



UNIVERSIDAD PERUANA  
CAYETANO HEREDIA

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y  
PRODUCCIÓN DE TEXTOS  
EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES DE  
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA DE  
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE  
FE Y ALEGRÍA EN COMAS

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN  
EN DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA  
ESCRITURA

MARIA ELENA LLAURY SIHUINCHA

LIMA – PERÚ

2026



**ASESORA**

**DRA. EMMA MARGARITA WONG FAJARDO**

**JURADO DE TESIS**

DRA. ELISA SOCORRO ROBLES ROBLES

PRESIDENTE

MG. FLORENCIA JESUS PRETELL CHAVEZ

VOCAL

MG. MARINA FANY POBLETE ROBLES

SECRETARIO (A)

## **DEDICATORIA.**

A Marco, mi compañero de siempre.

A mis hijos J y G, mis mayores motivaciones.

A mi madre, ejemplo de esfuerzo, perseverancia y  
fortaleza inquebrantable.

A mi padre, por vivir en mis recuerdos con su  
alegría y sus consejos; y sentir aún su energía.

A mis hermanos, por su presencia; y con especial  
cariño a Kari, a quien considero como una hija.

## **AGRADECIMIENTOS.**

A Dios por guiarme y sostenerme siempre.

A la Dra. Emma Margarita Wong, mi asesora, quien me acompañó durante todo el proceso de investigación y me brindó sus valiosos aportes y orientaciones.

A mis profesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, por compartirme sus conocimientos y experiencias con dedicación, así como a los docentes del área administrativa por atender mis solicitudes y consultas.  
A mis compañeros, por el trabajo, las experiencias y reflexiones compartidas.

A los jueces expertos que validaron los instrumentos empleados en esta investigación.

A los estudiantes que participaron con gran disposición en este estudio.

A mi amiga Edith, por acompañarme, animarme, y apoyarme incondicionalmente en todo momento.

**FUENTES DE FINANCIAMIENTO.**

Tesis autofinanciada



DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Los egresados:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES
1.	LLAURY SIHUINCHA MARIA ELENA

Pertencientes al programa de la **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA**, autores del trabajo titulado: **ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE FE Y ALEGRÍA EN COMAS**, el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el grado de **MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA** bajo la modalidad de **TESIS**.

En calidad de docentes asesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE	FACULTAD	NIVEL DE ASESORÍA
1.	WONG FAJARDO EMMA MARGARITA	FAEDU	ASESOR

Declaramos que el contenido del presente documento es original y que las citas y referencias a otros autores cumplen con las normas académicas establecidas. En ese sentido, hacemos constar que:

- El documento presenta un porcentaje de similitud de **19%**, según el reporte emitido por el software **Turnitin®** (identificador de entrega: **2970654945**; fecha de entrega: **27-05-2026**).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: **Lima, 27 de mayo de 2026**

Firma del asesor  
N° DNI: 08588463  
ORCID: 0000-0002-3775-379X

Firma del Co-asesor  
N° DNI:  
ORCID:

## ÍNDICE

RESUMEN  
ABSTRACT

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I</b> .....	5
1.1 Planteamiento del problema .....	5
1.2 Justificación de la investigación.....	8
1.3 Pregunta de investigación.....	10
1.3.1. Pregunta general .....	10
1.3.2. Preguntas específicas .....	10
2.1 Objetivo general: .....	11
2.2 Objetivos específicos:.....	11
<b>CAPÍTULO III</b> .....	12
3.1 Hipótesis general .....	12
3.2 Hipótesis específicas .....	12
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	13
4.1 Antecedentes .....	13
4.1.1. Antecedentes Internacionales: .....	13
4.1.2 Antecedentes nacionales .....	16
4.2. Bases teóricas .....	21
4.2.1. Estrategias Metacognitivas .....	21
4.2.2. Producción de textos expositivos.....	28
4.2.3. Etapas de la producción de textos.....	37
4.2.4. El texto expositivo .....	37
4.2.5. Características del texto expositivo .....	40
4.2.6. Tipos de texto expositivo.....	41
4.3. Estrategias metacognitivas y producción de textos .....	42

<b>CAPÍTULO V</b> .....	46
5.1. Tipo, nivel y enfoque de la investigación.....	46
5.2. Diseño del estudio .....	46
5.3. Población y muestra: .....	48
5.3.1 Población .....	48
5.3.2 Muestra .....	48
5.4. Operacionalización de las variables .....	49
5.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	53
5.5.1. Validez de los instrumentos .....	56
5.5.2 Confiabilidad de los instrumentos .....	57
5.6. Consideraciones éticas.....	59
5.7 Plan de análisis de datos .....	61
<b>CAPÍTULO VI</b> .....	63
6.1 Análisis e interpretación de los datos de la variable estrategias metacognitivas .....	63
6.2 Análisis e interpretación de los datos de la variable producción de textos expositivos.....	68
6.3. Prueba de normalidad.....	70
<b>CAPÍTULO VII</b> .....	74
<b>CAPÍTULO VIII</b> .....	94
<b>CONCLUSIONES</b> .....	94
<b>REFERENCIAS</b> .....	98
<b>ANEXOS</b> .....	108

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Validez del inventario de estrategias metacognitivas .....	57
Tabla 2: Validez de la prueba de escritura de un texto expositivo.....	57
Tabla 3: Confiabilidad del Inventario de Estrategias Metacognitivas .....	58
Tabla 4: Confiabilidad de la Prueba de Escritura de un texto expositivo .....	59
Tabla 5: Niveles de estrategias metacognitivas .....	63
Tabla 6: Niveles de la dimensión planificación .....	64
Tabla 7: Niveles de la dimensión monitoreo.....	65
Tabla 8: Niveles de la dimensión estrategias cognitivas.....	66
Tabla 9: Niveles de la dimensión conciencia.....	67
Tabla 10: Niveles de producción de textos expositivos .....	68
Tabla 11: Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov .....	70
Tabla 12: Correlación entre estrategias metacognitivas y producción de textos expositivos .....	70
Tabla 13: Correlación entre planificación y producción de textos expositivos .....	71
Tabla 14: Correlación entre monitoreo y producción de textos expositivos.....	71
Tabla 15: Correlación entre estrategias cognitivas y producción de textos expositivos .....	72
Tabla 16: Correlación entre conciencia y producción de textos expositivos .....	72

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Estructura del modelo de redacción .....	31
Figura 2: Procesos que intervienen en la escritura productiva.....	34
Figura 3: Esquema del diseño correlacional de la investigación .....	47
Figura 4: Niveles de estrategias metacognitivas .....	63
Figura 5: Niveles de la dimensión planificación.....	64
Figura 6: Niveles de la dimensión monitoreo .....	65
Figura 7: Niveles de la dimensión estrategias cognitivas .....	67
Figura 8: Niveles de la dimensión conciencia.....	68
Figura 9: Niveles de producción de textos expositivos.....	69

## **RESUMEN**

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de un colegio de Fe y Alegría en Comas. El estudio fue de tipo básico, de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y nivel correlacional. La población estuvo conformada por 180 participantes y la muestra fue de 161 estudiantes. Para evaluar la primera variable se empleó el Inventario de Estrategias Metacognitivas de O'Neil y Abedi (1996) y para medir la producción de textos expositivos se aplicó la prueba de escritura de una redacción incluida en la *Evaluación de los Procesos de Escritura PROESC* de Cuetos, Ramos y Ruano (2002). El análisis mediante rho de Spearman evidenció una relación positiva y débil entre ambas variables ( $\rho = .220$ ), aunque estadísticamente significativa ( $p = .005$ ). Con este resultado, se corroboró la hipótesis general de este estudio: existe correlación entre las estrategias metacognitivas y la producción de textos expositivos.

## **PALABRAS CLAVE:**

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS, PRODUCCIÓN DE TEXTOS, TEXTOS EXPOSITIVOS, EDUCACIÓN SECUNDARIA.

## **ABSTRACT**

The objective of this research was to determine the relationship between metacognitive strategies and the production of expository texts in fourth-year secondary school students at a Fe y Alegría school in Comas. The study was basic, quantitative, non-experimental, and correlational in nature. The population consisted of 180 participants, and the sample was 161 students. To evaluate the first variable, the Metacognitive Strategies Inventory by O'Neil and Abedi (1996) was used, and to measure expository text production, the writing test included in the PROESC Writing Process Assessment by Cuetos, Ramos, and Ruano (2002) was applied. Spearman's rho analysis showed a weak positive relationship between the two variables ( $\rho = .220$ ), although statistically significant ( $p = .005$ ). This result corroborated the general hypothesis of this study: there is a correlation between metacognitive strategies and expository text production.

## **KEYWORDS:**

METACOGNITIVE STRATEGIES, TEXT PRODUCTION, EXPOSITORY TEXTS, SECONDARY EDUCATION.

## INTRODUCCIÓN

La escritura es una competencia fundamental y transversal para el aprendizaje (Camps, 2003) y se constituye como una de las prácticas cognitivas más influyente en la adquisición, comprensión y construcción del conocimiento de las distintas materias o áreas curriculares (Carlino y Martínez, 2009); debido a ello, su enseñanza debe ser priorizada tanto en los niveles de educación básica como en el nivel superior. Además, esta herramienta permite compartir conocimientos, expresar pensamientos, sentimientos y emociones; a la vez, fortalece la identidad, promueve la defensa de derechos y la participación en la sociedad.

Asimismo, el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), elaborado por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016), con respecto al *Perfil de egreso de los estudiantes* señala que los educandos, al culminar la secundaria, deben alcanzar niveles de logro que les permitan utilizar el lenguaje para comunicarse de manera oral y escrita empleando recursos y estrategias de acuerdo con sus propósitos y en situaciones distintas en las que se producen y comprenden diversos tipos de textos.

En el mismo CNEB, la escritura se manifiesta como la competencia *Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna*, asociada al área curricular de Comunicación, cuyo estándar de aprendizaje describe el nivel destacado así: el estudiante produce textos variados con intención comunicativa, adecuándolos al propósito, destinatario y contexto. Organiza lógicamente las ideas, emplea recursos cohesivos precisos y un léxico amplio y pertinente. Además, evalúa de manera continua

la calidad de la información, el estilo y la estructura del texto, y regula su lenguaje para analizar, argumentar y generar efectos comunicativos adecuados. Cada una de estas actividades cognitivas supone la activación de procesos reflexivos que ayuden a lograr textos con corrección.

Aun cuando se reconozca la necesidad y la significancia del desarrollo de la competencia comunicativa escrita, el informe sobre los desempeños de los estudiantes de Latinoamérica y el Caribe del último Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019), elaborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021); y los resultados de la Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) de 2018, reportados por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC, 2019), permiten reflexionar sobre la situación de la escritura o producción de textos en la Educación Básica Regular (EBR) del Perú.

Los resultados de ambas evaluaciones —en las que se solicitó a los estudiantes escribir textos de tipo narrativo, descriptivo y, adicionalmente, argumentativo en la EM— revelan que persisten muchos desafíos por superar, pese a que hubo ciertos avances con relación a evaluaciones estandarizadas anteriores. A la vez, motivan a cuestionarse qué estrategias deberían implementarse para mejorar las composiciones escritas, considerando los efectos adversos que dejó la pandemia por COVID-19 en la consolidación de los aprendizajes en todos los niveles educativos.

Entonces, resulta evidente la necesidad de promover en las escuelas la producción de diversos tipos de textos, tal como lo establece el CNEB. En particular, los textos expositivos adquieren relevancia porque están presentes en todas las áreas de

aprendizaje. Por ello, es fundamental aplicar estrategias que favorezcan la reflexión sobre los propios procesos de escritura y fomenten la conciencia sobre la importancia de revisar, organizar y mejorar los textos producidos.

En esta línea, la investigación tiene como propósito determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la producción de textos expositivos, con el fin de promover una mayor reflexión sobre los procesos cognitivos que intervienen en la escritura. Para ello, se midieron las estrategias metacognitivas que emplean los estudiantes al desarrollar una tarea específica de producción escrita. Esta perspectiva es pertinente para el nivel de secundaria, pues permite comprender cómo los adolescentes planifican, regulan y evalúan sus propios procesos al redactar textos expositivos.

Este informe de tesis se organiza en siete capítulos. El primer capítulo presenta el planteamiento del problema y la justificación de la investigación. El segundo plantea los objetivos de la investigación y el tercero, el sistema de hipótesis. El cuarto capítulo comprende el marco teórico con los antecedentes, las teorías y definiciones de las variables. El quinto describe la metodología, esto es, el tipo, nivel, enfoque y diseño del estudio, población y muestra; así como, técnicas e instrumentos de obtención de datos, las consideraciones éticas y el plan de análisis. El sexto capítulo expone los resultados de la investigación en relación con la verificación de las hipótesis planteadas. El séptimo desarrolla la discusión, en la cual se contrastan dichos hallazgos con los antecedentes y el sustento teórico del estudio. Posteriormente, se presentan las conclusiones derivadas de la comprobación de la hipótesis general y las hipótesis

específicas. Enseguida, se ofrecen las recomendaciones a partir de los hallazgos en la investigación. Por último, se indican las referencias bibliográficas consultadas y se adjuntan los anexos.

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

#### 1.1 Planteamiento del problema

La escritura tiene una gran importancia en la sociedad por su carácter transversal, pues está presente en todas las actividades académicas, laborales o cotidianas. Es el principal recurso para aprender y evaluar los aprendizajes en diversas disciplinas, niveles y ámbitos educativos; así como fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Además, la escritura posibilita la participación social, por ejemplo, cuando se expresa una opinión, se presenta una queja, reclamo o se interviene en la toma de decisiones.

La escritura se expresa como la producción de textos escritos en el CNEB, una de las competencias asociadas al área de Comunicación, y es fundamental para los estudiantes, pues les permite desarrollar, fortalecer y expresar sus conocimientos en las diferentes disciplinas de su contexto escolar. “La producción de textos es —y debe ser en la escuela— concebida como un proceso de composición en el que el escritor, utilizando ciertas estrategias y recursos del código escrito, produce un texto entendible y eficaz comunicativamente”. (UMC, 2006, p.19)

Según Martínez y Rodríguez (1989), uno de los tipos de texto que debería tener protagonismo en las actividades escolares es el texto expositivo que, por su carácter interdisciplinar, otorga una dualidad de beneficios didácticos tanto desde la perspectiva lingüística como de la perspectiva del área relacionada con las ideas desarrolladas en

el asunto de la exposición. Es decir, es fundamental abordar la producción escrita de textos expositivos en las aulas porque favorece el mejor uso de la lengua, así como el conocimiento de otras disciplinas.

Esto se puede ejemplificar cuando los estudiantes escriben informes científicos en el área de Ciencia y Tecnología o presentan las causas y consecuencias de la crisis política del país en Ciencias Sociales, donde ponen en juego sus habilidades lingüísticas y el conocimiento del tema a tratar mediante el texto expositivo. Al respecto, es determinante su enseñanza en la escuela generando espacios orientados a producir diferentes tipos de escritos mediante diversas estrategias.

No obstante, de acuerdo con los resultados de la Evaluación Muestral 2018 a cargo de la UMC, instancia técnica del Ministerio de Educación que designó únicamente evaluar a **segundo de secundaria** y que —hasta hoy— ha sido una de las últimas pruebas de escritura a gran escala en el contexto nacional en el nivel secundario, tan solo el 20,2 % de alumnos evaluados alcanzó los aprendizajes previstos en Escritura. Las dificultades se presentaron al adecuar el escrito al género textual, pues solamente 37,5 % de los evaluados redactó un texto considerando las características elementales del tipo textual sugerido. En el uso de conectores y referentes, el 37,7% de los estudiantes los utilizó adecuadamente; mientras que solo 25,3% usó los signos de puntuación con propiedad. Asimismo, 64,3 % presentó de cuatro a más faltas al emplear las normas de tildación general y diacrítica por cada diez renglones escritos.

Situación similar se ve reflejada en la I.E. Fe y Alegría de Comas, pues se observa estudiantes de secundaria que presentan dificultades al planificar, textualizar

y revisar sus textos expositivos. En la planificación, se evidencia que no suelen elaborar un plan previo de escritura, es decir, frecuentemente no se detienen a reflexionar en torno al propósito de su texto, a cómo generar ideas u organizarlas; más bien, muchas veces tienden a preferir que el docente les brinde un formato preestablecido de la estructura del texto a redactar.

Asimismo, durante la textualización, les cuesta convertir sus ideas al plano escrito, a menudo no dividen el texto en párrafos ni usan conectores apropiadamente, es decir, faltan a la coherencia y cohesión respectivamente y tienen poco cuidado de la ortografía. De igual manera, tienden a escribir sus textos sin necesariamente leerlos y releerlos continuamente, no se plantean preguntas que les permita cuestionarse reflexivamente para mejorar o enriquecer la calidad de sus textos; ya que es fundamental que sean los estudiantes mismos los primeros en tomar conciencia de sus errores y reflexionar acerca de los procesos recurrentes involucrados en la escritura.

Teniendo en cuenta la situación descrita, es necesario destacar la intervención de la escuela en el desarrollo y la mejora de la competencia de escritura. Es fundamental brindar a los aprendices herramientas que les ayude a tomar conciencia de sus procesos de aprendizaje y que sean ellos mismos los responsables de supervisar y controlar esos procesos (Elosúa y García, 1993); es decir, los estudiantes deben aprender estrategias metacognitivas en la escuela.

En efecto, los estudios señalan que dichas estrategias están muy vinculadas con la calidad textual, y podrían favorecer las capacidades del proceso de producción escrita porque permiten a los aprendices ser conscientes de sus procesos mentales y

autorregularlos para que les ayude a monitorear y evaluar sus procesos de escritura (Raphael, Englert y Kirschner, 1989).

Más aún, Parodi (2003) sostiene que “La capacidad metacognitiva del sujeto se contempla como un componente central en el desarrollo de un buen escritor” (p. 119). Enseguida, el mismo autor explica que solo podrá dominar los procesos de escritura si tiene conciencia de la tarea que debe resolver y de las herramientas a su alcance para entender su problema y buscar y aplicar estrategias que promuevan una solución adecuada. Esto implica que es fundamental que un escritor competente conozca y utilice estrategias metacognitivas en su proceso de composición de diversos textos escritos.

Por todo lo expuesto, el presente estudio se propone analizar la relación entre estrategias metacognitivas y producción de textos expositivos en estudiantes de cuarto de secundaria, ya que en nuestro medio hay escasas investigaciones con las variables mencionadas y con la población seleccionada.

## **1.2 Justificación de la investigación**

Esta investigación **es pertinente**, ya que proporciona mayor conocimiento acerca de la correlación entre estrategias metacognitivas y producción de textos expositivos; pues, tanto en el marco contextual nacional como internacional, aún la información es insuficiente para determinar conclusiones definitivas.

De modo evidente, los resultados de algunas investigaciones señalan que la correlación es relevante; en cambio, en otras se establece que no hay relación o esta se muestra insignificante. En este marco, resulta indispensable llevar a cabo estudios que

favorezcan sustentar con solvencia el tipo de relación entre las variables mencionadas y así dilucidar su correspondencia.

De manera teórica, se justifica en cuanto sustenta los procesos cognitivos de la escritura propuestos por Flower y Hayes (1981), Scardamalia y Bereiter (1992), Cuetos (2009); para conceptualizar y clasificar el texto expositivo se cita a Martínez y Rodríguez (1989), Slater y Graves (1990), Álvarez y Ramírez (2010), Cuetos et al. (2002). Por otro lado, las estrategias metacognitivas se fundamentan en los aportes de la teoría de la metacognición de Flavell (1976), O'Neil y Abedi (1996). Otros autores citados son Gonzales y Tourón (1992), Allueva (2002).

Asimismo, esta investigación presenta **relevancia** práctica. Efectivamente, al hallarse una correlación entre las estrategias metacognitivas y la producción de textos expositivos, los profesores especialistas en la enseñanza de Comunicación, Lengua y afines podrán diseñar estrategias que propicien el fortalecimiento de los procesos metacognitivos para mejorar la escritura de sus alumnos. En tal sentido, este estudio permite identificar y conocer la utilización de diversas estrategias metacognitivas en relación con la escritura de textos expositivos, hacer diagnósticos y aportar al diseño de planes de mejora que contribuyan al logro de aprendizajes.

Con respecto a la justificación **metodológica**, este estudio empleó los instrumentos “Inventario de Estrategias Metacognitivas” de O'Neil y Abedi (1996) y la “Evaluación de los Procesos de Escritura” (PROESC), conformada por seis pruebas de las que únicamente se tomó la dirigida a evaluar la escritura de un texto expositivo,

pues se relaciona con la variable objeto de estudio. Ambos instrumentos se caracterizan por su validez y confiabilidad; además, han sido utilizados en el contexto peruano.

### **1.3 Pregunta de investigación**

#### **1.3.1. Pregunta general**

¿Cuál es la correlación entre las estrategias metacognitivas y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de Educación Básica Regular (EBR) de un colegio de Fe y Alegría en Comas?

#### **1.3.2. Preguntas específicas**

- 1) ¿Cuál es la correlación entre la dimensión planificación y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas?
- 2) ¿Cuál es la correlación entre la dimensión monitoreo y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas?
- 3) ¿Cuál es la correlación entre la dimensión estrategias cognitivas y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas?
- 4) ¿Cuál es la correlación entre la dimensión conciencia y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas?

## **CAPÍTULO II**

### **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **2.1 Objetivo general:**

Determinar si existe correlación entre las estrategias metacognitivas y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas.

#### **2.2 Objetivos específicos:**

- 1) Determinar si existe correlación entre la dimensión planificación y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas.
- 2) Determinar si existe correlación entre la dimensión monitoreo y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas.
- 3) Determinar si existe correlación entre la dimensión estrategias cognitivas y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas.
- 4) Determinar si existe correlación entre la dimensión conciencia y la producción de textos expositivos escritos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas.

## **CAPÍTULO III**

### **SISTEMA DE HIPÓTESIS**

#### **3.1 Hipótesis general**

Existe correlación entre las estrategias metacognitivas y la producción de textos expositivos en estudiantes de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas.

#### **3.2 Hipótesis específicas**

1. Existe correlación entre la dimensión planificación y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas.
2. Existe correlación entre la dimensión monitoreo y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas.
3. Existe correlación entre la dimensión estrategias cognitivas y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas.
4. Existe correlación entre la dimensión conciencia y la producción de textos expositivos en estudiantes de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría.

## **CAPÍTULO IV**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **4.1 Antecedentes**

Para conocer los antecedentes en torno a las estrategias metacognitivas y su correspondencia con la producción de textos expositivos, especialmente en Educación Básica del nivel secundaria, y saber cuáles han sido sus hallazgos; se exploró diversas producciones académicas de los últimos años en repositorios institucionales de distintas universidades y en repositorios digitales, entre ellos LA Referencia, ALICIA (Concytec), Redalyc, Scielo; y se compiló los antecedentes que se exponen sumariamente en esta sección.

##### **4.1.1. Antecedentes Internacionales:**

Como primer antecedente relevante se tiene a Boscán (2023), quien en su tesis propuso un paradigma de enseñanza basado en procesos metacognitivos a fin de optimar las habilidades de los alumnos para producir textos narrativos en idiomas extranjeros en distintos niveles de secundaria de escuelas estadounidenses. Metodológicamente, es un estudio cualitativo, no experimental con intervención pedagógica y de carácter etnográfico; de tipo investigación-acción. La muestra comprendió a 12 discentes de 15 a 17 años. Para recoger información, se valió de instrumentos introspectivos como diario docente, portafolio estudiantil y fichas de autoevaluación. Se concluyó que las estrategias metacognitivas y autorreguladoras

deben estar presentes en los procesos de escritura; las mismas que, además, deben ser consideradas en los diseños de programas educativos y recursos pedagógicos.

Otro antecedente es de Nievecela y Rodríguez (2021), con su artículo titulado “Estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos con estudiantes de Séptimo de Básica”. Este estudio cualitativo con modelo de investigación-acción se propuso comprender la aportación del empleo de estrategias metacognitivas, y su mecanismo de participación fue la secuencia didáctica. Asimismo, optaron por el folleto turístico para ejercitar la producción escrita. Con este fin, observaron los inconvenientes durante la composición de textos escritos de un grupo de séptimo grado de Educación General Básica, y notaron que sus procesos de escritura carecían de conciencia y reflexión. En suma, encontraron que la producción escrita se reforzó al utilizar estrategias metacognitivas por medio de la secuencia didáctica.

Por su parte, Aguilar (2020) realizó un estudio en un colegio de Colombia; con el propósito de identificar las características de las estrategias metacognitivas empleadas por los discentes para comprender textos expositivos. El enfoque empleado fue cualitativo y diseño estudio de caso. Empleó una muestra de 4 estudiantes de tercero de primaria. Se valió de la guía de pensamiento en voz alta y del test de comprensión lectora para la recopilación de datos. El estudio concluye que, aplicar estrategias metacognitivas resulta importante para alcanzar mejores desempeños en la comprensión de textos expositivos.

Cazar et al. (2020), en su artículo denominado “Estrategias metacognitivas en estudiantes de idioma inglés”, efectuado en Ecuador, tuvieron el propósito de reconocer la incidencia de las estrategias metacognitivas en la producción escrita del idioma inglés en alumnos de un centro de idiomas. El enfoque del estudio fue mixto, de diseño cuasiexperimental. La muestra estuvo conformada por 70 universitarios y se aplicaron cuestionarios de test y postest para el acopio de información. El estudio determinó, empíricamente, que las estrategias metacognitivas mejoraron el rendimiento de la producción de escritos.

Vieira y Ferreira (2019), en su estudio *Estrategias metacognitivas: análisis de su impacto en la redacción de reseñas* realizado en Brasil, se propusieron comprobar si el uso de estrategias metacognitivas impactan positivamente en los procesos de escritura. La metodología de perspectiva cualitativa fue aplicada a dos estudiantes de Pedagogía con quienes hubo siete sesiones con el fin de explicar cómo escribir una reseña empleando estrategias cognitivas, promover la redacción de tres reseñas, compilar dos autoevaluaciones de los participantes y entrevistarlos para descubrir cómo pensaban sobre el proceso de escritura. La investigación concluyó que la escritura manifestó un progreso, y propuso que las estrategias metacognitivas se enseñen durante la educación básica.

León y Patiño (2018), en su tesis realizada en Colombia, plantearon como propósito estudiar la utilización de imágenes como procedimiento didáctico para desarrollar los procesos metacognitivos relacionados con la producción de textos. El

trabajo de investigación siguió el enfoque cualitativo, tipo investigación acción educativa. La muestra empleada fue de 38 estudiantes de primaria. Para la obtención de información, utilizaron la guía de observación, el diario de campo y la entrevista. Los autores concluyeron que al propiciar que los alumnos se concienticen sobre sus procesos escriturales, la calidad de sus textos tiende a mejorar.

Así también, Jiménez et al. (2018), en su investigación “Las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura como predictoras de la calidad de la escritura espontánea”, desarrollada en España, propusieron como objetivo analizar la correlación presente en la aplicación de estrategias metacognitivas de escritura y calidad de los escritos espontáneos. Los instrumentos empleados fueron EVAPROMES, PROESC y la escritura de una narración que aplicaron a una muestra de 480 estudiantes de primaria y secundaria. Los resultados indicaron que la calidad de los textos producidos espontáneamente guarda relación con el desempeño académico en Idioma Español, y la metacognición aclara por qué los indicadores de calidad presentan niveles de complejidad. Se concluyó que implementar actividades de escritura espontánea que requieran aplicar estrategias metacognitivas impactaría favorablemente en el desempeño escolar.

#### **4.1.2 Antecedentes nacionales**

Hidalgo y Porras (2023) desarrollaron su tesis con el fin de reconocer la correspondencia entre estrategias metacognitivas y aprendizaje autorregulado. Fueron

267 escolares del séptimo ciclo de Educación Básica Regular de un colegio público de Lima quienes conformaron la muestra. La investigación aplicó un modelo cuantitativo. El diseño fue no experimental, transversal y de tipo correlacional. Asimismo, empleó la “Escala de Estrategias Metacognitivas” y el “Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje”. Se halló que hay correspondencia relevante entre ambas variables.

De la Cruz (2023) estudió la relación entre las estrategias metacognitivas y la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo de secundaria. Lo hizo bajo un enfoque cuantitativo, diseño descriptivo-correlacional y método hipotético-deductivo. La muestra estuvo compuesta por 100 estudiantes, a quienes se aplicaron cuestionarios como técnica de recolección de datos. La hipótesis fue evaluada mediante el coeficiente Rho de Spearman, con un nivel de significancia del 5%. Los resultados demostraron la existencia de una relación significativa entre el empleo de estrategias metacognitivas y la producción de textos narrativos, tanto en el análisis global como en las dimensiones de planificación, monitoreo, estrategias y conciencia cognitiva.

Por su parte, Zambrano (2023) realizó una investigación que tuvo el objetivo de usar estrategias metacognitivas para fortalecer la producción de textos escritos de postulantes del examen internacional de inglés “B2 First”. Empleó un enfoque cualitativo, modelo sociocrítico; diseño no experimental y corte transversal descriptivo. La población la integraron 39 estudiantes de un centro de idiomas de Lima y tres docentes. Utilizó la entrevista a profesores y la encuesta a educandos para el acopio de información. Se constató que estos últimos no utilizaban estrategias metacognitivas durante sus procesos de escritura. Luego de aplicar la propuesta que modela el empleo apropiado de las estrategias metacognitivas, se concluyó que la investigación cuenta

con una visión formativa sólida para guiar profesores y alumnos en el uso de estrategias metacognitivas a fin de potencializar la producción escrita.

Villavicencio (2021), en su tesis, se dispuso a establecer la correspondencia entre estrategias metacognitivas y comprensión de textos expositivos siguiendo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, correlacional. Para lograr su propósito, trabajó con una muestra de 414 estudiantes de la Unidad de Gestión Educativa de Huancayo. Los datos indicaron una correlación altamente significativa entre ambas variables, reflejada en un Rho de Spearman de 0.653. Determinó que los aprendices mejoran la comprensión de textos expositivos con una implementación efectiva de las estrategias metacognitivas.

Veliz (2020) realizó su tesis de maestría con el fin de promover las capacidades de escritura en el proceso de reescritura mediante el uso de estrategias metacognitivas. La investigación de enfoque mixto con paradigma sociocrítico, empleó una muestra de 40 alumnos de 18 a 28 años de edad de un instituto limeño, a quienes aplicó el cuestionario de estrategias metacognitivas y la rúbrica de evaluación de la calidad de la reescritura. Los resultados hallados indican que los estudiantes emplean estrategias metacognitivas cuando planifican, supervisan y evalúan con porcentajes de 26 %, 27% y 24% respectivamente; lo que determinó la mejora de sus producciones escritas en un 19,75%. Con esto, se concluyó: el empleo de estrategias metacognitivas desarrolla las capacidades escriturales de los estudiantes.

Alarco et al. (2020) desarrollaron su investigación con el propósito de analizar el nivel de relación entre metacognición y textos expositivos. La metodología empleada

fue no experimental de tipo descriptivo correlacional. Su muestra la conformaron 77 discentes de cuarto de secundaria de un colegio de Chorrillos, a quienes aplicaron los cuestionarios de metacognición y de producción de textos expositivos. El estudio reveló que el 92,2% de los educandos indica reflexionar en torno a la tarea, persona y estrategia cuando escribe; así como también, planificar, supervisar y revisar sus textos con eficacia. Así, concluyen que existe un alto nivel de asociación entre la metacognición y la producción de textos expositivos.

Por su lado, Chacnama (2019) analizó la aplicación de estrategias metacognitivas en la producción de textos narrativos. Su investigación de enfoque cuantitativo, nivel aplicativo, tipo experimental y diseño preexperimental; empleó una muestra de 27 estudiantes de tercero de secundaria, a quienes se aplicó un pretest y luego del programa, el postest. Empleó la “Rúbrica de Evaluación de Producción de Textos” como instrumento para la obtención de datos. El pretest reveló escala evaluativa “en proceso” y en el postest, escala de “logrado”. Por tanto, concluyó que el programa de estrategias metacognitivas ayudó a corregir las debilidades de los discentes al producir textos.

Cabezas (2019), en su tesis de posgrado, analizó la metacognición y su relación con la producción de textos expositivos. Desarrolló un estudio descriptivo básico con diseño correlacional y transversal empleando el método hipotético-deductivo. La muestra empleada fue de 272 universitarios del Programa de Estudios Básicos. Aplicó un cuestionario modificado de Escorcía & Fenouillet (2011) para evaluar la metacognición en la escritura, junto con una rúbrica adaptada de Flores (2017) para la

evaluación de textos expositivos escritos. Los hallazgos muestran que, desde un punto de vista estadístico, ambas variables no están relacionadas. No obstante, un grupo significativo de 187 estudiantes ha demostrado habilidad al producir textos escritos expositivos.

Carneiro (2019) planteó aplicar estrategias metacognitivas en el proceso didáctico para mejorar la redacción de textos explicativos causales. Empleó la metodología de Investigación Basada en Diseño. El estudio demostró que la secuencia didáctica presenta diversos obstáculos en el aprendizaje y la enseñanza, vinculados con el compendio de información de variadas fuentes, conclusión de resultados y exactitud del vocabulario. Por su parte, las estrategias metacognitivas ayudaron a los estudiantes a tomar conciencia sobre las actividades que realizaron. Asimismo, se reconocieron textos apropiados al contexto y al propósito comunicativo explicativo.

Apolinario (2018), en su trabajo de investigación de maestría, tuvo el propósito de analizar la correlación entre las estrategias metacognitivas y la producción de textos narrativos en una muestra de 100 estudiantes de tercero de secundaria. El estudio fue de tipo aplicado, con diseño descriptivo-correlacional y de corte transversal. Los instrumentos empleados fueron el Inventario de estrategias metacognitivas de O'Neil y Abedi (1996) y una de las pruebas de PROESC. Para el procesamiento de la información, se recurrió tanto al análisis descriptivo de las variables como al análisis inferencial. Los resultados evidenciaron que existe una relación moderada entre las estrategias metacognitivas y la producción de textos narrativos, con un coeficiente Rho de Spearman de 0,501.

Por su parte, Flores (2017), desarrolló su tesis de posgrado con el objetivo de estudiar la relación entre metacognición y producción de textos expositivos en universitarios limeños que cursaban el primer año, para lo cual empleó una muestra de 358 participantes. Su diseño investigativo fue descriptivo correlacional. Para obtener información utilizó un cuestionario de estrategias metacognitivas y una actividad concreta de escritura de un texto expositivo para ser revisada con una rúbrica. Sus resultados evidenciaron una correlación positiva baja, pero significativa entre ambas variables, según el coeficiente de correlación de Spearman ( $\rho = .262$ ;  $p < .05$ ).

## **4.2. Bases teóricas**

### **4.2.1. Estrategias Metacognitivas**

Es preciso señalar que las definiciones de estrategias metacognitivas parten de los aportes brindados por Flavell al introducir el concepto de metacognición (1976). Y estas están orientadas a favorecer el logro de objetivos relacionados con los aprendizajes.

Así tenemos a González y Tourón (1992), quienes señalan que las estrategias metacognitivas son un conjunto de actividades por los cuales los estudiantes planifican, controlan y evalúan sus propios procesos mentales con el propósito de alcanzar sus metas de aprendizaje.

Allueva (2002) define las estrategias metacognitivas como medios que dan lugar a que un individuo tome conciencia de sus procesos de aprendizaje para que pueda regular ese aprendizaje.

Por su parte, Osses (2007) sostiene que las estrategias metacognitivas consisten en una sucesión de actividades dirigidas a que el individuo conozca sus operaciones y propios procesos mentales, sepa cómo emplearlas, reajustarlas o modificarlas para cumplir los objetivos propuestos.

De acuerdo con los autores citados, se puede señalar que las estrategias metacognitivas comprenden actividades de planificación, monitoreo o autocontrol y ajustes de conocimientos, teniendo el individuo conciencia de estos procesos para el logro de aprendizajes.

#### **4.2.1.1. Teoría de la Metacognición**

A continuación, se repasará los enfoques a partir de los cuales se fundamenta la metacognición atendiendo las características del presente estudio.

Desde el enfoque cognitivo, el término metacognición fue introducido por Flavell (1976) para aludir al conocimiento autorreflexivo sobre los procesos mentales y los logros cognitivos de cada individuo; es decir, conocer la propia actividad cognitiva que implica ser conscientes de cómo se aprende; y controlar esa actividad, que conlleva a planificarla, controlar el proceso cognitivo y evaluar los resultados.

Además, según Flavell (1979), la metacognición implica los dominios de conocimiento metacognitivo y regulación metacognitiva.

Se diferencian tres variables en el conocimiento metacognitivo: persona, tarea y estrategias. La primera variable hace referencia a las percepciones que un individuo

tiene acerca de sus propios procesos cognitivos, así como los de otras personas. La segunda se remite a la información con que se cuenta durante el desarrollo y logro de un objetivo en una tarea planteada. Y la categoría ‘estrategia’ comprende el conocimiento de las estrategias y la capacidad para elegir las, aplicarlas y evaluarlas considerando su efectividad en función de la tarea y las características de la persona. Este conocimiento metacognitivo se corresponde con lo que, en el modelo de O’Neil y Abedi (1996), se denomina conciencia, entendida como el reconocimiento de las propias capacidades (persona), de las demandas de la tarea (tarea) y de las estrategias disponibles (estrategias).

A su vez, la regulación metacognitiva es asumida como la capacidad del individuo para supervisar, controlar y regular su propio aprendizaje por medio de los procesos de planificación, supervisión o monitoreo y evaluación. La planificación se manifiesta al elegir determinadas estrategias previo a iniciar una actividad o tarea. La supervisión o monitoreo conlleva a evaluar si la estrategia seleccionada da los resultados deseados mientras se efectúa. La evaluación permite reflexionar sobre el resultado y buscar mejoras para próximas situaciones de aprendizaje (Flavell, 1979).

Estos dos elementos de la metacognición, conocimiento y regulación, Allueva (2002) los resume así: el primero señala la capacidad de entender cómo aprendemos, comprendemos y sabemos; así como, ser conscientes de nuestros propios procesos de pensamiento. El segundo abarca la habilidad para controlar y organizar las estrategias y habilidades que empleamos para gestionar esos procesos cognitivos.

Asimismo, Weinert y Kluwe (como se citó en García, 1994) subrayan que la metacognición alude al nivel de conciencia que un sujeto tiene sobre sus propios procesos cognitivos y cómo este autoconocimiento puede influir en la regulación y mejora de sus actividades mentales. Esto se traduce en el acto de pensar sobre el propio pensamiento que implica crear conciencia y autorregular la progresión del razonamiento y las prácticas educativas.

Así también, Mateos (2001) explica que la metacognición es el entendimiento y la supervisión que cada uno posee de su propio aprendizaje; esto es, pensar sobre el pensamiento siendo conscientes de los procesos cognitivos, entender cómo funcionan y optimar tal funcionamiento, y controlar esos procesos.

Por su parte, O'Neil y Abedi (1996) definen la metacognición como “la autoevaluación consciente” y permanente para saber si se logró el objetivo y, de ser necesario, elegir y utilizar las estrategias adecuadas. El sujeto toma conciencia de este proceso a través de la planificación, automonitoreo y las estrategias cognitivas involucradas en su actividad de aprendizaje.

Según lo expuesto, la metacognición se refiere a conocer el conocimiento, que implica tener conciencia del propio conocimiento, pensamiento o aprendizaje; saber cómo se llevan a cabo estos procesos y reflexionar sobre ellos; así como controlar o regular dichos procesos. Además, la metacognición requiere de estrategias pertinentes que permitan desarrollarlas.

#### **4.2.1.2. Dimensiones de las estrategias metacognitivas:**

De acuerdo con Schraw y Moshman (1995), se advierten tres aspectos fundamentales de las estrategias metacognitivas: planificar, controlar y evaluar.

**a)** La planificación contempla la elección previa de estrategias y de recursos pertinentes para la ejecución de la tarea; por ejemplo, pensar en los propósitos u objetivos, elaborar el plan de escritura, hacer predicciones previas a la lectura, organizar las actividades secuencialmente, estimar el tiempo requerido, entre otros.

**b)** El control o supervisión se refiere a la revisión de la tarea durante su ejecución y, citando algunos ejemplos, se tiene la valoración acerca de la forma en que se está desarrollando una tarea, el cambio de estrategias cuando no se obtienen los resultados deseados o el planteamiento de preguntas sobre un determinado texto para asegurar su comprensión.

**c)** La evaluación implica la valoración de los resultados obtenidos de la realización de la tarea, así como de la toma de decisiones correspondiente. Se puede entender a este subproceso como la valuación de lo ejecutado y lo que se ha dejado pendiente por mejorar.

Por otro lado, O'Neil y Abedi (1996), basados en los aportes de Flavell (1979) señalan que la metacognición, considerada en su inventario de estrategias metacognitivas, comprende las siguientes dimensiones: planificación, monitoreo, seguimiento o autocontrol, estrategias cognitivas y conciencia, las cuales se describen a continuación.

La **planificación** se refiere a la capacidad de organizar y estructurar las acciones antes de ejecutar una tarea; lo que supone establecer objetivos, seleccionar estrategias apropiadas, asignar el tiempo y los recursos eficientemente; así como, prever posibles dificultades y vías de solucionarlas. Es fundamental contar con un objetivo y un plan para alcanzarlo.

El **monitoreo**, seguimiento o autocontrol consiste en la supervisión activa del propio desempeño durante la realización de una tarea. Implica verificar el progreso hacia los objetivos establecidos; identificar errores o incongruencias y ajustar las estrategias cuando sea pertinente. Para esto, se requieren estrategias de autoevaluación.

Asimismo, las **estrategias cognitivas** son acciones orientadas al procesamiento directo de la información y pueden ser de carácter general, cuando se aplican en diversos campos del conocimiento; o específicas, cuando se orientan a un ámbito determinado. Por ejemplo, identificar la idea principal de un texto representa una estrategia cognitiva dependiente del dominio, propia de tareas de lectura o escritura; o los protocolos de pensamiento en voz alta, cuando el sujeto verbaliza sus pensamientos mientras resuelve una tarea de escritura. En este sentido, la regulación metacognitiva actúa sobre estas estrategias, evaluando su pertinencia y eficacia durante el desarrollo de la actividad.

Por lo expuesto en el párrafo anterior, es pertinente enfatizar la diferencia entre estrategias cognitivas y metacognitivas. De acuerdo con Flavell (1979), las estrategias cognitivas son aquellas que se emplean para avanzar directamente en la ejecución de una tarea, mientras que las estrategias metacognitivas se orientan a supervisar y regular

ese avance. Por ejemplo, cuando un estudiante organiza sus ideas en un esquema y redacta un párrafo desarrollando la idea principal, está utilizando una estrategia cognitiva, ya que su propósito es producir el texto. En cambio, cuando relee lo escrito para verificar si el párrafo es coherente, si cumple el propósito comunicativo o si necesita reorganizar las ideas, está empleando una estrategia metacognitiva, pues no se centra en añadir contenido, sino en evaluar y controlar la calidad de su producción. En síntesis, las primeras permiten construir el texto; las segundas permiten supervisar y mejorar ese proceso.

Finalmente, **la conciencia** alude a la comprensión que tiene el sujeto sobre sus propios procesos de aprendizaje. Implica reconocer las estrategias de pensamiento disponibles, comprender su propósito, valorar la dificultad de la actividad, seleccionar la estrategia más adecuada y aplicarla en el momento oportuno. Esta dimensión se manifiesta cuando el estudiante analiza la tarea antes de iniciarla, advierte el esfuerzo necesario para comprenderla y es capaz de observar deliberadamente su propio pensamiento mientras organiza, procesa y evalúa la información durante el desarrollo de la actividad.

De acuerdo con lo que se ha mencionado previamente, se puede señalar que las estrategias metacognitivas comprenden las acciones efectuadas antes, durante y después del proceso de aprendizaje a fin de optimar su ejecución o rendimiento, lo que demanda al sujeto tomar conciencia de ellos.

#### **4.2.2. Producción de textos expositivos**

La producción de textos constituye un proceso complejo, pero de vital importancia en todos los niveles educativos y en todos los ámbitos académicos. Es considerada como el acto de escribir, componer, crear o redactar teniendo en cuenta las características que el texto presente.

De acuerdo con Lerner (2001), el acto de escribir permite responder a diferentes propósitos como persuadir, ofrecer, reclamar, exponer; y esto implica planificar flexiblemente aquello que se piensa escribir y realizar modificaciones en el proceso de escritura; considerar lo que sabe el receptor y así determinar los contenidos que van o no en el texto, elegir un lenguaje adaptado al contexto comunicativo, revisar el escrito y hacer los cambios o correcciones necesarios hasta terminar el texto.

Por su parte, Dioses (2003) señala que el acto de producir textos surge cuando una persona tiene necesidad de transformar sus pensamientos en signos gráficos, —escritura— para expresar sus ideas, conocimientos o creencias.

Asimismo, “la producción de textos es —y debe ser en la escuela— concebida como un proceso de composición en el que el escritor, utilizando ciertas estrategias y recursos del código escrito, produce un texto entendible y eficaz comunicativamente”. (UMC, 2006, p.16).

En el CNEB (2016), se evidencia la producción de textos escritos a través de la competencia “Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna”, que supone combinar las capacidades siguientes: adecuar el texto al contexto comunicativo,

ordenar y desarrollar las ideas de modo coherente y cohesionado, usar la normativa lingüística con pertinencia, así como reflexionar y valorar cómo se estructura el texto escrito, su contenido y su contexto.

Flower y Hayes (1981) señalan que todo proceso de escritura, y esto obviamente incluye la producción de textos expositivos, consta de tres etapas: la planificación, donde se piensa lo que se va a escribir, se generan las ideas y se prevé la audiencia; la transcripción/traducción, que consiste en escribir una versión aproximada al texto definitivo y, por último, la revisión/edición donde se perfecciona la primera versión.

Así también, Cuetos (2009) sostiene que la escritura se refiere principalmente a la composición escrita o escritura productiva y se manifiesta al expresar conocimientos, sentimientos u otros mensajes mediante signos gráficos. Este proceso implica la transformación de contenidos mentales en palabras escritas y se manifiesta en la producción de diversos tipos de textos, como noticias, informes, cartas, poemas o libros. Entonces, producir textos expositivos implica escribir generando información, cuidando la estructura y las propiedades textuales de coherencia y cohesión, utilizando vocabulario funcional, preciso y variado en tres momentos: planificación, construcción y revisión léxica. (Cuetos et al., 2002)

La revisión constante de los productos escritos con el fin de mejorarlos exige prever ciertas estrategias como las metacognitivas.

#### **4.2.2.1. Modelo teórico de la producción de textos**

Los procesos cognitivos hacen referencia a todo lo que pasa por la mente de un individuo mientras este se enfrenta a una situación determinada. Estos procesos comprenden la percepción, la atención, el pensamiento, la memoria y el lenguaje; y asumen un rol fundamental en la vida ya que favorece la comprensión del mundo y su relación con él (Banyard et al., 1995).

Ahora bien, cuando se trata de los procesos cognitivos que interviene en la escritura, se tiene el modelo de Flower y Hayes (1981), quienes sostienen que componer un texto parte de un problema retórico por atender, lo que a su vez implica desarrollar tres procesos elementales: planificación, textualización y revisión. Estos procesos son controlados por el mismo escritor a medida que va escribiendo el texto.

En primer término, la planificación comprende un conjunto de subprocesos como el de generar ideas mediante la recuperación de información clave en la memoria de largo plazo. Si estas ideas no se adaptan a la actividad de escritura, toman relevancia los subprocesos de organización que permiten que esas ideas se estructuren con sentido. Así también, la determinación de objetivos es otro aspecto fundamental de la planificación, aunque puede estar presente en cada etapa de la composición.

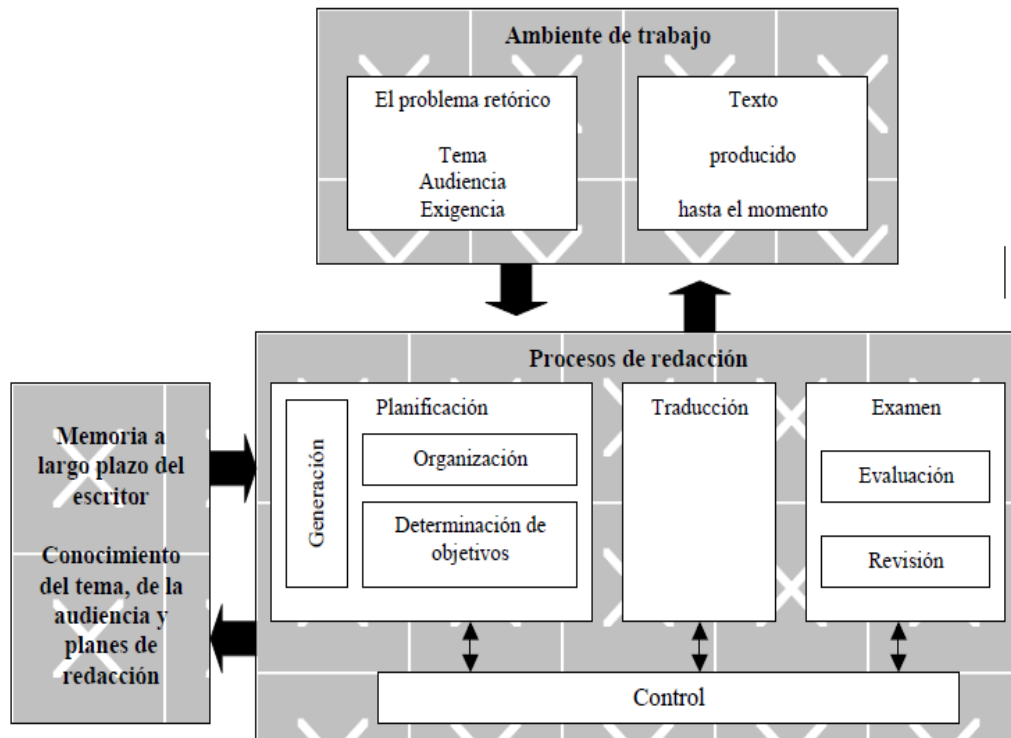
En segunda fase, la textualización es el proceso por el cual las ideas generadas en la planificación se plasman en lenguaje escrito dotado de significado y, para tal fin, el escritor debe manejar todas las exigencias de la lengua escrita.

Finalmente, la revisión consiste en evaluar y revisar el texto, lo que conduce al escritor leer y releer lo que ha escrito para mejorar próximos textos o para evaluar cuidadosa y ordenadamente el texto, lo que le permite replantear la planificación y la textualización. Lo que distingue a los actos de revisión es que pueden realizarse en cualquier etapa de la composición.

Cabe destacar que el escritor ejerce un control sobre estos procesos que le sirve de estrategia para verificar el proceso de la composición y su progreso. Esto le permite pasar de un proceso a otro dependiendo de los propósitos, hábito o estilos de redacción (Flower y Hayes, 1981). Por tanto, estos procesos no siguen un orden rígido ni lineal, sino que la forma de trabajarlas dependerá de las características del escritor y de la situación o problema de escritura en que se encuentre.

## **Figura 1**

*Estructura del modelo de redacción*



*Nota:* La figura 1 ilustra el modelo donde la escritura supone la articulación de diversos procesos cognitivos que integran la planificación, la memoria, la textualización y la revisión.

Fuente: Flower y Hayes (1981).

Asimismo, Scardamalia y Bereiter (1992) proponen dos modelos explicativos de los procesos de escritura: “Decir el conocimiento” y “Transformar el conocimiento”.

El primero se caracteriza porque la producción del texto no parte de una planificación o propósito general para atender una situación o problema comunicativo, sino surge del planteamiento de un tema y tipo de texto determinado. El escritor construye el texto solicitado representando algunas ideas y, luego, reconoce esa palabra

o expresión clave del tema y del género discursivo. Esto le ayuda a recuperar la información que guarda en su memoria y a activar la asociación de conceptos. Este modelo de composición corresponde a los escritores novatos o inmaduros.

El segundo modelo, "Transformar el conocimiento", comprende al modelo "Decir el conocimiento" como un subproceso dentro de un sistema más complejo orientado a la resolución de problemas. Este proceso involucra dos dimensiones fundamentales: el *espacio del contenido*, que abarca el conocimiento, los pensamientos, sentimientos y motivaciones del escritor; y el *espacio retórico*, que se relaciona con los propósitos discursivos, la organización del contenido y las expectativas del lector. La transformación del conocimiento se produce dentro del espacio del contenido, pero está mediada por la interacción con el ámbito retórico, lo que permite una construcción más profunda y estructurada del discurso. Este modelo concibe la escritura como un proceso cognitivo complejo en el que el escritor, en este caso llamado experto o maduro, no solo transfiere información de su memoria al papel, sino que también la reorganiza, reflexiona sobre ella y la reformula para generar un nuevo conocimiento.

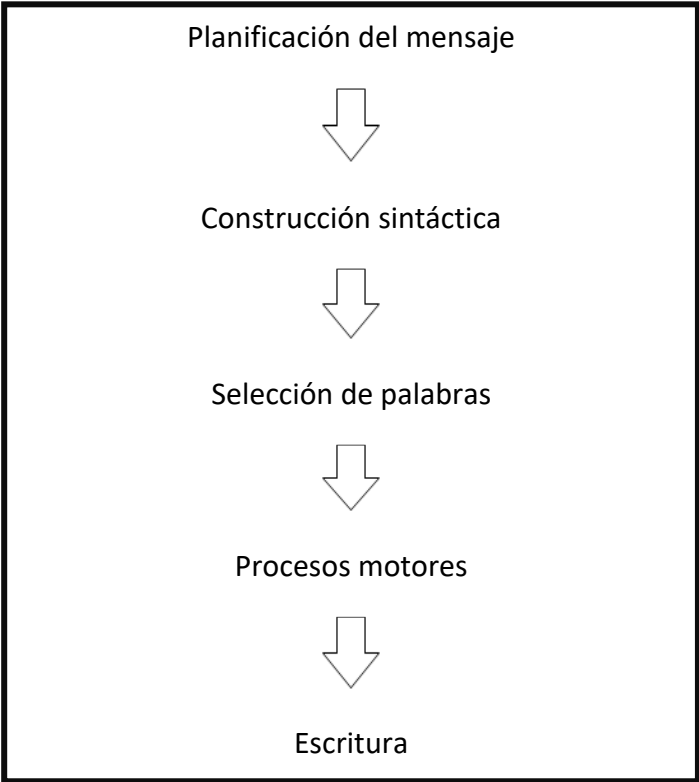
En esa línea, Cuetos (2009) también pone énfasis en los procesos cognitivos intervinientes en la escritura. Así, la producción escrita implica tres tipos de procesos: conceptuales, lingüísticos y motores que se explican a continuación.

Los procesos conceptuales se refieren a la planificación de las ideas y conceptos que se desean comunicar. Estas ideas, originalmente representadas en un lenguaje

abstracto del pensamiento, podrían expresarse mediante otros medios como el dibujo o los esquemas. Posteriormente, intervienen los procesos lingüísticos que traducen esas ideas en secuencias de proposiciones lingüísticas. Estos procesos se dividen en dos categorías: los procesos sintácticos, los cuales se encargan de construir las estructuras que conforman las oraciones; y los procesos léxicos, que consisten en seleccionar las palabras adecuadas para esas estructuras. Por último, los procesos motores implican la ejecución de movimientos musculares específicos para transformar las representaciones lingüísticas abstractas en signos gráficos tangibles.

**Figura 2**

*Procesos que intervienen en la escritura productiva*



*Nota:* La figura 2 presenta los procesos cognitivos de planificación, procesos lingüísticos y motores que se movilizan en la escritura.

Fuente: Cuetos (2009).

En este estudio, para evaluar la escritura de textos expositivos, se han considerado los aportes de Cuetos (2009) que valora tanto las propuestas de Flower y Hayes (1981) como las de Scardamalia y Bereiter (1992), pues se enfocan en los procesos cognitivos de la escritura.

#### **4.2.2.2. Enfoques para la enseñanza de la producción escrita**

De acuerdo con Cassany (2000), son cuatro los enfoques para enseñar la expresión escrita: el gramatical, funcional, procesual y el enfoque basado en el contenido.

El enfoque gramatical estima que la escritura es aprendida conociendo y dominando la gramática y las normas lingüísticas. El enfoque funcional pone especial relevancia en la comprensión y producción de diversas tipologías de texto. El enfoque procesual valora los procesos cognitivos de la composición para lograr escribir textos eficaces. Por último, el enfoque basado en el contenido enfatiza que la escritura es una herramienta poderosa para aprender en otras áreas o disciplinas a la vez que se desarrolla la producción textual.

Sin embargo, el enfoque que surgió en un inicio para enseñar lenguas extranjeras poco a poco ha ido cobrando protagonismo en la enseñanza de la

producción escrita, este es el enfoque comunicativo, al que Cassany denomina funcional debido al uso de la lengua en diversos contextos, que se explica a continuación.

Según Lomas (1999), el enfoque comunicativo es una estrategia pedagógica orientada a la didáctica de las lenguas y la literatura, cuyo propósito fundamental es mejorar las competencias comunicativas de los educandos. Estas competencias implican la suficiencia para interpretar y generar mensajes apropiados con diversos propósitos comunicativos en diferentes contextos.

Así también, el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB, 2016) considera al enfoque comunicativo como su marco teórico y metodológico a fin de desarrollar las competencias asociadas al área de Comunicación y una de ellas es precisamente “produce textos escritos en su lengua materna”. Este enfoque parte de las prácticas sociales del lenguaje, es decir, considera el uso del lenguaje en el ámbito social y cultural en un determinado contexto.

Por eso, es necesario que los estudiantes escriban diversos tipos de texto a partir de situaciones comunicativas reales o simuladas que les permitan desarrollar la competencia escrita a fin de comunicarse eficazmente y fortalecer su pensamiento crítico y creativo.

### **4.2.3. Etapas de la producción de textos**

Cassany et al. (1994) sostienen que un individuo es competente en la escritura al ser capaz de producir textos para comunicarse coherentemente. Esta capacidad engloba habilidades cognitivas de planificación, textualización y revisión; junto con el conocimiento del uso adecuado de la lengua, que incluyen las convenciones ortográficas y de puntuación; la estructura morfosintáctica, el vocabulario y, además, las propiedades textuales de adecuación, coherencia y cohesión.

De acuerdo con Caldera y Bermúdez (2007), el aprendizaje de la escritura requiere el uso activo de diferentes estrategias durante los subprocesos de textos escritos, siendo estos la planeación previa, la redacción y la revisión luego escribir el texto.

En definitiva, se puede señalar que hay tres etapas muy marcadas durante la producción de textos escritos: planificación, textualización y revisión que implican la utilización apropiada de estrategias que permitan la escritura correcta de un texto.

### **4.2.4. El texto expositivo**

Antes de abordar los diferentes aspectos relacionados con el texto expositivo, se considera el aporte de Enrique Bernárdez para explicar qué es un texto, pues tiene la facultad de reunir los aspectos más relevantes de otras definiciones.

Así, Bernárdez (1982) precisa que el texto es la unidad esencial de la comunicación lingüística con significado y mensaje propios, que surge de la

interacción humana por su naturaleza social. Además, se caracteriza por su coherencia interna y externa, como resultado de la intención comunicativa del emisor por concebir un discurso completo, y por su estructura textual configurada con la aplicación de normativas tanto del nivel discursivo como del sistema lingüístico.

De acuerdo con Castellá citado en Rosselló (2015), esta definición toma en cuenta todos los elementos principales del texto, pues lo ubica en la interacción comunicativa:

a) Emisor y receptor enmarcados en contextos determinados; resultado de una actividad humana, haciendo del lenguaje su herramienta; b) señala su carácter social y c) considera sus características: adecuado a la situación, coherente desde la perspectiva informativa de entender su sentido global, y cohesionado en la representación de todas sus partes. d) Además, se enfatiza los roles del emisor y receptor durante los procesos de producción y recepción. e) Por último, considera las capacidades y conocimiento de las reglas correspondientes al nivel textual y las del sistema lingüístico que componen el texto.

Al adentrarse en los textos expositivos, se puede señalar los siguientes aportes.

De acuerdo con Werlich, referido en Martínez y Rodríguez (1989), el texto expositivo se concentra en analizar o sintetizar los diversos elementos que se interrelacionan en un todo, sean conceptos, problemas o fenómenos, guarda relación con la actividad cognitiva de la comprensión y su propósito comunicativo es lograr que el destinatario lo comprenda.

Por otro lado, según Sánchez (2007), los textos expositivos son los escritos donde el autor presenta y explica clara, ordenada, coherente y objetivamente los diferentes aspectos de un determinado tema para que pueda ser leído con fluidez y comprendido sin dificultad. Por ello, los textos expositivos pueden presentar un asunto, definirlo, explicarlo, compararlo, clasificarlo, contrastarlo, relacionarlo, ejemplificarlo y concluir sobre aquel. Además, agrega que su estructura, en general, se divide fundamentalmente en introducción, desarrollo y conclusión.

En esa línea, Álvarez y Ramírez (2010) refieren que los textos expositivos procuran presentar exhaustivamente el análisis de un asunto o problema considerando las estructuras discursivas esenciales de clasificación-tipología, definición-descripción, interrogación-respuesta, semejanza-contraste, causa-consecuencias, problema-resolución; y la inclusión de aspectos ilustrativos.

Del mismo modo, Vega et al. (2014) precisan que este tipo de texto emplea estructuras más complejas para organizar y presentar la información según su propósito comunicativo y con base en diversos modelos de estructuración: definición, comparación-contraste, causa-efectos, lista cronológica, entre otros.

En síntesis, el texto expositivo es aquel cuyo fin principal es informar y explicar detalladamente un asunto haciendo uso de diversas estrategias discursivas para agilizar su comprensión total.

#### **4.2.5. Características del texto expositivo**

Reconocer las características que encierra el texto expositivo puede favorecer su comprensión y producción.

Según Martínez y Rodríguez (1989), en los procesos de comprensión y producción de textos expositivos, como en otros textos, están presentes tres tipos de saberes:

- El saber social, entendido como la situación de comunicación en la que hay un emisor que domina el tema expuesto y organiza y adecúa la información anticipando el interés del receptor, quien tiene deseos de conocer. Además, el texto emplea principalmente un modo impersonal, y evita la subjetividad para asegurar la validez del mensaje.
- El saber conceptual, comprende el conjunto de conocimientos previos organizados del autor sobre los conceptos en torno a un tema, y están en función de los conocimientos del lector.
- El saber lingüístico, se refiere a los recursos específicos que son inherentes al texto expositivo: prevalencia de verbo en presente, complejidad sintáctica, uso de conectores; además de presentar diferentes formas tipográficas para expresar su estructura según el contexto comunicativo.

Por otra parte, para Slater y Graves (1990), el texto expositivo se caracteriza porque:

- Brinda información secuenciada de teorías, pronósticos, personajes, acontecimientos, que son acompañados de aclaraciones o explicaciones.
- Combina la información básica con explicaciones que apoyan los contenidos y permiten esclarecer fundamentos y procesos.
- Presenta “claves explícitas”: introducción, título, subtítulo, resumen, entre otras, que favorecen la identificación y comprensión de la información.

#### **4.2.6. Tipos de texto expositivo**

Atendiendo a la característica heterogénea de su estructura, Álvarez y Ramírez (2010) lo clasifican así:

- a)** De definición-descripción, desarrolla el asunto explicando qué es y cuáles son sus rasgos distintivos.
- b)** De clasificación-tipología, presenta clases o tipos enumerando sus características.
- c)** De problema-solución, expone distintos modos para solucionar un problema.
- d)** De comparación-contraste, desarrolla las divergencias y coincidencias entre distintos fenómenos.
- e)** De interrogación-respuesta, plantea la relevancia de conocer un determinado asunto, después lo dilucida.
- f)** De causa-efectos, expone las consecuencias que provoca un acontecimiento.

g) De ilustración, presenta esquemas, gráficos, tablas, entre otros.

Por otro lado, en el modelo de la prueba PISA 2018, el texto expositivo —según su formato— puede ser continuo, si es que se conforma de oraciones organizadas en párrafos; discontinuo, si presenta una organización diferente al continuo y puede leerse desde diferentes direcciones, por ejemplo, los que se presentan en mapas, líneas de tiempo o infografías; y mixto, si combina secciones continuas y discontinuas (MINEDU, 2022).

De acuerdo con la forma como se accede a la información, en el marco de PISA 2018, los textos pueden ser dinámicos y estáticos. Los primeros son digitales y se relacionan a través de hipervínculos, como páginas web, blogs, wikis. Los segundos carecen de hipervínculos y son los textos impresos o los documentos PDF (MINEDU, 2022).

### **4.3. Estrategias metacognitivas y producción de textos**

La relación entre estrategias metacognitivas y producción de textos tiene sus cimientos en la metacognición asociada con la psicología de la escritura, manifiesta en los trabajos de Flower y Hayes (1981), cuyo aporte más significativo, en su modelo de procesamiento cognitivo de la escritura, fue explicar cómo los escritores utilizan estrategias metacognitivas para planificar, monitorear y revisar sus textos; y los estudios de Scardamalia y Bereiter (1987) con su teoría de la escritura como un proceso constructivo, colaborativo y autorregulado. Ambas investigaciones hicieron poner más

atención en los procesos que en el producto final en cuanto a la producción de textos (Fidalgo y García, 2009).

De igual forma, el trabajo de Escorcía (2011) concluyó que los saberes metacognitivos asociados con la actividad y destrezas del individuo influyen en los mejores logros de escritura, resultados que coinciden con las aportaciones de Ferrari, Bouffard y Rainville (1998); Raphael, Englert y Kirchner, (1989); y Victori, (1999).

Por otro lado, estudios más recientes como los de Boscán (2023), Nievecela y Rodríguez (2021), Veliz (2020) y Vieira y Ferreira (2019) sostienen que el desarrollo de la composición de textos escritos es impactado favorablemente por las estrategias metacognitivas; por tanto, deberían considerarse su enseñanza en las aulas. Estos estudios previos respaldan teóricamente el papel que cumplen las estrategias metacognitivas en la producción de textos.

A continuación, se explica cómo se manifiestan las estrategias metacognitivas en cada uno de los procesos de la producción de textos:

En la planificación, las estrategias metacognitivas se orientan al control y la supervisión de los actos realizados por el propio escritor al concebir sus ideas, organizarlas para que tengan sentido y determinar objetivos de procedimiento y de fondo, los cuales se van desarrollando y reformulando durante todo el proceso de producción textual (Flower y Hayes, 1981). Para ello, los escritores emplean diversas estrategias cognitivas. Siguiendo a Cassany (2020), se tiene planteamiento de objetivos, generación de ideas, organización de las ideas en esquemas o mapas,

jerarquización de la información, formación de una imagen concreta de lo que se escribirá, realizar un plan de escritura que seguirá, entre otras.

Durante la **textualización**, las estrategias metacognitivas se concentran en supervisar las acciones que el mismo escritor realiza al transformar o traducir las ideas generadas en la planificación en un texto comprensible, con significado. Este proceso complejo requiere cuidar las convenciones gramaticales, ortográficas y las precisiones léxicas (Flower y Hayes, 1981). En ese sentido, entre las estrategias cognitivas vinculadas a la redacción que emplean los escritores se encuentran la elaboración de esquemas que delimiten párrafos y apartados, la selección léxica pertinente según el tema y el nivel del destinatario, así como la incorporación de títulos, subtítulos y resúmenes que organicen la información y faciliten su comprensión (Cassany, 2020).

Por último, durante la **revisión**, el escritor compara el texto que va elaborando con los objetivos planificados y realiza los ajustes necesarios para alinearlos a dichos objetivos y mejorar su calidad. Esto implica leer, releer y repasar continuamente el texto, así como rehacer o modificar cualquier sección que sea necesaria para asegurar un texto bien elaborado. Este proceso suele estar inmerso en los otros procesos de escritura (Flower y Hayes, 1981). De este modo, la revisión combina estrategias cognitivas, con el fin de efectuar cambios concretos en el contenido y la forma, con estrategias metacognitivas, orientadas a supervisar y evaluar que el texto cumpla con el propósito comunicativo previsto.

Cabe destacar que los mismos Flower y Hayes en su modelo también señalan que los escritores controlan o verifican el proceso de composición y su progreso, lo cual sirve como estrategia. Es decir, los autores claramente aluden al empleo de estrategias metacognitivas durante todos los procesos de producción de textos.

En suma, en cada proceso de la producción escrita se distinguen estrategias cognitivas y metacognitivas. Las primeras sirven para avanzar en el progreso de la escritura y las segundas se utilizan para controlar el propio progreso de su texto.

## **CAPÍTULO V**

### **METODOLOGÍA**

#### **5.1. Tipo, nivel y enfoque de la investigación**

La presente investigación es básica, dado que pretende profundizar en el conocimiento teórico ya existente. Sánchez et al. (2018) la define así: “Tipo de investigación orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos sin una finalidad práctica específica e inmediata. Busca principios y leyes científicas, pudiendo organizar una teoría científica” (p.79).

En cuanto al nivel o alcance de la investigación, se enmarca dentro de los estudios correlacionales. “Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular” (Hernández et al., 2014, p. 93).

Así también, el enfoque del estudio es cuantitativo, puesto que analiza la información recolectada para responder a las preguntas planteadas y comprobar las hipótesis preestablecidas mediante el empleo de valores numéricos y estadísticos, con el fin de determinar los patrones de comportamiento de los sujetos de estudio y validar teorías (Hernández et al., 2014).

#### **5.2. Diseño del estudio**

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza, (2018), el diseño se entiende como el plan o estrategia que orienta la obtención de información para responder al

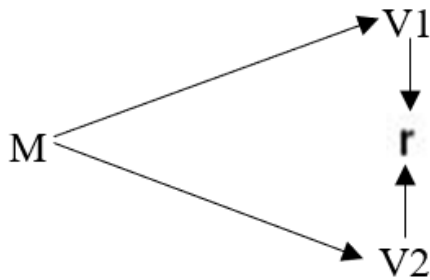
problema planteado, y puede ser experimental y no experimental. El diseño no experimental se caracteriza por estudiar los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, sin manipular intencionalmente las variables; es decir, el investigador se limita a observar y medir las relaciones existentes entre ellas. Asimismo, según su dimensión temporal, puede clasificarse en transeccional o transversal y longitudinal. El primero recolecta datos en un único momento, mientras que el segundo lo hace en distintos momentos para analizar cambios o evoluciones.

En ese marco, esta investigación es de diseño no experimental y de tipo transversal, dado que la información se obtuvo en el contexto cotidiano de los estudiantes, sin manipular las variables y en un único momento.

Presenta el siguiente esquema:

**Figura 3**

*Esquema del diseño correlacional de la investigación*



Donde:

M: Estudiantes de cuarto de secundaria de un colegio de Comas

V1: Variable estrategias metacognitivas

V2: Variable producción de textos expositivos

r: correlación entre las variables

### **5.3. Población y muestra:**

#### **5.3.1 Población**

La población se entiende como el conjunto total de unidades o sujetos que comparten ciertas características y que pueden ser cuantificadas para los fines de una investigación, representando la totalidad del fenómeno que se analiza en un estudio determinado (Tamayo, 2003). En este estudio, la población estuvo conformada por 180 estudiantes de ambos sexos, con una edad promedio de 15 años, pertenecientes al cuarto grado de educación secundaria de EBR de una institución educativa de Fe y Alegría, ubicada en el distrito de Comas, UGEL 04. Estos se encontraban matriculados en las secciones A, B, C, D, E y F, cada una integrada por aproximadamente 30 estudiantes.

#### **5.3.2 Muestra**

La muestra se obtiene a partir de la población cuando no es posible evaluar a todas sus unidades, constituyéndose en un grupo reducido que refleja las características esenciales de la población estudiada (Tamayo, 2003). Sin embargo, si la población es

conocida, accesible y es relativamente pequeña como para ser atendida con los recursos del investigador, entonces no es necesario un muestreo (Hurtado, 2012), es decir, no siempre la investigación se hace en una muestra, sino también en un censo (Hernández et al., 2014). Por tanto, siendo este el caso, en esta investigación se empleó un censo.

Se precisa que finalmente la muestra censal resultó en un total de 161 estudiantes, ya que se separaron diecinueve pruebas que no reunían las condiciones necesarias.

Los criterios de selección empleados fueron dos. En primer lugar, el *criterio de inclusión*, que consideró a los estudiantes de cuarto grado de secundaria que entregaron el consentimiento informado firmado por sus padres. En segundo lugar, el *criterio de exclusión*, que abarcó a aquellos estudiantes que no estuvieron presentes el día de la evaluación o que no completaron adecuadamente las pruebas; así como a aquellos estudiantes que, por requerir apoyos diferenciados o adecuaciones curriculares individualizadas, no podían ser evaluados con los mismos instrumentos aplicados al resto del grupo.

#### **5.4. Operacionalización de las variables**

Operacionalización de la variable 1

Variable 1	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Valoración Índice	Instrumento
Estrategias metacognitivas	Las estrategias metacognitivas son actividades de planificación, autoevaluación o autocontrol, estrategias cognitivas y conciencia. (O'Neil y Abedi, 1996)	Las estrategias metacognitivas son acciones que emplea el estudiante para planificar y evaluar su aprendizaje, tomando conciencia de cómo aprende, y se valoran operacionalmente mediante los niveles bajo, medio y alto del inventario de O'Neil y Abedi (1996).	Planificación	Procuras comprender los propósitos de la actividad antes de resolverla.	4	1. Nunca 2. Pocas veces 3. Regular 4. Muchas veces 5. Siempre	Cuestionario
				Intentas comprender claramente lo que se te solicita en la actividad.	8		
				Te aseguras de haber comprendido qué hay que hacer, y cómo hacerlo.	12		
				Antes de comenzar a ejecutar la tarea, primero decides cómo abordarla.	16		
				Te esfuerzas por entender la información esencial de la tarea previamente a solucionarla.	20		
			Monitoreo/Control	Verificas tu trabajo mientras lo estás realizando.	2		
				Reconoces y corriges tus errores.	6		
				Finalizada la tarea, te das cuenta de lo que no completaste.	10		
				Realizas un control de tus avances y, de ser requerido, cambias las técnicas y estrategias de aprendizaje.	14		
				Verificas tu precisión conforme avanzas en la realización de la tarea.	18		

Variable 1	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Valoración Índice	Instrumento		
			Estrategias cognitivas	Procuras identificar las ideas centrales o la información relevante de la tarea.	3	1. Nunca 2. Pocas veces 3. Regular 4. Muchas veces 5. Siempre	Cuestionario		
				Te preguntas cómo se vincula la información relevante de la tarea con la que ya conoces.	7				
				Reflexionas acerca del significado de lo que se te solicita en la tarea previo a comenzar a responderla.	11				
				Usas diversas técnicas o estrategias de pensamiento a fin de solucionar la tarea.	15				
				Eliges y organizas la información principal a fin de resolver la tarea.	19				
			Conciencia	Eres consciente de lo que piensas acerca de la tarea o problema.	1				
				Eres consciente sobre la estrategia o técnica de pensamiento utilizar y cuándo hacerlo.	5				
				Eres consciente del esfuerzo que haces por pretender entender la tarea antes de comenzar a solucionarla.	9				
				Eres consciente de que es importante planear el desarrollo de tus acciones.	13				
				Eres consciente de tus propios procesos de pensamiento: cómo y en qué estás pensando.	17				

Operacionalización de la variable 2

Variable 2	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Valoración Índice	Instrumento
Producción de textos expositivos	Producir textos expositivos implica generar información de manera organizada, atendiendo a la estructura y a las propiedades textuales — como la coherencia y la cohesión—, así como al uso de un vocabulario funcional, preciso y variado. Este proceso se desarrolla en tres momentos fundamentales: planificación, construcción y revisión léxica	La producción de textos expositivos es el proceso que implica planificar el mensaje, organizar la estructura sintáctica y revisar los componentes léxicos del texto, los cuales pueden agruparse en dos dimensiones: contenido y presentación. Para su medición, se utilizará la prueba de redacción del PROESC, elaborada por Cuetos et al.,(2002) la cual permite clasificar el desempeño en niveles bajo, medio y alto.	Contenido	Hay una definición del animal en la que aparece, al menos, dos rasgos definitorios.	1	Inicio Proceso Logrado	Prueba
				Señala al menos dos rasgos del aspecto físico.	2		
				Descripción de al menos dos rasgos de la forma de vida y el hábitat.	3		
				Menciona al menos dos tipos o razas	4		
				La redacción ocupa más de la mitad de la página aportando información relevante.	5		
			Presentación	El escrito presenta sucesivamente las diferentes informaciones sin mezclar ni repetir ideas.	6		
				Existe continuidad temática y coherente lineal entre las ideas, sin saltos bruscos.	7		
				Utiliza un vocabulario técnico básico para dar la información.	8		
				Utiliza expresiones (conectores) para iniciar un nuevo concepto, idea o párrafo.	9		
				Utiliza al menos tres oraciones compuestas (coordinadas y subordinadas), que son gramaticalmente correctas y con cierto tamaño.			

## **5.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Para la recolección de datos se emplearon dos técnicas: la encuesta, destinada a medir la primera variable mediante la aplicación del *Inventario de Estrategias Metacognitivas* de O' Neil y Abedi (1996); y la evaluación de desempeño, orientada a evaluar la variable *producción de textos expositivos* a través de la prueba de redacción PROESC de Cuetos, Ramos y Ruano (2002).

En coherencia con ello, Sánchez et al., (2018) indican que la encuesta es un procedimiento de obtención de información mediante un instrumento compuesto por un conjunto de preguntas o ítems, cuyo propósito es recoger datos específicos de una población o muestra definida. Asimismo, conciben la evaluación como un proceso sistemático de recopilación de información orientado a determinar el valor y el significado de un objeto o sujeto con base en criterios y normas establecidas.

### **5.5.1. Instrumento: Inventario de Estrategias Metacognitivas**

Este inventario, de procedencia estadounidense, tiene como objetivo estudiar las estrategias utilizadas por los estudiantes cuando realizan una actividad o tarea. Comprende en total 20 ítems, los cuales se distribuyen equitativamente entre las cuatro dimensiones de las habilidades metacognitivas: planificación, monitoreo, estrategias cognitivas y conciencia. Cada ítem se decodifica a través de una escala de medición que presenta cinco niveles: N (nunca), P (pocas veces), R (regular), M (muchas veces) y S (siempre).

El instrumento descrito cumple con los criterios de validez y confiabilidad requeridos, lo que lo convierte en una herramienta adecuada y consistente para su utilización en investigaciones científicas.

### FICHA TÉCNICA 1

Nombre	Inventario de Estrategias Metacognitivas
Autoría	Harold F. O'neil y Jamel Abedi
Traducción	Martínez-Fernández, R. (2001)
Año	1996
Objetivo	Estudiar las estrategias utilizadas por los estudiantes cuando desarrollan sus procesos de escritura
Aplicación	Grupal
Muestra	180 estudiantes de cuarto de secundaria
Duración	20 minutos aproximadamente
Subtest	20 ítems, escala modelo Likert
Opciones de respuesta	Nunca, pocas veces, muchas veces y siempre
Materiales	Hojas de cuestionario conteniendo los 20 ítems.

### **5.5.2. Instrumento: Prueba de Escritura PROESC**

La herramienta PROESC, de origen español, reúne seis exámenes orientados a la evaluación de ocho dimensiones de la escritura; no obstante, por su pertinencia con la variable investigada, únicamente se tomó el destinado a redactar un texto expositivo que considera aspectos como la estructura y las propiedades del texto, componentes fundamentales al elaborar un texto expositivo.

Asimismo, el instrumento original fue aplicado a una muestra de 1060 estudiantes de tercero de primaria a cuarto de secundaria y se determinó una fiabilidad de 0,82 en el coeficiente alfa de Cronbach.

El instrumento descrito cumple con los criterios de validez y fiabilidad requeridos, lo que lo convierte en una herramienta adecuada y consistente para su utilización en investigaciones científicas.

## FICHA TÉCNICA 2

Nombre	Evaluación de los Procesos de Escritura PROESC
Autoría	Fernando Cuetos Vega José Luis Ramos Sánchez Elvira Ruano Hernández
Año	2002
Finalidad	Evaluar los procesos esenciales involucrados en la escritura y detectar dificultades.
Aplicación	Grupal
Muestra	180 estudiantes de cuarto de secundaria
Duración	45 minutos
Materiales	Hojas para escribir un texto con las indicaciones del caso.

### 5.5.1. Validez de los instrumentos

La validez alude al grado de precisión con que un instrumento mide la variable que se propone evaluar y puede demostrarse a través de la validez de contenido, de criterio y de constructo (Hernández et al., 2014).

En este caso, para determinar la validez de los instrumentos, se recurrió a la validez de contenido mediante el juicio de expertos. En primer lugar, se elaboró la matriz de operacionalización para ambas variables —estrategias metacognitivas y producción de textos expositivos—, incorporando sus respectivas dimensiones. Una vez concluida esta etapa, se solicitó la colaboración de tres especialistas en el tema para

evaluar los instrumentos. Seguidamente, los expertos recibieron las matrices de operacionalización adjuntando las pruebas y una ficha de validación, a través de la cual, emitieron su aprobación respecto al cumplimiento de los criterios establecidos para ambas pruebas.

**Tabla 1**

Validez del inventario de estrategias metacognitivas

Validador	Decisión
Dr. Carlos Ernesto Joya Rodríguez	Aplicable
Dra. Lupe Acevedo Lemus	Aplicable
Mg. Edith Lupe Gaspar Huamaní	Aplicable

**Tabla 2**

Validez de la prueba de escritura de un texto expositivo (PROESC)

Validador	Decisión
Dr. Carlos Ernesto Joya Rodríguez	Aplicable
Dra. Lupe Acevedo Lemus	Aplicable
Mg. Edith Lupe Gaspar Huamaní	Aplicable

### 5.5.2 Confiabilidad de los instrumentos

Se entiende por confiabilidad “El grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (Hernández et al., 2014, p. 200); además, si ofrece datos estables y exactos (Sánchez et al., 2018).

Para garantizar la confiabilidad de los instrumentos, se efectuó un análisis estadístico acorde con el tipo de respuesta de cada uno. En el caso del cuestionario de estrategias metacognitivas, al presentar ítems de carácter politómico (con múltiples alternativas de respuesta), se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach. En cambio, para la prueba de escritura, que contiene ítems dicotómicos (con dos opciones de respuesta), se empleó la prueba Kuder-Richardson (KR-20).

Es preciso enfatizar que, previo al análisis estadístico, con el fin de verificar las propiedades psicométricas de los instrumentos, se llevó a cabo una prueba piloto en las aulas del mismo centro educativo durante el año 2024. En dicha aplicación participaron de manera voluntaria 17 estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de ambos sexos, 9 mujeres y 8 varones, quienes presentaban características semejantes a la población de estudio. El tiempo que duró fue de 70 minutos, 50 min. para la prueba de escritura y 20 min. para el cuestionario de estrategias metacognitivas, realizado en dos días consecutivos.

**Tabla 3**

*Confiabilidad del Inventario de Estrategias Metacognitivas*

Alfa de Cronbach	N. de elementos
.933	20

Tal como se aprecia en la tabla, los resultados obtenidos evidenciaron un valor de  $\alpha = .933$  lo cual indica un alto nivel de confiabilidad. De acuerdo con los criterios

establecidos por George y Mallery (citados en Ponce et al., 2021), un valor de alfa superior a .90 se considera excelente, por lo que se concluye que el instrumento presenta una consistencia interna óptima y es adecuado para su aplicación.

**Tabla 4**

*Confiabilidad de la Prueba de Escritura de un texto expositivo (PROESC)*

Kuder Richardson	N. de elementos
.970	10

La tabla 4 indica que el coeficiente obtenido fue de 0.970, lo que evidencia un nivel de confiabilidad muy alto. Este resultado indica que los ítems mantienen una consistencia interna sobresaliente, es decir, miden de manera coherente el mismo constructo evaluado. En virtud de Hernández et al., (2014), los valores de confiabilidad superiores a 0.80 se consideran excelentes, por lo que el instrumento utilizado garantiza la precisión y estabilidad de las mediciones realizadas.

## **5.6. Consideraciones éticas**

El presente estudio ha respetado la normativa y procedimientos estipulados por el Comité Institucional de Ética e Investigación (CIEH) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. En primera instancia, el CIEH aprobó el proyecto con código 211248, titulado *Estrategias metacognitivas y textos expositivos en estudiantes de*

*cuarto de secundaria de una institución educativa de Fe y Alegría en Comas* bajo la categoría de revisión **expedita** en abril de 2025.

A continuación, se validaron los documentos de consentimiento y asentimiento informado dirigidos a los padres y a los estudiantes respectivamente, en los cuales se describieron el propósito, los procedimientos y beneficios de la investigación, así como la confidencialidad y el derecho de los participantes.

También se contó con la aprobación de los directivos de la Institución de Fe y Alegría donde se realizó el estudio, quienes estuvieron informados de las actividades que desarrollaron los estudiantes como parte del recojo de información. Estas tareas estuvieron en el marco curricular del área de Comunicación y dentro del horario de clase. En consecuencia, la investigadora se responsabilizó de algún hecho fortuito que pudo surgir durante la intervención.

Para la aplicación de las pruebas se consideraron los principios de justicia, respeto y beneficencia, ya que todos los participantes recibieron las indicaciones y explicaciones necesarias antes de su desarrollo, y se resolvieron las dudas que surgieron durante el proceso. La información recolectada se mantuvo en absoluta confidencialidad y se utilizó exclusivamente con fines de investigación, protegiendo la identidad de los estudiantes. Además, se garantizó la integridad de los participantes, puesto que el estudio no generó daños físicos ni mentales; por el contrario, sus hallazgos podrían favorecer la reflexión y mejora de la práctica docente en torno a la enseñanza de los procesos de escritura, y ser transferidas a otros escenarios académicos.

## 5.7 Plan de análisis de datos

Los datos obtenidos fueron organizados en una hoja de cálculo de Excel y, luego, procesados con el programa estadístico SPSS, versión 25.0. Para estimar la confiabilidad del Inventario de Estrategias Metacognitivas, se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach, dado que el instrumento presenta un formato de respuesta politómico. En el caso de la prueba de escritura de un texto expositivo, se utilizó el coeficiente Kuder-Richardson (KR-20), por tratarse de un instrumento dicotómico, es decir, con ítems que admiten únicamente dos opciones de respuesta.

Respecto al análisis estadístico descriptivo, se utilizaron tablas de frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central (media) y de dispersión (desviación estándar) para ambas variables. Posteriormente, se recurrió a la estadística inferencial con el propósito de contrastar las hipótesis formuladas y establecer la relación entre las variables analizadas. Para dicho fin, se efectuó una prueba de normalidad mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov, herramienta sugerida por ser la muestra mayor a 50 participantes. Los resultados evidenciaron que los datos no presentaban una distribución normal debido a la asimetría observada en la concentración de los puntajes; en consecuencia, se aplicó la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

Cabe precisar que las pruebas no paramétricas no exigen supuestos sobre la forma de la distribución poblacional, pues constituyen procedimientos libres de distribución y resultan adecuados cuando no se cumple el supuesto de normalidad; además, estas admiten que las variables estén medidas en datos ordinales (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Ambas condiciones se presentaron en este estudio: los

datos mostraron una distribución no normal y las variables analizadas son de naturaleza ordinal, puesto que las estrategias metacognitivas se evaluaron mediante una escala tipo Likert y la producción de textos expositivos se categorizó en niveles de desempeño. Por lo expuesto, se optó por la prueba estadística no paramétrica por rangos ordenados de Spearman para determinar la correlación entre las variables.

## CAPÍTULO VI

### RESULTADOS

#### 6.1 Análisis e interpretación de los datos de la variable estrategias metacognitivas

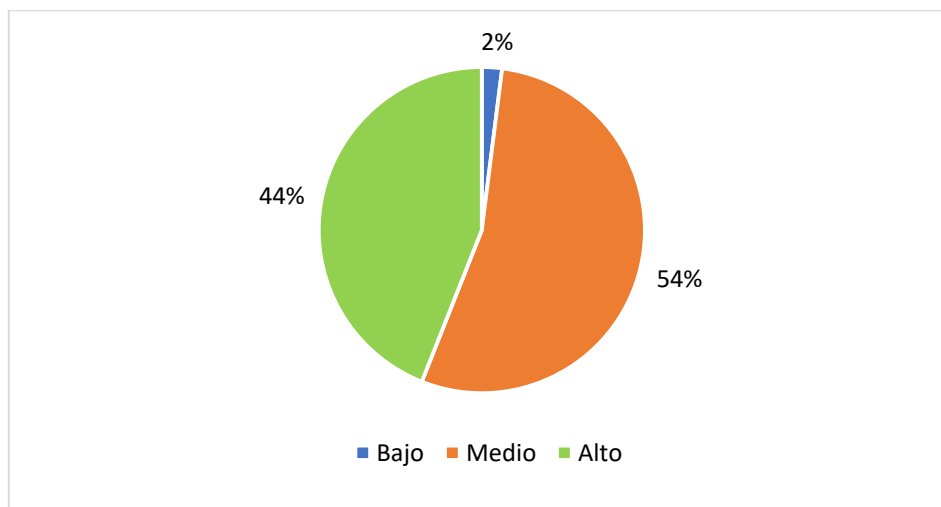
**Tabla 5**

*Niveles de estrategias metacognitivas*

Nivel	n	Porcentaje
Bajo	3	2%
Medio	87	54%
Alto	71	44%
Total	161	100%

**Figura 4**

*Niveles de estrategias metacognitivas*



En la tabla 5 y figura 4, se puede apreciar los niveles de estrategias metacognitivas reportados por los 161 estudiantes que participaron en la encuesta. De los cuales, el 54%, equivalente a 87 participantes, se concentra en el nivel medio; el

44% (71), en el nivel alto y solo el 2% de los estudiantes (3) se ubica en el nivel bajo. Estos datos permiten inferir que, en términos generales, los estudiantes perciben que emplean estrategias metacognitivas con frecuencia moderada, sin que se evidencien tendencias deficitarias marcadas. Desde una perspectiva pedagógica, el perfil metacognitivo de la población objeto de este estudio puede considerarse de moderado a alto.

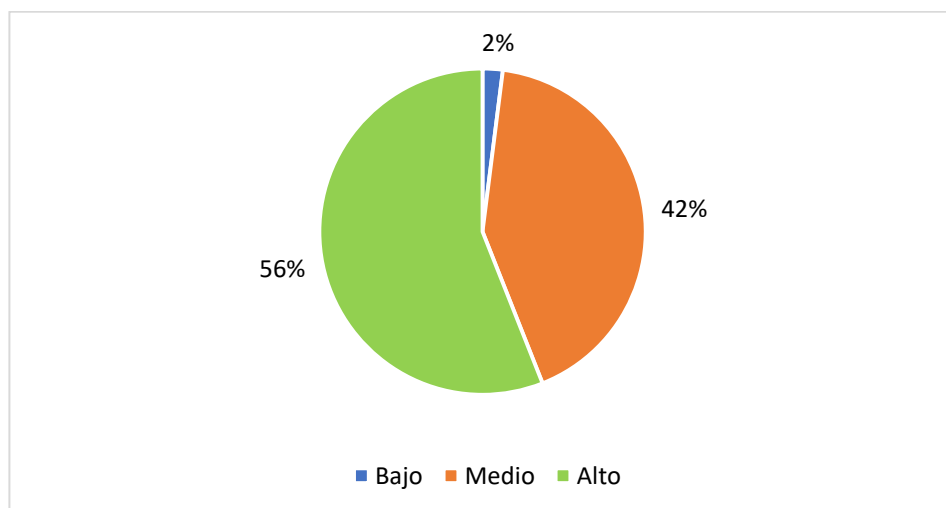
**Tabla 6**

*Niveles de la dimensión planificación*

Nivel	n	Porcentaje
Bajo	3	2%
Medio	68	42%
Alto	90	56%
Total	161	100%

**Figura 5**

*Niveles de la dimensión planificación*



Como se visualiza en la tabla 6 y figura 5, la dimensión planificación aparece como una fortaleza de la muestra, pues el 56% de los participantes (90) se ubica en el nivel alto; el 42% (68) se sitúa en el rango medio y solo el 2% (3), en el nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los sujetos reportan habilidades para la planificación de tareas o actividades como establecer objetivos, organizar pasos, asignar tiempo/recursos. Podría interpretarse como una dimensión metacognitiva relativamente bien desarrollada dentro del grupo estudiado, aunque queda un porcentaje significativo de 44% en niveles medio-bajo que requieren fortalecer dichas estrategias.

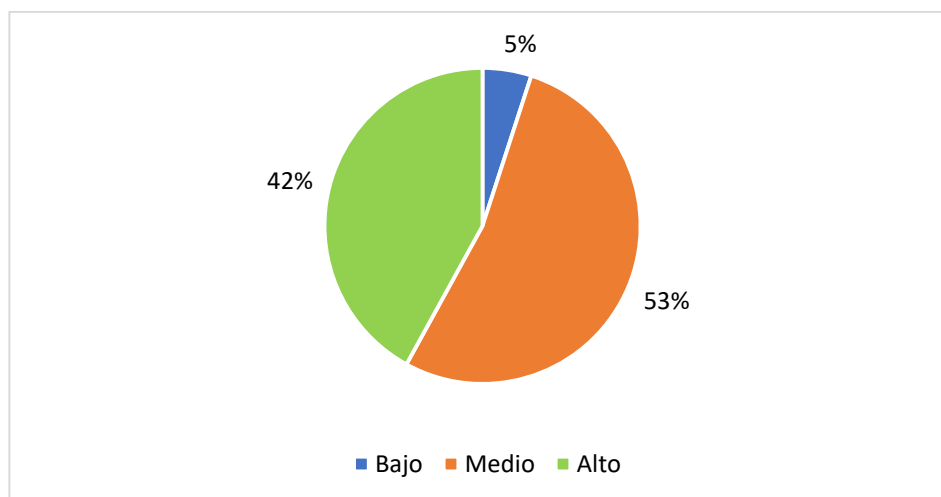
**Tabla 7**

*Niveles de la dimensión monitoreo*

Nivel	n	Porcentaje
Bajo	8	5%
Medio	86	53%
Alto	67	42%
Total	161	100%

**Figura 6**

*Niveles de la dimensión monitoreo*



En relación con la dimensión monitoreo, la tabla 7 y figura 6 evidencian que la mayoría de los integrantes de la muestra se concentra en la categoría medio con el 53% (86 estudiantes), una proporción significativa del 42% (67) se sitúa en el nivel alto y el 5% (8) registra un nivel bajo de estrategias metacognitivas de monitoreo. Esto sugiere que, si bien muchos ejercen el control o supervisión de su aprendizaje, un porcentaje considerable aún está en los niveles medio y bajo; lo que significa que requiere fortalecer sus estrategias de monitoreo, por ejemplo, valorar cómo está realizando una tarea, cambiar de estrategia al no conseguir los resultados deseados o plantearse preguntas que le ayuden a resolver un problema.

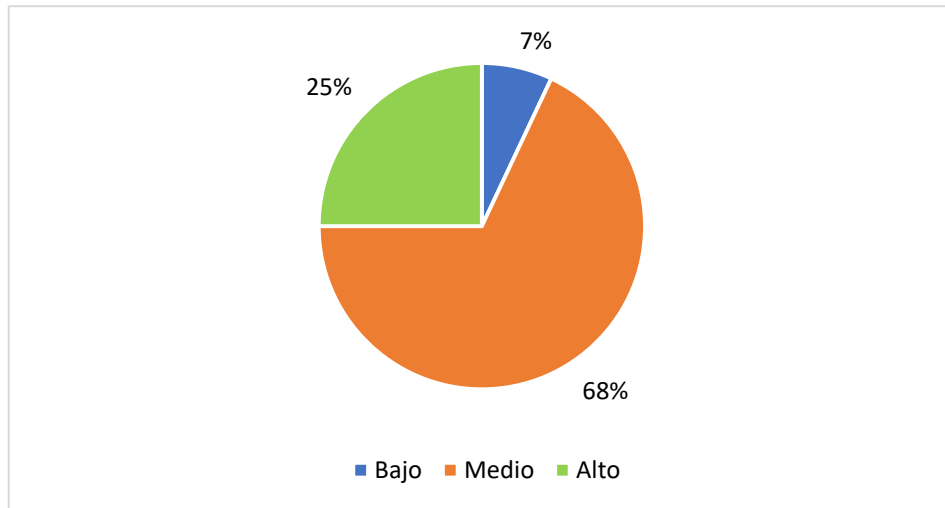
**Tabla 8**

*Niveles de la dimensión estrategias cognitivas*

Nivel	n	Porcentaje
Bajo	11	7%
Medio	109	68%
Alto	41	25%
Total	161	100%

**Figura 7**

*Niveles de la dimensión estrategias cognitivas*



En la tabla 8 y la figura 7 se observa que la mayor parte de la muestra se ubica en el nivel medio de estrategias cognitivas, con un 68 % (109 estudiantes); el 25 % (41) se sitúa en el nivel alto y el 7 % (11), en el nivel bajo. En comparación con las dimensiones metacognitivas de planificación y monitoreo, se aprecia una menor proporción de estudiantes en el nivel alto de estrategias cognitivas. Esto podría indicar que, aunque los estudiantes reportan cierto dominio metacognitivo, dicho conocimiento no siempre se traduce en un uso elevado y sistemático de estrategias cognitivas complejas; es decir, saber planificar y monitorear no necesariamente implica aplicar estrategias cognitivas de forma avanzada.

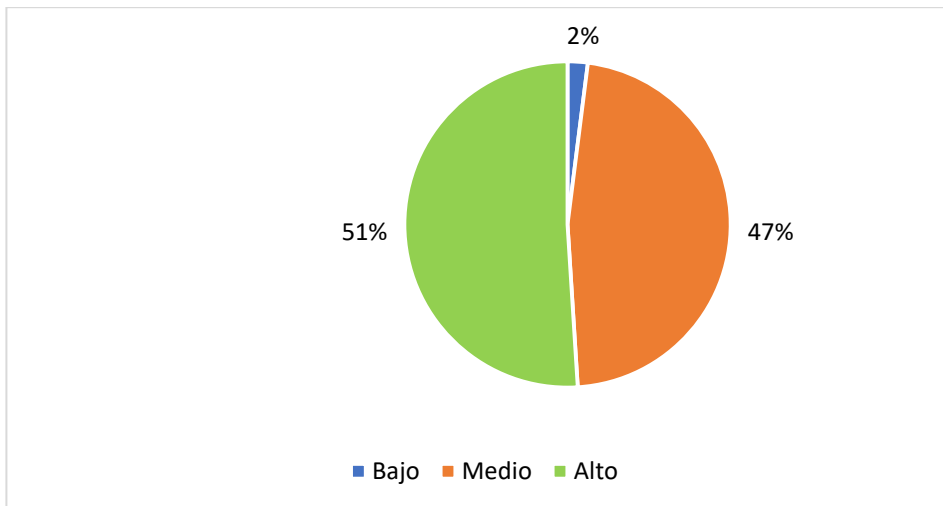
**Tabla 9**

*Niveles de la dimensión conciencia*

Nivel	n	Porcentaje
Bajo	4	2%
Medio	75	47%
Alto	82	51%
Total	161	100%

**Figura 8**

*Niveles de la dimensión conciencia*



Respecto a los resultados de la dimensión conciencia, la tabla 9 y la figura 8 muestran una distribución similar a la dimensión planificación, donde la suma mayoritaria se ubica en los niveles medio y alto, esto es el 98% que corresponde a 157 estudiantes. De este total, el 51 % se ubica en un rango alto; es decir, uno de cada dos estudiantes demuestra una adecuada capacidad para tomar conciencia de su monitoreo interno y de sus procesos cognitivos y metacognitivos.

## **6.2 Análisis e interpretación de los datos de la variable producción de textos expositivos**

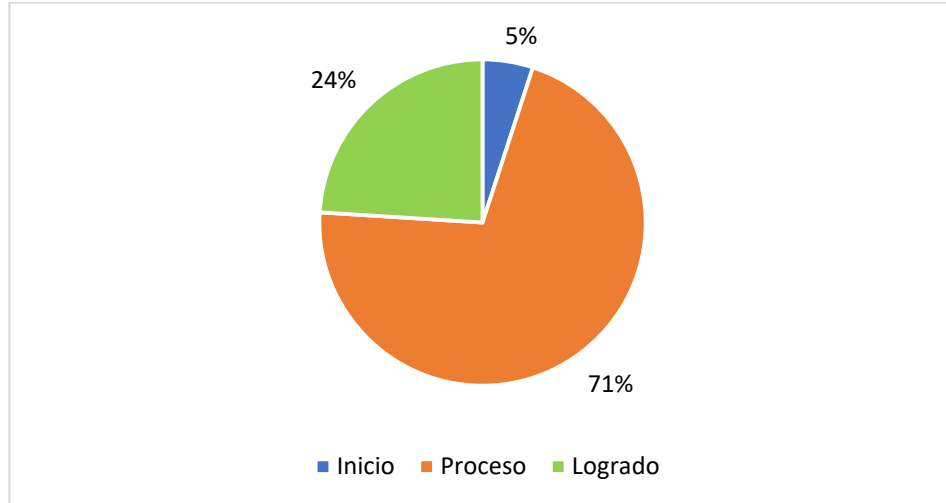
**Tabla 10**

*Niveles de producción de textos expositivos*

Nivel	n	Porcentaje
Inicio	8	5%
Proceso	115	71%
Logrado	38	24%
Total	161	100%

**Figura 9**

*Niveles de producción de textos expositivos*



En la tabla 10 y figura 8, los datos evidencian que la gran mayoría de los estudiantes (71%) se encuentra en el nivel en proceso, lo que refleja un grupo en transición: estos estudiantes poseen avances significativos en producción escrita, pero todavía presentan dificultades que les impiden alcanzar un desempeño plenamente satisfactorio. Este segmento y los que se ubican en la categoría inicio requieren acompañamiento pedagógico para fortalecer aspectos como el desarrollo coherente de ideas, la cohesión textual y la precisión léxica.

### 6.3. Prueba de normalidad

**Tabla 11**

*Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov*

	Estadístico	gl	Sig.
Estrategias metacognitivas	,068	161	,063
Planificación	,124	161	,000
Conciencia	,125	161	,000
Monitoreo y control	,105	161	,000
Estrategias cognitivas	,081	161	,012
Producción escrita	,171	161	,000

Como se aprecia en la tabla 11, se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, dado que la muestra excedió los 50 participantes. Asimismo, se observa que no todos los valores de significancia superan el punto de corte de .05, por lo que se interpreta que los datos no siguen una distribución normal. En consecuencia, se optó por emplear estadísticos no paramétricos, como el Rho de Spearman, para la contrastación de las hipótesis de estudio.

**Tabla 12**

*Correlación entre estrategias metacognitivas y producción de textos expositivos*

			Producción escrita
Rho de	Estrategias	Coefficiente de	,220**
Spearman	metacognitivas	correlación	
		Sig. (bilateral)	,005
		N	161

De acuerdo con la tabla 12, se evidencia un coeficiente de relación de .220 con un p. valor de .005 lo que indica una asociación significativa entre las variables. La dirección es positiva, aunque de magnitud débil; es decir, a medida que los estudiantes

emplean con mayor frecuencia estrategias metacognitivas, tienden a incrementar su producción de textos expositivos. No obstante, la debilidad de la magnitud sugiere que existen otros factores intervinientes en el desarrollo de la producción de textos expositivos.

**Tabla 13**

*Correlación entre planificación y producción de textos expositivos*

			Producción escrita
Rho de Spearman	Planificación	Coefficiente de correlación	,224**
		Sig. (bilateral)	,004
		N	161

Conforme muestra la tabla 13, existe correlación significativa pues el p. valor no excede del .05, siendo además de dirección positiva y débil, en otras palabras, el uso de estrategias de planificación —como anticipar el propósito del texto, pensar en el destinatario o tipo de registro— se relaciona con la producción escrita de textos expositivos, pero de manera limitada, lo que implica la presencia de otros factores intervinientes.

**Tabla 14**

*Correlación entre monitoreo y producción de textos expositivos*

			Producción escrita
Rho de Spearman	Monitoreo	Coefficiente de correlación	,203**
		Sig. (bilateral)	,010
		N	161

Como se aprecia en la tabla 14, los resultados indican que existe una correlación significativa, directa y de baja intensidad. Si bien la asociación demuestra que el monitoreo podría contribuir en la producción de textos expositivos, no es un factor determinante por sí solo.

**Tabla 15**

*Correlación entre estrategias cognitivas y producción de textos expositivos*

			Producción escrita
Rho de Spearman	Estrategias cognitivas	Coeficiente de correlación	,224**
		Sig. (bilateral)	,004
		N	161

Tal como se observa en la tabla 15, dado que el p. valor es menor a .05, se evidencia una correlación estadísticamente significativa, aunque de baja intensidad. En ese sentido, las estrategias cognitivas se relacionan con la producción de textos expositivos, sin embargo, no constituyen un factor determinante por sí solas.

**Tabla 16**

*Correlación entre conciencia y producción de textos expositivos*

			Producción escrita
Rho de Spearman	Conciencia	Coeficiente de correlación	,107
		Sig. (bilateral)	,176
		N	161

Respecto a la tabla 16, los resultados muestran una correlación positiva y débil ( $\rho = .107$ ) entre las estrategias de conciencia y la producción de textos expositivos. Sin embargo, esta relación no es estadísticamente significativa ( $p = .176$ ), por lo que no se puede concluir que el uso de estrategias de conciencia se relacione con los niveles de producción de textos expositivos en los estudiantes evaluados.

## CAPÍTULO VII

### DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como propósito analizar la relación entre el uso de estrategias metacognitivas y la producción de textos expositivos en estudiantes de cuarto de secundaria de un centro educativo de Fe y Alegría ubicado en el distrito de Comas. Con tal fin, para contrastar estas variables, se empleó el estadístico rho de Spearman. Los resultados obtenidos evidenciaron un coeficiente de correlación de .220 y un grado de significatividad de .005, lo que demuestra la existencia de una correlación positiva baja, pero significativa entre ambas variables; y confirma la hipótesis general planteada. Asimismo, el valor del coeficiente de correlación encontrado permite comprender que, si bien las estrategias metacognitivas no explicarían por completo el desempeño en la escritura de textos expositivos, sí constituyen un componente relevante que se asocia al logro de mejores resultados.

Los hallazgos de esta investigación coinciden con los estudios realizados por Apolinario (2018) y De la Cruz (2023), quienes analizaron la relación entre estrategias metacognitivas y producción de textos narrativos, con metodologías similares en estudiantes de tercero y segundo de secundaria de EBR respectivamente. Si bien es cierto, en el presente estudio se analizan los textos expositivos, el contraste con estos antecedentes es pertinente, debido a que la escritura de diversos tipos de texto, incluyendo los narrativos, implica seguir los mismos procesos que los textos expositivos: planificación, textualización y revisión.

Asimismo, se encuentra coherencia con las evidencias de Chacnama (2019), cuyo estudio cuantitativo, de nivel aplicativo y tipo experimental, analizó la aplicación de estrategias metacognitivas en la producción de textos narrativos en discentes de tercero de secundaria. El pretest reveló escala evaluativa “En proceso” y el posttest, escala “Logrado”; Así, concluyó que el programa de estrategias metacognitivas contribuyó a superar las debilidades que los estudiantes presentaban en la producción de textos.

Del mismo modo, los resultados de este estudio son consonantes con los estudios de Jiménez et al. (2018), quienes analizaron cómo las estrategias metacognitivas influyen en la calidad de los textos escritos espontáneamente en estudiantes españoles de primaria y secundaria obligatoria de primer y segundo grado. Este análisis les permitió confirmar que los alumnos que manejan adecuadamente sus estrategias metacognitivas escriben textos de mejor calidad de manera espontánea, y esto se refleja en un mejor rendimiento académico en Lengua Española.

En concordancia con los estudios anteriores, Boscán (2023) determinó que las estrategias metacognitivas deben considerarse en los procesos de escritura e incluirlas en los programas educativos y recursos pedagógicos, a partir de los resultados de su trabajo de campo, en el cual propuso un modelo de enseñanza basado en procesos metacognitivos para mejorar las habilidades de producción de textos narrativos en lenguas extranjeras de los estudiantes estadounidenses entre 15 y 17 años de edad del nivel secundaria.

Por otro lado, trabajos como los de Cazar (2020), Vieira y Ferreira (2019), Flores (2017) confirman que la incidencia de las estrategias metacognitivas en la composición de textos expositivos en los estudiantes del nivel secundaria continúan en los de

educación superior. Estos investigadores, aplicando distintas metodologías: mixto de diseño cuasiexperimental, cualitativo de nivel aplicado y cuantitativo correlacional respectivamente, encontraron que las estrategias metacognitivas mejoraron el rendimiento de la producción de escritos y propusieron que su enseñanza sea implementada en la **educación básica**.

Los hallazgos de estos estudios coinciden con lo señalado por autores como Flavell (1979), quien plantea que la metacognición favorece el control y la autorregulación de los procesos cognitivos, aspectos fundamentales en la planificación, organización y revisión de los textos escritos. En este sentido, los estudiantes que desarrollan y aplican estrategias metacognitivas muestran una mayor capacidad para estructurar ideas, dar coherencia a sus producciones y adecuarlas a las demandas comunicativas de un texto expositivo.

Asimismo, los resultados de esta investigación son respaldados teóricamente por el modelo cognitivo de la escritura propuesto por Flower y Hayes (1981), quienes explican que escribir es un proceso de resolución de problemas retóricos en el que el autor planifica, textualiza y revisa de manera constante su escrito. Dichos autores resaltan que la calidad del producto textual depende de la capacidad del escritor para supervisar y regular sus propios procesos cognitivos, lo que coincide con la función de las estrategias metacognitivas observadas en este trabajo de investigación.

De igual manera, Scardamalia y Bereiter (1992) brindan soporte teórico a los hallazgos de este estudio con su modelo de escritura "Transformar el conocimiento" que considera dos dimensiones fundamentales: el *espacio del contenido* — pensamientos, sentimientos y motivaciones del escritor— y el *espacio retórico* —

propósitos discursivos, organización del contenido y expectativas del lector—. La transformación del conocimiento ocurre en el espacio del contenido, pero depende de la interacción con el ámbito retórico, lo que permite una construcción más profunda y estructurada del discurso. Este modelo concibe la escritura como un proceso cognitivo complejo en el que el escritor, en este caso experto o maduro, no solo transfiere información de su memoria al papel, sino que también la reorganiza, reflexiona sobre ella y la reformula para generar un nuevo conocimiento; es decir, durante el proceso de composición, el escritor pone en ejercicio sus estrategias metacognitivas.

Aun cuando los resultados demuestran que las estrategias metacognitivas se correlacionan con la producción de textos expositivos, hay que subrayar que esta asociación es débil. Incluso, desde el punto de vista estadístico, Cabezas (2019) no encontró correspondencia alguna entre la metacognición y la producción de textos expositivos. Esto sugiere que la relación entre el uso de estrategias metacognitivas y la calidad de los textos escritos no se manifiesta de manera constante, pues algunos estudiantes escribieron bien sus textos expositivos sin evidenciar uso de estrategias metacognitivas y otros señalaron aplicarlas sin lograr textos eficaces. En el contexto del presente estudio, el 44% de estudiantes reportó niveles altos de uso de estrategias metacognitivas, sin embargo, solo el 24% demostró producir textos expositivos con corrección.

En relación con estos resultados, cabe considerar la posibilidad de que algunos participantes hayan reportado un uso más frecuente de determinadas estrategias del que realmente practican, influenciados por *la discapacidad social* o por el interés de

proyectar una imagen académicamente positiva. Este tipo de sesgo es común en los instrumentos de *autoinforme*, ya que los participantes tienden a ofrecer respuestas socialmente aceptables antes que sinceras (Hernández et al., 2014). Por ello, este aspecto debe ser considerado al interpretar los resultados obtenidos.

Otro factor que podría incidir en los hallazgos es la motivación frente al acto de escribir. En efecto, Cuetos et al., (2002) advierten que los componentes afectivos y motivacionales están implicados en las tareas escriturales y condiciona los resultados; por ende, se debe interpretarlos con prudencia. Asimismo, De Caso-Fuertes y García-Sánchez (2006) sugieren que la motivación hacia la escritura debe incorporarse de manera sistemática en el currículo de enseñanza de la composición escrita, dado que constituye un componente tan relevante como las estrategias para producir textos con eficacia. Fortalecer esta motivación, en conjunto con el desarrollo de estrategias cognitivas, podría contribuir significativamente a superar las dificultades que muchos estudiantes experimentan en el proceso de escritura.

Por otro lado, los datos también indicaron que los estudiantes que integraron la muestra de este estudio, a pesar de encontrarse a un año de culminar la educación secundaria, aún requieren acompañamiento constante y la aplicación de diversas estrategias que les permitan alcanzar el perfil de egreso en la competencia *Produce diversos tipos de texto en su lengua materna*. Ciertamente, el 24 % de los evaluados se ubica en el nivel *Logrado*, es decir, consiguió redactar textos expositivos con propiedad. Dicho hallazgo resulta consistente con los resultados de la Evaluación Muestral (2018), en la que el 20,2 % de los discentes alcanzaron los aprendizajes previstos y con los de Apolinario (2018) quien reportó que el 31 % de los estudiantes

obtuvo un nivel alto en la producción de textos narrativos. Estos estudiantes demostraron habilidades consolidadas para organizar ideas, estructurar textos con coherencia y utilizar recursos lingüísticos adecuados.

No obstante, la gran mayoría de los participantes de esta investigación, el 71 %, se ubicó en el nivel *Proceso*, lo que demuestra que ese grupo se encuentran en vías de desarrollar la competencia. Si bien muestran ciertos avances en la organización de sus ideas y empleo de algunos recursos textuales, aún requieren acompañamiento docente sostenido para lograr producciones coherentes, cohesionadas y adecuadas al propósito comunicativo. Además, el 5% de los estudiantes permanece en el nivel inicio, lo cual señala una minoría con serias dificultades en la producción textual. Estos participantes requieren intervenciones más específicas y personalizadas, ya que podrían tener limitaciones en vocabulario, organización de ideas o comprensión de las convenciones básicas de los textos expositivos.

Las debilidades detectadas en los estudiantes de la muestra de esta investigación con respecto a la escritura de textos expositivos están relacionadas con la falta de un vocabulario preciso y variado para dar la información, la integración de oraciones compuestas con corrección gramatical y el desarrollo de una escritura coherente y cohesionada; así como la falta de la puntuación y la ortografía. Esto respondería a que la producción de dichos textos, por presentar estructuras más complejas, exige que los individuos se familiaricen más con su práctica en la lectura y la escritura. Por el contrario, si los estudiantes sintetizan o comprenden mal los textos previos que leen, esto afectará sus propias composiciones. (Hayes, 1996).

Asimismo, las dificultades observadas podrían deberse al escaso conocimiento de las reglas sintácticas y gramaticales en contextos reales de comunicación, posiblemente asociado a un aparente “descuido” en el trabajo de aula desde el enfoque por competencias, según dispone el CNEB (2016), o a la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza del área de Comunicación. Sin embargo, el enfoque comunicativo no supone el abandono de la enseñanza gramatical; por el contrario, plantea que las normas y estructuras de la lengua deben enseñarse de manera integrada, contextualizada y funcional al propósito comunicativo, concepto que se corresponde con los principios del enfoque por competencias. Además, se debe resaltar que muchas veces la enseñanza suele centrarse en el producto final del texto y no en los procesos cognitivos implicados en la planificación, textualización y revisión.

En suma, con respecto a la hipótesis general, los hallazgos de la presente investigación muestran correspondencia con los resultados de estudios previos y con las principales teorías sobre las estrategias metacognitivas asociadas a la producción textual, es decir, los antecedentes y fundamentos teóricos respaldan la hipótesis general planteada. Sin embargo, a partir de los resultados se puede inferir que los estudiantes de este estudio aún no emplean con suficiencia estrategias metacognitivas fundamentales en la regulación de la producción escrita.

A su vez, las cuatro dimensiones de las estrategias metacognitivas también se expusieron al análisis estadístico utilizando el coeficiente de correlación rho de Spearman para corroborar su asociación con la variable producción de textos expositivos.

Así, **con respecto a la hipótesis 1**, esta investigación demostró que existe una correlación significativa, aunque de dirección positiva baja entre la dimensión planificación y la producción de textos expositivos en estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa de Comas. El coeficiente de correlación obtenido fue de .224 y el nivel de significancia de .004. En consecuencia, el sentido positivo de la correlación indica que, a medida que los educandos emplean con mayor frecuencia estrategias de planificación, tienden a presentar un mejor desempeño en la producción de textos expositivos.

Estos resultados coinciden con los de Apolinario (2018), quien en su estudio evidenció una relación positiva y significativa entre la dimensión planificación y la producción de textos narrativos con un coeficiente rho de Spearman de 0.228 y una significancia de 0.022. Aunque la intensidad de la correlación es baja, el resultado confirma que la planificación constituye un factor relevante en la calidad de la producción escrita.

A su vez, Veliz (2020) confirma esta hipótesis en un estudio de enfoque mixto realizado con el propósito de promover las capacidades de escritura en el proceso de reescritura mediante el uso de estrategias metacognitivas en estudiantes de 18 a 28 años de un instituto. El autor halló que los estudiantes emplearon estrategias de planificación en un 26% y que este uso, junto con estrategias de supervisión y evaluación, contribuyó a mejorar la producción de textos en casi un 20%.

La presencia de una relación débil coincide parcialmente con lo reportado por Flores (2017), quien halló una correlación positiva baja y no significativa entre la dimensión metacognitiva planificación y la producción de textos expositivos en

estudiantes universitarios de primer año. Esta convergencia indica que la planificación, aunque relevante, no constituye un predictor fuerte del desempeño textual en contextos donde los estudiantes aún desarrollan competencias de búsqueda, comprensión y manejo de información.

Por otra parte, cabe recalcar que los niveles de planificación alcanzados por los estudiantes de la muestra fueron: 56% alto, 42% medio y solo 2% bajo. De estos datos se desprende que la mayor parte de la muestra declara buen nivel de planificación; lo que podría sugerir, por ejemplo, que la mayoría de estudiantes se esfuerza por organizar sus ideas, plantearse objetivos, pensar en sus destinatarios. En consecuencia, también se esperaría que esa mayoría produzca textos expositivos más elaborados, sin embargo, solo el 24% lo logró. Es posible que los escritores, tal como lo indicaron, hayan planificado la elaboración de su texto. Entonces, es preciso analizar los aportes de la teoría (aspectos de la planificación) para interpretar estos resultados.

Al respecto, la planificación implica una serie de subprocesos: suscitar ideas a partir de los conocimientos previos guardados en la memoria a largo plazo; organizar esas ideas para dotarles de sentido y plantearse los objetivos de escritura, la mayoría de los cuales se originan durante los mismos procesos donde se conciben y organizan las ideas. Y este acto es recurrente durante todo el proceso de escritura. no es un subproceso exclusivo de la planificación (Flores y Hayes, 1981). Esta característica de la planificación constituye un aspecto central que debería considerarse en la enseñanza de la producción textual en el aula.

Asimismo, la relación baja encontrada sugiere que la producción de textos expositivos depende de un conjunto más amplio de factores. Según Bereiter y

Scardamalia (1987), los escritores novatos —como los estudiantes de secundaria— suelen tener dificultades para transformar la información y manejar múltiples demandas cognitivas simultáneamente; por ello, la calidad del texto no solo se asocia a la planificación, sino también a la disponibilidad, comprensión y selección de información pertinente, habilidades esenciales para organizar y desarrollar ideas en los textos expositivos.

En esa línea, los resultados permiten inferir la presencia de ciertos factores intervinientes; por ejemplo, la escasa información sobre el tema, aspecto fundamental para producir escritos expositivos. Esta condición impide la generación de ideas, un subproceso clave durante la planificación, lo cual afecta el desarrollo de los otros subprocesos. En efecto, de acuerdo con la base de datos de este estudio, se evidenció que aproximadamente la tercera parte de los evaluados no contaba con información suficiente sobre el tema.

Otro factor a contemplar es que los textos expositivos emplean estructuras más complejas para organizar y presentar la información según su propósito comunicativo, las mismas que son representadas mentalmente durante la planificación; por tanto, para redactarlos se requiere conocer sus principios teóricos, es decir, comprender su estructura y características analizando diversos textos expositivos. Sin embargo, en las aulas se prioriza, por ejemplo, la enseñanza de textos narrativos, frente a los expositivos o argumentativos. Así lo registra el informe de la UMC a partir de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2023, donde solo el 20% de docentes de primaria reconoció emplear textos expositivos en la enseñanza del área de Comunicación.

Aunque la encuesta no se haya aplicado específicamente a docentes del nivel secundaria, los datos reportados permiten inferir una tendencia en las prácticas pedagógicas que podría incidir en la formación previa de los estudiantes. Este hallazgo permite comprender por qué muchos estudiantes ingresan al nivel secundaria con dificultades en la producción de textos de mayor complejidad discursiva y, al mismo tiempo, orienta la necesidad de fortalecer en el aula estrategias que promuevan una planificación más profunda con la permanente mediación docente.

Así también, es propicio reflexionar sobre cómo se enseña la planificación de la producción textual en el aula, donde se suele asumir que la planificación es solo una etapa inicial y única que consiste en la elaboración de esquemas o planes con formatos preestablecidos. Esto evidencia una brecha entre la concepción de la planificación como proceso de reflexión estratégica que regula la toma de decisiones y que los escritores la emplean de modo recurrente durante la composición (Flower & Hayes, 1981); y su aplicación efectiva durante las sesiones de aprendizaje. Es necesario abandonar la idea de la escritura como una secuencia lineal de etapas: planificar, redactar y revisar, pues estos procesos no ocurren de forma ordenada y aislada, sino que se articulan de manera recursiva e interdependiente durante la producción textual (Camps, 1997).

**En cuanto a la hipótesis 2**, los resultados muestran una correlación significativa, directa y de baja intensidad entre la dimensión monitoreo y la producción de textos expositivos en estudiantes de cuarto grado de secundaria. El coeficiente de correlación fue de .203 y el grado de significatividad de .010. Este último valor, al ser menor a .05, confirma la existencia de una correlación estadísticamente significativa.

Los datos evidenciados tienen concordancia con los hallazgos de Flores (2017), quien determinó una correlación positiva baja, pero significativa entre la dimensión metacognitiva autoevaluación y la producción de textos escritos expositivos. Del mismo modo, también son coherentes con el estudio de Apolinario (2018) quien concluyó que a mayor empleo de estrategias de monitoreo, mayor eficacia en la producción de textos narrativos en estudiantes de tercero de secundaria.

Al respecto, es preciso enfatizar que las estrategias metacognitivas comprenden un conjunto de acciones orientadas a la planificación, el control y la evaluación de los propios procesos cognitivos con el propósito de alcanzar metas de aprendizaje (González y Tourón, 1992). Desde esta perspectiva, la producción textual implica un ejercicio de regulación consciente durante el proceso compositivo. En este sentido, los resultados del presente estudio evidencian una correlación entre monitoreo metacognitivo y la producción de textos, lo cual encuentra sustento en lo planteado por Cassany et al. (2020), quienes sostienen que la escritura eficaz supone una permanente autoobservación y revisión crítica del propio texto.

Por otra parte, se destaca que, el 53% de los integrantes de la muestra se concentra en el nivel medio, el 42%, en el nivel alto y el 5% registra un nivel bajo de estrategias metacognitivas de monitoreo. Estos datos, aunque de carácter declarativo, sugieren la presencia de un grupo importante de estudiantes que reporta ejercer control o supervisión sobre su propio aprendizaje.; es decir, evalúa la forma en que escribe, ajusta o realiza cambios cuando no obtiene los resultados esperados y se formula preguntas que orienten la resolución de sus problemas de escritura.

Aunque se confirma la hipótesis 2, el coeficiente de correlación obtenido es bajo, lo que plantea la necesidad de analizar la manera en que los estudiantes ejercen el monitoreo o control de sus producciones escritas, así como en los criterios que emplean para su revisión, con el propósito de interpretar este hallazgo. En ese sentido, se recurre a estudios previos que se hayan centrado en la revisión de textos. Así, se tiene que los estudiantes con bajo desempeño se ocupan más de la caligrafía, ortografía, puntuación; mientras que los alumnos con mejores desempeños se centran en los aspectos más profundos como la organización de ideas, el reordenamiento del texto o la reescritura (García y Arias-Gundín, 2004).

Otro aspecto que podría influir en estos resultados es que los estudiantes progresan más en algunas fases y en determinadas operaciones de la escritura que en otras. Precisamente, las que manifiestan menor evolución son las de mayor demanda cognitiva como la revisión de los textos que implica cuestionar todo lo escrito para corregir los errores, a diferencia de las etapas más mensurables como la planificación y textualización en las que se aprecia mayores avances. Incluso, se presume que el desarrollo de las operaciones involucradas en la escritura no siempre conlleva a la superación de las dificultades que esta presenta; es decir, se puede escribir más en extensión, pero revisar y corregir menos (Rodríguez Fuentes et al.). Lo expuesto deja clara la necesidad de seguir investigando por qué se producen estas dinámicas en los procesos de producción textual de los adolescentes.

Asimismo, se debe considerar que la producción de textos, debido a su complejidad, exige un gran esfuerzo cognitivo y predisposición de los estudiantes para monitorear y revisar sus escritos durante todo el proceso. La fase de revisión demanda

que los escritores lean y releen sus textos; sin embargo, en el contexto observado, se ha evidenciado que los estudiantes esperan finalizar su texto y preferir que el docente lo revise. Esto podría relacionarse con la motivación y las emociones, pues es muy relevante la percepción que el individuo tenga de sí mismo, de sus capacidades como escritor, caso contrario, frente a un fracaso adoptará una actitud negativa (Hayes, 1996).

Asimismo, los niveles de motivación para escribir no dependen exclusivamente de factores individuales, sino también de la función comunicativa que el estudiante asigna al texto y del contexto en el que este circula. Así, cuando la actividad escritural se percibe como significativa y contextualizada, la disposición y el compromiso cognitivo tienden a fortalecerse (Camps, 1997).

Considerando la frecuencia de respuestas en los niveles superiores de la escala, la autopercepción respecto al monitoreo o control no necesariamente se traduce en revisiones profundas del texto, pues los ajustes realizados, si es que lo hicieron, se aproximan a los de escritores en formación o en proceso. Ello podría explicar la baja correlación identificada entre esta dimensión metacognitiva y la producción textual.

En relación con **la hipótesis 3**, el presente estudio comprobó la existencia de una correlación de baja intensidad, pero significativa entre la dimensión estrategias cognitivas y la producción de textos expositivos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución educativa en Comas. El coeficiente de correlación fue de .224 y el grado de significatividad de .04. Este hallazgo indica que dichas estrategias se relacionan positivamente con el desempeño en la escritura; no obstante, esta relación no resulta determinante por sí sola.

Estos hallazgos son coherentes con los de Flores (2017), quien también demostró que existe una correlación positiva baja, pero significativa entre la dimensión estrategias cognitivas y la producción de textos escritos expositivos de estudiantes universitarios de primer año. Obtuvo un coeficiente de correlación de ,291; con un nivel de significancia de ,001. Asimismo, los datos encontrados son consistentes con los hallados por Apolinario (2018), quien también determinó que existe relación entre el nivel de estrategias cognitivas y la producción de textos narrativos con un coeficiente de correlación de ,207 y un grado de significatividad de ,038.

Con relación a los niveles de estrategias cognitivas reportados por los participantes, el 68% se ubica en el nivel medio, el 25% en el nivel alto y el 7% en el nivel bajo. Estos resultados se asemejan a la distribución observada en los niveles de producción textual y resulta coherente con la correlación significativa hallada; sin embargo, la baja magnitud del coeficiente evidencia que dicha relación es limitada y no explica por sí sola el desempeño en producción escrita. Los hallazgos permiten inferir que, aunque los estudiantes declaren emplear estrategias vinculadas a la planificación, organización y redacción, dicha aseveración no se traduce necesariamente en niveles satisfactorios de logro en la producción de textos expositivos, lo que evidencia la necesidad de fortalecer estas habilidades.

La baja magnitud de la correlación puede comprenderse si se considera que la producción escrita es un proceso de carácter complejo, influido por la interacción de diversos factores y no únicamente por el uso de estrategias cognitivas. En este marco, los datos permiten suponer que variables como la edad, el nivel de desempeño académico u otros factores contextuales podrían incidir en su reconocimiento y

aplicación. En esta línea, Rodríguez et al. (2017) evidenciaron que los estudiantes con mejor desempeño académico emplean un mayor número de estrategias cognitivas, así como aquellos que cursan grados superiores. En este sentido, considerando que en la presente investigación la mayoría de los participantes se ubicó en el nivel *en proceso* en la producción de textos expositivos, es posible que, aunque hayan declarado utilizar dichas estrategias, su aplicación efectiva en la práctica no haya sido consistente. Esta discrepancia podría explicar la baja magnitud de la correlación encontrada.

Asimismo, otros factores relevantes para la escritura —como el dominio lingüístico, la motivación o la comprensión lectora— pueden influir en la aplicación efectiva de estrategias cognitivas (Bereiter & Scardamalia, 1987), atenuando la relación esperada entre dichas estrategias y la producción de textos expositivos. En este sentido, según la base de datos analizada, se evidenció que los estudiantes presentaron dificultades para organizar sus textos en párrafos y para construir oraciones compuestas con corrección. Asimismo, la escasa información desarrollada sobre el tema podría estar asociada a limitaciones en la comprensión lectora. Del mismo modo, no se descarta que factores motivacionales hayan incidido en su desempeño escrito.

Flower y Hayes (1981) señalan que la planificación, la generación de ideas y la organización de la información son procesos cognitivos fundamentales que permiten al escritor estructurar el contenido de manera coherente y adaptado al propósito comunicativo. Sin embargo, si no son enseñadas en el aula de manera explícita los estudiantes difícilmente se podrán apropiarse de ellas. En tal sentido, los niveles de estrategias cognitivas reportadas por la muestra reflejan que se debe reforzar la

aplicación efectiva de estas estrategias asociadas con el desempeño en la producción escrita.

A partir de los resultados obtenidos, se observa una correlación positiva baja pero estadísticamente significativa entre las estrategias cognitivas y la producción de textos expositivos. En concordancia con lo planteado por O'Neil y Abedi (1996), estas estrategias comprenden acciones como analizar el tema, reconocer el propósito comunicativo, activar conocimientos previos, identificar y jerarquizar ideas principales, organizar la información, elaborar borradores y revisar el contenido durante la redacción. No obstante, dado que la correlación es baja, estos hallazgos indican que, si bien las estrategias cognitivas se vinculan con el desempeño escrito, no lo explican de manera determinante, por lo que su fortalecimiento debería complementarse con otros factores pedagógicos y motivacionales para lograr un impacto más significativo en la calidad textual.

Por último, con respecto a la **hipótesis 4**, el análisis estadístico mostró una correlación positiva y débil, aunque estadísticamente no significativa entre la dimensión conciencia y la producción de textos expositivos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución educativa de Comas. El coeficiente de correlación fue de .107 y el grado de significatividad de .176. En consecuencia, se infiere que la conciencia metacognitiva, entendida como el reconocimiento general de los propios procesos cognitivos, no constituye un factor directamente asociado al desempeño en la escritura.

Estos resultados no coinciden con los reportados por Flores (2017), quien evidenció que a mayor conciencia metacognitiva, mayor es la producción de textos expositivos. Esta falta de coincidencia se podría deber a las características de la muestra; pues en el presente estudio la conforman estudiantes de cuarto de secundaria de un colegio público de convenio, adolescentes que regularmente aprenden a producir textos en el área de Comunicación. En cambio, en el trabajo de Flores (2017), su muestra estuvo integrada por estudiantes de primer año de una universidad privada, quienes llevaban un curso de redacción académica donde les habían enseñado tanto estrategias cognitivas como metacognitivas y habían reflexionado sobre las características del texto. Es probable que este aprendizaje y el nivel educativo hayan desempeñado un rol importante en el desarrollo de sus niveles de conciencia metacognitiva.

El hallazgo de la presente investigación podría interpretarse a partir de la distinción entre conocimiento metacognitivo declarativo y regulación estratégica efectiva (Flavell, 1979). Si bien los estudiantes pueden reconocer qué implica planificar, organizar o revisar un texto, dicho reconocimiento no garantiza su aplicación sistemática durante la tarea de escritura. En el caso de estudiantes de 15 años, etapa marcada por transformaciones socioemocionales y la priorización de intereses propios del desarrollo adolescente, la activación consciente de estrategias metacognitivas podría no constituir una prioridad académica constante. En consecuencia, la conciencia reportada podría mantenerse en un nivel más declarativo que operativo; lo que explicaría la baja magnitud de la relación encontrada y su falta de significatividad estadística.

Asimismo, la ausencia de correlación entre la conciencia y la producción de textos expositivos en los estudiantes de cuarto de secundaria podría explicarse por el nivel de desarrollo metacognitivo propio de la adolescencia. De acuerdo con Flavell (1979), la metacognición se desarrolla progresivamente y requiere experiencias sostenidas de reflexión guiada para consolidarse. Es posible que, en esta etapa, los estudiantes aún no apliquen de manera consciente y sistemática estrategias metacognitivas durante la escritura.

Así también, como señalan Schraw y Moshman (1995), el uso efectivo de la metacognición depende de la enseñanza explícita y del entrenamiento contextualizado, condiciones que no siempre se encuentran en la práctica pedagógica, lo que podría haber limitado su impacto en la producción textual.

En esa línea, una forma posible de enseñanza y práctica en el aula consiste en la formulación de preguntas orientadoras basadas en el inventario propuesto por O'Neil y Abedi (1996). A través de estas interrogantes, el estudiante puede evidenciar su conciencia metacognitiva al reconocer el esfuerzo que realiza para comprender la tarea antes de iniciarla, reflexionar sobre lo que sabe y lo que aún necesita aprender, así como identificar las estrategias de pensamiento disponibles y decidir cuándo emplearlas. Asimismo, desarrolla conciencia sobre su propio modo de aprender al planificar la ejecución de sus actividades y examinar sus procesos de pensamiento: cómo organiza, analiza y comprende la información. Este ejercicio implica una forma de autoobservación cognitiva. Así, podría registrar por escrito o mediante grabaciones breves aquello que identifica acerca de sus procesos mentales durante la producción textual.

En síntesis, si bien los resultados evidenciaron una correlación baja y estadísticamente no significativa entre la dimensión conciencia y la producción de textos, este hallazgo no permite descartar su relevancia en el proceso de escritura. Más bien, sugiere que su relación podría estar mediada por otras variables pedagógicas, motivacionales o contextuales no consideradas en este estudio. Asimismo, investigaciones recientes, como la de Urrejola (2024), reportan que los estudiantes con mayores niveles de conciencia metacognitiva producen textos de mejor calidad, lo que refuerza su valor formativo. En consecuencia, se considera pertinente promover y fortalecer esta dimensión en el aula como un componente clave para el desarrollo de escritores más autónomos y reflexivos.

## CAPÍTULO VIII

### CONCLUSIONES

1. Los resultados revelaron la existencia de una correlación positiva baja, pero significativa entre estrategias metacognitivas y producción de textos expositivos ( $Rho = .220$ ;  $p = .005$ ) en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas. Dichos hallazgos sugieren que el uso de estrategias metacognitivas está asociado a la producción de escritos expositivos de los estudiantes. Asimismo, los resultados permiten reflexionar sobre la necesidad de integrar de manera explícita la enseñanza y práctica de estrategias metacognitivas en el aula, con el fin de potenciar la producción de textos expositivos de los estudiantes.
2. Se identificó una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión *Planificación* y la producción de textos expositivos ( $Rho = .224$ ;  $p = .004 < .05$ ) en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas. Estos resultados indican que a mayores niveles de planificación metacognitiva, los estudiantes tienden a obtener un mejor desempeño en la producción de textos. De este modo, la planificación metacognitiva constituye un factor relevante dentro del proceso de escritura, al favorecer la organización de ideas, la estructuración del contenido y la coherencia textual.

3. Se determinó una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión *Monitoreo* y la producción de textos expositivos ( $Rho = .203$ ;  $p = .010 < .05$ ) en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas. Tales resultados declaran que los estudiantes que ejercen un mayor control y seguimiento sobre su proceso de escritura tienden a obtener un mejor desempeño textual. Por tanto, el monitoreo metacognitivo se presenta como un componente importante para la mejora de la producción escrita, al permitir la identificación de errores, la revisión constante y el ajuste de las estrategias empleadas durante la redacción.
4. Se identificó una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión *estrategias cognitivas* y la producción de textos expositivos ( $Rho = .224$ ;  $p = .004 < .05$ ) en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas. Estos resultados demuestran que los estudiantes que aplican con mayor frecuencia estrategias cognitivas —como la organización de ideas, el uso de esquemas y la revisión del contenido— tienden a lograr un mejor desempeño en la producción escrita. En consecuencia, las estrategias cognitivas constituyen un componente clave del proceso de composición textual, al favorecer la comprensión, estructuración y coherencia de los textos producidos.
5. Se encontró que la correlación entre la dimensión *Conciencia* y la producción de textos expositivos es positiva, aunque muy débil ( $Rho = .107$ ), y no alcanza significancia estadística ( $p = .176 > .05$ ) en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas. Aunque no se evidencia una

relación estadísticamente significativa entre ambas variables, no se puede descartar su relevancia en el proceso de escritura. Por el contrario, se debe propiciar en el aula los espacios orientados a fortalecer la conciencia metacognitiva para desarrollar escritores más autónomos y reflexivos.

6. Por último, el hecho de que el 71% de la muestra se encuentre en el nivel *Proceso* y el 5% en el nivel *Inicio* en la producción de textos expositivos permite señalar que más de tres cuartos de los participantes de esta investigación presentan un desempeño insuficiente en esta competencia. Estos resultados evidencian brechas en habilidades lingüísticas como cohesión, ortografía y estructura textual, así como una práctica limitada de la escritura de textos expositivos sin retroalimentación pertinente. Además, muchos adolescentes aún no dominan estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo y revisión, ni tienen hábitos de lectura sólidos o un vocabulario amplio. A ello se suman factores socioemocionales, como baja motivación, distracciones tecnológicas y falta de autorregulación. En conjunto, estos elementos ayudan a explicar por qué una parte significativa de la muestra se sitúa en niveles *Inicio* y *Proceso* en la producción de textos expositivos.

## RECOMENDACIONES

1. Planificar actividades que desarrollen la competencia de producción de diversos textos expositivos, considerando la aplicación de estrategias metacognitivas durante la planificación, textualización y revisión de los escritos. Estas deben ser incluidas en los programas anuales, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje con el fin de favorecer el desarrollo de la conciencia cognitiva de los estudiantes.
2. Implementar talleres de fortalecimiento de capacidades dirigidos al equipo docente del área de Comunicación, que dinamicen el empleo de estrategias metacognitivas en la enseñanza y aprendizaje de los procesos de composición de textos expositivos.
3. Promover el desarrollo de la competencia transversal *Gestiona su aprendizaje de manera autónoma* del CNEB (2016) que busca que los educandos de todos los niveles tomen conciencia de sus procesos de aprendizaje; es decir, moviliza el empleo de estrategias metacognitivas. Esto implicaría mejores resultados en los aprendizajes de las diferentes áreas curriculares por parte de los estudiantes.
4. Desarrollar investigaciones de enfoque mixto, que integren métodos cualitativos y cuantitativos, orientadas a profundizar en el análisis de las estrategias metacognitivas asociadas a la producción de textos utilizadas por los estudiantes del último ciclo de la EBR en secundaria. Este tipo de estudios permitirá disponer de evidencia más sólida y precisa sobre los procesos reflexivos que despliegan los estudiantes en cada una de las etapas del proceso de escritura.

## REFERENCIAS

- Aguilar, G. (2020). *Caracterización de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de tercero de primaria del colegio Jordán de Sajonia. Estudio de caso*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/10554/51995>
- Alarco, L., Casimiro, C., Ramón, M. y Zevallos, L. (2020). *Metacognición y producción de textos expositivos en estudiantes de la institución educativa 6053 Sagrado Corazón- Chalet* [Tesis de pregrado, Monterrico, Escuela Superior Pedagógica Pública] Monterrico, <https://repositorio.monterrico.edu.pe/server/api/core/bitstreams/6f61e17e-8ae7-425b-be52-4d8c493ba838/content>
- Allueva, T. (2002) *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención* Zaragoza, España: Consejería de educación y ciencia.
- Álvarez, T. & Ramírez, R. (2010) *El texto expositivo y su escritura*. Folios (32) pp.73-88 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932035005>
- Apolinario, L. (2018). *Estrategias metacognitivas y la producción de textos narrativos (cuentos) en estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa N° 100 de San Juan de Lurigancho* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/items/00d127cb-7d51-4c9e-8c54-786582ed5bc1>
- Banyard, P., Cassell, A., Green, P., Hartland, J., Hayes, N., & Reddy, P. (1995). *Introducción a los procesos cognitivos*. Ariel.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe.

- Boscán, G. (2023). *Estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje de la producción escrita de textos narrativos en lenguas extranjeras* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba].  
<https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/26408?show=full>
- Cabezas, C. (2019). *Metacognición y producción de textos escritos expositivos en un curso de habilidades lingüísticas de la Universidad Ricardo Palma, Lima, 2019* [Tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma] Repositorio Institucional URP.  
<https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/2420>
- Caldera, R., y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247–255.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603710>
- Calle-Álvarez, G. (2020). La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura. *Revista De Investigación, Desarrollo E Innovación*, 10(2), 323-335. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10628>
- Camps, A. (Comp.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Carlino, P. y Martínez, S. (Coords.). (2009). *Lectura y escritura, un asunto de todos/as*. Universidad Nacional del Comahue.
- Carneiro, M. (2019). *Uso de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la capacidad de redacción de textos explicativos causales en estudiantes de primer ciclo de una universidad privada peruana* [Tesis de maestría, Pontificia

Universidad Católica del Perú] Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15368>

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura* (1ª ed.). Paidós.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2020) *Enseñar Lengua* (6ª ed.). Graó.

Castellà, J. M. (1992). *De la frase al texto: Teories de l'ús lingüístic* [De la frase al texto: Teorías del uso lingüístico]. Empúries.

Cazar, S., Quinualiza, J. y Padilla, Y. (2020). Estrategias metacognitivas en estudiantes de idioma inglés. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v36i1.2322>

Chacnama, N. (2019) *Aplicación de estrategias metacognitivas para la producción de textos narrativos en estudiantes del tercer grado de secundaria de la i.e. INA 103 Antonio Raymondi del distrito de Coyllurqui, provincia de Cotabambas, departamento Apurímac – 2018* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Agustín]. Archivo digital. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9842>

Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Wolters Kluwer.

Cuetos, F., Ramos, J. L., & Ruano, E. (2002). *Evaluación de los procesos de escritura*. PROESC. TEA Ediciones.

De Caso-Fuertes, A. M., y García-Sánchez, J.-N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477–492.

De la Cruz De La Cruz Rojas, J. I. (2023). *Estrategias metacognitivas y producción de textos narrativos en estudiantes de segundo año de secundaria de una institución educativa del distrito de San Juan de Lurigancho* [Tesis de maestría, Universidad

- Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle] Repositorio Institucional.  
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/10406>
- Elosúa, M., y García, J. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Narcea.
- Escorcía, D. (2011). Aportes de la metacognición al rendimiento en escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-14. <https://hal.science/hal-03140438/document>
- Ferrari, M., Bouffard, T. & Rainville L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing. *Instructional science*, 26, 473-488
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.  
<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.34.10.906>
- Flower, L. & Hayes, J. (1981) A cognitive process theory of writing. *College and composition communication* 32 (4) pp. 365-387
- Flores, C. (2017). *Relación entre metacognición y producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana–2015* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia] Repositorio – UPCH. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/1480>
- García, E. (1994). *Enseñar y aprender a pensar: El programa de filosofía para niños*. Ediciones de la Torre.
- García, J.-N., y Arias-Gundín, O. (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16(2), 194–202.

- González, M. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Ediciones Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA).
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura (pp.1-27). En: *La ciencia de la escritura*. Madrid: Santillana.
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *La ciencia de la escritura* (pp. 1-27). Santillana.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hidalgo, E. y Porras, Y. (2023). *Estrategias metacognitivas y aprendizaje autorregulado en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de Lima, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/35558>
- Hurtado, J. (2012). *El proyecto de investigación: Comprensión holística de la metodología y la investigación* (7.ª ed.). Ediciones Quirón.

- Jiménez, V., Alvarado, J. y Calaforra, P. (2018). Las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura como predictoras de la calidad de la escritura espontánea. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(2), 301-323. <http://hdl.handle.net/10835/6211>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- León, M., y Patiño, J. (2018). *La metacognición en los procesos de escritura a partir de imágenes* [Trabajo de grado, Magíster en Educación con énfasis en Didáctica de la Lectura y la Escritura]. Universidad de Medellín. <https://repository.udemedellin.edu.co/items/62d4679b-62e8-49d9-a45b-e29db311a6dd>
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (Vol. II). Ediciones Paidós S.A.
- Martínez, A. y Rodríguez, C. (1989) Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 77- 87 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126175>
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación. (2018). *Resultados Evaluación Muestral 2018. Informe para docentes – Escritura – EM 2018*

<https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/07/Docente-2Sec.-Escritura.pdf>

Ministerio de Educación. (2022). *El Perú en PISA 2018. Informe nacional de resultados*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Nievecela, N. y Rodríguez, T. (2021). *Estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos con estudiantes de Séptimo de Básica*. *Pucara*, (32), 161-185.

O'Neil, H. & Abedi, J. (1996) *Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment*. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234–245. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941208>

Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>

Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva, Antecedentes teóricos y resultados empíricos*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Ponce H., Cervantes, D., y Robles, A. (2021). ¿Qué tan apropiadamente reportaron los autores el Coeficiente del Alfa de Cronbach? *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2438-2462. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i3.463](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.463)

- Raphael, T., Englert, C. y Kirschner, B. (1989). Students' Metacognitive Knowledge about Writing. *Research in the Teaching of English*, 23(4), 343–379.  
<http://www.jstor.org/stable/40171153>
- Rodríguez-Fuentes, A. Gallego-Ortega, J. y Figueroa-Sepúlveda, S. (2017). Modelo de evaluación escolar de la competencia escritora. *Rastros Rostros*, 19(34), 7–17.  
<https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2149>
- Roselló, J. (2015). El texto y sus propiedades: Algunas consideraciones de carácter práctico. *Tonos Digital. Revista de Estudios Filológicos*, 28.  
[https://www.um.es/tonosdigital/znum28/secciones/tintero-7--rosello\\_texto.htm](https://www.um.es/tonosdigital/znum28/secciones/tintero-7--rosello_texto.htm)
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma.
- Sánchez, J. Instituto Cervantes (2007) *Saber escribir*. Aguilar.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje* (58) 43-64.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). *Metacognitive Theories*. *Educational Psychology Review* 7(4), 351-371
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. (4.<sup>a</sup> ed.).  
Limusa.
- UNESCO (2021) Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019):

Reporte nacional de resultados; Argentina

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380241>

Urrejola, K. (2024). La conciencia metacognitiva en la escritura de demandas en derecho: Estrategias y representaciones en torno a la escritura jurídica. *Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 11(2), 157–180.

<https://doi.org/10.5354/0719-5885.2024.73430>

Veliz, N. (2020). *Estrategias metacognitivas en el proceso de reescritura en estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima* [Tesis de maestría, Universidad de Piura] PIRHUA Repositorio Institucional.

<https://pirhua.udep.edu.pe/items/ee8ff9f0-cb72-4ce6-b582-b48c6b356690>

Vega, N., Bañales, G., Reyna, A., y Pérez, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1047–1073.

Vieira, E., y Ferreira, C. (2019). Estrategias metacognitivas: análisis de su impacto en la escritura de reseñas. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 30(75), 832–850.

<https://doi.org/10.18222/ae.v0ix.6434>

Villavicencio, M. (2021). *Estrategias metacognitivas y comprensión de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión] Repositorio Institucional UPEU.

<https://repositorio.upeu.edu.pe/items/6783fc62-9ea8-40ec-aeca-3f0a35ffc721>

Victori, M. (1999). Un análisis del conocimiento de la escritura en la composición en inglés como lengua extranjera: un estudio de caso de dos escritores eficaces y dos menos eficaces. *System*, 27 (4), 537-555.

Zambrano, T. (2023). *Estrategias metacognitivas para potenciar la producción escrita de los candidatos del examen internacional “B2 First” de un centro de idiomas de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Privada San Ignacio de Loyola]

Repositorio

Institucional

USIL.

<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f88e3ffc-2db5-4ab9-adb2-0a8d65236745/content>

## ANEXOS

### INVENTARIO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Institución Educativa: \_\_\_\_\_

Grado y sección: \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

#### Instrucciones:

- Responda marcando con aspa (X) la opción que considere pertinente de acuerdo con las estrategias utilizadas normalmente.
- Las letras representan los siguientes valores:

<b>Nunca</b>	<b>Pocas veces</b>	<b>Regular</b>	<b>Muchas veces</b>	<b>Siempre</b>
<b>N</b>	<b>P</b>	<b>R</b>	<b>M</b>	<b>S</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

N°	Ítems	N	P	R	M	S
1	Eres consciente de lo que piensas acerca de la tarea o problema.					
2	Verificas tu trabajo mientras lo estás realizando.					
3	Procuras identificar las ideas centrales o la información relevante de la tarea.					
4	Procuras comprender los propósitos de la actividad antes de resolverla.					
5	Eres consciente sobre la estrategia o técnica de pensamiento utilizar y cuándo hacerlo.					
6	Reconoces y corriges tus errores.					
7	Te preguntas cómo se vincula la información relevante de la tarea con la que ya conoces.					
8	Intentas concretizar lo que se te solicita en la actividad.					
9	Eres consciente del esfuerzo que haces por pretender entender la tarea antes de comenzar a solucionarla.					
10	Finalizada la tarea, te das cuenta de lo que no completaste.					
11	Reflexionas acerca del significado de lo que se te solicita en la tarea previo a comenzar a responderla.					
12	Te aseguras de haber comprendido qué hay que hacer, y cómo hacerlo.					
13	Eres consciente de que es importante planear el desarrollo de tus acciones.					
14	Realizas un control de tus avances y, de ser requerido, cambias las técnicas y estrategias de aprendizaje.					
15	Usas diversas técnicas o estrategias de pensamiento a fin de solucionar la tarea.					
16	Antes de comenzar a ejecutar la tarea, primero decides cómo abordarla.					
17	Eres consciente de tus propios procesos de pensamiento: cómo y en qué estás pensando.					
18	Verificas tu precisión conforme avanzas en la realización de la tarea.					
19	Eliges y organizas la información principal a fin de resolver la tarea.					
20	Te esfuerzas por entender la información esencial de la tarea previamente a solucionarla.					



**ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES DE CUARTO  
GRADO DE SECUNDARIA DE EBR DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE COMAS**

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES		NIVEL, TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICAS E INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE DATOS
			DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL		
<p><b>Pregunta General</b></p> <p>¿Cuál es la correlación entre las estrategias metacognitivas y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de Educación Básica Regular (EBR) de un colegio de Fe y Alegría en Comas?</p> <p><b>Preguntas específicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es la correlación entre las estrategias metacognitivas de planificación y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas?</li> </ul>	<p><b>Objetivo general</b></p> <p>Determinar si existe correlación entre las estrategias metacognitivas y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas.</p> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar si existe correlación entre las estrategias metacognitivas de planificación y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas.</li> </ul>	<p><b>Hipótesis general</b></p> <p>Existe correlación entre las estrategias metacognitivas y la producción de textos expositivos en estudiantes de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas.</p> <p><b>Hipótesis específicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe correlación entre las estrategias metacognitivas de planificación y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas.</li> </ul>	<p><b>Estrategias metacognitivas</b></p> <p>Las estrategias metacognitivas son actividades de planificación, autoevaluación o autocontrol, estrategias cognitivas y conciencia. (O'Neil y Abedi, 1996)</p>	<p><b>Estrategias metacognitivas</b></p> <p>Son las estrategias que emplea el estudiante cuando planifica y evalúa su aprendizaje tomando conciencia de cómo aprende</p>	<p>El tipo y diseño de investigación se ubica dentro de los estudios correlacionales.</p> <p>(Hernández et al.2010)</p>	<p>Inventario de Estrategias metacognitivas O'Neil y Abedi (1996)</p>

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES		NIVEL, TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICAS E INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE DATOS
			DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es la correlación entre las estrategias metacognitivas de monitoreo y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas?</li> <li>• ¿Cuál es la correlación entre las estrategias cognitivas y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas?</li> <li>• ¿Cuál es la correlación entre las estrategias metacognitivas de conciencia y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar si existe correlación entre las estrategias metacognitivas de monitoreo y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas.</li> <li>• Determinar si existe correlación entre las estrategias cognitivas y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas.</li> <li>• Determinar si existe correlación entre las estrategias metacognitivas de conciencia y la producción de textos expositivos escritos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe correlación entre las estrategias metacognitivas de monitoreo y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas.</li> <li>• Existe correlación entre las estrategias cognitivas y la producción de textos expositivos en educandos de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas.</li> <li>• Existe correlación entre las estrategias metacognitivas de conciencia y la producción de textos expositivos en estudiantes de cuarto de secundaria de EBR de un colegio de Fe y Alegría en Comas.</li> </ul>	<p><b>Producción de textos expositivos</b></p> <p>Producir textos expositivos es escribir generando información, cuidando la estructura y las propiedades del texto (coherencia y cohesión), utilizando vocabulario funcional, preciso y variado en tres momentos: planificación, construcción y revisión léxica. (Cuetos et al. 2002)</p>	<p><b>Producción de textos expositivos</b></p> <p>Producción de textos expositivos es el proceso que implica planificar el mensaje, construir la organización sintáctica y revisar los componentes léxicos, los cuales se pueden agrupar en dos dimensiones: contenido y presentación.</p>		<p>PROESC: Prueba de los procesos de escritura</p> <p>(Cuetos, Ramos y Ruano, 2002)</p>