

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MONTERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



METACOGNICIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 6053 SAGRADO CORAZÓN- CHALET

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA, ESPECIALIDAD: LENGUA, LITERATURA Y COMUNICACIÓN**

ALARCO CHAMBI, Luz Esmeralda

CASIMIRO ALIAGA, Celia Evelyn

RAMON GIL, Maria Roxana

ZEEVALLOS GUTIERREZ, Leydi Wendi

ASESORA:

Dra. Jeannina Del Alva Huaman Carhuatocto

Lima, diciembre de 2020

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito medir el nivel de relación entre las variables: metacognición y producción de textos expositivos en estudiantes del nivel secundaria. En el estudio se analizaron la correlación entre las categorías: conocimiento metacognitivo y procesos de control cognitivo respecto a la producción de textos expositivos escritos. Para encontrar el grado de correlación se utilizó la metodología no experimental de tipo descriptivo - correlacional. La muestra estuvo conformada por 77 estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet. Para la recolección de información se utilizaron dos cuestionarios; el cuestionario de metacognición y el de producción de textos expositivos. La conclusión del estudio determina que existe un alto nivel de relación entre la metacognición y la producción de textos expositivos, ya que el 92,2% de estudiantes de cuarto de secundaria manifiestan reflexionar sobre la tarea, la persona y la estrategia al redactar además, indicaron que planificaban, supervisaban y revisaban sus textos eficazmente.

Palabras clave: metacognición, producción textual, textos expositivos, correlación.

Abstract

The purpose of this research was to measure the level of relationship between the variables: metacognition and production of expository texts in high school students. The study analyzed the correlation between the categories: metacognitive knowledge and cognitive control processes with respect to the production of written expository texts. To find the degree of correlation, the non-experimental methodology of descriptive-correlational type was used. The sample was made up of 77 students from the fourth grade of secondary school at Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet. Two questionnaires were used for the collection of information; the metacognition questionnaire and the production of expository texts. The conclusion of the study determines that there is a high level of relationship between metacognition and the production of expository texts, since 92.2% of students in the fourth grade of secondary school stated that they reflected on the task, the person and the strategy when writing, and also indicated that they planned, supervised and revised their texts effectively.

Keywords: metacognition, text production, expository texts, correlation.

Agradecimientos

Gracias a Dios, mi fuente constante de fuerza y fe, a mi familia extensa y nuclear Ana, Rebeca y Luis, son mi soporte e inspiración para guiar mis pasos hacia mejores rumbos.

A mi asesora Jeannina, por su paciencia y dedicación a este trabajo, más que una asesora, una cómplice en esta larga travesía. A mis maestros por su paciencia, constancia y cariño.

A mis amigos, de quienes recibo soporte, buenos deseos y consejos, gracias por su paciencia y cariño que llena de alegría mi corazón. Borahae.

A mis compañeras tesistas por su colaboración y paciencia en estos últimos años, mi aprecio, agradecimiento y admiración para ustedes.

Alarco Chambi, Luz Esmeralda

Gracias a Dios por darme fuerzas y permitir que cada una de mis metas se cumplan; a mi familia, por su apoyo constante y dedicación a pesar de las adversidades; a mi asesora Jeannina que con su compromiso y paciencia ha logrado que esta investigación tome un buen camino; a mis profesores y Coordinadora del Programa de Estudios de Comunicación, Lilian Loayza Urcia, que con su preocupación y entrega ha logrado que termine bien esta carrera que tanto me apasiona. Por último, a mis mejores amigos que me han acompañado en este proceso que no ha sido sencillo, pero gracias a sus aportes y amor lo complicado no se ha dejado notar.

Mi gran aprecio y afecto a todos ustedes.

Casimiro Aliaga, Celia Evelyn

A Dios por bendecirme con cada oportunidad en mi vida, a mi madre Domitila por ser la fuente de mi inspiración y mi motivación, a mi asesora Jeannina por su acompañamiento constante y fraterno y a mis buenos amigos por haber sido mi soporte en esta época tan difícil de pandemia.

Ramon Gil, Maria Roxana

A Dios por darme confianza para culminar la carrera de mis sueños, a mis padres, Amelia y Urbano, que son mi motivación constante y protagonistas de todos los triunfos de mi vida y a mis hermanos por su apoyo incondicional.

A mi asesora Jeannina por su paciencia y aprendizajes brindados en cada reunión.

A cada integrante de casa, porque somos un equipo maravilloso y nos apoyamos unos a otros y a todos los que me ayudaron en este último año tan difícil, haciendo notar su felicidad infinita por mis logros.

Zevallos Gutierrez, Leydi Wendi

Índice

INTRODUCCIÓN	13
Planteamiento y justificación del problema de investigación	14
Objetivos	18
Antecedentes De La Investigación	18
Estudios Nacionales	19
Estudios Internacionales	24
Breve descripción de las partes principales de la tesis	29
Aportes de estudio a nivel teórico, metodológico y práctico	29
Limitaciones de la investigación	30
PARTE I: MARCO TEÓRICO	31
1.1 Aproximación a la metacognición	31
1.2 Dimensiones de la metacognición	39
1.2.1 Conocimiento metacognitivo	40
1.2.2 Conocimiento de la persona	40
1.2.3 Conocimiento de la tarea	41
1.2.1 Conocimiento de las estrategias	41
1.3 El proceso de control cognitivo	42
1.3.1 Planificación	43
1.3.2 Supervisión	43

1.3.3 Evaluación	43
1.4 Metacognición y textos escritos expositivos	44
1.5 Enfoque procesual de la escritura	45
1.5.1 Corriente expresiva	47
1.5.2 Corriente sociocultural	48
1.6 Historia de modelos en composición escrita	51
1.6.1 Modelo de Linda Flowers y John Hayes	52
1.6.2 Modelo de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia	53
1.6.3 Modelo de Daniel Cassany	54
1.7 El texto y sus propiedades	54
1.7.1 Adecuación	55
1.7.2 Coherencia	55
1.7.3 Cohesión	56
1.7.4 Corrección	56
1.7.5 Estilística	57
1.7.6 Presentación	58
1.8 Producción textual en el Currículo Nacional de Educación Básica	58
1.9 Procesos de composición escrita	61
1.9.1 Planificación	61
1.9.2 Textualización	63

1.9.3 Revisión	64
1.10 El texto expositivo	64
1.11 Estructura textual del texto expositivo	68
1.12 La escritura de textos expositivos como herramienta de pensamiento	73
PARTE II: MARCO METODOLÓGICO	75
2.1 Diseño de Investigación	75
Objetivos de la investigación	76
Objetivo General	76
Objetivos Específicos	76
Diseño, tipo y modalidad de la investigación	76
Operacionalización de variables de investigación	78
Sistema de hipótesis	79
Hipótesis general	79
Hipótesis específicas	79
Metodología empleada	80
Población	80
Muestra	80
Técnicas e instrumentos de recolección de datos	82
Validez del instrumento	84
	85

Análisis de confiabilidad	85
Aplicación del instrumento	88
2.2 Análisis e interpretación de resultados	89
CONCLUSIONES	97
RECOMENDACIONES	98
REFERENCIAS	99

Anexo 1. Cuestionario de metacognición

Anexo 2. Cuestionario de textos expositivos

Anexo 3. Matriz de consistencia

Anexo 4. Tablas

Tabla 1. Distribución del total de estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet

Tabla 2. Distribución del total de estudiantes por secciones del cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet

Tabla 3. Equipo de jueces expertos que analizaron el instrumento

Tabla 4. Datos procesados en el coeficiente de valoración V de Aiken

Tabla 5. Estadística de confiabilidad de la prueba piloto por SPSS versión 26

Tabla 6. Estadística de Confiabilidad de muestra real por SPSS versión 26

Tabla 7. Distribución de frecuencias de la variable metacognición y producción de textos expositivos

Tabla 8. Distribución de frecuencias de la dimensión conocimiento metacognitivo y producción de textos expositivos

Tabla 9. Distribución de frecuencias de la dimensión proceso de control metacognitivo y producción de textos expositivos

Tabla 10. Prueba de normalidad de las variables y dimensiones

Tabla 11. Prueba de Rho de Spearman, correlación de la variable metacognición y producción de textos expositivos

Tabla 12. Prueba de Rho de Spearman, correlación de la dimensión conocimiento metacognitivo y producción de textos expositivos

Tabla 13. Prueba de Rho de Spearman, correlación de la dimensión proceso de control cognitivo y producción de textos expositivos

Tabla 14. Procesos de control metacognitivo en las distintas fases o momentos de la realización de una tarea de aprendizaje según Pozo en 2013

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo nacional considera actualmente tres competencias en el área de Comunicación, lee diversos tipos de textos, se expresa oralmente en su lengua materna y escribe diversos tipos de textos; de las cuales solo la comprensión de textos es evaluada anualmente mediante las pruebas ECE (Evaluación censal de estudiantes) realizada por el Ministerio de Educación. La competencia de Producción de textos escritos se ha venido evaluando, pero, no con el mismo énfasis y regularidad. Desde las aulas surge la necesidad de implementar una nueva forma de enseñar la actividad escrita; dejando de lado los procesos rutinarios durante la planificación, textualización y revisión, considerando así los aspectos metacognitivos como procesos altamente reflexivos.

Por lo mencionado en el párrafo anterior el propósito de la presente investigación es analizar la relación entre la metacognición y la producción de textos expositivos en estudiantes de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet. La población estuvo conformada por 77 estudiantes. El diseño de la investigación empleado fue el descriptivo- correlacional. Los instrumentos utilizados para el recojo de información fueron un cuestionario virtual de metacognición empleado durante la tarea escrita y un cuestionario, del mismo formato, para evaluar el nivel de producción de textos expositivos. Ambos instrumentos fueron sometidos al análisis de validez y confiabilidad utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, con lo que se comprobó que su consistencia interna era positiva y confiable para aplicarlos, los ítems arrojaron un coeficiente de fiabilidad de ,926. Respecto a los resultados de la investigación, tras aplicarse la prueba

de Rho de Spearman se encontró que existe un alto nivel de correlación entre las variables sujetas al estudio (metacognición y producción de textos expositivos), confirmándose todas las hipótesis formuladas al inicio de la investigación.

Planteamiento y justificación del problema de investigación

Cassany (2006) percibe la redacción como una actividad compleja, la cual requiere del manejo y dominio de una serie de operaciones que abarca desde la toma de conciencia del lector hasta la corrección de tipografía y ortografía. Este autor concibe la escritura como un proceso cíclico, en el que cada escritor posee un estilo personal de redacción y puede utilizar estos procesos de diferentes maneras y en diversas situaciones. En ese sentido, escribir es de vital importancia en el desarrollo de toda persona; debido a que es una herramienta para el aprendizaje que ayuda a construir y transmitir conocimientos. Razón por la cual se busca desarrollar esta competencia desde los primeros años de formación, tal como se evidencia en el Currículo Nacional de la Educación Básica (2016). Según el ciclo VII de la Educación Básica Regular (EBR) esta competencia brinda la oportunidad de identificar tanto logros como dificultades e implementar acciones de mejora en el proceso de la escritura.

Los resultados emitidos por la Unesco en el año 2015 pusieron en evidencia que la producción de textos sigue siendo una problemática mundial. Ese mismo año se realizó el tercer estudio regional comparativo explicativo (TERCE) dirigido a estudiantes que cursaban el sexto grado de primaria de 15 países de América Latina y el Caribe, en el que participó Perú. Su objetivo fue diagnosticar y describir el nivel de producción de textos. Se evaluaron y midieron tres dominios para la escritura: a nivel discursivo, textual

y convenciones de legibilidad. Las estadísticas evidenciaron que Perú alcanzó un 2.90, 3.35 y 3.45, respectivamente, estos resultados pusieron en manifiesto que existía mayor deficiencia en la dimensión discursiva, es decir, los estudiantes no tenían desarrollada la capacidad de adecuar el texto al propósito comunicativo y a la tipología textual. A partir de ello, se sostuvo que existía una necesidad de evaluar la producción de textos expositivos en el nivel secundario.

A nivel Perú, la prueba más reciente fue realizada en el año 2018 por la Unidad de Medición y Calidad Educativa, estuvo dirigida a estudiantes del segundo grado de educación secundaria, se evaluaron tres capacidades que estaban planteadas en el Currículo Nacional de Educación Básica: Adecúa el texto a la situación comunicativa, organiza y desarrolla las ideas de su texto de manera coherente y cohesionada, y usa convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. La evaluación se realizó en función a cuatro tipologías textuales (narrativo, descriptivo y argumentativo) con sus respectivos géneros como : anécdota, artículo descriptivo, noticia y carta formal. Los resultados evidenciaron que el 23.8% de estudiantes se encontraron en el nivel inicio, el 56% en proceso y el 20.2 % en el nivel satisfactorio. Además, los criterios de evaluación giraron en torno a la adecuación del tema, secuencia textual, progresión de ideas, suficiencia comunicativa y reglas ortográficas. De los resultados, se concluyó que hay una problemática vigente en la competencia de la producción de textos, que requiere una atención focalizada.

Por otra parte, en el área curricular de Comunicación según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2016), se observó el énfasis en desarrollar la producción de textos desde la competencia comunicativa, la cual concibe al texto como una unidad lingüística

de estructura organizada con un propósito comunicativo. Asimismo, señala que se trata de un proceso reflexivo en el que se desarrollan habilidades y capacidades como la adecuación y organización de los textos así como la revisión permanente del escrito con la finalidad de mejorarlo.

El desarrollo de capacidades en la producción de textos no se rige exclusivamente al aprendizaje de la lengua, sino que hace hincapié en la capacidad que tienen los estudiantes de emplear diversos conocimientos, recursos discursivos y lingüísticos durante la producción escrita. Se hace énfasis en la escritura como un proceso reflexivo, antes de la producción se debe considerar un propósito claro y un contexto comunicativo específico en el que se irá organizando, adecuando y revisando el texto. A nivel Perú, no se encontró información actualizada de evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación que indiquen los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes del VII ciclo del nivel secundario en la producción de textos escritos de tipología expositiva.

La raíz de la problemática se fundamentó en que los estudiantes no tienen consciencia de la importancia de reflexionar sobre sus propios conocimientos y la forma en que estos se producen, lo cual tuvo implicancia significativa en la construcción de un plan de redacción, la materialización de las ideas planificadas y la revisión regulada y consciente del texto expositivo. La metacognición como proceso proporciona al educando la capacidad de regular los conocimientos y estrategias para afrontar la tarea escrita. Aquí radicó la necesidad de implementar metodologías innovadoras que apunten al desarrollo de estrategias metacognitivas. Así, investigadores como Jaramillo y Osses (2014) manifiestan que “es posible diferenciar dos componentes metacognitivos, uno de naturaleza declarativa y otro de carácter procedimental” (p.119).

En MINEDU (2016) se menciona que la metacognición está presente no solo en el proceso de evaluación, sino cuando el maestro utiliza y regula diversas estrategias que permitan mejorar el logro en los aprendizajes. Por tal razón, propone criterios, indicadores e instrumentos, que permitan evaluar las competencias y capacidades de manera pertinente en todos los niveles educativos. Prevé el uso de diversas estrategias metacognitivas o también llamadas de retroalimentación, dándole particular importancia a la identificación y hallazgo de las dificultades presentes en el aprendizaje.

Entonces, resultó imprescindible realizar estudios descriptivos en estudiantes del nivel secundario con la finalidad de recoger información validada que permita implementar la dimensión metacognitiva durante los procesos de escritura de textos expositivos. Se consideró la tipología textual más empleada en el contexto académico nacional e internacional.

A partir de lo expuesto se formula el siguiente problema de investigación:

¿Qué relación existe entre la metacognición y la producción de textos expositivos en estudiantes de 4° grado de educación secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón- Chalet ?

Objetivos

Objetivo General

Determinar el nivel de relación entre la metacognición y la producción de textos expositivos de las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Objetivos Específicos

Describir la relación entre el conocimiento metacognitivo y la producción de textos expositivos de las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón Chalet.

Describir la relación entre los procesos de control cognitivo y la producción de textos expositivos de las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Antecedentes De La Investigación

La problemática llevó a realizar una exhaustiva revisión de investigaciones recientes que sustentaron las variables de estudio: metacognición y producción de textos expositivos. A continuación, se presentan aportes nacionales e internacionales relevantes para los intereses investigativos.

Estudios Nacionales

Figuroa (2019), en su tesis titulada Estrategias de metacognición en el pensamiento crítico en estudiantes de 1° de secundaria de la I.E. N° 5179 Puente Piedra, realizó este estudio para optar el título de maestría en educación con mención en docencia y gestión educativa. Esta investigación fue realizada en la Universidad César Vallejo en Lima - Perú, cuyo objetivo principal fue determinar si la metacognición tiene efectos significativos en el pensamiento crítico en estudiantes del primero de secundaria de la I.E. N°5179, Puente Piedra, 2019. La metodología perteneció al enfoque cuantitativo y diseño pre experimental, su muestra fue no probabilística conformada por

60 estudiantes. Se aplicó el pre y post test: prueba escrita para medir el nivel de pensamiento crítico. Los resultados obtenidos afirmaron que la aplicación del método de la metacognición permite el desarrollo del pensamiento crítico en los educandos, puesto que hubo una diferencia significativa entre el pre y post test.

Las semejanzas encontradas en ambos estudios es la variable de metacognición y el empleo de la población/ muestra que corresponde al nivel secundario de la Educación Básica Regular.

Como diferencia, se evidenció que en el primer estudio la metodología fue de diseño pre experimental con un solo grupo, mientras que el presente estudio recolectó información mediante el diseño descriptivo correlacional que involucra dos variables de estudio.

En el estudio de Miranda (2019), se desarrolló la siguiente investigación Habilidades metacognitivas en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática Capitán Marcelino Valverde Solórzano del distrito de Sihuas - Ancash - 2019, para optar el título profesional de licenciada en educación secundaria, realizado en la Universidad Católica Los Ángeles Chimbote - Perú. El objetivo general fue identificar las habilidades metacognitivas en los estudiantes de primer grado de secundaria de la I.E. Emblemática Capitán Marcelino Valverde Solórzano del distrito de Sihuas - Ancash - 2019. La metodología empleada fue el diseño no experimental - descriptivo simple, en una muestra de 26 estudiantes en la que se empleó como instrumento un inventario de habilidades cognitivas (MAI). Los resultados obtenidos evidenciaron que el 69,2 % conocen las habilidades cognitivas y el 53,8%, las habilidades de regulación.

Las semejanzas encontradas en ambas investigaciones son la variable metacognición y la metodología que corresponde al diseño no experimental de tipo descriptivo.

La diferencia encontrada entre el estudio mencionado y la investigación realizada fue la población/ muestra de estudiantes que corresponden al VI ciclo de la Educación Básica Regular y la presente investigación al VII ciclo.

Por otro lado, Apolinario (2018) realizó la investigación Estrategias metacognitivas y la producción de textos narrativos (cuentos) en estudiantes de 3er grado de secundaria de la Institución Educativa N° 100 de San Juan de Lurigancho, para optar el título de maestría en ciencias de la educación, realizado en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en Lima - Perú. El objetivo fue establecer el grado de relación entre las estrategias metacognitivas y la producción de textos narrativos (cuentos) en estudiantes de tercer grado de secundaria de la Institución Educativa N° 100 de San Juan de Lurigancho, la metodología fue de enfoque cuantitativo y de diseño descriptivo correlacional, en una muestra de 100 estudiantes en la que se aplicó como instrumentos: inventario de estrategias metacognitivas y una prueba escrita PROESC. Concluyó como resultado que la relación entre las estrategias metacognitivas y la producción de textos narrativos (cuentos) es directamente proporcional y significativa, es decir, que a mayor uso de estrategias metacognitivas brindadas a los estudiantes, mayor es la productividad en la escritura de textos narrativos.

Las semejanzas encontradas en ambos estudios fueron la variable de producción de textos, la cual se eligió para indagar en la presente investigación, la población y muestra de estudiantes que corresponden al VII ciclo de la Educación Básica Regular, la

metodología utilizada para el recojo de información que es el descriptivo correlacional y el instrumento que el grupo investigador adaptó a sus intereses.

La diferencia que se evidenció en la investigación fue la primera variable de estudio que tiene como nombre estrategias metacognitivas, mientras que en el presente estudio se abordó la metacognición como variable correlacional.

Chipana (2015), efectuó la investigación Aplicación del método Geoideas, en la producción de textos expositivos, en los estudiantes del nivel secundario del quinto A, de la institución educativa La Victoria, provincia de Abancay, 2013 – 2015 para la obtención del grado de Segunda especialidad en didáctica de la comunicación, realizada en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. El objetivo principal fue utilizar recursos y estrategias innovadoras para mejorar la capacidad de producción en textos expositivos. El estudio estuvo conformado por 19 estudiantes del sexo femenino entre 16 y 18 años. La metodología empleada fue de enfoque cualitativo y de diseño investigación- acción. Los instrumentos utilizados fueron tres: diarios de campo acerca de la reflexión pedagógica del investigador, rúbrica de 13 ítems en dos momentos de la investigación y un cuestionario para la evaluación diagnóstica sobre producción de textos expositivos. Respecto a los resultados, se demostró que los estudiantes mejoraron su proceso de escritura y potenciando la habilidad de investigación a través de la estrategia Geoideas.

Entre las semejanzas con dicha investigación se encontraron: la variable de estudio, producción de textos expositivos y la población de nivel secundario.

La diferencia evidenciada fue la metodología, pues en la investigación de Chipana (2015) se aborda un diseño cualitativo de tipo Investigación- acción y en la presente tesis un diseño cuantitativo de tipo correlacional.

El estudio de Briceño, Fuentes y Tapia (2019) tuvo como título Aplicación de macrorreglas de Van Dijk para mejorar la producción de textos expositivos - I.E República de Panamá N° 81001 de Trujillo - 2018 para la obtención del grado de Licenciatura en Educación Secundaria, realizada en la Universidad Nacional de Trujillo. El objetivo general fue demostrar que las macrorreglas de Van Dijk mejoran la producción de textos expositivos. El estudio estuvo conformado por 28 estudiantes del 4° grado C del nivel secundario de la I.E República de Panamá N°81001 de Trujillo. La metodología fue de tipo cuantitativo, de diseño cuasi- experimental. El instrumento que recogió los datos en un pre y post- test fue el cuestionario de Likert , demostrando que el 3.57% de estudiantes mejoró en la producción de textos expositivos reconociendo las macrorreglas de Van Dijk a través de sesiones de aprendizaje.

Las semejanzas encontradas en ambas investigaciones fueron: haber utilizado la variable de estudio producción de textos expositivos, la población de nivel secundario y el grado de licenciatura de los investigadores.

Ambos estudios tuvieron como diferencia la metodología, la tesis de Briceño, Fuentes y Tapia (2019) presenta el diseño cuantitativo de tipo cuasi- experimental y la actual el diseño cuantitativo de tipo correlacional.

Por otra parte, Valdiglesias (2015), en su tesis titulada La lluvia de ideas y el diagrama de causa - efecto como estrategia para desarrollar la capacidad de producción

de textos expositivos en las estudiantes del cuarto grado de secundaria sección única de la institución educativa Sor Ana de los Ángeles de Abancay 2013 - 2015 para optar el título de segunda especialización en didáctica de la comunicación, realizado en la Universidad Nacional de San Agustín en Arequipa, cuyo objetivo fue mejorar la práctica pedagógica y elevar el nivel de producción de textos. La metodología usada fue de tipo investigación - acción aplicada a estudiantes de 4° grado de secundaria. Los instrumentos utilizados fueron el diario de campo, cuestionarios, guion de preguntas y rúbrica de sesiones, los cuales concluyeron que los diarios de campo permitieron al docente ser más crítico e identificar debilidades en el proceso de producción de un texto, además la evaluación de la propuesta pedagógica permitió señalar la efectividad de las estrategias, las cuales se reflejaron en la fluidez de ideas para redactar textos expositivos mejor organizados.

Las semejanzas encontradas con la presente investigación radican en el estudio de la variable producción de textos expositivos y el 4° grado de nivel de educación secundaria de la muestra. Además, la muestra estuvo conformada por estudiantes mujeres en su totalidad al igual que el presente estudio.

Se evidenciaron como diferencias: el diseño de la investigación, siendo la tesis de Valdeiglesias (2015) de tipo investigación - acción y la presente tesis descriptiva – correlacional.

Estudios Internacionales

Muñoz (2015), en su tesis titulada La metacognición en la enseñanza de la comprensión de lectura, para optar el título de licenciado en educación, realizado en la

Universidad Autónoma de Manizales, cuyo objetivo principal fue describir e interpretar los aportes de las acciones metacognitivas al proceso de comprensión lectora en la enseñanza y aprendizaje del área de español y literatura en básica secundaria. La metodología usada fue de tipo mixto aplicado en estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa John F. Kennedy del corregimiento de Bolivia. El instrumento fue una escala de metacompreensión lectora ESCOLA con 56 ítems que combina los procesos metacognitivos (planificación, supervisión y evaluación) se aplicó en un pre-test y post-test precisando que el 12% de estudiantes mejoró su desempeño en el subproceso de control, 6% en el subproceso de planificación y 13% en evaluación. Así mismo, se concluyó que los estudiantes tomarán conciencia de la importancia de la aplicación de estrategias en una tarea, que en la investigación de Muñoz (2015) se refiere a la comprensión lectora.

La semejanzas encontradas con la siguiente investigación fueron: el estudio de la variable de metacognición y la importancia de la conciencia en estudiantes de secundaria al realizar una tarea. Otra similitud, fue la población de estudiantes del nivel secundaria.

Entre las diferencias de ambas investigaciones se encontró la metodología, puesto que la presente tesis aborda un diseño descriptivo de tipo correlacional. Sin embargo, Muñoz (2015) estableció en su proyecto un diseño mixto.

De igual modo, Altamirano (2019) en su tesis titulada Las estrategias metacognitivas para el desarrollo del aprendizaje significativo. Propuesta: Diseñar una guía didáctica de lecturas dinámicas con estrategias metacognitivas, para optar el título de licenciatura en literatura y español, realizado en la Universidad de Guayaquil, cuyo objetivo principal fue examinar las estrategias metacognitivas para el desarrollo del

aprendizaje significativo, mediante el estudio bibliográfico, análisis estadístico y de campo, para diseñar una guía didáctica. La metodología fue de enfoque cuantitativo y de diseño descriptivo no experimental- transaccional o transversal en una muestra de 50 docentes y 100 estudiantes de noveno grado del colegio Fiscal Mixto Dr. Manuel Córdova Galarza. Los instrumentos aplicados fueron: una entrevista a los docentes y un cuestionario a los estudiantes, determinando que el 100% de docentes estuvo totalmente de acuerdo con las preguntas sobre implementación de estrategias metacognitivas para lograr un aprendizaje significativo, el 68% de estudiantes se encuentra totalmente de acuerdo que el docente realice una reconstrucción de los aprendizajes y el 69% considera que el docente debe ayudar a conocer y regular los procesos mentales en una tarea.

La presente tesis fue semejante con el estudio citado en: la variable metacognición, la población de nivel secundario, el instrumento que determina datos generales del uso de la metacognición en la tarea abordada por los estudiantes a través de un cuestionario y el grado para la obtención de la licenciatura.

Entre las diferencias se encontró que la investigación de Altamirano (2019) añade una propuesta de estrategias metacognitivas que pueden servir al docente para mejorar la metacognición de sus estudiantes.

En el estudio de Gonzalez (2016), en su tesis titulada Learn 2 Learn: Una intervención metacognitiva para mejorar el rendimiento y la motivación en estudiantes de secundaria, para optar el título de bachiller en psicología, realizado en Trinity College, cuyo objetivo fue mejorar el rendimiento académico en estudiantes de 6°. y 8° grado a través de sesiones de intervención metacognitiva en su aula de estudios sociales. La

metodología fue experimental en una muestra de 149 estudiantes de 6° y 8° grado en una escuela en Hartford, Connecticut. Los instrumentos aplicados fueron un pre y post test, los cuales consistieron en una encuesta cerrada de 35 ítems llamada Metacognición, compromiso y éxito del estudiante, una encuesta abierta de 8 ítems llamada Metacognición cualitativa 5, una encuesta de 9 ítems sobre la autoeficacia, una encuesta de 5 ítems para evaluar la utilidad e interés percibidos por los temas de historia, un cuestionario de 20 ítems llamado Compromiso vs Desafección y un test de ansiedad de 5 ítems. Los resultados de las pruebas posteriores fueron todos positivos en relación a las pruebas previas, así mismo se concluyó que los maestros deben usar recursos multimedia para que los estudiantes puedan ser conscientes que la metacognición puede ser aplicada incluso fuera de las aulas.

Las semejanzas encontradas fueron: el estudio de la variable metacognición, la muestra del mismo nivel secundario y los instrumentos aplicados (cuestionarios) en la presente tesis.

Presentaron diferencias en la metodología, ya que la tesis en mención fue experimental mientras que la presente investigación tuvo un diseño descriptivo correlacional; asimismo, la variable dependiente del estudio está referido al rendimiento y motivación, a diferencia del presente estudio que se enfocó en la producción de textos expositivos.

Además, Premachandran (2016) en su estudio titulado Un estudio sobre la conciencia metacognitiva de los estudiantes de secundaria realizado en la Escuela de ciencias Pedagógicas de la Universidad Mahatma Gandhi en India, cuyo objetivo fue conocer si existe alguna diferencia significativa de la conciencia metacognitiva en

estudiantes de secundaria según su localidad, género y tipo de gestión escolar. La investigación tuvo una metodología de encuesta normativa en una muestra de 180 estudiantes en la que se aplicó como instrumento un inventario de conciencia metacognitiva. Asimismo, se concluyó que no existen diferencias significativas de la conciencia metacognitiva según los tres aspectos ya mencionados.

Las semejanzas encontradas fueron: la variable metacognición y la muestra de estudio aplicada a escuelas de nivel secundario.

Las diferencias fueron la aplicación de instrumentos a estudiantes basados en su localidad, género y tipo de gestión escolar en contraste con la presente investigación que no posee ningún tipo de clasificación respecto a la aplicación de los instrumentos; asimismo, en el estudio de Premachandran (2016) la muestra estuvo dirigida a estudiantes de localidades rurales y urbanas y la presente tesis solo considera una muestra de estudiantes de sector urbano.

Así también, Tallaferro (2014) en su estudio titulado Estrategias metacognitivas empleadas en la producción de textos narrativos escritos cuyo objetivo fue describir las estrategias metacognitivas empleadas por cinco estudiantes del 5° año de bachillerato del Liceo Manuel Gaul de Puerto Cabello, en Venezuela. La investigación tuvo una metodología de estudio de casos bajo el paradigma postpositivista en una muestra de 5 estudiantes, tres mujeres y dos varones, aplicando como instrumentos un cuestionario de 28 ítems, un instrumento para producción de textos y una entrevista focalizada de 32 preguntas. Se concluyó que no todos los estudiantes conocen estrategias metacognitivas para la producción de un cuento, asimismo se manifestó que es una actividad

fundamental para el desenvolvimiento académico de los estudiantes en todos los niveles de educación formal.

Las semejanzas encontradas con la presente tesis fueron la variable de estudio metacognición, el nivel educativo de secundaria; y uno de sus instrumentos aplicados que fue un cuestionario.

En ambos estudios, las diferencias fueron: el estudio de la variable textos narrativos, en contraste con la presente investigación que optó por los textos expositivos, la metodología utilizada es el estudio de casos y los instrumentos aplicados: una para producción de textos y otra para una entrevista.

Breve descripción de las partes principales de la tesis

El presente estudio inició con la introducción, el planteamiento del problema, la justificación del problema de investigación, breves descripciones de las partes principales de la tesis, aportes del estudio a nivel teórico, práctico y limitaciones del estudio.

La primera parte (I) estuvo constituida por las bases teóricas que dieron fundamento a la investigación, aportes científicos a las variables; metacognición y producción de textos expositivos. La segunda parte (II) estuvo compuesto por el marco metodológico, en la que se expuso el diseño de investigación, los objetivos de investigación, la operacionalización de las variables, sistema de hipótesis y las técnicas e instrumentos empleados en la recolección de datos. Finalmente, se añadió el análisis e interpretación de los resultados, las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos de la investigación.

Aportes de estudio a nivel teórico, metodológico y práctico

A nivel teórico, el presente estudio tuvo como propuesta establecer la correlación entre las variables, metacognición y la producción de textos expositivos, para lo cual se tomó como referentes teóricos a Pozo (2013) y Cassany (2011) respectivamente. Para poder medir las variables y encontrar el grado de correlación se adaptó el cuestionario de autorreflexión escrita y el cuestionario de textos expositivos. El presente trabajo de investigación permitió poner en evidencia la relación existente entre ambos aportes teóricos y la viabilidad en la medición de los mismos, sentando las bases para investigaciones futuras.

A nivel metodológico, el estudio contribuyó con las investigaciones ya efectuadas sobre la relación existente entre la metacognición y la escritura de textos expositivos. Asimismo, aporta de manera significativa pues la metodología y los instrumentos se adaptaron en correspondencia a las características de la muestra en un contexto de virtualidad. Por tanto, las futuras investigaciones podrán utilizar una metodología similar.

A nivel práctico, la investigación realizada proporciona información válida y científica sobre las variables; metacognición y producción de textos expositivos, de los resultados se interpretó que a mayor implementación, conocimientos y autorregulación de diversas estrategias metacognitivas el desempeño en la escritura de textos expositivos es mayor. Por tanto, el presente estudio aportó en la práctica pedagógica, ya que cuentan con estos resultados como referencia para innovar la metodología.

Limitaciones de la investigación

La presente investigación encontró las siguientes limitaciones en el proceso investigativo:

La educación está siendo afectada por una coyuntura mundial, la enfermedad producida por el Covid-19, obligó a los estudiantes a permanecer en casa y estudiar de forma remota. Por ello, se adaptaron los instrumentos de recolección de datos y se administraron de forma virtual a través de un formulario de Google.

El instrumento tuvo una muestra inicial de 79 estudiantes, de los cuales 77 lograron completar con éxito los cuestionarios, esto debido a la brecha digital que existe entre la población estudiantil, la cual dificulta el acceso a internet y medios digitales.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

1.1 Aproximación a la metacognición

Etimológicamente deriva de dos raíces griegas, el prefijo meta que denota más allá o después de y del sustantivo cognición que significa: conocimiento o acto de conocer.

Diversas investigaciones relacionadas a la metacognición mencionan que esta habilidad está vinculada con estudios de la memoria y la psicología cognitiva. Se detalla que existen diversas vertientes que la estudian, siendo dos líneas las que la sustentan: la psicología evolutiva y el proceso de información (Crespo, 2004, como se citó en Flores, 2017). La primera propone que las destrezas metacognitivas son el resultado del desarrollo evolutivo del sujeto que va madurando conforme a la edad, siendo la

adolescencia el periodo de auge. Además, señala que la metacognición es un fenómeno que se manifiesta en alguna etapa del crecimiento cognitivo del individuo, como una característica propia del desarrollo ontogenético de las capacidades mentales.

Según el enfoque, procesamiento de la información, los fenómenos cognitivos se asemejan al proceso que realiza una computadora, pues el individuo es competente para transformar información que proviene del contexto y ejecutar acciones en este, tal como lo hace el ordenador.

En los años 80 se utilizó por primera vez el vocablo metacognición en la psicología cognitiva. Diversos autores realizaron investigaciones sobre este tema tratando de comprender cómo funcionaba el cerebro durante el aprendizaje. John Flavell fue el pionero en aportar al estudio del control de los procesos mentales y de cómo potenciarlos para su desarrollo. Sus aportes se sustentaron en situaciones concretas en las que algunos niños lograron tener estrategias de memoria, sin embargo, se observó que presentaban dificultades al utilizarlas. Esta situación lo llevó a deducir que no es suficiente el nivel cognitivo del niño, sino también el control de sus propios procesos mentales para realizar eficientemente determinadas tareas (nivel metacognitivo).

En el transcurso de los años se realizaron investigaciones sobre la metacognición, sin embargo, existen discrepancias con relación a su definición y los componentes involucrados en este proceso. Por ello se realizó un recuento de su definición, funciones y componentes. En la actualidad, se consideran aún relevantes los aportes de teóricos como: Flavell, Brown, Mayor y Burón, su vigencia se debe a que muchos autores contemporáneos los citan como referentes base en estudios relacionados con el conocimiento y regulación de la metacognición.

La metacognición es el más alto e importante proceso mental que controla y regula otros niveles internos de la psique humana. Flavell distingue tres subdivisiones del conocimiento metacognitivo: saberes sobre los individuos, saberes sobre la tarea y saberes sobre las estrategias.

Saberes respecto a los individuos, se refiere a ese saber y comprender de las propias capacidades. El autor analiza esta premisa y la sub categoriza en tres partes. La primera; referida a la conciencia que debe tener un individuo sobre sus propias habilidades y deficiencias cognitivas. Es un conocimiento propio que se genera de las vivencias recopiladas por el individuo sobre su proceso cognitivo. La segunda; al reconocimiento que debe tener una persona sobre sus capacidades y la de los demás. Es un conocer que surge de la observación que se manifiesta en la interacción. Finalmente, al conocimiento que debe tener una persona en relación a sus habilidades cognitivas y la similitud de esta con sus pares.

Saberes respecto a la tarea, se refiere a ese saber qué hacer, está vinculado a la debilidad que percibe el individuo sobre la tarea. Esta premisa se enfoca en la detección del grado de dificultad que tenga al ejecutar un trabajo, y a la identificación de sus estrategias al momento de realizarlo con la finalidad de que pueda llegar a la reflexión de los saberes para la reestructuración o reelaboración. La información que obtenga el sujeto sobre una actividad establecida es importante para facilitar la resolución de problemas.

Saberes respecto a las estrategias, hace referencia al reconocimiento de estas herramientas para cumplir un propósito. En esta línea, existen dos clases de conocimiento: el conocimiento declarativo y el procedimental, el primero le permite al

sujeto acercarse al tema y el segundo, a reconocer las limitaciones . Una vez identificado este aspecto se procede a ejecutar la estrategia más pertinente para dar solución al problema. Es necesario tener un conocimiento claro del procedimiento para reconocer y aplicar las estrategias, identificar el cómo se va a llevar a cabo la actividad y por ende. Esto permite evaluar si se está logrando o no el objetivo y regular el proceso, evaluando si las decisiones tomadas fueron las más acertadas.

Otro aporte relevante en el ámbito de la metacognición fue realizado por Brown (1980), como se citó en Bellido (2019), quien define el término como el control intencional y consecuente de las acciones cognitivas. Tres años más tarde, el mismo autor discierne dos elementos metacognitivos: el saber y control de la cognición. Las actividades metacognitivas son puentes de regulación que el individuo debe manejar para poder dar solución a los problemas.

Mayor, Suengas y Gonzáles (1993) como se citó en Fernández (2013), inicialmente incorpora dos elementos básicos al modelo metacognitivo, la conciencia y el control. Pero, viendo la necesidad de incluir un componente que sea el enlace entre estos dos elementos, se consideró la autopoiesis.

La conciencia se centra en la intencionalidad e introspección. Este discernimiento implica funciones, tanto externas o superficiales como reflexivas.

El control, se refiere al acto de la realización de metas, es decir, el individuo es consciente y responsable de las habilidades que emplea, así como de la selección de estrategias para el logro de sus propios objetivos. Está compuesto por dos subcomponentes: control ejecutivo y auto-control. El primero apunta al desarrollo y

evolución de los saberes, y concibe a éste como la propia regulación de una actividad cognitiva al momento de abordar un tema. El segundo es la utilidad que le da el sujeto a las estrategias al momento de generar aprendizajes con el fin de obtener resultados satisfactorios.

La autopoiesis es el vínculo entre el cierre y el comienzo. Está compuesto por tres subcomponentes. El primero, llamado análisis y síntesis que se concentra en dar solución a la dicotomía o contradicción entre dos elementos, dualidad (apertura) y unidad (cierre). El segundo, llamado recursividad que permite el acoplamiento de la metacognición en el conocimiento. Por último, la retroalimentación que es el proceso final de la metacognición en el que se confirma los saberes comprendidos por el sujeto.

En la misma perspectiva, Burón (1997), como se citó en Fernández (2013), concibe la metacognición como el conocimiento que tiene el sujeto sobre sus cogniciones personales y desarrollo mental en la ejecución de una tarea. Este autor concibe la metacognición como un conocimiento autorreflexivo. Para Burón, los aspectos metacognitivos encierran un conjunto de metas (a) metalectura (b) meta-atención (c) metamemoria (d) metaescritura (e) metacomprensión.

En esa línea y tratando de mejorar la definición sobre la metacognición surgen diversos autores contemporáneos que la conciben de la siguiente manera. Pozo y Mateo desarrollan la propuesta sobre la metacognición en el capítulo III del libro Psicología del aprendizaje universitario: La formación de competencias.

Para Tovar (2012) la metacognición es la capacidad que posee el ser humano de autorregular su aprendizaje, el cual está comprendido en tres dimensiones: la reflexión

referida a los conocimientos adquiridos que el individuo reconoce y evalúa, la administración constituida por las estrategias que el sujeto diseña y aplica consciente de su conocimiento, y la evaluación relacionada a la valoración de la estrategia.

Las dimensiones mencionadas se dan de forma cíclica, mas no lineal. Además, planteó un modelo metacognitivo, el cual inicia con dos propósitos principales: objetivo cognitivo y didáctico, ambos se articulan y funcionan a través de los procesos metacognitivos. Desde una perspectiva psicológica, se concibió la tarea como el uso de estrategias de aprendizaje y desarrollo de habilidades; y desde una perspectiva didáctica hace referencia al uso de estrategias de enseñanza planteadas por el educador y moderada por los procesos metacognitivos. Una vez definida la actividad, es pertinente dar alcances de cada dimensión de la metacognición mencionada anteriormente.

La etapa inicial denominada reflexión, consiste en valorar los conocimientos previos del estudiante y relacionarlos con la nueva información. Esta actividad está enfocada netamente en el estudiante y la recuperación de todos sus conocimientos, fortalezas y debilidades. De esta manera se logrará la conciencia y criticidad de sus propios procesos cognitivos.

La dimensión de la administración consta en conjugar y articular estrategias para realizar una determinada tarea. El sujeto que tiene plena conciencia de sus estructuras mentales diseña y crea nuevas estructuras enfocadas a dar solución al problema que se le presenta. Inicialmente esta construcción es generada por el docente y el estudiante.

La dimensión de la evaluación es de carácter transversal y trabaja íntegramente en el desarrollo de la tarea desde el punto inicial hasta la solución de la actividad. La

construcción de las estrategias entre el docente y el estudiante implica verificar constantemente que todas las actividades sean correctas para la resolución de la tarea. Constituye valorar los progresos, avances, dificultades falencias y fortalezas de los procesos tanto del estudiante como del docente, y planear las acciones para las siguientes actividades.

Por ello, la metacognición se entiende como una estrategia para potenciar y desarrollar otros procesos cognoscitivos tales como la atención, percepción, memorización, comunicación, imaginación, comprensión y lectura, los cuales se logran con el buen uso de los recursos mentales que el individuo posee. A partir del uso de estrategias metacognitivas, se logra eficientemente la creación y diseño de herramientas para dirigir el propio conocimiento.

Gómez (2014) concibe la metacognición como una construcción que debe hacer el estudiante. En este sentido, el docente debe ser un mediador que ayude al educando a detectar sus procesos y en qué medida estos facilitan la construcción de sus conocimientos. Para ello, se debe implementar una serie de estrategias que propicien la reflexión constante de los propios conocimientos.

Los autores contemporáneos Pozo y Mateo (2013) realizaron la siguiente definición sobre metacognición:

La metacognición está vinculada a dos aspectos que guardan estrecha relación, por un lado, se refiere al conocimiento que el individuo desarrolla de su propio conocimiento. En un segundo aspecto hace referencia al control que el individuo hace sobre su propio conocimiento. A pesar de que ambos aspectos son complementarios, no

siempre los procesos mentales que se realizan van en armonía con las acciones que genera la persona. Por ello, es importante reconocer y analizar los procesos cognitivos necesarios para desarrollar adecuadas actividades metacognitivas. (p.57)

Primero, el conocimiento metacognitivo comprende el reconocimiento sobre los propios procesos y productos mentales. Es decir, los estudiantes, así como los docentes pueden obtener saberes sobre tres puntos esenciales de la actividad cognitiva: el individuo, la tarea y estrategias.

Segundo, el control o regulación de los procesos cognitivos que se relacionan con el uso de un conocimiento al momento de gestionar una tarea específica. La metacognición se deslinda en tres momentos al realizar una actividad: la planificación para lograr los objetivos de la tarea, la supervisión de esa tarea mientras está en desarrollo y la evaluación de los resultados, recursos y estrategias que se están utilizando.

Los dos aspectos de la metacognición están relacionados con la obtención y empleo de saberes. Estos son significativos en el proceso de aprendizaje, pues el estudiante competente puede hacer uso de sus conocimientos metacognitivos para controlar eficientemente sus propias actividades. Asimismo, este control puede ayudarlo a adquirir nuevos recursos vinculados con la tarea y estrategias para enfrentarla.

Es imperante reconocer la relación existente entre la cognición y la metacognición. La primera referida a los procesos mentales que realiza el cerebro humano y la segunda, a la autorregulación de los mismos frente a una actividad determinada. El proceso de enseñanza y aprendizaje requiere de ambas dimensiones para lograr conocimientos.

Ejercitar el funcionamiento cognitivo desarrolla en el estudiante capacidades, métodos y estrategias que le permitan acceder a la recuperación de información y construcción de saberes.

De la misma manera, la metacognición complementa esta actividad con el crecimiento regulado del conocimiento, además de la apropiación de estrategias cognitivas pertinentes para lograr un aprendizaje óptimo y eficiente a través del control. Un sujeto capaz de reconocer sus procesos cognitivos no se sumerge como un ente pasivo, sino que se vuelve responsable y predispuesto frente a los aprendizajes.

Es válido decir que cuando los autores hicieron referencia a la metacognición, la conceptualizaron como un proceso abstracto, pues solo desde la reflexividad que se tiene sobre el conocimiento, se obtiene un control y regulación prudente. Estas actividades conllevan a que el individuo tenga la disposición para examinar sus aprendizajes, y esto implica la autoevaluación constante de sus aciertos y desaciertos.

Existen diversas formas de abordar la metacognición, lo rescatable es que las investigaciones sobre el tema concuerdan en señalar que ésta supone dos elementos importantes. Primero, el entendimiento del conocimiento, el proceso cognitivo y la regulación. Segundo, el dominio de la función cognoscitiva.

1.2 Dimensiones de la metacognición

La metacognición fue considerada como la habilidad que tiene el ser humano para tener conciencia sobre sus propios procesos mentales, diversos investigadores afirmaron que para que este proceso se realice satisfactoriamente se necesitan dos componentes en acción: conocimiento metacognitivo y procesos de control cognitivo.

1.2.1 Conocimiento metacognitivo

Para Flavell el conocimiento metacognitivo se logra en correspondencia al dominio cognitivo y lo definió como conocimientos, pensamientos y creencias adquiridos mediante la experiencia en la memoria a largo plazo. Estos saberes almacenados en la memoria pueden ser verídicos e incorrectos que un individuo tiene de su propia actividad cognitiva.

En esta dimensión, Pozo (2013) destacó tres aspectos fundamentales compuestos por niveles del saber: la persona, la tarea y las estrategias.

1.2.2 Conocimiento de la persona

Abarca el conocimiento y creencias sobre las habilidades, capacidades y experiencias de los aprendizajes de la persona. Asimismo, está relacionado al conocimiento que se tiene sobre las destrezas o dificultades que presenta el individuo al realizar una tarea, vinculada a sus motivaciones y lazos afectivos. Pozo (2013) afirma que:

El conocimiento de la tarea guarda relación con los aspectos personales que pueden afectar el aprendizaje, así como el conocimiento de lo que se sabe o se ignora en relación con algún tema en concreto. El estudiante al enfrentarse con el estudio de un nuevo tema o con la resolución de un problema, puede ser consciente de que el tema o el problema le resultan poco familiares (p. 57).

1.2.3 Conocimiento de la tarea

Involucra el conocimiento de la naturaleza y complejidad de las distintas actividades a las cuales el individuo se enfrenta. Las comparaciones que se realizan con las tareas se constituyen, en esta categoría, como el reconocimiento que se tiene de la complejidad académica que se va a realizar.

1.2.1 Conocimiento de las estrategias

Equivalen a todas aquellas acciones que permitan resolver una determinada actividad de manera efectiva. Conocer las estrategias implica tener un conocimiento sobre los métodos utilizados por el sujeto en la ejecución de una tarea.

Cabezas (2019) menciona que en el estudio de Kaiser y Kaiser, la variable estrategia sufre un cambio al pasar de cognoscitiva a metacognitiva al realizar la siguiente acción: por ejemplo, una persona al momento de redactar un texto escrito utiliza sus convenciones del lenguaje y sus conocimientos adquiridos durante su educación académica, esto quedaría en la primera etapa, cognoscitiva; pero, si accede a un móvil o diccionario en físico para tener la certeza de que las palabras estén bien escritas, es decir, realiza una verificación, está entrando a la etapa metacognitiva.

Desde esta perspectiva el individuo es capaz de reconocer sus capacidades y habilidades, ante la naturaleza de una tarea, para así valorar y determinar qué estrategia es la más adecuada para lograr su objetivo de manera eficaz.

Para Pozo (2013) el conocimiento explícito de los procesos y habilidades, es llamado también metaconocimiento, y agrega que este no es suficiente para garantizar, por sí solo, un aprendizaje efectivo “es preciso un segundo componente metacognitivo

vinculado sobre todo al control o regulación de los propios procesos cognitivos durante la realización de una tarea” (p. 57).

1.3 El proceso de control cognitivo

Se define desde una mirada sociocognitiva según Zimmerman (2002) como se citó en Escorcía (2011) “como un conjunto de mecanismos autodirigidos de los que dependen la progresión de la tarea” (p.3). Es decir, el control o la regulación cognitiva se da cuando el sujeto dirige la planificación de su trabajo desde la implementación de estrategias hasta su aplicación, es decir, hace uso de operaciones cognitivas. Pozo (2013) manifiesta que:

Los expertos regulan su acción mediante procesos automáticos mientras ésta fluye sin problemas y, por tanto, no necesitan ejercer un control deliberado sobre su propia acción. Sin embargo, cuando se enfrentan a alguna dificultad imprevista en el desarrollo de una tarea, la regulación automática se abandona, pasando a ser un proceso controlado o deliberado. La regulación controlada se manifiesta en la detección consciente de las dificultades y en los ajustes que se introducen en la acción de manera deliberada para tratar de superarlas (p. 55).

Se distinguen tres momentos específicos mientras se realiza una determinada tarea: planificación, supervisión y evaluación.

1.3.1 Planificación

En este primer momento se predice las dificultades del individuo al realizar la tarea y las posibles estrategias utilizadas para cumplir con el propósito. Los objetivos trazados

tienen que ser claros antes de empezar la actividad, así mismo si es un asunto novedoso para el individuo, un plan de acción es lo ideal para concluir con éxito el reto.

La planificación involucra establecer los conocimientos previos y los recursos que se van a utilizar en el desarrollo de la actividad, así como el procedimiento a seguir para culminar la tarea satisfactoriamente (Pozo, 2013).

1.3.2 Supervisión

Es una estrategia que detecta incongruencias y gestiona el tiempo para monitorear el cumplimiento de una tarea. Además, evalúa el proceso implicado en la realización de la actividad escrita en la que se pueden identificar aciertos o desaciertos que provoquen un cambio en la marcha.

1.3.3 Evaluación

En este momento se examina el resultado de la tarea, si hay una correspondencia en las metas trazadas inicialmente. Asimismo, se verifica si las estrategias utilizadas fueron de ayuda para la actividad determinada. Este proceso de revisión es de gran ayuda para reconocer si las estrategias han sido eficientes y las posibilidades que hay de utilizarlas en otro momento de acuerdo a la tarea asignada o por el contrario de rechazarlas:

No se trata solo de evaluar los resultados obtenidos sino también el proceso seguido, con el fin de conocer las razones que han hecho posible la solución o que la han dificultado este proceso ayuda a los estudiantes a determinar los aspectos de su actuación que tendrían que modificar si se enfrentaran de nuevo a una tarea similar es decir, la evaluación les ayuda a regular sus futuras actuaciones (Pozo, 2013, p. 59).

Muchas veces, el individuo deja pasar este proceso importante para no enfrentarse a sus errores, sin embargo, solo se estaría dejando un vacío que difícilmente será subsanado en tareas futuras, si no se logra completar este proceso, no se podrá identificar que estrategias ayudarán a alcanzar la calidad de un próximo trabajo.

Actualmente, la metacognición se ha convertido en un aspecto fundamental en la educación haciendo posible que el estudiante se responsabilice de sus acciones en el proceso de aprendizaje, es decir, que tome conciencia sobre lo que está aprendiendo y reflexione sobre sus actividades, específicamente, en los procesos de escritura, variable de sumo interés para la presente investigación.

1.4 Metacognición y textos escritos expositivos

Ambas variables fueron estudiadas desde 1980 por Flowers, Hayes y Bereiter los pioneros en implementar el aspecto metacognitivo en los modelos de escritura que dejaron de centrarse en el producto para darle mayor énfasis al proceso. Estos modelos proponen la evaluación metacognitiva en la escritura, siendo esta última una actividad compleja y de un alto nivel de abstracción para expresar los componentes tanto verbales como no verbales. Es por ello que un texto necesariamente debe estar organizado, y este resultado se logra mediante la estructuración de procesos mentales antes y durante la escritura. En ese sentido, Valenzuela (2018) menciona que “la metacognición es un concepto de la psicología cognitiva que se centra en la participación del individuo en su proceso de pensamiento” (p.12).

La escritura es una representación gráfica con sentido, adecuada a un contexto determinado y desarrollada en etapas por tratarse de un proceso. Núñez (2016) señala que un buen escritor posee una alta capacidad metacognitiva, es decir, es capaz de distinguir el problema retórico, la naturaleza del escrito, sus características, audiencia y extensión. Con este conocimiento será más fácil la mejora y edición constante de la calidad del texto. Entre más avanzadas se encuentren las capacidades metacognitivas, mejor será el aprendizaje y la construcción de textos académicos del estudiante, específicamente en los textos expositivo ya que estos presentan una estructura predeterminada constituida por la planificación, textualización y revisión, la cual debe tener en cuenta el escritor para respetar las características propias de esta tipología textual.

1.5 Enfoque procesual de la escritura

La escritura es un sistema gráfico que representa una lengua a través de signos grabados. Es una invención generada por el desarrollo del intelecto humano, el cual es adquirido desde la infancia en estrecha relación con el habla. Díaz y Hernández (2010) conciben a la escritura de la siguiente manera:

Es un mediador poderoso que tiene propiedades que la distinguen del lenguaje oral. La escritura como instrumento cultural influyó en el desarrollo del pensamiento de la humanidad y puede decirse que también en los modos de aproximación de los educandos a su realidad cultural y en su propio desarrollo intelectual (p. 274).

La tarea de escribir es tan compleja como cocinar o conducir ya que implica poner en marcha un conjunto de actividades diversas y dominarlas para cumplir su propósito. Al respecto, Díaz y Hernández (2010) señalan que “La composición escrita es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados” (p.274).

En este sentido, es importante señalar que la producción escrita es un producto netamente comunicativo y sociocultural que permite la concesión e interrelación entre los pares más próximos. Según Wells (1987) como se citó en Ferrato, Urtasun, Moro, Forte y Sad (2015), la escritura está constituida por cuatro niveles o funciones. El uso ejecutivo, referido a la capacidad de codificar ciertos signos, seguido por el uso funcional que incluye la comunicación interpersonal, este requiere el conocimiento de diversas tipologías textuales. El uso instrumental, alusivo al uso de la lectoescritura para el total acceso a textos rigurosos y científicos y por último el nivel epistémico, que consta del uso del sistema cognitivo, que permite la transformación del conocimiento y la creación de nuevas ideas. A partir de estos niveles, el autor propone dos tipos de funciones: la intrapersonal que abarca todo el aspecto individual y propio del ser humano y la interpersonal, entendida como el uso social de la escritura.

Por otro lado, ante el método tradicional, se presentaron nuevas investigaciones que integran los procesos de forma cíclica, donde el escritor pueda volver a los procesos anteriores en medida que avanza su texto. Bjork y Blomstand (2006) como se citó en López (2011) plantean las corrientes que se presentarán en cada proceso de escritura (a) la corriente expresiva, sostiene que el escritor se desarrolle de forma personal a

través de una escritura espontánea e integral (b) la corriente cognitiva, que relaciona el aspecto lingüístico y cognitivo del escritor con el objetivo de mostrar complejidad en los procesos de escritura (c) la corriente neorretórica, estudia la escritura como comunicación entre individuos, es decir, toma los contextos donde se genera la comunicación, empleando los diversos elementos que rodean al escritor, como la estructura del texto, el público, etc (d) la corriente sociocultural, que involucra la forma de pensar y escribir del escritor. Por ello, es importante que se haga énfasis en las condiciones que tiene el escritor de acuerdo con su procedencia y aprendizaje.

1.5.1 Corriente expresiva

El término expresivo hace referencia a la oportunidad que ofrece la escritura al individuo de expresar sus pensamientos y sentimientos personales:

Consta de diferentes fases y no la mera copia o dictado de palabras, tampoco la simple reproducción gráfica de los sonidos del habla. Va más allá que el uso del código, es la representación de los pensamientos, de las intenciones, de las ideas, de los sueños e ideales, y hasta los sentimientos más nobles u oscuros del ser humano. (Ballesteros, 2016, p.451).

1.5.2 Corriente sociocultural

Los autores proponen que, de acuerdo con las últimas investigaciones, este aspecto es de gran importancia para el desarrollo de la escritura puesto que, los sujetos que generan aprendizaje no solo ponen en manifiesto la práctica de la corriente cognitiva, lingüística o expresiva, sino también la corriente sociocultural.

Por ello, no solo se debe considerar a la escritura como una actividad estructurada, sino como un proceso que lleva al escritor a comprender, comunicar y recrear el mundo a través de la escritura al participar de actividades integradoras dentro de un grupo social en el que pone en práctica diversas formas de comunicación. Por tal motivo, no hay una determinada etapa donde se evidencie que el sujeto aprende a escribir, sino que el proceso de escritura se encuentra relacionado con las experiencias y conocimientos.

Cabe resaltar que la relación de lo sociocultural con el aprendizaje inicia en el ámbito de la psicología con Vygotsky. Al respecto, Carrera y Mazzarella (2001) como se citó en Carino (2018) señalan que “para Vygotsky todo el aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar a la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están relacionados desde los primeros días de vida” (p. 34). En ese sentido el ser humano es concebido como el constructor de su propia cultura y sobre los acontecimientos que se suscitan dentro de su contexto.

Por consiguiente, dentro de la corriente sociocultural se evidencian dos funciones mentales. Los estudios elementales, que son de base biológica, innatos y limitados por el quehacer social y las funciones superiores, las cuales se encuentran ligadas al aprendizaje a través de la interacción de un grupo social con el uso del lenguaje.

Para la relación de ambas funciones mentales, así como las habilidades sociales y personales, se debe tener en cuenta la principal herramienta psicológica, el lenguaje, que dentro de los procesos psicológicos integra tres cambios. Primero, relaciona al individuo con sujetos externos. Segundo, la capacidad de análisis de acuerdo con las situaciones evidenciadas y tercero, la comunicación de lo analizado.

Es así como la escritura presenta diversas variaciones y perspectivas que cambian su concepción en mundo contemporáneo. Andueza (2015) señala que es necesario plantear objetivos claros que se pretendan desarrollar en el texto. Se debe enfatizar dos aspectos importantes para continuar la composición, conocer qué y cómo se va a escribir. El primero está referido a un problema de contenido, es decir, en recordar y valorar toda la información que se encuentra almacenada en la memoria del escritor y este proceso pasa a un problema retórico, el cual consta en verbalizar toda la información que ya se ha adquirido de acuerdo a los objetivos planteados al inicio del proceso. Este último aspecto implica nuevos problemas para el escritor quien debe reflexionar sobre los contenidos que requiere para su composición, si las ideas son pertinentes a su propósito y verifica si lo escrito expresa el significado que el autor desea transmitir.

Una perspectiva trabajada en los últimos tiempos es la cognitiva. Este enfoque tuvo una gran influencia de la psicología cognitiva en su origen. En este sentido, se considera que el aprendizaje no puede estar desligado del proceso interno que realiza el estudiante al momento de construir un conocimiento. El funcionamiento cognitivo realizado en la psique humana es imperante en el constructor de saberes.

La psicología cognitiva concibe a la escritura como un proceso mental que es necesario estudiar. Esta nueva visión trajo consigo el desplazamiento de la atención del producto (conductismo) hacia el método procesual de la composición. Es en este método donde realmente se empezó a estudiar la producción del texto escrito.

La escritura como fenómeno complejo está relacionada a las estructuras cerebrales y la integración de los hemisferios (derecho – izquierdo). Por ello, para conocer mejor las funciones que desempeña el cerebro en el acto de escribir es

necesario estudiarlo y comprenderlo. En un estudio general y evolutivo del cerebro humano, se encontró que éste está fragmentado en tres partes llamándolo cerebro trino. El sistema límbico, el sistema reptil y la neocorteza son las tres partes identificadas. Si bien, todos trabajan conjuntamente para llegar a un resultado, es inevitable forjar en cada una de ellas un trabajo especializado.

La neocorteza es la parte fundamental del cerebro que se encarga de funciones como; el escribir, pensar, hablar, etc. Esta no puede realizar su trabajo efectivamente, si las otras partes no se activan en el instante donde se propicia el aprendizaje. Por eso, es fundamental la activación de los tres sistemas si se requiere generar un conocimiento a largo plazo, pues para su realización se necesita, en primera instancia, que se generen estrategias pertinentes.

A partir de esta concepción surgieron diversos planteamientos teóricos relacionados con la escritura, los cuales fueron investigados por expertos con la finalidad de complementar las ideas iniciales. A continuación, se presenta un recuento de los hallazgos encontrados a través del tiempo sobre la teoría cognitiva inmersa en la producción textual.

En la década de los 70 se inició la perspectiva cognitiva con la investigadora Emig, quien mediante un estudio de casos y estrategias implicados en la revisión de los textos concibe la composición escrita como un proceso recursivo. Según la autora examinar y releer diversos modelos de textos al momento de escribir facilita un resultado final impecable. Esta investigación fue criticada por otros expertos debido a la carencia de sustento teórico, esto ocasionó que surgieran otras teorías como la del desarrollo cognitivo propuesto por Piaget, quien explicó la evolución del conocimiento por medio de

las etapas de crecimiento. Su investigación permitió dar cuenta de que cada individuo tiene una estructura interna propia.

Debido a la gran complejidad de la producción de textos, era imperante proporcionar investigaciones validadas y confiables que dieran datos pertinentes. Los pioneros en realizar estudios sobre la escritura fueron Flower y Hayes, estos personajes desarrollaron un modelo teórico aplicado a la enseñanza de la composición escrita.

1.6 Historia de modelos en composición escrita

Escribir un texto es una tarea compleja, la cual requiere de la implementación de una serie de actividades mentales, donde los escritores deben ejercer control sobre sus ideas más relevantes, las cuales constituyen progresivamente en la producción del texto. Sería imposible llevar a cabo este complejo sistema sin el uso de un modelo que permita delimitar y definir previamente procesos, conocimientos y acciones para la producción de un texto.

Un modelo de escritura es comprendido como la construcción teórica que representa la naturaleza de un trabajo que busca unificar dominios relevantes, así como relacionar disciplinas para la construcción de textos. Según Alamargot y Chanquoy (2001) como se citó en Jimenez, Izquierdo y Jara (2018) definen el modelo de escritura como un proyecto original, una simplificación o un diagrama que permite a los escritores concentrar su atención en las dimensiones de la escritura, sin olvidar que estas pertenecen a su vez, a un sistema complejo de composición escrita.

Las décadas de los 80 y 90 fueron importantes para el desarrollo del proceso de escritura, ya que psicólogos cognitivos como Bandura, Bowerman, Macnamara y

Schlesinger se interesaron por estudiar los sistemas lingüísticos y la producción de textos. Linda Flowers y John Hayes fueron los primeros creadores del modelo general de escritura en el año 1980, seguidamente en 1987, Carl Bereiter y Marlene Scardamalia elaboraron el primer modelo de desarrollo progresivo de la escritura. Dos años después, Levelt propuso un modelo de actividades orales que influyeron en los procesos de escritura. Finalmente en 1996 John Hayes modifica su modelo inicial de escritura y Kellog propone un modelo de escritura articulado con procesos del Trabajo de la Memoria, que fue mejorado por Baddeley en 1986.

Para los fines de la presente investigación, se recopilaron los modelos más influyentes propuestos por Flowers y Hayes; Scardamalia y Bereiter y Cassany.

1.6.1 Modelo de Linda Flowers y John Hayes

Este modelo fue considerado como un constructo prototípico del cual se generaron otras ideas y propuestas. La arquitectura de dicho modelo estuvo compuesta por tres partes principales: el contexto de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos generales de la escritura (planificación, traducción y revisión). Posteriormente, en la modificación del modelo inicial, se plasmó una descripción organizada de la estructura de la composición escrita al insertar nuevos elementos que complementaron dicho modelo; como la memoria de trabajo, la motivación, los procesos cognitivos de interpretación y reflexión.

Las incorporaciones de estos nuevos elementos rompieron con la concepción lineal y unidireccional de la composición escrita y rescataron las interrelaciones que se

gestaron en la misma: las interrelaciones del contexto social (lectores) con el contexto físico (texto escrito).

1.6.2 Modelo de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia

Plantearon un modelo que sugiere procesos cognitivos y metacognitivos incorporados a los procesos de planificación, textualización, revisión y edición. Estos procesos cognitivos están relacionados con el conocimiento del concepto de escritura, su complejidad y lo que implica su producción; la reflexión de la estructura textual, las condiciones textuales que permiten la coherencia y cohesión del texto, finalmente, los procesos metacognitivos implican el conocimiento de las capacidades propias del escritor y la autorregulación, así como las actitudes frente al proceso de producción.

En 1992, ambos autores plantearon la existencia de dos clases de escritores. El novato, quien no concibe un plan ni objetivos para escribir, tan solo identifica el tópico, con la tipología textual y recurre a su memoria para asociar dichos elementos y comenzar su redacción; y el experto, quien analiza su escritura como un problema, plantea objetivos y relaciona ideas para la planificación y su posterior redacción.

1.6.3 Modelo de Daniel Cassany

Concibe la redacción como una actividad compleja, la cual requiere del manejo y dominio de una serie de operaciones que abarcan desde la toma de conciencia de lector hasta la corrección de tipografía y ortografía. El autor basó su modelo en las anteriores investigaciones y propuso tres procesos básicos: la planificación, la textualización y la revisión. El uso de estos términos los fundamentó en la concepción de la escritura como proceso cíclico, que no sigue un orden fijo. Además, precisó que cada escritor posee un

estilo personal de redacción y puede usar los procesos de diferentes maneras en diversas situaciones.

1.7 El texto y sus propiedades

El texto se definió en la década de los 70 dentro del ámbito de la literatura, siendo un documento auténtico en la actualidad por su uso dentro de los medios de comunicación, aunque es complejo definirse debido a su implicancia en diversas disciplinas como la lingüística, retórica, sociología, psicología, etc. Sin embargo, es de suma importancia la alineación a una definición que permita englobar su significado. Según Fuentes (2011) “Es una comunicación completa. Es lo que producimos en lo escrito cada vez que transmitimos una información a un lector, por tanto, tiene una unidad interna, así como una idea base” (p.21).

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, el texto se determina a través del lenguaje escrito, estableciendo los elementos comunicativos con sus propias reglas. Aunque generalmente se opta por escribir tal como se habla adaptándose al estilo libresco, para Fuentes (2011) este proceso es erróneo, pues se necesita conocer los principios básicos de permanencia del escrito donde el receptor puede leerlo reiteradas veces y el emisor revisar.

Las propiedades textuales son los requisitos que en toda manifestación verbal se deben cumplir. Bernárdez (1982) como se citó en Cassany, Luna y Sanz (2014) mencionó que “los textos tienen una organización interna bien precisa con reglas de gramática, puntuación, coherencia, que garantizan el significado del mensaje y el éxito en la comunicación” (p. 314). Por consiguiente, los mismos autores establecieron que

son seis las propiedades textuales evidenciadas en el texto: coherencia, cohesión, adecuación, corrección, presentación y estilística.

1.7.1 Adecuación

Es una propiedad textual que se encarga de la lengua en la heterogeneidad social en una misma situación geográfica que presenta distintos registros lingüísticos. Ante ello, el escritor debe discernir entre las soluciones lingüísticas, es decir, debe considerar las características sociolingüísticas del entorno en el que se encuentra.

1.7.2 Coherencia

La coherencia según Alvarado (2019):

Tiene que ver con las relaciones significativas entre las oraciones y con las referencias que estas en conjunto hacen con la realidad contextual. Así, si se utiliza en un escrito un adverbio de temporalidad como la palabra hoy, este hace referencia al día en que el texto está siendo escrito, lo cual el lector entenderá implícitamente y se vinculará a un contexto determinado para su correcta interpretación (p.20).

Además, la coherencia se visualiza dentro de la estructura del texto, donde el párrafo es un punto principal, en el que se visualiza y jerarquizan las ideas, sin desencadenar la conexión, pues se perdería el significado global.

1.7.3 Cohesión

Alude al vínculo de oraciones a través de recursos gramaticales que permiten que un texto no carezca de entendimiento. Asimismo, Cassany, Luna y Sáenz (2014) mencionan que los fenómenos implicados en la propiedad cohesiva del texto son: la

anáfora, que consta en la duplicación de un término en oraciones repetitivas a través de la sustitución por sinónimos: elipsis u omisión de palabras; el uso de pronombres lexicales, gramaticales, pro- adverbiales y determinantes; la deixis que interactúa el texto con el contexto por medio de pronombres espaciales y adverbios de lugar ; los marcadores textuales de enlaces de tiempo, oposición, contraste, tiempo, adicción, etc; los signos de puntuación en su forma gráfica y sintáctica que estructuran el texto mediante el orden de las ideas con los tiempo verbales y relaciones semánticas, por establecer diversos significados.

1.7.4 Corrección

Determina la rectificación de las reglas gramaticales y ortográficas en los textos, evidenciando erróneamente los que faltan a las normas establecidas por la lengua. En el caso de Latinoamérica se considera lo propuesto y actualizado por la Real Academia Española. Por lo tanto, se debe tener en cuenta la omisión de algunas letras del alfabeto como los prefijos y la eliminación de las tildes en los monosílabos. Por otro lado, Cassany, Luna y Sanz (2014) mencionan que en la producción de textos en estudiantes de secundaria:

Los maestros están acostumbrados a corregir básicamente la ortografía y la morfosintaxis porque es lo que conocen mejor, pero los alumnos pueden llegar a pensar que sólo estos aspectos son importantes. Por esto, conviene que nuestra corrección sea global: que abarque las diversas propiedades del texto e incluso todos los procesos de composición (p.289).

Asimismo, la corrección de un texto debe mostrarse como una técnica variada, participativa y voluntaria de los estudiantes; los consejos deben ser puntuales y prácticos; las correcciones en su medida deben ser inmediatas, pues el estudiante aún considera información variada y recuerda el tema con claridad además se debe brindar diversas herramientas de autoevaluación.

1.7.5 Estilística

Se refiere a la capacidad que tiene el escritor en expresar el contenido de su escrito, donde integra riqueza en la variación lingüística, imponiendo diversos sinónimos en la producción. Asimismo, la complejidad de imponer la estilística en el texto recae en los conectores adecuados entre párrafos y las figuras retóricas. Ello representa la importancia otorgada por el escritor al arriesgarse a realizar un texto diferente, ubicándolo en una posible situación de riesgo que según Cassany (2014) lo llevará a constantes correcciones, disfrutando del resultado final, pues se promoverá un producto muy bien elaborado.

1.7.6 Presentación

Es lo que el receptor o la audiencia observan terminado un escrito, pues se visualiza la estructura del texto elegido (introducción, desarrollo, conclusión), los márgenes utilizados para la inserción de párrafos de acuerdo al medio utilizado para su exposición (virtual o escrito), la tipografía usada en títulos, subtítulos y cuerpo del escrito, de igual manera, la limpieza y el orden.

1.8 Producción textual en el Currículo Nacional de Educación Básica

El Currículo de Educación Básica es un documento marco de la política educativa peruana que se caracteriza por ser flexible, abierto y diversificable. Está orientado por el enfoque basado en el desarrollo de competencias, cuya finalidad es lograr habilidades que según el grado de estudios respondan al perfil de egreso, esto en sintonía con los enfoques transversales y capacidades.

En el marco curricular mencionado, las competencias son definidas como:

Cualidades personales que permiten predecir el desempeño excelente en un entorno cambiante que exige la multifuncionalidad. Es también la capacidad de aprendizaje, el potencial en el sentido amplio, la flexibilidad y capacidad de adaptación exige que el conocimiento o la experiencia concreta en el manejo de un determinado lenguaje. (Muñoz de Prieto ,1998, como se citó en Latorre, 2014).

Por otro lado, se puede definir como un conjunto de conocimientos, habilidades y capacidades que permiten al estudiante resolver los problemas que enfrenta en diversas situaciones visualizando diferentes soluciones hasta entablar una decisión que permita un actuar correcto y adecuado.

En este sentido, el marco curricular menciona que:

Se define como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético. El desarrollo de las competencias de los estudiantes es una construcción constante, deliberada y consciente, propiciada por los docentes y la Institución Educativa. Este desarrollo se da a lo largo de la vida y tiene

niveles esperados en cada ciclo de la escolaridad. Estas competencias se desarrollan en forma vinculada, simultánea y sostenida durante la experiencia educativa. (MINEDU, 2016, p.18).

La competencia escribe diversos tipos de textos en su lengua materna se refiere a la acción compleja que realiza el estudiante, pues al escribir sitúa diversas destrezas obtenidas en la lengua a lo largo de su vida. Autores como Flowers y Hayes mencionan que es un proceso complejo, ya que al realizar dicha tarea se activa la memoria a largo plazo, donde recuerdan los contenidos aprendidos y los establecen ordenadamente para implantarlos en su escrito. Simultáneamente, se adjuntan los elementos de la comunicación, situando el contexto, la audiencia, el emisor, el propósito comunicativo, la estructura textual, la gramática y las propiedades textuales que sumergen al estudiante en un proceso reflexivo de su actuar en el acto de escribir como práctica social.

Por consiguiente, las capacidades como transformación generadas al inicio de una tarea, se definen según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo como:

El proceso mediante el cual las personas, organizaciones y sociedades obtienen, fortalecen y mantienen las aptitudes necesarias para establecer y alcanzar sus propios objetivos de desarrollo a lo largo del tiempo. (2010, p. 3)

Asimismo, la competencia escribe diversos tipos de textos en su lengua materna está constituida por cuatro capacidades según el MINEDU que permiten al estudiante actuar de manera competente, haciendo uso de sus habilidades, conocimientos y actitudes:

Adecúa el texto a la situación comunicativa: el estudiante considera el propósito, destinatario, tipo de texto, género discursivo y registro que utilizará al escribir los textos, así como a los contextos socioculturales que enmarcan la comunicación escrita. Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada: el estudiante ordena lógicamente las ideas en torno a un tema, ampliándolas y complementándolas, estableciendo relaciones de cohesión entre ellas y utilizando un vocabulario pertinente; utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. El estudiante usa de forma apropiada recursos textuales, gramaticales y ortográficos para garantizar la claridad como el uso estético del lenguaje y el sentido del texto escrito; y reflexiona y evalúa la forma como el contenido y contextos del texto escrito: el estudiante se distancia del texto que ha escrito para revisar de manera permanente el contenido, la coherencia, la cohesión y adecuación a la situación comunicativa con la finalidad de mejorarlo. También implica analizar, comparar y contrastar las características de los usos del lenguaje escrito y sus posibilidades, así como su repercusión en otras personas o su relación con otros textos según el contexto sociocultural. (MINEDU, 2016, p.104)

1.9 Procesos de composición escrita

El proceso de escritura llevado a cabo por el escritor con base en los modelos cognitivos es de carácter dinámico, pues se encuentra a disposición del escritor el avanzar o retroceder para ejecutar su propósito final de producción textual, que según Cervantes (2016):

Cuyos procesos básicos no se presentan de forma definitiva, sino que pueden hacerlo tantas veces que sea requerido por el escritor. Es decir, no se trata de un proceso

secuencial en que un proceso sucede al otro hasta conformar el texto, sino que puede trasladarse, presentarse de forma alterna, o bien, volver sobre sí mismos (p.34).

Por lo mencionado, el emisor del mensaje textual al determinar el proceso que lleva sobre su escritura pone en ejecución su consciente en la interferencia de su composición, autorregulándose en el acto de escritura, pues busca una solución al retroceder y avanzar verificando su escrito. Ante lo expuesto, los procesos básicos de escritura son: planificación, textualización y revisión.

1.9.1 Planificación

La planificación es el proceso donde el escritor representa metas y objetivos de lo que va a escribir, utilizando la memoria de largo plazo para implantar ideas y objetivos precisos en el texto. Asimismo, elabora un plan de escritura:

Que es generalmente abstracto, aunque también es posible que el escritor lo defina de forma verbal o gráfica. Este plan de escritura no es necesariamente un plan completo y detallado, sino que puede representarse a través de un esquema, una frase o, inclusive una palabra clave (Gil y Santana, 1985; Cassany, 2005; Caldera y Bermúdez, 2007 , como se citó en Cervantes, 2016).

El propósito de la etapa de planificación subyace en la proyección que se tiene del escrito, identificando premisas de suma importancia definidas en tres subprocesos, según Caldera y Bermúdez, (2007) como se citaron en Cervantes (2016):

Primero, la generalización de ideas, donde se recaba en la memoria de largo plazo las tareas realizadas anteriormente en relación al texto, estas promueven ideas sueltas de manera abstracta de lo que se va a realizar. Segundo, la organización de

ideas, referida a la selección de ideas expuestas en un organizador respondiendo a la tipología textual, estructura textual, situación comunicativa, tema elegido y el género del texto identificando ideas principales y secundarias. Finalmente, la formulación de objetivos de acuerdo a lo que el escritor propone para el producto final de su escrito de acuerdo a los subprocesos anteriormente mencionados, a su propia personalidad y necesidades sobre qué y cómo escribir (p.3).

Ante lo expuesto, cabe resaltar que el proceso de escritura es cíclico, por lo tanto, el proceso de planificación puede presentarse en cualquier momento de la escritura, pues permite replantear las ideas y/o objetivos, incluso hasta elaborar otros planes de escritura, lo cual puede generar conflicto en el escritor y su escrito.

1.9.2 Textualización

Implica la transcripción de las ideas plasmadas jerárquicamente ante la información recabada del tema elegido en la memoria al aspecto lineal de la propia escritura teniendo en cuenta la finalidad comunicativa del escritor. Es decir “El escritor transforma las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible para el lector. Expresa, traduce y transforma estas representaciones abstractas en una sola secuencia lineal del lenguaje escrito” (Cassany, 2005, como se citó en Cervantes, 2016, p.3).

Por otro lado, la elaboración de borradores como requerimiento pertinente y adecuado se encuentra dentro del presente proceso, siendo útil para el lector ya que permite matizar sus ideas hasta llegar a la producción final orientándose de forma precisa en la búsqueda de su objetivo.

Además, es necesario tener en cuenta la normativa de la lengua al realizar el escrito, ejecutando las propiedades textuales de coherencia, cohesión y adecuación, así como lo que destaca Cortez y García (2013), como se citó en Quispe (2017):

En las actividades de acopio, generación y organización de las ideas, evita todo tipo de repeticiones inútiles durante la plasmación del escrito. Es la actividad que consiste en poner en orden y por escrito un tema según el plan establecido en la composición. La tarea de escribir conlleva al dominio de una variedad de lengua natural; al conocimiento de aspectos sintácticos, semánticos y fonológicos; al uso adecuado de elementos grafológicos; y a tener en cuenta los factores pragmáticos y sociolingüísticos (p.8).

1.9.3 Revisión

La revisión consiste en la reflexión ejercida por el escritor al visualizar total o parcialmente su texto en los borradores durante el proceso de textualización. De igual manera, es un proceso fundamental, pues el escritor realiza una lectura volviendo a las ideas escritas de su texto, valorando y examinando su escrito no solo en el aspecto formal de la sintaxis u ortografía. esta revisión consciente le permite seguir mejorando el texto hasta conseguir un escrito de calidad.

Una de las evaluaciones que debe realizar el escritor es volver a visualizar las ideas plasmadas en el proceso de planificación, ya que inspecciona si su texto sigue la misma línea de sus objetivos. Con ello, podrá realizar los cambios pertinentes que requiere para cumplir con el propósito esperado.

Según Cervantes (2016) “Es destacable que la colaboración de otros actores con quienes se comparte la tarea de escribir puede apoyar el proceso. Por ejemplo, en el

ámbito académico, el estudiante puede apoyarse en sus colegas, profesores o asesores.” (p.39)

1.10 El texto expositivo

Una de las tipologías textuales más elaboradas y enseñadas en el ámbito educativo, dentro del nivel secundario es el texto expositivo, explicativo o informativo. El cual transmite información analizada, sintetizada, de forma coherente y cohesionada sobre una temática de interés por la sociedad. Pero, no solo se debe organizar una información o exponer datos, sino otorgar una explicación a través de ejemplos que hagan más entendible el texto, en este sentido la finalidad de los textos expositivos es exponer con argumentos un determinado tema. Según Chávez (2015):

La exposición es una presentación ordenada y coherente, de los distintos aspectos de un tema. El propósito que anima al autor de un texto expositivo es el de sólo informar, exponer, comunicar o proporcionar una explicación acerca de un tema en todas sus facetas (pp. 38-39).

Este tipo de textos involucra la delimitación del tema en concordancia con los subtemas. Es decir, establece una clara progresión temática que ayudará a cumplir el propósito informativo. Para una correcta elaboración del texto expositivo el escritor requiere de un conocimiento previo o especializado donde se involucra el acercamiento a literatura amplia para conocer la temática a tratar.

Según Álvarez y Ramírez (2010) el objetivo del texto expositivo es detallar la temática a desarrollar, presentar entre sus líneas información extensa, lo cual permite la comprensión del objeto de estudio. Es más, el autor señala que son tres elementos del

texto expositivo (a) el problema o tarea: que el escritor tiene que resolver y para la cual expone el propósito de su texto de manera que llame la atención del lector (b) la resolución: en donde se exponen las ideas de manera lógica estableciendo los hechos con datos y ejemplos (c) la conclusión: que es una recopilación de lo expuesto y donde el autor puede exponer su opinión personal o hacer sugerencias.

Los elementos antes mencionados se observan en el plano de forma del texto, en cuatro niveles que se desarrollarán a detalle en el siguiente apartado; estos son: el microestructural, macroestructural, supraestructural y adecuación al contexto. El nivel microestructural, es lo primero que se forma al escribir un texto, ya que requiere diversos tipos de relaciones entre proposiciones, estableciendo en ellas una secuencia de oraciones coherentes. En aquellas oraciones, se deben evidenciar las relaciones léxicas, los marcadores textuales y la generalización.

Las relaciones léxicas, muestran una concordancia adecuada entre los términos que se emplean. Los marcadores textuales, se encuentran evidenciados en los signos de puntuación, así como en las palabras que reemplazan a otras para hacer óptima la información. Por último, la generalización, referida al uso de sustantivos y metáforas para agrupar los ejemplos o la explicación en concordancia con la estética del texto.

De acuerdo con Van Dijk (2010) en el nivel macroestructural, se observa el texto de forma global, reconociendo la idea principal y las ideas secundarias que ayudan a evidenciar la base del texto. Las estrategias que se utilizan para patentizar el nivel macroestructural son las macro reglas, las cuales se encuentran compuestas por la omisión de la información poco relevante en comparación con otras informaciones analizadas para el texto. Así como, la selección, donde el escritor deberá omitir la

información redundante y emitir una selección adecuada para el entendimiento del lector y la generalización que permite englobar las ideas de suma importancia evidenciadas en el texto como una información desordenada.

En el nivel supraestructural se analiza el plano de forma que se requiere para el texto expositivo, el cual muestra una organización para su elaboración. Se dividen en introducción, donde se presenta el tema de interés que se suscita en todo el texto, así como una breve contextualización. Responde a las preguntas ¿por qué?, ¿cómo?, ¿qué?; desarrollo, explica los subtemas, idea principal e ideas secundarias sobre la temática elegida, proporcionando información actual y pertinente; y conclusión, que finaliza lo expuesto en el desarrollo a través de una síntesis significativa de lo más relevante de la información empleada.

Es imprescindible mencionar que el texto expositivo, se encuentra en reseñas, resúmenes, comentarios de textos, y en todo documento escrito, como en los discursos, conferencias, es decir, en toda expresión oral. Puesto que, el texto expositivo es la esencia del universo, ya que transmite información nueva que ayuda al conocimiento de innovadoras temáticas para el público. Según Álvarez y Ramírez (2012) el escritor deberá tener en claro el subtipo o clasificación del texto académico para lograr la finalidad de la escritura. Las clasificaciones son (a) causales; presenta diversa información con una relación de causa y efecto en las oraciones plasmadas, que se observan de forma explícita e implícita en el texto. Asimismo, su complejidad se encuentra en la relación de los términos plasmados (b) descriptivos, implica que la información englobe adecuadamente el tema elegido, con la finalidad de introducir al lector con los componentes del texto y se genere una imagen de la realidad. Este subtipo de texto

expositivo suele presentar los siguientes marcadores textuales: se pueden agrupar..., se definen en..., se dividen en..., etc; comparativos, donde se establecen diferencias y semejanzas entre la información presentada, por ello, el escritor debe investigar diversos datos que se oponen al tema establecido. Además, responde a las siguientes preguntas: ¿En qué se asemejan?, ¿en qué se diferencian?, etc; y (c) de secuencia, donde se enumera un tema por categorías y conceptos, es decir presenta una serie de pasos, sin omitir alguno, ya que perdería el sentido de la secuencia que se expone. Asimismo, facilita la elaboración de organizadores visuales sin necesidad de un gran esfuerzo mental por sintetizar la información brindada.

1.11 Estructura textual del texto expositivo

1.11.1 Superestructura del tipo de texto expositivo

La superestructura se comprende como la organización interna y abstracta que refleja la forma en la que está presentada el contenido del texto. Para Van Dijk (2010) la superestructura adelanta las partes y el tipo de texto, pero no el contenido del mismo. Por lo tanto, se podría decir que existe una independencia entre forma y fondo del texto. El texto expositivo a nivel superestructural está organizado en tres partes: introducción, desarrollo, cuerpo y conclusión o cierre.

En la primera parte, se contextualiza el problema a explicar y se reconocen las fuentes previamente consultadas. Por tal razón, el redactor se cuestiona ¿qué se va a explicar? ¿qué ocurre? y ¿cómo ocurre? En el cuerpo o también llamado desarrollo se exponen el tema y subtemas en nivel de importancia. Por lo cual, en esta parte se da respuesta a las preguntas planteadas en el inicio o introducción del escrito. Para que el

problema sea comprensible a profundidad, la redacción de esta fase debe valerse de mecanismos causales, paráfrasis, analogías, ejemplos, estadísticas entre otros. Finalmente, en la conclusión se realiza una síntesis que presente los principales argumentos expuestos en los párrafos anteriores. A esta fase también se le puede definir como la fase de evaluación de lo explicado mediante el empleo de marcadores textuales, como, en conclusión, en resumen, en síntesis, etc.

1.11.2 Macroestructura del texto expositivo

Un texto posee macroestructura cuando el reconocimiento del tema tratado es concreto. La macroestructura es de naturaleza semántica y global, ya que contiene un tema que relacione a las proposiciones entre sí. Al respecto, Caamaño (2011) señala que el tema o tópico, sería la información conocida, mientras el rema o comentario a la información que se dice sobre el tema.

Para diferenciarla de las proposiciones que conforman el texto revisado, la que expresa el tema recibe el nombre de macroproposición. Solo cuando esta se puede construir, se puede afirmar que existe una macroestructura textual. La principal función de una macroestructura es que permite organizar la información, de modo que una secuencia de proposiciones puede convertirse en una sola, y entenderse como una unidad de significado. Esto último permite distinguirla de otras secuencias, lo que contribuye a darle coherencia global al discurso (Van Dijk, 2010 p. 86).

Para poder construir la macroestructura del texto se debe recurrir a las operaciones cognitivas denominadas macrorreglas, estas permiten abstraer, obtener o generalizar la información más relevante del texto. En otros términos, posibilita la

reducción de las preposiciones, la aplicación de esta operación reduce la información en el nivel semántico, lo cual es necesario en la abstracción y generalización en distintos niveles del texto. En primera instancia, al suprimir se eliminan las proposiciones del texto que resultan innecesarias para interpretar las siguientes. Mediante la generalización, el redactor abstrae conceptos generales de un hecho y puede elaborar una proposición más general que encierre las preposiciones comunes.

Respecto a las macrorreglas, la información que ha sido suprimida o generalizada ya no se puede recuperar, Como lo afirma Van Dijk (2010), no es posible aplicar las macrorreglas a la inversa para llegar a las proposiciones más generales. Por lo contrario, la construcción permite elaborar una sola proposición que denote una acción global. Para realizarlo, se eliminan todas las acciones previas que suponen realizar la acción global, porque todo ello forma parte del conocimiento general, por esta razón se omiten los detalles, pues se sobre entienden. En ese sentido es el lector quien formula las macroposiciones a modo de hipótesis, valiéndose de los títulos, subtítulos y de las primeras oraciones del texto. Inversamente cuando el escritor le asigna un título a su texto, busca reflejar el tema que se abordará en su composición escrita. Como señala Flores (2018):

El título en el texto expositivo cumple la función de resumir la idea central del escrito y debe ser lo suficientemente explícito para explicarse por sí solo. En ese sentido, el título es una macroposición, según la definición que plantea Van Dijk, pues contiene en una frase el contenido general del texto (p. 36).

1.11.3 Microestructura del tipo de texto expositivo

Definida como el primer nivel de la organización textual, pone en evidencia las relaciones sintácticas y gramaticales que se establecen entre las estructuras oracionales que conforman los párrafos. La repetición, sustitución, elisión y conexión son mecanismos empleados para establecer la continuidad oracional, por tanto, si un texto carece de los elementos mencionados carecerá de cohesión. La microestructura o cohesión lineal abarca en general dos aspectos: los mecanismos sintácticos y las conexiones lógicas.

La cohesión se da cuando existe una dependencia de significados entre un elemento y otro. Esto se evidencia con más frecuencia en el mecanismo de sustitución, cuando el redactor emplea referentes. Respecto a las conexiones lógicas estas deben ser analizadas entre una oración y otra, es necesario que los hechos denotados por las oraciones estén vinculados de manera concebible y se ajusten al conocimiento del mundo textual en el que ocurren.

La microestructura dentro de los textos expositivos, requiere del uso de algunos mecanismos sintáctico-gramaticales, estos se pueden clasificar en cuatro: la sustitución, repetición, conexión y elisión.

La microestructura es el primer nivel de organización textual que da cuenta de las relaciones sintáctico-gramaticales que se establecen entre las oraciones que conforman un párrafo o una secuencia (Van Dijk, 2010). Tales relaciones se crean empleando mecanismos como la sustitución, la elisión, la repetición y la conexión. Como se explicó en la primera parte de este capítulo, si un texto careciera de microestructura, sería imposible establecer una continuidad entre las secuencias oracionales que lo conforman y, por lo tanto, no habría cohesión en él.

En los textos expositivos es recurrente la explicación en términos más sencillos a partir de estructuras sintácticas y oracionales más complejas, considerando la equivalencia de ambos significados, debido a que la intención de este tipo de textos es presentar, describir, o analizar un determinado tema. Formas como: o sea, es decir, esto es, en otras palabras, dicho de otra manera, etc. anticipan el empleo de la repetición por paráfrasis en este tipo de escritos y son, además, frecuentemente usadas con el fin de alcanzar el propósito comunicativo de este tipo de textos (Álvarez y Ramírez, 2012).

Uno de los recursos principales de correferencia empleados en la sustitución son los artículos, proformas, sinonimias, pronominalización y pronombres, estos pueden ser; personales, demostrativos o relativos. Se usan básicamente para activar un mismo concepto empleando una expresión diferente, lo cual repercute positivamente en la evasión de redundancia, desarrollando más la idea a la vez que la hace más entendible, mecanismo puesto en práctica con frecuencia en los textos expositivos.

1.11.4 Adecuación al contexto

La lingüística textual propone la inclusión del término contexto porque considera que el acto comunicativo es de carácter social. Por ello, para comprender el significado del discurso será necesario tener en cuenta el tipo de evento, las características de los participantes, la intención comunicativa y el espacio físico en el que se realiza. Si estos elementos son distintos en cada situación comunicativa, aunque, en términos sintácticos, el mensaje sea el mismo, el significado que este implica puede ser radicalmente diferente, tal como lo menciona (Flores, 2017).

En esa misma línea se propone el desarrollo de habilidades y capacidades en la escritura secundaria como se puede evidenciar en el Diseño Curricular (2016): Adecúa el texto a la situación comunicativa: el estudiante considera el propósito, destinatario, tipo de texto, género discursivo y registro que utilizará al escribir los textos, así como los contextos socioculturales que enmarcan la comunicación escrita. La adecuación desde esta perspectiva curricular está entendida como el qué estoy escribiendo, cuáles son esas motivaciones. Cuando el escritor inicia con su texto debe tener en cuenta a quién está dirigido, es necesario caracterizar al lector, este aspecto está en relación directa con el tipo de texto que se está realizando.

Los textos expositivos debido a que aspiran a la objetividad, racionalidad, científicidad y universalización (Álvarez y Ramírez ,2012) debe predominar la despersonalización en la sintaxis, rasgo que se manifiesta en las construcciones impersonales o pasivas, y el empleo dominante de la tercera persona gramatical. Este recurso sirve para colocar en primer plano no a los emisores del mensaje, sino al tema. Por lo mencionado se considera que el registro no se adecua al contexto si el redactor hace uso elementos deícticos, es decir, si emplea pronombres personales como yo o verbos valorativos, como creo, a mí me parece, yo pienso que, etc.

1.12 La escritura de textos expositivos como herramienta de pensamiento

Pozo (2013) menciona que la manera tradicional y predominante de concebir la escritura en los primeros niveles de formación se basa en que esta sirve para transmitir o dar a conocer un conocimiento ya adquirido. Partiendo desde esta perspectiva la tarea de escribir sería sencilla, es decir, plasmar ideas de manera sistemática sin haberlas

procesado y comprendido a profundidad. Sin embargo, a medida que las demandas van siendo mayores, los estudiantes en formación secundaria van asumiendo un nuevo paradigma; la escritura exige también dominar las convenciones lingüísticas y textuales que conforman lo que el escritor quiere transmitir, así comprenden que, para escribir un determinado tipo de texto, deben considerar adecuar y respetar estructuras y elementos.

Los textos expositivos representan una actividad compleja de escritura, desde las propias características estructurales y de contenido propician que el redactor tome decisiones respecto a qué decir y cómo hacerlo considerando la situación comunicativa, finalidad del texto, situación del escritor, objetivos personales, conocimiento del tema, etc. En este sentido la tarea de redactar se convierte en un instrumento para revisar, evaluar y transformar el propio saber, es decir:

Cuando nos enfrentamos a demandas complejas de escritura, que nos obligan a seleccionar y organizar la información sobre lo que vamos a escribir y a integrar la información a partir de diferentes fuentes, la propia actividad de escritura modificar nuestra comprensión sobre el tema y permite el establecimiento de nuevas conexiones entre la información (Pozo, 2013, p.122).

En otras palabras, la producción de textos expositivos es generador de nuevos conocimientos a partir del proceso de comprensión y apropiación del tema a tratar y la posterior construcción de nueva información.

Por lo mencionado en los párrafos anteriores, la escritura de textos expositivos constituye una herramienta epistémica, cuya función es la construcción del conocimiento y no la reproducción de información. Esta utilidad es desconocida por la mayoría de

estudiantes que están acostumbrados a responder a tareas sencillas de escritura donde priorizan como destinatario único al docente. Por ello, es necesario entender que escribir es una actividad que debe ser gestionada. Su alta demanda cognitiva va a exigir romper con paradigmas, la confrontación entre las ideas preconcebidas y la construcción de la nueva información.

PARTE II: MARCO METODOLÓGICO

2.1 Diseño de Investigación

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014) existen estudios experimentales y no experimentales. Estos están divididos a su vez por clases o tipos según corresponda, así, en los estudios experimentales están los experimentos puros y los cuasi-experimentales mientras que en los diseños de no experimentación están los diseños descriptivos, descriptivos - comparativos, correlacionales, causales comparativos, longitudinales y transversales.

La presente investigación fue de diseño descriptivo- correlacional, ya que se buscó establecer el grado de relación entre dos variables, metacognición y producción de textos expositivos.

La utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas. Este tipo de investigación mide el nivel de relación entre dos o más variables relacionadas con el mismo sujeto para analizar la correlación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.70).

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Determinar el nivel de relación entre la metacognición y la producción de textos expositivos de las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Objetivos Específicos

Describir la relación entre el conocimiento metacognitivo y la producción de textos expositivos de las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón Chalet.

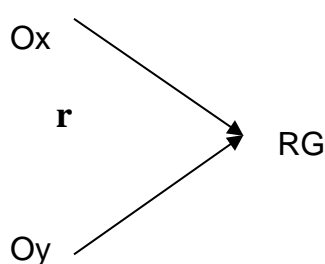
Describir la relación entre los procesos de control cognitivo y la producción de textos expositivos de las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Diseño, tipo y modalidad de la investigación

El tipo de diseño no experimental de la presente investigación correlacional son las encuestas y cuestionarios, puesto que se eligió aleatoriamente a los participantes a quienes se les otorgó el cuestionario de metacognición y producción de textos escritos para determinar el grado de correlación que existe entre ambas variables.

Se dice que dos variables están correlacionadas cuando al alterarse una se produce una variación en la otra, esta correlación puede darse de forma positiva o negativa, es positiva cuando los sujetos de investigación tienen altos valores en las dos variables que están correlacionando, es negativa cuando se produce lo contrario, es decir; los sujetos que presentan altos valores en una variable, tienen valores bajos en la otra variable de estudio.

Ante lo mencionado, el diagrama del estudio fue el siguiente:



Donde (O) fue la medición, (R) los sujetos asignados de manera aleatoria, (G) el grupo de muestra de investigación, (x) la variable metacognición, (y) la variable producción de textos expositivos y (r) fue la relación que se establece entre las variables mencionadas.

La modalidad del estudio es sin intervención pedagógica, dentro de la investigación aplicada, que según Baena (2012) “concentra su atención en las posibilidades concretas de llevar a la práctica las teorías generales, y destinan sus esfuerzos a resolver las necesidades que se plantean la sociedad y los hombres. La resolución de problemas prácticos se circunscribe a lo inmediato, por lo cual su resultado

no es aplicable a otras situaciones. Asimismo, puede integrar una teoría antes existente. La resolución de problemas echa mano típicamente de muchas ciencias, puesto que el problema es algo concreto y no se le puede resolver mediante la aplicación de principios abstractos de una sola ciencia” (p.11).

Operacionalización de variables de investigación

- La metacognición según Pozo (2013) “es el conocimiento y el control de las propias actividades de aprendizaje se refiere al conocimiento que las personas desarrollamos sobre el propio conocimiento y al control que tenemos sobre cómo usamos o desplegamos nuestro propio conocimiento” (p.56).
- El conocimiento metacognitivo de acuerdo con Pozo (2013) “comprende lo que sabemos de nuestros propios procesos y productos de aprendizajes” (p.56).
- Los procesos de control cognitivo según Pozo (2013) “se despliega en la planificación para alcanzar los objetivos de la tarea; supervisión mientras está en marcha la tarea y en evaluación de los resultados en función de los objetivos perseguidos” (pp. 57-58).
- Los textos expositivos según Álvarez (2010) “tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales –subtipos- discursivos fundamentales” (p.74).
- Superestructura se define por Van Dijk (2010) como “la forma global de un discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos” (p. 53).

- Microestructura afirmado por Van Dijk (2010) sirve para “denotar la estructura local de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión entre ellas” (p.45).
- Macroestructura según Van Dijk (2010) “son la reconstrucción teórica de nociones como tema o asunto del discurso” (p.43).
- La adecuación al contexto según Calsamiglia y Tusón (1999) “se construye discursivamente entre los individuos en un acto comunicativo” (p. 113).

Sistema de hipótesis

Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la metacognición y la producción de textos expositivos en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Hipótesis específicas

Existe una relación significativa entre el conocimiento metacognitivo y la producción de textos expositivos en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Existe una relación significativa entre los procesos de control cognitivo y la producción de textos expositivos en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Metodología empleada

Población

La población según lo afirmado por Tamayo (2012):

Es la totalidad de un fenómeno de estudio, incluye la totalidad de unidades de análisis o entidades de población que integran dicho fenómeno y que deben cuantificarse para un determinado estudio integrando un conjunto N de entidades que participan de una determinada característica. (p. 176)

En el presente estudio, la población estudiantil se estuvo conformada por las estudiantes del nivel secundario del periodo lectivo 2020 de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet, ubicada en Av. Lima N° 528 sector S, perteneciente al distrito de Chorrillos. UGEL 07.

En la tabla 1, se observa a cada grado correspondiente al nivel secundario con sus respectivas secciones que en su mayoría se muestra desde la A hasta la C. Por lo tanto, la población del presente estudio, así como la población estudiantil fue conformada por 440 estudiantes de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón- Chalet.

Muestra

Según Sánchez y Reyes (2015) la muestra en la investigación “debe tener relaciones de semejanza con los grupos a los que se quiere hacer extensivos los resultados, es decir la muestra debe ser representativa de la población” (p.171).

Para la investigación se obtuvo como muestra a las estudiantes de cuarto grado A, B y C de educación secundaria, a través del tipo de muestra probabilística aleatoria simple de acuerdo a la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N \times Z^2 \times p \times q}{E^2 \times (N - 1) + Z^2 \times p \times q}$$

Donde:

n: tamaño de la muestra

Z: Margen de confiabilidad (95%)

p: probabilidad de éxito (50%)

q: probabilidad de fracaso (50%)

E: nivel de error (9.8%)

N: tamaño total de la población

De acuerdo a la resolución, se estableció que el total de la muestra es de 82 estudiantes. Ante ello, se seleccionó el cuarto grado de secundaria con sus tres secciones respectivas A, B y C de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón-Chalet.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos de investigación son los procesos que se realizan en un estudio para recoger datos e información necesaria para comprobar una hipótesis. Las técnicas en la investigación educativa se utilizan en una actividad determinada. Además, son de gran utilidad en la observación de la muestra para el recojo de información, direccionan el sentido del estudio y proporcionan los medios para obtener información relevante en la recolección de datos. Para López y Fachelli (2015):

Las técnicas de análisis a emplear están ligadas estrechamente al tipo de análisis que se piensa desarrollar según el modelo y los objetivos establecidos, así como a la naturaleza de los datos observados o recogidos. En la mayoría de las técnicas que se empleen, su uso viene asociado de forma inevitable a la utilización de un software para el tratamiento y análisis de la información que en cada caso poseerá sus propias características y se puede optar por distintas alternativas, comerciales o de software libre (p. 35).

Por ser la presente investigación de enfoque cuantitativo, la técnica se eligió de acuerdo al diseño y objetivo de la investigación. Además, responde a preguntas precisas que orienten a la obtención de cantidades numéricas y objetivas de situaciones que no se presten a la susceptibilidad con la finalidad de generalizar resultados (Corbetta, 2010).

Para fines de la investigación y el cumplimiento de los objetivos, se utilizó la siguiente técnica: la encuesta, es una técnica de investigación cuantitativa que está compuesta por una serie de interrogantes dirigidas a la muestra representativa, con la finalidad de generalizar resultados. Asimismo, Gómez (2012) sostiene que “la encuesta

es una alternativa viable, ya que se basa en el diseño y la aplicación de ciertas incógnitas dirigidas a obtener determinados datos. Los instrumentos principales de la encuesta son la entrevista y el cuestionario” (p.58).

Para la presente investigación se empleó el cuestionario, concebido por Menesses (2016) como un instrumento estandarizado empleado para la recolección de datos de investigaciones cuantitativas, asimismo es una herramienta que plantea un conjunto de preguntas para recolectar información estructurada. Por lo tanto, su elaboración es sistemática para la recolección de datos de las variables y objetivos de la investigación.

El cuestionario es una adaptación de la encuesta sobre actividades relacionadas con la escritura y un cuestionario de autorreflexión propuesto por María Cristina Fernandez para su investigación realizada en el 2013, titulada la construcción del diario de clase como herramienta para adquirir estrategias metacognitivas para la escritura académica en la universidad, la cual consta de una serie de ítems y preguntas, respectivamente, para medir de forma cuantitativa y cualitativa las actividades de los estudiantes al realizar una producción escrita.

Asimismo, se adaptó el instrumento propuesto por Frausto, Granados y Murillos (2014), el cual estuvo compuesto por 21 reactivos, dividido en dos escalas, conocimiento metacognitivo y autorregulación. Ambos instrumentos fueron validados y reajustados de acuerdo a los intereses del grupo investigador.

El instrumento fue constituido por dos cuestionarios, cada uno recogió información sobre las variables metacognición y textos expositivos, los cuales permitieron la observación puntual de la correlación que existió entre ellas a

través de una escala de Likert, determinada por la frecuencia de las proposiciones. El primer cuestionario estuvo basado en el teórico Juan Ignacio Pozo, quien propone la clasificación de la metacognición en la realización de una determinada tarea. Está constituida por la variable metacognición y tiene dos dimensiones: conocimiento metacognitivo (13 ítems) y procesos de control cognitivo (11 ítems). Tiene como objetivo recoger datos cuantitativos sobre los aspectos metacognitivos que realiza el estudiante al realizar una producción textual.

El segundo cuestionario estuvo basado por el teórico Van Dick, quien propone determinadas propiedades y características para los diferentes tipos de textos. Está compuesto por la variable producción de textos expositivos, la cual posee tres indicadores: superestructura (5 ítems), microestructura (3 ítems), macroestructura (6 ítems), y adecuación al contexto (2 ítems). Tiene como objetivo recoger datos cuantitativos sobre las actividades que realiza el estudiante ante la producción de un texto expositivo.

A las declaraciones anteriores, los estudiantes respondieron a través de respuestas cerradas, de acuerdo a la escala de Likert de frecuencia, en la cual indican realizar la determinada afirmación: jamás, raramente, frecuentemente y siempre. Cada categoría tiene asignado valores 1, 2, 3 y 4 respectivamente, para cada ítem.

Validez del instrumento

La validez de un instrumento para fines de recolección de datos implica un proceso sistemático en el que se ponen a prueba la coherencia y pertinencia de los ítems propuestos con fines investigativos. Baechle y Earle (2007) definen la validez como el

grado en que una prueba o ítem de la prueba mide lo que pretende medir; es la característica más importante de una prueba. Al referirse a la validez relativa a un criterio definen a éste como la medida en que los resultados de la prueba se asocian con alguna otra medida de la misma aptitud.

El proceso de validación del presente instrumento inició a través del juicio de expertos, para lo cual se seleccionó a un equipo de docentes expertos en el tema, con experiencia en la construcción y asesoría de instrumentos de esta naturaleza. Seguidamente se analizaron las calificaciones y las recomendaciones realizadas a cada ítem.

Después de levantar todas las observaciones y con el instrumento aprobado, se procesaron los datos en el coeficiente de validación V de Aiken, el cual ofrece la apreciación y valoración de los jueces respecto a los ítems con valores del 0 -2, cuanto más alto sea el valor computado, mayor será la validez del contenido. Este proceso validó los 40 ítems y por tanto el instrumento era confiable para ser aplicado.

$$V \text{ de Aiken} = \frac{\bar{x} - V_{min}}{R}$$

Análisis de confiabilidad

Para determinar la confiabilidad del instrumento a la muestra real, es necesario seguir uno de los procesos para su construcción integral, la prueba piloto que según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “Consiste en administrar el instrumento a una pequeña muestra de casos para probar su pertinencia y eficacia (incluyendo

instrucciones), así como las condiciones de la aplicación y los procedimientos involucrados.” (p.210)

Para la aplicación de la prueba piloto se determinó el grupo al azar, utilizando el tipo de muestreo aleatorio simple. De acuerdo a ello, se efectuó la prueba a un total de 27 estudiantes de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet pertenecientes al cuarto grado B de secundaria.

De acuerdo al contexto actual, la vía para el desarrollo de la prueba fue por el grupo interactivo de whatsapp a través de un formulario de Google. Finalizada la prueba, se evidenció que los ítems del cuestionario son entendibles, claros y pertinentes para las estudiantes, pues no se evidenciaron dudas en ninguna de las instrucciones otorgadas. Sin embargo, el tiempo estipulado de 50 minutos fue muy breve, en ese tiempo solo respondieron 19 estudiantes, por lo cual se determinó disponer de 60 minutos para la aplicación del instrumento final.

El cuestionario fue respondido por el total (27) de estudiantes del cuarto grado B de secundaria. Luego, se realizó la descarga de la data en excel y fue sometido al análisis de confiabilidad a través del Alfa de Cronbach. El método de consistencia interna permitió estimar la fiabilidad del instrumento a través de un conjunto de ítems que fueron vaciados en el programa SPSS versión 26.

El valor del Alfa de Cronbach oscila de 0 a 1, cuanto más próximo se ubique a 1, mayor será la consistencia interna de los ítems analizados. Para Navarro (2019):

Si los ítems están positivamente correlacionados entonces la varianza de la suma de los ítems se incrementa. Por ello, si las puntuaciones en todos los ítems fuesen

idénticas, y por lo tanto las puntuaciones estarían perfectamente correlacionadas, el valor de alfa sería igual a 1. Por otro lado, si los ítems fuesen independientes y no mostraron relación alguna, el valor de Alfa sería igual a 0 (p. 4).

Para interpretar el valor del coeficiente de fiabilidad de consistencia interna del Alfa de Cronbach, Gerorge y Mallery (2003) como se citó en Navarro (2019) sugieren los siguientes valores:

- Coeficiente alfa $>.9$ a $.95$ es excelente
- Coeficiente alfa $>.8$ es bueno
- Coeficiente alfa $>.7$ es aceptable
- Coeficiente alfa $>.6$ es cuestionable
- Coeficiente alfa $>.5$ es pobre
- Coeficiente alfa $<.5$ es inaceptable

Con el programa SPSS versión 26 se comprobó que los ítems tienen un coeficiente de fiabilidad de ,926, tal como lo presenta la tabla 5. Por tanto, se afirmó que el instrumento elaborado contó con una consistencia interna excelente y resultó confiable aplicarlo a la muestra.

Aplicación del instrumento

La aplicación del cuestionario se efectuó con la muestra total de 77 estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de las secciones A,B y C de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Los cuestionarios de metacognición y textos expositivos tuvieron como muestra inicial a 82 estudiantes del cuarto de secundaria de las secciones A, B y C de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet. La aplicación se realizó el día 3 de septiembre del 2020, a través de los grupos interactivos de whatsapp, donde se compartieron los links del formulario durante el bloque de estudios de 4:00pm. a 5:00pm con un tiempo estimado de 60 minutos. Asimismo, se envió vía correo electrónico el formulario a las estudiantes que no accedieron en el tiempo determinado. El cuestionario fue respondido en su totalidad por 77 estudiantes, ya que, ante la coyuntura actual, algunos no tienen acceso a la red y/o medios digitales. Finalizada la recepción de las respuestas, se procedió al vaciado de datos al formato de excel, para obtener un panorama estadístico de los resultados.

Luego de la aplicación del instrumento a la muestra constituida por 77 estudiantes se sometió a un segundo análisis de confiabilidad a través del Alfa de Cronbach.

La data final, donde se incluyen los ítems y respuestas, fueron vaciados en el programa SPSS versión 26, donde se comprobó que los ítems tuvieron un coeficiente de fiabilidad de ,940, tal como lo presenta la tabla 6.

2.2 Análisis e interpretación de resultados

Luego de haber aplicado los instrumentos que comprenden los cuestionarios de metacognición y textos expositivos a las 77 estudiantes de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet, se procedió a presentar los resultados de la investigación a

través de la descripción, organización e interpretación de los datos obtenidos. Para dicho análisis se utilizó la estadística descriptiva.

Siguiendo los lineamientos de la estadística descriptiva en primer lugar se tuvo en cuenta el objetivo general: Determinar el nivel de relación entre la metacognición y la producción de textos expositivos en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado - Chalet. En la tabla 7 se observa que el instrumento ha sido aplicado a una muestra de (77 = 100%) estudiantes, de los cuales la mayoría de ellos se encontraron en el nivel siempre (71 = 92,2%) correspondiente a la variable metacognición, mientras que (62 = 80,5%) se encontraron en el nivel siempre que corresponde a la variable producción de textos expositivos.

A partir de ello se determinó que los estudiantes desarrollaron con mayor predisposición la capacidad metacognitiva, es decir, los participantes tenían conocimientos sobre la persona, la tarea y la estrategia tal como respondieron en el estudio el más de 92,2% de los participantes. Además, se infiere que aplicaron oportunamente y con éxito estrategias de control cognitivo en sus redacciones, tales como la planificación, supervisión y revisión, así como indican los porcentajes con un 80,5%. Respecto a la producción de textos se sostuvo que la gran mayoría de los estudiantes lograron producir textos expositivos con éxito. Es decir, reconocían y aplicaban estrategias para respetar la superestructura, macroestructura, microestructura y adecuación al contexto de todos sus textos expositivos escritos.

Respecto a los objetivos específicos se analizó el primero: Describir la relación entre el conocimiento metacognitivo y la producción de textos expositivos en las

estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet. Se analizó la primera categoría de la investigación (conocimiento metacognitivo), la misma que según la tabla 8 se evidencia de la siguiente manera: de un total de (77 = 100%) estudiantes, una cantidad relativamente mayor se encuentran en el nivel siempre (45 = 84,4%) correspondiente a la dimensión conocimiento metacognitivo, mientras que el (62 = 80,5%) de estudiantes se encontraron en el nivel siempre correspondiente a la variable producción de textos expositivos.

Tras el análisis se determinó que los estudiantes desarrollaron con mayor predisposición la dimensión conocimiento metacognitivo, ya que más del 80% afirmó tener consciencia sobre los indicadores: conocimiento sobre la tarea, la persona y la estrategia. Respecto a la producción de textos se sostuvo que también la gran mayoría de los estudiantes han logrado producir textos expositivos con éxito, con un porcentaje de 100%. Es decir, reconocían y aplicaban estrategias para respetar la superestructura, macroestructura, microestructura y adecuación al contexto de todos sus textos expositivos escritos.

El segundo objetivo específico corresponde a: Describir la relación entre los procesos de control cognitivo y la producción de textos expositivos en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet. Tras el análisis de la segunda categoría (procesos de control cognitivo) según la tabla 9 se evidencia de la siguiente manera: de un total de (77 = 100%) estudiantes, la mayoría de ellos se encontraron en el nivel siempre (52 = 67,5%) que corresponden a la dimensión procesos de control cognitivo, mientras que el (62 = 80,5%) de estudiantes se encontraron en el nivel siempre que corresponden a la variable producción de textos

expositivos en estudiantes de cuarto grado de nivel secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón- Chalet.

Del análisis se determinó que los estudiantes desarrollaron con mayor predisposición la dimensión procesos de control cognitivo tal como indica el porcentaje, un 67,5% de estudiantes manifestó encontrarse en el nivel siempre, es decir, para producir un texto escrito aplican estrategias antes, durante y después del proceso de escritura (planificación, supervisión y revisión). Respecto a la producción de textos se sostuvo que también la gran mayoría de los estudiantes han logrado producir textos expositivos con éxito, con un porcentaje de 100%. Es decir, reconocían y aplicaban estrategias para respetar la superestructura, macroestructura, microestructura y adecuación al contexto de todos sus textos expositivos escritos.

Luego de haber estipulado los resultados en concordancia con el objetivo general y los objetivos específicos a través del SPSS (versión 25), se realizó la prueba de hipótesis considerando para su aplicación a Kolmogorov-Smirnov, puesto que la muestra es mayor ($n > 50$). Se considera que la distribución es normal siempre que el valor de significancia es igual o mayor igual a (0,05); ($\text{Sig.} \geq 0,05$), en caso que el valor de significancia sea menor a (0,05), se sostiene que la distribución no es normal ($\text{Sig.} < 0,05$).

Se debe tener en cuenta que la aceptación de la normalidad menciona que si el valor de significancia (V_{Sig}) es menor ($\geq 0,05$) la distribución es normal, por lo que se debe usar la estadística paramétrica. Sin embargo, si el valor de significancia (V_{Sig}) es

mayor ($< 0,05$) la distribución no es normal, por lo que se debe usar la estadística no paramétrica.

Finalizada la prueba de normalidad se analizó la hipótesis general, teniendo en cuenta la Hipótesis nula (H_0) y la Hipótesis alterna (H_a).

H_0 No existe relación significativa entre la metacognición y la producción de textos expositivos en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

H_a Existe relación significativa entre la metacognición y la producción de textos expositivos en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Asimismo, se evidenció la condición de aceptación o rechazo que menciona lo siguiente: si el valor de significancia bilateral es mayor ($p > 0.05$), se acepta la hipótesis nula (H_0) y si valor de significancia bilateral es menor ($p < 0.05$) se rechaza la H_0 y se acepta la hipótesis alterna (H_a).

La presente investigación arrojó que existe relación significativa entre metacognición y la producción de textos expositivos de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet. Asimismo, el grado de significatividad obtenido fue 0,00. Al ser este resultado menor a ,05 se rechazó la hipótesis nula.

Los resultados obtenidos en esta investigación ponen en manifiesto los estudios que han revelado la relación existente entre metacognición y producción de textos expositivos en estudiantes del nivel secundaria. En efecto, mientras más regulación y conocimiento metacognitivo (conocimiento de la persona, la tarea y la estrategia) y procesos de control cognitivo (planificación, supervisión y revisión) el desempeño de la escritura de textos expositivos es mayor. Además, se demuestra que los estudiantes que mejor conocimiento abarcan sobre las características del texto, acciones previas a la escritura, lectura y revisión de fuentes de información de las estrategias en la textualización (elaboración de borradores) desarrollan una mejora en el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades (conocimiento de la persona) por lo tanto, presentan un mayor nivel de escritura.

Siguiendo con el análisis de las hipótesis, se realizó la prueba de las hipótesis específicas, de acuerdo a cada dimensión. Primero, con la dimensión conocimiento metacognitivo, considerando su hipótesis nula y alterna.

H_0 . No existe relación significativa entre el conocimiento metacognitivo y la producción de textos expositivos en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

H_a . Existe relación significativa entre el conocimiento metacognitivo y la producción de textos expositivos en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Los resultados obtenidos en esta investigación arrojaron que existe una relación significativa entre la dimensión conocimiento metacognitivo y la producción de textos expositivos de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa

6053 Sagrado Corazón - Chalet. Asimismo, el grado de significatividad obtenido fue 0,00. Al ser este resultado menor a ,05 se rechazó la hipótesis nula.

El alto nivel de correlación obtenido coincide con diversos estudios en los que se expone la relación entre el conocimiento metacognitivo y la redacción de textos expositivos que involucra el conocimiento de la persona (identificar fortalezas, debilidades y limitaciones antes de realizar la tarea escrita, el nivel de reflexión sobre la complejidad de la tarea y la predisposición que se tiene para realizarla), el conocimiento sobre la tarea (reconocer los tres procesos de escritura, la estructura y características propias del tipo de textos, la reflexión sobre los errores que se van teniendo) y el conocimiento de la estrategia (implica el reconocimiento y aplicación de estrategias de redacción, reflexión sobre la utilidad de dichas estrategias y replantear las de ser necesario). Esto quiere decir que, a mayor conocimiento de la demanda de tareas, habilidades, destrezas y debilidades del redactor, así como la correcta y oportuna regulación de las estrategias el desempeño en la escritura de textos expositivos es mejor.

Finalmente, se realizó la prueba de hipótesis de la dimensión procesos de control cognitivo teniendo en consideración la siguiente hipótesis nula y alterna.

H₀. No existe relación significativa entre los procesos de control cognitivo y la producción de textos expositivos en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Ha . Existe una relación significativa entre los procesos de control cognitivo y la producción de textos expositivos en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Los resultados obtenidos en esta investigación arrojaron que existe relación significativa entre la dimensión procesos de control cognitivo y la producción de textos expositivos de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet. Asimismo, el grado de significatividad obtenido fue 0,00. Al ser este resultado menor a ,05 se rechazó la hipótesis nula.

Es importante destacar que los estudiantes que participaron del estudio respondieron positivamente a los ítems que plantean la regularidad del uso de las siguientes estrategias llevadas a cabo en la planificación (establecer objetivos antes de escribir un texto, considerar y reconocer el propósito comunicativo, organizar la información antes de empezar a escribir), la supervisión (comparar las ideas iniciales con el texto escrito, reescribir el texto, realizar diversos borradores, aplicar estrategias para corregir errores) y la revisión (evaluar la versión final y la calidad del escrito, revisar el plan inicial y verificar el logro de objetivos, ser capaz de juzgar los logros y deficiencias del texto).

Lo mencionado en los párrafos anteriores se interpreta de la siguiente manera: los estudiantes manifestaron en el cuestionario conocer y aplicar diversas estrategias en los tres momentos (planificación, supervisión y revisión) es decir, alcanzaron un alto nivel de regulación de control cognitivo antes, durante y después de realizado su escrito, lo cual repercutió significativamente en el resultado final de sus textos expositivos.

CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación permitió medir el nivel de correlación entre la metacognición y la producción de textos expositivos de las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón Chalet. Por consiguiente, se darán a conocer las conclusiones a las que se llegó al finalizar el estudio.

Se determina que existe una alta relación entre el conocimiento metacognitivo y la producción de textos expositivos, ya que el 80,5% de estudiantes de cuarto de secundaria manifiestan conocer y utilizar el conocimiento sobre la tarea, la persona y la estrategia en la actividad escrito.

Se determina que existe una alta relación entre los procesos de control cognitivo y la producción de textos expositivos, ya que el 67,5% de estudiantes de cuarto de secundaria manifiestan conocer y utilizar estrategias de planificación, supervisión y revisión en proceso de escritura.

Se determina que existe un alto nivel de relación entre la metacognición y la producción de textos expositivos, ya que el 92,2% de estudiantes de cuarto de secundaria manifiestan reflexionar sobre la tarea, la persona y la estrategia al redactar además, indicaron que planificaban, supervisaban y revisaban sus textos eficazmente.

RECOMENDACIONES

Implementar programas de redacción en la EBR, que permitan el desarrollo de los procesos metacognitivos en la producción de textos, así los estudiantes irán conscientes de sus conocimientos y podrán ir regulando los mismos durante la tarea de la escritura.

Implementar estrategias de enseñanza- aprendizaje de la escritura partiendo de la aplicación de estrategias metacognitivas, en las que se estimule la reflexión activa sobre las habilidades, capacidades, motivaciones y limitaciones que posee para realizar una tarea escrita.

Se recomienda a directores y subdirectores de las II.EE EBR del nivel secundaria gestionar y promover talleres de redacción para docentes con la finalidad de implementar los procesos metacognitivos en la actividad escrita desde los primeros años de formación.

REFERENCIAS

- Apolinario, L. (2018). *Estrategias metacognitivas y la producción de textos narrativos (cuentos) en estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa N° 100 de San Juan de Lurigancho*. [tesis de maestría. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UEGV <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2878/TM%20CE-Co%204349%20A1%20-%20Apolinario%20Vega%20Luc%c3%ada%20%20Susana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alvarez, T. y Ramirez, R. (2010). *El texto expositivo y su escritura*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932035005.pdf>
- Alvarado, N. (2019). *Análisis de la coherencia y cohesión de textos expositivos redactados por estudiantes universitarios de primer ciclo*. [Tesis de maestría. Universidad de Piura]. Repositorio pirhua. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3917/MAE_EDUC_TyGE-L_009.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Baechle, T. Earle, R. (2007). *Principios de entrenamiento de la fuerza y el acondicionamiento físico*. (2da. Edición). Editorial Médica panamericana.
- Gaena, G. (2012). *Metodología de la investigación*. (1°ed). Editorial Patria <https://editorialpatria.com.mx/mobile/pdf/files/9786074384093.pdf>

Ballesteros, D. (2016). El canal escrito como comunicación y desarrollo humano. *Razón y Palabra*, 93(20), 442-455. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199545660027.pdf>

Bellido, J. (2019). *Relación entre estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima en los estudiantes del área de matemáticas en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I.E. Independencia Americana, Arequipa -2017*. [tesis de doctorado. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

Caamaño, A. (2011) La nueva tematización en el desarrollo textual en las investigaciones de Teun A. Van Dijk, Janos Petofi y M.A.K. Halliday. *Fuentes humanísticas* (43) 131-144.
http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/revistas/43/43_10.pdf

Cabezas (2019). *Metacognición y producción de textos escritos expositivos en un curso de habilidades lingüísticas de la Universidad Ricardo Palma, Lima, 2019*. [tesis de maestría. Universidad Ricardo Palma]. Repositorio URP
http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/URP/2420/DOC_T030_41150707_T%20%20%20CABEZAS%20PALACIOS%20CLAUDIA%20TERESA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Editorial Ariel. <https://universitas82.files.wordpress.com/2013/08/las-cosas-del-decir.pdf>

- Carino, N. (2018). J. Piaget y L. Vygotsky: Análisis de teorías y sus implicancias en el ámbito pedagógico. [tesis de pregrado. Universidad Nacional de Luján.]. Repositorio UNL.
https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/523/Carino_Noelia_L%C3%ADa_TFG.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Cassany, D, Luna, M y Sanz, G. (2014). *Enseñar Lengua*. (17°. ed.). Editorial Graó. (Original publicado en 1993).
- Chávez (2015). *La producción de textos expositivos de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público “Héroes de Sierra Lumi” del Distrito de Comas – Concepción*. [tesis de maestría. Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio UNCP.
http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/276/TEDU_27.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cervantes, M. (2016). *Procesos de escritura académica: un acercamiento con estudiantes universitarios*. Primera edición electrónica. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
https://www.academia.edu/32713848/_2015_Procesos_de_escritura_acad%C3%A9mica._Un_acercamiento_con_estudiantes_universitarios
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Editorial Closas-Orcoyen, S.L.

- Díaz, B y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una Interpretación Constructivista* (3.ºed.). Interamericana Editores, S.A de C.V. (Original publicado en 1997).
- Dijk Teum, A. van (2010). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI
- Escorcía, D. (2011). Aportes de la metacognición al rendimiento en escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1-14. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3999Escorcía.pdf>
- Fernandez, M. (2013). *La construcción del diario de clase como herramienta para adquirir estrategias metacognitivas para la escritura académica en la universidad*. [tesis de doctorado, Universidad del Valle].https://drive.google.com/drive/folders/1oQT_GEluvL-hehBKRss2rq6PZI277TvZ
- Ferrato, L. Urtasun, M. Moro, D. Forte, N y Sad, N. (2015). Sobre la lectura y escritura: Saberes y prácticas. Experiencias de investigación. *Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de la Pampa*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5889100>
- Fuentes (2011). *Guía práctica de escritura y redacción*. Espasa Libros, S.L.U.
<https://etnicografica.files.wordpress.com/2016/08/guc3ada-prc3a1ctica-de-escritura-y-redaccic3b3n.pdf>

Flores (2017). *Relación entre metacognición y producción de textos escritos expositivos de los estudiantes de primer año de una Universidad Privada de Lima Metropolitana - 2015*. [tesis de maestría. Universidad peruana Cayetano Heredia].Repositorio UPCY
http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/1480/Relacion_FloresZavaleta_Cecilia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Frausto, A. , Granados, K. ,Murillo, W.(2014). *Componentes metacognitivos para la producción de textos en estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional*. [Informe de investigación empírica. Universidad Pedagógica Nacional].Repositorio UPN.
<http://200.23.113.51/pdf/30882.pdf>

Fuentes (2011). *Guía práctica de escritura y redacción*. Espasa Libros, S.L.U.
<https://etnografica.files.wordpress.com/2016/08/guc3ada-prc3a1ctica-de-escritura-y-redaccic3b3n.pdf>

Gómez, S. (2012). *Metodología de la investigación*. (1° ed.). Editorial Red tercer milenio S.C.http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Axiologicas/Metodologia_de_la_investigacion.pdf

Guerrero, D. (2011). *Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica*. [tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia].
<http://bdigital.unal.edu.co/4380/1/4868105.2011.pdf>

- Hernández, S y Baptista, I. (2014). *Metodología de la investigación*. (6°ed). Editorial McGrawHillEducation.
- https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Jaramillo, S. y Osses, S. (2012). Validación de un Instrumento sobre Metacognición para Estudiantes de Segundo Ciclo de Educación General Básica. *Estudios pedagógicos*, vol. 38(2),117-131. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200008&script=sci_arttex
- Jia, X. Li, W. y Cao, L. (2019). El rol de los componentes de la metacognición en el pensamiento creativo. *Centro de estudios de Educación y Psicología de las Etnias Minoritarias en el sur de China, Universidad de Chongqing*.
- [.https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02404/full](https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02404/full)
- Jimenez, V. Alvarado, J. Jara, P. (2018). Las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura como predictoras de la calidad de la escritura espontánea. *Universidad de Almería y Ilustre Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Oriental*.<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/2095/2652#>
- López, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. (1° ed.). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163564/metinvsoccua_a2016_cap1-2.pdf
- López, I. (2011). El comentario lingüístico de textos como mediador de las tareas de escritura. *Revista Bellaterra de enseñanza y aprendizaje de la lengua y*

literatura. Universidad Autónoma de Barcelona. Vol.4 (1), 80-106.

<https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v4-n1-lopez-2/314>

Menesses, J. (2016). El cuestionario. *Universidad Oberta de*

Catalunya. GNUFDL. PID_00234754.

https://www.researchgate.net/publication/296934760_El_cuestionario

Ministerio Nacional de Educación (2016). *Currículo Nacional.*

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>

Ministerio Nacional de Educación (2016). *Programa Curricular de Educación*

Secundaria. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>

Navarro, D. (2019). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida.* Universidad de Valencia, España.

<https://www.uv.es/~friasnav/AlfaCronbach.pdf>

Núñez, D. y Reyes, E. (2016). *Habilidades metacognitivas durante el aprendizaje de la escritura, una secuencia didáctica.* [tesis de maestría. Universidad de La

Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/26033>

Osorio, E. (2020). *La magia de la lingüística dentro del texto: guía de lingüística textual.*

[tesis de bachiller Universidad tecnológica de

Pereira]. <https://es.calameo.com/read/0061805569fef3a6408b7>

- Pozo, J. y Pérez, M. (2013). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Editorial Morata. (Original publicado en 2009).
- Quispe, I. (2017) . *Asesoría sobre la aplicación en procesos de escritura en la producción de texto narrativo a docentes acompañados de la I.E N° 36806 Libertadores de Huari del distrito de San Marcos de Rocchac* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio upch.
http://190.116.48.43/bitstream/handle/upch/3779/Asesoria_QuispeVila_Ivan.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez, H y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseño de la investigación científica*. (4°ed). Edición Kindle.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) .Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Instituto de Estudios en Educación. Infancia y aprendizaje. *Universidad de Rioja*, 58 - 64.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Tamayo, M. (2012). *El proceso de investigación científica*. (1a ed). Edición LIMUSA. (1° edición en 1994).
- Van, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo veintiuno editores.
<http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Las%20Estructuras%20y%20Funciones%20del%20Discurso.pdf>

Valenzuela, A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura?. *Lenguaje*, Vol. 46 (1), 69-93.
<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v46n1/0120-3479-leng-46-01-00069.pdf>

Zimmerman, B. (2008). *Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects*. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0002831207312909>

ANEXO 1**INSTRUMENTO DE MEDICIÓN: CUESTIONARIO DE METACOGNICIÓN**

ESTIMADA ESTUDIANTE, gracias por participar. El siguiente cuestionario es de carácter confidencial, por lo que se pide responder con absoluta sinceridad.

Este cuestionario es parte de un proyecto de investigación que venimos realizando y tiene como objetivo recoger información verídica sobre el grado de relación entre la metacognición y la escritura de textos expositivos en estudiantes de 4to grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Datos generales:

Edad:

Nivel de estudio : Inicial () Primaria () Secundaria (X)

Grado : 4to (A) (B) (C)

INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente cada una de las afirmaciones que se le presentan a continuación y selecciona un número del 1 al 4 dependiendo de la respuesta que se acerque a tus hábitos de estudio cuando vas a elaborar un trabajo escrito. Siga la siguiente escala:

1: Jamás 2: Raramente 3: Frecuentemente 4: Siempre

Tómese el tiempo para responder cada pregunta con cuidado, tiene 60 minutos.

_ Adaptación propia

VARIABLE	CATEGORÍAS	INDICADORES	N°	Ítems				
METACOGNICIÓN	CONOCIMIENTO DE LA PERSONA		1	¿Reconozco mis motivaciones, fortalezas y debilidades al producir un texto escrito?	1	2	3	4
			2	¿Asistí a un taller de producción de textos?	1	2	3	4
			3	¿Suelo motivarse antes de escribir?	1	2	3	4
			4	¿Reflexiono en aquello que es necesario antes de empezar a escribir?	1	2	3	4
			5	¿Soy consciente de mis errores de escritura?	1	2	3	4
	CONOCIMIENTO DE LA TAREA		6	¿Reconozco el proceso que debo seguir para redactar un texto? (Planificación, textualización y revisión).	1	2	3	4
			7	¿Conozco la estructura y las características del tipo de texto que debo escribir?	1	2	3	4
			8	¿Soy consciente de las dificultades que tengo a medida que avanzo con la redacción de mi texto?	1	2	3	4
			9	¿Resuelvo las dificultades que tengo al escribir?	1	2	3	4

N I T I V O							
	CONOC IMIEN T O DE LA ESTRA TEGIA	10	¿Reconozco qué es una estrategia de redacción?	1	2	3	4
		11	¿Aplico estrategias que me ayuden a planificar, realizar borradores y revisar mi texto escrito?	1	2	3	4
		12	¿Analizo si la estrategia que estoy utilizando me ayuda a mejorar mi texto?	1	2	3	4
	PLANIFI CACIÓ N	13	¿Replanteo la estrategia que he utilizado para resolver las dificultades que se me presentan durante la escritura?	1	2	3	4
		14	¿Establezco objetivos antes de escribir un texto?	1	2	3	4
15		¿Considero el propósito comunicativo antes de empezar a escribir? Es decir tengo en cuenta al destinatario, el tipo de texto y el lenguaje (formal o informal).	1	2	3	4	

P R O C E S O S D E C O N T R O L C O G N I T		16	¿Organizo la información que tengo antes de empezar a escribir un texto?	1	2	3	4
	SUPER VISIÓN	17	¿Comparo las ideas planteadas en los objetivos con los avances de mi escrito?	1	2	3	4
		18	¿Reescribo las oraciones que se consideran incoherentes mientras escribo?	1	2	3	4
		19	¿Hago varios borradores (Versiones preliminares) antes de entregar la versión final de mi texto?	1	2	3	4
		20	Durante la redacción, luego de identificar las dificultades ¿me digo en voz alta o escribo lo que haré para solucionarlas?	1	2	3	4
		EVALU ACIÓN	21	¿Evalúo la calidad de mi escrito solo después de haber finalizado?	1	2	3
	22		¿Reviso el plan que escribí inicialmente y lo comparo con mis borradores?	1	2	3	4
	23		¿Evalúo si mi texto cumple con el propósito establecido?	1	2	3	4
	24		¿Me considero un buen juez porque soy capaz de juzgar la calidad de mi texto?	1	2	3	4

	I V O								
--	-------------	--	--	--	--	--	--	--	--

VOCABULARIO DE TÉRMINOS

1. Metacognición:

Es el conocimiento, reflexión y control que tiene una persona sobre las actividades que realiza.

2. Texto expositivo:

Es un tipo de texto que tiene como objetivo mostrar y describir a detalle un tema, problema o situación.

3. Estrategia:

Conjunto de actividades que ayudan a realizar una tarea determinada.

3. Sistematizar:

Organizar un conjunto de elementos de forma ordenada y lógica.

4. Incoherente:

Que carece de sentido. No tiene conexión, relación o unión entre ideas.

5. Juzgar:

Dar una opinión sobre un tema determinado.

ANEXO 2

INSTRUMENTO DE MEDICIÓN: CUESTIONARIO DE TEXTOS EXPOSITIVOS

ESTIMADA ESTUDIANTE, gracias por participar. El siguiente cuestionario es de carácter confidencial, por lo que se pide responder con absoluta sinceridad.

Este cuestionario es parte de un proyecto de investigación que venimos realizando y tiene como objetivo recoger información verídica sobre el grado de relación entre la metacognición y la escritura de textos expositivos en estudiantes de 4to grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Datos generales:

Edad:

Nivel de estudio : Inicial () Primaria () Secundaria (X)

Grado : 4to (A) (B) (C)

INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente cada una de las afirmaciones que se le presentan a continuación y seleccione un número del 1 al 4 dependiendo de la respuesta que se acerque a sus hábitos de estudio cuando va elaborar un texto expositivo. Siga la siguiente escala:

1: Jamás 2: Raramente 3: Frecuentemente 4: Siempre

Tómese el tiempo para responder cada pregunta con cuidado, tienen 20 minutos.

_ Adaptación propia

V	C	N°	Ítems				
A	A						

R I A B L E	T E G O R Í A S						
P R O D U C C I Ó N	S U P E R E S T R U C T U R A	1	¿Tengo en cuenta la estructura externa del texto antes de empezar a escribir? (Introducción, desarrollo y conclusión).	1	2	3	4
		2	¿Presento y planteo el tema a tratar en la introducción de mi texto?	1	2	3	4
		3	¿Utilizo fuentes confiables para buscar información sobre mi tema?	1	2	3	4
		4	¿Evalúo si la información y argumentos que presento en mi texto expositivo es suficiente y comprensible?	1	2	3	4
		5	¿Elaboro una síntesis y conclusión a modo de cierre?	1	2	3	4
D E T E X T O S	M I C R O E S T R U	6	¿Utilizo de forma adecuada los referentes textuales tales como: (anáforas, catáforas y elipsis)?	1	2	3	4
		7	¿Utilizo de forma adecuada los conectores textuales? tales como: (En primer lugar, en segundo lugar, cabe destacar, así mismo, además, también, pero, por otra parte, empero, sin embargo, etc).	1	2	3	4
		8	¿Empleo correctamente los signos de puntuación (punto seguido, coma, punto y coma, punto y aparte, etc) en cada párrafo?	1	2	3	4

EXP OSI TIV OS	C T U R A						
	M A C R O E S T R U C T U R A	9	¿El título guarda relación con los párrafos y el tema tratado?	1	2	3	4
		10	¿Evalúo si entre una oración y otra existe una relación lógica?	1	2	3	4
		11	¿Ordeno de manera lógica y comprensible las ideas en los párrafos?	1	2	3	4
		12	Al finalizar mi redacción, ¿evalúo que el texto se comprenda en su totalidad?	1	2	3	4
		13	¿Me percato si los párrafos explican el tema central planteado en mi texto?	1	2	3	4
	14	¿Organizo las ideas primarias y secundarias de manera lógica en mi texto?	1	2	3	4	
A D E	15	15. ¿Adecúo el lenguaje de mi texto considerando el destinatario y tipo de texto?	1	2	3	4	

C U A C I Ó N	A L	C O N T E X T O	1	¿Evalúo si el lenguaje (formal o informal) utilizado responde a las características del contexto sociocultural de mis lectores?	1	2	3	4
			6					

VOCABULARIO DE TÉRMINOS

1. Texto expositivo:

Es un tipo de texto que tiene como objetivo mostrar a detalle la naturaleza del asunto, problema o situación, a través de la explicación, ejemplos y analogías.

2. Párrafo:

Fragmento de texto en prosa, constituido por un conjunto líneas seguidas, con un punto aparte al final de la última línea.

3. Síntesis:

Resumen o idea general de una serie de elementos.

4. Cohesión:

Permite que en el interior del texto, haya conexión y relación entre las ideas que la componen.

5. Coherencia:

Permite que el texto sea considerado como una unidad, a través de la relación con todas sus partes, de tal manera que la información sea clara y precisa para el lector.

6. Conectores textuales:

Es una palabra o conjunto de palabras que unen enunciados o párrafos. Contribuyen a la cohesión de un texto.

ANEXO 3

MATRIZ DE CONSISTENCIA DESCRIPTIVA CORRELACIONAL

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLE	CATEGORÍAS	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	ÍTEMS
¿Cuál es la relación entre la metacognición y la producción de textos expositivos en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet?	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	Metacognición	Conocimiento o metacognitivo	Conocimiento de la persona		1, 2, 3, 4, 5
					Conocimiento de la tarea		6, 7, 8, 9
					Conocimiento de la estrategia		10, 11, 12, 13

			Procesos de control cognitivo	Planificación	Cuestionario de metacognición	14, 15, 16
				Supervisión		17, 18, 19, 20
				Evaluación		21, 22, 23, 24
Determinar el nivel de relación entre la metacognición y la producción de textos expositivos en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado - Chalet.	Existe una relación significativa entre la metacognición y la producción de textos expositivos en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado	Producción de textos expositivos	1.Superestructura	Presencia y orden de los elementos esenciales de cada una de sus partes	Cuestionario de textos expositivos	1, 2, 3, 4, 5
			2.Microestructura	Cohesión lineal y sintaxis correcta del texto		6, 7, 8

<p>PREGUNTAS ESPECÍFICAS</p> <p>a) ¿Cuál es la relación entre la dimensión conocimiento metacognitivo y la producción de textos expositivos en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa</p>		Corazón Chalet.	-		3. Macroestructura	Coherencia global del texto	9, 10, 11, 12, 13, 14
					4. Adecuación al contexto	Propiedad del lenguaje y corrección ortográfica	15, 16
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS					
	Describir la relación entre el conocimiento metacognitivo y la producción de textos expositivos en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de	Existe una relación significativa entre el conocimiento metacognitivo y la producción de textos expositivos en					

<p>6053 Sagrado Corazón - Chalet?</p> <p>b) ¿Cuál es la relación entre la dimensión procesos de control cognitivo y la producción de textos expositivos en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet?</p>	<p>la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.</p>	<p>las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.</p>					
<p>6053 Sagrado Corazón - Chalet?</p>	<p>Describir la relación entre los procesos de control cognitivo y la producción de textos expositivos en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.</p>	<p>Existe una relación significativa entre los procesos de control cognitivo y la producción de textos expositivos en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.</p>					

ANEXO 4**Tabla 1**

Distribución del total de estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

Grado	Sección	Total de estudiantes
1°	A	34
	B	36
	C	33
2°	A	28
	B	30
	C	31
3°	A	32
	B	32
	C	30
4°	A	28
	B	27

	C	27
5°	A	38
	B	38
Total		440

Nota. Lista de las estudiantes por grado y sección de acuerdo a las nóminas de matrícula pertenecientes al nivel secundario de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Tabla 2

Distribución del total de estudiantes por secciones del cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

SECCIONES	A	B	C	
Total de estudiantes	28	27	27	82

Nota. Lista de las estudiantes del cuarto grado A, B y C de educación secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Tabla 3

Equipo de jueces expertos que analizaron los instrumentos de la investigación

Juez experto	Cargo
Mg. Lilian del Pilar Loayza Urcia	Docente de la Escuela de Educación Pedagógica Pública Monterrico
Mg. Liliana Rosario Cajacuri Ardiles	Docente de la Escuela de Educación Pedagógica Pública Monterrico
Lic. Mariadely García	Docente de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet

Nota. Cargo de los jueces que participaron en el análisis del instrumento de metacognición y textos expositivos de la presente investigación.

Tabla 4

Datos procesados en el coeficiente de valoración V de Aiken.

		Juez 1 Lilian Loayza	Juez 2 Liliana Cajacuri	Juez 3 Docente titular	Medi a	Desviaci ón estándar	V de Aike n	Interpretaci ón V
item1	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item2	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item3	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO

item4	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficiente	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item5	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficiente	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item6	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficiente	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item7	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficiente	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO

item8	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficiente	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item9	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficiente	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item1 0	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficiente	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item1 1	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficiente	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO

item1 2	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficiente	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item1 3	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficiente	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item1 4	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficiente	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item1 5	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficiente	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO

item1 6	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficiente	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item1 7	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficiente	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item1 8	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficiente	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item1 9	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficiente	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO

item 20	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item 21	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item 22	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item2 3	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO

item2 4	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item2 5	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item2 6	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item2 8	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO

item2 9	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item3 0	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item3 1	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item3 2	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO

item3 3	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item3 4	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item3 5	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item3 6	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO

item3 7	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item3 8	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item3 9	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
item4 0	Bueno	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Regular	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO
	Deficien te	2	2	2	2,00	0,00	1,00 0	VÁLIDO

Nota. Esta tabla muestra la apreciación y valoración de los jueces respecto a los ítems. Posee valores del 0 -2, cuanto más alto sea el valor computado, mayor será la validez del contenido.

Tabla 5

Estadística de confiabilidad de la prueba piloto por SPSS versión 26

Estadísticas de Confiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,926	,929	40

Nota. En la tabla se puede apreciar que el valor del Alfa de Cronbach es de ,926; esto quiere decir que el instrumento elaborado cuenta con una consistencia interna excelente.

Tabla 6

Estadística de Confiabilidad de muestra real por SPSS versión 26

Estadísticas de Confiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,940	,942	40

Nota. En la tabla se puede apreciar que el valor del Alfa de Cronbach es de ,940; esto quiere decir que el instrumento elaborado cuenta con una consistencia interna excelente.

Tabla 7

Distribución de frecuencias de la variable metacognición y producción de textos expositivos

Metacognición y Producción de textos expositivos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Metacognición	Raramente	2	2,6	2,6
	Frecuentemente	4	5,2	7,8
	Siempre	71	92,2	100,0
	Total	77	100,0	100,0
Producción de textos expositivos	Frecuentemente	15	19,5	19,5
	Siempre	62	80,5	100,0
	Total	77	100,0	100,0

Nota. En esta tabla se observa que del total de estudiantes (77 = 100%), la mayoría de ellos (71 = 92,2%) se encuentran en el nivel siempre respecto a la variable metacognición, al igual que en la variable producción de textos expositivos donde los estudiantes (62 = 80,5%) se encuentran en el mismo nivel. Otra cantidad minoritaria (4 = 5,2%) y (15 = 19,5%) se encuentran en el nivel frecuentemente en concordancia con ambas variables; y una cantidad mínima (2 = 2,6%) se encuentran en el nivel

raramente correspondiente a la variable metacognición mientras que en la variable producción de textos expositivos no figura ningún estudiante.

Tabla 8

Distribución de frecuencias de la dimensión conocimiento metacognitivo y producción de textos expositivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Conocimiento y metacognitivo	Raramente	2	2,6	2,6	2,6
	Frecuentemente	30	39,0	39,0	41,6
	Siempre	45	58,4	58,4	100,0
	Total	77	100,0	100,0	
Producción de textos expositivos	Frecuentemente	15	19,5	19,5	19,5
	Siempre	62	80,5	80,5	100,0
	Total	77	100,0	100,0	

Nota. En la tabla 8 se observa que de un total de (77 = 100%) estudiantes, una cantidad relativamente mayor (45 = 58,4%) se encuentran en el nivel siempre en la dimensión conocimiento metacognitivo, del mismo modo (62 = 80,5%) se encuentra en el mismo nivel que corresponde a la dimensión producción de textos expositivos. Otra cantidad relativamente menor (30 = 39,0%) y (15 = 19,5%) se encuentran en el nivel frecuentemente en ambas dimensiones; y una cantidad mínima (2 = 2,6%) se encuentran en el nivel raramente correspondiente a la dimensión conocimiento metacognitivo mientras que en la variable producción de textos expositivos no figura ningún estudiante.

Tabla 9

Distribución de frecuencias de la dimensión proceso de control cognitivo y producción de textos expositivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Proceso de control metacognitivo	Raramente	2	2,6	2,6	2,6
	Frecuentemente	23	29,9	29,9	32,5
	Siempre	52	67,5	67,5	100,0
	Total	77	100,0	100,0	
Producción de textos expositivos	Frecuentemente	15	19,5	19,5	19,5
	Siempre	62	80,5	80,5	100,0
	Total	77	100,0	100,0	

Nota. En la tabla 9 se observa que de un total de (77 = 100%) estudiantes, una cantidad relativamente mayor (52 = 67,5%) se encuentran en el nivel siempre respecto a la dimensión procesos de control metacognitivo, del mismo modo (62 = 80,5%) se encuentra en el mismo nivel que corresponde a la dimensión producción de textos expositivos. Otra cantidad relativamente menor (23 = 29,9%) y (15 = 19,5%) se encuentran en el nivel frecuentemente correspondiente a ambas dimensiones y una cantidad mínima (2 = 2,6%) se encuentran en el nivel raramente correspondiente a la dimensión proceso de control metacognitivo, mientras que en la variable producción de textos expositivos no figura ningún estudiante.

Tabla 10*Prueba de normalidad de las variables y dimensiones*

		Pruebas de normalidad					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Producción de textos expositivos	Estadístico	g	Sig.	Estadístico	g	Sig.
Metacognición	Frecuentemente	,439	15	,000	,606	15	,000
	Siempre	,536	62	,000	,167	62	,000
Conocimiento metacognitivo	Frecuentemente	,425	15	,000	,631	15	,000
	Siempre	,432	62	,000	,614	62	,000
Procesos de control cognitivo	Frecuentemente	,425	15	,000	,631	15	,000
	Siempre	,486	62	,000	,504	62	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota. De la tabla 10 se observa que el valor de significancia (Sig. = 0,00) por la teoría propuesta de Kolmogorov – Smirnov. Por tanto, se determinó que el valor de significancia es menor ($V \text{ sig} = (0,00 < 0,05)$) por lo que la distribución no es normal y para el desarrollo de la investigación se eligió la estadística no paramétrica.

Tabla 11

Prueba de Rho de Spearman, correlación de la variable metacognición y producción de textos expositivos.

Correlaciones				
			Metacognición	Producción de textos expositivos
Rho de Spearman	Metacognición	Coeficiente de correlación	1,000	,343**
		Sig. (bilateral)	.	,002
		N	77	77
	Producción de textos expositivos	Coeficiente de correlación	,343**	1,000
		Sig. (bilateral)	,002	.
		N	77	77

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. En la tabla 11 se observa que la significancia (bilateral) es (0,002), al reemplazar los valores se tienen que ($0,002 < 0,05$), en consecuencia, se sostiene que; Existe una alta relación significativa entre la metacognición y la producción de textos expositivos de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Tabla 12

Prueba de Rho de Spearman, correlación de la dimensión conocimiento metacognitivo y producción de textos expositivos

			Correlaciones	
			Conocimiento metacognitivo	Producción de textos expositivos
Rho de Spearman	Conocimiento metacognitivo	Coeficiente de correlación	1,000	,452**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	77	77
		Producción de textos expositivos	,452**	1,000
		Coeficiente de correlación	,452**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	77	77

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. En la tabla 12 se observa que la significancia (bilateral) es (0,00), al reemplazar los valores se tienen que $(0,000 < 0.05)$, en consecuencia, se sostiene que; Existe una alta relación significativa entre el conocimiento metacognitivo y la producción de textos expositivos de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Tabla 13

Prueba de Rho de Spearman, correlación de la dimensión proceso de control cognitivo y producción de textos expositivos

Correlaciones				
			Procesos de control cognitivo	Producción de textos expositivos
Rho de Spearman	Procesos de control cognitivo	Coeficiente de correlación	1,000	,565**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	77	77
	Producción de textos expositivos	Coeficiente de correlación	,565**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	77	77

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. En la tabla 13 se observa que el Coeficiente de correlación es (0,000), al reemplazar los valores se tienen que $(0,000 < 0.05)$, en consecuencia, se sostiene que existe relación significativa entre los procesos de control cognitivo y la producción de textos expositivos de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Tabla 14

Procesos de control cognitivo en las distintas fases o momentos de la realización de una tarea de aprendizaje según Pozo en 2013

	Procesos de control	Toma de decisiones
Planificación	Establecer los objetivos de la tarea.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué objetivos se pretende conseguir?
	Elaborar un plan de acción.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué medios y en qué condiciones hay que realizar la tarea? • ¿Cómo pueden alcanzarse los objetivos?
Supervisión	Supervisar la marcha del plan.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se están consiguiendo los objetivos? • ¿Qué dificultades se encuentran para lograrlos?
	Regular la marcha y el proceso.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué puede hacerse para superar las dificultades? • ¿Qué cambios hay que introducir?
Evaluación	Evaluar.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se han alcanzado los objetivos? • ¿A que puede atribuirse el logro o fracaso en la consecución de los mismos?

Nota. La figura presenta los tres momentos (planificación, supervisión y evaluación) dentro del proceso metacognitivo. Asimismo, los procesos de control por el que se sumerge cada persona al realizar una actividad de aprendizaje, haciendo uso de su conocimiento en concordancia con diversas preguntas que permiten tomas de decisiones acerca de su propio conocimiento en cada fase.