

Lingüística Aplicada



Estrategias metacognoscitivas y textos expositivos: un estudio con alumnos de educación básica

**María Teresa Vázquez Castro
y Elizabeth Arcay Hands**

Universidad de Carabobo

E-mail: mariat_vazquez@hotmail.com

E-mail: earcay@thor.uc.edu.ve

Resumen

La presente investigación se planteó como objetivo determinar los efectos de un tratamiento diseñado para desarrollar estrategias metacognoscitivas en estudiantes de Educación Básica en Venezuela para la producción de textos expositivos de tipo causa/efecto. Para ello se realizó un estudio explicativo cuasiexperimental con una muestra de 28 sujetos quienes cursaban noveno grado para el año escolar 1998-1999. Los sujetos escribieron como pretest y posttest dos composiciones libres y luego se les administró un cuestionario para determinar sus estrategias metacognoscitivas. Se diseñaron preguntas que indujeran la producción de textos expositivos de tipo causa/efecto para luego efectuar un análisis multidimensional con el que se identificaron sus características en cuatro dimensiones (lingüística, cognitiva, cultural y social). El tratamiento se aplicó en 15 sesiones de 90 minutos. En este artículo se presentarán los efectos de este tratamiento sobre las características de los textos sólo en la dimensión cultural, la cual tiene como unidad de análisis la organización retórica (U. Connor y R. Kaplan). Los resultados indican que se generaron cambios importantes, entre los cuales cabe mencionar: un incremento en la utilización de las estrategias metacognoscitivas de regulación en cada una de las fases del proceso de escritura, el uso de estructuras más uniformes que responden a las características presupuestas para textos expositivos de tipo causa efecto y el empleo de una mayor cantidad y variedad de unidades discursivas.

Palabras clave: Metacognición, textos expositivos, Escuela Básica.

Metacognitive strategies and expositive texts: a study with Basic School students

Abstract

The objective of the present study was to determine the effects of a treatment designed to develop metacognitive strategies for the written production of cause-effect expository texts of Basic School students in Venezuela. In order to achieve this objective, a quasi-experimental design with a sample of 28 students who studied ninth grade during the school year 1998-1999 was carried out. The subjects wrote a free composition as pretest and another one as a posttest; additionally, an open questionnaire was administered to determine the metacognitive strategies they used. The prompts were designed to induce the production of expository cause-effect texts which were analyzed using a multidimensional approach to identify their characteristics in four dimensions: linguistic, cognitive, cultural and social. With regard to the treatment, it consisted of 15 ninety minute sessions. This paper explains the effects of this treatment on the characteristics of the texts regarding the cultural dimension, which focuses on the Rhetorical Organization (U. Connor y R. Kaplan). The analysis of data revealed that the amount and variety of metacognitive strategies used by the experimental group when writing their compositions increased. In addition, the texts presented a more uniform rhetorical pattern in accordance with the rhetorical organization suggested for the expository cause-effect texts. Besides, the students used a larger number and more varied moves in their compositions.

Key words: Metacognition, expository texts, Basic School.

Introducción

La calidad de los textos escritos por estudiantes venezolanos en contextos académicos ha sido y es una de las grandes preocupaciones tanto de pensadores tales como Uslar Pietri y Roseblat como de investigadores en las ciencias sociales entre los que se encuentran Sánchez (1990, 1992), Sánchez y Barrera (1992), Allegra et al (1994) o Sarshalom (1997). Los trabajos de estos investigadores apuntan al hecho de que esta problemática se presenta desde la Escuela Básica y Diversificada hasta la Educación Superior.

En lo que respecta a su origen, varias alternativas se han explorado. Entre ellas cabe destacar el hecho de que en las asignaturas destinadas al desarrollo del manejo de la lengua materna en los distintos niveles educativos en Venezuela no se ejercitan estrategias y actividades destinadas al logro del dominio de destrezas de producción escrita en contextos académicos (Sánchez, 1990; Sánchez y Barrera, 1992; Arcay y Cossé, 1992). Por otra parte, el programa de la asignatura Castellano y Literatura no plantea en forma clara y precisa los objetivos destinados al desarrollo de este tipo de destrezas, además de que se presentan discrepancias entre las estrategias metodológicas propuestas y los objetivos los cuales están enfocados básicamente hacia el análisis de textos literarios y ejercicios a niveles de oraciones, puntuación y ortografía. Más recientemente se han incorporado hallazgos a la luz de la lingüística textual, pero provenientes de investigaciones en otros idiomas. ¿Es lógico entonces esperar un manejo óptimo de textos escritos, o en el peor de los casos, adecuado, cuando no ha habido una preparación para ello? ¿Se debe esperar que un entrenamiento en lectura analítica de textos literarios prepare a los alumnos para la redacción de textos académicos coherentes y de calidad? Evidentemente, la respuesta debe ser no.

Para abordar esta problemática y explorar la verdadera potencialidad de los estudiantes venezolanos para la producción de textos escritos se pensó en la utilización de estrategias metacognoscitivas. Estas estrategias han producido resultados muy positivos en la realización de diversas actividades académicas (Cabrerá y Villegas, 1991; Rodríguez, 1995; Englert et al, 1991; Zeller-mayer et al, 1991; El-Hindi, 1997) entre las cuales se encuentra la producción de textos escritos.

1. Metacognición y textos expositivos

Para aproximarse teóricamente a las dos variables involucradas en el problema planteado en esta investigación, la metacognición y los textos expositivos, se considera pertinente definir las y caracterizarlas.

Según John Flavell (citado en Bruno, 1994: 19), el término metacognición se refiere al "conocimiento o conciencia que un individuo tiene acerca de sus propios procesos y productos cognoscitivos y cualquier cosa relacionada con ellos"; en otras palabras, implica el conocimiento que tiene sobre la manera en que adquiere sus conocimientos, de sus propias habilidades y limitaciones

como aprendiz y de sus intentos por regular sus propias actividades. Por ejemplo, el aplicar la metacognición implica estar consciente de que se es bueno en alguna asignatura o que se tienen más problemas para producir textos expositivos que narrativos, además de saber qué estrategias se deben usar antes de empezar a escribir un ensayo.

Por su parte, Brown, Campione y Ferrara (citados en Ríos, 1991) abordan la metacognición desde dos perspectivas: una como el reconocimiento por parte del individuo de sus capacidades cognoscitivas y otra como la regulación de las estrategias que se usan para solucionar un problema. Según esta última perspectiva la metacognición implica un plan de acción, mantenerlo en mente mientras sea necesario, reflexionar sobre él y evaluarlo una vez que se haya finalizado una tarea, en otras palabras, planificar la tarea, supervisarla y evaluarla. Esto implica a su vez tener conciencia de cómo usar estas estrategias, así como cuándo, por qué y para qué.

En este sentido, Blakey y Spence (1990) afirman que el reto de la enseñanza es ayudar a los estudiantes a desarrollar destrezas que los capaciten a resolver los problemas que se les presentan en su proceso de aprendizaje. Destacan que la escuela debería guiar a los alumnos en el reconocimiento de estrategias metacognoscitivas y brindarle múltiples oportunidades para practicarlas, lo cual los llevaría a alcanzar con éxito la meta anteriormente propuesta. Estas autoras establecen que las estrategias metacognoscitivas básicas son el conectar la información nueva al conocimiento previo, seleccionar estrategias de pensamiento deliberadamente, y planificar, supervisar y evaluar los procesos de pensamiento. Todas estas estrategias pueden ser reconocidas y practicadas creando un ambiente en el que el profesor supervise y aplique sus conocimientos, además de modelar sus acciones metacognoscitivas a fin de ayudar a sus alumnos a ser conscientes de su propio pensamiento.

Por otra parte, y en lo que respecta a los textos expositivos, que es la otra variable de esta investigación, éstos se caracterizan por presentar los siguientes rasgos distintivos:

- Su función es explicar un hecho o concepto, pudiendo modificar el estado de conocimiento del lector (Sánchez, 1992).
- Se asocian con un contenido al que se le confiere un valor de verdad debido a que pertenece al mundo real y el lector lo da por cierto, de allí su credibilidad (Sánchez, 1992).

- El lenguaje que se utiliza en ellos es objetivo y preciso, es decir, se emplea un vocabulario que logre transmitir con exactitud y claridad la información que se desea comunicar (Falcón y D' Jesús, 1987).
- Son producto de los procesos cognoscitivos de análisis y síntesis ya que es a través del razonamiento analítico y sintético que se genera y organiza la información sobre los fenómenos fácticos o conceptuales a tratar en ellos (Sánchez, 1992).
- Se presentan en formas variadas, por ejemplo: en ensayos, informes, ponencias, noticias, etc., y en la mayoría se puede observar una estructura característica, la cual comprende tres partes fundamentales: una introducción, el cuerpo o desarrollo y la conclusión (Falcón y D' Jesús, 1987).
- Presentan gran cantidad de conectores que en muchas oportunidades resultan indispensables para establecer los vínculos entre las ideas del texto (Sánchez, 1992).
- De acuerdo con la relación entre las ideas y eventos expresados en el texto, presentan patrones retóricos distintos. Éstos pueden ser: de comparación y contraste, proceso, clasificación, y de causa-efecto (Arcay y Cossé, 1992).

Para la investigación se seleccionaron los textos del patrón causa-efecto y se trabajó con sus dos tipologías: de múltiples causas para un efecto y de una causa para múltiples efectos, con el fin de estudiar los efectos que se producirían sobre ellos al aplicar estrategias metacognoscitivas durante su elaboración.

2. Metodología

Una vez realizada una breve introducción de la metacognición y las características de los textos expositivos, a continuación se planteará la metodología utilizada en la investigación. A fin de lograr el objetivo propuesto, se diseñó un tratamiento que se aplicó en la Unidad Educativa Colegio el Viñedo en Valencia y constó de 15 sesiones de 90 minutos cada una las cuales se dieron en las horas de la asignatura Castellano y Literatura. Tal como se mencionó anteriormente, el tratamiento buscaba que los estudiantes desarrollaran estrategias metacognoscitivas de regulación aplicables al escribir los textos expositivos de tipo causa/efecto. Estas estrategias estuvieron enfocadas hacia la planificación, supervisión y evaluación del proceso de escritura en sus tres fases:

la de preescritura, escritura y revisión, y edición (Hedge, 1994), así como hacia la calidad del producto final. En relación con este último se manejaron características del texto expositivo causa/efecto en sus dos tipologías y para ello se trabajó con sus tres partes constituyentes, es decir, su introducción, desarrollo y conclusión, así como también con su organización y sustentación de ideas. Además se trabajó con aspectos relacionados con el uso de los conectores, la longitud de las oraciones y aspectos formales de la escritura tales como la puntuación. Cabe destacar que también se buscaba que los estudiantes reflexionaran y adquirieran conciencia de su habilidad para escribir así como de sus dificultades al producir textos escritos.

Durante el tratamiento se le suministraron ocho hojas de trabajo a los estudiantes en las cuales se presentaron ejercicios, esquemas, una lista de conectores y ejemplos de algunas de las estrategias usadas para elaborar las introducciones y conclusiones. También se les proporcionó unas Hojas de Pensamiento para cada una de las fases del proceso. Estas hojas están diseñadas para explicitar mediante claves, preguntas y esquemas las estrategias empleadas durante el proceso de escritura, así como también las estructuras organizativas de los textos. La Hoja de Pensamiento de Planificación se utilizó en la fase de preescritura. Con ella se perseguía que los estudiantes discutieran y concientizaran los aspectos y estrategias que se deberían considerar en esta fase, tales como el pensar en la audiencia a la cual va a estar dirigido el texto, su propósito, activar sus conocimientos previos acerca del tema a través de lluvias de ideas o mapas semánticos y la realización de esquemas organizacionales en los cuales se esbozan las ideas a incluir en el texto considerando su organización y sus partes. La Hoja de Pensamiento de Supervisión se empleó en la fase de escritura y revisión. Su propósito era que los estudiantes reflexionaran sobre aspectos tales como la coherencia del texto, su organización y la sustentación de ideas, entre otros, los cuales deben ser revisados durante esta fase. La Hoja de Pensamiento de Edición se usó en la última fase a fin de evaluar el producto. Estas hojas de pensamiento, un recurso de gran valor para desarrollar las estrategias metacognoscitivas en los estudiantes, fueron propuestas por Englert et al (1991).

En otro orden de ideas y en lo que respecta al proceso de escritura, éste se evaluó a través de discusiones generales entre los alumnos y el facilitador, reflexionando sobre la efectividad de las estrategias empleadas, identificando los problemas

que surgieron y las posibles formas que éstos fueron o podrían ser superados.

En este sentido, Englert et al (1991) propone que “el Hablar sobre el Pensamiento” es otra buena estrategia instruccional para desarrollar en los estudiantes estrategias metacognoscitivas aplicables al proceso de escritura. En otras palabras, el profesor puede modelar estrategias de escritura al pensar en voz alta para visualizar los procesos cognitivos relacionados con la planificación, revisión y evaluación de los textos. El facilitador puede hacerse preguntas como: “¿le voy a escribir a un lector experto en el tema o a un novato?, ¿tengo que explicar estos conceptos?, ¿están estas ideas sustentadas por datos y ejemplos suficientes y relevantes?”. Esto asegura que los estudiantes no sólo vean los textos ya escritos sino que también observen las acciones y oigan los diálogos internos que los escritores más experimentados usan para dirigir y supervisar el proceso de elaboración de sus composiciones escritas.

La muestra de esta investigación estuvo constituida por dos grupos de noveno grado de los cuales uno constituyó el grupo control y el otro el grupo experimental, al cual se le aplicó el tratamiento.

A fin de determinar los efectos del tratamiento sobre la producción de textos expositivos se administraron dos instrumentos. Como primer instrumento, los sujetos de ambos grupos escribieron dos composiciones libres, una como pretest y otra como posttest (Ilustración 1). Para la selección de los temas se tomó como criterios que fueran actuales y que implicaran el análisis de los efectos sociales que atañen a la realidad de los adolescentes. El segundo instrumento consistió en un cuestionario de preguntas abiertas sobre metacognición el cual se aplicó luego de que los estudiantes escribieron sus composiciones, igualmente como pretest y posttest (Ilustración 2). Su análisis se llevó a cabo usando una tabla de codificación elaborada por la investigadora, a través de la cual se pudo determinar las estrategias metacognoscitivas que los alumnos usaron al producir sus textos y el conocimiento que tenían sobre su habilidad para escribir, las dificultades que afrontaban y las estrategias que los ayudaban a solucionarlas (Cuadro 1).

Ilustración 1: Composiciones Libres

U.E. COLEGIO "EL VIÑEDO"

VALENCIA

Nombre: _____

Fecha: _____

Escribe un texto en el que expliques los efectos perjudiciales del *alcohol*/*las drogas* en los seres humanos.

Ilustración 2: Cuestionario sobre Metacognición

PREGUNTAS

(Pretest)

1. Explica detalladamente lo que hiciste o pensaste antes de empezar a escribir tu texto.

2. Explica detalladamente lo que hiciste o pensaste mientras estabas escribiendo tu texto.

3. Explica detalladamente lo que hiciste cuando terminaste de escribir tu texto.

4. Para ti, ¿escribir es fácil o difícil? Si es fácil explica por qué. Si se te presentan algunas dificultades al escribir explica cuáles son.

Nombres: _____

Apellidos: _____

Fecha: _____

CUADRO 1
Tabla de Codificación de la Dimensión Metacognoscitiva

<i>Dimensión</i>	<i>Categoría</i>	<i>Código</i>
Estrategias Metacognoscitivas		
1. Planificar el producto y proceso cognoscitivo.	1.1 Activa conocimientos previos pensando sobre lo que va a escribir	() 1
	1.2 Activa conocimientos previos mediante discusiones con otros compañeros.	() 2
	1.3 Activa conocimientos previos usando lluvia de ideas.	() 3
	1.4 Realiza mapas semánticos	() 4
	1.5 Considera el propósito del texto.	() 5
	1.6 Piensa en la audiencia a la cual va dirigido el texto	() 6
	1.7 Hace anotaciones	() 7
	1.8 Realiza esquemas organizacionales	() 8
2. Supervisar el producto y proceso cognoscitivo	2.1 Controla si se están desarrollando en el texto las ideas planteadas inicialmente	() 9
	2.2 Controla el uso de conectores	() 10
	2.3 Controla la sustentación de las ideas	() 11
	2.4 Controla la organización del texto en sus partes constituyentes (introducción, desarrollo y conclusión)	() 12
	2.5 Controla los aspectos formales y gramaticales	() 13
	2.6 Controla las ideas expuestas para no salirse del tema tratado en el texto	() 14
	2.7 Controla la existencia de coherencia en el texto.	() 15

<i>Dimensión</i>		<i>Categoría</i>	<i>Código</i>
2. Supervisar el producto y proceso cognoscitivo	2.8	Controla la organización de los párrafos	() 16
	2.9	Controla la información suministrada en el texto para adicionar nuevas ideas.	() 17
	2.10	Controla la información suministrada pensando en la audiencia	() 18
3. Evaluar el producto y proceso cognoscitivos	3.1	Verifica la ortografía	() 19
	3.2	Verifica la puntuación	() 20
	3.3	Verifica la concordancia entre palabras	() 21
	3.4	Verifica el vocabulario empleado	() 22
	3.5	Verifica la coherencia del texto.	() 23
	3.6	Verifica la percepción del texto por parte de la audiencia	() 24
	3.7	Revisa la efectividad de las estrategias empleadas durante el proceso	() 25
Conocimiento Metacognoscitivo			
1. Identificar los problemas que impiden culminar una tarea exitosamente	1.1	Está consciente de su habilidad para escribir	() 1
	1.2	Identifica las dificultades que afronta cuando escribe	() 2
	1.3	Identifica estrategias que lo ayudan a solucionar las dificultades que afronta cuando escribe	() 3
ESTUDIANTE:		TEXTO:	

Para analizar los textos y así poder determinar los efectos del tratamiento sobre ellos se empleó un análisis multidimensional, propuesto por la profesora Elizabeth Arcay en 1996 y aplicado por ella y la profesora Ligia Cossé en 1998, a través del cual se identificaron sus características en cuatro dimensiones: lingüística, cognitiva, social y cultural. La primera dimensión tiene como

unidad de análisis la oración; la segunda, las proposiciones del texto, mediante una jerarquización de las ideas centrales y secundarias, al considerar las relaciones que se establecen entre ellas. La dimensión social, por su parte, tiene como unidad de análisis la interacción productor-receptor a través de la identificación de categorías de metadiscurso y finalmente la unidad cultural, en la cual se centra este artículo, tiene como unidad de análisis la Estructura Retórica del texto. Por medio de este análisis, a su vez producto de una adaptación de Arcay (1996) de las propuestas de varios autores, entre ellos Kaplan y Tirkonnen-Kondit, se identificaron las proposiciones de los textos y se determinaron sus funciones a través de las relaciones lógicas que se establecían entre ellas. Estas funciones se corresponden con las unidades de discurso siguientes: definición, ejemplificación, ubicación espacial y temporal, ampliación, calificación, cuestionamiento, concesión, consecuencia, justificación, argumento refutación, garantía evidencia, sugerencia, perorata, identificación, repetición aseveración y recapitulación. Luego de identificar las funciones de cada proposición se realizó un esquema organizacional por cada texto en el cual se esbozó la organización de las unidades discursivas de cada uno de ellos por párrafo. Finalmente, se examinaron las secuencias de unidades discursivas para determinar las posibles agrupaciones que se dieron entre ellas, las cuales, según el análisis, se identifican como unidades retóricas.

3. Resultados

La investigación arrojó resultados sumamente interesantes. Primeramente cabe destacar que luego de la aplicación del tratamiento, los estudiantes incrementaron la utilización de las estrategias metacognoscitivas de regulación que ya empleaban y comenzaron a usar otras en cada una de las fases del proceso de escritura (Cuadro 2). Inicialmente los alumnos no carecían totalmente de estas estrategias; sin embargo, su utilización era limitada, y se concentraban básicamente en activar sus conocimientos previos sobre lo que iban a escribir, además de supervisar y evaluar sobre la coherencia y los aspectos formales de la escritura. Después del tratamiento, la utilización de estas mismas estrategias aumentó considerablemente y se emplearon dieciséis estrategias nuevas que no se habían aplicado antes del tratamiento, tales como estar consciente de la audiencia y propósito del texto,

CUADRO 2
Frecuencias de los sujetos que usaron las estrategias metacognoscitivas de regulación en el pretest y posttest

Código	Grupo control (Nº total de sujetos: 15)				Grupo experimental (Nº total de sujetos: 13)			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1	10	66.67%	13	86.67%	8	61.54%	10	76.92%
2	0	0%	0	0%	1	7.69%	0	0%
3	2	13.33%	2	13.33%	0	0%	6	46.15%
4	0	0%	0	0%	0	0%	1	7.69%
5	0	0%	0	0%	0	0%	3	23.08%
6	0	0%	0	0%	0	0%	7	53.85%
7	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
8	0	0%	0	0%	0	0%	6	46.15%
9	0	0%	0	0%	0	0%	3	23.08%
10	0	0%	0	0%	0	0%	3	23.08%
11	0	0%	0	0%	0	0%	4	30.77%
12	0	0%	0	0%	0	0%	4	30.77%
13	0	0%	0	0%	5	38.46%	9	69.23%
14	0	0%	0	0%	2	15.38%	7	53.85%
15	5	33.33%	5	33.33%	5	38.46%	9	69.23%
16	0	0%	0	0%	0	0%	5	38.46%
17	0	0%	2	13.33%	1	7.69%	3	23.08%
18	0	0%	0	0%	0	0%	2	15.38%
19	9	60%	4	26.67%	6	46.15%	9	69.23%
20	0	0%	0	0%	0	0%	1	7.69%
21	0	0%	0	0%	0	0%	3	23.08%
22	4	26.67%	2	13.33%	0	0%	5	38.46%
23	7	46.67%	5	33.33%	3	23.08%	9	69.23%
24	0	0%	0	0%	0	0%	3	23.08%
25	0	0%	0	0%	0	0%	1	7.69%

de elaborar esquemas organizacionales antes de escribir, supervisar la sustentación y unidad de las ideas en el texto, etc. Tanto las estrategias de planificación como las de supervisión y evaluación aumentaron en forma similar.

En cuanto a la variable tarea del conocimiento metacognoscitivo, se produjo un aumento en la habilidad de los estudiantes para identificar las estrategias que los ayudan a solucionar las dificultades que afrontan al escribir.

La aplicación del tratamiento también generó cambios muy importantes en la organización retórica de los textos. En primer lugar, luego del tratamiento se escribieron textos que poseían su introducción, cuerpo y conclusión, las cuales, como ya se mencionó, constituyen las tres partes presupuestas de un texto expositivo, lo que a su vez representa la elaboración de composiciones escritas con una estructura más uniforme, que responde a las características organizativas esperadas de este tipo de textos. Además, se redujo el número de proposiciones para indicar los efectos a explicar en el texto, las cuales estaban dispersas en los textos del pretest. En el posttest lograron concentrar los efectos a explicar en una oración base ubicada en la introducción. Este logro se consideró un cambio muy positivo, ya que los estudiantes presentaron a través de esta oración las consecuencias que luego iban a desarrollar en el cuerpo de sus composiciones, a través de otras unidades discursivas tales como los ejemplos, las justificaciones, las ampliaciones o las calificaciones. A su vez, esto llevó a que muchos de los estudiantes desarrollaran las consecuencias en el orden en que se mencionaron en la oración base del texto, lo que trajo como resultado la redacción de textos más coherentes. Igualmente, ellos pudieron evitar en el posttest que las consecuencias estuvieran dispersas en sus composiciones, sin sustentación suficiente o presentadas con simples enumeraciones, lo que sí ocurrió en el pretest.

Otro efecto importante fue que los sujetos produjeron mayor cantidad y variedad de unidades discursivas. En otras palabras, aumentaron notablemente el número de ejemplificaciones y ampliaciones utilizadas como proposiciones para sustentar las ideas que se estaban explicando. Por otra parte, se emplearon las definiciones y los cuestionamientos en una proporción interesante para elaborar las introducciones o conclusiones, algo que tampoco ocurrió en los textos producidos en el pretest (Gráfico 1).

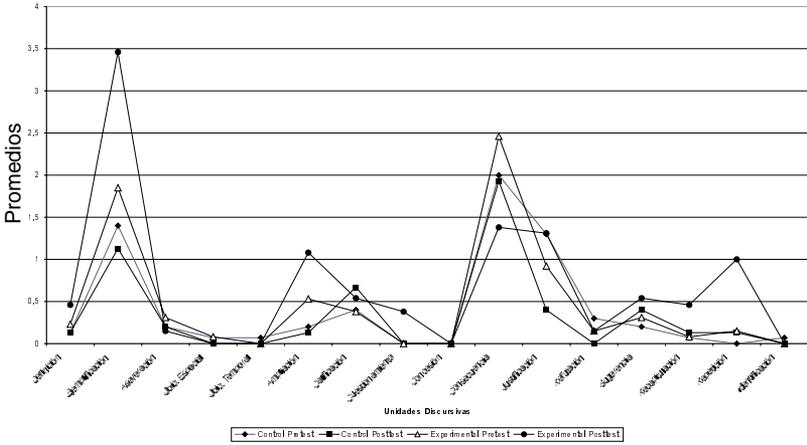


Gráfico 1
Promedios globales de unidades discursivas por texto

Luego de haber observado los resultados, a juicio de la investigadora, la conclusión más importante que se desprende de este trabajo es que el estudiante al emplear estrategias metacognoscitivas mientras escribe sí puede mejorar su producción escrita ya que ellas constituyen herramientas de gran valor que le van a permitir planificar, controlar y evaluar tanto el proceso de escritura como el producto final generando así textos más coherentes. Valdría la pena entonces intentar romper con los esquemas tradicionales empleados en la enseñanza de las destrezas escritas y probar nuevas alternativas que permitan que nuestros estudiantes no sólo sean capaces de escribir textos en los que se aprecie su capacidad de síntesis y seguridad en el manejo de la expresión escrita sino que también se arriesguen en la aventura de escribir con placer y propiedad.

Bibliografía

- Allegra, M.; M. Correia; M. Servelión y C. Valera (1994). *Análisis Cuantitativo y Cualitativo de la Macroestructura de Textos Escritos en Castellano-Venezolano y de Textos Escritos en Inglés por Nativo Hablantes del Inglés Británico*. Trabajo de Investigación no Publicado, Universidad de Carabobo.
- Alvarez, Luis (1994). Narración de Experiencias. Una práctica de Lingüística Aplicada para Mejorar la Redacción Escolar. En C. Villegas (Eds), *Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna*. ASOVELE. Caracas: Editorial Trophikos. Primera Edición.
- Antonini, María (1993). *Learning Strategies*. Conferencias de Estrategias de Aprendizaje, Valencia.
- Arcay, E. y L. Cossé (1992). *La Composición en EFL. Un Modelo Teórico*. Valencia: Ediciones del Rectorado, Universidad de Carabobo.
- Arcay, Elizabeth (1996). *Análisis Multidimensional de Textos Académicos Escritos en Español de Venezuela*. Trabajo de Grado de Maestría. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Arcay, E. y L. Cossé (1997, Julio). *Análisis Multidimensional de Textos Escritos en Español de Venezuela*. Ponencia Internacional sobre Tecnologías de Procesamiento del Idioma Español, Santa Fe, Nuevo México.
- Arcay, E. y L. Cossé (1998). *Ensayos Académicos: Un Análisis Multidimensional de Textos Escritos en Español de Venezuela e Inglés*. Valencia: Ediciones del Rectorado, Universidad de Carabobo.
- Bathia, Vihay (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987). Does Learning to Write Have to Be so Difficult? En: Freedman y otros (Eds), *Learning to Write: First Language/Second Language*. Ottawa.
- Blakey, E. y S. Spence (1990). *Developing Metacognition*. Eric Digest. <http://ericps.ed.uiuc.edu/npin/respar/texts/home>.
- Bruno de Castelli, Elba (1994). Metacognición y Aprendizaje. *Revista de Pedagogía* 15(40):17-32.
- Burrell, K. y P. McAlexander (1998). Ideas in Practice: The Synthesis Journal. *Journal of Developmental Education* 22(1):20-30 Fall 1998.
- Cabrera, H. y M. Villegas (1991). *Propuesta de un Programa de Adiestramiento en el Uso de Estrategias Cognoscitivas y Metacognoscitivas para la Comprensión de la Lectura, Dirigido a la Población de Alum-*

- nos que Ingresan en la Escuela de Educación de la UCV*. Trabajo de Investigación no Publicado. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Campos, E. (1987). *Gramática Textual y Enseñanza de la Lengua*. Ponencia Presentada en el VIII Encuentro de Docentes e Investigadores de Lingüística, Barquisimeto.
- Cárdenas, Antonio (1994). Hablar, Leer y Escribir. *Revista de Pedagogía* 15 (40):142-143.
- Cassany, Daniel (1997). *Describir el Escribir. Cómo se Aprende a Escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. Séptima Reimpresión.
- Connor, U. y R. Kaplan, (Eds). (1987). *Writing across Languages: Analysis of L2 Texts*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Crismore, A. y R. Farnsworth (1990). Metadiscourse in Popular and Professional Science Discourse. En: W. Nash. (Eds), *Written Communication Annual. The Writing Scholar: Studies in Academic Discourse* 3: 118-136. Newbury Park, California: Sage.
- Dunbar-Odom, Donna (1996). And They Wrote Happily Ever After: The Nature of Basic Writing as Portrayed in Textbooks. *Composition Chronicle: Newsletter for Writing Teachers* 9(5):4-7 Sep.
- El-Hindi, Amelia (1997). Connecting Reading and Writing: College Learners' Metacognitive Awareness. *Journal of Developmental Education* 21(2):10-19 Winter 1997.
- Englert, C.; R. Taffy; L. Anderson; H. Anthony y D. Stevens (1991). Making Strategies and Self-Talk Visible: Writing Instruction in Regular and Special Education Classrooms. *American Educational Research Journal* 28 (2): 337-372 Summer.
- Falcón de Ovalles, J. y D. D'Jesús de Rivas (1987). *Lengua Española II. Unidad 2. Discurso Escrito Expositivo. Material Instruccional en Ensayo*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Giraud, Pierre (1995). *La Semiología*. México: Siglo Veintiuno Editores, s.a. de c.v.
- Goodman, Kenneth (1996). La Lectura, la Escritura y los Textos Escritos. En: *Textos en Contexto*. Buenos Aires: Proyecto Editorial Lectura y Vida.
- Grabe, W. y R. Kaplan (1996). *Theory & Practice of Writing*. London: Longman.
- Hedge, Tricia (1994). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

- Hernández, R.; C. Fernández y L. Pilar (1997). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Interamericana de México, S.A. de C.V.
- Kasper, Loretta (1997). *Assessing the Metacognitive Growth of ESL Student Writers* 3(1). [Http://www.zait.uni-bremen.de/wwwgast/tesl_ej/ej09/al.html](http://www.zait.uni-bremen.de/wwwgast/tesl_ej/ej09/al.html)
- Lucas, Joni (1993, January). Teaching Writing. *Curriculum Update*. Alexandria.
- Machado, Nirza (1993). *La Lingüística Textual: Van Dijk y Halliday. Una Propuesta Metodológica para la Enseñanza de la Expresión Escrita*. Trabajo de Grado de Maestría no Publicado. Maracay: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara.
- Machado, Moraima (1997). *La Reescritura: Una Estrategia para la Producción de Textos Informativos*. Trabajo de Investigación no Publicado. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Maier, Henry (1984). *Tres Teorías sobre el Desarrollo del Niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Martínez, M. (1994). *Instrumentos de Análisis del Discurso Escrito. Cohesión, Coherencia y Estructura Semántica de los Textos Expositivos*. Santiago de Cali: Editorial Facultad de Humanidades. Colección Lengua y Cultura.
- Maqsdud, M. (1997). Effects of Metacognitive Skills and Nonverbal Ability on Academic Achievement of High School Pupils. *Educational Psychology* 17(4):187-397.
- Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto, División de Currículum (1987). *Manual del Docente Tercera Etapa de Educación Básica*. Caracas.
- Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto, División de Currículum (1987). *Programa de Estudios 7º, 8º y 9º Grado, Castellano y Literatura*. Caracas.
- Mueller, M. (1996). Using Metacognitive Strategies to Facilitate Expository Text Mastery. *Educational Research Quarterly* 20(3):41-65.
- NCREL (s.f.). *The Strategic Teaching and Reading Project*. <http://www.ncrel.org/strp/Strp.htm>
- NCREL (1995). Interview Forms to Encourage Metacognition during Reading. *Strategic Teaching and Reading Project Guidebook*. [Http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning/lrlmetin.Htm](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning/lrlmetin.Htm)

- O'Malley, M. y A. Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osborne, J. (s.f.) *Metacognition and Teaching for Learning*. <http://128.205.200.100/josborne/Metahome.html>.
- Oshima, A. y A. Hogue (1983). *Writing Academic English. A Writing and Sentence Structure Workbook for International Students*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Reid, Joy (2000). *The Process of Composition*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Ríos, Pablo (1991). Metacognición y Comprensión de la Lectura. En: Puente, A. (Eds), *Comprensión de la Lectura y Acción Docente*. Madrid.
- Rodríguez, Magaly (1995). *Conocimiento Metacognoscitivo de Lectores a Nivel Universitario*. Trabajo de Investigación no Publicado. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Romero, Luisa (1996). *Estrategias Metodológicas para la Producción de Textos Coherentes, Escritos por Alumnos Cursantes de la Segunda Etapa de Escuela Básica*. Trabajo de Grado de Maestría. Maturín: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Sambrano, Jazmín (1997). PNL: *Programación Neurolingüística para Todos. El Modelo de la Excelencia*. Caracas. Segunda Edición.
- Sánchez, Emilio (1993). *Los Textos Expositivos. Estrategias para Mejorar su Comprensión*. Madrid: Santillana S.A.
- Sánchez, Iraida (1990). "¿Por qué Son Tan Incoherentes los Ensayos que Escriben los Estudiantes?". *Tierra Nueva* I(1):87-93.
- Sánchez, Iraida (1992). *Hacia una Tipología de los Ordenes del Discurso*. Trabajo de Ascenso no Publicado. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Sánchez, Iraida (1993). Coherencia y Ordenes Discursivos. *Letras* 50: 61-81.
- Sánchez, I. y L. Barrera (1992). "Cómo Mejorar la Coherencia de los Textos Producidos por Estudiantes". *Tierra Nueva* I(4):50-60.
- Sarshalom, Rifka (1997). *Producción de Textos Expositivos: Diseño, Aplicación y Efectos de una Estrategia Pedagógica*. Trabajo de Grado de Maestría, Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Smalley, R. y M. Hank (1982). *Refining Composition Skills: Rhetoric and Grammar for ESL Students*. New York: Macmillan.

- Swales, John (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, Teun (1995). *Estructuras y Funciones del Discurso*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A. de C.V. Novena Edición.
- Vande Kopple, William (1985). Some Exploratory Discourse on Metadiscourse. *College Composition and Communication* 36:82-93.
- Victori, M. (1999). An Analysis of Writing Knowledge in EFL Composing: A Case Study of Two Effective and Two Less Effective Writers. *System* 27 (4): 537-55 Dec 1999.
- Zellermayer, M.; G. Salomon; T. Globerson y H. Givon (1991). Enhancing Writing-Related Metacognitions through a Computerized Writing Partner. *American Educational Research Journal* 28(2):373-391 Summer.