

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Estrategias de aprendizaje metacognitivo y producción de
textos expositivos en estudiantes del quinto año de secundaria
de Villa El Salvador

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en
Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje
que presenta:

Angela María Casilla Vargas

Asesora:

Violeta Milagros Montes Rivera

Co asesora:

Galia Susana Lescano López

Lima, 2025

INFORME DE SIMILITUD

Yo, Violeta Milagros Montes Rivera, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada Estrategias de aprendizaje metacognitivo y producción de textos expositivos en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa El Salvador, de la autora Angela María Casilla Vargas, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 16%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 4/06/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y en la Tesis no se advierten indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 27 de Junio de 2025.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Montes Rivera Violeta Milagros</u>	
DNI: 40210512	Firma 
ORCID: 0000-0002-0898-5989	



DEDICATORIA

Dedico este trabajo a los investigadores y educadores que, con su incansable dedicación, enriquecen sus conocimientos para contribuir al bienestar de nuestra sociedad. Su compromiso es una inspiración, ya que no solo forman a las nuevas generaciones, sino que también impulsan el progreso y la mejora de nuestro país.



AGRADECIMIENTO

Agradezco profundamente a mi familia, especialmente a mis padres, quienes con su ejemplo de perseverancia y dedicación me han inspirado a ser una persona que busca aprender y mejorar cada día.

A mis hijos, quienes con su paciencia y comprensión me brindaron motivación y alegría en los momentos más desafiantes.

A mi esposo quien supo brindarme su apoyo y sus consejos para seguir adelante.

A mis asesores, por su valiosa orientación, por compartir su conocimiento y por su compromiso con mi desarrollo académico.

Gracias a todos por estar a mi lado y ser parte fundamental de este logro.

RESUMEN

La presente investigación analiza la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la producción de textos expositivos en estudiantes de 5to año de secundaria de Villa el Salvador. Su justificación teórica radica en contribuir al conocimiento sobre estas variables, corroborando planteamientos previos sobre su relación. A nivel práctico, proporciona herramientas para que los docentes identifiquen las estrategias menos utilizadas por los estudiantes y desarrollen acciones de mejora en la producción de textos.

El estudio adopta un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, con un diseño no experimental, transversal y correlacional. Un total de 108 estudiantes conformaron la muestra, a los cuales la investigadora les aplicó dos cuestionarios. El primero, “Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje Metacognitivo”, de 24 preguntas cerradas, permitió evaluar el conocimiento y regulación metacognitiva de los estudiantes. El segundo, “Cuestionario sobre Producción de Textos Expositivos”, con 20 preguntas cerradas, evaluó el dominio en la planificación, textualización, revisión y reflexión de la escritura en la producción de textos expositivos.

Los análisis resultaron evidenciar una correlación positiva muy alta ($r = 0,844$; $p < 0,05$) entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la producción de textos expositivos, destacando su impacto en la planificación, textualización, revisión y reflexión sobre el proceso de escritura. Se concluye que fomentar el uso de estrategias metacognitivas es fundamental para mejorar la redacción en el ámbito educativo, ayudando a los estudiantes a reconocer herramientas eficaces para redactar de manera eficiente.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje metacognitivo, producción de textos expositivos, aprendizaje metacognitivo.

ABSTRACT

This research analyzes the relationship between metacognitive learning strategies and the production of expository texts in 5th-year secondary school students from Villa el Salvador. Its theoretical justification lies in contributing to the knowledge of these variables, corroborating previous statements about their relationship. On a practical level, it provides tools for teachers to identify the strategies least used by students and develop improvement actions in text production.

The study adopts a quantitative, descriptive approach with a non-experimental, cross-sectional, and correlational design. A total of 108 students formed the sample, to whom the researcher applied two questionnaires. The first, the "Metacognitive Learning Strategies Questionnaire," with 24 closed-ended questions, assessed the students' metacognitive knowledge and regulation. The second, the "Expository Text Production Questionnaire," with 20 closed-ended questions, evaluated the students' proficiency in planning, text creation, revision, and reflection on writing in the production of expository texts.

The analysis results showed a very high positive correlation ($r = 0.844$; $p < 0.05$) between metacognitive learning strategies and expository text production, highlighting their impact on planning, text creation, revision, and reflection on the writing process. It is concluded that fostering the use of metacognitive strategies is essential to improving writing in the educational field, helping students recognize effective tools for writing efficiently.

Keywords: Metacognitive learning strategies, expository text production, metacognitive learning.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INFORME DE SIMILITUD

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN..... i

ABSTRACT..... ii

ÍNDICE DE CONTENIDO..... iii

ÍNDICE DE TABLAS vi

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... 3

1.1. Planteamiento del problema 3

1.1.1. Fundamentación del problema 3

1.1.2. Formulación del problema..... 5

1.2 Formulación de objetivos 5

1.2.1 Objetivo general 5

1.2.2 Objetivos específicos..... 5

1.3 Importancia y justificación del estudio..... 5

1.4 Limitaciones de la investigación 6

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL 7

2.1 Antecedentes del estudio 7

2.1.1 Antecedentes nacionales..... 7

2.1.2 Antecedentes internacionales 10

2.2 Bases teóricas 11

2.2.1 Estrategias de aprendizaje metacognitivo 11

2.2.1.1 Definición de la metacognición..... 11

2.2.1.2 Dimensiones de la metacognición 11

2.2.1.3 Estrategias de aprendizaje metacognitivo..... 12

2.2.2. Producción de textos expositivos 12

2.2.2.1	Producción de textos.....	12
2.2.2.2.	Texto expositivo.....	12
2.2.2.3	Dimensiones de la producción del texto expositivo.....	13
2.2.3	Estrategias metacognitivas y la producción de textos	15
2.3	Definición de términos básicos	16
2.4.	Hipótesis.....	17
2.4.1	Hipótesis general	17
2.4.2	Hipótesis específicas	17
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA		18
3.1	Tipo y diseño de investigación.....	18
3.1.1.	Tipo de investigación	18
3.1.2	Diseño de investigación.....	18
3.2	Población y muestra	19
3.3	Definición y operacionalización de variables.....	19
3.3.1	Definición de variables.....	19
3.3.2	Operacionalización de las variables	20
3.4	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	22
3.4.1	Técnicas.....	22
3.4.2	Instrumentos	22
3.4.2.1	Cuestionario de estrategias de aprendizaje metacognitivo.....	22
3.4.2.2	Cuestionario sobre producción de textos expositivos.....	24
3.5	Procedimiento de recolección de datos	26
3.6	Procesamiento y análisis de datos	27
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....		28
4.1	Presentación de resultados.....	28
4.1.1	Resultados estadísticos sobre las características de la muestra	28
4.1.2	Resultados del análisis descriptivo sobre las dimensiones de la variable estrategias de aprendizaje metacognitivo	29
4.1.3	Resultados del análisis descriptivo sobre la variable producción de textos expositivos.....	30
4.1.4.	Resultados del análisis inferencial.....	33
4.1.4.1	Prueba de Normalidad.....	33
4.1.4.2	Contrastación de hipótesis.....	34
4.2	Discusión de resultados	39

CONCLUSIONES	43
RECOMENDACIONES	45
REFERENCIAS	46
ANEXOS.....	49



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de la variable 1: Estrategias de aprendizaje metacognitivo	20
Tabla 2	Operacionalización de la variable 2: Producción de textos expositivos	21
Tabla 3	V de Aiken del instrumento 1	23
Tabla 4	Validez de expertos	23
Tabla 5	Alfa de Cronbach del instrumento para la variable Estrategias de aprendizaje metacognitivo	24
Tabla 6	V de Aiken del instrumento 2	25
Tabla 7	Validez de expertos	26
Tabla 8	Alfa de Cronbach del instrumento para la variable Producción de textos expositivos	26
Tabla 9	Género de la muestra	28
Tabla 10	Frecuencia y porcentaje de la dimensión Conocimiento metacognitivo	29
Tabla 11.	Frecuencia y porcentaje de la dimensión Regulación metacognitiva	29
Tabla 12.	Frecuencia y porcentaje de la variable Estrategias de aprendizaje metacognitivo	29
Tabla 13	Tabla de frecuencias de la dimensión Planificación de ideas	30
Tabla 14	Tabla de frecuencia de la dimensión Textualización de ideas	30
Tabla 15	Tabla de frecuencias de la dimensión Revisión y mejora del texto	31
Tabla 16	Tabla de frecuencia de la dimensión Reflexión sobre el proceso de la escritura	31
Tabla 17	Tabla de frecuencia de la variable Producción de textos expositivos	32
Tabla 18	Niveles y rangos de las variables	32
Tabla 19	Tabla de normalidad de Kolmogorov- Smirnov	33
Tabla 20	Correlación de la hipótesis general	34
Tabla 21	Prueba de Rho de Spearman - Relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la planificación del texto expositivo	35
Tabla 22.	Prueba de Rho de Spearman - Relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la traducción de las ideas del texto expositivo	36
Tabla 23.	Prueba de Rho de Spearman - Relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la revisión y mejora del texto expositivo	37
Tabla 24.	Prueba de Rho de Spearman - Relación entre las estrategias de aprendizaje y la reflexión sobre el proceso de escritura	38

INTRODUCCIÓN

Actualmente, los sistemas educativos buscan formar individuos capaces de integrar conocimiento teórico y práctico, para aplicarlo de manera efectiva en su vida diaria y desarrollo. Sin embargo, las evaluaciones estandarizadas como PISA se centran en matemáticas, lectura y ciencias dejando de lado la escritura, una habilidad fundamental para la comunicación y el pensamiento crítico.

En el caso del Perú, la Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) del 2018 evaluó por primera vez la escritura en el nivel secundaria, revelando que más del 80% de los estudiantes del segundo año de secundaria se encontraban en los niveles de inicio y proceso, para la producción de textos narrativos, descriptivos y argumentativos. Sin embargo, no se evaluó la escritura de textos expositivos, debido al tiempo requerido para su redacción. Este hecho pone de manifiesto una brecha significativa en el desarrollo y evaluación de esta habilidad esencial.

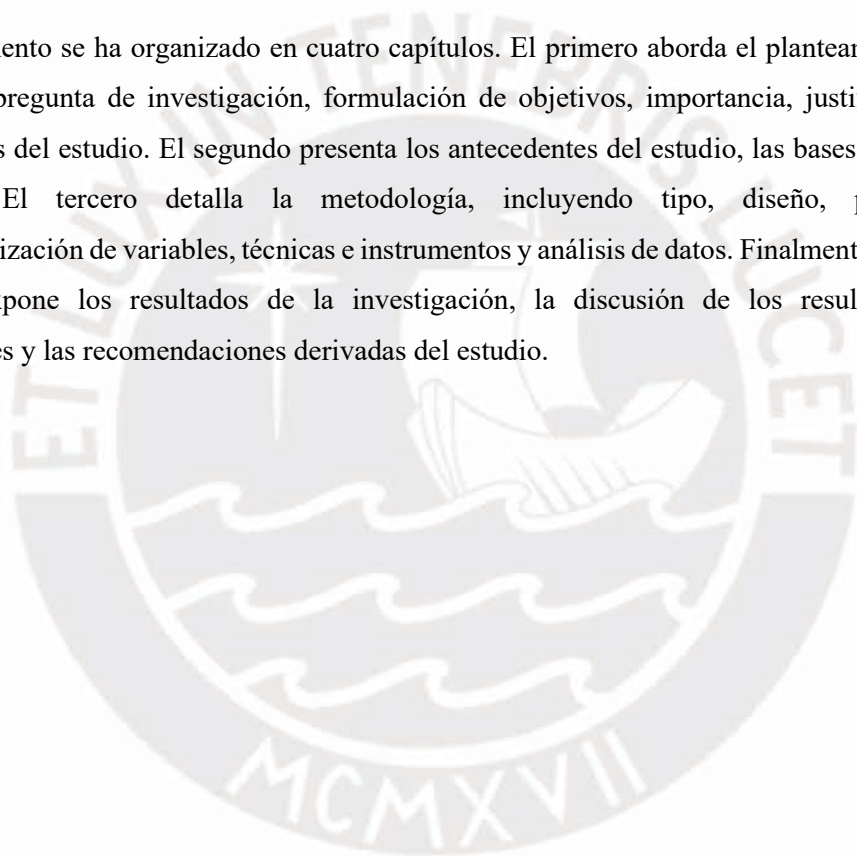
El currículo nacional de educación básica regular (CNEB) aplicado desde el 2016 en el Perú, busca mejorar la educación a través del desarrollo de competencias siendo la metacognición un factor clave para lograrlo. Para Burón (2012) son las estrategias de aprendizaje metacognitivo lo que permiten que los estudiantes optimicen sus esfuerzos para resolver tareas complejas, como la escritura de textos expositivos, que requieren planificación, análisis y síntesis. A pesar de su importancia en el Perú no existe una evaluación estandarizada que permita conocer las estrategias de aprendizaje metacognitivo empleadas por los estudiantes de la EBR. Ante esta carencia los docentes emplean listas de cotejo como herramienta para ayudar a los estudiantes a identificar sus debilidades y fortaleza, así como mejorar sus desempeños.

La escritura expositiva es una habilidad que se desarrolla progresivamente y alcanza su mayor potencial en los últimos años de la educación secundaria, esto coincide con el nivel de la maduración cognitiva de los estudiantes del quinto año de secundaria quienes al encontrarse en la fase de operaciones formales, según Piaget, los adolescentes pueden realizar razonamientos abstractos, plantear hipótesis y analizar problemas complejos. Estas capacidades los convierten en una población ideal para evaluar el impacto de las estrategias metacognitivas en la producción de textos expositivos, ya que esta actividad requiere planificación, estructuración lógica de ideas y análisis crítico. Además, al estar en el último año de la Educación Básica Regular (EBR), los

estudiantes enfrentan la transición hacia la educación superior o el ámbito laboral, donde habilidades como la escritura técnica y las estrategias de autorregulación son esenciales para su éxito.

En ese contexto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y producción de textos expositivos en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador? Responder esta pregunta permitirá cumplir con el objetivo de determinar qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la producción de textos expositivos. Teóricamente contribuirá a ampliar los conocimientos de la relación entre las variables de la investigación.

Este documento se ha organizado en cuatro capítulos. El primero aborda el planteamiento del problema, pregunta de investigación, formulación de objetivos, importancia, justificación y limitaciones del estudio. El segundo presenta los antecedentes del estudio, las bases teóricas e hipótesis. El tercero detalla la metodología, incluyendo tipo, diseño, población, operacionalización de variables, técnicas e instrumentos y análisis de datos. Finalmente el cuarto capítulo expone los resultados de la investigación, la discusión de los resultados, las conclusiones y las recomendaciones derivadas del estudio.



CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1. Fundamentación del problema

La escritura y la lectura son habilidades fundamentales para el desarrollo cognitivo, académico y profesional de los estudiantes. Estas competencias están intrínsecamente relacionadas: la escritura organiza información, facilita la expresión de ideas y la formulación de argumentos de manera lógica, mientras que fortalece la comprensión lectora al requerir análisis, síntesis y producción de ideas. Por su parte, la lectura nutre la escritura al proporcionar vocabulario, estructuras textuales y modelos argumentativos. Por esta razón, evaluar ambas habilidades en pruebas estandarizadas resulta esencial para obtener una visión integral del desempeño lingüístico de los estudiantes y sus capacidades para enfrentar los retos académicos.

A nivel internacional, la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes), aplicada desde el año 2000 en más de 81 países, evalúa ciencias, lectura y matemáticas, pero excluye la escritura, lo que genera una importante limitación para comprender el desarrollo integral de las competencias lingüísticas. En el caso del Perú, los resultados de PISA han sido consistentemente bajos en lectura, y en el 2022 se ubicó en la posición 55 (Díaz, 2023). Dada la interdependencia entre la lectura y escritura, es razonable suponer que estas dificultades se extienden a la producción escrita, afectando la capacidad de los estudiantes para argumentar, analizar críticamente y elaborar textos complejos. Esta situación subraya la necesidad de identificar estrategias pedagógicas que fortalezcan la escritura, no solo para mejorar el rendimiento en pruebas estandarizadas, sino también para asegurar un desarrollo integral en competencias lingüísticas esenciales para el ámbito académico y profesional.

En el contexto nacional, la Evaluación Muestral de Estudiantes (EM), aplicado en el 2018, evaluó por única vez la escritura en el nivel secundaria, revelando que el 23,8% de los

estudiantes del segundo año se encontraban en el nivel inicio en la escritura de textos narrativos, descriptivos y argumentativos, mientras que el 56 % permanecía en el nivel proceso. Aunque no se incluyó la producción de textos expositivos, argumentando que su elaboración depende en gran medida de los saberes previos, los resultados reflejan que la competencia relacionada a la escritura es relativamente baja (Ministero de educación del Perú [MINEDU], 2019).

Por otro lado, la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), aplicada desde el 2007, se enfoca en la comprensión lectora y matemáticas, evidenciando en su último informe del 2019 que el 59,7% de los estudiantes evaluados del nivel secundaria se encontraban en los niveles inicio y previo al inicio en comprensión lectora (MINEDU, 2020). Resultados similares se registraron en el 2023 mediante la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA), donde el 47,2% de los estudiantes de segundo año de secundaria presentaron bajos niveles en comprensión lectora (MINEDU, s.f.).

A nivel regional, las evaluaciones estandarizadas realizadas por las UGEL en Lima Metropolitana durante el 2023 proporcionaron datos que permiten analizar la escritura de manera más específica. En la UGEL 01, se reportó que solo el 46,31% de los estudiantes de secundaria alcanzaron el nivel logrado en la competencia "Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna", mientras que más del 50% permaneció en niveles inicio y proceso. En el caso de los estudiantes del quinto año de secundaria, el 53,8% alcanzó el nivel logrado, lo que evidencia que casi la mitad culminó su educación secundaria con dificultades en la escritura (Unidad de gestión educativa local N° 01 [UGEL 01], s.f.).

A diferencia de las evaluaciones internacionales, como PISA, que no incluyen la escritura, las evaluaciones locales ofrecen una oportunidad valiosa para que los docentes identifiquen necesidades específicas y diseñen estrategias efectivas para mejorar esta habilidad. En este sentido, se plantea la necesidad de investigar como el uso de estrategias de aprendizaje metacognitivo pueden mejorar la producción de textos expositivos, una tarea que exige mayor análisis, síntesis y organización de información. El Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), vigente desde el 2017, incorpora competencias transversales, entre ellas "Gestiona su aprendizaje de manera autónoma" basada en el enfoque metacognitivo y autorregulado. Esto resalta la importancia de la metacognición en el desarrollo de competencias (Canal Maestros Edunet, 2024, 3m44s). Sin embargo, a pesar de su relevancia para fomentar la autonomía de los estudiantes en la resolución de problemas, no se han encontrado evidencias de evaluaciones que analicen específicamente el impacto de la metacognición en la escritura. Esto resalta la importancia de investigar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la

producción de textos expositivos en estudiantes de quinto año de secundaria, quienes enfrentan tareas más complejas propias del VII ciclo del CNEB.

1.1.2. Formulación del problema

¿Qué relación existe entre estrategias de aprendizaje metacognitivo y producción de textos expositivos en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador?

1.2 FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo general

- Determinar la relación entre estrategias de aprendizaje metacognitivo y producción de textos expositivos en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.

1.2.2 Objetivos específicos

- Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y Planificación del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.
- Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y Textualización de las ideas del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.
- Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y revisión y mejora del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.
- Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y reflexión sobre el proceso de escritura del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.

1.3 IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El estudio es importante y se justifica a tres niveles:

A nivel teórico, la presente investigación contribuye al conocimiento actual sobre el comportamiento de las variables: estrategias de aprendizaje metacognitivo y producción de textos expositivos. Además, permite demostrar el nivel de correlación entre ambas variables en los estudiantes del quinto año de secundaria, corroborando los planteamientos teóricos previos desarrollados al respecto. Este aporte teórico amplía la comprensión sobre cómo las estrategias de aprendizaje metacognitivo pueden influir en la producción escrita específicamente en los textos expositivos.

A nivel práctico, se proporcionará a los docentes información valiosa que les permitirá identificar a través de un instrumento las estrategias de aprendizaje metacognitivo menos empleadas por los estudiantes y aplicar acciones de mejora en la producción de textos

expositivos. Los cuestionarios desarrollados en esta investigación no solo son útiles para analizar a los estudiantes de la muestra, sino que pueden ser utilizados por otros docentes en el aula, de este modo los cuestionarios permiten a los educadores detectar las estrategias que los estudiantes están utilizando o no para cumplir eficientemente con la tarea, facilitando así la implementación de planes de intervención personalizados y eficaces para mejorar la escritura expositiva en el ámbito educativo.

A nivel metodológico, esta investigación proporcionará dos instrumentos previamente validados que permitirán a los investigadores evaluar de manera precisa el nivel o dominio en el uso de estrategias de aprendizaje metacognitivo. Estos instrumentos servirán como herramientas confiables para diagnosticar el grado de implementación de dichas estrategias, facilitando el diseño de intervenciones orientadas a potenciar el aprendizaje y la producción de textos en contextos educativos.

1.4 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Aunque la investigación es viable, existen ciertas limitaciones en algunos aspectos. La muestra de investigación es limitada a la base de estudiantes inscritos en la institución educativa de un solo turno. Además, en Latinoamérica y España, las investigaciones desarrolladas en torno a las estrategias de aprendizaje metacognitivo han sido evaluadas con respecto a la comprensión lectora evidenciándose una escasez de investigaciones con respecto a la escritura de textos expositivos y su correlación con las estrategias de aprendizaje metacognitivo en estudiantes del nivel secundaria.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

2.1.1 Antecedentes nacionales

Céspedes et al. (2022) realizaron un estudio con el objetivo de demostrar que la aplicación de estrategias de textualización mejora la producción de textos expositivos en estudiantes de secundaria.

El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, con un diseño cuasiexperimental. La población estuvo conformada por 309 estudiantes de una institución educativa secundaria ubicada en Lima. La muestra, seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, estuvo compuesta por 52 estudiantes, distribuidos en dos grupos: 26 en el grupo de control y 26 en el grupo experimental.

Como técnica se utilizó la observación, y los instrumentos empleados fueron una rúbrica de evaluación de textos expositivos, compuesta por cinco ítems distribuidos en tres dimensiones: planificación, textualización y revisión, la cual fue aplicada de manera individual con una duración aproximada de 40 minutos; así como una prueba de redacción, diseñada para verificar el uso de los mecanismos propios de la estructura expositiva.

Durante la intervención educativa, se implementaron técnicas como la organización de ideas, el uso de conectores y la estructuración clara de párrafos. Los resultados mostraron un incremento significativo en la calidad de los textos producidos por los estudiantes del grupo experimental. Antes de la intervención, no se encontraron diferencias significativas entre los niveles de producción de textos en ambos grupos; sin embargo, tras la aplicación de la estrategia de textualización, sí se evidenciaron diferencias significativas a favor del grupo experimental.

El estudio concluye que la estrategia de textualización contribuye al desarrollo de competencias comunicativas y mejora el rendimiento académico y el pensamiento crítico en la redacción de textos expositivos.

Chacnama (2019) realizó una investigación con el objetivo de aplicar estrategias metacognitivas para mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes del tercer grado de secundaria de una institución educativa en el departamento de Apurímac.

La investigación fue de tipo aplicada, con un enfoque cuantitativo, aunque incorporó criterios cualitativos en la valoración de los textos escritos. Se empleó un diseño preexperimental, de campo y longitudinal.

La población estuvo conformada por 27 estudiantes. Como instrumento, se aplicó un pretest para diagnosticar el nivel inicial de los participantes en la producción de textos narrativos. Posteriormente, se implementó un programa de intervención basado en estrategias metacognitivas, centrado en el fortalecimiento de las etapas de planificación, textualización y revisión del proceso de escritura.

El instrumento de evaluación de salida consistió en la redacción de un texto narrativo (cuento, fábula o leyenda) relacionado con su comunidad, el cual fue evaluado considerando dimensiones como estructura narrativa, adecuación, coherencia, cohesión, puntuación, ortografía y vocabulario.

En los resultados del pretest, se evidenció que el 48,1 % de los estudiantes se encontraba en el nivel "En proceso", lo que reflejaba dificultades en el desarrollo de habilidades de producción escrita. En cambio, los resultados del postest mostraron que el 63 % de los estudiantes alcanzó el nivel "Logrado", con tendencia al "Logro destacado", evidenciando mejoras significativas atribuibles a la aplicación de las estrategias metacognitivas en el proceso de escritura.

Apolinario (2018) tuvo como objetivo establecer la relación entre las estrategias metacognitivas y la producción de textos narrativos, utilizando un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo correlacional y transversal. La muestra fue censal, lo que significa que se incluyó a todos los estudiantes de la población objetivo, conformada por 100 estudiantes de tercer de secundaria del distrito de San Juan de Lurigancho. Las estrategias metacognitivas fueron medidas mediante el "Inventario de estrategias metacognitivas", que estaba compuesta de 20 preguntas cerradas, mientras que la producción de textos narrativos se evaluó utilizando el instrumento "PROESC", que requería la escritura de un cuento. Los resultados indicaron una relación significativa y moderada entre las estrategias metacognitivas y la producción de textos narrativos. Sin embargo, se encontró una correlación baja entre las dimensiones de las estrategias metacognitivas; como la planificación, el monitoreo y las estrategias cognitivas, con la producción de textos narrativos. La autora sugiere que esto se debe a que las habilidades metacognitivas no están suficientemente desarrolladas, ya que la conciencia sobre el propio pensamiento es un proceso gradual que depende de la edad y la práctica. Esto limita la formalidad y estructura de los textos, haciendo que los escritores inexpertos se enfoquen en revisiones superficiales. Además, al carecer de entrenamiento en técnicas de revisión y enfrentar dificultades en la aplicación efectiva de

estrategias metacognitivas, tienden a percibir que basta con comunicar un mensaje sin considerar la necesidad de que el texto sea formalmente correcto.

Flores (2017) tuvo como objetivo analizar la relación entre la metacognición y la producción de textos escritos expositivos. La investigación fue de tipo básica, nivel descriptivo y diseño correlacional. La población estuvo conformado por 4500 estudiantes del primer año de una universidad privada, inscritos en el curso de Comprensión y Producción de Lenguaje I, de los cuales se seleccionó una muestra probabilística aleatoria de 358 estudiantes.

La metacognición y sus dimensiones fueron evaluadas mediante el “Cuestionario de Estrategias Metacognitivas” conformado por 20 ítems, abordando a la planificación, autoevaluación, estrategias cognitivas y conciencia metacognitiva. La producción de textos expositivos, por su parte, se midió mediante la “Rúbrica de Producción de Textos Escritos Expositivos”, la cual evaluó las dimensiones de superestructura, macroestructura, microestructura y adecuación al contexto.

Los resultados evidenciaron una correlación significativa, positiva aunque baja entre la metacognición y la producción de textos expositivos. Evidenciándose que la redacción de los estudiantes universitarios fue acorde a su nivel de competencia escrita, producto de los aprendizajes adquiridos en el nivel secundaria y del curso introductorio de redacción ofrecido por la universidad. Sin embargo también se identificó la necesidad de seguir fortaleciendo los procesos reflexivos durante el proceso de escritura. La autora señala que la baja correlación encontrada podría explicarse por el hecho de que los estudiantes respondieron en función de lo que consideraban socialmente esperado, sin aprovechar el carácter anónimo del cuestionario. Así mismo se destaca que la motivación hacia la redacción de texto pudo haber influido en los procesos reflexivos implicados en la escritura.

Hernández (2015) tuvo como objetivo establecer la relación existente entre las estrategias metacognitivas autorreguladoras y el aprendizaje de la producción de textos. La investigación de tipo cuantitativa, diseño descriptivo y correlacional, incluyó una muestra de 100 estudiantes del primer año de secundaria del distrito de Ventanilla. Se aplicó un cuestionario de 15 ítems de tipo Likert para evaluar los componentes de las estrategias metacognitivas autorreguladoras como: la organización, control y evaluación. En cambio, la producción de textos se evaluó mediante un instrumento denominado “fichas de evaluación”. A través de este, los estudiantes redactaron textos narrativos, en los que crearon historias basadas en una lista de elementos y en experiencias personales interesantes que les habían ocurrido. Asimismo, elaboraron textos argumentativos, específicamente cartas formales dirigidas a la directora, en las que exponían razones importantes para solicitar el reconocimiento de un compañero que había demostrado heroísmo al salvar la vida de alguien. Estas producciones escritas fueron evaluadas según los

criterios de planificación, textualización y revisión, tomando en cuenta aspectos como la ortografía, el uso adecuado de signos de puntuación, la correcta conjugación de verbos y la coherencia lograda mediante conectores. Los resultados indicaron que existe relación significativa entre las estrategias metacognitivas autorreguladoras y el aprendizaje de la producción de textos, y es que la metacognición permite al estudiante reconocer sus procesos de aprendizaje, volviéndose consciente de las estrategias que puede usar de acuerdo a su eficacia y al reto. En este sentido, la autorregulación facilita la transferencia de lo aprendido a otras situaciones. La autora concluyó que las dimensiones de organización, control y evaluación impactan directamente en las etapas de planificación, textualización y revisión en los estudiantes de primer año.

2.1.2 Antecedentes internacionales

Báez (2015) tuvo como objetivo analizar el impacto del uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas en la mejora de la composición escrita de los estudiantes, en Colombia. El estudio se realizó con una muestra de estudiantes del noveno grado (14 a 15 años) de un colegio distrital de Bogotá, quienes presentaban dificultades en la composición escrita, especialmente en los subprocesos de planificación, traducción y revisión. Aunque no se menciona explícitamente el tipo de muestreo se infiere que fue un muestreo intencional, ya que se seleccionan estudiantes con dificultades específicas en escritura.

La investigación adoptó un enfoque cualitativo dentro del paradigma interpretativo y utilizó un diseño de investigación-acción, lo que permitió profundizar en las experiencias y percepciones de los estudiantes a través de una intervención práctica y reflexiva. Para ello, se emplearon instrumentos como la observación, diarios de campo y análisis de textos producidos por los participantes.

La intervención se llevó a cabo mediante una secuencia didáctica compuesta por actividades pedagógicas progresivas, diseñadas para guiar a los estudiantes en la mejora de su escritura de forma reflexiva, gradual y autorregulada. Estas actividades integraron estrategias cognitivas y metacognitivas con el fin de fortalecer cada etapa del proceso de escritura, especialmente la planificación y la revisión.

En conclusión, la investigación evidencia que la implementación de estrategias metacognitivas y cognitivas no solo atendió las necesidades específicas de los estudiantes, sino que también los empoderó como agentes activos en su aprendizaje. Los resultados demostraron que el uso de estas estrategias contribuye significativamente al desarrollo de una composición escrita más efectiva y autónoma.

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1 Estrategias de aprendizaje metacognitivo

2.2.1.1 Definición de la metacognición

La metacognición es el conocimiento que un sujeto tiene sobre sus procesos cognitivos, así como su habilidad para dirigirlos de manera consciente y estratégica (Flavell, 1979, como se citó en Jaramillo y Simbaña, 2014).

Por su parte Buron (2012), amplía esta definición indicando que la metacognición es la capacidad de un individuo para conocer, supervisar y regular sus procesos mentales. Siendo esencial para el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes tomar conciencia de cómo piensan, resuelven problemas y abordan tareas.

2.2.1.2 Dimensiones de la metacognición

De la metacognición se resaltan dos dimensiones como el conocimiento de las operaciones mentales o conocimiento metacognitivo y la autorregulación o regulación cognitiva.

a. El conocimiento metacognitivo, o conocimiento de las operaciones mentales

Se organiza en tres subcategorías principales. Flavell (1977, citado en Bara, 2001) sugiere que la primera subcategoría es el conocimiento personal, que se refiere a las creencias y conocimientos que una persona tiene sobre sí misma, incluyendo aspectos afectivos, motivacionales y perceptivos; este conocimiento implica reconocer las propias habilidades y limitaciones en un área específica. La segunda subcategoría es el conocimiento de la tarea, que abarca la comprensión de las características y demandas de una actividad, como identificar si una tarea es compleja o sencilla, lo cual afecta la forma en que se aborda y procesa la información necesaria para cumplir con los objetivos. Por último, el conocimiento estratégico se relaciona con la capacidad de identificar y emplear las estrategias más adecuadas para alcanzar una meta (Escorcia, 2010).

b. Autorregulación o regulación cognitiva

La autorregulación como conjunto de estrategias permite a los individuos dirigir y transformar el curso de sus acciones. Este concepto se centra en los procesos de vigilancia y control que una persona ejerce sobre sus operaciones cognitivas. La autorregulación puede manifestarse en tres niveles: la regulación interna, que implica regular las emociones, afectos y cogniciones; la regulación comportamental, relacionada con la gestión de las conductas observables; y la regulación del contexto, que se enfoca en la adaptación del entorno (Zimmerman, 2002, como se citó en Escorcia, 2010).

Bara (2004) afirma que la regulación metacognitiva o autorregulación, permite que el individuo evalúe la utilidad de las estrategias que ha aprendido previamente. En función de esta evaluación, puede optar por utilizarlas tal como están, modificarlas para adaptarlas a la tarea específica o reemplazarlas con estrategias alternativas que considere más efectivas. Es así que esa decisión se basa en la experiencia previa del sujeto en situaciones similares, lo que le permite ajustar su enfoque para cumplir con los objetivos de manera más eficiente.

2.2.1.3 Estrategias de aprendizaje metacognitivo

Permiten que el estudiante planifique, supervise y evalúe su proceso de aprendizaje. Estas estrategias favorecen la autorregulación, ya que promueven que el estudiante ajuste sus acciones en función de las demandas de la tarea y el contexto, ayudando a desarrollar una persona más estratégica, reflexiva y autónoma (Bara, 2004). Las estrategias metacognitivas a diferencia de las estrategias cognitivas, se enfocan en supervisar y controlar el proceso de aprendizaje, asegurando la precisión y eficacia de los resultados a través de la reflexión continua sobre el mismo (Flavell, 1977, como se citó en Bara, 2004).

2.2.2. Producción de textos expositivos

2.2.2.1 Producción de textos

La escritura es un proceso cognitivo no lineal según el modelo de Flower y Hayes, donde el escritor utiliza de manera flexible diversas fases como la planificación, traducción y revisión, según sea necesario para organizar sus ideas, estructurar el texto y garantizar su coherencia. Además, incorpora la reflexión sobre el propio proceso de escritura, lo que permite a los estudiantes aplicar una estrategia más estructurada y consciente al producir textos.

2.2.2.2. Texto expositivo

El texto expositivo es un discurso cuya finalidad es transmitir de información con el propósito de generar conocimiento (Crisóstomo, 2015; Fuenmayor et al, 2008).

Según Alvarez y Ramirez (2010), los textos expositivos están diseñados para desarrollar un tema de forma lógica y organizada, facilitando la comprensión del lector. Este tipo de texto se caracteriza por el uso de relaciones discursivas como adición, temporalidad, causa-consecuencia, oposición, explicación, parafrásticas o de explicación y construcción de hipótesis. Además, se destacan por su estructura jerárquica, un lenguaje claro y objetivo, y el empleo de conectores que aseguran la cohesión. Su propósito principal es informar, explicar o clarificar ideas de manera accesible y sistemática.

Álvarez (1996, como se citó en Crisóstomo, 2015) menciona que los textos expositivos organizan la información mediante diversos esquemas o subtipos textuales: definición y

descripción, que delimitan conceptos y categorías o explican características de un fenómeno; clasificación y tipología, que estructuran elementos en clases relacionadas; comparación y contraste, que destacan semejanzas y diferencias entre elementos; problema-solución, que analiza dificultades y plantea alternativas; pregunta-respuesta, que responde inquietudes específicas; causa-consecuencia, que relaciona antecedentes con efectos, e ilustración, que emplea recursos visuales y ejemplos para clarificar la información. Estas estructuras facilitan la organización lógica del contenido y la comprensión del lector

Según Van Dijk y Kintsch, los textos expositivos presentan una superestructura que organiza globalmente un texto, abarcando elementos esenciales como la introducción, el desarrollo y la conclusión. Este esquema no solo actúa como una guía adaptable para distintos géneros textuales, sino que también define el orden lógico y la conexión entre las partes del discurso. Además, incluyen una macroestructura que opera en un nivel más amplio, enfocándose en las ideas principales que describen situaciones o eventos de manera global. Esta depende, en gran medida, de los conocimientos previos y esquemas mentales del autor para garantizar la coherencia. Por último, en contraste con la macroestructura, la microestructura se centra en los aspectos locales del texto, como oraciones y párrafos, utilizando herramientas de cohesión — como la sustitución, elipsis o marcadores textuales—. Estas herramientas permiten construir relaciones internas que aseguren la continuidad temática y faciliten la comprensión por parte del lector (Van Dijk y Kintsch, 1983, como se citó en Fuenmayor et al., 2008).

2.2.2.3 Dimensiones de la producción del texto expositivo

Estela y Pérez (2024) indican que “El proceso de escritura no es un acto aislado, sino una actividad multifacética que involucra la planificación, redacción, revisión y edición” (p.75).

Es así que para desarrollar un texto expositivo, como en cualquier proceso de escritura, es fundamental llevar a cabo una planificación adecuada que organice las ideas principales. Posteriormente, se deben traducir estas ideas en un texto claro y coherente, seguido de una revisión detallada que permita identificar y corregir posibles errores. Finalmente, reflexionar sobre el proceso de escritura resulta crucial para mejorar tanto el contenido como las habilidades del escritor.

a. Planificación del texto

Según Reyes (2019), la planificación en la escritura consiste en formar una representación mental abstracta de las ideas que compondrán el texto. Este proceso incluye tres subprocesos clave: generar ideas, organizarlas y establecer objetivos. Generar ideas implica recuperar información de la memoria a largo plazo, ya sea estructurada o fragmentaria. Organizar dichas ideas consiste en estructurarlas según las necesidades comunicativas, definiendo su orden,

destacando las principales y desarrollando la coherencia textual. Este paso también considera las características de la audiencia. Finalmente, establecer objetivos dirige la composición del texto, abarcando metas relacionadas con el procedimiento y el contenido. En conjunto, estos subprocesos aseguran que la planificación contribuya a la calidad y coherencia del texto.

b. Textualización de las ideas

Reyes (2019), indica que en esta fase, el escritor transforma las ideas organizadas durante la planificación en un lenguaje claro y accesible para el lector. Este proceso se enfoca en convertir representaciones abstractas en una secuencia lineal de texto, asegurando que el contenido sea coherente, fácil de entender y comprensible para la audiencia.

c. Revisión y mejora del texto

Según Hayes y Flower (1980, 1986, como se citó en Escorcía, 2010), la revisión se entiende como un proceso de evaluación y corrección del texto, basado en diversas fuentes de información, como el contenido temático y aspectos lingüísticos del mismo. Los autores destacan que este proceso no sigue una secuencia lineal, sino que es flexible y depende de las decisiones que el escritor tome, en función de las condiciones y requisitos específicos de la tarea.

Según Heurley (2006, como se citó en Abad y Rodríguez, 2023) este proceso puede abordarse desde tres perspectivas: en primer lugar, la revisión como una modificación efectiva del texto, que consiste en comparar lo que se quiere escribir con lo que se está escribiendo para detectar las dificultades y solucionarlas; en segundo lugar, la revisión como un proceso de mejora continua del texto es decir modificar el texto ya realizado y, finalmente, como un componente que regula la producción escrita, supervisando aspectos clave como la planificación y la organización de ideas, más allá de corregir errores.

Según Cassany (1993), existen dos tipos de escritores según el tipo de revisión que realizan; los aprendices y los expertos. Los aprendices se limitan a corregir errores superficiales de forma rápida y mecánica, sin involucrarse mucho en el contenido global del texto. En cambio, los expertos revisan de manera integral, considerando no solo aspectos gramaticales, sino también las ideas y la coherencia del texto. Para ellos, la revisión es un proceso creativo y continuo que forma parte integral del acto de escribir, y no se limita a esperar una versión final del texto, sino que se realiza en cualquier momento durante el proceso de composición, esto les permite mejorar y ajustar sus ideas, estructura y estilo de forma progresiva, asegurando que el texto se acerque cada vez más a sus objetivos comunicativos.

d. Reflexión sobre el proceso de escritura

La reflexión en el proceso de escritura según el modelo de Flower y Hayes, es un componente implícito que permite evaluar y ajustar el texto durante su elaboración, facilitando la transición entre las distintas etapas de planificación, textualización y revisión.

Cassany invita a reflexionar sobre el acto de escribir, ya que esta práctica permite al escritor ordenar y dar sentido a su experiencia, lo que mejora tanto su habilidad como su relación con el proceso de escritura. Además, la reflexión facilita la organización y racionalización de las ideas, aumentando la conciencia crítica del escritor sobre su práctica y el significado de la escritura en su vida. Cassany también subraya que escribir no es simplemente un acto mecánico, sino un proceso creativo y consciente que abarca las etapas de planificación, redacción y revisión (Cassany, 1993).

2.2.3 Estrategias metacognitivas y la producción de textos

Bara (2001) señala que quienes desarrollan una conciencia metacognitiva sobre la utilidad y función de una estrategia tienen una mayor capacidad para adaptarla y emplearla en diversos contextos.

De manera similar, Jaramillo y Simbaña (2014), las estrategias metacognitivas son esenciales para que los estudiantes tomen conciencia de su propio aprendizaje, estas estrategias permiten el procesamiento de la información de manera más eficiente, mejoran el autoconocimiento, facilitando el autocontrol y la supervisión en la planificación de sus tareas. De esta manera, la metacognición se presenta como una herramienta esencial para formar estudiantes capaces de afrontar los desafíos de la sociedad globalizada, promoviendo la autoconciencia y la autorregulación como bases de un aprendizaje más eficiente y significativo.

Según Nievecela y Rodríguez (2022), el uso de estrategias metacognitivas aplicadas en los procesos de planificación, textualización y revisión de la escritura, concebidos como un proceso continuo y no centrado únicamente en el producto final, permite que los estudiantes de 11 años mejoren su redacción e incrementen su interés por la escritura. Esta motivación surge porque los estudiantes se vuelven conscientes de que, al emplear estrategias adecuadas, pueden producir textos de alta calidad.

Por lo tanto, la buena escritura en el nivel secundaria podría mejorar si los estudiantes de nivel primaria asimilan y aplican las estrategias metacognitivas en su vida diaria. Si esto fuera así, al llegar a la secundaria o a niveles superiores, ya no tendrían la necesidad de recibir una instrucción previa, lo que contribuiría a reducir el fracaso y la deserción escolar. Además, los autores señalan que, para lograr el éxito académico en tareas que involucren la escritura es fundamental aplicar estrategias metacognitivas, las cuales permiten a los estudiantes redactar escritos de calidad (Jiménez et al., 2018).

2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

-Estrategias: Conjunto de actividades, recursos, procesos, acciones y procedimientos que nos encaminan al cumplimiento de los objetivos propuestos (Arroyo y Carrión, 2021).

-Estrategias de aprendizaje: Procedimientos, de carácter voluntario e intencional, que asume el estudiante para lograr un determinado objetivo en su aprendizaje, mejorando así su rendimiento académico (Alarcón et al., 2019).

-Aprendizaje: Proceso mediante el cual una persona modifica de manera duradera su conducta, pensamiento o emociones como resultado de su experiencia y de la interacción intencional con su entorno o con otras personas (MINEDU, s.f.).

-Aprendizaje metacognitivo: Capacidad del estudiante para organizar, supervisar y ajustar su manera de aprender para lograr mejores resultados. En otras palabras, implica reflexionar sobre cómo aprende, evaluar su propio desempeño y regular tanto sus conocimientos como sus emociones mediante el uso de estrategias adecuadas (Ramírez, 2023)

-Texto: Unidad lingüística que puede ser una palabra, una oración o un conjunto de oraciones que tengan una intención comunicativa. Para que sea considerado un texto como tal, debe contar con cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad (Corbancho, 2006).

- La producción de textos: Proceso complejo, dinámico y progresivo que involucra actividades cognitivas, en las que intervienen factores como la afectividad y las relaciones sociales y culturales de los individuos. Este proceso parte del mundo interior del escritor, proyectando sus pensamientos hacia el exterior, siempre teniendo en cuenta la organización, expresión y reflexión de ideas de manera estructurada (Muñoz, et al. , 2010)

- Texto expositivo: Conjunto de oraciones que presentan información clara y objetiva sobre un tema o fenómeno, explicando su naturaleza y características. Se caracteriza por su estructura organizada en introducción, desarrollo y conclusión, y se ajusta a subtipos discursivos como definición, comparación, causa-consecuencia, entre otros. Su objetivo es lograr precisión conceptual y objetividad, ampliando constantemente la información para una comprensión profunda del tema. Además, cumple con las normas de textualidad como cohesión, coherencia y adecuación al contexto (Alvarez y Ramirez, 2010)

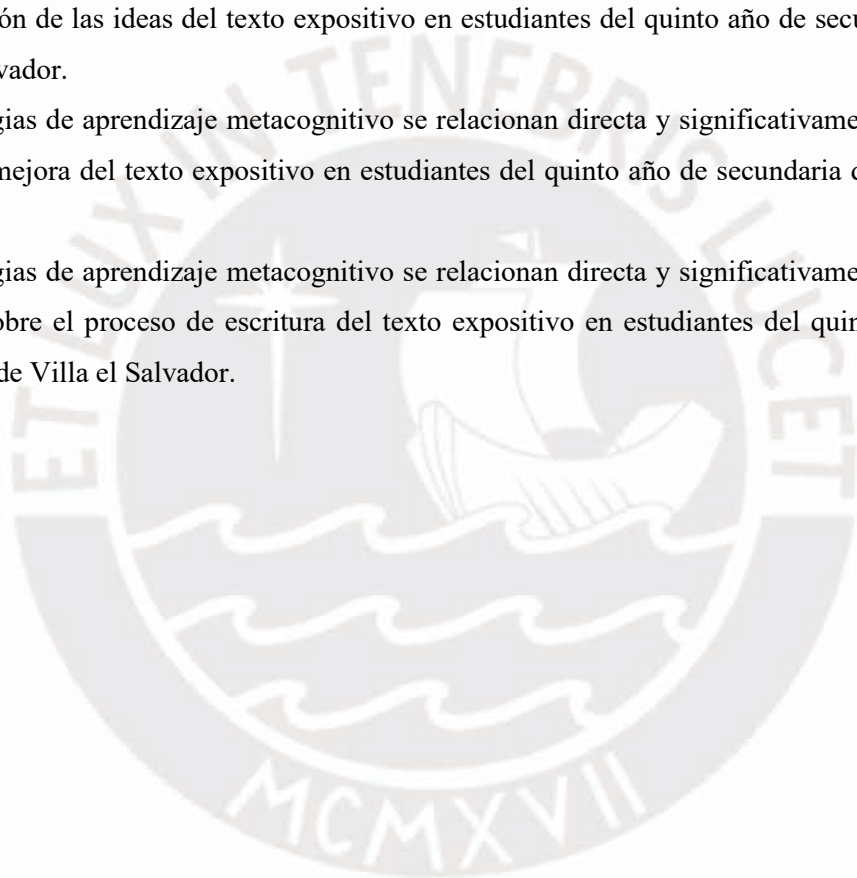
2.4. HIPÓTESIS

2.4.1 Hipótesis general

- Las estrategias de aprendizaje metacognitivo se relacionan significativamente con la producción de textos expositivos en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa El Salvador.

2.4.2 Hipótesis específicas

- Las estrategias de aprendizaje metacognitivo se relacionan directa y significativamente con la planificación del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.
- Las estrategias de aprendizaje metacognitivo se relacionan directa y significativamente con la textualización de las ideas del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.
- Las estrategias de aprendizaje metacognitivo se relacionan directa y significativamente con la revisión y mejora del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.
- Las estrategias de aprendizaje metacognitivo se relacionan directa y significativamente con la reflexión sobre el proceso de escritura del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

3.1.1. Tipo de investigación

El enfoque de esta investigación es cuantitativo, ya que se basa en estudios previos con el objetivo de consolidar las creencias formuladas de manera lógica en una teoría o esquema teórico, y establecer patrones de comportamiento de una población de forma precisa (Hernández et al., 2014). Además, el tipo de investigación es descriptivo, tal como lo definen Sánchez y Reyes (2009), quienes señalan que la investigación descriptiva tiene como fin conocer la realidad tal como se presenta en un contexto específico, describiendo, analizando e interpretando sistemáticamente un conjunto de hechos y sus variables en el presente. En este caso, se utilizará este enfoque para describir el comportamiento de las variables "Estrategias de aprendizaje metacognitivo" y "Producción de textos expuestos", así como, la relación existente entre las mismas.

3.1.2 Diseño de investigación

En esta investigación se sigue un diseño no experimental, transversal y correlacional. Es no experimental porque no se manipulan intencionalmente la variable independiente ni su efecto sobre la variable dependiente, sino que se observan los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural o en situaciones ya existentes, con el fin de establecer las relaciones entre las variables. El diseño no experimental utilizado es el transversal, también conocido como transeccional, en el cual se recogen datos en un único momento para describir las variables y analizar su repercusión e interrelación en ese instante. Además, la investigación tiene un enfoque correlacional, ya que se busca determinar el grado de relación entre las dos variables, lo que permite evaluar en qué medida las variaciones de una variable están asociadas con las de la otra (Sánchez y Reyes, 2009).

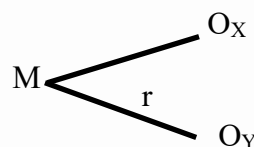
El esquema del diseño es el siguiente:

Donde:

M es la muestra: estudiantes del quinto año de secundaria.

O_x es la variable 1, estrategias de aprendizaje metacognitivo.

O_y es la variable 2, producción de textos expositivos.



3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población estuvo conformada por 108 estudiantes que cursan el 5to año de secundaria en el año lectivo 2024, conformado por 52 varones y 56 mujeres.

La muestra fue escogida de manera intencional considerando algunos criterios.

Criterios de inclusión:

- Pertener a una institución educativa pública del distrito de Villa El Salvador.
- Cursar el 5to año de Educación Secundaria.
- Estudiantes de ambos sexos.
- Edad 16 a 18 años.
- Nacionalidad peruana.

Criterios de exclusión:

- Participación parcial en la aplicación de las pruebas de evaluación.
- Edad menor a dieciséis y/o mayor a dieciocho años.
- Estudiantes con discapacidad.
- Estudiantes que provienen de instituciones privadas.
- Estudiantes que no estudiaron en la I.E. los tres últimos años.
- Estudiantes que no brinden su consentimiento.

3.3 DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

3.3.1 Definición de variables

Variable 1: Estrategias de aprendizaje metacognitivo

Definición conceptual: Son acciones que implican el conocimiento metacognitivo y la regulación consciente del aprendizaje, lo que permite a los estudiantes organizar mejor sus ideas, estructurar sus textos de manera más coherente y realizar revisiones más efectivas.

Variable 2: Producción de textos expositivos

Definición conceptual: Es un proceso complejo que involucra fases como: planificación, textualización, revisión y la reflexión sobre el proceso de escritura, para lograr producir textos claros, coherentes y efectivos.

3.3.2 Operacionalización de las variables

La operacionalización de variables es el proceso mediante el cual se definen y desglosan teóricamente las variables de un estudio para convertirlas en términos observables y medibles. Este proceso permite traducir conceptos abstractos en indicadores específicos que pueden ser evaluados o cuantificados a través de instrumentos de recolección de datos.

Operacionalizar una variable implica descomponerla en dimensiones, subdimensiones o indicadores, y definir cómo se van a medir estos aspectos para garantizar la claridad y precisión en el estudio (Hernández et al., 2014).

Tabla 1. Operacionalización de la variable 1: Estrategias de aprendizaje metacognitivo

<i>dimensiones</i>	<i>indicadores</i>	<i>items</i>	<i>alternativas de respuestas</i>
conocimiento metacognitivo	<i>conocimiento sobre la tarea</i>	entiendo claramente los objetivos cuando empiezo a escribir un texto expositivo.	1 = nunca 2 = rara vez 3 = a veces 4 = frecuentemente 5 = siempre
		conozco que estrategias de escritura son más efectivas para redactar textos expositivos.	
		identifico qué partes de la escritura de un texto expositivo me resultan más difíciles.	
	<i>conocimiento sobre estrategias</i>	conozco varias estrategias de escritura para planificar mis ideas antes de escribir.	
		sé cómo organizar la información de manera lógica en un texto expositivo.	
		tengo claras las estrategias para revisar y mejorar mi escritura.	
	<i>conocimiento sobre uno mismo</i>	soy consciente de mis fortalezas y debilidades al escribir textos expositivos.	
		reconozco cuándo necesito más tiempo para entender el tema sobre el que debo escribir.	
		sé cuándo pedir ayuda si encuentro dificultades en la escritura.	
regulación metacognitiva	<i>planificación</i>	antes de empezar a escribir, establezco un plan detallado sobre lo que quiero incluir en mi texto expositivo.	1 = nunca 2 = rara vez 3 = a veces 4 = frecuentemente 5 = siempre
		organizo mis ideas antes de escribir para asegurarme de que el texto tenga coherencia.	
		estimo el tiempo necesario para completar la escritura de un texto expositivo.	
	<i>monitoreo</i>	mientras escribo, reviso constantemente si mis ideas están claras y bien organizadas.	
		durante la escritura, me aseguro de que el texto cumpla con los objetivos.	
		si veo que mi escritura no va bien, busco mejorarla.	
	<i>evaluación</i>	reviso mi texto después de escribir para asegurarme de que esté bien estructurado y sin errores.	
		evalúo si el texto expositivo cumple con todos los criterios de calidad (claridad, coherencia, cohesión).	
		reflexiono sobre qué aspectos puedo mejorar para futuras tareas de escritura.	

uso de estrategias metacognitivas en la escritura	transferencia de estrategias	utilizo las estrategias de escritura que me han funcionado en el pasado al escribir nuevos textos expositivos.	1 = nunca 2 = rara vez 3 = a veces 4 = frecuentemente 5 = siempre
		adapto mis estrategias de escritura según la complejidad del texto que necesito redactar.	
		aprendo de mis errores en la escritura y los evito en el futuro.	
	flexibilidad en el uso de estrategias	modifico mi perspectiva sobre la tarea cuando veo que una estrategia de escritura no me está dando los resultados deseados.	
		adapto mi estilo de escritura según las necesidades de la tarea.	
		modifico mis estrategias de escritura basándome en la retroalimentación que recibo.	

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Operacionalización de la variable 2: Producción de textos expositivos

dimensiones	items	alternativas de respuestas
planificación del texto	antes de escribir, hago un esquema de las ideas que quiero desarrollar en mi texto.	1 = nunca 2 = rara vez 3 = a veces 4 = frecuentemente 5 = siempre
	pienso en la estructura general de mi texto antes de empezar a escribir.	
	identifico las ideas claves que deben estar presentes en cada párrafo de mi texto.	
	considero el objetivo de mi texto y cómo asegurar que el lector lo entienda.	
	reflexiono sobre cómo conectar las ideas para asegurar que mi texto fluya de manera lógica.	
traducción de las ideas	al escribir, soy consciente de cómo expresar mis ideas de manera clara y precisa.	1 = nunca 2 = rara vez 3 = a veces 4 = frecuentemente
	me aseguro de que cada párrafo tenga una idea principal bien desarrollada.	
	analizo si el conector que utilizaré une las ideas de forma coherente.	
	elijo las palabras y frases que expresen mejor lo que quiero decir.	
	mientras escribo, me esfuerzo por mantener un estilo formal y coherente en el texto.	
revisión y mejora del texto	después de escribir un borrador, lo reviso para asegurarme de que todas las ideas estén bien organizadas.	1 = nunca 2 = rara vez 3 = a veces 4 = frecuentemente 5 = siempre
	identifico posibles errores o incoherencias al leer mi texto en voz alta.	
	comparo el texto final con mi plan inicial para asegurarme de haber cubierto todos los puntos importantes.	
	reviso la gramática, ortografía y puntuación para corregir cualquier error de escritura.	
	verifico que mi texto cumpla su propósito y sea fácil de entender.	
reflexión sobre el proceso de escritura	antes de escribir, pienso en cómo voy a abordar la tarea.	1 = nunca 2 = rara vez 3 = a veces 4 = frecuentemente 5 = siempre
	durante la escritura, me pregunto si estoy cumpliendo con los objetivos que me propuse.	
	si me encuentro con dificultades mientras escribo, hago una pausa para reconsiderar mi forma de trabajar.	
	después de escribir, reflexiono sobre qué funcionó y qué podría mejorar en el futuro.	
	entiendo cómo las etapas de planificación, escritura y revisión contribuyen en la calidad del texto.	

Fuente: elaboración propia

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.4.1 Técnicas

En esta investigación se utilizó la encuesta como técnica, para recopilar información sobre las dos variables del estudio: “Estrategias de aprendizaje Metacognitivo” y “Producción de textos expositivos”, ambas evaluadas de forma escrita.

3.4.2 Instrumentos

3.4.2.1 Cuestionario de estrategias de aprendizaje metacognitivo

Ficha técnica

Autora: Angela María Casilla Vargas

Año de elaboración: 2024

Tipo de aplicación: Individual y colectiva.

Tiempo de aplicación: 15 minutos por estudiante

Margen de aplicación: Estudiantes del quinto año de secundaria

Nivel de significación: Recolección de información sobre la frecuencia con la que se realiza determinadas acciones o actividades cuando se realiza la escritura de un texto.

Descripción del instrumento

El cuestionario proporciona información sobre el conocimiento y la regulación metacognitiva, permitiendo evaluar cómo los estudiantes planifican, monitorean y evalúan su proceso de escritura. Este instrumento consta de 24 preguntas cerradas de selección múltiple, en las que los encuestados deben elegir una de cinco opciones de respuesta: 1 = nunca, 2 = rara vez, 3 = a veces, 4 = frecuentemente y 5 = siempre.

Para obtener el puntaje de las dimensiones, se procederá de la siguiente manera:

- Conocimiento metacognitivo: se sumarán las respuestas de las preguntas del 1 al 9, junto con las preguntas de la 19 a la 24.
- Regulación metacognitiva: se sumarán las respuestas de las preguntas 10 a la 18, junto con las preguntas de la 19 a la 24.

La interpretación de los resultados para cada dimensión, se establece según el puntaje obtenido: 45 a 75 puntos: Indica un nivel alto; 30 a 44 puntos: Refleja un nivel medio; 15 a 29 puntos: Evidencia un nivel bajo.

Para obtener el baremo de la variable global “Estrategias de aprendizaje metacognitivo” se extrapola y realizan ajustes a los rangos de las dimensiones y se determina que:

Nivel bajo: 30 a 59 puntos; Nivel medio: 60 a 89 puntos; Nivel alto: 90 a 150 puntos

Validez y confiabilidad

Se determinó la validez del instrumento con la aplicación de técnica de juicio de expertos quienes hicieron las observaciones respectivas, las que fueron levantadas en su oportunidad y con respecto al grado de confiabilidad, el instrumento fue sometido a una prueba piloto al 10% de la muestra con características homogéneas.

Tabla 3. V de Aiken del instrumento 1

	pertinencia	relevancia	claridad
V de Aiken por criterio	1.00	1.00	1.00
V de Aiken del cuestionario			

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3, los valores v de aiken registrados para cada uno de los criterios superan el valor mínimo de 0.70 establecido por Penfield y Giacobi (2004, citados por García Sedeño y García Tejera, 2014), quienes indicaron que por debajo a este valor los ítems tendrían que eliminarse de la escala total. En cuanto al total del cuestionario, también se aprecia un valor v de aiken promedio equivalente a 1.00, lo cual permite confirmar la validez de contenido del instrumento.

Tabla 4. Validez de expertos

expertos	grado académico	porcentaje de aprobación
experto 1	especialista en Aprendizaje.	100%
experto 2	magíster en didáctica de la comunicación, investigación e innovación curricular, doctora en Psicología educacional y tutorial.	100%
experto 3	magíster en administración de la educación.	100%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4, se muestran los resultados de la técnica de juicio de expertos para la variable analizada, donde las jueces, en su calidad de especialistas de aprendizaje, comunicación y educación, dictaminaron por unanimidad la validez de contenido de los ítems del cuestionario, con el 100% de aprobación.

Tabla 5. Alfa de Cronbach del instrumento para la variable Estrategias de aprendizaje metacognitivo estadísticas de fiabilidad

alfa de Cronbach	n de elementos
0,899	24

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5, se halló la fiabilidad del instrumento que mide las estrategias de aprendizaje cognitivo, obteniéndose un Alfa de Cronbach de 0.899, valor que demuestra, según George & Mallery (2003) un buen nivel de consistencia interna para la escala total del cuestionario; por lo tanto, de acuerdo a este resultado, se confirma que el instrumento es confiable y reúne las condiciones psicométricas requeridas para su aplicación a la muestra de estudio.

3.4.2.2 Cuestionario sobre producción de textos expositivos

Ficha técnica

Año de elaboración: 2024

Tipo de aplicación: Individual y colectiva.

Tiempo de aplicación: 15 minutos por estudiante

Margen de aplicación: Estudiantes del quinto año de secundaria

Nivel de significación: Recolección de información sobre la frecuencia con la que se realiza determinadas acciones o actividades cuando se realiza la escritura de un texto expositivo.

Descripción del instrumento

El cuestionario brinda información sobre el uso de las estrategias usadas para planificación de los estudiantes antes de escribir un texto expositivo; la transformación de sus ideas en palabras y frases durante la escritura; la revisión y mejoras del texto después de haberlo escrito; y brinda información sobre la reflexión metacognitiva que realiza el estudiante sobre su proceso de escritura.

El instrumento está conformado por 20 preguntas cerradas y de selección múltiple donde el encuestado debe escoger una opción de cinco posibles respuestas. El cuestionario brinda 5 opciones por cada ítems, las cuales son:

1= nunca, 2=rara vez, 3 = a veces, 4= frecuentemente y 5 =siempre

La producción de textos expositivos se divide en 4 dimensiones, las cuales son evaluadas mediante la sumatoria de puntajes:

-Planificación del texto: Se obtiene sumando los puntajes desde la pregunta 1 a la 5.

-Textualización de las ideas: Se obtiene sumando los puntajes desde la pregunta 6 a la 10.

-Revisión y mejora del texto: Se obtiene sumando los puntajes desde la pregunta 11 a la 15.

-Reflexión sobre el proceso de escritura: Se obtiene sumando los puntajes desde la pregunta 16 a la 20.

Las 4 dimensiones de la variable “Producción de textos expositivos” presentan 5 ítems siendo el mínimo puntaje 1 punto y el máximo 5 puntos, determinando para cada dimensión los siguientes rangos: 5 a 10 puntos: dominio Alto; 11 a 15 puntos: dominio Medio; 16 a 20 puntos: dominio Bajo; 21 a 25 puntos: necesidad de mejorar.

La interpretación de la sumatoria de puntajes de las 4 dimensiones, para obtener el resultado de la variable global “Producción de textos expositivos” se realiza de la siguiente forma:

-De 80 a 100 puntos significa dominio Alto de las estrategias para la producción de textos expositivos; de 60 a 79 puntos significa dominio Medio de las estrategias para la producción de textos expositivos; de 40 a 59 puntos significa dominio Bajo de las estrategias para la producción de textos expositivos y menos de 40 puntos significa necesidad de mejorar significativamente las estrategias de escritura.

Validez y confiabilidad

Se determinó la validez del instrumento con la aplicación de técnica de juicio de expertos quienes hicieron las observaciones respectivas, las que fueron levantadas en su oportunidad y con respecto al grado de confiabilidad, el instrumento fue sometido a una prueba piloto al 10% de la muestra con características homogéneas.

Tabla 6. V de Aiken del instrumento 2

	pertinencia	relevancia	claridad
v de Aiken por criterio	1.00	1.00	0.67
v de Aiken del cuestionario	0.89		

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6, los valores v de aiken registrados para cada uno de los criterios superan el valor mínimo de 0.70 propuesto por Penfield y Giacobbi (2004, citados por García Sedeño y García Tejera, 2014), quienes señalaron que por debajo a este valor los ítems tendrían que eliminarse de la escala total. En cuanto al total del cuestionario, se aprecia un valor v de aiken promedio equivalente a 0.89, que también es mayor al 0.70 establecido por los autores mencionados, lo cual permite comprobar la validez de contenido del cuestionario

Tabla 7. Validez de expertos

expertos	grado académico	porcentaje de aprobación
experto 1	especialista en aprendizaje.	98%
experto 2	magíster en didáctica de la comunicación, investigación e innovación curricular, doctora en psicología educacional y tutorial.	100%
experto 3	magíster en administración de la educación.	100%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7, muestra los resultados de la técnica de juicio de expertos para la variable analizada, donde las 3 jueces especialistas de aprendizaje, comunicación y educación, dictaminaron la validez de contenido de los ítems del cuestionario, con el 98%, 100% y 100% de aprobación, respectivamente.

Tabla 8. Alfa de Cronbach del instrumento para la variable Producción de textos expositivos

estadísticas de fiabilidad	
alfa de Cronbach	n de elementos
0,945	20

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 8, se registró la fiabilidad del instrumento que mide la producción de textos expositivos, evidenciándose un Alfa de Cronbach de 0.945, valor que indica, según George & Mallery (2003) un excelente nivel de consistencia interna para los ítems de la escala total del cuestionario; por consiguiente, en base a este resultado, se demuestra que el instrumento es confiable y cumple con las condiciones psicométricas requeridas para su aplicación a la muestra de investigación.

3.5 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El primer paso de la investigación fue establecer una reunión con el director de la institución educativa, presentando los objetivos de la investigación y se solicitó su consentimiento para el desarrollo del estudio. Una vez obtenido el consentimiento, se acordó la fecha y el horario para la aplicación de los dos cuestionarios a los estudiantes del último grado escolar.

El día de la recolección de datos, la investigadora visitó las aulas del quinto año de secundaria. Se dirigió de forma colectiva a los estudiantes, solicitándoles su consentimiento para que puedan participar de una investigación en el cual sus respuestas serían utilizadas exclusivamente para fines de investigación y que su participación sería anónima. Se exhortó que lean bien las preguntas del cuestionarios, que respondan todas las preguntas, que no había respuesta mala ni

buena solo tenían que ser los más honestos posibles y que no se olviden de completar los datos como: edad, sexo y si habían cursado los últimos tres años en la institución educativa.

Posteriormente, se les explicó detalladamente la estructura y propósito de los dos instrumentos:

1. Cuestionario para medir las estrategias de aprendizaje metacognitivo: Este instrumento consta de 24 ítems que evalúan las actividades realizadas por los estudiantes al escribir un texto.

2. Cuestionario de la producción de textos expositivos: Este instrumento consta de 20 ítems que evalúan las actividades realizadas por los estudiantes al escribir textos expositivos.

Tras finalizar la explicación, los estudiantes procedieron a responder ambos cuestionarios, completando la tarea en un promedio de 25 minutos. La investigadora supervisó el proceso para garantizar la comprensión de los ítems y que no hubiera distracciones.

3.6 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Una vez que se recogieron los datos en una hoja de cálculo de Excel, se procedió a su análisis mediante el uso de software estadístico para obtener los resultados correspondientes. En primer lugar, se obtuvieron resultados descriptivos que se presentaron mediante tablas de frecuencia y porcentajes, agregando luego la interpretación respectiva.

En segundo lugar, para el análisis inferencial, se determinó la normalidad de los datos empleando la prueba de Kolmogorov-Smirnov estableciendo que en su mayor parte las puntuaciones analizadas presentan distribución normal. De ese modo se decidió aplicar como prueba paramétrica la correlación lineal de Pearson, que permite establecer el grado de relación entre las variables de estudio de la hipótesis general y la prueba rho de Spearman para las hipótesis específicas. Para la decisión estadística de rechazo o aceptación de la hipótesis nula, se consideró el nivel de significación de $p < 0,01$.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados estadísticos de las características de la muestra, el análisis descriptivo de las dos variables de la investigación; estrategias de aprendizaje metacognitivo y producción de textos expositivos. Así mismo, se presentan los resultados del análisis inferencial, tomando en cuenta la prueba de normalidad en el cual se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, y la contratación de hipótesis específicas.

4.1.1 Resultados estadísticos sobre las características de la muestra

Tabla 9. Género de la muestra

	frecuencia	porcentaje
masculino	52	48,1
femenino	56	51,9
Total	108	100,0

Fuente: Elaboración propia

La tabla 9 evidencia que la investigación ha contado con una mínima diferencia entre el porcentaje de varones y mujeres, siendo mayor el porcentaje de éstas.

4.1.2 Resultados del análisis descriptivo sobre las dimensiones de la variable Estrategias de aprendizaje metacognitivo

Tabla 10. Frecuencia y porcentaje de la dimensión Conocimiento metacognitivo

	frecuencia	porcentaje
nivel alto	99	91,7
nivel medio	8	7,4
nivel bajo	1	0,9
Total	108	100,0

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10 se muestra la distribución porcentual de la dimensión conocimiento metacognitivo de la variable estrategias de aprendizaje metacognitivo, observándose que el 91.7% se encuentra en el rango Alto, esto significa que el estudiante frecuentemente es capaz de ser consciente de su manera de aprender o mejorar influyendo en el cumplimiento de la meta o tarea.

Tabla 11. Frecuencia y porcentaje de la dimensión Regulación metacognitiva

	frecuencia	porcentaje
nivel alto	96	88,9
nivel medio	12	11,1
nivel bajo	0	0,0
Total	108	100,0

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 11, se observa la distribución porcentual de la dimensión Regulación metacognitiva encontrando que el 88,9% se halla dentro del rango Alto, mientras que un 11,1% de la muestra se ubican dentro del rango Medio. Esto indica que los estudiantes, frecuentemente; tienen claro que es necesario supervisar su progreso en la tarea o reto, lo que les permite realizar correcciones, reflexionar sobre lo trabajado, mejorando y aplicando los aprendizajes obtenidos en futuras tareas.

Tabla 12. Frecuencia y porcentaje de la variable Estrategias de aprendizaje metacognitivo

	frecuencia	porcentaje
nivel alto	97	89,8
nivel medio	11	10,2
nivel bajo	0	0,0
Total	108	100,0

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 12, se observa la distribución porcentual de la variable Estrategias de aprendizaje metacognitivo, encontrando que el 89,8 % se halla dentro del nivel Alto, es decir que la mayoría de estudiantes del 5to año de secundaria reconocen su forma de aprender y reflexionan sobre el trabajo realizado para mejorar y optimizar los resultados; y solo 10,2% se halla en un nivel Medio.

4.1.3 Resultados del análisis descriptivo sobre la variable producción de textos expositivos

Tabla 13. Tabla de frecuencias de la dimensión Planificación de ideas

	frecuencia	porcentaje
dominio alto	32	29,6
dominio medio	51	47,2
dominio bajo	22	20,4
necesidad de mejorar	3	2,8
Total	108	100,0

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 13, se observa la distribución porcentual de la dimensión Planificación del texto de la variable Producción de textos expositivos, encontrando que casi la mitad (47,2%) de la muestra se ubican dentro del dominio Medio; pero se evidencia también que existe una casi tercera parte de la muestra (29,6%), que presenta un dominio Alto, esto indica que son capaces de planificar antes de escribir; y además se consigna un 20,4% de estudiantes con dominio Bajo, lo cual indica que muestran dificultades para planificar, es decir, organizar las ideas, establecer objetivos, analizar las características del texto solicitado y audiencia.

Tabla 14. Tabla de frecuencia de la dimensión Textualización de ideas

	frecuencia	porcentaje
dominio alto	36	33,3
dominio medio	54	50,0
dominio bajo	17	15,7
necesidad de mejorar	1	0,9
Total	108	100,0

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 14, se observa la distribución porcentual de la dimensión Textualización de las ideas de la variable Producción de textos expositivos encontrando que casi el 50% se halla dentro del rango dominio Medio, mientras que una tercera parte de la muestra de estudiantes (33,3%) se ubica en dominio Alto, es decir, que son capaces de armonizar los procesos sintácticos y léxicos

para transformar las ideas en un lenguaje escrito; registrándose además un 15,7% de aquellos se encuentran en dominio Bajo, y presentan dificultades.

Tabla 15. Tabla de frecuencias de la dimensión Revisión y mejora del texto

	frecuencia	porcentaje
dominio alto	35	32,4
dominio medio	58	53,7
dominio bajo	14	13,0
necesidad de mejorar	1	0,9
Total	108	100,0

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 15, se observa la distribución porcentual de la dimensión Revisión y mejora del texto de la variable Producción de textos expositivos, encontrando que casi el 53,7% de los estudiantes se halla en el dominio Medio, mientras que un 32,4% se mantiene con un rango de dominio Alto, es decir, que son capaces de examinar o corregir errores en sus escritos en cualquier etapa y así mejorar su presentación; y finalmente, se registra un 13% de la muestra con rango de dominio Bajo, resultado que evidencia que no se le da prioridad a esta etapa o se realiza de manera superficial.

Tabla 16. Tabla de frecuencia de la dimensión Reflexión sobre el proceso de la escritura

	frecuencia	porcentaje	porcentaje válido
dominio alto	35	32,4	32,4
dominio medio	58	53,7	53,7
dominio bajo	13	12,0	12,0
necesidad de mejorar	2	1,9	1,9
Total	108	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 16, se observa la distribución porcentual de la dimensión Reflexión sobre el proceso de escritura de la variable Producción de textos expositivos, encontrando que más de la mitad de los estudiantes (53,7%) se halla en el rango de dominio Medio; mientras que un 32,4% de la muestra se mantiene con dominio Alto, es decir, que son capaces de reconocer qué estrategias les permiten mejorar, diferenciándolas de las que no son eficaces para ellos, y así aplicar lo aprendido en otros retos; y solamente el 12% presenta un dominio bajo.

Tabla 17. Tabla de frecuencia de la variable Producción de textos expositivos

	frecuencia	porcentaje
dominio alto	39	36,1
dominio medio	57	52,8
dominio bajo	12	11,1
necesidad de mejorar	0	0,0
Total	108	100,0

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 17 se presenta la distribución de frecuencia de la variable global Producción de textos expositivos. Se observa que la mayoría de los participantes (52,8%) se encuentran en un rango de dominio Medio. Por otro lado, se observa un 36,1% de estudiantes con rango dominio Alto, lo que indica que reconocen qué actividades les ayudan a redactar un texto expositivo acorde a su grado; y solo un 11,1% de los participantes presenta un dominio Bajo, lo que sugiere que presentan dificultades para identificar estrategias eficaces que les permitan mejorar la producción de textos expositivos.

Tabla 18. Niveles y rangos de las variables

variable / dimensión	rangos				
	dominio alto	dominio medio	dominio bajo	necesidad de mejora	
v1 estrategias de aprendizaje metacognitivo (total)	frecuencia	97	11	0	0
	porcentaje	89,8	10,2	0,0	0,0
v2 producción de textos expositivos (total)	frecuencia	39	57	12	0
	porcentaje	36,1	52,8	11,1	0,0
d1 v2 planificación del texto	frecuencia	32	51	22	3
	porcentaje	29,6	47,2	20,4	2,8
d2 v2 textualización de ideas	frecuencia	36	54	17	1,0
	porcentaje	33,3	50,0	15,7	0,9
d3 v2 revisión y mejora del texto	frecuencia	35	58	14	1,0
	porcentaje	32,4	53,7	13,0	0,9
d4 v2 reflexión sobre el proceso de escritura	frecuencia	35	58	13	2
	porcentaje	32,4	53,7	12,0	1,9

Nota. v1: Variable Estrategias de aprendizaje metacognitivo; v2: Variable producción de textos expositivos; d1 v2: Dimensión Planificación del texto; d2 v2: Dimensión Textualización de ideas; d3 v2: Dimensión Revisión y mejora del texto; d4 v2: Reflexión sobre el proceso de escritura

La tabla 18 muestra que el 89,8% de los estudiantes tiene un alto dominio en estrategias de aprendizaje metacognitivo, mientras que un 10,2% se encuentra en nivel medio, sin casos en nivel bajo. Esto indica un buen control del proceso de aprendizaje.

En producción de textos expositivos, la mayoría de los estudiantes tiene un nivel intermedio (52,8%) o alto (36,1%), aunque un 11,1% presenta bajo dominio.

Por dimensiones:

- Textualización de ideas: 50,0% se encuentran en dominio Medio, 33,3% en dominio Alto, pero un 16,6% están con dominio Bajo y por ello aún tienen dificultades.
- Revisión y mejora y Reflexión sobre la escritura: Patrones similares, con más del 53% en nivel medio, aunque cerca del 14% en bajo dominio o necesidad de mejora.
- Planificación del texto: La dimensión más desafiante, con el 20,4% en bajo dominio y el 2,8% en necesidad de mejora.

Se concluye que, aunque los estudiantes dominan estrategias metacognitivas en rango Medio, no obstante, requieren más apoyo en la dimensión de planificación donde se da la organización previa de ideas para mejorar su producción textual.

4.1.4. Resultados del análisis inferencial

4.1.4.1 Prueba de Normalidad

Tabla 19. Tabla de normalidad de Kolmogorov- Smirnov

	kolmogorov-smirnov ^a		
	estadístico	gl	sig.
estrategias de aprendizaje metacognitivo (total)	0,053	108	0,200*
producción de textos expositivos (total)	0,071	108	0,200*
planificación de textos	0,116	108	0,001
traducción de las ideas	0,104	108	0,006
revisión y mejora del texto	0,131	108	0,000
reflexión sobre el proceso de escritura	0,102	108	0,007

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 19, se evidencia que los datos por ser mayores de 50 fueron analizados con la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los valores de K-S se calcularon para las estrategias de aprendizaje metacognitivo y para la variable producción de textos expositivos, así como para sus 4 dimensiones. Los resultados obtenidos indican que los valores de K-S para los datos de las variables de estudio no son significativos a nivel de $p < 0,05$ a excepción de las dimensiones: planificación de textos, traducción de las ideas, revisión y mejora del texto y la reflexión sobre el proceso de la escritura, donde sí son significativos; por lo tanto, en el caso de los datos de las

variables de estudio se acepta la hipótesis nula, que establece normalidad de datos, y por tanto se puede utilizar la correlación lineal de Pearson como prueba estadística para establecer la relación entre tales variables, como se plantea en la hipótesis general; y para las dimensiones, donde no se acepta la hipótesis nula, es decir, no se demuestra distribución normal de los datos, se consideró emplear la correlación de Spearman como prueba estadística para el contraste de las hipótesis específicas.

4.1.4.2 Contratación de hipótesis

Contratación de la hipótesis general

HG: Las estrategias de aprendizaje metacognitivo se relacionan significativamente con la producción de textos expositivos en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa El Salvador.

H₀: Las estrategias de aprendizaje metacognitivo no se relacionan significativamente con la producción de textos expositivos en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa El Salvador.

Tabla 20. Correlación de la hipótesis general

		producción de textos expositivos (total)
estrategias de aprendizaje metacognitivo (total)	correlación de pearson	0,844**
	sig. (unilateral)	0,000
	n	108

Fuente: elaboración propia

En la tabla 20, con respecto al Coeficiente de correlación: El valor de r es 0,844 indica una correlación positiva muy alta entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y producción de textos. Esto implica que a medida que los estudiantes aplican más estrategias de aprendizaje metacognitivo, su capacidad para producir textos expositivos mejora significativamente. Asimismo, la significancia (p): El valor de significancia unilateral es **0,000**, el cual es menor que el nivel de significancia típico ($\alpha=0,05$). Esto confirma que la correlación observada es estadísticamente significativa y no se debe al azar.

Decisión: Dado que $p < 0,05$ y el coeficiente de correlación es muy alto (0,844), se rechaza la hipótesis nula (H₀). Esto indica que existe una relación positiva muy alta y significativa entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la producción de textos expositivos. Por lo tanto, el desarrollo de estrategias de aprendizaje metacognitivo favorece significativamente la capacidad de los estudiantes para producir textos expositivos.

Contrastación de las hipótesis específicas

a. Hipótesis específica 1

H₁: Las estrategias de aprendizaje metacognitivo se relacionan directa y significativamente con la planificación del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.

H₀: Las estrategias de aprendizaje metacognitivo no se relacionan directa y significativamente con la planificación del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.

Tabla 21. Prueba de Rho de Spearman - Relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la planificación del texto expositivo

		planificación de textos	
rho de spearman	estrategias de aprendizaje metacognitivo (total)	coeficiente de correlación	0,752**
		sig. (unilateral)	0,000
		n	108

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 21, con respecto al Coeficiente de correlación: El valor de r es 0,752 indica una correlación positiva alta entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la planificación de textos. Esto sugiere que a medida que los estudiantes desarrollan más estrategias de aprendizaje metacognitivo, su capacidad para planificar textos mejora significativamente. Asimismo, la significancia (p): El valor de significancia unilateral es 0,000, lo cual es menor que el nivel de significancia típico ($\alpha=0,05$ \ alpha = 0,05 $\alpha=0,05$). Esto indica que la correlación es estadísticamente significativa, es decir, que es muy poco probable que la relación observada sea producto del azar.

Decisión: Dado que $p < 0,05$ y el coeficiente de correlación es alto (0,752), se rechaza la hipótesis nula (**H₀**) y se acepta la hipótesis alternativa (**H₁**). Por lo tanto, se concluye que efectivamente existe una relación directa y significativa entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la planificación del texto expositivo en los estudiantes analizados.

b. Hipótesis específica 2

H₂: Las estrategias de aprendizaje metacognitivo se relacionan directa y significativamente con la Traducción de las ideas del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.

H₀: Las estrategias de aprendizaje metacognitivo no se relacionan directa y significativamente con la Traducción de las ideas del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.

Tabla 22. Prueba de Rho de Spearman - Relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la traducción de las ideas del texto expositivo

		textualización de las ideas	
rho de spearman	estrategias de aprendizaje metacognitivo (total)	coeficiente de correlación sig. (unilateral)	0,747** 0,000
		n	108

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 22, con respecto al Coeficiente de correlación: El valor de r es 0,747 indica una correlación positiva alta entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la traducción de las ideas. Esto sugiere que a medida que los estudiantes desarrollan más estrategias de aprendizaje metacognitivo, su capacidad para traducir las ideas mejora significativamente. Asimismo, la significancia (p): El valor de significancia unilateral es 0,000, lo cual es menor que el nivel de significancia típico ($\alpha=0,05$ \ alpha = 0,05 $\alpha=0,05$). Esto indica que la correlación es estadísticamente significativa, es decir, que es muy poco probable que la relación observada sea producto del azar.

Decisión: Dado que $p < 0,05$ y el coeficiente de correlación es alto (0,747), se rechaza la hipótesis nula (**H₀**) y se acepta la hipótesis alternativa (**H₂**). Por lo tanto, se concluye que efectivamente existe una relación directa y significativa entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la textualización de las ideas de un texto expositivo en los estudiantes analizados.

c. Hipótesis específica 3

H₃: Las estrategias de aprendizaje metacognitivo se relacionan directa y significativamente con la revisión y mejora del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.

H₀: Las estrategias de aprendizaje metacognitivo no se relacionan directa y significativamente con la revisión y mejora del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.

Tabla 23. Prueba de Rho de Spearman - Relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la revisión y mejora del texto expositivo

		revisión y mejora del texto	
rho de spearman	estrategias de aprendizaje metacognitivo (total)	coeficiente de correlación	0,694**
		sig. (unilateral)	0,000
		n	108

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 23, con respecto al coeficiente de correlación: El valor de r es 0,694 que indica una correlación positiva alta entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la revisión y mejora del texto. Esto sugiere que a medida que los estudiantes desarrollan más estrategias de aprendizaje metacognitivo, su capacidad para revisar y mejorar el texto mejora significativamente. Asimismo, la significancia (p): El valor de significancia unilateral es 0,000, lo cual es menor que el nivel de significancia típico ($\alpha=0,05$ \alpha = 0,05). Esto indica que la correlación es estadísticamente significativa, es decir, que es muy poco probable que la relación observada sea producto del azar.

Decisión: Dado que $p < 0,05$ y el coeficiente de correlación es alto (0,694), se rechaza la hipótesis nula (**H₀**) y se acepta la hipótesis alternativa (**H₃**). Por lo tanto, se concluye que existe una relación directa y significativa entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la revisión y mejora del texto expositivo en los estudiantes analizados.

d. Hipótesis específica 4

H₄: Las estrategias de aprendizaje metacognitivo se relacionan directa y significativamente con la reflexión sobre el proceso de escritura del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.

H₀: Las estrategias de aprendizaje metacognitivo no se relacionan directa y significativamente con la reflexión sobre el proceso de escritura del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.

Tabla 24. Prueba de Rho de Spearman - Relación entre las estrategias de aprendizaje y la reflexión sobre el proceso de escritura

			reflexión sobre el proceso de escritura
rho de spearman	estrategias de aprendizaje metacognitivo (total)	coeficiente de correlación sig. (unilateral) N	0,698** 0,000 108

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 24, con respecto al Coeficiente de correlación: El valor de r es 0,698 que indica una correlación positiva alta entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la reflexión sobre el proceso de escritura. Esto sugiere que a medida que los estudiantes desarrollan más estrategias de aprendizaje metacognitivo, su capacidad para planificar textos mejora significativamente. Asimismo, la significancia (p): El valor de significancia unilateral es 0,000, lo cual es menor que el nivel de significancia típico ($\alpha=0,05$ \alpha = 0,05). Esto indica que la correlación es estadísticamente significativa, es decir, que es muy poco probable que la relación observada sea producto del azar.

Decisión: Dado que $p < 0,05$ y el coeficiente de correlación es alto (0,698), se rechaza la hipótesis nula (**H₀**) y se acepta la hipótesis alternativa (**H₄**). Por lo tanto, se concluye que existe una relación directa y significativa entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la reflexión sobre el proceso de escritura del texto expositivo en los estudiantes analizados.

4.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El presente estudio tuvo como objetivo principal determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la producción de textos expositivos en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa El Salvador.

Para la hipótesis general, los resultados obtenidos en esta investigación indican una relación significativa, ($r = 0.844$, $p = 0.000$) entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la producción de textos expositivos en estudiantes del quinto año de secundaria. Este hallazgo se alinea con los resultados de Flores (2017), quien encontró una relación significativa, aunque de baja magnitud, entre las estrategias metacognitivas y la producción de textos en estudiantes universitarios, el estudio atribuyó esta baja correlación a factores como la respuesta socialmente deseada y la falta de motivación hacia la redacción. De manera similar, Apolinario (2018) identificó una relación significativa y moderada entre las estrategias metacognitivas y la producción de textos narrativos en estudiantes de secundaria, sugiriendo que la conciencia metacognitiva se desarrolla de manera gradual, dependiendo de la edad y la práctica constante. Estos hallazgos tienen sustentos teóricos, según lo descrito en Bara (2004) quien sostiene que las estrategias metacognitivas permiten a los estudiantes planificar, supervisar y evaluar su aprendizaje, promoviendo la autorregulación. Esta perspectiva se ve reforzada por Jaramillo y Simbaña (2014), quienes argumentan que estas estrategias favorecen el procesamiento eficiente de la información, mejoran el autoconocimiento y facilitan el control en la planificación de tareas. Además, Nievecela y Rodríguez (2022) refuerzan esta postura al demostrar que el uso de estrategias metacognitivas durante los procesos de planificación, textualización y revisión mejora la redacción, incrementando la motivación de los estudiantes. Por último, Jiménez et al. (2018) subrayan la importancia de estas estrategias para el éxito académico en tareas de escritura, ya que son fundamentales para elaborar textos de mayor calidad. En conjunto, las evidencias empíricas y teóricas citadas consolidan la hipótesis planteada, destacando la relevancia del uso de estrategias metacognitivas en la producción de textos.

La primera hipótesis específica establece que las estrategias de aprendizaje metacognitivo se relacionan directa y significativamente con la planificación del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria. Los resultados obtenidos muestran una relación positiva alta ($r = 0.752$), lo cual es significativo y concluye que no es un resultado al azar, indicando que efectivamente existe una relación directa y significativa entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la planificación del texto expositivo en los estudiantes analizados. En apoyo a esta hipótesis, Hernández (2015) señala que existe una relación significativa entre las estrategias metacognitivas autorreguladoras y el aprendizaje de la producción de textos en estudiantes del primer grado del nivel secundaria, destacando que la metacognición permite al estudiante

reconocer sus propios procesos de aprendizaje y volverse consciente de las estrategias que puede usar según su eficacia y los retos que enfrenta, facilitando así la transferencia de lo aprendido a otras situaciones. La autora concluye que las dimensiones de organización, control y evaluación impactan directamente en las etapas de planificación, textualización y revisión, reforzando la relación entre las estrategias metacognitivas y la planificación en la producción de textos. Desde el punto de vista teórico, Estela y Pérez (2024) sostienen que el proceso de escritura es multifacético, involucrando la planificación, redacción, revisión y edición, y que para desarrollar un texto expositivo de calidad es fundamental realizar una planificación adecuada que permita organizar las ideas principales de manera clara y coherente, lo cual se alinea con la importancia de las estrategias metacognitivas en la fase de planificación, ya que ayudan a los estudiantes a estructurar correctamente sus textos antes de escribir. Por otro lado, Reyes (2019) enfatiza que establecer objetivos claros es crucial para dirigir la composición del texto, abarcando tanto el procedimiento como el contenido, lo que refuerza la idea de que una adecuada planificación contribuye a la calidad y coherencia del texto, consistente con los resultados obtenidos en esta investigación, que subrayan la relevancia de las estrategias metacognitivas para mejorar la planificación de los textos expositivos. En conjunto, los hallazgos empíricos y teóricos consolidan la hipótesis específica, demostrando que las estrategias metacognitivas tienen una relación directa y significativa con la planificación del texto expositivo, favoreciendo la organización y la calidad del texto final.

La segunda hipótesis específica establece que las estrategias de aprendizaje metacognitivo se relacionan directa y significativamente con la textualización de las ideas del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria. Los resultados obtenidos ($r = 0.747$) en esta investigación muestran una relación positiva alta y significativa, lo que confirma que existe una relación directa y significativa entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la traducción de las ideas en un texto expositivo en los estudiantes analizados. Este hallazgo es respaldado por la investigación de Céspedes et al. (2022), quienes indican que la enseñanza y el uso de estrategias de textualización contribuyen a la mejora de la redacción de textos expositivos. Ese estudio encontró que, antes de la intervención, no se evidenciaron diferencias significativas entre los niveles de producción de textos en los grupos; sin embargo, tras la aplicación de la estrategia de textualización, se observó una mejora significativa en el grupo experimental. Según los autores, esta mejora favoreció el desarrollo de competencias comunicativas y el pensamiento crítico, lo que refuerza la idea de que las estrategias de textualización impactan directamente en la calidad de los textos expositivos. Desde una perspectiva teórica, Reyes (2019) destaca que, durante la fase de textualización, el escritor transforma las ideas organizadas en un lenguaje claro y accesible para el lector, lo que implica convertir representaciones abstractas en una secuencia lineal coherente y comprensible. Este proceso es fundamental, según

Reyes, para garantizar que el contenido del texto sea fácil de entender, lo cual también se refleja en los resultados de la investigación, que subrayan la relevancia de las estrategias metacognitivas en la textualización de ideas en textos expositivos. En conjunto, tanto los hallazgos empíricos como las bases teóricas consolidan la hipótesis de que las estrategias metacognitivas están directamente relacionadas con la textualización efectiva de las ideas en la redacción de textos expositivos.

La tercera hipótesis específica establece que las estrategias de aprendizaje metacognitivo se relacionan directa y significativamente con la revisión y mejora del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria. Los resultados obtenidos en esta investigación ($r = 0.694$) muestran una relación positiva alta y estadísticamente significativa, lo que concluye que efectivamente existe una relación directa y significativa entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la revisión y mejora del texto expositivo en los estudiantes analizados. Este hallazgo es respaldado por la investigación de Báez (2015), quien señala que el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas influye significativamente en la planificación, traducción y revisión de la escritura, contribuyendo al desarrollo de una composición escrita más efectiva y autónoma, lo que empodera a los estudiantes como agentes activos de su propio aprendizaje. De manera similar, Chacnama (2019) establece que la enseñanza de estrategias metacognitivas influye significativamente en la planificación, textualización y revisión de textos narrativos en estudiantes del tercer grado de secundaria, lo que refuerza la idea de que estas estrategias son fundamentales en el proceso de escritura. Desde una perspectiva teórica, Cassany (1993) distingue entre dos tipos de escritores según el tipo de revisión que realizan: los aprendices y los expertos. Los aprendices se limitan a corregir errores superficiales de manera rápida y mecánica, mientras que los expertos realizan una revisión integral que considera no solo los aspectos gramaticales, sino también las ideas y la coherencia del texto. Para los expertos, la revisión es un proceso creativo y continuo que forma parte integral del acto de escribir, permitiéndoles ajustar ideas, estructura y estilo de manera progresiva y asegurando que el texto se acerque cada vez más a sus objetivos comunicativos. Este enfoque teórico apoya los resultados de la investigación, subrayando la importancia de las estrategias metacognitivas en la revisión y mejora de los textos expositivos. En conjunto, tanto los hallazgos empíricos como las bases teóricas consolidan la hipótesis de que las estrategias metacognitivas están directamente relacionadas con la revisión y mejora efectiva de los textos expositivos.

La cuarta hipótesis específica establece que las estrategias de aprendizaje metacognitivo se relacionan directa y significativamente con la reflexión sobre el proceso de escritura del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria. Los resultados obtenidos ($r = 0.698$) muestran una correlación positiva alta y estadísticamente significativa, lo que concluye que

existe una relación directa y significativa entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la reflexión sobre el proceso de escritura del texto expositivo en los estudiantes analizados. Este hallazgo es respaldado por la investigación de Apolinario (2018), quien establece una correlación moderada entre las estrategias metacognitivas y la producción de textos narrativos, destacando que a mayor uso de estrategias metacognitivas, mayor será la producción de textos narrativos (cuentos), resaltando el rol del monitoreo y la conciencia metacognitiva. En este sentido, se refuerza la idea de que las estrategias metacognitivas no solo mejoran la calidad de la escritura, sino también la reflexión sobre el proceso mismo. Desde una perspectiva teórica, el modelo de Flower y Hayes resalta que la reflexión en el proceso de escritura es un componente implícito que permite evaluar y ajustar el texto durante su elaboración, facilitando la transición entre las distintas etapas de planificación, textualización y revisión. Este enfoque teórico sostiene que los escritores utilizan de manera flexible diversas fases como la planificación, traducción y revisión, según sea necesario para organizar sus ideas, estructurar el texto y garantizar su coherencia. Además, incorporan la reflexión sobre el propio proceso de escritura, lo que permite a los estudiantes aplicar una estrategia más estructurada y consciente en la producción de textos. Asimismo, Flavell (1977, como se citó en Bara, 2004) destaca que las estrategias metacognitivas, a diferencia de las estrategias cognitivas, se enfocan en supervisar y controlar el proceso de aprendizaje, asegurando la precisión y eficacia de los resultados a través de la reflexión continua sobre el mismo. En conjunto, tanto los hallazgos empíricos como los enfoques teóricos consolidan la hipótesis de que las estrategias metacognitivas están directamente relacionadas con la reflexión sobre el proceso de escritura del texto expositivo, mejorando la calidad y eficacia de la producción escrita.

Finalmente, los resultados obtenidos en la investigación respaldan las hipótesis planteadas, demostrando que las estrategias de aprendizaje metacognitivo tienen una relación directa y significativa con diversas fases del proceso de producción de textos expositivos en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador. En particular, se ha evidenciado que estas estrategias influyen positivamente en la planificación, textualización, revisión y reflexión sobre el proceso de escritura

CONCLUSIONES

Existe una relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la producción de textos expositivos en estudiantes del 5to año de secundaria. Los resultados obtenidos permitieron confirmar que existe un nivel de correlación de 0,844 indicando una correlación positiva muy alta, cuya significancia fue de $p < 0,05$ por lo tanto se acepta la hipótesis alterna. Por lo tanto, el desarrollo de estrategias de aprendizaje metacognitivo favorece directa y significativamente la capacidad de los estudiantes para producir textos expositivos.

Existe una relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la planificación del texto en estudiantes del 5to año de secundaria. Los resultados obtenidos permitieron confirmar que existe un nivel de correlación de 0,752 indicando una correlación positiva alta, cuya significancia fue de $p < 0,05$ por lo tanto se acepta la hipótesis alterna. Por lo tanto, el desarrollo de estrategias de aprendizaje metacognitivo favorece directa y significativamente en la planificación de textos expositivos.

Existe una relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la textualización de las ideas en estudiantes del 5to año de secundaria. Los resultados obtenidos permitieron confirmar que existe un nivel de correlación de 0,747 indicando una correlación positiva alta, cuya significancia fue de $p < 0,05$ por lo tanto se acepta la hipótesis alterna. Por lo tanto, el desarrollo de estrategias de aprendizaje metacognitivo favorece directa y significativamente en la textualización de las ideas de los textos expositivos.

Existe una relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la revisión y mejora del texto en estudiantes del 5to año de secundaria. Los resultados obtenidos permitieron confirmar que existe un nivel de correlación de 0,694 indicando una correlación positiva alta, cuya significancia fue de $p < 0,05$ por lo tanto se acepta la hipótesis alterna. Por lo tanto, el desarrollo de estrategias de aprendizaje metacognitivo favorece directa y significativamente en la revisión y mejora del de los textos expositivos.

Existe una relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y la reflexión sobre el proceso de escritura en estudiantes del 5to año de secundaria. Los resultados obtenidos permitieron confirmar que existe un nivel de correlación de 0,698 indicando una correlación

positiva alta, cuya significancia fue de $p < 0,05$ por lo tanto se acepta la hipótesis alterna. Por lo tanto, el desarrollo de estrategias de aprendizaje metacognitivo favorece directa y significativamente en la reflexión sobre el proceso de escritura de textos expositivos.



RECOMENDACIONES

Se recomienda que estudios posteriores incluyan una mayor cantidad de instituciones educativas dentro de la misma UGEL o red educativa. Esto permitirá obtener una muestra más representativa y, al final, resultados más generalizables. Además, es aconsejable combinar la evaluación de la escritura de textos expositivos con los cuestionarios utilizados en esta investigación para corroborar y enriquecer los resultados obtenidos.

Se sugiere que los directores de las instituciones educativas motiven a sus docentes líderes a desarrollar e implementar proyectos de aprendizaje que fomenten en los estudiantes el reconocimiento y uso de estrategias de aprendizaje metacognitivo, para contribuir en la mejora de la producción de textos expositivos, basándose en la aplicación de los cuestionarios brindados en esta investigación y en la revisión de los textos expositivos redactados por los estudiantes.

Se recomienda que los docentes de diferentes áreas, apliquen los cuestionarios de esta investigación para identificar cómo sus estudiantes abordan la redacción de textos, para usar esos resultados para diseñar planes de mejora, métodos de enseñanza que ayuden a los estudiantes a comprender las características del tipo de texto a trabajar y reforzar sus estrategias de aprendizaje metacognitivo.

Se recomienda que los docentes completen los dos cuestionarios de la presente investigación para evaluar su propio nivel de dominio en estrategias de aprendizaje metacognitivo. Este autoconocimiento les permitirá enseñar de manera más efectiva las estrategias que sus estudiantes pueden usar para mejorar la producción de textos.

Se recomienda a los investigadores trabajar con muestras más amplias para aumentar la validez y confiabilidad de los instrumentos aplicados, así como para generalizar con mayor precisión los resultados obtenidos a poblaciones estudiantiles más diversas.

Estas recomendaciones buscan abordar las limitaciones identificadas en la investigación y promover prácticas educativas que fortalezcan la producción de textos expositivos a través del uso y reconocimiento de estrategias del aprendizaje metacognitivo.

REFERENCIAS

- Abad Beltrán, V., & Rodríguez Gonzalo, C. (2023). El proceso de revisión textual: Los ejemplos prototípicos de género como elementos reguladores. *Onomázein*, 60(2), 15–33. <https://doi.org/10.7764/onomazein.60.02>
- Alarcón, M. et al. , (2019). Empleo de las estrategias de aprendizaje en la universidad. Un estudio de caso. *Propósitos Y Representaciones*, 7(1), 10–32. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100002
- Álvarez, T. & Ramírez, R. (2010). *El texto expositivo y su escritura* [Archivo PDF]. <http://www.scielo.org.co/pdf/fofolios/n32/n32a05.pdf>
- Apolinario Vega, L. S. (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 de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2878>
- Arroyo, M. & Carrión, J. (2021). *Estrategias de lectoescritura para el desarrollo de la escritura creativa* [Archivo PDF]. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8219307.pdf>
- Báez Soto, E. (2015). *El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la cualificación de la escritura a través de la producción de textos expositivos* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/2136>
- Bara Soro, P. M. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: Estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B.U.P. y universidad*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/55400>
- Burón, J. (2012). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Ediciones Mensajero S.A. 6ta edición. https://www.academia.edu/12619481/50545470_Buron_Ensenar_a_aprender_Introduccion_a_la_metacognicion
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura* (1a ed.) [Archivo PDF]. https://aulavirtual.fio.unam.edu.ar/pluginfile.php/170070/mod_resource/content/4/daniel_cassany-la-cocina-de-la-escritura.pdf
- Céspedes, et al., (2022). Estrategias de textualización para mejorar la producción de textos expositivos en estudiantes de secundaria. <https://hdl.handle.net/20.500.12867/5818>
- Chacnama Zea, N. M. (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 maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9842>

- Corbacho, A. (2006). *Textos, tipos de texto y textos especializados* [Archivo PDF]. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2100070.pdf>
- Crisóstomo Miguel, B. (2015) *Análisis de la producción de textos expositivos* [Tesis de pregrado, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Facultad de filosofía y letras]. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/bitstreams/c0763c22-bc52-40b0-b12e-1be230fd98f6/download>
- Díaz, H. (28 de diciembre ,2023). *PISA 2022: Aportes, dudas*. Educared. <https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/desafios/pisa-2022-aportes-dudas/>
- Escorcía, D. (2010). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(2), 265-277. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79915646010.pdf>
- Fuenmayor, et al. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ. *Letras*, 50(77), 159-187. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000200007
- Estela, C. & Pérez, T. (2024). Transformando la escritura: Estrategias de aprendizaje para estudiantes de educación superior [Archivo PDF]. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9856628.pdf>
- Flores Zavaleta, C. E. (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, Lima, Perú]. <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/1480>
- García Sedeño, M. y García-Tejera M. (2013). Estimación de la Validez de Contenido en una Escala de Valoración del Grado de Violencia de Género Soportado en Adolescentes. *Acción Psicológica*, 10(2), 41-57. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11823>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Hernández, et al., (2014). *Metodología de la investigación*. (6a ed.). https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hernández Santa Cruz, E. (2015). *Estrategias metacognitivas autorreguladoras y su relación con el aprendizaje de producción de textos en los estudiantes de 1er grado de secundaria en la I.E. 5051 Virgen de Fátima de Ventanilla-2013* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/256>
- Jaramillo Naranjo, L. M., & Simbaña Gallardo, V. P. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 16, 299–313. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846097014>
- Jiménez, et al. , (2018). Metacognitive strategies applied to writing as predictors of spontaneous writing quality. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(2), 301-323. https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6211/2095-6088-1_PB_eng.pdf?sequence=3

- Maestros Edunet. (13 de mayo, 2024). Metacognición y su aplicación en una sesión de aprendizaje [Archivo de vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Uz27FiAuOTU>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Docente: 2º sec. Escritura*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/07/Docente-2Sec.-Escritura.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Resultados 2019 a nivel nacional*. <https://www.calameo.com/read/006286625b1d7f0cd7597?view=slide&page=1>
- Ministerio de Educación del Perú. (s.f.). *Evaluación nacional de logros de aprendizaje de estudiantes*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2023/>
- Ministerio de Educación del Perú. (s.f.). *Aprendizajes*. Ministerio de Educación del Perú. <https://www.minedu.gob.pe/p/politicas-aprendizajes->
- Muñoz, et al. (2010). Enseñanza de la producción escrita del cuento en la básica primaria. En F. Vásquez (Ed), *Estrategias de enseñanza: Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. (pp. 65-81). Kimpres Universidad de la Salle. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>
- Nievecela Guamanrrigra, N. de J., & Rodríguez Rodríguez, T.E. (2022). Estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos con estudiantes de séptimo de básica. *Revista Pucará*, 32, 139-160. <https://doi.org/10.18537/puc.32.01.08>
- Ramírez, M. (2023). Aprendizaje metacognitivo, ¿qué es y cómo fomentarlo? *En Tutoría y andamiaje educativo en la UNAM* (pp. 51-79). Editorial Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.researchgate.net/publication/369113716>
- Reyes Quintero, Y. (2019). *El modelo de Flower y Hayes: Una herramienta para mejorar la composición escrita de los textos narrativos a nivel de super y microestructuras* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnología de Colombia]. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8571>
- Sánchez Carlessi, H., & Reyes Meza, C. (2009). *Metodología y diseños en la investigación científica* (4a ed.). Editorial Visión Universitaria.
- Unidad de gestión educativa local N° 01. (s.f.). *DECIDETEC juntos evaluamos aprendizajes*. <https://apps.ugel01.gob.pe/decidetec/>

ANEXOS

ENCUESTA

Estimados(as) estudiantes estoy trabajando en una investigación que servirá para trabajar una tesis de maestría, acerca de las “Estrategias de Aprendizaje Metacognitivo y Producción de Textos Expositivos en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa El Salvador” el primer cuestionario se ha elaborado con la finalidad de medir la variable Estrategias de Aprendizaje Metacognitivo y el segundo cuestionario medirá la variable Producción de Textos Expositivos.

Por lo que necesito que Ud. responda todas las preguntas a fin de recoger datos necesarios para realizar la investigación. Los datos solicitados, así como tus respuestas serán confidenciales y anónimas.

Tu participación es voluntaria.

Durante la aplicación de los 2 cuestionarios si tienes alguna pregunta puedes realizarla.

El tiempo de la aplicación de los dos cuestionarios es de 40 minutos.

¡Adelante, su participación es muy importante!

**ESCUELA DE POSGRADO
PONTIFICA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

▪ **CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE METACOGNITIVO**

Edad:..... Sexo:.....

Estudio los últimos años (3ro, 4to y 5to de secundaria) en este colegio: **SI () NO ()**

INSTRUCCIONES

Lee bien cada uno de los **24 ítems** o frases que describen las actividades que realizas cuando escribes un texto, y responde colocando una **X** o aspa en el número que mejor se ajuste a la frecuencia con la que normalmente realizas dicha actividad.

Cada actividad puedes haberla utilizado con mayor o menor frecuencia. Algunas puede que no las hayas utilizado nunca y otras, en cambio, muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que deseo conocer.

Para ello se ha establecido cinco grados posibles según la frecuencia con la que tú realizas dichas actividades.

1 = Nunca

2 = Rara vez

3 = A veces

4 = Frecuentemente

5 = Siempre

<i>ITEMS</i>	1 Nunca	2 Rara vez	3 A veces	4	5 Siempre
1. Entiendo claramente los objetivos cuando empiezo a escribir un texto expositivo.					
2. Conozco que estrategias son más efectivas para redactar textos expositivos.					
3. Identifico qué partes de la escritura de un texto expositivo me resultan más difíciles.					
4. Conozco varias estrategias de escritura para planificar mis ideas antes de escribir.					
5. Sé cómo organizar la información de manera lógica en un texto expositivo.					
6. Tengo claras las estrategias para revisar y mejorar mi escritura.					
7. Soy consciente de mis fortalezas y debilidades al escribir textos expositivos.					
8. Reconozco cuándo necesito más tiempo para entender el tema sobre el que debo escribir.					
9. Sé cuándo pedir ayuda si encuentro dificultades en la escritura.					
10. Antes de empezar a escribir, establezco un plan detallado sobre lo que quiero incluir en mi texto expositivo.					
11. Organizo mis ideas antes de escribir para asegurarme de que el texto tenga coherencia.					
12. Estimo el tiempo necesario para completar la escritura de un texto expositivo.					

<i>ITEMS</i>	1 Nunca	2 Rara vez	A veces	Frecuentemente	5 Siempre
13. Mientras escribo, reviso constantemente si mis ideas están claras y bien organizadas.					
14. Durante la escritura, me aseguro de que el texto cumpla con los objetivos.					
15. Si veo que mi escritura no va bien, busco mejorarla.					
16. Reviso mi texto después de escribir para asegurarme de que esté bien estructurado y sin errores.					
17. Evalúo si el texto expositivo cumple con todos los criterios de calidad (claridad, coherencia, cohesión).					
18. Reflexiono sobre qué aspectos puedo mejorar para futuras tareas de escritura.					
19. Utilizo las estrategias de escritura que me han funcionado en el pasado al escribir nuevos textos expositivos.					
20. Adapto mis estrategias de escritura según la complejidad del texto que necesito redactar.					
21. Aprendo de mis errores en la escritura y los evito en el futuro.					
22. Modifico mi perspectiva sobre la tarea cuando veo que una estrategia de escritura no me está dando los resultados deseados.					
23. Adapto mi estilo de escritura según las necesidades de la tarea.					
24. Modifico mis estrategias de escritura basándome en la retroalimentación que recibo.					

CUESTIONARIO SOBRE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS

INSTRUCCIONES

Lee bien los **20 ítems** o frases que describen las actividades que realizas cuando escribes un texto expositivo, y responde con una **X** o aspa en el número que mejor se ajuste a la frecuencia con la que normalmente realizas dicha actividad.

Cada actividad puedes haberla utilizado con mayor o menor frecuencia. Algunas puede que no las hayas utilizado nunca y otras, en cambio, muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que deseo conocer.

Para ello se ha establecido cinco grados posibles según la frecuencia con la que tú realizas dichas actividades.

1= Nunca

2= Rara vez

3= A veces

4 = Frecuentemente

5 = Siempre

<i>ITEMS</i>	1 Nunca	2 Rara vez	3 A veces	4 Frecuentemente	5 Siempre
1. Antes de escribir, hago un esquema de las ideas que quiero desarrollar en mi texto.					
2. Pienso en la estructura general de mi texto antes de empezar a escribir.					
3. Identifico las ideas claves que deben estar presentes en cada párrafo de mi texto.					
4. Considero el objetivo de mi texto y cómo asegurar que el lector lo entienda.					
5. Reflexiono sobre cómo conectar las ideas para asegurar que mi texto fluya de manera lógica.					
6. Al escribir, soy consciente de cómo expresar mis ideas de manera clara y precisa.					
7. Me aseguro de que cada párrafo tenga una idea principal bien desarrollada.					
8. Analizo si el conector que utilizaré une las ideas de forma coherente.					
9. Elijo las palabras y frases que expresen mejor lo que quiero decir.					
10. Mientras escribo, me esfuerzo por mantener un estilo formal y coherente en el texto.					
11. Después de escribir un borrador, lo reviso para asegurarme de que todas las ideas estén bien organizadas.					
12. Identifico posibles errores o incoherencias al leer mi texto en voz alta.					
13. Comparo el texto final con mi plan inicial para asegurarme de haber cubierto todos los puntos importantes.					
14. Reviso la gramática, ortografía y puntuación para corregir cualquier error de escritura.					
15. Verifico que mi texto cumpla su propósito y sea fácil de entender.					
16. Antes de escribir, pienso en cómo voy a abordar la tarea.					
17. Durante la escritura, me pregunto si estoy cumpliendo con los objetivos que me propuse.					
18. Si me encuentro con dificultades mientras escribo, hago una pausa para reconsiderar mi forma de trabajar.					
19. Después de escribir, reflexiono sobre qué funcionó y qué podría mejorar en el futuro.					
20. Entiendo cómo las etapas de planificación, escritura y revisión contribuyen en la calidad del texto.					

Título: Estrategias de Aprendizaje Metacognitivo y Producción de Textos Expositivos en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa El Salvador

MATRIZ DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Problema de Investigación	Objetivos	Hipótesis (si es que corresponde)	Variables/Dimensiones	Diseño Metodológico
<p>Problema general: ¿Qué relación existe entre estrategias de aprendizaje metacognitivo y producción de textos expositivos en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador?</p>	<p>Objetivo general: - Determinar la relación entre estrategias de aprendizaje metacognitivo y producción de textos expositivos en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.</p>	<p>Hipótesis general: Las estrategias de aprendizaje metacognitivo se relacionan significativamente con la producción de textos expositivos en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa El Salvador.</p>	<p>Variables de la investigación: V1:Estrategias de aprendizaje metacognitivo V2:Producción de textos expositivos</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo El tipo es descriptivo El diseño es no experimental, transversal y correlacional..</p>
<p>Pregunta específica 1 -¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y Planificación del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador?</p>	<p>Objetivo específico 1: -Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y Planificación del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.</p>	<p>Hipótesis específicas 1: Las estrategias de aprendizaje metacognitivo se relacionan directa y significativamente con la planificación del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.</p>	<p>Variables intervinientes/ asociadas:</p>	<p>Población: 108 estudiantes del 5to año de secundaria. Muestra: 108 estudiantes Criterios inclusión: -Pertener a una institución educativa pública del distrito de Villa El Salvador. -Cursar el 5to año de Educación Secundaria. -Estudiantes de ambos sexos. -Edad 16 a 18 años. Nacionalidad peruana.</p>
<p>Pregunta específica 2 -¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y Textualización de las ideas del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador?</p>	<p>Objetivo específico 2: -Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y Textualización de las ideas del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.</p>	<p>Hipótesis específicas 2: Las estrategias de aprendizaje metacognitivo se relacionan directa y significativamente con la Textualización de las ideas del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.</p>		<p>Criterios exclusión: -Participación parcial en la aplicación de las pruebas de evaluación. -Edad menor a dieciséis y/o mayor a dieciocho años.</p>

<p>Pregunta específica 3 -¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y revisión y mejora del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador?</p>	<p>Objetivo específico 3: -Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y revisión y mejora del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.</p>	<p>Hipótesis específicas 3: Las estrategias de aprendizaje metacognitivo se relacionan directa y significativamente con la revisión y mejora del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.</p>		<p>-Estudiantes con discapacidad. -Estudiantes que provienen de instituciones privadas. -Estudiantes que no estudiaron en la I.E. los tres últimos años. -Estudiantes que no brinden su consentimiento.</p>
<p>Pregunta específica 4 -¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y reflexión sobre el proceso de escritura del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador?</p>	<p>Objetivo específico 4: -Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivo y reflexión sobre el proceso de escritura del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.</p>	<p>Hipótesis específicas 4: Las estrategias de aprendizaje metacognitivo se relacionan directa y significativamente con la reflexión sobre el proceso de escritura del texto expositivo en estudiantes del quinto año de secundaria de Villa el Salvador.</p>		