a nivel local, no se ha encontrado un estudio específicamente referido a la competencia discursiva escrita; por lo tanto, este trabajo de investigación, que tiene como muestra censal a los estudiantes del primer ciclo del Programa de Estudios Generales de la Universidad de Ciencias y Humanidades, sería uno de los pioneros en tratar esta problemática en el ámbito señalado líneas más arriba.

Frente a este contexto, se considera que los discentes que forman parte de una universidad ejecutan diversas actividades de producción escrita, tales como ensayos, artículos, tesis, entre otros, en los que se manifiesta que el desarrollo de la citada competencia es escaso. Cabe destacar que esta carencia podría tener muchos factores; sin embargo, en el presente estudio, está siendo relacionada con el uso, por parte de los estudiantes, de estrategias autorreguladoras durante el proceso que implica redactar textos; en ese sentido, se toma en cuenta que aquellos se ven limitados a realizar evaluaciones, con la finalidad de mejorar los procedimientos que permitan el desarrollo de sus aprendizajes, así como los resultados que se deriven de estos. Si bien es cierto, cuando el estudiante emplea diversas estrategias en su proceso de aprendizaje, ello requiere que este haya reflexionado sobre diferentes acciones para alcanzar sus objetivos; ahora, al ser estas estrategias, específicamente, de autorregulación, facilitará que el discente siga un proceso más ordenado, pues sus acciones serán gestionadas en etapas cíclicas: antes, durante y después. Además, como lo indican Díaz y Hernández (2002), las estrategias autorreguladoras están conformadas, en primer lugar, por la planificación, aquella que se relaciona con la identificación y determinación de objetivos, la temporalización, la elección de recursos para elaborar sus tareas, y la predicción de resultados; en segundo lugar, por la supervisión, aquella que equivale a la valoración sobre el desarrollo de la tarea, al uso de estrategias automotivadoras y a la revisión de

errores y obstáculos en el plan y en las estrategias; y, finalmente, por la evaluación, aquella que permite la comprobación del alcance de objetivos y la estimación del resultado de las acciones estratégicas.

Por otro lado, otro de los factores de aquella carencia en la efectividad de la competencia discursiva escrita podría recaer sobre los docentes. Estos, a menudo, no cuentan con estrategias pedagógicas necesarias para instruir a los estudiantes. Ello se debe a que existe una desatención, desde las etapas escolares, sobre una metodología enfocada en la formación significativa de los discentes sobre la citada competencia, pese a que, en el *Currículo Nacional de Educación Básica Regular*, se considera que el aprendiz escribirá textos, desde la tipología que los caracteriza, en su lengua originaria, y que desarrollará capacidades como la adecuación de su producción textual con los elementos de la comunicación, organización de enunciados con sentido lógico, uso pertinente de las reglas gramaticales y normativas de la lengua, evaluación reflexiva sobre la información plasmada en el texto vinculada al contexto (Minedu, 2016). Posiblemente, si ello realmente se cumpliera, la situación del estudiante universitario frente al desarrollo de la competencia en mención sería positiva. Asimismo, Pastor (1994) observa que la práctica de aquella destreza por parte del estudiante es casi nula en el nivel elemental, es decir, a inicios de su etapa educativa. También, considera que la optimización de esta competencia es postergada para las siguientes etapas: secundaria y universitaria. Por ello, aquel hecho que señala la autora revela las falencias de redacción manifestadas por los discentes en el contexto universitario. De forma complementaria, Níkleva y Rico (2016) indican que la expectativa que se tiene de un estudiante de educación superior es que este haya aprendido y haya desarrollado habilidades que le van a permitir leer y escribir de manera eficiente. No obstante, los mismos señalan que existen muchos estudios que manifiestan las debilidades en el campo discursivo y lingüístico del estudiante de universidad. Aquella suposición de los autores, nuevamente, adjudicaría a los docentes de las primeras etapas escolares como agentes necesarios que guíen aprendizajes que duren para toda la vida, el cual no se percibe en la actualidad.

Si los estudiantes continúan con la dificultad de establecer un eficiente desarrollo de la competencia discursiva escrita, posiblemente, seguirán enfrentándose a diversas

actividades de redacción a lo largo de su carrera universitaria, y fuera de la universidad también, sin tener la posibilidad de optimizar la habilidad para redactar un texto que no pierda la temática en todos los párrafos que lo componen; que contenga ideas cohesionados pertinentemente para lograr la coherencia ideal, a fin de generar la respuesta esperada por el receptor; y que el propósito o la intención puedan ser interpretados de forma pertinente.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre las estrategias autorreguladoras y la competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021?

1.2.2. Problemas específicos

¿Cuál es la relación entre las estrategias autorreguladoras y el desarrollo temático en la redacción de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021?

¿Cuál es la relación entre las estrategias autorreguladoras, y la cohesión y coherencia en la redacción de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021?

1.3. Justificación de la investigación

1.3.1. Justificación teórica

Para estudiar a la variable problema competencia discursiva escrita, se ha considerado pertinente tomar como fuente de referencia al *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2018), en adelante, MCER, en un principio, porque es una guía internacional, avalada por el Consejo Europeo, la cual es utilizada como referente para medir los niveles tanto de comprensión como de producción textual (oral y escrita) de una variedad de lengua. En segundo lugar, porque es una fuente bibliográfica actualizada, pues su última versión corresponde al 2018 y lo que se requiere para la presente investigación es bibliografía que permita utilizar teorías renovadas y dentro del contexto en el que nos encontramos.

Por otro lado, para la variable estrategias autorreguladoras se ha considerado pertinente tomar en cuenta la postura de Díaz y Hernández (2010), puesto que son autores que enfocan sus estudios hacia un modelo constructivista del aprendizaje, el cual refiere a aquellos recursos necesarios utilizados por el estudiante para reflexionar y construir sus conocimientos y, por ende, lecciones que, a la larga, le van a permitir solucionar situaciones complejas que puedan presentarse en el contexto académico, así como aprender de forma estratégica. Asimismo, se destaca la importancia de utilizar sus escritos, puesto que no solo consideran, estrictamente, teorías pedagógicas, sino, también, psicológicas, sobre todo, para analizar aquellos procedimientos que acompañan al aprendizaje significativo y otros aspectos que permiten el desarrollo efectivo del estudiante en su contexto académico-profesional, tales como la motivación, la actitud y el trabajo cooperativo y colaborativo entre los mismos estudiantes.

1.3.2. Justificación práctica

Los resultados que se alcancen con este trabajo de investigación serán útiles e importantes para un desenvolvimiento dentro del ámbito del trabajo como docente de Redacción, puesto que permitirá recomendar a los estudiantes que utilicen, como fuente de recurso, estrategias autorreguladoras, con la finalidad de optimizar sus habilidades, y que estas, a su vez, les permitan obtener la efectividad en el proceso de adquisición y fortalecimiento de su competencia discursiva escrita, ya que aquellas, según Díaz y Hernández (2002), toman en cuenta a las experiencias y a los conocimientos metacognitivos, a fin de regular los procesos cognitivos, que se relacionan con alguna actividad académica dentro del aprendizaje de cada discente.

Se recomendaría que la información recogida y analizada en este estudio pueda ser tomada como base para otras investigaciones, incluso, de tipo cuasi experimental; pues, en esta, se podrá manipular la variable independiente, en este caso equivaldría a las estrategias autorreguladoras, a fin de modificarla de forma pertinente para influir en la variable dependiente, que dentro de este contexto correspondería a la competencia discursiva escrita de los estudiantes; todo ello, con la finalidad de que los discentes desarrollen dicha competencia de forma efectiva, ya que se tendría la ventaja de que se tomarían en cuenta grupos de control y grupos experimentales (Sánchez et al., 2018).

Cabe resaltar que, de forma análoga, los resultados, también, podrían considerarse para otro tipo de actividades académicas, por ejemplo, de comprensión de textos, de producción oral, entre otros; así como para otra población.

1.3.3. Justificación metodológica

La ejecución de este estudio se desarrolló tomando en cuenta el diseño no experimental, pues, como señala Hernández y Mendoza (2018), el fenómeno o el problema identificado para esta investigación fue contemplado y analizado en su contexto natural, por lo que no se manipularon las variables de estudio (variable 1 estrategias autorreguladoras y variable 2 competencia discursiva escrita). Asimismo, que el alcance de esta investigación haya sido correlacional y descriptiva permitió determinar dentro de qué intervalo fluctúa la relación entre las variables señaladas líneas más arriba, mediante la aplicación de herramientas para recabar información, aquellas que posibilitaron detallar las características de cómo se presenta el fenómeno en un tiempo y espacio determinado. Si bien es cierto, este diseño y enfoque solo ha mostrado el diagnóstico de lo que sucede en esta asociación; sin embargo, lo fundamental refiere a que el presente estudio será base significativa para investigaciones futuras, ya que las propuestas o nuevos estudios inician con un previo diagnóstico y análisis de un fenómeno en particular.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre las estrategias autorreguladoras y la competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021

1.4.2. Objetivos específicos

Establecer la relación que existe entre las estrategias autorreguladoras y el desarrollo temático en la redacción de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021

Establecer la relación que existe entre las estrategias autorreguladoras y la cohesión y coherencia en la redacción de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021

1.5. Hipótesis de la investigación

1.5.1. Hipótesis general

La relación entre las estrategias autorreguladoras y la competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021 es directa y significativa.

1.5.2. Hipótesis específicas

La relación entre las estrategias autorreguladoras y el desarrollo temático en la redacción de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021 es directa y significativa.

La relación entre las estrategias autorreguladoras y la cohesión y coherencia en la redacción de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021 es directa y significativa.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Marco epistemológico de la investigación

En el presente estudio, el cual refiere al análisis de las estrategias autorreguladoras, como variable 1, y al análisis de la competencia discursiva escrita, como variable 2, se ha considerado pertinente la adopción de diferentes posturas teóricas que se asocian con la realidad y la formación del discente en un contexto universitario, puesto que, según lo que a continuación se explicará, son ideales para lograr aprendizajes significativos. En primer lugar, se ha valorado el enfoque teórico de la metacognición, postulado por Flavell (1979), el cual se relaciona con todos aquellos saberes sobre los procesos de cognición que posee cada persona, los mismos que se producen mediante la interacción de cuatro actividades: el conocimiento y las experiencias metacognitivas, así como las tareas y las estrategias. En ese contexto, y para el caso de la variable estrategias autorreguladoras, se puede indicar que el proceso que se desarrolla al utilizarlas pasa por la activación de los conocimientos que manifiesta la metacognición para, finalmente, regular los procesos cognitivos. Por lo tanto, todo nace a partir del conocimiento e identificación que se posea de estos procesos mentales implicados en el aprendizaje significativo o en alguna actividad académica, tales como memorizar, razonar, atender, solucionar problemas, crear nuevos significados, entre otros (Díaz y Hernández, 2002).

En segundo lugar, se ha tomado en cuenta el modelo pedagógico constructivista, el cual señala que, para generar un aprendizaje, el estudiante debe construir sus propios significados a partir de la estructuración de sus procesos mentales para lograr que el producto final sea diverso, complejo e integrado. Por ende, el logro de este aprendizaje contribuye al desarrollo del estudiante, que no es equivalente a la simple acumulación de información, sino que es un procedimiento fundamental en el que se genera la autoconstrucción, tomando en cuenta los saberes ya instalados en la estructura mental, lo que va a permitir valorar, específicamente, el aprendizaje de cada estudiante (Flórez, 1994). En el marco del aprendizaje autorregulado, este considera la participación activa y constructiva del estudiante, pues el mismo discente es el creador de conocimientos, metas y recursos estratégicos sobre la base de la información que recibe de su entorno

externo, así como de la información que posee en su mente, es decir, en su entorno interno (Pintrich, 2000).

Por otro lado, para el caso de la variable competencia discursiva escrita, se ha tomado en cuenta el enfoque de la lingüística del texto, puesto que este se encarga de estudiar al texto, considerado como la manifestación comunicativa dotada de coherencia y que cumple una serie de rasgos para ser aceptado como tal (Bernández, 1982). Cabe resaltar que, en esta disciplina, el texto es estudiado a partir de sus estructuras globales: la macroestructura, la cual refiere al aspecto semántico del texto, es decir, a la temática que se va a tratar en este; y la superestructura, la cual representa el ordenamiento del contenido de la redacción; para graficar esto último, se puede citar el siguiente caso: el contenido del texto argumentativo está conformado por la introducción (parte inicial), el desarrollo de argumentos (parte central) y las conclusiones (parte final). De lo anterior, se puede indicar que la citada competencia está orientada bajo el enfoque teórico desarrollado en la lingüística del texto, pues aquella se manifiesta en las redacciones a través del desarrollo temático, así como de la cohesión y la coherencia al momento de organizar la información contenida en los textos (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008).

2.2. Antecedentes de la investigación

A continuación, se presentan los antecedentes internacionales y nacionales de la presente investigación:

2.2.1. Antecedentes internacionales

Bastacini y Kupczyszyn (2020) plantearon el propósito de analizar cómo se produce la autorregulación académica en discentes a partir de las técnicas que utilizan para aprender, de sus propias emociones y de las motivaciones que ellos consideran en el contexto de su aprendizaje. Es un estudio empírico, de enfoque cuantitativo y *ex post facto*. Asimismo, las autoras utilizaron tres instrumentos de acopio de datos: un test, un inventario y un cuestionario. Estos instrumentos fueron aplicados a 83 estudiantes que seguían el curso de Psicología de Corriente, de la Universidad de la Cuenca del Plata, Argentina. Luego de la obtención de resultados, las autoras determinaron que existen diferencias

significativas entre la ansiedad, la concentración y el género de los estudiantes, pues para ambos casos se obtuvo un p-valor menor a 0.05: en el caso de la ansiedad, p-valor = 0.016 y, en el caso de la concentración, p-valor = 0.028. Sin embargo, entre el género y el procesamiento de información, no se encontraron diferencias significativas, pues el p-valor fue mayor a 0.05: 0.411. Asimismo, identificaron que, entre la ansiedad, la concentración, el procesamiento de la información y la edad, no existe diferencia significativa, pues el p-valor fue mayor a 0.05: 0.166. Otro de los resultados obtenidos refiere a la relación de significancia entre la variable emocional, la motivacional y la de género de los sujetos de estudio, en el que no se encontró diferencia significativa, puesto que el p-valor fue mayor a 0.05: 0.601. Finalmente, concluyeron que la autorregulación del estudiante universitario conlleva al cumplimiento de metas a través del uso de la cognición, así como de algunos aspectos emocionales.

Almanza et al. (2019) plantearon como propósito ofrecer una estrategia que permita preparar a los docentes para la evaluación de la competencia discursiva de los discentes. En este trabajo de investigación, se utilizaron como instrumentos de acopio de datos las pruebas orales y escritas dirigidas a 870 estudiantes, así como entrevistas a docentes de los primeros años de diferentes carreras profesionales, a fin de averiguar el nivel de competencia discursiva de los universitarios y corroborar el conocimiento que los docentes poseían sobre la competencia señalada, así como los recursos que utilizaban para optimizar el desarrollado de la misma. Cabe resaltar que también se ejecutó una evaluación documental tanto de los planes de estudio como de las diferentes profesiones que se consideraron para el acopio de datos. Luego de la obtención de resultados, las autoras concluyeron que la optimización de esta competencia va a depender, también, de los docentes, incluso de aquellos que enseñan asignaturas que no guardan relación con la lengua materna. Finalmente, señalaron que utilizar una estrategia de capacitación para los docentes puede servir como mediador para el fortalecimiento de la competencia en mención y como una forma de evaluarla en cada uno de los universitarios.

Borgobello et al. (2017) plantearon como propósito describir aquellas estrategias que refieren a la cognición, a la metacognición, así como a los modelos motivacionales que utilizan los estudiantes en su aprendizaje. Este estudio, cuyo diseño fue *ex post facto*

retrospectivo simple, se desarrolló desde un enfoque cuantitativo. Para el acopio de datos, utilizaron el cuestionario denominado *Motivated Strategies Learning Questionnaire*, el cual fue adaptado para 114 estudiantes universitarios que cursaban la Licenciatura de Psicopedagogía en el Instituto Universitario del Gran Rosario, Argentina: 41 estudiantes del ciclo básico y 73 estudiantes del ciclo superior. Luego de la obtención de resultados, las autoras determinaron una correlación significativa entre aquellas estrategias que refieren a la cognición, a la metacognición y a los modelos motivacionales utilizados en el aprendizaje de los estudiantes, puesto que el p-valor obtenido fue menor a 0.005: en el caso de las estrategias de repaso, el p-valor fue equivalente a 0.000; en el caso de las estrategias de organización, el p-valor fue de 0.005; en el caso de las estrategias referidas al pensamiento crítico, el p-valor fue de 0.046; y, en el caso de las estrategias referidas a la autorregulación de la metacognición, el p-valor fue de 0.003. Asimismo, las autoras expusieron que, en cuanto al manejo del pensamiento crítico, los discentes del ciclo superior destacaron frente a los del ciclo básico. Respecto de las estrategias referidas a la cognición: de repaso y organización, así como aquellas referidas a la autorregulación de la metacognición, sobresalieron los discentes del ciclo básico. Finalmente, acerca de los patrones que utilizan los estudiantes del ciclo superior para motivarse, observaron la tendencia hacia objetivos dentro de la motivación intrínseca; y, en los estudiantes del ciclo básico, percibieron la tendencia hacia objetivos dentro de la motivación extrínseca.

García y Fierro (2017) destacaron la contribución de la enseñanza de análisis del discurso para mejorar la competencia analítico-textual/discursiva de universitarios, quienes cursaban la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas, Cuba. En este trabajo de investigación, las autoras emplearon los métodos de observación, análisis documental, encuestas y entrevistas. A partir del análisis pertinente, las autoras indicaron que, al contrastar la competencia comunicativa de los discentes del programa de licenciatura señalado líneas más arriba con la de los demás estudiantes, se encontraron diferencias en cuanto al análisis y reflexión sobre lengua y literatura, así como sobre los nexos entre las situaciones pragmático-comunicativas y socioculturales de los textos. Finalmente, los análisis realizados permitieron que las autoras presenten la definición de la competencia a tratar, la cual guarda relación con el análisis que se realiza a través de la evaluación y especificación de aquellos patrones lingüísticos de la lengua,

los mismos que permiten comprender, así como manifestar mensajes con sentido lógico en correspondencia con el contexto de los usuarios.

Níkleva y Rico (2015) plantearon como objetivo detectar y clasificar las debilidades presentes en el manejo del nivel lingüístico-discursivo del estudiante universitario. En esta investigación empírico-analítica y descriptiva, se empleó como instrumento de acopio de datos un examen escrito, cuyo contenido hacía referencia a los niveles que conforman la gramática del español, tales como fonología, morfología, sintaxis, semántica, léxico y discurso. Este instrumento se aplicó a 123 discentes inscritos en la maestría en Educación Primaria en la Ciudad Autónoma de Melilla, España, quienes llevaban la asignatura Didáctica de la Lengua Española. Luego de haber recolectado y evaluado los datos, las autoras indicaron que las mujeres destacan en el rendimiento académico, puesto que el nivel de significancia (sig.) obtenido fue $0.001 < 0.05$, por lo que se determinó una diferencia significativa, en este caso, positiva para el género femenino. Respecto de la edad, manifestaron que no existen diferencias significativas, puesto que el sig. fue mayor a 0.05: 0.619. En cuanto a la cultura de origen, registraron la existencia de diferencias significativas, pues el sig. fue de 0.05, en el que destacaron los estudiantes peninsulares. Asimismo, de manera genérica, concluyen que, en el nivel lingüístico-discursivo, el alumnado de primer grado presenta errores en sus redacciones, los cuales debieron haber sido atendidos en la etapa escolar. Finalmente, señalaron que es importante atender la conciencia ortográfica del docente en formación, pues, a lo largo de su trayectoria, ha cometido errores en el nivel ortográfico, que ahora forman parte de las falencias que aparecen en las redacciones de los estudiantes.

El artículo de Pardo (2015) es un estudio que se desarrolló desde un enfoque mixto, cuya población fue de 46 estudiantes, quienes cursaban el programa de Licenciatura en Educación Básica en la Facultad de Estudios a Distancia de Colombia. La autora aplicó una encuesta para recolectar información, la cual estuvo conformada por dos secciones: la primera fue la de identificación, y la segunda guardaba relación con las estrategias autorreguladoras y específicas que utilizan los estudiantes para optimizar el desarrollo de la comprensión lectora, tanto al iniciar la lectura como el *durante* y el *después* de terminado el proceso que implica comprender un texto. En esta investigación,

la autora trabajó desde un alcance descriptivo y, a partir de los resultados obtenidos, infirió que, en la primera etapa, el *antes*, los estudiantes (48 %) no determinan el objetivo que se pretende con la lectura, lo cual genera que esta sea poco productiva y muy superficial. Asimismo, la autora resaltó la importancia de esta fase, pues considera que es el punto de inicio para la autorregulación. También, dedujo que el 52 % de estudiantes no formulan preguntas referidas a la intención del texto que leen, así como no exploran acerca de los saberes previos que poseen sobre la temática de la lectura. Respecto de la segunda etapa, el *durante*, estableció que los estudiantes no demuestran interés por el tema de estudio y, por ende, no activan sus mentes como lectores. Asimismo, infirió que estos nunca predicen lo que les gustaría leer (43 %) y que desarrollan con frecuencia la técnica del subrayado y la toma de apuntes (62 %), así como el 52 % de estudiantes no establece el vocabulario desconocido. En cuanto a la última etapa, el *después*, concluyó que será difícil para el estudiante recuperar y verificar lo aprendido en la lectura del texto. De forma genérica, la autora señala que las estrategias autorreguladoras son importantes para la comprensión lectora de cualquier tipo de texto, pues estas permiten planificar, supervisar y evaluar todo el proceso que implica la lectura. Asimismo, concluye que los estudiantes deben considerar aquellos procesos que forman parte de la comprensión textual y aquellas estrategias necesarias para que esta sea eficaz. Finalmente, planteó la necesidad de una propuesta que contenga estrategias autorreguladoras dirigidas al proceso de lectura.

2.2.2. Antecedentes nacionales

Calderón (2019) planteó el propósito de analizar y describir las medidas que utilizan los estudiantes universitarios en cuanto a su aprendizaje autorregulado, al tiempo que emplean en sus actividades académicas, así como a la búsqueda de recursos para sus aprendizajes. Esta tesis se desarrolló desde un enfoque cuantitativo y fue de alcance correlacional. Es necesario resaltar que la autora utilizó tres instrumentos de acopio de información: para medir el aprendizaje autorregulado, empleó el *Inventario de Procesos de Autorregulación de Aprendizaje (IPAA)*; para la medición de los niveles de manejo de tiempo, utilizó el *Time Management Behaviour Questionnaire (TMBQ)*; y, para identificar la medición de la búsqueda de ayuda académica, aplicó una de las áreas del

Motivated Strategies for Learning Questionnaire (*MSLQ*). Estos instrumentos fueron aplicados a 324 estudiantes de una universidad privada de Lima, Perú. Luego de que los datos recopilados fueron evaluados, la autora concluye que, en las variables de agrupación, se halló que el rendimiento de aprendizaje autorregulado entre los universitarios del primer año puede variar según el género, en el que sobresalen las mujeres, puesto que el p-valor fue mayor a 0.05: 0.06, con diferencia en la etapa de ejecución, cuyo p-valor fue equivalente a 0.04, por lo cual corroboró que existe diferencia significativa en esta fase. Asimismo, según la unidad académica, destacan los alumnos de Letras. Finalmente, comprobó el efecto del manejo del tiempo, el cual favorece a la activación de aquellos procedimientos que forman parte de las etapas de planificación, ejecución y control del aprendizaje; así como corroboró el efecto de la búsqueda de ayuda en la autorregulación del aprendizaje (p-valor = 0.01), la cual favorece al ejercicio metacognitivo y reflexivo con los que se impulsan los procesos de la fase de evaluación durante el primer año de sus carreras profesionales.

Cerna y Silva (2018) desarrollaron un estudio descriptivo y de corte transversal que buscaba analizar y describir la manera como el estudiante autorregula su aprendizaje. Para lograr este objetivo, los autores analizaron cuatro áreas que forman parte de aquel proceso: ejecución, cognición, motivación y control ambiental. Este trabajo de investigación fue desarrollado desde un enfoque cuantitativo y, para la recopilación de información de la variable de estudio, utilizaron la técnica de la observación y el *Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SLRI)*. Este instrumento fue aplicado a 108 discentes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, 2018-II. A partir de la obtención de los productos finales, los investigadores concluyeron que, respecto del aprendizaje autorregulado, el 47 % de estudiantes se encuentra en el nivel alto. De forma específica, en la dimensión ejecutiva: 44 %, en el nivel alto; en la dimensión cognitiva: 43 %, en el nivel medio; en la dimensión motivación: 57 %, en el nivel alto; y, en la de control ambiental: 51 %, en el nivel alto.

Evangelista D. y Evangelista E. (2018) plantearon el propósito de demostrar cuán eficiente era el uso del nivel sintáctico del español durante los procesos de aprendizajes

de los discentes, a fin de que, en sus redacciones, estén contenidos dos elementos básicos del texto: la coherencia y la cohesión. Para elaborar este trabajo investigativo, los autores optaron por un diseño cuasi experimental y abordaron los objetivos desde un enfoque cualitativo. Asimismo, aplicaron una estrategia metodológica conformada por módulos de sintaxis básica, con la finalidad de afianzar la competencia discursiva de 25 estudiantes de Arquitectura y 25 de Ingeniería de la Universidad Nacional de Ingeniería, Perú. Luego de analizar los resultados, los autores contrastaron al equipo cuasi experimental y al equipo de control, y concluyeron que el segundo equipo, respecto de la competencia discursiva alcanzada, evidenció una redacción con caracteres que corresponden a textos de tipo científico, pues el 44 % utilizó, como recurso, la repetición frente a un 24 % del primer equipo, el 44 % utilizó la elisión frente a un 16 % del primer grupo y el 40 % usó la sustitución frente a un 20 % del primer equipo. Finalmente, indican que, si los textos analizados poseen las características de recurrir a la repetición, sustitución, elisión, proformas, paráfrasis y tiempos verbales para cohesionar enunciados; entonces, la propuesta pedagógica que exponen sería viable y eficaz para consolidar la competencia discursiva de los estudiantes de las especialidades señaladas líneas más arriba.

Mesías (2018) realizó un trabajo de investigación no experimental de enfoque cuantitativo, cuyo alcance fue correlacional y descriptivo. Tuvo como propósito describir las variables (estrategias de aprendizaje metacognitivas y competencias discursivas-textuales) y determinar las propiedades que las conforman. Para recabar información sobre la variable de estudio, se aplicó un cuestionario compuesto por 30 ítems tanto para gestionar las cifras socio-académicos como para las cifras sobre conocimientos. Este fue aplicado a 312 discentes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad de Callao del semestre académico 2018-A. Luego del análisis, la autora concluyó que las variables de estudio se relacionan de forma significativa, puesto que el p-valor fue equivalente a 0.01, menor a 0.05; así como, mediante la prueba estadística Rho de Spearman, el nivel del coeficiente fue de 0.651. A partir de lo expuesto, se determinó que la variable estrategias de aprendizaje metacognitivas y la variable competencias discursivas-textuales se relacionan de forma significativa.

2.3. Bases teóricas

2.3.1. Bases teóricas de las estrategias autorreguladoras

A continuación, se presentan los aspectos generales, así como los conceptos que corresponden a la primera variable de este estudio: estrategias autorreguladoras.

2.3.1.1. Enfoque teórico: Metacognición. Uno de los estudiosos más destacados frente al enfoque teórico de la metacognición es John Flavell, quien indica que todos aquellos saberes sobre los procesos de cognición que posee cada persona guardan relación con la metacognición (Osses y Jaramillo, 2008). Según Flavell (1979), estos saberes, así como sus seguimientos por parte del estudiante, se producen mediante la interacción de cuatro actividades: el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, las tareas y las estrategias. A continuación, las dos primeras actividades se presentarán con mayor detalle:

2.3.1.1.1. El conocimiento metacognitivo. De acuerdo con Flavell (1979), este conocimiento se relaciona con la comprensión de la interacción de tres variables que tienen implicancia en el resultado de los procesos cognitivos. La primera de ellas es la variable persona, en la que se manifiesta lo que el estudiante cree o considera sobre los procesos cognitivos de él mismo y de los demás, por ejemplo, cuando aquel se da cuenta de que aprende mejor escuchando que leyendo; o de que un estudiante del aula es más sensible; o de que existen diferentes procesos cognitivos, tales como atender, comunicar, recordar, resolver problemas, entre otros. La segunda variable es la de tarea, que está conformada por la valoración sobre la información que recibe el estudiante, por ejemplo, cuando el aprendiz evalúa si aquella es abundante, desconocida, organizada, entre otros. La última variable es la de estrategia, que refiere al reconocimiento de herramientas necesarias para lograr las metas establecidas en una actividad académica y para identificar cuáles de estas herramientas pueden ser utilizadas de acuerdo al tipo de proceso cognitivo que se presente.

2.3.1.1.2. Las experiencias metacognitivas. Siguiendo los lineamientos de Flavell (1979), se puede indicar que estas experiencias se desarrollan en situaciones que permiten estimular el pensamiento consciente, por ejemplo, cuando el estudiante, frente a un problema, se percata que ya ha resuelto una dificultad parecida o cuando cree que no puede comprender lo que está leyendo, o cuando siente que no está manifestando sus emociones de forma pertinente a un compañero, entre otros. Cabe resaltar que las experiencias metacognitivas posibilitan la activación de estrategias destinadas a objetivos cognitivos y metacognitivos, por ejemplo, en el primer caso, cuando el estudiante siente que aún no ha llegado a comprender un texto, cuyo tema le serviría para resolver un examen y, por lo tanto, decide leerlo una vez más para cerciorarse de haberlo interiorizado de forma adecuada; en el segundo caso, el estudiante, al considerar haber comprendido el texto para su examen, decide corroborar este hecho haciéndose preguntas al respecto y evaluando la eficiencia de sus respuestas.

A partir de esta conceptualización y en correspondencia con las estrategias autorreguladoras, se puede indicar que estas se encuentran orientadas al enfoque teórico metacognitivo, puesto que, como señalan Díaz y Hernández (2002), el proceso que se desarrolla al utilizar estas estrategias pasa por la activación de los conocimientos que manifiesta la metacognición para, finalmente, regular los procesos cognitivos. Por lo tanto, todo nace a partir del conocimiento e identificación que se posea de estos procesos mentales implicados en el aprendizaje o en alguna actividad académica, tales como memorizar, razonar, atender, solucionar de problemas, crear nuevos significados, entre otros.

2.3.1.2. Modelo pedagógico: Constructivismo. En términos pedagógicos, el constructivismo, según Flórez (1994), plantea lo siguiente: para que el aprendizaje se produzca, el estudiante debe construir sus propios significados a partir de la estructuración de sus procesos mentales, a fin de que, finalmente, logre que el producto final sea diverso, complejo e integrado. Por ende, el logro de este aprendizaje, que sigue el camino del constructivismo, contribuye al desarrollo del estudiante, que, dicho sea de paso, como el autor indica, este desarrollo no es equivalente a la simple acumulación de información, sino que es un procedimiento fundamental en el que se genera la autoconstrucción,

tomando en cuenta los saberes ya instalados en la estructura mental, lo cual va a permitir valorar, específicamente, el aprendizaje de cada estudiante.

Cabe resaltar que, según el autor señalado líneas más arriba, existe una serie de características principales de la acción constructivista: a. se inicia a partir de los saberes conceptuales previos que el estudiante posee de la temática a tratar en el aula, b. se genera la activación del nuevo conocimiento conceptual, c. se busca relacionar lo saberes conceptuales previos con el nuevo conocimiento conceptual que el estudiante adquiere y d. se logran aplicar aquellos nuevos conocimientos conceptuales a los diferentes contextos en que el estudiante se presenta.

Sobre la base de lo expuesto por Carretero (1997), se puede señalar que el constructivismo presenta al estudiante como una construcción propia que resulta de la interacción entre su entorno y sus disposiciones internas; por ende, también considera a la cognición, al entorno social y a lo emocional, reflejado en su comportamiento. De la misma manera, el autor indica que la construcción de los nuevos conceptos se produce con la asociación de los saberes previos que el estudiante posee sobre los temas y experiencias que está adquiriendo.

Esta teoría describe a las personas como seres autorreflexivos, aquellos que son capaces de dirigir, así como de construir su propia cultura a partir de la nueva información que adquieren de la naturaleza. En otras palabras, aquellas personas caracterizadas como sujetos cognoscentes participan activamente en la fabricación de su conocimiento (Díaz y Hernández, 2002).

En el marco del aprendizaje autorregulado, tema que guarda relación con la presente investigación, se puede citar a Pintrich (2000), quien plantea que este tipo de aprendizaje considera la participación activa y constructiva del estudiante, pues este es el creador de conocimientos, metas y recursos estratégicos sobre la base de la información que recibe de su entorno externo, así como de la información que posee en su mente, es decir, en su entorno interno.

2.3.1.3. Autorregulación del aprendizaje. En palabras de Hernández y Camargo (2017), se puede señalar que esta autorregulación utilizada para el aprendizaje cobra preponderancia en el ámbito educativo a partir de los años 80 con la definición abordada por Zimmerman (1989), la cual manifiesta que los estudiantes que autorregulan su aprendizaje se muestran como directores al momento de adquirir nuevos saberes y en la optimización de sus capacidades; además, utilizan estrategias específicas dirigidas a la autoeficacia, a fin de consolidar los objetivos trazados en sus actividades académicas que se establecen en sus procesos de aprendizaje. Esta participación activa de los estudiantes permite, tomando como referencia los aportes de Wolters et al. (2003), que construyan nuevas informaciones y, por ende, nuevos significados luego de supervisar, regularizar y dirigir sus aspectos cognitivos, motivacionales y conductuales frente a metas establecidas por ellos mismos, así como plantear, evaluar y modificar metas implicadas en la consecución de las diversas actividades presentadas al estudiante en el aula (González, 2001).

Además, el estudiante, a partir de metas planteadas, evaluadas y reguladas, dirige activamente su proceso de aprendizaje durante la adquisición de nuevos conocimientos (González, 2001). Ello, sin dejar de lado dos aspectos sociales: los conductuales y los ambientales, pues, como señala Bandura (1991), los determinantes y los efectos de estos influyen en los estándares personales del estudiante, así como, también, sin dejar de lado la autoeficacia, la cual impacta en el pensamiento, el afecto, la motivación y la acción de aquel.

2.3.1.4. Modelos de autorregulación del aprendizaje. De acuerdo con Wolters et al. (2003), existen cuatro supuestos que guardan relación con los modelos de autorregulación del aprendizaje: el primero considera que, al momento de aprender, el estudiante participa activamente y de forma constructiva. Cabe destacar que, en el desarrollo de su aprendizaje, se incluye la generación de nuevos significados, el planteamiento de objetivos y la determinación de estrategias. El segundo guarda relación con la forma como el estudiante regula sus aspectos cognitivos, motivacionales, así como conductuales. El tercero está dirigido a los objetivos, al criterio y al estándar o valor de referencia, los cuales deberán ser establecidos, evaluados y regulados, con la finalidad de alcanzar la

meta esperada en una determinada actividad académica. El cuarto se asocia con las características propias del estudiante, de su entorno social y su relación con el logro del aprendizaje, pues estos son mediados por la autorregulación de los tres aspectos mencionados líneas más arriba.

Entre los modelos de autorregulación más nombrados, se consideran al modelo de Zimmerman (1989) y al de Pintrich (2000):

2.3.1.4.1. Modelo de Zimmerman (1989). Desde la posición de Zimmerman (1989), existen tres aspectos generales que se interrelacionan, con la finalidad de obtener el logro académico. Estos son el aspecto personal, el aspecto del entorno o medio ambiente y el aspecto del comportamiento. Asimismo, el autor señala que, a partir de este panorama, se derivan tres estrategias que son activadas mediante la retroalimentación y que van a influir en el momento que el estudiante autorregula su aprendizaje: *behavioral self-regulation* 'la autorregulación del comportamiento', en la que figura la autoevaluación para verificar el cumplimiento eficiente de alguna actividad académica; *environmental self-regulationla* 'autorregulación ambiental', en la que el estudiante es el director de su espacio de estudio y, por ende, lo organiza a su conveniencia; *covert self-regulation* 'la autorregulación encubierta', que guarda relación con los efectos de los procesos metacognitivos sobre los procesos personales del estudiante y cómo aquellos forman las bases del conocimiento y de los estados afectivos.

Desde la perspectiva social y cognitiva que manifiesta Zimmerman (2000), los procesos de autorregulación y sus convicciones se dividen en tres fases cíclicas: premeditación, desempeño o control de la voluntad y procesos de autorreflexión. De acuerdo con el autor señalado líneas más arriba, la primera fase guarda relación con aquellos procesos que se consideran antes de realizar una determinada actividad y, por ende, preparan el escenario de trabajo; la segunda fase se ejecuta durante el desarrollo de la actividad e influye en la atención; la tercera y última fase considera a aquellos procedimientos que se generan después de haber sido ejecutada la actividad y que condicionan el veredicto final de la persona o, en este caso, del estudiante frente al desarrollo y la experiencia de la actividad que ha venido ejecutando.

Enseguida, se presenta la tabla 1, que contiene información sobre la estructura y los procesos de autorregulación propuestos por Zimmerman (2000):

Tabla 1

Estructura de fases y subprocesos de autorregulación

Fases cíclicas de autorregulación		
Previsión	Rendimiento / control volitivo	Autorreflexión
Análisis de tareas	Autocontrol	Autojuicio
Establecimiento de metas	Autoaprendizaje	Autoevaluación
Planificación estratégica	Imágenes	Atribución causal
Creencias de automotivación	Enfoque de atención	Autorreacción
Autoeficacia	Estrategias de tareas	Autosatisfacción /
Expectativas de resultados	Autoobservación	Afecto
Interés / valor intrínseco	Autograbación	Adaptativo-
Orientación a objetivos	Autoexperimentación	defensivo

Fuente. Tomado de *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective* (p. 16), por Zimmerman (2000). En B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Taylor & Francis.

2.3.1.4.2. Modelo de Pintrich (2000). Sobre la base de lo expuesto por Pintrich (2000), el aprendizaje autorregulado tiene como protagonista al estudiante, quien, activamente, construye nuevos significados; supervisa, controla y regula, en algunos contextos, ciertos aspectos cognitivos, motivacionales y conductuales, así como ambientales; y establece objetivos que estén dirigidos al desarrollo de su tarea. Además, el autor manifiesta que los estudiantes regulan su cognición, motivación y comportamiento, lo cual influye en la interrelación de los aspectos personales, contextuales y en el logro final de la tarea.

Cabe resaltar que este modelo está dividido en cuatro fases: la fase 1, premeditación, planeación y activación, permite establecer objetivos y activar los conocimientos previos; la fase 2, monitoreo, contempla una serie de procesos de seguimiento a la tarea e involucra a la conciencia metacognitiva; la fase 3, control, en la

que se regulan categorías relacionadas con el estudiante, la tarea y el entorno; y la fase 4, reacción y reflexión sobre la ejecución de la actividad académica a realizar. Si bien, el autor señala que estas fases, cuando son aplicadas, mantienen un orden secuencial; sin embargo, también indica que se pueden permutar.

Subsiguientemente, se presenta la tabla 2, en la que se detallan las fases y las áreas para el aprendizaje autorregulado, según lo establecido por Pintrich (2000):

Tabla 2

Fases y áreas para el aprendizaje autorregulado

		Áreas de regulación			
	Etapas	Cognición	Motivación / afecto	Conducta	Contexto
1.	Previsión, planificación y activación	Fijación de metas Activación de conocimientos previos sobre el contenido Activación del conocimiento metacognitivo	Adopción de la orientación a objetivos Juicios de eficacia Juicios de facilidad de aprendizaje (EOLs); percepciones de la dificultad de la tarea	[Planificación de tiempo y esfuerzo] [Planificación de autoobservaciones del comportamiento]	[Percepciones de la tarea] [Percepciones del contexto]
2.	Monitoreo	Conciencia metacognitiva y seguimiento de la cognición (FOKs, JOLs)	Activación del valor de la tarea Activación de intereses	Conciencia y seguimiento del esfuerzo, uso del tiempo, necesidad de ayuda.	Supervisión de las condiciones cambiantes de la tarea y el contexto
3.	Control	Selección y adaptación de estrategias cognitivas para aprender, pensar	Conciencia y seguimiento de la motivación y el afecto.	Autoobservación del comportamiento Incrementar / disminuir esfuerzo	Cambiar o renegociar tarea
4.	Reacción y reflexión	Juicios cognitivos Atribuciones	Selección y adaptación de estrategias para la gestión de la motivación y el afecto	Persiste, ríndete Comportamiento de búsqueda de ayuda Comportamiento de elección	Cambiar o dejar el contexto Evaluación de la tarea

	Reacciones afectivas	Evaluación de contexto
	Atribuciones	

Fuente. Tomado de *The role of goal orientation in self-regulated learning* (p. 454), por Pintrich (2000). En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

2.3.1.5. Estrategias autorreguladoras. Desde el punto de vista de Díaz y Hernández (2002), las estrategias autorreguladoras son actividades que, al desarrollar una tarea de aprendizaje, se pueden resumir en preguntas como "¿qué voy a hacer?, ¿cómo lo voy a hacer? (planeación); ¿qué estoy haciendo?, ¿cómo lo estoy haciendo? (monitoreo y supervisión); ¿qué tan bien o mal lo estoy haciendo? (revisión y evaluación)" (p. 247). Asimismo, los autores indican que estas estrategias se abastecen de los saberes metacognitivos para regular, finalmente, los procesos de la cognición que se relacionan con la realización de alguna actividad académica.

De acuerdo con Zimmerman (1989), se puede indicar que las estrategias de aprendizaje autorregulado están constituidas por operaciones que permiten la adquisición y el desarrollo de capacidades vinculadas con la organización y la transformación de conocimientos, así como con la búsqueda de información. Asimismo, Hernández y Camargo (2017) citan a Zimmerman (2000), para señalar que, en la autorregulación del aprendizaje (ARA), se consideran tres etapas que ocurren de forma ordenada y cíclica; por ende, permiten la realimentación del procedimiento implicado en esta autorregulación. Las etapas del ARA, presentado por el autor, equivalen a la previsión, la ejecución y la reflexión.

Asimismo, se destaca a Pintrich (2000), quien manifiesta que existen cuatro fases dentro del aprendizaje autorregulado, las cuales se muestran como herramientas de investigación que permiten organizar el pensamiento acerca de cómo autorregular el aprendizaje. Aquellas etapas están conformadas de la siguiente manera: a. la etapa 1 comprende la manera como planificar la ejecución de una tarea, por lo que, en esta, se toma en cuenta el establecimiento de metas en virtud de los conocimientos previos que el estudiante haya identificado al revisar la nueva información; b. la etapa 2 guarda relación con los conocimientos y las experiencias metacognitivas referidas al estudiante, a la tarea y al entorno de este; c. la etapa 3 implica el control y la regulación del comportamiento del estudiante, del desarrollo de la tarea, así como del entorno de aquel; y d. la etapa 4 considera el aspecto reflexivo acerca del logro obtenido al final de la ejecución de la tarea.

A partir de lo indicado, se puede establecer que las estrategias autorreguladoras son recursos de aprendizaje que permiten al estudiante gestionar una actividad académica

mediante la ejecución de procesos cíclicos y determinados para cada fase que implica realizar la citada actividad. Aquellas toman en cuenta los conocimientos metacognitivos, los mismos que van a posibilitar regular los procesos cognitivos, los cuales pueden ser referidos a la comprensión, atención, percepción, entre otros. En ese sentido, estos recursos permiten planificar la tarea sobre la base de planteamiento de objetivos, supervisar el procedimiento de elaboración y, finalmente evaluar, si el producto concluido cumple o no con las metas establecidas.

2.3.1.6. Estrategias autorreguladoras y la comprensión de textos académicos. Una de las competencias necesarias para un aprendizaje ideal es la de leer diversos tipos de textos y comprenderlos. Esta actividad se presenta desde las etapas iniciales de estudio hasta los niveles superiores. Sin embargo, actualmente, se perciben ciertas dificultades, pues la mayoría de estudiantes no poseen el hábito de la lectura o la consideran como una acción aburrida y tediosa, pese a que es una de las prácticas que tiene mayor presencia en la universidad. Por ello, frente a este panorama y con la finalidad de encontrar un recurso que permita subsanar estas dificultades, sería pertinente el uso de estrategias autorreguladoras que permitan que el estudiante comprenda mejor los textos que lee (Gutiérrez y Montes, 2004).

Ahora bien, la lectura parte de tres momentos: un antes, un durante y un después. Pardo (2015) hace referencia a que, antes de iniciar la lectura, el estudiante podría utilizar estrategias autorreguladoras que le permita establecer la finalidad por la cual deberá leer el texto. Asimismo, indica que, durante la lectura, se podrían utilizar las estrategias de monitoreo o supervisión del proceso de comprensión de textos. Finalmente, señala que, después de la lectura, se aplicaría la estrategia de evaluación, con la finalidad de cerciorarse si se logró el objetivo. Esto justifica la importancia de las estrategias señaladas líneas más arriba frente a mejorar las habilidades de lectura.

2.3.1.7. La importancia del uso de estrategias autorreguladoras en estudiantes universitarios. El estudiante de nivel superior se enfrenta a diversos tipos de actividades académicas en su vida universitaria; por lo tanto, es pertinente que aquel considere las cuatro dimensiones básicas establecidas por Delors (1994): “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos” (p. 91), pilares que le van a permitir un

aprendizaje autónomo. Es en este contexto en el que entra a tallar la importancia del uso de estrategias autorreguladoras, pues, como señala Pardo (2015), las técnicas utilizadas, con la finalidad de regular la formación académica, permiten que los discentes, quienes son los responsables de establecer sus propios objetivos tanto personales como académico-profesionales seleccionen las estrategias que se adecúen a lo que están buscando lograr, que supervisen la ejecución de sus actividades académicas y que evalúen todo el proceso que implica aprender.

Si bien es cierto, cuando el estudiante emplea diversas estrategias en su proceso de aprendizaje, ello requiere que aquel haya reflexionado sobre diferentes acciones para alcanzar sus objetivos; ahora, al ser estas estrategias, específicamente, de autorregulación, facilitará que el discente siga un proceso más ordenado, pues sus acciones serán gestionadas en etapas cíclicas: antes, durante y después. Además, como lo indican Díaz y Hernández (2002), las estrategias autorreguladoras están conformadas, en primer lugar, por la planificación, aquella que guarda relación con la identificación y determinación de objetivos, la temporalización, la elección de recursos y herramientas de aprendizaje, y la predicción de resultados; en segundo lugar, por la supervisión, aquella que se activa cuando el estudiante evalúa y comprende el desarrollo de la tarea, así como hace uso de estrategias automotivadoras, revisa errores y obstáculos en el plan y en las estrategias; y, finalmente, por la evaluación, aquella que permite la comprobación del alcance de los objetivos, así como la valoración final de los resultados de las estrategias utilizadas.

2.3.1.8. Enseñanza de estrategias autorreguladoras como recurso para el aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo surgió en 1963 como una opción para ser aplicado en aquel proceso de enseñanza-aprendizaje que solo consideraba como aprendizaje real a todo aquello que fuese descubierto por el estudiante, como agente activo del proceso en mención. (Rodríguez, 2011). Asimismo, Ausubel, quien propuso este tipo aprendizaje, manifiesta que este amplía y que, a su vez, conserva los nuevos saberes adquiridos por el estudiante mediante sus experiencias académicas, así como personales.

Frente a este contexto, lo que actualmente se persigue como objetivo principal es que los discentes logren aprender desde su autonomía, a partir de la autorregulación de

sus diversas actividades, ello como recurso útil para su desarrollo académico-profesional eficiente. Esta autorregulación es ventajosa para un aprendizaje significativo, pues, en ella, se consideran a los procesos tanto cognitivos como metacognitivos, los mismos que son necesarios de valorar dentro del contexto enseñanza-aprendizaje, puesto que, como señalan Díaz y Hernández (2002), todo nace a partir del conocimiento e identificación que se posea de estos procesos mentales implicados en el aprendizaje o en alguna actividad académica, tales como memorizar, razonar, atender, solucionar de problemas, crear nuevos significados, entre otros. Con esta información, el estudiante puede regular su propia conducta.

Asimismo, se puede resaltar que uno de los ejes característicos del aprendizaje significativo es el aprender a aprender, pues el estudiante que asimiló pertinentemente aquel proceso tendrá la posibilidad de "volver recursivamente sobre sus procesos, actitudes, conductas, decisiones…; analizarlas, interpretarlas desde nuevas perspectivas, prever ajustes" (Morchio y Difabio de Abglat, 2015, p. 46).

2.3.1.9. Dimensiones de las estrategias autorreguladoras. Seguidamente, se describirán las dimensiones que constituyen a la variable estrategias autorreguladoras:

2.3.1.9.1. Dimensión planificación. De acuerdo con Díaz y Hernández (2002), esta estrategia guarda relación con la previa estructuración de una hoja de ruta, en la que están incluidas las actividades que se realizan antes de realizar alguna tarea, tales como la "identificación o determinación de la meta de aprendizaje…, la predicción de los resultados, y la selección y programación de estrategias" (p. 247). Asimismo, indican que la finalidad de esta estrategia es que la tarea sea ejecutada de forma exitosa.

En esa misma línea, Lobato (2006) indica que esta estrategia se realiza antes de iniciar una actividad académica; por ende, permite que el estudiante pueda orientar su aprendizaje haciendo uso de una variedad de estrategias, tales como la determinación de aquello que se quiere lograr al final de la tarea, el programar y cronometrar los pasos para el desarrollo de la tarea, la elección de herramientas que permitan realizar eficientemente la tarea, así como la exposición de interrogantes que permitan la reflexión acerca de lo que se quiere ejecutar.

Para el análisis y la descripción pertinentes, la dimensión planificación está constituida por los siguientes indicadores:

Identificación y determinación de objetivos. Consiste en reconocer y tomar la decisión del conjunto de hechos que se quieren lograr en la tarea asignada. Salcedo (2011) manifiesta que estos objetivos son considerados como todo aquello que el estudiante establece para cumplir adecuadamente alguna actividad académica, sin dejar de lado que estos pueden variar a partir de los resultados obtenidos a lo largo de su aprendizaje.

Temporalización. De acuerdo con Bembibre (2011), la temporalización consiste en ajustar el conjunto de hechos que se quieren lograr en la tarea asignada a un horario y calendario, de tal forma que cada objetivo tenga su espacio y que no queden actividades sin programar.

Selección y programación de estrategias. Consiste en elegir y ordenar las mejores técnicas y acciones necesarias bajo el criterio de eficiencia para lograr el éxito de la tarea asignada. Las estrategias son aquellas actividades que el estudiante elige voluntariamente para aplicarlas en el desarrollo de su aprendizaje y que estas, a su vez, contribuyan a la resolución de problemas presentes en el contexto académico-profesional (Díaz y Hernández, 2002).

Predicción de resultados. Consiste en anticipar aquello que, supuestamente, va a suceder al finalizar la tarea asignada, puesto que los resultados son los efectos que se generan al finalizar ciertas situaciones o procedimientos (Pérez y Gardey, 2014).

2.3.1.9.2. Dimensión supervisión. En términos de Díaz y Hernández (2002), la supervisión como estrategia guarda relación con la toma de conciencia sobre lo que se va a desarrollar en la tarea y con la revisión de errores u obstáculos en el plan o estrategias seleccionadas. Asimismo, considera las actividades realizadas en la primera estrategia, la planificación, y atiende siempre al control durante la ejecución de la tarea.

Del mismo modo, Lobato (2006) manifiesta que, a lo largo del proceso de una determinada actividad académica, el discente dirige y controla la forma como está aprendiendo, y ello lo logra a través de actividades que le van a permitir supervisar este

proceso, tal es el caso de corroborar que la tarea se relaciona con los conocimientos previos del estudiante y que, por lo tanto, es comprensible; establecer interrogantes que permitan contextualizar el avance de la tarea; verificar la eficacia de las técnicas de aprendizaje; y valorar que, hasta ese momento, se esté cumpliendo con los objetivos planteados.

Para el análisis y la descripción pertinentes, la dimensión supervisión ha sido estructurada a partir de los siguientes indicadores:

Toma de conciencia sobre el desarrollo de la tarea. Consiste en analizar detalladamente los procesos que se están siguiendo para ejecutar la tarea asignada, a fin de comprender la incorporación y asimilación efectiva de aquellos.

Uso de estrategias automotivadoras. Consiste en utilizar recursos o actividades elegidas voluntariamente por el estudiante (Díaz y Hernández, 2002) para el desarrollo personal y la superación de los problemas, miedos, angustias, entre otros, que se presenten en el desarrollo de la tarea asignada.

Revisión de errores y obstáculos en el plan y en las estrategias. Consiste en examinar o analizar con atención y cuidado los errores y las dificultades, los mismos que permiten medir cuántas imperfecciones o cuánta ineficiencia (Ruiz, García, Mesa, 2010) se presenta en el desarrollo del plan inicial y de las técnicas seleccionadas para el logro de una determinada actividad académica.

2.3.1.9.3. Dimensión evaluación. Desde el punto de vista de Díaz y Hernández (2002), esta estrategia se utiliza, generalmente, después de terminar la actividad académica, por lo que permite que el estudiante evalúe si los recursos que aplicó lograron los resultados esperados bajo los criterios de eficiencia y efectividad.

Al respecto, Lobato (2006) menciona que, culminada la actividad académica, el discente realiza una autoevaluación sobre los aspectos que le sirvieron para desarrollar dicha actividad, como personales, estratégicos, entre otros, a fin de corroborar que se haya alcanzado lo que, en la etapa de planificación, se determinó como objetivos; asimismo, se evalúa la eficacia de las técnicas y las herramientas utilizadas.

Para el análisis y la descripción pertinente, la dimensión evaluación ha sido organizada sobre la base de los siguientes indicadores:

Comprobación del alcance de los objetivos. Consiste en tener la certeza del cumplimiento de los supuestos, los datos y las metas que el estudiante establece para cumplir adecuadamente alguna actividad académica, sin dejar de lado que estos pueden variar a partir de los resultados obtenidos a lo largo de su aprendizaje (Salcedo, 2011), mediante la demostración del resultado final de la tarea asignada.

Estimación de resultados de las acciones estratégicas. Consiste en la valoración de estrategias, en otras palabras, de aquellas acciones que dotan al estudiante de la posibilitad de optimizar las competencias involucradas en su aprendizaje y las capacidades para solucionar problemas (Díaz y Hernández, 2002), empleadas para la ejecución final de la tarea asignada. En otros términos, se comprueba que aquellas fueron útiles para el logro esperado.

2.3.2. Bases teóricas de la competencia discursiva escrita

En seguida, se presentan los aspectos generales, así como los conceptos que se relacionan con la segunda variable de la investigación: competencia discursiva escrita.

2.3.2.1. Enfoque teórico: Lingüística del texto. Tal como lo indica Bernández (1982), la lingüística del texto nace en Europa central durante los años sesenta. Asimismo, es definida como aquella disciplina que se encarga de estudiar al texto, el cual es considerado como la manifestación comunicativa dotada de coherencia, que cumple una serie de rasgos para ser aceptado como tal. Cabe resaltar que, en esta disciplina, el texto es estudiado a partir de sus estructuras globales: la macroestructura, la cual refiere al aspecto semántico del texto, es decir, a la temática que se va a tratar en este; y la superestructura, la cual representa el ordenamiento del contenido de la redacción; para graficar esto último, se tiene el siguiente caso: el contenido del texto argumentativo está conformado por la introducción (parte inicial), el desarrollo de argumentos (parte central) y las conclusiones (parte final). (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008).

A partir de esta conceptualización, se puede señalar que la variable competencia discursiva escrita está orientada al enfoque teórico desarrollado en la lingüística del texto, puesto que esta competencia se manifiesta en las redacciones de textos a través del desarrollo temático, así como de la cohesión y la coherencia al momento de organizar la información contenida en dichos textos.

2.3.2.2. Competencia comunicativa. Sobre la base de lo expuesto en el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008), se puede indicar que la competencia comunicativa equivale a aquella miscelánea de habilidades de las que dispone el discente y refieren al uso eficiente de las reglas gramaticales, así como de las normas lingüísticas que rigen en el nivel fonético, en el nivel morfológico, en el nivel semántico, entre otros, dentro de una misma comunidad de habla. Asimismo, en términos de Hymes (1971), se puede señalar que esta competencia guarda relación con la habilidad para estructurar ideas que sean pertinentes a nivel gramatical y dentro de la comunidad lingüística en la que se desarrolla el discente; por ende, el autor refiere que esta competencia sigue los criterios de cuándo hablar, qué hacer, con quién, dónde y en qué forma.

Ahora, el nivel de competencia comunicativa de cada persona será diferenciado del resto de los usuarios cuando aquel refleje la idiosincrasia de cada hablante, por ejemplo, en qué nivel de educación se encuentran, a qué clase social pertenece, cuáles son los estados emocionales que manifiestan, según la intencionalidad de sus textos (Quintanilla, 1999). En ese sentido, el conjunto de capacidades adquiridas por los estudiantes, luego de desarrollar la competencia discursiva escrita, no debe disociarse del ámbito social.

Teniendo en cuenta lo establecido en el MCER (2018), la competencia comunicativa está constituida por la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática, las mismas que se interrelacionan al momento de manifestar un texto. En la primera de estas, se toman en cuenta los aspectos normativos de la escritura, así como el significado contextual y las estructuras de los vocablos, frases u oraciones. La segunda competencia refiere a todos aquellos saberes y habilidades acerca del uso de la lengua dentro de la sociedad, por lo que, en ella, se consideran aspectos referidos a los

dialectos, los tratamientos de cortesía, los registros lingüísticos, entre otros. A continuación, la última competencia será detallada con mayor amplitud:

2.3.2.3. Competencia pragmática. De acuerdo con Bachman (1990), la competencia pragmática es el conjunto de habilidades logradas en el estudiante, que le permiten, en el uso comunicativo de la lengua, relacionar al significado con el significante, así como relacionar a los hablantes con los contextos, en los que aquellos interactúan con las demás personas. En otras palabras, la adquisición y dominio de esta competencia da cuenta no solo de la dimensión comunicativa del lenguaje, sino, también, de la dimensión social (Saiz, 1999).

En esa misma línea, el MCER (2018) señala que, dentro de la competencia pragmática, se interrelacionan las siguientes competencias: la competencia discursiva, la cual se manifiesta cuando el estudiante estructura y organiza la información que desea expresar, de tal manera que esta no pierda el sentido lógico y, por ende, sea comprensible ante el receptor; la competencia funcional, aquella que guarda relación con los mensajes producidos por los usuarios, en sus diferentes interacciones con los demás, que incluyan algún fin funcional, por ejemplo, persuadir, describir, demostrar, entre otros; y la competencia organizativa, que refiere a cómo los enunciados "sequenced according to interactional and transactional schemata" [se secuencian según esquemas interaccionales y transaccionales] (p. 138).

2.3.2.4. Texto académico. De manera general, el texto, según Casado, citado en Martín y Montolío (2008), equivale a cualquier información con una extensión determinada que se manifiesta de forma oral o escrita. Asimismo, resalta que aquel es considerado como unidad autónoma, puesto que tiene la capacidad de transmitir un mensaje con sentido completo a partir de los elementos lingüísticos necesarios que lo constituyen, es decir, de "las secuencias, compuestas por oraciones que a su vez satisfacen las condiciones de conexión y coherencia" (Van, 1983, p. 54).

En el nivel escrito, se puede considerar que el texto académico, según Tapia et al. (2003), es de tipo descriptivo y argumentativo, así como representativo y referencial, y

mediador para la transmisión de conocimientos. Los autores citan a Cassany (2000) para indicar que, en los textos académicos, se utiliza un lenguaje formal, conciso y concreto.

Para Bak (2016), el texto académico o la escritura académica, como la autora lo designa, está caracterizado por una serie de aspectos: a. es una redacción para una audiencia académica, por lo que el lenguaje utilizado debe ser formal; b. su estructura es clara; por ello, tiene un inicio (introducción), un desarrollo (análisis) y un final (conclusión); c. debe contener información sustentada en investigaciones previas; d. debe esclarecer un problema y ser comprensible para el receptor; y e. su escritura debe seguir las normas gramaticales. A partir de esta caracterización, se puede señalar que redactar textos académicos es una actividad que compromete a diferentes procesos cognitivos, tales como jerarquizar información, seleccionar los conocimientos adquiridos, integrar los saberes previos con la nueva información, atender y reflexionar sobre todo aquello que se utiliza para redactar (Roa, 2013).

De acuerdo con Clerici (2015), existe una tipología, respecto de los textos académicos, que es trabajada en el ámbito científico, tal es el caso de las monografías, los artículos científicos, los resúmenes, las tesis, las reseñas, las ponencias, los murales y los ensayos. A continuación, se tratará de forma más detalla sobre este último:

2.3.2.4.1. El ensayo. En términos de Zambrano (2012), el ensayo está clasificado dentro del género discursivo argumentativo. En este tipo de textos, se defiende una tesis, la cual refleja la temática del escrito y la postura del autor; por ende, esta debe ser clara y concisa.

La estructura de un ensayo, según Angulo (2013), está constituida de la siguiente forma: a. la introducción, en la que se describe el tema, así como el objetivo, y se presenta la tesis; b. el desarrollo, en el que se aborda el análisis del tema, así como se argumenta la tesis planteada a partir de citas de fuentes bibliográficas revisadas; y c. la conclusión, en la que se exponen las ideas finales que resumen las dos etapas anteriores y se presentan algunas recomendaciones.

2.3.2.5. Competencia discursiva escrita. Sobre la base de lo expuesto por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*

(2018), en adelante, MCER, la competencia discursiva escrita es “la capacidad que posee el estudiante para diseñar, dirigir, estructurar textos, incluyendo aspectos genéricos como el desarrollo temático, y la coherencia y la cohesión” (p. 139).

Asimismo, la efectividad de la citada competencia es manifestada cuando las reglas gramaticales de cualquier lengua y los diferentes significados contextuales se combinan, a fin de lograr que la producción textual, en sus diversos géneros, pueda transmitir un mensaje íntegro. Cabe resaltar que esta particularidad del texto se determina a través de la coherencia que se consigue al cohesionar las ideas de forma pertinente (Canale, 1983), citado en Borras-Comes y Escobar (2018).

Con base en los diferentes autores del *Diccionario de términos clave de ELE* (2008), esta competencia es equivalente a aquella miscelánea de habilidades de las que dispone el discente y le permite manifestar sus mensajes escritos de forma pertinente al momento de relacionar la gramática de su lengua de origen y los significados, sin dejar de lado el contexto. Asimismo, el dominio de esta competencia se expresa mediante el uso de técnicas y conocimientos acerca de las características propias de la tipología textual, que permiten una producción y comprensión adecuada de textos.

A partir de lo indicado, se puede establecer que la competencia discursiva escrita, aquella que deriva de la competencia comunicativa, agrupa al conjunto de habilidades relacionadas con el diseño y la estructuración de textos escritos, que le van a permitir al estudiante redactar ideas cohesionadas adecuadamente, a fin de lograr la coherencia textual, sobre la base de una idea medular y según la intencionalidad del tipo de texto.

2.3.2.6. Importancia del desarrollo eficiente de la competencia discursiva escrita en el estudiante universitario. Según el MCER (2018), la competencia discursiva escrita es “la capacidad que posee el estudiante para diseñar, dirigir, estructurar textos, incluyendo aspectos genéricos como el desarrollo temático, y la coherencia y la cohesión” (p. 139). Esta competencia está establecida para ser desarrollada desde la Educación Básica Regular, etapa en la que el perfil del egresado incluye a aquella competencia que le va a permitir escribir diferentes tipos de textos; por ende, el Minedu (2016) la define como

aquel conjunto de capacidades, en el que se producen textos escritos, que son construidos sobre la base de enunciados lógicos, que se adecúan y se organizan según el contexto y la intención del emisor.

Cabe resaltar que esta competencia, desarrollada en los estudiantes desde edades tempranas hasta edades tardías, por ende, manifestada, también, en el nivel superior de la educación, es reforzada y guiada por los docentes, quienes deberán utilizar estrategias pedagógicas necesarias y pertinentes que acompañen al proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquellas estrategias son equivalentes a actividades que los docentes, conscientemente, ponen en práctica, a fin de optimizar las competencias relacionadas con el aprendizaje significativo de los discentes (Díaz y Hernández, 2002).

A partir de lo manifestado, se puede señalar que la importancia de que el estudiante universitario genere, de manera óptima, la competencia discursiva escrita radica en que aquel no continúe con las dificultades en las diversas actividades de redacción, tales como ensayos, artículos, tesis, entre otros; y en que tenga la posibilidad de optimizar todas las propiedades de las que dispone el texto, así como la coherencia determinada por la cohesión de las ideas que integran los párrafos. Estas mejoras permiten generar la respuesta esperada por el receptor, pues el propósito o la intención de sus textos deben ser interpretados de forma pertinente.

2.3.2.7. Carencia de efectividad de la competencia discursiva escrita de los estudiantes universitarios producto de la insuficiencia de estrategias de enseñanza. Existen evidencias de que docentes universitarios no han sido formados profesionalmente para la enseñanza de la competencia comunicativa. Frente a ello, Almanza et al. (2019), desarrollaron una investigación que demostró que gran parte de los profesores de la Universidad de Camagüey no tenían conocimientos sobre las formas evaluativas y las formas de enseñanza de producción de textos (oral y escrita); asimismo, se constató que no tenía concebido las fases de redacción: orientación, ejecución y control. Los autores señalan que, a partir de aquellas evidencias, se pudo comprobar que la formación académica de los docentes no es lo suficientemente preparada para que estos guíen a los futuros egresados a formar de manera pertinente su competencia discursiva tanto oral como escrita. Frente a este caso, es oportuno resaltar que una de las misiones esenciales

del docente es la de transmitir conocimientos, tanto curriculares como pedagógicos, de calidad; en el primer caso, para que le permita dominar los temas relacionados con el programa de estudios; y, en el segundo caso, para que le posibilite elegir los recursos adecuados para impartir satisfactoriamente las sesiones de aprendizaje.

2.3.2.8. Desatención de la competencia discursiva escrita desde los inicios de la etapa escolar hasta el nivel superior. La desatención de la competencia discursiva escrita data desde las etapas escolares, al igual que la desatención de una metodología enfocada en el aprendizaje de los estudiantes acerca de la citada competencia, pese a que, en el *Currículo Nacional de Educación Básica Regular*, se considera que el aprendiz escribirá textos, desde la tipología que los caracteriza, en su lengua originaria y que desarrollará capacidades como la adecuación de su producción textual con los elementos de la comunicación, organización de enunciados con sentido lógico, uso pertinente de las reglas gramaticales y normativa de la lengua, evaluación reflexiva sobre la información plasmada en el texto vinculada al contexto (Minedu, 2016).

Posiblemente, si se cumpliera con lo establecido en el currículo señalado líneas más arriba, la situación del estudiante universitario, frente al desarrollo de la competencia en mención, sería positiva. Asimismo, Pastor (1994) observa que la práctica de aquella destreza por parte del estudiante es casi nula en el nivel elemental, es decir, a inicios de su etapa educativa. También, considera que la optimización de esta competencia es postergada para las siguientes etapas: secundaria y universitaria. Por ello, aquel hecho que señala la autora revela las falencias de redacción manifestadas por los discentes en el contexto universitario. De forma complementaria, Níkleva y Rico (2016) indican que la expectativa que se tiene de un estudiante de educación superior es que este haya aprendido y haya desarrollado habilidades que le van a permitir leer y escribir de manera eficiente. No obstante, los mismos señalan que existen muchos estudios que manifiestan las debilidades en el campo discursivo y lingüístico del estudiante de universidad. Aquella suposición de los autores, nuevamente, adjudicaría a los docentes de las primeras etapas escolares como agentes necesarios que guíen aprendizajes que duren para toda la vida, lo cual no se percibe en la actualidad.

2.3.2.9. Dimensiones de la competencia discursiva escrita. Enseguida, se describen aquellas dimensiones que conforman a la variable competencia discursiva escrita:

2.3.2.9.1. Dimensión desarrollo temático. Sobre la base de lo expuesto por el MCER (2018), el desarrollo temático refiere a la forma como las ideas se presentan lógicamente en un texto y cómo se relacionan entre sí en una estructura retórica clara. También, implica seguir un discurso relevante.

Asimismo, esta dimensión permite ordenar el contenido del texto a través de la cohesión de ideas que responden a una temática en particular que se va desarrollando de forma progresiva a lo largo de la redacción y, sobre todo, cuando se van agregando nuevas ideas y pensamientos que se relacionan con el tema y con el contexto (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008).

A continuación, se presentan los tres indicadores que conforman a la dimensión desarrollo temático:

Convenciones de los tipos de texto. Consiste en las normas o prácticas admitidas tácitamente, que responden a las características propias que se presentan en los diversos tipos de textos (Corbacho, 2006). Estos últimos están clasificados como argumentativos, expositivos, narrativos, entre otros.

Desarrollo de un texto, expansión y apoyo de puntos principales. Según Sánchez y Vidal (s. f.), el desarrollo de un texto depende del objetivo que plantea el autor; por ejemplo, si la intencionalidad del texto es persuadir al receptor, como en el caso de las redacciones argumentativas, aquel deberá seguir una estructura adecuada: planteamiento de una tesis, que refiera a la postura del autor; desarrollo de argumentos, que sustenten y apoyen la tesis planteada; y un párrafo en el que se exprese la conclusión. Por ende, es importante la precisión de lo que se quiere manifestar en el texto y mostrar las implicaciones prácticas de cada una de las ideas, así como la elección de elementos (ventajas o desventajas) para apoyar la idea principal (tesis) enunciada.

Desarrollo de argumentos. Consiste en la estructuración de argumentos, que, según Iacona (2018), son aquellas razones que sustentan las afirmaciones presentadas en un texto; por lo tanto, son enunciados que refuerzan y apoyan a la tesis planteada por el autor.

2.3.2.9.2. Dimensión cohesión y coherencia. Sobre la base de lo expuesto por el MCER (2018), la cohesión y la coherencia refieren a la forma como los elementos separados de un texto se entrelazan en un todo coherente. Tanto la cohesión como la coherencia operan a nivel de la oración o enunciado y a nivel del texto completo.

Asimismo, de acuerdo con Portolés (2001), la coherencia consiste en el sentido lógico que se genera al unir enunciados de un discurso y la cohesión guarda correspondencia con la concatenación de elementos lingüísticos. Calsamiglia y Tusón (1999) señalan que la coherencia se manifiesta en la relación de los enunciados con el contexto y el contenido del texto. Además, resaltan que la coherencia dota de consistencia al tema y a la organización del contenido del texto, con la finalidad de que el receptor realice una óptima interpretación.

A continuación, se presentan los tres indicadores que conforman a esta dimensión:

Uso y organización de párrafos. El texto argumentativo, como lo es el ensayo, se estructura a partir del uso de párrafos organizados de forma específica, a fin de que el mensaje que se quiere manifestar sea interpretado de forma pertinente por el receptor (Sorókina, 2008). Por ende, usar y organizar los párrafos de un texto permite reforzar la idea principal.

Reglas de coherencia para la organización del texto. Tal como lo indica Rincón (2009), las reglas de coherencia permiten que el texto contenga un tema que guíe las inferencias; en aquella unidad lingüística, no debe haber contradicción de enunciados; por tanto, lo que se manifiesta debe ser oportuno e importante en relación con el sentido; asimismo, las ideas deben desarrollarse de forma jerárquica y, finalmente, no se deben introducir elementos que no guarden relación con la temática del texto.

Uso de recursos de cohesión para la organización y estructuración del texto. Los recursos de cohesión son funciones lingüísticas que permiten relacionar enunciados que

conforman un texto. Según Rincón (2009), aquellos son considerados herramientas para unir ideas, entre los cuales se encuentran los siguientes: la repetición, la cual garantiza la recuperación de información y la no ambigüedad; los marcadores discursivos, los que permiten establecer relaciones con sentido lógico de los enunciados, por ejemplo, las conjunciones, las locuciones adverbiales, entre otros; y la elipsis, que permite la supresión de ideas que se sobreentienden y, por ende, el receptor puede comprenderlas con facilidad.

2.4. Glosario de términos

En seguida, se exponen los conceptos vinculados a la variable 1 estrategias autorreguladoras y a la variable 2 competencia discursiva escrita:

Aprendizaje autónomo. El pionero del término "aprendiz autónomo" fue Holec (1981). Este fue citado en Pastrana (2016) para definir al aprendizaje autónomo como una destreza propia del estudiante para dirigir, así como gestionar su aprendizaje; por ello, aquel es el encargado de plantear metas, delimitar la temática que será aprendida, seleccionar estrategias para utilizarlas en la ejecución de alguna actividad académica, supervisar el desarrollo de esta y, finalmente, realizar una autoevaluación de lo aprendido durante el desarrollo de la tarea asignada.

Autorregulación. Tomando en cuenta al término autorregulación dentro del contexto académico, se puede señalar que, en este, el discente es considerado actuante principal en el desarrollo de su aprendizaje, considerando aspectos cognitivos, metacognitivos, conductuales, motivacionales y contextuales (Zimmerman, 1989), citado en Peñalosa, Landa y Vega (2006).

Cognición. En términos de Peñalosa et al. (2006), la cognición está relacionada con aquellos procedimientos de la mente que permiten al estudiante memorizar alguna información, razonar y solucionar problemas, así como construir significados a partir de los saberes previos.

Competencia. La competencia es el conjunto de capacidades y destrezas que se forman en el estudiante a lo largo de su vida; aquellas le permiten alcanzar los objetivos que se

ha planteado para resolver una determinada situación, considerando un actuar pertinente y contextualizado (Minedu, 2016).

Estrategia de aprendizaje. En términos de Díaz y Hernández (2002), este tipo de estrategias son elegidas de forma voluntaria por el discente para luego aplicarlas en el desarrollo de su aprendizaje. Estas mismas le van a facilitar resolver sus dificultades y corregir los errores que puedan presentarse en el contexto académico-profesional.

Gramática. La gramática es aquella rama de la Lingüística que estudia los productos finales (significados) logrados luego de la concatenación de vocablos; por ende, toma en cuenta aspectos fonéticos, morfológicos, semánticos, entre otros, de la lengua (*Nueva gramática de la lengua española*, 2010).

Metacognición. En términos de Díaz y Hernández (2002), la metacognición equivale a la consciencia que poseemos de nuestros propios procesos cognitivos, los cuales están implicados tanto en el desarrollo de las diferentes tareas en el contexto académico-profesional como en el desarrollo personal a lo largo de los años.

Pragmática. La pragmática se encarga de analizar las producciones orales y escritas, así como las interpretaciones que realizan los usuarios; por ello, está conformada por una serie de convenciones específicas para cada uno de los procesos señalados líneas más arriba (Van, 1980).

Sentido. Según Casado, citado por Martín y Montolío (2008), el sentido guarda relación con la intencionalidad del mensaje específico inscrito en un texto, es decir, con aquello que se quiere expresar realmente, por ejemplo, una orden, un ruego, un sarcasmo, entre otros.

Significado. En términos de Casado, citado por Martín y Montolío (2008), todo contenido textual, particular para la tipología de textos y para las diversas lenguas, es considerado como un significado. Existen significados léxicos, sintácticos, entre otros.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Operacionalización de variables

Seguidamente, se presenta la tabla 3 que contiene la operacionalización de las variables estrategias autorreguladoras y competencia discursiva escrita:

Tabla 3

Operacionalización de las variables estrategias autorreguladoras y competencia discursiva escrita

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Estrategias autorreguladoras	Desde el punto de vista de Díaz y Hernández (2002), las estrategias autorreguladoras son actividades que, al desarrollar una tarea de aprendizaje, se pueden resumir en preguntas como "¿qué voy a hacer?, ¿cómo lo voy a hacer? (planeación); ¿qué estoy haciendo?, ¿cómo lo estoy haciendo? (monitoreo y supervisión); ¿qué tan bien o mal lo estoy	Las estrategias autorreguladoras se dividen en tres dimensiones: planificación, supervisión y evaluación. La planificación está constituida por 4 indicadores y 10 ítems; la supervisión está conformada por 3 dimensiones y 10 ítems; y la evaluación está compuesta por 2 indicadores y 10 ítems. Estos componentes serán evaluados a través de la siguiente escala de Likert: siempre = 4, frecuentemente = 3, a veces = 2 y nunca = 1. Los niveles	Planificación	Identificación y determinación de objetivos	1, 2	Siempre (4) Frecuentemente (3) A veces (2) Nunca (1)
				Temporalización	3, 4	
				Selección y programación de estrategias	5, 6, 7, 8	
				Predicción de resultados	9, 10	
				Toma de conciencia sobre el desarrollo de la tarea	11, 12, 13, 14	
			Supervisión	Uso de estrategias automotivadoras	15, 16	
				Revisión de errores y obstáculos en el plan y en las estrategias	17, 18, 19, 20	

	haciendo? (revisión y evaluación)" (p. 247). Asimismo, los autores indican que estas estrategias se abastecen de los saberes metacognitivos para regular, finalmente, los procesos de la cognición que guardan relación con la realización de alguna actividad académica.	establecidos para el uso de estrategias autorreguladoras son los siguientes: alto, regular y bajo.	Evaluación	Comprobación del alcance de los objetivos	21, 22, 23, 24, 25, 26	
				Estimación de resultados de las acciones estratégicas	27, 28, 29, 30	
Competencia discursiva escrita	Sobre la base de lo expuesto por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2018), en adelante, MCER, la competencia discursiva escrita es "la capacidad que posee el estudiante para diseñar, dirigir, estructurar	La competencia discursiva escrita está conformada por 2 dimensiones: desarrollo temático, y coherencia y cohesión. El desarrollo temático está constituido por 3 indicadores y 20 ítems; y la coherencia y cohesión está compuesta por 3 indicadores y 20 ítems. Estos componentes serán evaluados a través de una ficha de	Desarrollo temático	Convenciones de los tipos de texto	1, 2, 3, 4, 5	Muy bueno (4) Bueno (3) Regular (2) Insuficiente (1)
				Desarrollo de un texto, expansión y apoyo de puntos principales	6, 7	
				Desarrollo de argumentos	8, 9, 10	
				Uso y organización de párrafos	11, 12	
			Cohesión y coherencia	Reglas de coherencia para la organización del texto	13, 14, 15, 16	
				Uso de recursos de cohesión para		

	textos, incluyendo aspectos genéricos como el desarrollo temático, y la coherencia y la cohesión" (p. 139).	observación, cuya escala es la siguiente: muy bueno = 4, bueno = 3, regular = 2, insuficiente = 1. Los niveles establecidos para la competencia discursiva escrita son los siguientes: avanzando, intermedio y básico.	la organización y estructuración del texto	17, 18, 29, 20

3.2. Tipo y diseño de la investigación

3.2.1. Paradigma de la investigación

El paradigma de este estudio fue positivista, puesto que, como señalan Sánchez, et al. (2018), se consideraron conocimientos empíricos que guardan relación con acciones que rigen sobre la base de normas. Asimismo, es importante señalar que este paradigma, en términos de Ricoy (2006), se califica como método cuantitativo y método empírico-analítico.

3.2.2. Enfoque de la investigación

Esta investigación siguió un enfoque cuantitativo, pues se relacionó con mediciones que se han podido enumerar y contabilizar (Hernández y Mendoza, 2018). Asimismo, buscó comprobar las hipótesis y las teorías ya establecidas mediante la aplicación de dos instrumentos de acopio de datos y el pertinente análisis estadístico.

3.2.3. Tipo de investigación

Tomando como referencia a Sánchez y Reyes (2015), se puede indicar que el tipo de investigación de este trabajo fue sustantivo, puesto que se orientó a la descripción y previa

predicción de lo que puede ocurrir en un determinado fenómeno. Cabe resaltar que este tipo de investigación, al perseguir la verdad, se encamina hacia un estudio básico o puro.

3.2.4. Diseño de investigación

La ejecución de este estudio se desarrolló tomando en cuenta el diseño no experimental, pues, como señalan Hernández y Mendoza (2018), el fenómeno o el problema identificado para esta investigación fue contemplado y analizado en su contexto natural, por lo que no se manipularon las variables de estudio (variable 1 estrategias autorreguladoras y variable 2 competencia discursiva escrita).

3.2.5. Corte de la investigación

El corte de este trabajo de investigación fue transversal o transeccional, ya que las herramientas para recabar información de ambas variables de estudio, con la finalidad de evaluar las incidencias, fueron aplicadas a una muestra en particular y en un solo periodo (Hernández y Mendoza, 2018).

3.2.6. Alcance de la investigación

Este estudio se presentó bajo un alcance correlacional y descriptivo. Siguiendo a Hernández, et al. (2014), se puede mencionar que es considerado correlacional porque la investigación ha medido cuán relacionadas están ambas variables de estudio: estrategias autorreguladoras y competencia discursiva escrita. Asimismo, es descriptivo porque se detalló, como señalan Sánchez y Reyes (2015), todo sobre el fenómeno desde su aspecto natural en un tiempo y un espacio determinados.

3.2.7. Método de investigación

Tomando como referencia a Sánchez y Reyes (2015), se puede manifestar que, en esta tesis, se aplicó el método de investigación considerado como hipotético-deductivo, puesto que se inició con el establecimiento de una serie de hipótesis para que, seguidamente, sean comprobadas a partir de la aplicación de instrumentos y posterior procesamiento de datos, con lo que, finalmente, se obtuvieron conclusiones generales y particulares.

3.3. Población y muestra

3.3.1. Unidad de análisis

La unidad de análisis es aquella categoría conformada por material empírico y teórico, de los cuales se pueden realizar inferencias; asimismo, permite resolver cuestiones de investigación, formuladas a partir de la identificación de un problema (Picón y Melian, 2014). En esta investigación, los sujetos que forman parte de la unidad de análisis pertenecieron al programa de Estudios Generales de la Universidad de Ciencias y Humanidades, Lima, Perú.

3.3.2. Población de estudio

La población está constituida por todos los sujetos, objetos, acontecimientos, entre otros que puedan ser cuantificados y estudiados, y que presenten propiedades en común (Sánchez et al., 2018). En esta investigación, se trabajó con 120 discentes del programa de Estudios Generales de las carreras Ingeniería de Sistemas e Informática, Ingeniería Electrónica con mención en Telecomunicaciones, Ingeniería Industrial, Enfermería, Administración, Contabilidad con mención en Finanzas y Marketing de la Universidad de Ciencias y Humanidades, quienes cursan el primer ciclo del periodo académico 2021-I. Este grupo de sujetos de estudio es considerado como una muestra censal, puesto que, como señala Zarcovich (2005), citado en Claros (2018), esta representa toda la población por considerarse pequeña y finita.

Tabla 4

Datos de la población censal

Localidad	Universidad de Ciencias y Humanidades		
Periodo académico	2021-I		
Cantidad de estudiantes	Ciclo I	• Ingeniería de Sistemas e Informática • Ingeniería Electrónica con mención en Telecomunicaciones • Ingeniería Industrial	44
	Programa de Estudios Generales	• Enfermería	41
		• Administración • Contabilidad con mención en Finanzas Marketing	35
	Total		120

3.3.3. Selección de muestra

Para la obtención de la población censal que esta investigación ha tomado en cuenta, se aplicó el muestreo no probabilístico de tipo intencional, el cual es definido como aquel tipo de muestreo en el que el investigador utiliza, de forma intencionada, sus propios criterios de selección de los sujetos que serán estudiados; asimismo, se utiliza cuando la población es muy cambiante y, por consiguiente, la muestra está conformada por una pequeña cantidad de sujetos (Sánchez et al., 2018; Otzen y Manterola, 2017).

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Técnicas para elaboración de instrumentos

De acuerdo con Sánchez et al. (2018), las técnicas son consideradas como procedimientos —directos o indirectos— mediadores para obtener y recopilar información necesaria para medir las variables de estudio. Se consideran técnicas directas de investigación a las entrevistas y a las observaciones, y, como técnicas indirectas de investigación, a los test, a los inventarios, entre otros. En este trabajo de investigación, se tomaron en cuenta dos técnicas que engloban a las herramientas para obtener información: la encuesta y la observación.

3.4.1.1. Técnica para la variable estrategias autorreguladoras: la encuesta. En el caso de la variable estrategias autorreguladoras, se consideró la técnica encuesta, aquella que, en términos de Sánchez et al. (2018), es caracterizada como una técnica dentro de la investigación que permite el uso de un instrumento de acopio de datos constituido por ítems en forma de interrogantes, a fin de obtener respuestas medibles y particulares de la muestra.

3.4.1.2. Técnica para la variable competencia discursiva escrita: la observación. Para la segunda variable de estudio, la competencia discursiva escrita, se aplicó la observación como técnica para obtener datos. Según Sánchez et al. (2018), aquella guarda relación con el uso de los sentidos, los mismos que permiten visualizar al fenómeno y a los agentes participantes de este, desde un contexto natural.

3.4.2. *Instrumentos de recolección de datos.*

De acuerdo con Sánchez et al. (2018), estos instrumentos son considerados como herramientas que permiten medir, mediante su aplicación y posterior recopilación de datos, las variables de un determinado fenómeno en su contexto natural. En el presente estudio, se tomaron en cuenta dos de estos instrumentos: el *Cuestionario de uso de estrategias autorreguladoras* y la *Ficha de observación para evaluar la competencia discursiva escrita.*

3.4.2.1. Instrumento de recolección de datos para la variable estrategias autorreguladoras: el cuestionario. Como indican Sánchez y Reyes (2015), en este tipo de instrumento, se incluye una secuencia de interrogantes que buscan responder a los objetivos planteados por el investigador en su investigación. Cabe resaltar que, para la elaboración de este instrumento se tomó en consideración *el Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, por Pinthich (2000), y el *Inventario de estrategias de autorregulación*, por Monge-López, Bonilla, Aguilar-Freyan (2017). En tal sentido, para medir la primera variable de estudio, las estrategias autorreguladoras, se aplicó el cuestionario titulado *Cuestionario sobre el uso de estrategias autorreguladoras*, conformado por 30 ítems, cuyas respuestas se establecieron con la escala de Likert, caracterizada como politómica: siempre = 4, frecuentemente = 3, a veces = 2 y nunca = 1. A continuación, se presenta la ficha técnica del instrumento de recolección de datos:

Tabla 5

Ficha técnica del instrumento de recolección de datos para la variable estrategias autorreguladoras

Cuestionario sobre el uso de estrategias autorreguladoras	
Autor	Fiorella Moreno Milla
Año	2021
Tiempo	Aproximadamente, 40 minutos
Población	120 discentes del programa de Estudios Generales del ciclo I de la Universidad de Ciencias y Humanidades
Objetivo	Medir el uso de estrategias autorreguladoras
Estructura	Tres dimensiones: planificación, supervisión, evaluación
Escala de medición	Politómica: siempre = 4, frecuentemente = 3, a veces = 2, nunca = 1

3.4.2.2. Instrumento de recolección de datos para la variable competencia discursiva escrita: la ficha de observación. Según Fernández (2006), la ficha de observación facilita al investigador la recolección de datos, pues este observa, registra y analiza los aspectos que conciernen a sus objetivos de estudio. Asimismo, en este tipo de instrumento, se registran los criterios de observación y la organización de estos en las distintas dimensiones propuestas por el investigador. Cabe resaltar que, para la elaboración de este instrumento, se tomó en consideración la *Encuesta competencias discursivas-textuales*, por Mesías (2018). En tal sentido, para medir la segunda variable de estudio, la competencia discursiva escrita, se aplicó la ficha de observación titulada *Ficha de observación para evaluar la competencia discursiva escrita*, conformada por 20 ítems, cuyas respuestas se establecieron con la escala de Likert, caracterizada como politómica: muy bueno = 4, bueno = 3, regular = 2 e insuficiente = 1. A continuación, se presenta la ficha técnica del instrumento de recolección de datos:

Tabla 6

Ficha técnica del instrumento de recolección de datos para la variable competencia discursiva escrita

Ficha de observación para evaluar la competencia discursiva escrita	
Autor	Fiorella Moreno Milla
Año	2021
Tiempo	Dependerá del investigador
Población	120 discentes del programa de Estudios Generales del ciclo I de la Universidad de Ciencias y Humanidades
Objetivo	Evaluar y medir el nivel de la competencia discursiva escrita
Estructura	Dos dimensiones: desarrollo temático, cohesión y coherencia
Escala de medición	Politómica: muy bueno = 4, bueno = 3, regular = 2, insuficiente = 1

3.4.3. *Validación y confiabilidad de instrumentos de recolección de datos*

A fin de que los instrumentos *Cuestionario sobre el uso de estrategias autorreguladoras* y *Ficha de observación para evaluar la competencia discursiva escrita* sean aprobados para su aplicación, se ha obtenido la validez de estos a partir de la opinión de jueces expertos, y la confiablidad, mediante la aplicación de una prueba piloto.

3.4.3.1. Validez de los instrumentos de recolección de datos. Como expresan Sánchez et al. (2018), un instrumento destinado a compilar datos está dotado de validez cuando mide efectivamente lo propuesto por el investigador para un determinado fenómeno de estudio. Asimismo, se puede indicar que, para esta tesis, los contenidos de cada instrumento fueron validados, lo cual, según Hernández y Mendoza (2018), se logra cuando expertos de una disciplina, acorde a la temática de cada variable, los evalúa y otorga su veredicto final, el mismo que debe manifestar que tanto los indicadores como las dimensiones, que constituyen a las variables de investigación, son representativos. A fin de validar estas herramientas que permitieron recolectar información para esta tesis, se consideró conveniente y necesario la participación de cinco jueces expertos, quienes han realizado su evaluación tomando en cuenta diez criterios: claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, intencionalidad, consistencia, coherencia, metodología y pertinencia.

Cabe precisar que, además de los citados criterios, los expertos evaluaron los ítems de ambos instrumentos a partir de los valores denominados como esencial o no esencial. Estos valores fueron procesados mediante el índice de validez de contenido, cuya fórmula propuesta por Lawshe (1975) es la siguiente:

$$CVR = \frac{n_e - N/2}{N/2}$$

CVR: Razón de validez de contenido

N: Número de expertos

n_e: Número de expertos que indican esencial

Tabla 7

Validez de contenido del instrumento de estrategias autorreguladoras por juicio de expertos

Ítems	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5	N.° de expertos que indican esencial	Razón de validez de contenido (CVR)
1	1	1	1	1	1	5	1
2	1	1	1	1	1	5	1
3	1	1	1	1	1	5	1
4	1	1	1	1	1	5	1
5	1	1	1	1	1	5	1
6	1	1	1	1	1	5	1
7	1	1	1	1	1	5	1
8	1	1	1	1	1	5	1
9	1	1	1	1	1	5	1
10	1	1	1	1	1	5	1
11	1	1	1	1	1	5	1
12	1	1	1	1	1	5	1
13	1	1	1	1	1	5	1
14	1	1	1	1	1	5	1
15	1	1	1	1	1	5	1
16	1	1	1	1	1	5	1
17	1	1	1	1	1	5	1
18	1	1	1	1	1	5	1
19	1	1	1	1	1	5	1
20	1	1	1	1	1	5	1
21	1	1	1	1	1	5	1
22	1	1	1	1	1	5	1
23	1	1	1	1	1	5	1
24	1	1	1	1	1	5	1
25	1	1	1	1	1	5	1
26	1	1	1	1	1	5	1
27	1	1	1	1	1	5	1
28	1	1	1	1	1	5	1
29	1	1	1	1	1	5	1
30	1	1	1	1	1	5	1
				ICV			1
Índice de validez de contenido							

A partir de los resultados obtenidos en la table 7, se puede indicar que el índice de validez de contenido del instrumento para medir el uso de las estrategias autorreguladoras por parte de los estudiantes se encuentra dentro del valor de 1.00, el cual, según Herrera (1998), está considerado como una VALIDEZ PERFECTA.

Tabla 8

Evaluación del instrumento de estrategias autorreguladoras por juicio de expertos

Expertos	Nombres y apellidos	Aplicable
1	Dr. Fredy Belito Hilario	Aplicable
2	Dr. Abel Rodríguez Taboada	Aplicable
3	Dr. Manuel Eulogio Conde Marcos	Aplicable
4	Dr. Jairo Valqui Culqui	Aplicable
5	Dra. Violeta Cadenillas Albornoz	Aplicable

A partir de los resultados obtenidos, se puede señalar que los cinco jueces expertos citados en la tabla 8 coinciden en que el instrumento para medir el uso de estrategia autorreguladoras por parte de los estudiantes es APLICABLE.

Tabla 9

Validez de contenido del instrumento de competencia discursiva escrita por juicio de expertos

Ítems	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5	N.° de expertos que indican esencial	Razón de validez de contenido (CVR)
1	1	1	1	1	1	5	1
2	1	1	1	1	1	5	1
3	1	1	1	1	1	5	1
4	1	1	1	1	1	5	1
5	1	1	1	1	1	5	1

6	1	1	1	1	1	5	1
7	1	1	1	1	1	5	1
8	1	1	1	1	1	5	1
9	1	1	1	1	1	5	1
10	1	1	1	1	1	5	1
11	1	1	1	1	1	5	1
12	1	1	1	1	1	5	1
13	1	1	1	1	1	5	1
14	1	1	1	1	1	5	1
15	1	1	1	1	1	5	1
16	1	1	1	1	1	5	1
17	1	1	1	1	1	5	1
18	1	1	1	1	1	5	1
19	1	1	1	1	1	5	1
20	1	1	1	1	1	5	1
				ICV			1
				Índice de validez de contenido			

A partir de los resultados obtenidos en la table 9, se puede indicar que el índice de validez de contenido del instrumento para medir la competencia discursiva descrita de los estudiantes se encuentra dentro del valor de 1.00, el cual, según Herrera (1998), está considerado como una VALIDEZ PERFECTA.

Tabla 10

Evaluación del instrumento de competencia discursiva escrita por juicio de expertos

Expertos	Nombres y apellidos	Aplicable
1	Dr. Fredy Belito Hilario	Aplicable
2	Dr. Abel Rodríguez Taboada	Aplicable
3	Dr. Manuel Eulogio Conde Marcos	Aplicable
4	Dr. Jairo Valqui Culqui	Aplicable
5	Dra. Violeta Cadenillas Albornoz	Aplicable

A partir de los resultados obtenidos, se puede señalar que los cinco jueces expertos, citados en la tabla 10, coinciden en que el instrumento para medir la competencia discursiva escrita de los estudiantes es APLICABLE.

3.4.3.2. Confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos. Empleando las palabras de Sánchez et al. (2018), se puede indicar que la confiabilidad "implica las cualidades de estabilidad, consistencia, exactitud, tanto de los instrumentos como de los datos y las técnicas de investigación…, la confiabilidad puede ser entendida en relación con el error, pues a mayor confiabilidad, menor error" (p. 35).

Al respecto, Hernández y Mendoza (2018) manifiestan que existen cuatro procedimientos, entre ellas y la que se utilizó en esta investigación, es la medida de consistencia interna, cuyo procedimiento incluye al coeficiente de coherencia denominado Alfa de Cronbach, puesto que las variables de estudio han sido evaluadas a través de instrumentos, cuyas escalas de medición son de tipo Likert; por lo tanto, estas son designadas como politómicas. Cabe resaltar que aquel proceso de confiabilidad ha requerido de la ejecución de una prueba piloto, en la que se han aplicado los siguientes instrumentos de recolección datos: el *Cuestionario sobre el uso de estrategias autorreguladoras*, conformado por 30 ítems, así como la *Ficha de observación para evaluar la competencia discursiva escrita*, conformada por 20 ítems. Estos estuvieron dirigidos a un total de 25 discentes de la Facultad de Educación que siguen el curso de Didáctica General del programa Estudios Generales, período académico 2020-II, quienes fueron seleccionados de forma intencional, es decir, sobre la base de los propios criterios de selección del investigador, puesto que la cantidad de estudiantes era pequeña y representativa, pues se asemeja a la población de estudio general (Sánchez et al., 2018; Otzen y Manterola, 2017). Finalmente, se puede resaltar que los datos recolectados mediante los instrumentos han sido codificados y analizados a través del programa estadístico SPSS versión 26.

En seguida, se exponen las tablas de fiabilidad con los resultados correspondientes para cada instrumento a partir de la prueba piloto:

Tabla 11

Estadísticas de fiabilidad del instrumento para medir el uso de estrategias autorreguladoras a partir de la prueba piloto

Alfa de Cronbach	N.° de elementos
0.934	30

La fiabilidad obtenida para el instrumento de la variable estrategias autorreguladoras fue de 0.934; por lo tanto, se encuentra dentro del intervalo 0.80 a 0.90, el cual, según Vellis, citado en García (2005), tiene una escala de valoración considerada como MUY BUENA.

Tabla 12

Estadísticas de fiabilidad de las dimensiones del instrumento para medir el uso de estrategias autorreguladoras a partir de la prueba piloto

Dimensiones	Alpha de Cronbach	N.° de elementos
Planificación	0.824	10
Supervisión	0.830	10
Revisión	0.860	10

La fiabilidad obtenida para cada dimensión del instrumento para medir la variable estrategias autorreguladoras fue de 0.824 para la dimensión planificación, 0.830 para la dimensión supervisión y 0.860 para la dimensión revisión; por lo tanto, estos valores se encuentran dentro del intervalo 0.80 a 0.90, el cual, según Vellis, citado en García (2005), tiene una escala de valoración considerada como MUY BUENA.

Tabla 13

Estadísticas de fiabilidad del instrumento para medir la competencia discursiva escrita a partir de la prueba piloto

Alfa de Cronbach	N.° de elementos
0.892	20

La fiabilidad obtenida para el instrumento de la variable competencia discursiva escrita fue de 0.892; por lo tanto, se encuentra dentro del intervalo 0.80 a 0.90, el cual, según Vellis, citado en García (2005), tiene una escala de valoración considerada como MUY BUENA.

Tabla 14

Estadísticas de fiabilidad de las dimensiones del instrumento para medir la competencia discursiva escrita a partir de la prueba piloto

Dimensiones	Alpha de Cronbach	N.° de elementos
Desarrollo temático	0.804	10
Cohesión y coherencia	0.821	10

La fiabilidad obtenida para cada dimensión del instrumento de la variable competencia discursiva escrita fue de 0.804 para la dimensión desarrollo temático y 0.821 para la dimensión cohesión y coherencia; por lo tanto, estos valores se encuentran dentro del intervalo 0.80 a 0.90, el cual, según Vellis, citado en García (2005), tiene una escala de valoración considerada como MUY BUENA.

En seguida, se exponen las tablas de fiabilidad con los resultados correspondientes para cada instrumento a partir de la totalidad de participantes en el estudio:

Tabla 15

Estadísticas de fiabilidad del instrumento para medir el uso de estrategias autorreguladoras a partir de la totalidad de participantes en el estudio

Alfa de Cronbach	N.° de elementos
0.947	30

La fiabilidad obtenida, a partir de la aplicación sobre la totalidad de los participantes de estudio, para el instrumento de la variable estrategias autorreguladoras fue de 0.947; por lo tanto, se encuentra dentro del intervalo 0.80 a 0.90, el cual, según Vellis, citado en García (2005), tiene una escala de valoración considerada como MUY BUENA.

Tabla 16

Estadísticas de fiabilidad de las dimensiones del instrumento para medir el uso de estrategias autorreguladoras a partir de la totalidad de participantes en el estudio

Dimensiones	Alpha de Cronbach	N.° de elementos
Planificación	0.812	10
Supervisión	0.842	10
Revisión	0.897	10

La fiabilidad obtenida, a partir de la aplicación sobre la totalidad de los participantes de estudio, para cada dimensión del instrumento para medir la variable estrategias autorreguladoras fue de 0.812 para la dimensión planificación, 0.842 para la dimensión supervisión y 0.897 para la dimensión revisión; por lo tanto, estos valores se encuentran dentro del intervalo 0.80 a 0.90, el cual, según Vellis, citado en García (2005), tiene una escala de valoración considerada como MUY BUENA.

Tabla 17

Estadísticas de fiabilidad del instrumento para medir la competencia discursiva escrita a partir de la totalidad de participantes en el estudio

Alfa de Cronbach	N.° de elementos
0.928	20

La fiabilidad obtenida, a partir de la aplicación sobre la totalidad de los participantes de estudio, para el instrumento de la variable competencia discursiva escrita fue de 0.928; por lo tanto, se encuentra dentro del intervalo 0.80 a 0.90, el cual, según Vellis, citado en García (2005), tiene una escala de valoración considerada como MUY BUENA.

Tabla 18

Estadísticas de fiabilidad de las dimensiones del instrumento para medir la competencia discursiva escrita a partir de la totalidad de participantes en el estudio

Dimensiones	Alpha de Cronbach	N.° de elementos
Desarrollo temático	0.884	10
Cohesión y coherencia	0.841	10

La fiabilidad obtenida, a partir de la aplicación sobre la totalidad de los participantes de estudio, para cada dimensión del instrumento de la variable competencia discursiva escrita fue de 0.884 para la dimensión desarrollo temático y 0.841 para la dimensión cohesión y coherencia; por lo tanto, estos valores se encuentran dentro del intervalo 0.80 a 0.90, el cual, según Vellis, citado en García (2005), tiene una escala de valoración considerada como MUY BUENA.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis, interpretación y discusión de resultados

Luego de la aplicación de los procesos estadísticos para contrastar las hipótesis, en seguida, se manifiestan los resultados y sus respectivas interpretaciones, así como la discusión de los resultados.

4.1.1. Análisis descriptivo

Para la variable estrategias autorreguladoras. A continuación, se presenta el análisis descriptivo para la variable estrategias autorreguladoras y sus dimensiones:

Tabla 19

Niveles y frecuencia de la variable estrategias autorreguladoras

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	14	11.7
Regular	96	80.0
Alto	10	8.3
Total	120	100.0

En la tabla 19, se presentaron los niveles y las frecuencias percibidos por los discentes de una universidad privada respecto de la variable estrategias autorreguladoras. Aquellos manifestaron los siguientes niveles: el 80.0 % tiene un nivel regular; el 11.7 %, un nivel bajo; y 8.3 %, un nivel alto.

Tabla 20

Niveles y frecuencia de la dimensión planificación

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	11	9.2
Regular	105	87.5
Alto	4	3.3
Total	120	100.0

En la tabla 20, se presentaron los niveles y las frecuencias percibidos por los discentes de una universidad privada respecto de la dimensión planificación. Aquellos manifestaron los siguientes niveles: el 87.5 % tiene un nivel regular; el 9.2 %, un nivel bajo; y 3.3 %, un nivel alto.

Tabla 21

Niveles y frecuencia de la dimensión supervisión

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	13	10.8
Regular	102	85.0
Alto	5	4.2
Total	120	100.0

En la tabla 21, se presentaron los niveles y las frecuencias percibidos por los discentes de una universidad privada respecto de la dimensión supervisión. Aquellos manifestaron los siguientes niveles: el 85.0 % tiene un nivel regular; el 10.8 %, un nivel bajo; y 4.2 %, un nivel alto.

Tabla 22

Niveles y frecuencia de la dimensión evaluación

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	22	18.3
Regular	86	71.7
Alto	12	10.0
Total	120	100.0

En la tabla 22, se presentaron los niveles y las frecuencias percibidos por los discentes de una universidad privada respecto de la dimensión evaluación. Aquellos manifestaron los siguientes niveles: el 71.7 % tiene un nivel regular; el 18.3 %, un nivel bajo; y 10.0 %, un nivel alto.

Tabla 23

Niveles y frecuencia de la variable estrategias autorreguladoras y sus dimensiones

	Estrategias autorreguladoras		Planificación		Supervisión		Evaluación	
Niveles	F	%	F	%	F	%	F	%
Bajo	14	11.7	11	9.2	13	10.8	22	18.3
Regular	96	80.0	105	87.5	102	85.0	86	71.7
Alto	10	8.3	4	3.3	5	4.2	12	10.0
Total	120	100.0	120	100.0	120	100.0	120	100.0

En la tabla 23, se presentaron los niveles y las frecuencias percibidos por los discentes de una universidad privada respecto de la variable estrategias autorreguladoras y sus dimensiones. Aquellos manifestaron los siguientes niveles: el 80.0 % tiene un nivel regular; el 11.7 %, un nivel bajo; y 8.3 %, un nivel alto. Respecto de la dimensión planificación de la variable estrategias autorreguladoras, aquellos manifestaron los siguientes niveles: el 87.5 % tiene un nivel regular; el 9.2 %, un nivel bajo; y 3.3 %, un nivel alto. En cuanto a la

dimensión supervisión de la variable estrategias autorreguladoras, aquellos manifestaron los siguientes niveles: el 85.0 % tiene un nivel regular; el 10.8 %, un nivel bajo; y 4.2 %, un nivel alto. Finalmente, en relación con la dimensión evaluación de la variable estrategias autorreguladoras, aquellos manifestaron los siguientes niveles: el 71.7 % tiene un nivel regular; el 18.3 %, un nivel bajo; y 10.0 %, un nivel alto.

Para la variable competencia discursiva escrita. A continuación, se presenta el análisis descriptivo para la variable competencia discursiva escrita y sus dimensiones:

Tabla 24

Niveles y frecuencia de la variable competencia discursiva escrita

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Básico	13	10.8
Intermedio	94	78.3
Avanzado	13	10.8
Total	120	100.0

En la tabla 24, se presentaron los niveles y las frecuencias percibidos por los discentes de una universidad privada respecto de la variable competencia discursiva escrita. Aquellos manifestaron los siguientes niveles: el 78.3 % tiene un nivel intermedio; el 10.8 %, un nivel básico; y 10.8 %, un nivel avanzado.

Tabla 25

Niveles y frecuencia de la dimensión desarrollo temático

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Básico	15	12.5
Intermedio	92	76.7
Avanzado	13	10.8
Total	120	100.0

En la tabla 25, se presentaron los niveles y las frecuencias percibidos por los discentes de una universidad privada respecto de la dimensión desarrollo temático. Aquellos manifestaron los siguientes niveles: el 76.7 % tiene un nivel intermedio; el 12.5 %, un nivel básico; y 10.8 %, un nivel avanzado.

Tabla 26

Niveles y frecuencia de la dimensión cohesión y coherencia

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Básico	9	7.5
Intermedio	99	82.5
Avanzado	12	10.0
Total	120	100.0

En la tabla 26, se presentaron los niveles y las frecuencias percibidos por los discentes de una universidad privada respecto de la dimensión cohesión y coherencia. Aquellos manifestaron los siguientes niveles: el 82.5 % tiene un nivel intermedio; el 10.0 %, un nivel avanzado; y 7.5 %, un nivel básico.

Tabla 27

Niveles y frecuencia de la variable competencia discursiva escrita y sus dimensiones

	Competencia discursiva escrita		Desarrollo temático		Cohesión y coherencia	
Niveles	F	%	F	%	F	%
Básico	13	10.8	15	12.5	9	7.5
Intermedio	94	78.3	92	76.7	99	82.5
Avanzado	13	10.8	13	10.8	12	10.0
Total	120	100.0	120	100.0	120	100.0

En la tabla 27, se presentaron los niveles y las frecuencias percibidos por los discentes de una universidad privada respecto de la variable competencia discursiva escrita y sus dimensiones. Aquellos manifestaron los siguientes niveles: el 78.3 % tiene un nivel intermedio; el 10.8 %, un nivel básico; y 10.8 %, un nivel avanzado. Respecto de la dimensión desarrollo temático de la variable competencia discursiva escrita, aquellos manifestaron los siguientes niveles: el 76.7 % tiene un nivel intermedio; el 12.5 %, un nivel básico; y 10.8 %, un nivel avanzado. Finalmente, en relación con la dimensión cohesión y coherencia de la competencia discursiva escrita, aquellos manifestaron los siguientes niveles: el 82.5 % tiene un nivel intermedio; el 10.0 %, un nivel avanzado; y 7.5 %, un nivel básico.

Aplicación de tablas cruzadas para la variable estrategias autorreguladoras y para la variable competencia discursiva escrita. A continuación, se presenta la distribución de los niveles de la competencia discursiva escrita, según los niveles de las estrategias autorreguladoras:

Tabla 28

Distribución de los niveles de la competencia discursiva escrita, según los niveles de las estrategias autorreguladoras

		Competencia discursiva escrita (Agrupada)			
		Básico	intermedio	avanzado	Total
Estrategias autorreguladoras (Agrupada)	bajo	12	2	0	14
		10.0%	1.7 %	0.0 %	11.7 %
	regular	1	92	3	96
		0.8 %	76.7 %	2.5 %	80.0 %
	alto	0	0	10	10
		0.0 %	0.0 %	8.3 %	8.3 %
Total		13	94	13	120
		10.8 %	78.3 %	10.8 %	100.0 %

En la tabla 28, se presentó la distribución de los niveles de competencia discursiva escrita percibidos por los discentes de una universidad privada respecto de los niveles de estrategias autorreguladoras. De aquella, se infirió que el mayor porcentaje de estudiantes (76.7 %), que utilizaron de forma regular las estrategias autorreguladoras, alcanzaron un nivel intermedio de competencia discursiva escrita; asimismo, que el 10.0 % de discentes, que utilizaron aquellas estrategias de manera disminuida (baja), alcanzaron un nivel básico de competencia discursiva escrita; y, finalmente, que solo el 8.3 % de universitarios, que utilizaron en un nivel alto las estrategias señaladas, alcanzaron un nivel avanzando de la competencia en mención.

Tabla 29

Distribución de los niveles del desarrollo temático (DT), según los niveles de las estrategias autorreguladoras

		DT (Agrupada)			
		básico	Intermedio	avanzado	Total
Estrategias autorreguladoras (Agrupada)	Bajo	12	2	0	14
		10.0 %	1.7 %	0.0 %	11.7 %
	Regular	3	90	3	96
		2.5 %	75.0 %	2.5 %	80.0 %
	Alto	0	0	10	10
		0.0 %	0.0 %	8.3 %	8.3 %
Total		15	92	13	120
		12.5 %	76.7 %	10.8 %	100.0 %

En la tabla 29, se presentó la distribución de los niveles de la dimensión desarrollo temático en la redacción de los discentes de una universidad privada respecto de los niveles de estrategias autorreguladoras. De aquella, se infirió que el mayor porcentaje de estudiantes (75.0 %), que utilizaron de forma regular las estrategias autorreguladoras, alcanzaron un nivel intermedio de desarrollo temático en sus redacciones; asimismo, que el 10.0 % de

discentes, que utilizaron aquellas estrategias de manera disminuida (baja), alcanzaron un nivel básico de desarrollo temático en sus redacciones; y, finalmente, que solo el 8.3 % de universitarios, que utilizaron en un nivel alto las estrategias señaladas, alcanzaron un nivel avanzando de la dimensión referida.

Tabla 30

Distribución de los niveles de la cohesión y coherencia (CyC), según los niveles de las estrategias autorreguladoras

		CyC (Agrupada)			
		básico	intermedio	avanzado	Total
Estrategias autorreguladoras (Agrupada)	bajo	8	6	0	14
		6.7 %	5.0 %	0.0 %	11.7 %
	regular	1	91	4	96
		0.8 %	75.8 %	3.3 %	80.0 %
	alto	0	2	8	10
		0.0 %	1.7 %	6.7 %	8.3 %
Total		9	99	12	120
		7.5 %	82.5 %	10.0 %	100.0 %

En la tabla 30, se presentó la distribución de los niveles de la dimensión cohesión y coherencia en la redacción de los discentes de una universidad privada respecto de los niveles de estrategias autorreguladoras. De aquella, se infirió que el mayor porcentaje de estudiantes (75.8 %), que utilizaron de forma regular las estrategias autorreguladoras, alcanzaron un nivel intermedio de cohesión y coherencia en sus redacciones; asimismo, que el 6.7 % de discentes, que utilizaron aquellas estrategias de manera disminuida (baja), alcanzaron un nivel básico de cohesión y coherencia en sus redacciones; y, finalmente, que el 6.7 % de universitarios, que utilizaron en un nivel alto las estrategias señaladas, alcanzaron un nivel avanzando de la dimensión referida.

4.1.2. Análisis inferencial

A continuación, se presenta el análisis inferencial para la variable estrategias autorreguladoras y para la variable competencia discursiva escrita:

4.1.2.1. Prueba de normalidad. En las siguientes tablas y figuras, se presenta la prueba de normalidad, que demuestra si el conjunto de los datos recolectados para cada variable está modelado por una distribución normal.

Tabla 31

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Estadístico	gl	Sig.
Planificación	.101	120	.004
Supervisión	.114	120	.001
Evaluación	.086	120	.028
ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS	.085	120	.033
Desarrollo temático	.122	120	.000
Cohesión y coherencia	.082	120	.049
COMPETENCIA DISCURSIVA ESCRITA	.110	120	.001

a. Corrección de significancia de Lilliefors

En la tabla 31, luego de aplicar la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, se evidenció que la variable estrategias autorreguladoras y las dimensiones planificación, supervisión y evaluación presentan puntajes que no se aproximan a distribuciones normales, puesto que el p-valor es menor a 0.05. Asimismo, la variable competencia discursiva escrita y las dimensiones desarrollo temático, y cohesión y coherencia presentan puntajes que no se aproximan a distribuciones normales, puesto que el p-valor es menor a 0.05. Por lo tanto, la verificación de hipótesis se realizó a partir de la aplicación de la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

4.1.2.2. Prueba de hipótesis. En las siguientes tablas y figuras, se presenta la prueba de hipótesis, cuya finalidad es verificar tanto la hipótesis general como las hipótesis específicas.

Hipótesis general

H_0: No existe relación entre las estrategias autorreguladoras y la competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021.

$p \leq 0.05$

H_1: Existe relación entre las estrategias autorreguladoras y la competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021.

$p \neq 0.05$

Tabla 32

Correlación de Rho de Spearman entre la variable estrategias autorreguladoras y la variable competencia discursiva escrita

			Estrategias autorreguladoras	Competencia discursiva escrita
Rho de Spearman	Estrategias autorreguladoras	Coeficiente de correlación	1.000	.883**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	120	120
	Competencia discursiva escrita	Coeficiente de correlación	.883**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	120	120

**. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

A partir de lo observado en la tabla 32, se puede indicar que se halló una correlación significativa y directa (positiva alta) con un coeficiente de correlación Rho de

Spearman = 0.883** entre las variables estrategias autorreguladoras y competencia discursiva escrita de discentes de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021. Además, se obtuvo un p-valor (p = 0.000) menor que el p-valor asumido (p < 0.05); por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula.

Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

H_0: No existe relación entre las estrategias autorreguladoras y el desarrollo temático en la redacción de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021.

$p \leq 0.05$

H_1: Existe relación entre las estrategias autorreguladoras y el desarrollo temático en la redacción de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021.

$p \neq 0.05$

Tabla 33

Correlación de Rho de Spearman entre la variable estrategias autorreguladoras y la dimensión desarrollo temático

			Estrategias autorreguladoras	Desarrollo temático
Rho de Spearman	Estrategias autorreguladoras	Coeficiente de correlación	1.000	.882**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	120	120
	Desarrollo temático	Coeficiente de correlación	.882**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	120	120

**. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

A partir de lo observado en la tabla 33, se puede indicar que se halló una correlación significativa y directa (positiva alta) con un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0.882** entre las variables estrategias autorreguladoras y la dimensión desarrollo temático en la redacción de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021. Además, se obtuvo un p-valor (p = 0.000) menor que el p-valor asumido (p < 0.05); por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula.

Hipótesis específica 2

H_0: No existe relación entre las estrategias autorreguladoras y la cohesión y coherencia en la redacción de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021.

$p \leq 0.05$

H_1: Existe relación entre las estrategias autorreguladoras y la cohesión y coherencia en la redacción de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021.

$p \neq 0.05$

Tabla 34

Correlación de Rho de Spearman entre la variable estrategias autorreguladoras y la dimensión cohesión y coherencia

			Estrategias autorreguladoras	Cohesión y coherencia
Rho de Spearman	Estrategias autorreguladoras	Coeficiente de correlación	1.000	0.824**
		Sig. (bilateral)	.	0.000
		N	120	120
	Cohesión y coherencia	Coeficiente de correlación	0.824**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	.
		N	120	120

**. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

A partir de lo observado en la tabla 34, se puede indicar que se halló una correlación significativa y directa (positiva alta) con un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0.824^{**} entre las variables estrategias autorreguladoras y la dimensión cohesión y coherencia en la redacción de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021. Además, se obtuvo un p-valor ($p = 0.000$) menor que el p-valor asumido ($p < 0.05$); por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula.

4.1.3. Discusión

En el presente trabajo de investigación, a partir de los resultados descriptivos, se ha evidenciado que son pocos los estudiantes que poseen un nivel alto de uso de estrategias autorreguladoras; asimismo, por cada dimensión que conforman a estas estrategias (planificación, supervisión y evaluación), se ha evidenciado que la minoría de estudiantes se encuentra dentro de un nivel alto. Lo citado anteriormente demuestra que los discentes aún no están capacitados para aplicar pertinentemente estas estrategias en alguna actividad de redacción. Ahora, esta carencia en cuanto al uso de las estrategias señaladas también se evidencia al momento de realizar otras actividades que la universidad demanda, tal es el caso de la lectura. Sobre ello, Pardo (2015) realizó un estudio para describir las estrategias autorreguladoras y específicas que utilizan los estudiantes para optimizar el desarrollo de la comprensión lectora, en el que, finalmente, infirió que, en la primera etapa, el *antes*, menos de la mitad de los estudiantes no determinan el objetivo que se pretende con la lectura, lo cual genera que esta sea poco productiva y muy superficial. También, dedujo que el poco más de la mitad de los estudiantes no formulan preguntas referidas a la intención del texto que leen, así como no exploran acerca de los saberes previos que poseen sobre la temática de la lectura. Respecto de la segunda etapa, el *durante*, estableció que los estudiantes no demuestran interés por el tema de estudio y, por ende, no activan sus mentes como lectores; asimismo, dedujo que nunca predicen lo que les gustaría leer y que más de la mitad de los estudiantes no establece el vocabulario desconocido. En cuanto a la última etapa, el *después*, concluyó que será difícil para el estudiante recuperar y verificar lo aprendido en la lectura del texto.

Por su parte, Cerna y Silva (2018) desarrollaron un estudio para analizar y describir la manera como el estudiante autorregula su aprendizaje y, a fin de lograr este objetivo, los autores analizaron cuatro áreas que forman parte de aquel proceso:

ejecución, cognición, motivación y control ambiental. Luego de la obtención de los productos finales, concluyeron que, respecto del aprendizaje autorregulado, poco menos de la mitad de estudiantes se encuentran en niveles altos. Esto evidencia que los discentes universitarios no solo reflejan una carencia de uso de las estrategias autorreguladoras en casos específicos de actividades académicas, como son los de redacción y los de lectura, sino, también, como confirman los investigadores citados líneas más arriba, esta carencia se percibe de manera general es sus procesos de aprendizaje, por lo que se puede resaltar que el uso de estas estrategias también puede variar según el género y la especialidad a la que pertenece cada estudiante, por ejemplo, Calderón (2019), en su trabajo de investigación, cuyo propósito fue analizar y describir las medidas que utilizan los estudiantes universitarios en cuanto a su aprendizaje autorregulado, al tiempo que emplean en sus actividades académicas, así como a la búsqueda de recursos para sus aprendizajes, concluyó que el rendimiento de aprendizaje autorregulado entre los universitarios puede variar según el género, en el que sobresalen las mujeres frente a los varones, y que, según la unidad académica, destacan los estudiantes de Letras frente a los de Ciencias.

Por otro lado, en cuanto a la segunda variable, la competencia discursiva escrita, de manera general, se puede subrayar que, en las redacciones académicas de los estudiantes universitarios, tales como ensayos, artículos, tesis, entre otros, existen ciertas falencias. Esta situación ha sido corroborada en el presente estudio, pues, a partir de los niveles y las frecuencias percibidos por los discentes, respecto de la variable competencia discursiva escrita, se pudo inferir que una minoría de todos los discentes se encuentran dentro de un nivel avanzando en cuanto a la citada competencia, y en relación con las dimensiones que la conforman (dimensión desarrollo temático y dimensión cohesión y coherencia), también, solo pocos estudiantes se encuentran dentro de un nivel avanzando. Estos últimos resultados se refuerzan con las investigaciones realizadas por Níkleva y Rico (2015) y por Almanza et al. (2019). Los primeros autores, luego de llevar a cabo su investigación en una universidad de la Ciudad Autónoma de Melilla, España, refieren que existen debilidades presentes en el manejo del nivel lingüístico-discursivo del estudiante universitario: la mayor parte de los discentes presenta ciertas dificultades en la progresión temática de los contenidos textuales y solo unos cuantos estudiantes manifiesta, en sus

redacciones, una coherencia global aceptable. Los segundos autores, a través de su estudio, demostraron que pocos estudiantes manifestaron dificultades para utilizar nexos discursivos y recursos de cohesión para no repetir términos en sus descripciones, y que la mayor parte de aquellos manifestaron un uso inadecuado del tiempo y de las personas gramaticales en sus redacciones, así como dificultades para relacionar enunciados de corte causa-efecto, general-particular, secuencia lógica, entre otros. Finalmente, comprobaron que menos de la mitad de discentes no consideró la organización lógica que debe tener toda estructura de un texto argumentativo: introducción, serie de argumentos y conclusiones.

Ahora, en la presente investigación, la carencia de efectividad en el desarrollo de la competencia discursiva escrita está siendo relacionada con el uso, por parte de los estudiantes, de estrategias autorreguladoras durante el proceso que implica redactar textos; sin embargo, también podría recaer en otros factores, por ejemplo, en la desatención sobre una metodología enfocada en la formación académica de los discentes sobre la citada competencia, en los insuficientes conocimientos sobre la temática y en las pocas estrategias pedagógicas que utilizan los docentes para instruir a los estudiantes; al respecto, Almanza et al. (2019), a partir de su investigación, confirman la tesis anterior, ya que encontraron que la mayoría de docentes desconoce la manera evaluativa de las producciones escritas de los estudiantes; asimismo, no comprenden los procesos de orientación, ejecución, control y evaluación de la producción discursiva escrita de los discentes. Estos son indicadores que permiten concluir que desarrollar la competencia discursiva escrita en los estudiantes también va a depender de la preparación académico-profesional de los docentes, incluso de aquellos que enseñan asignaturas que no guardan relación con las asignaturas referidas a la producción e interpretación textual. Frente a esta situación, Níkleva y Rico (2015) señalan que es importante atender la conciencia ortográfica del docente en formación, pues, a lo largo de su trayectoria, aquel ha cometido errores en el nivel ortográfico que, ahora, forman parte de las falencias que aparecen en las redacciones de los estudiantes.

Luego de los estudios señalados, que comprueban las falencias en el nivel comunicativo y, sobre todo, discursivo de los estudiantes, y con la finalidad de contribuir

con las estrategias pedagógicas de los docentes para optimizar la competencia en mención, han surgido diversas investigaciones, entre ellas, se destaca la de García y Fierro (2017), quienes resaltaron la contribución de la enseñanza de análisis del discurso para mejorar la competencia analítico-textual/discursiva de universitarios, pues, a partir de los análisis y observaciones pertinentes, las autoras indicaron que, al contrastar la competencia comunicativa de los estudiantes universitarios del programa de licenciatura, que llevaron la citada inducción, con los que llevaron otras asignaturas, se han encontrado diferencias en cuanto al análisis y reflexión sobre lengua y literatura, así como respecto de los nexos entre las situaciones pragmáticos-comunicativas y socioculturales de los textos, en que destacan los primeros estudiantes.

En esa misma línea, Evangelista D. y Evangelista E. (2018) demostraron cuán eficiente es el uso del nivel sintáctico del español durante los procesos de aprendizajes de los dicentes, a fin de que, en sus redacciones, estén contenidos dos elementos básicos del texto: la coherencia y la cohesión (segunda dimensión de la competencia discursiva escrita en esta investigación). Esto se logró luego de un análisis exhaustivo de resultados, pues contrastaron al equipo cuasi experimental y al equipo de control, y concluyeron que el segundo equipo, respecto de la competencia discursiva alcanzada, evidenció una redacción con caracteres que corresponden a textos de tipo científico. Finalmente, indicaron que, si los textos analizados poseen las características de recurrir a la repetición, sustitución, elisión, proformas, paráfrasis y tiempos verbales para cohesionar enunciados; entonces, la propuesta pedagógica que exponen sería viable y eficaz para consolidar la competencia discursiva de los estudiantes de todas las especialidades.

En este trabajo de investigación, a partir de los resultados inferenciales, se pudo verificar la hipótesis principal, por lo que se concluyó que existe relación significativa y directa entre las estrategias autorreguladoras y la competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021. Frente a esta conclusión, se puede afirmar que, a mayor uso de estrategias autorreguladoras, mejor nivel de competencia discursiva escrita. En correspondencia con la presente investigación, Mesías (2018) realizó un estudio que refuerza la citada hipótesis principal, pues determinó la relación entre la variable estrategias de aprendizaje metacognitivas y la variable competencias

discursivas-textuales. Ello se sostiene en la aplicación de pruebas estadísticas y análisis respectivos que la autora realizó, de los cuales obtuvo como resultado que la relación de las variables fue significativa y directa.

De manera general, podemos precisar que la competencia discursiva escrita se manifiesta cuando el estudiante utiliza habilidades para expresar textos adecuadamente estructurados, en los que se combinan las reglas gramaticales de cualquier lengua, los significados y los contextos; ahora, para lograr un nivel avanzado de la citada competencia, se requiere necesariamente que el estudiante reconozca, además de los aspectos teóricos y prácticos, los procesos cognitivos implicados para realizar una tarea de redacción, con la finalidad de buscar, seleccionar y utilizar las mejores estrategias que influyan en aquel logro; en este caso y como primera variable de esta investigación, proponemos el uso de estrategias autorreguladoras, pues, como señalan Díaz y Hernández (2002), estas toman en cuenta los saberes metacognitivos y las experiencias metacognitivas, a fin de regular los procesos cognitivos, que son necesarios para realizar alguna actividad académica.

En correspondencia con esta última idea, Bastacini y Kupczyszyn (2020), en su investigación, cuyo propósito fue analizar cómo se produce la autorregulación académica en discentes a partir de las técnicas que utilicen para aprender, de sus propias emociones y de las motivaciones que ellos consideran en el contexto de su aprendizaje, concluyen que, efectivamente, la autorregulación del estudiante universitario cumple una serie de metas a través del uso de la cognición, así como de algunos aspectos emocionales. Sobre este último punto, el trabajo de investigación de Borgobello et al. (2017) evidenció que las estrategias que refieren a la cognición y a la metacognición (estrategias de autorregulación) sí se relacionan con los modelos motivacionales utilizados en el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, respecto de la primera hipótesis específica de este estudio, a partir de los resultados estadísticos obtenidos, se pudo verificar que existe relación significativa y directa entre las estrategias autorreguladoras y el desarrollo temático en la redacción de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021. Frente a esta conclusión, se puede afirmar que, a mayor uso de estrategias autorreguladoras, mejor nivel de desarrollo

temático en sus redacciones. En correspondencia con la verificación de esta hipótesis, Mesías (2018), en su investigación, concluye que las estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo y evaluación se relacionan significativamente con la dimensión corrección y estilística que está contenida en las competencias discursivas-textuales, y que guardan relación con las normas sintácticas establecidas en la redacción, con la intención comunicativa, así como con la capacidad expresiva del texto que ha sido redactado por los estudiantes.

En relación con la segunda hipótesis específica de este trabajo de investigación, a partir de los resultados estadísticos, se pudo verificar que existe relación significativa y directa entre las estrategias autorreguladoras y la cohesión y coherencia en la redacción de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021. Frente a esta conclusión, se puede afirmar que, a mayor uso de estrategias autorreguladoras, mejor nivel de cohesión y coherencia en sus redacciones. En relación con esta afirmación, la investigación realizada por Mesías (2018) refiere a que las estrategias metacognitivas guardan relación, de forma significativa, con la dimensión coherencia y cohesión contenida en las competencias discursivas-textuales, en la cual el autor evalúa indicadores como la estructura lógica de los párrafos, las referencias internas dentro del texto, los recursos cohesivos que permiten enlazar ideas y la unidad que refleja cada párrafo en relación con el texto, todos ellos presentes en las redacciones de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Primea: A partir de los resultados estadísticos y el análisis pertinente de estos, se concluye que existe relación significativa y directa entre la variable estrategias autorreguladoras y la variable competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021; por lo tanto, se pudo afirmar que a mayor uso de estrategias autorreguladoras mejor nivel de competencia discursiva escrita.

Segunda: A partir de los resultados estadísticos y el análisis pertinente de estos, se concluye que existe relación significativa y directa entre la variable estrategias autorreguladoras y la dimensión desarrollo temático en la redacción de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021; por lo tanto, se pudo afirmar que a mayor uso de estrategias autorreguladoras mejor nivel de desarrollo temático en sus redacciones.

Tercera: A partir de los resultados estadísticos y el análisis pertinente de estos, se concluye que existe relación significativa y directa entre la variable estrategias autorreguladoras y la dimensión cohesión y coherencia en la redacción de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021; por lo tanto, se pudo afirmar que a mayor uso de estrategias autorreguladoras mejor nivel de cohesión y coherencia en sus redacciones.

RECOMENDACIONES

Luego de la obtención de resultados, es necesario establecer una serie recomendaciones con la finalidad de contribuir a la formación académica del discente universitario.

Primera: Se recomienda al director académico de la universidad privada que, con la colaboración de especialistas en Psicopedagía, realice un diagnóstico general sobre el conocimiento y aplicación, tanto de los docentes como de los estudiantes, de aspectos referidos a la cognición y a la metacognición en el contexto educativo. A partir de ello, se recomienda fomentar constantes asesorías y capacitaciones para los docentes de todas las planas, en las que se imparta información sobre temas relacionados con los procesos señalados líneas más arriba, pues no debemos de disociar la educación con el campo psicológico. En estas asesorías, no solo se deberán tomar en cuenta datos teóricos o conceptuales, sino, vivenciales, que permitan reconocer la utilidad de los recursos de autorregulación, que se originan de la congnición y la metacognición, para el desarrollo formativo del estudiante. Asimismo, se recomienda al citado director que se impartan asesorías contantes para los discentes, en los que se brinde información sobre la importancia y la utilidad de los mencionados recursos en relación con la competencia discursiva escrita y de forma general para todas sus actividades académicas, con el objetivo de crear conciencia en el estudiante como ente autónomo de aprendizaje. De la misma manera, se recomienda a la directora del Departamento de Estudios Generales de la universidad privada, con la colaboración de especialistas en Lingüística, y en Lengua y Literatura, añadir al plan de estudio una asignatura integral que contenga temas que, específicamente, optimicen la competencia discursiva escrita.

Segunda: Se recomienda a la directora del Departamento de Estudios Generales que se impartan, en un primer ciclo, talleres de redacción conformados por docentes con un alto nivel profesional y con conocimientos de las mejores estrategias didácticas, que sirvan como complemento a la asignatura agregada en el Programa de Estudios Generales, en los que se expongan temas referidos al texto, su tipología y convenciones de esta; al desarrollo de argumentos y progresión temática; al uso y organización de párrafos; así como temas normativos de morfología y sintaxis (normativa verbal y de categorías invariables, y concordancia normal y verbal). Ahora, para que se evidencie el aprendizaje

significativo, se recomienda tomar en cuenta, también, el aspecto práctico, por ende, establecer diferentes actividades de producción escrita, por ejemplo, la redacción de ensayos.

Tercero: Se recomienda a la directora del Departamento de Estudios Generales que se impartan, en un segundo ciclo, talleres de redacción conformados por docentes con un alto nivel profesional y con conocimientos de las mejores estrategias didácticas, que sirvan como complemento a la asignatura agregada en el Programa de Estudios Generales, en los que se expongan temas referidos a las reglas de coherencia para la organización de textos; a los recursos de cohesión para la estructuración de escritos académicos; así como a temas de ortografía (acentuación, signos ortográficos, mayúsculas y minúsculas); a normas de estilo APA (American Psychological Association), estilo Vancouver (International Committee of Medical Journal Editors), entre otros, que permitan que el estudiante se aproxime a las redacciones académicas y científicas requeridas en todo contexto universitario: artículos, tesis, tesinas, entre otros; todo ello, en beneficio no solo de su perfil profesional, sino también personal, pues la escritura, como parte de la comunicación, permite que el ser humano se pueda socializar a través de la manifestación de sus emociones, inquietudes o sentimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo, N. (2013). El ensayo: algunos elementos para reflexión. *Innovación Educativa*, *13*(61), 107-121. http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v13n61/v13n61a7.pdf

Almanza, E., García, M., Jiménez, Y. (2019). El desarrollo y evaluación de la competencia discursiva del estudiante universitario: estrategia de capacitación para los docentes. *Revista Transformación*, *15*(3), 342-353. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-29552019000300342&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Arnao, M., Medina, I. (2014). Percepción de los estudiantes de educación superior sobre el desarrollo de su competencia comunicativa. *"UCV-HACER" Revista de investigación y cultura*. *3*(1). file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-PercepcionDeLosEstudiantesDeEducacionSuperiorSobre-5472522.pdf

Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En *Competencia comunicativa documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa, 105-129. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5612822/mod_resource/content/1/BACHMAN.pdf

Bak, N. (2016). Writing an academic text. *University of Cape Town*. 1-13. https://www.researchgate.net/publication/311846579

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision*, *50*(2), 248-287. http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L

Bastacini, M., Kupczyszyn, K. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, *44*(1). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442020000100327&script=sci_arttext

Bembibre, C. (2011). *Definición ABC*. https://www.definicionabc.com/general/temporalizacion.php

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Espasa-Calpe. https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/39/TH_39_123_371_0.pdf

Borgobello, A., Carttoni, M., Ventura, A. (2017). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos.

Revista Electrónica Educare, *21*(2), 1-20. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194154995016

Borrás-Comes, J., Escobar, C. (2018). El desarrollo de la competencia discursiva en lengua extranjera en un entorno ICLES: La efectividad de la estrategia GUIDEWAY. https://www.researchgate.net/publication/317264989

Calderón, J. (2019). *Autorregulación del aprendizaje en estudiantes ingresantes a la universidad* [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/PUCP_a4768c57c3683e1fca9d25a0dd13bc4f

Calsamiglia, H., Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*, Ariel, SA.

Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso SA.

Centro Virtual Cervantes: *Diccionario de términos clave de ELE* (2008). [versión en línea]. https://cvc.cervantes.es/ [Fecha de consulta: 30 de julio del 2020].

Cerna, C., Silva, M. (2018). Análisis del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Ciencia y Tecnología*, *16*(1), 129-143. https://www.researchgate.net/publication/316994961_El_aprendizaje_autorregulado_en_estudiantes_de_Educacion_Universitaria

Claros, C. (2018). *Muestra censal o poblacional*. *Scribd.* https://es.scribd.com/document/391608311/Muestra-Censal-o-Poblacional

Clerici, C. (2013). *Lectura y escritura de textos académicos y científicos.* Universidad Nacional de Entre Ríos. https://www.researchgate.net/publication/271133789

Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors (2018) [Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación]. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

Corbacho, A. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de Filología*, 77-90. https://www.dialnet.unirioja.es

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, 91-103. https://es.scribd.com/document/12851159/Delors-J-Los-Cuatro-Pilares-de-la-Educacion

Díaz, F., Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGRAW-HILL.

Evangelista, D., Evangelista, E. (2019). La sintaxis en la competencia discursiva del estudiantado universitario de las áreas no humanísticas: Una propuesta pedagógica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, *19*(2), 1-22. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/36902

Fernández, J. (2006). ¿Evaluación? No gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagoga*, *243*, 92-97. http://files.lortiz.webnode.es/20000036862ecf64ded/D7%20Evaluacion%20no%20gracias.pdf

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, *34(*10), 906-911. https://www.semanticscholar.org/paper/Metacognition-and-Cognitive-Monitoring%3A-A-New-Area-Flavell/ee652f0f63ed5b0cfe0af4cb4ea76b2ecf790c8d

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.

García, Á., Fierro, B. (2017). La competencia analítico-textual/discursiva: un aprendizaje permanente. *Atenas*, *1*(37), 31-46. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055147003

González, A. (2001) Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. *IberPsicologi*, *6*(1), 30-67. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=300451

Gutiérrez, A., Montes, R. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, *34*(3), 1-12. https://rieoei.org/RIE/article/view/3265

Hernández, A, Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *49*(2), 146-160. http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, SA. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf

Hernández, R., Mendoza, Ch. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGrawHillEducation. https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612

Herrera, A. (1998). *Notas sobre Psicometría*. Universidad de Colombia

Hymes, D. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. En Gómez J. (1996). Forma y función 9. Departamento de Lingüística Nacional de Colombia, 13-37. https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051

Iacona, A. (2018). *La argumentación*. UAM, Unidad Cuajimalpa. https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Argumentacion.pdf

Jopen, G., Gomez, W., Olivera, H. (2014). Sistema educativo peruano: balance y agenda pendiente. Pontificia Universidad Católica del Perú. http://files.pucp.edu.pe/departamento/economia/DDD379.pdf

Lawshe, C. (1975). *A quantitative approach to content validity*. Personnel Psychology.

Lobato, C. (2006). El estudio y trabajo autónomo del estudiante. En *Métodos y modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias.* https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/aprendizaje-autodirigido.pdf

Martín, M., Montolío, E. (2008). *Los marcadores del discurso*. Arco Libros.

Mesías, M. (2018). *Las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas–textuales en estudiantes universitarios, Callao, 2018* [tesis de doctorado, Universidad de San Martín de Porres]. http://repositorio.usmp.edu.pe/handle/usmp/4131

Minedu (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica Regular*. Minedu. http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf

Monge-López, D., Bonilla, R., Aguilar-Freyan, W. (2017). El Inventario de Estrategias de Autorregulación: traducción al español, características psicométricas preliminares y su relación con variables sociodemográficas en una muestra de estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, *35*(1), 61-78. https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/3729

Morales, P. (2012). Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos? https://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%f1oMuestra.pdf

Morchio, I., Difabio de Anglat, H. (2015). Aprender en la universidad. En I. Morchio (Coord.), *Aprender a aprender como meta de la educación superior* (p. 46). Editorial Teseo. https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitales/8360/libro-aprenderaaprender-comometaeducacionsuperior.pdf

Níkleva, D., Rico, A. (2016). Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, *40*(90), 48-70. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342016000100003

Ñañez, M., Lucas, G. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. Universidad de Zulia, *33*(84), 791-817. https://www.redalyc.org/jatsRepo/310/31054991028/html/index.html

Osses, S., Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, *34*(1), 187-197. https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf

Otzen, T, Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, *35*(1), 227-232. https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf

Pardo, N. (2015). Estrategias autorreguladoras para la comprensión de textos académicos en los estudiantes universitarios. *Revista Horizontes Pedagógicos*, *17*(2), 29-38. https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/17203

Pastor, S. (1994). *El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español*, en V Congreso Internacional de ASELE, Montesa, S. y Gomis, P. (eds.). Tendencias actuales en la

enseñanza del E/LE I. Málaga, Universidad de Málaga. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0245.pdf

Pastrana, J. (2016). Desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes pertenecientes a la asignatura Inglés IV del Programa de Licenciatura en Inglés. *Revista Erasmus Semilleros de Investigación*, *1*(1), 56-67. https://core.ac.uk/download/pdf/229710297.pdf

Peñalosa, E., Landa, P., Vega, C. (2006). Aprendizaje Autorregulado: Una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacla*, *9*(2), 1-21. https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf

Pérez, J., Gardey, A. (2014). Definición de resultado. https://definicion.de/resultado/

Picón, D., Melian, Y. (2014). La unidad de análisis en la problemática enseñanza-aprendizaje. Una mirada sistemática. Universidad Nacional de la Patagonia, 101-117. https://www.researchgate.net/publication/326949288_La_unidad_de_analisis_en_la_problematica_ensenanza-aprendizaje

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En *Handbook of Self-Regulation*, 451-529. Academic Press. http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf

Pintrich, P- Wolters, C., Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. En *Issues in the measurement of metacognition*, pp. 43-97. Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska Press. https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=burosmetacognition

Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*, Editorial Planeta SA.

Quintanilla, R. (1999). Lenguaje y competencia comunicativa escrita. *Escritura y Pensamiento. 2*(3), 73-84. https://doi.org/10.15381/escrypensam.v2i3.6397

Real Academia Español (2010). *Nueva gramática de la lengua española.* Epasa. https://www.rae.es/sites/default/files/Sala_prensa_Dosier_Gramatica_2009.pdf

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, *31*(1), 11-22. https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf

Rincón, C. (2009). *Curso de español como lengua materna*. Universidad de Antioquía. https://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/

Roa, P. (2013). La escritura de textos académicos: un reto para los docentes. *Infancias Imágenes*, *12*(2), 81-87. https://doi.org/10.14483/16579089.4690

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, *3*(1), 29-50. http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html

Ruiz, A., García, J., Mesa, J. (2010) *Error, incertidumbre, precisión y exactitud, términos asociados a la calidad espacial del dato geográfico*. En el primer Congreso Internacional de Catastro Unificado y Multipropósito. http://coello.ujaen.es/congresos/cicum/ponencias/Cicum2010.2.02_Ruiz_y_otros_Error_incertidumbre_precision.pdf

Saiz, B. (1996). La dimensión pragmática de la Lingüística del texto. Revista *Estudios de Lingüística Universidad Alicante. 1*(11), 303-324. https://core.ac.uk/download/pdf/16359902.pdf

Salcedo, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Pedagógica*, *32*(91), 113-130. https://www.redalyc.org

Sánchez, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Católica del Norte Fundación Universitaria. https://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/documents/manual-de-redaccion-mayo-05-2011.pdf

Sánchez, H., Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Business Support Aneth SRL.

Sánchez, H., Reyes, C., Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Bussiness Support Aneth SRL. https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf

Sánchez, V., Vidal, M. (s. f). *Cómo elaborar el desarrollo de un texto*. Programa de Apoyo a la Comunicaicón Académica (PRAC). http://comunicacionacademica.uc.cl/images/recursos/espanol/escritura/recurso_en_pdf_extenso/16_Como_elaborar_el_desarrollo_de_un_texto.pdf

Sorókina, T. (2008). De la estructura del párrafo hacia la organización discursiva: consideraciones teóruci-prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, *1*(5), 5-25. https://doi.org/10.35362/rie4552029

Tapia, M., Burdiles, G., Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académico universitarios. *Signos*, *36*(54), 249-257. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400009

Van, T. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Ediciones Cátedra SA.

Van, T. (1983). *La ciencia del texto*, Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica SA.

Wolters, C., Pintrich, P., Karabenick, S. (2003). Assessing Academic Self-regulated Learning. 1-64. Documento preparado para la Conferencia de Indicadores de Desarrollo Positivo. https://www.researchgate.net/publication/225229608

Zambrano, J. (2012). El ensayo: concepto, características, composición. *Sophia*, *1(*8), 137-147. https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740749012.pdf

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, *81*(3), 329-339. http://anitacrawley.net/Articles/ZimmermanSocCog.pdf

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Taylor & Francis. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

ANEXOS

Anexo n.° 1

Matriz de consistencia

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones/ Indicadores	Metodología	Población	Técnicas e instrumentos
Problema general ¿Cuál es la relación entre las estrategias autorreguladoras y la competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021?	Objetivo general Determinar la relación que existe entre las estrategias autorreguladoras y la competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021	Hipótesis general La relación entre las estrategias autorreguladoras y la competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021.	Estrategias autorreguladoras	Planificación • Identificación y determinación de objetivos • Temporalización • Selección y programación de estrategias • Predicción de resultados • Toma de conciencia sobre el desarrollo de la tarea Supervisión • Uso de estrategias automotivadoras	Tipo: Sustantiva Nivel: Descriptivo Diseño: No experimental Corte: Transversal Alcance: Correlacional	Población: Estudiantes de la Universidad de Ciencias y Humanidades Muestra censal: 120 discentes del primer ciclo del Programa de Estudios Generales Tipo de muestreo:	Variable 1: Estrategias autorreguladoras Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario Ficha técnica: Nombre original: Cuestionario sobre el uso de estrategias autorreguladoras Autora: Fiorella Moreno Milla

				• Revisión de errores y obstáculos en el plan y en las estrategias Evaluación • Comprobación del alcance de los objetivos • Estimación de resultados de las acciones estratégicas	Método: Hipotético-deductivo Enfoque: Cuantitativo	Muestreo no probabilístico intencional	Lugar: Lima, 2021 Duración: Aproximadamente, 40 minutos Administración: Individual, para marcar Aplicación: Adolescentes y jóvenes con estudios universitarios Puntuación: Calificación computarizada Variable 2: Competencia discursiva escrita Técnicas: Observación Instrumentos: Ficha de observación
Problemas específicos ¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias autorreguladoras y el desarrollo temático en la redacción de	Objetivos específicos Establecer la relación que existe entre las estrategias autorreguladoras y el desarrollo temático en la redacción de	Hipótesis específicas La relación entre las estrategias autorreguladoras y el desarrollo temático en la redacción de los discentes	Competencia discursiva escrita	Desarrollo temático • Convenciones de los tipos de texto • Desarrollo de un texto, expansión y apoyo de puntos principales • Desarrollo de argumentos			

los discentes de una universidad privada, Perú, 2021? ¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias autorregulador as, y la cohesión y coherencia en la redacción de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021?	los discentes de una universidad privada, Perú, 2021 Establecer la relación que existe entre las estrategias autorregulador as, y la cohesión y coherencia en la redacción de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021	de una universidad privada, Perú, 2021 es directa y significativa. La relación entre las estrategias autorregulador as, y la cohesión y coherencia en la redacción de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021 es directa y significativa.		• Uso y organización de párrafos Cohesión y coherencia • Reglas de coherencia para la organización de textos • Uso de recursos de cohesión para la organización y estructuración del texto			Ficha técnica: Nombre original: Ficha de observación para evaluar la competencia discursiva escrita Autora: Fiorella Moreno Milla Lugar: Lima, 2021 Duración: Dependerá del investigador Administración: Individual, para marcar Aplicación: Adolescentes y jóvenes con estudios universitarios Puntuación: Calificación computarizada

Anexo n.° 2

Matriz de instrumento-variable estrategias autorreguladoras

Dimensiones	Indicadores	100 %	Peso	Ítems	Valoración	Técnica e instrumentos
Planificación	Identificación y determinación de objetivos Temporalización Selección y programación de estrategias Predicción de resultados	40 %	10 % 10 % 10 % 10 %	1, 2 3, 4 5, 6, 7, 8 9, 10	Siempre (4) Frecuentemente (3) A veces (2) Nunca (1)	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario Ficha técnica: Nombre original: Cuestionario sobre el uso de estrategias autorreguladoras Autora: Fiorella Moreno Milla Lugar: Lima, 2021 Duración: Aproximadamente, 40 minutos
Supervisión	Toma de conciencia sobre el desarrollo de la tarea Uso de estrategias automotivadoras Revisión de errores y obstáculos en el plan y en las estrategias	30 %	10 % 10 % 10 %	11, 12, 13, 14 15, 16 17, 18, 19, 20	Siempre (4) Frecuentemente (3) A veces (2) Nunca (1)	

Evaluación	Comprobación del alcance de los objetivos Estimación de resultados de la acciones estratégicas	30 %	15 % 15 %	21, 22, 23, 24, 25, 26 27, 28, 29, 30	Siempre (4) Frecuentemente (3) A veces (2) Nunca (1)	Administración: Individual, para marcar Aplicación: Adolescentes y jóvenes con estudios universitarios Puntuación: Calificación computarizada

Anexo n.° 3

Matriz de instrumento-variable competencia discursiva escrita

Dimensiones	Indicadores	100 %	Peso	Ítems	Valoración	Técnica e instrumentos
Desarrollo temático	Convenciones de los tipos de texto Desarrollo de un texto, expansión y apoyo de puntos principales Desarrollo de argumentos	50 %	15 % 15 % 20 %	1, 2, 3, 4, 5 6, 7 8, 9, 10	Muy bueno (4) Bueno (3) Regular (2) Insuficiente (1)	Técnicas: Observación Instrumentos: Ficha de observación Ficha técnica: Nombre original: Ficha de observación para evaluar la competencia discursiva escrita Autora: Fiorella Moreno Milla Lugar: Lima, 2021 Duración: Dependerá del investigador Administración: Individual, para marcar Aplicación: Adolescentes y jóvenes con estudios universitarios Puntuación: Calificación computarizada
Cohesión y coherencia	Uso y organización de párrafos Reglas de coherencia para la organización del texto Uso de recursos de cohesión para la organización y estructuración del texto	50 %	20 % 15 % 15 %	11, 12 13, 14, 15, 16 17, 18, 29, 20	Muy bueno (4) Bueno (3) Regular (2) Insuficiente (1)	

Anexo n.° 4

Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario sobre el uso de estrategias autorreguladoras

Estimado estudiante:

La finalidad de este cuestionario es recopilar algunos datos que nos permitirán desarrollar una investigación sobre las estrategias autorreguladoras que utilizó para la redacción del ensayo. Le recordamos que este cuestionario es anónimo, así que, por favor, le solicitamos que la información que nos brinde sea lo más sincera posible.

Agradecemos anticipadamente su participación y colaboración.

Sexo: M ( ) F ( )

Alternativas

Siempre = 4; frecuentemente = 3; a veces = 2; nunca = 1

N.°	Planificación	4	3	2	1
1	Antes de redactar el ensayo, examiné el tema y busqué referencias bibliográficas adicionales que me ayuden a comprenderlo.				
2	Antes de redactar el ensayo y con la información recabada, planifiqué la estructuración del texto.				
3	Antes de redactar el ensayo, diseñé un horario específico para organizar mi tiempo de redacción.				

4	Antes de redactar el ensayo, organicé un cronograma para visualizar en qué orden iniciaría, desarrollaría y culminaría la redacción.				
5	Antes de redactar el ensayo, utilicé algún método para mantener en orden el material (fuentes bibliográficas, cuadernillo de apuntes, entre otros) que necesité para la redacción.				
6	Antes de redactar el ensayo, diseñé organizadores visuales (mapas conceptuales, líneas de tiempo, mapas mentales, entre otros) para organizar jerárquicamente los pasos a seguir para la redacción.				
7	Antes de redactar el ensayo, seleccioné estrategias o recursos que utilizaría para el desarrollo del ensayo.				
8	Antes de redactar el ensayo, si percibí demasiado ruido u otras circunstancias que impidan concentrarme, busqué un ambiente tranquilo y sin distracción.				
9	Antes de redactar el ensayo, reflexioné sobre cuál podría ser la mejor manera de redactar un buen ensayo.				
10	Antes de redactar el ensayo, realicé un borrador general y me cercioré de que las ideas que continúan después de cada párrafo sean pertinentes.				
N.°	**Supervisión**	**4**	**3**	**2**	**1**
11	Durante la redacción del ensayo, si aún tenía dudas sobre el tema, intenté buscar las causas y realicé distintas actividades para esclarecer mis dudas.				
12	Durante la redacción del ensayo, intenté relacionar los conocimientos previos que poseo con los conocimientos nuevos adquiridos luego de revisar las fuentes bibliográficas u otro tipo de fuentes referidas al tema que voy a redactar.				

13	Durante la redacción del ensayo, busqué las ideas más importantes del tema y las registré en un organizador visual (mapa conceptual, cuadro comparativo, entre otros).				
14	Durante la redacción del ensayo, realicé una primera lectura que permitió hacerme una idea de lo fundamental del ensayo.				
15	Durante la redacción del ensayo, si consideré difícil la redacción, me animé recordándome que redactar un buen ensayo depende de que me esfuerce lo suficiente.				
16	Durante la redacción del ensayo, controlé mis emociones que repercutían negativamente sobre la redacción que estuve ejecutando, por ejemplo, la de ansiedad.				
17	Durante la redacción del ensayo, supervisé si existía algún error dentro de lo planificado para la redacción.				
18	Durante la redacción del ensayo, realicé una primera lectura que me permitía identificar los errores de redacción.				
19	Durante la redacción del ensayo, dediqué más tiempo y esfuerzo a los puntos más difíciles a tratar en la redacción.				
20	Durante la redacción del ensayo, si consideré que alguna estrategia no era la ideal para realizar una redacción eficaz, cambié de estrategia.				
N.°	**Evaluación**	**4**	**3**	**2**	**1**

21	Después de culminar la redacción del ensayo, analicé, con la finalidad de realizar los cambios pertinentes, si mis planes iniciales lograron el éxito esperado en la redacción.				
22	Después de culminar la redacción del ensayo, evalué si la planificación del tiempo fue correcta o si tenía que modificarla (si necesitaría más tiempo o me sobraría).				
23	Después de culminar la redacción del ensayo, lo leí nuevamente y me cercioré de que este sea comprensible. Si no ha llegado a ser comprensible, reflexioné sobre qué podría mejorar.				
24	Después de culminar la redacción del ensayo, identifiqué cuáles son mis puntos fuertes y mis puntos débiles.				
25	Después de culminar la redacción del ensayo, evalué lo aprendido de forma autónoma y busqué aplicarlo en situaciones de la vida cotidiana.				
26	Después de culminar la redacción del ensayo, reflexioné sobre el esfuerzo que tuve que dedicarle y pienso en utilizar esta experiencia para planificar la redacción de otros textos académicos.				
27	Después de culminar la redacción del ensayo, comprobé que las estrategias y recursos utilizados hayan sido pertinentes.				
28	Después de culminar la redacción del ensayo, comprobé que el método utilizado para mantener en orden el material que necesité para la redacción haya sido el adecuado.				
29	Después de culminar la redacción del ensayo, verifiqué que los organizadores visuales, que he utilizado para organizar jerárquicamente las actividades para la redacción, hayan sido eficaces.				
30	Después de culminar la redacción del ensayo, comprobé que buscar un ambiente tranquilo y sin distracción fue útil para una mejor concentración en la redacción.				

Anexo n.° 5

Redacción de ensayo argumentativo

Estimado estudiante:

La finalidad de esta actividad es recopilar información, que nos permitirán desarrollar una investigación sobre la competencia discursiva escrita que usted posee y que se manifestará en la redacción del ensayo argumentativo que, a continuación, se le solicitará. Le recordamos que esta actividad es anónima, así que, por favor, le pedimos que la ejecución de la misma sea con mucha responsabilidad.

Agradecemos anticipadamente su participación y colaboración.

Sexo: M ( ) F ( )

Actividad

1. Realiza la redacción de un ensayo argumentativo sobre EL IMPACTO SOCIAL DE LA COVID-19 EN EL PERÚ.
2. Requisitos:
   2.1. Deberá utilizar, únicamente, dos páginas en formato Word.
   2.2. Fuente
      a. Tipo: Times New Roman
      b. Tamaño: 12
   2.3. Interlineado: 2.0
   2.4. Márgenes de hoja: 2,54 cm (superior, inferior, izquierda y derecha)

Anexo n.° 6

Ficha de observación para evaluar la competencia discursiva escrita

Esta ficha de evaluación permitirá medir el nivel de competencia discursiva escrita que posee el estudiante universitario. Dicha competencia estará manifestada en la redacción del ensayo académico solicitado.

Escala de valoración

Muy bueno = 4; bueno = 3; regular = 2; insuficiente = 1

Criterios de observación					
Desarrollo temático					
N.°	**Convenciones de los tipos de texto**	**4**	**3**	**2**	**1**
1	Utiliza las convenciones de los tipos de texto con suficiente flexibilidad para comunicar ideas complejas de manera efectiva y que cumplan los propósitos comunicativos.				
2	Muestra conocimiento de la estructura convencional del texto argumentativo: introducción, desarrollo de argumentos y conclusión, y lo evidencia en la estructuración de su ensayo.				
3	Según el texto argumentativo, redacta una tesis lógica y acorde con el tema a tratar.				
4	Según el texto argumentativo, organiza y relaciona los argumentos de forma lógica con la tesis.				

5	Según el texto argumentativo, organiza y relaciona la conclusión de forma lógica con la tesis y los argumentos.				
N.°	**Desarrollo de un texto, expansión y apoyo de puntos principales**	**4**	**3**	**2**	**1**
6	Puede desarrollar y sustentar puntos principales con cierta extensión con ideas de apoyo (citas textuales), razones y ejemplos relevantes.				
7	Puede relacionar razonablemente y con fluidez una narración o descripción directa como una secuencia lineal de puntos.				
N.°	**Desarrollo de argumentos**	**4**	**3**	**2**	**1**
8	Establece una relación clara y lógica entre las citas directas e indirectas, de modo que estas sostienen el argumento planteado para fundamentar la postura (tesis).				
9	Desarrolla los respaldos de sus argumentos, que se ajustan a la realidad histórica y social que describen de modo suficiente y, con ello, demuestran el dominio del tema.				
10	Puede presentar y responder a líneas argumentales complejas de manera convincente. Asimismo, refuta de manera efectiva las ideas contrarias a su argumentación.				

Coherencia y cohesión					
N.°	**Uso y organización de párrafos**	**4**	**3**	**2**	**1**
11	Diferencia los párrafos según la estructura del texto: introducción, desarrollo de argumentos y conclusión y los relaciona de forma coherente.				
12	Utiliza una variedad de párrafos para desarrollar el discurso de forma coherente y progresivamente adecuada.				
N.°	**Reglas de coherencia para la organización textual**	**4**	**3**	**2**	**1**
13	Según la regla de repetición, el tema se va retomando a lo largo del texto.				
14	Según la regla de progresión temática, el texto se va desarrollando con aportes de nuevas informaciones.				
15	Según la regla de no contradicción, los enunciados que aparecen en el texto o párrafos no se contradicen.				
16	Según la regla de relación, el tema y los subtemas a tratar tienen relación con el mundo imaginario o real que plantea.				
N.°	**Uso de recursos de cohesión para la organización y estructuración del texto**	**4**	**3**	**2**	**1**
17	Las palabras claves que forman parte del núcleo temático se repiten en el desarrollo del texto.				

18	Evita la imprecisión y la monotonía léxica utilizando la sustitución léxica sinonímica; o sustitución léxica por hiperónimos, hipónimo y cohipónimos; o sustitución léxica por metáfora y metonimia.				
19	Utiliza la deixis personal para hacer referencia a la tercera persona en todo el desarrollo del texto.				
20	Utiliza de forma pertinente los marcadores discursivos para unir los enunciados.				

Anexo n.° 7

Informes de opinión de jueces expertos para la variable estrategias autorreguladoras

I. Datos informativos

Apellidos y nombres del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autora del instrumento
Dr. Fredy Belito Hiario	Doctor en Educación	Universidad César Vallejo	Cuestionario sobre el uso de estrategias autorreguladoras	Fiorella Moreno Milla
Título: Estrategias autorreguladoras y competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada. Perú, 2021				

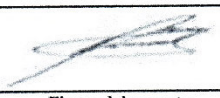
II. Aspectos de validación

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 – 20 %	Regular 21 – 40 %	Buena 41 – 60 %	Muy buena 61 – 80 %	Excelente 81 – 100 %
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.					90 %
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.					90 %
3. Actualidad	Está adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					90 %
4. Organización	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					90 %
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					90 %
6. Intencionalidad	Está adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					90 %
7. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos.					90 %
8. Coherencia	Existe coherencia entre los índices, indicadores y dimensiones.					90 %
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					90 %
10. Pertinencia	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación					90 %

III. Opinión de aplicación

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

IV. Promedio de evaluación

Ciudad universitaria, 19 de diciembre del 2020	41446311		944255972
Lugar y fecha	**N.° DNI**	**Firma del experto**	**Teléfono**

I. Datos informativos

Apellidos y nombres del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autora del instrumento
Dr. Abel Rodriguez Taboada	Doctor en Psicología	Universidad San Martín de Porres	Cuestionario sobre el uso de estrategias autorreguladoras	Fiorella Moreno Milla
Título: Estrategias autorreguladoras y competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021				

II. Aspectos de validación

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 – 20 %	Regular 21 – 40 %	Buena 41 – 60 %	Muy buena 61 – 80 %	Excelente 81 – 100 %
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.					95 %
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.					95 %
1. Actualidad	Está adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					95 %
2. Organización	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					95 %
3. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					95 %
4. Intencionalidad	Está adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					95 %
5. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos.					95 %
6. Coherencia	Existe coherencia entre los índices, indicadores y dimensiones.					95 %
7. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					95 %
8. Pertinencia	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación					95 %

III. Opinión de aplicación

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

IV. Promedio de evaluación

Ciudad universitaria, 19 de diciembre del 2020	08012553		997536789
Lugar y fecha	**N.° DNI**	**Firma del experto**	**Teléfono**

I. Datos informativos

Apellidos y nombres del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autora del instrumento
Dr. Manuel Eulogio Conde Marcos	Doctor en Lingüística	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Cuestionario sobre el uso de estrategias autorreguladoras	Fiorella Moreno Milla
Título: Estrategias autorreguladoras y competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021				

II. Aspectos de validación

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 – 20 %	Regular 21 – 40 %	Buena 41 – 60 %	Muy buena 61 – 80 %	Excelente 81 – 100 %
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.					98 %
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.					98 %
3. Actualidad	Está adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					98 %
4. Organización	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					98 %
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					98 %
6. Intencionalidad	Está adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					98 %
7. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos.					98 %
8. Coherencia	Existe coherencia entre los índices, indicadores y dimensiones.					98 %
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					98 %
10. Pertinencia	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación					98 %

III. Opinión de aplicación

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

IV. Promedio de evaluación

Ciudad universitaria, 8 de diciembre del 2020	08174416		
Lugar y fecha	**N.° DNI**	**Firma del experto**	**Teléfono**

I. Datos informativos

Apellidos y nombres del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autora del instrumento
Dr. Jairo Valqui Culqui	Doctor en Lingüística y magíster en Sociología de la Educación	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Cuestionario sobre el uso de estrategias autorreguladoras	Fiorella Moreno Milla
Título: Estrategias autorreguladoras y competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021				

II. Aspectos de validación

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 – 20 %	Regular 21 – 40 %	Buena 41 – 60 %	Muy buena 61 – 80 %	Excelente 81 – 100 %
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.					95 %
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.					95 %
3. Actualidad	Está adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					95 %
4. Organización	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					95 %
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					95 %
6. Intencionalidad	Está adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					95 %
7. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos.					98 %
8. Coherencia	Existe coherencia entre los índices, indicadores y dimensiones.					95 %
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					95 %
10. Pertinencia	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación					98 %

III. Opinión de aplicación

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

IV. Promedio de evaluación

Ciudad universitaria, 5 de diciembre del 2020	10671905		991414057
Lugar y fecha	**N.° DNI**	**Firma del experto**	**Teléfono**

I. Datos informativos

Apellidos y nombres del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autora del instrumento
Dra. Violeta Cadenillas Albornoz	Metodóloga	Docente universitaria	Cuestionario sobre el uso de estrategias autorreguladoras	Fiorella Moreno Milla
Título: Estrategias autorreguladoras y competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021				

II. Aspectos de validación

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 – 20 %	Regular 21 – 40 %	Buena 41 – 60 %	Muy buena 61 – 80 %	Excelente 81 – 100 %
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.					95 %
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.					95 %
3. Actualidad	Está adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					95 %
4. Organización	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					95 %
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					95 %
6. Intencionalidad	Está adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					95 %
7. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos.					95 %
8. Coherencia	Existe coherencia entre los índices, indicadores y dimensiones.					95 %
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					95 %
10. Pertinencia	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación					95 %

III. Opinión de aplicación

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

IV. Promedio de evaluación

Ciudad universitaria, 10 de enero del 2021	09748659	Cadenillas A	985642817
Lugar y fecha	**N.° DNI**	**Firma del experto**	**Teléfono**

Anexo n.° 8

Informes de opinión de jueces expertos para la variable competencia discursiva escrita

I. Datos informativos

Apellidos y nombres del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autora del instrumento
Dr. Fredy Belito Hiario	Doctor en Educación	Universidad César Vallejo	Ficha de observación para evaluar la competencia discursiva escrita	Fiorella Moreno Milla
Título: Estrategias autorreguladoras y competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021				

II. Aspectos de validación

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 – 20 %	Regular 21 – 40 %	Buena 41 – 60 %	Muy buena 61 – 80 %	Excelente 81 – 100 %
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.					90 %
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.					90 %
3. Actualidad	Está adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					90 %
4. Organización	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					90 %
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					90 %
6. Intencionalidad	Está adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					90 %
7. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos.					90 %
8. Coherencia	Existe coherencia entre los índices, indicadores y dimensiones.					90 %
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					90 %
10. Pertinencia	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación					90 %

III. Opinión de aplicación

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

IV. Promedio de evaluación

Ciudad universitaria, 19 de diciembre del 2020	41446311		944255972
Lugar y fecha	**N.° DNI**	**Firma del experto**	**Teléfono**

I. Datos informativos

Apellidos y nombres del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autora del instrumento
Dr. Abel Rodríguez Taboada	Doctor en Psicología	Universidad San Martín	Ficha de observación para evaluar la competencia discursiva escrita	Fiorella Moreno Milla
Título: Estrategias autorreguladoras y competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021				

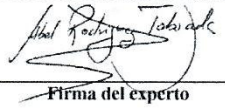
II. Aspectos de validación

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 – 20 %	Regular 21 – 40 %	Buena 41 – 60 %	Muy buena 61 – 80 %	Excelente 81 – 100 %
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.					95 %
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.					95 %
3. Actualidad	Está adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					95 %
4. Organización	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					95 %
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					95 %
6. Intencionalidad	Está adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					95 %
7. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos.					95 %
8. Coherencia	Existe coherencia entre los índices, indicadores y dimensiones.					95 %
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					95 %
10. Pertinencia	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación					95 %

III. Opinión de aplicación

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

IV. Promedio de evaluación

Ciudad universitaria, 19 de diciembre del 2020	08012553		997536789
Lugar y fecha	**N.° DNI**	**Firma del experto**	**Teléfono**

I. Datos informativos

Apellidos y nombres del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autora del instrumento
Dr. Manuel Eulogio Conde Marcos	Doctor en Lingüística	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Ficha de observación para evaluar la competencia discursiva escrita	Fiorella Moreno Milla
Título: Estrategias autorreguladoras y competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021				

II. Aspectos de validación

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 – 20 %	Regular 21 – 40 %	Buena 41 – 60 %	Muy buena 61 – 80 %	Excelente 81 – 100 %
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.					98 %
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.					98 %
3. Actualidad	Está adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					98 %
4. Organización	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					98 %
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					98 %
6. Intencionalidad	Está adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					98 %
7. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos.					98 %
8. Coherencia	Existe coherencia entre los índices, indicadores y dimensiones.					98 %
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					98 %
10. Pertinencia	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación					98 %

III. Opinión de aplicación

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

IV. Promedio de evaluación

Ciudad universitaria, 8 de diciembre del 2020	08174416		
Lugar y fecha	**N.° DNI**	**Firma del experto**	**Teléfono**

I. Datos informativos

Apellidos y nombres del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autora del instrumento
Dr. Jairo Valqui Culqui	Doctor en Lingüística y magíster en Sociología de la Educación	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Ficha de observación para evaluar la competencia discursiva escrita	Fiorella Moreno Milla
Título: Estrategias autorreguladoras y competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021				

II. Aspectos de validación

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 – 20 %	Regular 21 – 40 %	Buena 41 – 60 %	Muy buena 61 – 80 %	Excelente 81 – 100 %
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.					98 %
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.					98 %
3. Actualidad	Está adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					98 %
4. Organización	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					98 %
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					98 %
6. Intencionalidad	Está adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					98 %
7. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos.					98 %
8. Coherencia	Existe coherencia entre los índices, indicadores y dimensiones.					98 %
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					98 %
10. Pertinencia	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación					98 %

III. Opinión de aplicación

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

IV. Promedio de evaluación

Ciudad universitaria, 5 de diciembre del 2020	10671905		991414057
Lugar y fecha	**N.° DNI**	**Firma del experto**	**Teléfono**

I. Datos informativos

Apellidos y nombres del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autora del instrumento
Dra. Violeta Cadenillas Albornoz	Doctora en Educación	Docente universitaria	Ficha de observación para evaluar la competencia discursiva escrita	Fiorella Moreno Milla
Título: Estrategias autorreguladoras y competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021				

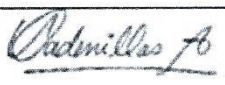
II. Aspectos de validación

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 – 20 %	Regular 21 – 40 %	Buena 41 – 60 %	Muy buena 61 – 80 %	Excelente 81 – 100 %
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.					95 %
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.					95 %
3. Actualidad	Está adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					95 %
4. Organización	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					95 %
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					95 %
6. Intencionalidad	Está adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					95 %
7. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos.					95 %
8. Coherencia	Existe coherencia entre los índices, indicadores y dimensiones.					95 %
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					95 %
10. Pertinencia	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación					95 %

III. Opinión de aplicación

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

IV. Promedio de evaluación

Ciudad universitaria, 10 de enero del 2021	09748659		985642817
Lugar y fecha	**N.° DNI**	**Firma del experto**	**Teléfono**

Anexo n.° 9

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO

Consentimiento informado para estudiantes de investigación

La autora Fiorella Moreno Milla de la Facultad de Educación de la Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos se dirige a usted para informarle que se está realizando una investigación, cuyo objetivo de estudio es determinar la relación que existe entre las estrategias autorreguladoras y la competencia discursiva escrita de los discentes de una universidad privada, Perú, 2021.

De tal manera, le invito a participar en el proceso de recolección de datos para concretar mencionada investigación; dicho proceso requiere que usted redacte un ensayo argumentativo y, finalmente, complete un cuestionario conformado por 30 ítems. Cabe resaltar que su participación en este estudio es estrictamente voluntaria; asimismo, la información que se recoja es confidencial y no se usará para otro propósito fuera de los de esta investigación. Además, las respuestas del cuestionario serán codificadas usando un número de identificación; por lo tanto, serán anónimas. Por último, si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede generar preguntas durante su participación.

Agradecemos su colaboración.

Yo_____, con DNI N.° _____, acepto participar voluntariamente en esta investigación.

_____	_____	_____
Nombre del participante	Firma del participante	Fecha

Anexo n.° 10

Confiabilidad del instrumento de recolección de datos para la variable estrategias autorreguladoras

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30
2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	3	3	2	1	1
2	3	2	2	2	1	3	3	2	2	2	3	2	3	2	4	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	4	4	4	2	2	2	2	3	3	4	3	2	3	3	3	4	2	3	1	3	3	4	4	4	4	4	3	2	2
2	1	1	2	1	1	1	4	3	2	4	4	1	4	2	3	2	2	2	1	1	1	3	2	1	1	1	2	1	3
4	3	2	3	4	1	4	4	4	3	4	4	1	4	4	3	4	4	4	2	4	2	4	4	3	4	3	4	1	1
3	4	4	4	4	1	4	4	4	3	2	2	1	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3	1	4
1	2	2	1	1	1	2	3	3	1	1	2	1	2	3	2	3	2	3	2	2	2	4	2	3	2	2	1	1	3
2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	4
3	4	2	4	1	1	3	4	3	3	4	4	1	4	3	3	2	4	2	4	3	3	4	4	3	4	3	3	1	4
3	4	4	3	4	2	3	4	4	3	3	3	2	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3	2	4
4	1	1	1	1	1	4	4	4	4	4	4	1	4	1	1	4	4	1	1	1	1	4	1	1	1	4	4	1	4
4	4	4	3	2	2	3	4	4	4	2	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4	2	2	3	3	2	2	4
1	1	4	4	1	1	1	1	2	4	1	1	1	1	1	1	4	4	1	1	1	1	4	1	4	4	4	1	1	4
1	4	2	1	2	1	4	4	4	2	4	1	1	4	2	4	2	4	4	4	2	1	4	1	1	1	2	2	1	2
1	1	2	3	2	1	1	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2
3	4	1	1	2	1	2	4	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	2	4
2	4	4	3	4	2	2	4	3	3	4	4	2	2	4	2	2	3	3	3	2	4	4	1	3	4	4	4	1	3
3	2	2	2	3	1	3	3	3	3	3	4	1	4	3	3	2	4	4	3	3	3	4	4	3	4	2	3	1	4
4	3	3	3	2	2	4	4	3	2	4	4	2	4	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	4
3	4	4	4	1	1	1	2	4	1	4	4	1	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	1	4	4	2	4	1	4
4	4	3	3	4	2	2	4	4	2	3	4	2	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	2	4
3	3	2	2	1	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	4	3	2	2	2	3	1	4	3	2	2	2	2	1	4
4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	2	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4
3	3	2	3	4	2	3	3	3	2	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3
3	2	1	2	2	1	3	4	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	3	1	3	2	2	3	2	2	1	3

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N.° de elementos
0.934	30

Anexo n.° 11

Confiabilidad del instrumento de recolección de datos para la variable competencia discursiva escrita

O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	O10	O11	O12	O13	O14	O15	O16	O17	O18	O19	O20
4	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2
2	1	1	2	1	2	2	1	3	1	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2
3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	1	3
3	2	3	3	3	3	3	3	4	3	2	3	3	3	4	3	3	2	2	3
3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	2	3
3	4	3	3	2	3	4	3	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3	2	4
4	4	3	3	4	3	3	2	4	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	4
2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	1	2
3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3
2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3
2	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3
3	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3
3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3
3	2	3	2	1	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2
3	2	3	4	1	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	1	3
3	2	3	3	1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3
2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	2	1	2
2	2	3	3	1	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	1	2
3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3
3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	4
3	2	2	2	2	4	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3
3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	4
3	2	3	3	2	4	3	4	4	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3	4
3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3
2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N.° de elementos
0.892	30

Anexo n.° 12

Base de datos para la prueba piloto: variable estrategias autorreguladoras

PLANIFICACIÓN											SUPERVISIÓN											EVALUACIÓN											
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	D1V1	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	D2V1	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	D3V1	TOTAL
1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	13	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	13	2	2	2	2	2	3	3	2	1	1	20	46
2	3	2	3	2	4	3	2	2	2	25	2	3	2	3	2	4	3	2	2	2	25	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	70
4	3	2	3	3	3	4	2	3	1	28	4	3	2	3	3	3	4	2	3	1	28	3	3	4	4	4	4	4	3	2	2	33	89
4	4	1	4	2	3	2	2	2	1	25	4	4	1	4	2	3	2	2	2	1	25	1	1	3	2	1	1	1	2	1	3	16	66
4	4	1	4	4	3	4	4	4	2	34	4	4	1	4	4	3	4	4	4	2	34	4	2	4	4	3	4	3	4	1	1	30	98
2	2	1	3	3	3	3	3	4	4	28	2	2	1	3	3	3	3	3	4	4	28	4	3	3	4	3	4	3	3	1	4	32	88
1	2	1	2	3	2	3	2	3	2	21	1	2	1	2	3	2	3	2	3	2	21	2	2	4	2	3	2	2	1	1	3	22	64
3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	28	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	28	3	3	4	3	3	3	3	3	2	4	31	87
4	4	1	4	3	3	2	4	2	4	31	4	4	1	4	3	3	2	4	2	4	31	3	3	4	4	3	4	3	3	1	4	32	94
3	3	2	4	3	4	4	4	3	3	33	3	3	2	4	3	4	4	4	3	3	33	4	3	4	4	4	4	3	3	2	4	35	101
4	4	1	4	1	1	4	4	1	1	25	4	4	1	4	1	1	4	4	1	1	25	1	1	4	1	1	1	4	4	1	4	22	72
2	4	3	3	3	4	4	4	3	3	33	2	4	3	3	3	4	4	4	3	3	33	3	3	4	2	2	3	3	2	2	4	28	94
1	1	1	1	1	1	4	4	1	1	16	1	1	1	1	1	1	4	4	1	1	16	1	1	4	1	4	4	4	1	1	4	25	57
4	1	1	4	2	4	2	4	4	4	30	4	1	1	4	2	4	2	4	4	4	30	2	1	4	1	1	1	2	2	1	2	17	77
2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	19	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	19	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	16	54
3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	25	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	25	3	2	3	3	3	3	2	3	2	4	28	78
4	4	2	2	4	2	2	3	3	3	29	4	4	2	2	4	2	2	3	3	3	29	2	4	4	1	3	4	4	4	1	3	30	88
3	4	1	4	3	3	2	4	4	3	31	3	4	1	4	3	3	2	4	4	3	31	3	3	4	4	3	4	2	3	1	4	31	93
4	4	2	4	3	3	2	3	2	3	30	4	4	2	4	3	3	2	3	2	3	30	3	3	3	3	2	3	2	3	2	4	28	88
4	4	1	4	4	4	4	4	4	3	36	4	4	1	4	4	4	4	4	4	3	36	3	4	4	1	4	4	2	4	1	4	31	103
3	4	2	4	4	4	3	4	4	4	36	3	4	2	4	4	4	3	4	4	4	36	4	3	4	3	4	4	4	4	2	4	36	108
2	2	2	3	3	4	3	2	2	2	25	2	2	2	3	3	4	3	2	2	2	25	3	1	4	3	2	2	2	2	1	4	24	74
4	4	4	4	4	3	3	4	4	2	36	4	4	4	4	4	3	3	4	4	2	36	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	37	109
4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	30	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	30	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	35	95
2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	24	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	24	3	1	3	2	2	3	2	2	1	3	22	70

Anexo n.° 13

Base de datos para la prueba piloto: variable competencia discursiva escrita

DESARROLLLO TEMÁTICO											COHERENCIA Y COHESIÓN											
O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	O10	D1V2	O11	O12	O13	O14	O15	O16	O17	O18	O19	O20	D2V2	TOTAL
2	1	1	2	1	2	2	1	3	1	16	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	22	38
3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	26	2	3	3	3	2	3	3	2	1	3	25	51
3	2	3	3	3	3	3	3	4	3	30	2	3	3	3	4	3	3	2	2	3	28	58
3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	29	3	3	3	3	3	4	3	3	2	3	30	59
3	4	3	3	2	3	4	3	4	3	32	3	4	3	3	4	4	3	3	2	4	33	65
4	4	3	3	4	3	3	2	4	3	33	4	3	3	3	4	4	3	3	3	4	34	67
2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	24	2	3	3	3	2	3	3	2	1	2	24	48
3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	27	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	26	53
2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	25	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	27	52
2	3	3	3	2	3	2	2	2	3	25	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	28	53
3	2	2	2	3	2	3	2	3	2	24	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	27	51
3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	27	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3	27	54
3	2	3	2	1	3	3	2	3	3	25	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	26	51
3	2	3	4	1	3	3	2	3	3	27	2	3	3	3	3	3	2	2	1	3	25	52
3	2	3	3	1	3	3	3	3	3	27	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	27	54
2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	27	2	2	2	3	3	3	3	2	1	2	23	50
2	2	3	3	1	2	2	2	3	3	23	2	2	2	3	3	3	2	2	1	2	22	45
3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	28	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	29	57
3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	29	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3	25	54
3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	28	2	3	3	3	3	3	3	3	2	4	29	57
3	2	2	2	2	4	4	3	3	3	28	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	27	55
3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	27	2	3	3	3	3	3	3	3	2	4	29	56
3	2	3	3	2	4	3	4	4	3	31	2	3	3	3	3	3	4	3	3	4	31	62
3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	32	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	30	62
2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	24	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	27	51

Anexo n.° 14

Base de datos general: variable estrategias autorreguladoras

PLANIFICACIÓN											SUPERVISIÓN											EVALUACIÓN											
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	D1V1	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	D2V1	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	D3V1	TOTAL
1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	15	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	13	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	14	42
2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	23	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	23	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	18	64
3	3	2	3	3	3	4	2	3	1	27	2	3	2	3	3	3	2	2	3	1	24	3	3	2	2	2	2	4	3	2	2	25	76
3	3	1	4	2	3	2	2	2	1	23	3	3	1	3	2	3	2	2	2	1	22	1	1	3	2	1	1	1	2	1	3	16	61
3	4	1	3	3	3	3	3	4	2	29	3	3	1	3	4	3	3	3	3	2	28	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	27	84
2	2	1	3	3	3	3	3	3	4	27	2	2	1	2	2	2	3	3	2	2	21	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	28	76
1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	18	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	18	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	19	55
3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	28	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	28	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	28	84
3	3	1	3	3	3	2	3	2	3	26	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	27	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	29	82
3	3	2	2	3	2	2	2	3	3	25	3	3	2	2	3	2	2	2	3	3	25	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	23	73
3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	25	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	25	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3	24	74
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	29	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	29	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	26	84
2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	21	2	2	2	2	2	2	1	3	2	2	20	2	2	2	1	2	2	2	3	2	1	19	60
3	1	2	3	2	3	2	3	3	3	25	3	2	1	3	2	3	2	3	3	3	25	2	1	3	1	2	2	2	2	1	2	18	68
2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	19	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	19	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	16	54
3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	25	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	25	3	2	3	3	3	3	2	3	2	4	28	78
3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	26	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	26	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	27	79
3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	28	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	28	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	28	84
3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	27	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	27	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	27	81
3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	29	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	32	91
3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	22	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	23	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	22	67
2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	23	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	22	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	24	69
3	4	3	3	4	3	3	4	3	2	32	3	3	4	3	4	3	3	4	4	3	34	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	32	98
4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	30	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	30	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	35	95
2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	24	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	24	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	23	71
2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	21	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	22	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	21	64
2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	24	2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	24	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	68
4	3	2	3	3	3	4	2	3	2	29	4	3	2	3	3	3	4	2	3	2	29	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	28	86
3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	24	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	26	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	22	72
3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	28	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	28	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	27	83

2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	25	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	22	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	25	72
2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	23	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	23	2	2	4	2	3	2	2	2	2	3	24	70
3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	28	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	28	3	3	4	3	3	3	3	3	2	4	31	87
3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	27	3	3	2	4	3	3	2	4	2	3	29	3	3	3	3	3	4	3	3	2	3	30	86
3	3	2	4	3	4	4	4	3	3	33	3	3	2	4	3	4	4	4	3	3	33	4	3	4	4	4	4	3	3	2	4	35	101
3	2	1	2	2	1	2	2	2	1	18	3	2	2	2	1	2	2	2	1	1	18	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	17	53
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	29	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	29	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	26	84
2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	22	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	22	2	2	3	2	3	3	3	2	2	3	25	69
3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	26	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	26	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	21	73
2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	19	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	19	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	16	54
3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	25	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	25	3	2	3	3	3	3	2	3	2	4	28	78
3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	26	3	4	2	2	4	2	2	3	3	3	28	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	27	81
3	2	2	2	3	3	2	2	2	3	24	3	2	2	2	3	3	2	2	2	3	24	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	24	72
3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	27	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	27	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	27	81
3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	29	3	3	2	3	4	4	3	3	3	3	31	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	28	88
3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	29	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	29	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	29	87
2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	23	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	22	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	24	69
3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	29	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	29	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	88
4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	30	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	30	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	32	92
2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	24	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	24	3	1	3	2	2	3	2	2	1	3	22	70
1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	17	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	17	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	18	52
2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	24	2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	24	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	22	70
4	3	2	3	3	3	4	2	3	2	29	3	3	2	3	3	3	4	2	3	2	28	3	3	4	4	3	3	3	3	2	2	30	87
3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	24	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	24	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	22	70
3	3	1	3	3	3	3	3	3	2	27	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	28	3	2	2	2	3	3	3	3	1	1	23	78
2	2	1	3	3	3	3	3	2	2	24	2	2	1	3	3	3	2	2	3	2	23	3	3	3	2	3	2	3	2	1	2	24	71
1	2	1	2	3	2	3	2	3	2	21	1	2	1	2	3	2	3	2	3	2	21	2	2	1	2	3	2	2	1	1	3	19	61
3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	28	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	28	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	29	85
3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	27	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	27	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	29	83
3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	29	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	29	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	26	84

2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	17	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	17	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	16	50
2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	24	2	3	2	3	2	2	3	2	2	3	24	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	21	69
3	3	2	3	3	3	4	3	3	1	28	2	3	2	3	3	3	2	2	3	1	24	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	24	76
3	3	1	4	2	3	2	2	2	1	23	3	3	1	3	2	3	2	2	2	1	22	1	1	3	2	1	1	1	2	1	3	16	61
3	4	1	3	3	3	3	3	4	2	29	3	3	1	3	4	3	3	3	3	2	28	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	27	84
2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	28	2	2	1	2	2	2	3	3	2	2	21	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	28	77
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	19	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	19	58
2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	26	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	27	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	27	80
3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	27	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	27	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	29	83
3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	26	3	3	2	2	3	2	2	2	3	3	25	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	23	74
1	3	2	3	2	2	3	3	1	2	22	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	24	2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	23	69
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	29	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	29	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	26	84
1	1	2	2	2	2	2	2	3	2	19	2	2	2	2	2	1	1	3	2	2	19	2	2	2	1	2	2	2	3	2	1	19	57
3	1	2	3	2	3	2	3	3	3	25	3	2	1	3	2	3	2	3	3	3	25	2	1	3	1	2	2	2	2	1	2	18	68
2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	21	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	21	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	18	60
3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	25	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	25	3	2	3	3	3	3	2	3	2	4	28	78
2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	25	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	26	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	27	78
3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	27	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	28	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	28	83
3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	26	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	26	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	26	78
3	3	2	4	4	3	3	3	3	3	31	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	32	93
3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	23	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	23	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	22	68
2	2	1	3	3	2	3	2	1	2	21	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	22	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	24	67
3	4	3	3	2	3	3	2	3	2	28	3	3	4	3	4	3	3	4	4	3	34	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	32	94
4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	30	4	3	2	3	3	2	2	3	3	3	28	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	35	93
2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	24	2	3	2	3	2	2	3	3	3	2	25	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	23	72
2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	21	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	23	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	21	65
2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	24	2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	24	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	22	70
4	3	2	3	3	3	4	2	3	2	29	4	3	2	3	3	3	4	2	3	2	29	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	26	84
3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	24	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	26	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	25	75
3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	28	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	28	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	26	82

2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	25	2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	23	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	25	73
2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	23	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	24	2	2	4	2	3	2	2	2	2	3	24	71
3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	28	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	28	3	3	4	3	3	3	3	3	2	4	31	87
3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	27	3	3	2	4	3	3	2	4	2	3	29	3	3	3	3	2	4	3	3	2	3	29	85
3	3	2	4	3	4	4	4	3	3	33	3	3	2	4	3	4	4	4	3	3	33	4	3	4	3	3	4	3	3	2	4	33	99
3	2	1	2	2	1	2	2	2	1	18	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2	20	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	17	55
2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	27	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	29	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	26	82
2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	23	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	22	2	2	3	2	3	3	3	2	2	3	25	70
3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	26	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	26	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	21	73
2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	21	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	19	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	16	56
3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	26	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	25	3	2	3	3	3	3	2	3	2	4	28	79
3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	26	4	4	2	2	4	2	2	3	3	3	29	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	27	82
3	2	2	2	3	3	2	2	2	3	24	3	3	2	2	3	3	2	2	2	3	25	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	24	73
3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	27	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	26	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	27	80
3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	26	3	3	2	3	4	3	3	3	3	3	30	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	27	83
3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	29	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	28	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	29	86
2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	23	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	23	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	24	70
3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	29	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	28	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	87
4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	30	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	30	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	32	92
2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	24	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	24	3	1	3	2	2	3	2	2	1	3	22	70
1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	17	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	17	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	18	52
2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	24	2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	24	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	22	70
4	3	2	3	3	3	4	2	3	2	29	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	27	3	3	4	4	3	3	3	3	2	2	30	86
3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	24	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	23	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	22	69
3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	28	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	28	3	2	2	2	3	3	3	3	1	1	23	79
2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	25	2	2	1	3	3	3	2	2	3	2	23	3	3	3	2	3	2	3	2	1	2	24	72
2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	23	1	2	1	2	3	2	3	2	3	2	21	2	2	1	2	3	2	2	1	1	3	19	63
3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	27	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	28	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	29	84
3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	27	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	26	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	29	82
3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	28	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	29	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	26	83

Anexo n.° 15

Base de datos general: variable competencia discursiva escrita

DESARROLLLO TEMÁTICO											COHERENCIA Y COHESIÓN											
O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	O10	D1V2	O11	O12	O13	O14	O15	O16	O17	O18	O19	O20	D2V2	TOTAL
2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	16	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	17	33
3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	26	2	3	3	3	2	3	3	2	1	3	25	51
3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	29	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	28	57
3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	26	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	26	52
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	60
3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	27	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	26	53
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	3	2	2	2	2	1	2	20	40
2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	28	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	28	56
2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	27	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	29	56
2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	24	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	24	48
3	2	2	2	3	2	3	2	3	2	24	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	27	51
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	28	58
2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	17	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	19	36
3	2	2	2	1	2	3	2	3	2	22	2	3	3	2	3	3	2	2	1	2	23	45
2	2	3	2	1	2	2	2	2	1	19	2	3	3	2	2	2	2	1	2	2	21	40
2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	27	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	25	52
3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	26	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	27	53
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	29	59
3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	29	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	28	57
4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	33	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	32	65
3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	22	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	23	45
3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	22	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	25	47
3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	34	3	3	4	3	3	3	4	4	3	4	34	68
3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	32	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	30	62
2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	24	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	27	51
2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	17	3	2	2	2	3	2	2	2	2	3	23	40
3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	25	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	26	51
3	2	3	3	4	3	3	3	4	3	31	2	3	3	3	4	3	3	3	3	3	30	61
2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	27	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	29	56
3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	28	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	58

3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	25	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	55
2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	24	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	25	49
3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	28	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	29	57
2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	27	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	27	54
4	3	4	3	3	3	4	4	3	3	34	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	32	66
2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	18	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	19	37
3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	27	2	3	3	3	3	2	2	3	2	2	25	52
2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	21	2	3	2	3	2	2	3	2	2	3	24	45
3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	26	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	25	51
2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	38
2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	27	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	24	51
2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	26	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	29	55
2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	21	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	22	43
3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	26	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	28	54
3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	29	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	28	57
3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	28	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	28	56
2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	21	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	22	43
3	3	3	3	2	3	3	4	4	3	31	2	3	3	3	3	3	4	3	3	4	31	62
3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	32	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	32	64
2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	22	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	42
2	1	1	2	1	2	2	1	3	1	16	2	2	2	2	3	3	1	2	2	2	21	37
3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	25	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	24	49
3	2	3	3	3	3	3	3	4	3	30	2	3	3	3	4	3	3	2	2	3	28	58
3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	25	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	23	48
3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	26	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	25	51
2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	25	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	23	48
2	2	1	1	3	3	2	3	3	2	22	2	3	3	3	2	1	3	2	1	2	22	44
3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	28	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	27	55
2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	25	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	27	52
3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	26	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	27	53

2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	18	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	19	37
3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	28	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	28	56
2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	28	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	27	55
3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	26	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	26	52
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	60
3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	28	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	26	54
2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	21	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	22	43
2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	26	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	26	52
2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	27	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	29	56
2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	25	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	24	49
2	2	1	1	3	2	3	2	3	2	21	2	3	3	3	2	3	3	2	2	3	26	47
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	28	58
2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	16	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	18	34
3	2	2	2	1	2	3	2	3	2	22	2	3	3	2	3	3	2	2	1	2	23	45
2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	22	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	24	46
2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	27	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	25	52
2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	25	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	27	52
3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	29	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	28	57
3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	28	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	27	55
4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	33	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	33	66
3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	23	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	23	46
1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	25	45
3	4	3	2	3	4	3	2	4	3	31	3	3	4	3	3	3	4	4	3	4	34	65
3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	32	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	29	61
2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	24	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	27	51
2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	18	3	2	2	2	3	2	2	2	2	3	23	41
3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	26	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	26	52
3	2	3	3	4	3	3	3	4	3	31	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	28	59
2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	27	3	3	4	4	3	3	3	3	2	3	31	58
3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	27	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	57

3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	25	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	55
2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	24	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	25	49
3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	29	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	29	58
2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	27	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	27	54
4	3	4	3	3	3	4	4	3	3	34	3	2	3	3	3	3	3	4	4	3	31	65
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	19	39
3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	25	2	3	3	3	3	2	2	3	2	2	25	50
2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	21	2	3	2	3	2	2	3	2	2	3	24	45
3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	27	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	25	52
2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	18	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	22	40
2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	27	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	24	51
2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	26	4	3	4	3	3	3	3	2	3	3	31	57
2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	21	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	22	43
3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	26	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	28	54
3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	27	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	26	53
3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	28	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	28	56
2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	21	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	22	43
3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	30	2	3	3	3	3	3	4	3	3	4	31	61
3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	32	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	31	63
2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	22	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	21	43
2	1	1	2	1	2	2	1	3	1	16	2	2	3	2	3	3	1	2	2	2	22	38
3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	26	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	24	50
3	2	3	3	2	3	3	3	4	3	29	2	3	3	3	4	3	3	2	2	3	28	57
3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	24	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	23	47
3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	26	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	25	51
2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	25	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	23	48
2	2	1	2	3	3	2	3	3	2	23	2	3	3	3	2	1	3	2	1	2	22	45
3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	27	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	27	54
2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	25	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	26	51
3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	26	2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	26	52

Anexo n.° 16

Artículo de revisión

Propósitos y Representaciones
ISSN 2307-7999
e-ISSN 2310-4635

Jan - Apr. 2021, Vol. 9, N° 1, e1039
http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1039

RESEARCH ARTICLES

Estrategias de autorregulación y competencia discursiva en el nivel superior

Self-regulation strategies and discursive competence at the higher level

Fiorella Moreno Milla
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0504-1795

Jessica Paola Palacios Garay
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2315-1683

Fernando Esteban Nuñez Vara
Universidad de San Martin de Porres, Lima, Perú
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4054-9674

Received 10-12-20 **Revised** 11-25-20 **Accepted** 02-13-21 **On line** 02-27-21

Enlace para revisión: file:///C:/Users/user/Downloads/1039-3531-1-PB%20(2).pdf

Anexo n.° 17

Constancia para aplicación de instrumentos de recolección de datos



UCH UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Licenciada el 21 de noviembre de 2017
Resolución N° 071-2017-SUNEDU/CD

"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

Los Olivos, 15 de junio de 2021

OFICIO N.° 084 -2021-DI-UCH

Dra.
Janet Corzo Zavaleta
Responsable del Departamento de Estudios Generales

Asunto: Autorización para aplicar instrumentos de investigación.

De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para expresarle mi afectuoso y cordial saludo, a la vez para informarle que, la Dirección de Investigación recibió la solicitud de parte de la Lic. Fiorella Moreno Milla, identificada con DNI N.° 47035588, estudiante del programa de Maestría en Educación con mención en Docencia universitaria, quien solicita la autorización para aplicar los instrumentos correspondientes a su proyecto de investigación.

En tal sentido la Dirección de Investigación evaluó la solicitud y autoriza la aplicación de dichos instrumentos; previa coordinación con su despacho.

Sin otro en particular, me despido de usted no sin antes expresarles las muestras de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,

Mg. David Llullury Nuñez
Director
Dirección de Investigación
Universidad de Ciencias y Humanidades

www.uch.edu.pe

Av. Universitaria 5175 Los Olivos - Telef.: 500-3100