



UNIVERSIDAD  
DE PIURA

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes de  
Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de  
Comunicación de la Institución Educativa 20831, La  
Matanza, Morropón, Piura**

Tesis para optar el Título de  
Licenciado en Educación. Nivel Secundaria. Especialidad Lengua y Literatura

**Hannah Angeline Garcés Carhuapoma**

**Asesor:  
Mgtr. Camilo Ernesto García Gonzáles**

**Piura, junio de 2024**

#### Declaración Jurada de Originalidad del Trabajo Final


Yo, Hannah Angeline Garcés Carhuapoma, egresado del Programa Académico de Nivel Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura, identificado(a) con DNI 45461586.

Declaro bajo juramento que:

1. Soy autor del trabajo final titulado:  
"Estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación de la Institución Educativa 20831, La Matanza, Morropón, Piura".  
El mismo que presento bajo la modalidad de Tesis <sup>1</sup> para optar el Título Profesional<sup>2</sup>.
2. La asesoría del trabajo estuvo a cargo de:
  - Mgtr. Camilo Ernesto García Gonzáles, identificado con DNI N° 02821636
3. El texto de mi trabajo final respeta y no vulnera los derechos de terceros o de ser el caso derechos de los coautores, incluidos los derechos de propiedad intelectual, datos personales, entre otros. En tal sentido, el texto de mi trabajo final no ha sido plagiado total ni parcialmente, para la cual he respetado las normas internacionales de citas y referencias de las fuentes consultadas.
4. El texto del trabajo final que presento no ha sido publicado ni presentado antes en cualquier medio electrónico o físico.
5. La investigación, los resultados, datos, conclusiones y demás información presentada que atribuyo a mi autoría son veraces.
6. Declaro que mi trabajo final cumple con todas las normas de la Universidad de Piura.

El incumplimiento de lo declarado da lugar a responsabilidad del declarante, en consecuencia; a través del presente documento asumo frente a terceros, la Universidad de Piura y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

Fecha: 05/06/2024



Firma del autor optante<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Indicar si es tesis, trabajo de investigación, trabajo académico o trabajo de suficiencia profesional.

<sup>2</sup> Grado de Bachiller, Título de profesional, Grado de Maestro o Grado de Doctor

<sup>3</sup> Idéntica a DNI, no se admite digital salvo certificado.

## Dedicatoria

A Dios, mi padre amado por haberme dado el hermoso regalo de la vida y la fortaleza para seguir adelante. A mi madre, Juana Consuelo Carhuapoma Criollo, por haber sido mi fuerza y sostén en este arduo camino.

A mi angelito en el cielo y en la Tierra, mi bello padre, Antolín Cristóbal Garcés Aguirre, por ser mi luz y guía en el camino. A mi angelito en el cielo mi abuelito Segundo Francisco por siempre alentarme y confiar en mí.

A mi linda abuelita Gloria María Criollo Mauricio, por su paciencia, fortaleza y amor sincero.

A mis queridos tíos Carlos Ángel, Amable y César por inspirarme con su ejemplo de vocación de maestros a elegir esta noble profesión. A mi tío César por ser como un padre y apoyarme incondicionalmente.

A mi hermana Shirley Raquel Garcés Carhuapoma, por ser mi compañera en el ejercicio de esta linda vocación. A mis hermanos Carlo Francisco y Camila Belén, por ser mi gran motor y motivo en esta vida.

A Julio César Castro Castro, mi médico, amigo y guía en este largo camino de sanación mental.

A mis maestros de la escuela por haber sido instrumento del saber; en especial a Liliana Mogollón Bonilla, una gran amiga y maestra quien, con su amor por cada uno de sus alumnos, su pasión por la literatura me ha enseñado que se debe amar lo que hacemos para inculcarlo a nuestros estudiantes.

A mi maestra y amiga Luz María Borrero Pulache quien con mucha dedicación y entrega me enseñó el arte de la declamación y la oratoria, asimismo su confianza plena en mí me permitió ganar concursos interescolares, lo que me enseñó que descubriendo mis talentos me conllevarían a darlos a conocer y enseñarlos.

A mis grandes maestros de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura, en especial al Dr. Pablo Pérez Sánchez, quien me enseñó que con perseverancia y constancia se puede lograr cumplir nuestras metas.

A mi gran amiga y maestra Susana Terrones Juárez quien me enseñó la pedagogía del amor y siempre me brindó su amistad para el logro de esta profesión. A mi asesor Camilo García Gonzáles por ser mi guía en este trabajo profesional. A mi profesor Luis Enrique Guzmán Trelles por sus enseñanzas en la elaboración de esta tesis.

A mi mejor amiga Juliana Paola Timaná Velázquez quien ha sido mi compañera y ejemplo de perseverancia profesional. A Isabel Vásquez More mi gran amiga, hermana, consejera, compañera de aventuras y viajes quien siempre ha confiado en mí como persona y profesional.

A mi gran amiga Maribel Alburquerque Abad por haber sido mi referente en mis prácticas profesionales, por su enseñanza y amor a la lengua y literatura. A mi gran amiga y compañera de universidad Betzabeth Áamo Prieto por haber sido mi apoyo incondicional en esta ardua tarea.

A mi gran amigo y compañero de vida Miguel Ángel Pérez Peñalvo quien, con su paciencia, ánimos, confianza en mi persona, sabiduría de la vida, enseñanzas y sobre todo amor sincero me ha acompañado y animado a continuar en este largo camino de realización personal y profesional.

A cada uno de mis estudiantes quienes son mi tesoro y regalo de Dios por quienes lucho cada día en el ejercicio de esta noble vocación de servicio en beneficio de la educación y el desarrollo personal.



## Resumen

La presente tesis de licenciatura está enmarcada en la línea de investigación de enseñanza-aprendizaje de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura. La autora expone el resultado del estudio acerca de las Estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación de la Institución Educativa 20831, La Matanza, Morropón, Piura. La investigación se aborda desde el paradigma positivista empleándose la metodología de tipo cuantitativa, asimismo se ha aplicado la técnica de la encuesta y el instrumento denominado Inventario de Estrategias metacognitivas, el cual fue aplicado a 38 estudiantes que integran la muestra.

La variable de investigación es Estrategias metacognitivas, la cual se subdivide en las siguientes dimensiones: Conocimiento declarativo, conocimiento procedimental conocimiento condicional, planeamiento, manejo de la información, monitoreo de comprensión, control de errores, autoevaluación posterior metacognitivo.

Los resultados demuestran que, de manera general, los estudiantes participantes en el estudio emplean estrategias metacognitivas en el área de Comunicación, siendo las usadas con mayor incidencia las estrategias de control de errores metacognitivo, estrategias de conocimiento declarativo metacognitivo, estrategias de autoevaluación posterior metacognitiva, estrategias de conocimiento condicional metacognitivo y estrategias de planeamiento metacognitivo.

Los hallazgos permiten concluir en la importancia que tiene el reconocimiento de las estrategias que emplean los estudiantes para autorregular o autoevaluar sus aprendizajes, sus posibilidades y debilidades en el estudio. Asimismo, constituye un relevante aporte teórico y metodológico para ser considerado en otros escenarios educativos con poblaciones de similares características.

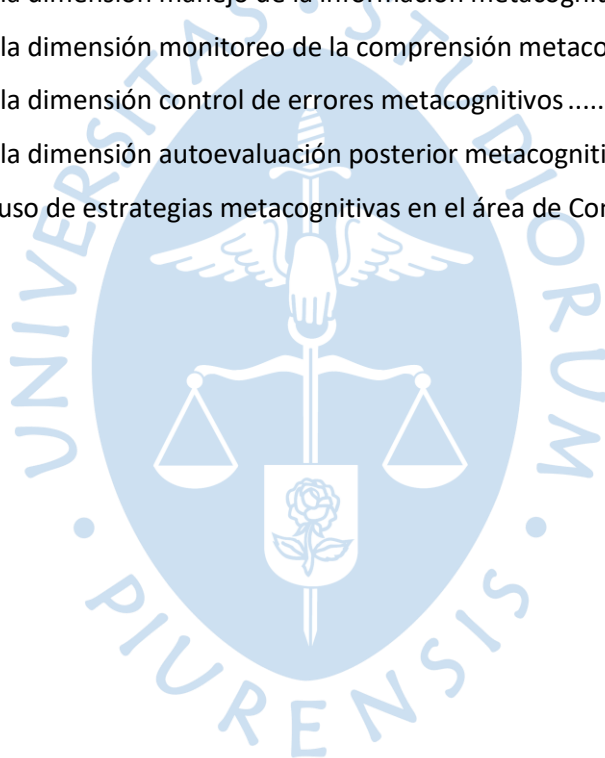
## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	10
<b>Capítulo 1. Planteamiento de la investigación</b> .....	12
1.1 Caracterización de la problemática .....	12
1.2 Formulación del problema .....	14
1.3 Justificación de la investigación.....	14
1.4 Objetivos de la investigación.....	15
1.4.1 <i>Objetivo general</i> .....	15
1.4.2 <i>Objetivos específicos</i> .....	15
1.5 Hipótesis de investigación .....	16
1.6 Antecedentes de estudio.....	16
1.6.1 <i>Antecedentes internacionales</i> .....	16
1.6.2 <i>Antecedentes nacionales</i> .....	18
1.6.3 <i>Antecedentes locales</i> .....	20
<b>Capítulo 2. Marco teórico</b> .....	22
2.1 El área de Comunicación .....	22
2.1.1 <i>Enfoque del área de Comunicación</i> .....	23
2.1.2 <i>Competencias y capacidades del área de Comunicación</i> .....	24
2.2 Estrategias metacognitivas.....	29
2.2.1 <i>Conocimiento declarativo</i> .....	30
2.2.2 <i>Conocimiento procedimental</i> .....	31
2.2.3 <i>Conocimiento condicional</i> .....	32
2.2.4 <i>Planeamiento metacognitivo</i> .....	33
2.2.5 <i>Manejo de la información</i> .....	34
2.2.6 <i>Monitoreo de comprensión</i> .....	34
2.2.7 <i>Control de errores</i> .....	35
2.2.8 <i>Autoevaluación posterior metacognitivo</i> .....	36
<b>Capítulo 3. Metodología de la investigación</b> .....	37
3.1 Tipo de investigación .....	37
3.2 Población y muestra .....	37
3.3 Variable y dimensiones de la investigación.....	38
3.4 Diseño de la investigación.....	39
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información .....	41
<b>Capítulo 4. Resultados de la investigación</b> .....	44

4.1	Resultados sociodemográficos .....	44
4.2	Resultados de la variable: Estrategias metacognitivas y sus dimensiones .....	45
4.2.1	<i>Dimensión 1. Conocimiento declarativo metacognitivo</i> .....	45
4.2.2	<i>Dimensión 2. Conocimiento procedimental metacognitivo</i> .....	46
4.2.3	<i>Dimensión 3. Conocimiento condicional metacognitivo</i> .....	48
4.2.4	<i>Dimensión 4. Planeamiento metacognitivo</i> .....	49
4.2.5	<i>Dimensión 5. Manejo de la información metacognitiva</i> .....	50
4.2.6	<i>Dimensión 6. Monitoreo de la comprensión metacognitivo</i> .....	52
4.2.7	<i>Dimensión 7. Control de errores metacognitiva</i> .....	54
4.2.8	<i>Dimensión 8. Autoevaluación posterior metacognitiva</i> .....	55
4.3	Discusión de resultados .....	56
4.3.1	<i>Dimensión 1. Conocimiento declarativo metacognitivo</i> .....	56
4.3.2	<i>Dimensión 2. Conocimiento procedimental metacognitivo</i> .....	57
4.3.3	<i>Dimensión 3. Conocimiento condicional</i> .....	58
4.3.4	<i>Dimensión 4. Planeamiento metacognitivo</i> .....	58
4.3.5	<i>Dimensión 5. Manejo de la información</i> .....	59
4.3.6	<i>Dimensión 6. Monitoreo de la comprensión metacognitivo</i> .....	59
4.3.7	<i>Dimensión 7. Control de errores</i> .....	60
4.3.8	<i>Dimensión 8. Autoevaluación posterior metacognitivo</i> .....	60
4.3.9	<i>Resultados generales de la variable: Estrategias metacognitivas y contrastación de la hipótesis</i> .....	61
	<b>Conclusiones</b> .....	63
	<b>Recomendaciones</b> .....	65
	<b>Referencias</b> .....	66
	<b>Apéndices</b> .....	70
	Apéndice 1. Matriz de consistencia.....	71
	<b>Anexos</b> .....	73
	Anexo 1. Instrumento de recojo de información .....	74
	Anexo 2. Fichas de validación de expertos.....	76

## Lista de tablas

Tabla 1. Sujetos de investigación .....	38
Tabla 2. Variables y dimensiones de la investigación .....	38
Tabla 3. Técnicas y procedimientos para la realización de la investigación .....	39
Tabla 4. Dimensiones, criterios e ítems del instrumento de investigación .....	41
Tabla 5. Grado de estudios.....	44
Tabla 6. Resultados de la dimensión Conocimiento declarativo metacognitivo .....	45
Tabla 7. Resultados de la dimensión Conocimiento procedimental metacognitivo.....	47
Tabla 8. Resultados de la dimensión Conocimiento condicional metacognitivo.....	48
Tabla 9. Resultados de la dimensión planeamiento metacognitivo .....	49
Tabla 10. Resultados de la dimensión manejo de la información metacognitiva.....	51
Tabla 11. Resultados de la dimensión monitoreo de la comprensión metacognitivo.....	53
Tabla 12. Resultados de la dimensión control de errores metacognitivos .....	54
Tabla 13. Resultados de la dimensión autoevaluación posterior metacognitiva .....	55
Tabla 14. Incidencia del uso de estrategias metacognitivas en el área de Comunicación .....	61



## Lista de figuras

Figura 1. Grado de estudios .....	44
Figura 2. Resultados de la dimensión Conocimiento declarativo metacognitivo .....	46
Figura 3. Resultados de la dimensión Conocimiento procedimental metacognitivo .....	47
Figura 4. Resultados de la dimensión Conocimiento condicional metacognitivo.....	49
Figura 5. Resultados de la dimensión planeamiento metacognitivo .....	50
Figura 6. Resultados de la dimensión manejo de la información metacognitiva .....	52
Figura 7. Resultados de la dimensión monitoreo de la comprensión metacognitivo.....	53
Figura 8. Resultados de la dimensión comprensión de errores metacognitivos .....	54
Figura 9. Resultados de la dimensión autoevaluación posterior metacognitiva .....	56



## Introducción

Las estrategias metacognitivas son un conjunto de habilidades cognitivas y procesos de pensamiento que permiten a los estudiantes controlar y regular su propio aprendizaje, por tanto, desempeñan un papel esencial en el proceso educativo en la enseñanza secundaria. Estas estrategias no solo contribuyen al desarrollo de un aprendizaje más profundo y efectivo, sino que también fomentan la autonomía, la autorreflexión y la capacidad de enfrentar desafíos académicos de manera más eficiente. En la educación secundaria, período relevante en la vida de los estudiantes, donde se enfrentan a una mayor carga de contenidos y una creciente independencia académica, las estrategias metacognitivas se convierten en una herramienta valiosa para alcanzar el éxito académico.

La presente investigación aborda la problemática relacionada con las estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación de la Institución Educativa 20831, La Matanza, Morropón, Piura; y para mostrar de manera ordenada la información recopilada a nivel teórico y metodológico, el estudio ha sido organizado en cuatro capítulos.

El primer capítulo se enfoca en el Planteamiento de la investigación, donde se aborda la problemática relacionada con la aplicación de estrategias metacognitivas en el área de Comunicación por parte de los estudiantes investigados. Además, se ofrece una justificación integral de la investigación, considerando aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. También se establecen el objetivo general y los objetivos específicos que engloban las ocho dimensiones, se formula la hipótesis y se presentan los antecedentes de investigación pertinentes a nivel internacional, nacional y local.

En el segundo capítulo se considera el Marco teórico, el mismo que se desarrolló teniendo en cuenta los siguientes temas: las estrategias metacognitivas y las dimensiones del estudio. Se definen y describen cada una de las dimensiones del clima consideradas en el estudio: Conocimiento declarativo, conocimiento procedimental conocimiento condicional, planeamiento, manejo de la información, monitoreo de comprensión, control de errores, autoevaluación posterior metacognitivo.

En el tercer capítulo, titulado Metodología de la investigación, se proporciona información detallada sobre la naturaleza del estudio, que se enmarca en el paradigma positivista y adopta un enfoque transversal. Se describe el diseño de la investigación como descriptivo y la técnica utilizada como una encuesta. Se detallan aspectos como la población y la muestra, las variables de la investigación, la técnica empleada para la obtención de datos y el instrumento utilizado en la recopilación de información. Además, se explica el procedimiento seguido para analizar y presentar los resultados del estudio.

En el cuarto capítulo, titulado Resultados de la investigación, se comienza por describir el contexto en el que se desarrolla el estudio. Luego, se presentan los resultados de la información sociodemográfica y se organizan los hallazgos por dimensiones. Finalmente, se aborda la discusión de

los resultados en relación a las cuatro dimensiones, donde se examina la información recopilada en comparación con el marco teórico. Este análisis lleva a la formulación de conclusiones, que se estructuran en función de los objetivos planteados, y se ofrecen las recomendaciones pertinentes.

Es fundamental destacar la importancia de este estudio. Se debe subrayar que este análisis es relevante y pertinente debido a su capacidad para abordar una necesidad inmediata: identificar las estrategias metacognitivas que emplean los estudiantes de secundaria en el área de Comunicación. Además, este estudio sienta las bases como precedente para futuras acciones destinadas a mejorar y fortalecer las distintas dimensiones estudiadas. Estos aspectos son de vital importancia para garantizar aprendizaje significativo y el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.



## Capítulo 1. Planteamiento de la investigación

### 1.1 Caracterización de la problemática

El retorno a la presencialidad está marcado por la incidencia de dos años de confinamiento social, etapa en la que los estudiantes tuvieron que afrontar solos el proceso de aprendizaje limitado o restringido a las pantallas de los celulares o computadoras, lo cual incrementó los déficits que ya existían en el aprendizaje en muchos de ellos. El Banco Mundial (2020) ha manifestado: "La pandemia ya ha tenido un enorme impacto en la educación con el cierre de las escuelas en casi todos los lugares del planeta, en lo que representa la crisis simultánea más importante que han sufrido todos los sistemas educativos del mundo en nuestra época" (p. 5). Esta situación ha influido en las formas en las que los estudiantes han asumido sus aprendizajes; sin la guía docente, confinados en casa, muchos de ellos no han sabido afrontar el proceso formativo, no han desarrollado el proceso de aprendizaje autónomo y la consecuencia se ha marcado en los resultados observados al inicio de un nuevo año escolar en que se retornó a la presencialidad después de dos años.

La formación educativa actual, en este retorno a las aulas, requiere de estudiantes que sean capaces de reflexionar sobre su propio aprendizaje, reconociendo sus aciertos y dificultades para autorregular sus actitudes frente al estudio y alcanzar los logros de aprendizaje previstos por el currículo, es decir, plantearse estrategias metacognitivas. Estas estrategias determinan uno de los principales temas de la investigación educativa, puesto que, son herramientas significativas que facilitan la adquisición, desarrollo y accionar de procesos para adquirir contenidos, permitiendo obtener un aprendizaje significativo; asimismo, facilitan al docente el análisis de la manera en que aprenden los estudiantes, situación que les resulta funcional para dar pase a mejores ejercicios o maneras de aprender.

Sobre la metacognición, Flavell (1976, citado en Alama, 2015) manifiesta que "por un lado, se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje" (p. 77). En este contexto, es preciso que se amplíen los marcos de investigación sobre las estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes en su aprendizaje orientados al área de Comunicación en el nivel de Educación Secundaria.

Su estudio ha cobrado gran vigencia en todos los niveles educativos. A nivel internacional, las investigaciones demuestran la importancia de desarrollar la capacidad metacognitiva en los educandos, frente a lo que propugnan la mayoría de modelos educativos orientados al registro y memorización de información, dejando de lado el cómo utilizar lo aprendido para aprender a aprender. Al respecto, Pozo (2021, como se citó en la Fundación Periodismo Plural, 2021) señala:

Hay que ayudar a los alumnos a construir el conocimiento, no dárselo hecho. También es importante cambiar las metas: no reproductivas sino dirigidas a la comprensión, como motor

de una mejora de la motivación del alumnado hacia el conocimiento. Y, por supuesto, cambiar las formas de evaluar hacia una que implique saber usar el conocimiento y no solo acumularlo. Saber usar fuentes y utilizar recursos para tomar decisiones. Y saber contrastar dichas fuentes. (párr. 13)

Estudios nacionales como el realizado por Paredes-Ayrac (2019) otorgan gran relevancia al desarrollo de las estrategias metacognitivas en los estudiantes, ya que estas solo pueden ser aprendidas y ampliadas con una guía mayor, que, en este caso, recae en la figura del docente. Manifiesta que: “Las estrategias de metacognición no son adquiridas de manera espontánea, sino que pueden y deben ser desarrolladas en las escuelas. Las estrategias metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación son indispensables para que el estudiante logre eficacia en su estudio” (p. 309).

A nivel del escenario en que se realiza la presente investigación se ha observado que debido a la pandemia el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha visto afectado impidiendo que fluya con normalidad. En este contexto una de las estrategias del Ministerio de Educación (Minedu) fue la aplicación de una evaluación diagnóstica para verificar el nivel de desarrollo de las capacidades por cada área. Los resultados de esta evaluación aplicada en la institución educativa arrojaron que en el área de Comunicación el 90% de estudiantes se encuentra en un nivel de inicio y el 10% en un nivel de proceso, según las escalas literales establecidas por el Minedu. Se determinó, así, que los estudiantes tienen dificultades para autorregular sus aprendizajes y que la aplicación de las estrategias metacognitivas es escasa en los espacios educativos.

Existe la necesidad, por tanto, de que los estudiantes aprendan a aprender y que sean conscientes de cómo lo hacen. La problemática se profundiza porque no se enseña a los estudiantes a reflexionar sobre aquello que adquieren como nuevos conocimientos. Burón (1991, como se citó en Tesouro, 2005) manifiesta que: “el desconcierto aparece cuando es necesario traducir esto a la práctica, ya que se da por supuesto que los alumnos van a clase para aprender, pero se olvida que también tienen que aprender a aprender” (p. 137).

Entre las causas que han limitado el desarrollo de las estrategias metacognitivas se pueden consignar dos: En primer lugar, los docentes, son muy tradicionales y aplican los modelos conductistas dejando de lado la reflexión en el aprendizaje. En segundo lugar, la poca motivación de los docentes para que los estudiantes puedan realizar estos procesos metacognitivos.

Entre las consecuencias originadas por este problema se puede mencionar las dificultades en los estudiantes para reflexionar y autorregular las estrategias metacognitivas orientadas al plano de la expresión oral, limitaciones en los niveles de comprensión lectora y la deficiencia para desarrollar el plano de la escritura. Por otro lado, estudiantes desmotivados con escasa capacidad para reflexionar sobre su propio aprendizaje, limitados a la memorización y repetición.

Teniendo en cuenta el problema planteado, surge la necesidad de identificar las estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes del nivel de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831, La Matanza, Morropón, Piura 2022.

### **1.2 Formulación del problema**

¿Cuáles son las estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación de la Institución Educativa 20831, La Matanza, Morropón, Piura - 2022?

### **1.3 Justificación de la investigación**

El presente trabajo de investigación abarca el estudio de las estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación. Esta situación permitirá reconocer en los estudiantes qué tan conscientes son de ¿cómo aprenden?, ¿qué quieren aprender?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cuál es el esfuerzo que deben realizar? ¿aplican o no estrategias que les permitan lograr el aprendizaje significativo?

Al respecto, Mosquera (2019) menciona que el proceso metacognitivo consiste en la toma de consciencia del propio sujeto que aprende mediante un proceso estrictamente autónomo y en el que desarrolla sus actitudes reflexivas y críticas respecto de aquello que conoce como nuevo y sobre las propias estrategias que usa para adquirir sus aprendizajes, por ello, resulta ampliamente necesario indagar sobre la aplicación de estas herramientas mentales para autorregular la manera en que los estudiantes aprenden.

Corrales et al. (2020) sostienen que un estudiante “es metacognitivo cuando tiene conciencia sobre sus procesos - percepción, atención, comprensión, reflexión, autovaloración, memoria- y sus estrategias cognoscitivas - ensayo, elaboración, organización, estudio- y ha desarrollado habilidades para controlarlos y regularlos en forma consciente y deliberada” (p. 111), así, siendo la metacognición un proceso altamente significativo en el aprendizaje de los estudiantes y siendo importante determinar qué tan conscientes son los estudiantes del escenario de investigación sobre las estrategias metacognitivas que utilizan, la presente investigación adquiere validez teórica y práctica.

A nivel teórico, porque se cuenta con amplia información sobre el tema, esto es, sobre la variable a investigar. Son múltiples los estudios que se han realizado sobre este proceso a nivel de estudiantes, para determinar su capacidad de consciencia de qué y cómo aprenden, y se han construido teorías desde diversos enfoques, primordialmente, desde el socio constructivismo.

A nivel práctico, la investigación adquiere relevancia porque recoge información de grupo de estudiantes pertenecientes a todos los grados de estudio en el nivel de Educación Secundaria de un contexto determinado y los resultados constituyen una fuente objetiva para que la IE y los maestros presten atención a las necesidades educativas de los estudiantes respecto de qué y cómo desarrollar

procesos metacognitivos y aplicar estrategias que, dentro de este rubro, les ayuden a ser mucho más metódicos y les permitan adquirir aprendizajes significativos y funcionales.

Asimismo, la investigación es factible porque, dada la relevancia y vigencia del tema, se puede recoger la información requerida sin mayores inconvenientes. Los ítems propuestos en el instrumento resultan comprensibles para los estudiantes y permite recoger respuestas objetivas en las que cada estudiante reconoce si aplica en mayor o menor medida tal o cual estrategia metacognitiva, según las dimensiones especificadas.

Para finalizar, el estudio es pertinente, porque destaca la importancia de utilizar las estrategias metacognitivas para poder obtener aprendizajes y efectos en niveles óptimos al inicio y preinicio. Destacando los aprendizajes que manifiestan los estudiantes, permitiendo al docente analizar y reconducir sus estrategias y metodologías hacia los progresos eficaces y de calidad.

#### **1.4 Objetivos de la investigación**

##### **1.4.1 Objetivo general**

Identificar las estrategias metacognitivas que aplican con mayor incidencia los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación de la Institución Educativa 20831, La Matanza, Morropón, Piura, 2022

##### **1.4.2 Objetivos específicos**

- Determinar las estrategias metacognitivas de conocimiento declarativo que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación de la Institución Educativa 20831.
- Determinar las estrategias metacognitivas de conocimiento procedimental que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831.
- Determinar las estrategias metacognitivas de conocimiento condicional que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831.
- Determinar las estrategias metacognitivas de planeamiento que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831.
- Determinar las estrategias metacognitivas de manejo de la información que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831.

- Determinar las estrategias metacognitivas de monitoreo de comprensión que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831.
- Determinar las estrategias metacognitivas de control de errores que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831.
- Determinar las estrategias metacognitivas de autoevaluación posterior que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831.

### **1.5 Hipótesis de investigación**

Los estudiantes del nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa 20831, La Matanza, Morropón, Piura emplean con alta incidencia las estrategias metacognitivas de conocimiento condicional y de autoevaluación posterior metacognitiva.

### **1.6 Antecedentes de estudio**

#### **1.6.1 Antecedentes internacionales**

##### **Antecedente 1**

Patiño (2018) sustentó la tesis denominada: “Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de las Escuelas de Educación Básica Media, Parroquia de Conocoto, distrito Nueve, Zona Ocho”, para obtener el grado de magíster en Gerencia en Educación en la Universidad Central del Ecuador.

La finalidad de esta investigación fue “Analizar de qué manera las estrategias metacognitivas desarrollan la comprensión lectora en los estudiantes de las Escuelas de Educación Básica Media, Parroquia de Conocoto, Distrito Nueve, Zona Ocho, en el año lectivo 2017- 2018.” (Patiño 2018, p. 5) Esta investigación obtuvo información teniendo en cuenta dos variables: la primera, referida a la comprensión lectora de carácter independiente; cuyas dimensiones fueron la lectura y los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial, crítica) y la segunda, correspondiente a las estrategias metacognitivas de aspecto dependiente distribuida en las siguientes dimensiones: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

La autora después de realizar el estudio con los datos obtenidos en el proceso de investigación deduce que la mayoría de las instituciones fiscales fiscomisionales y particulares a veces utilizan estrategias metacognitivas de comprensión lectora en el proceso de enseñanza– aprendizaje, observando que los docentes de instituciones fiscales son los que tienen menor porcentaje en el desarrollo de la comprensión lectora. Esto debido al exceso de estudiantes por aula, añadiéndole la presencia de algunos estudiantes con necesidades especiales, muchos estudiantes no pueden adquirir el material para estudio, los padres de familia son de escasos recursos económicos, presencia de

estudiantes con poco interés a la lectura, entre otros. Asimismo, se determinó que el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizado por los docentes de las escuelas de educación Básica Media, del Distrito Nueve, Zona Ocho, presenta falencias en la aplicación de estrategias metacognitivas, debido a la falta de conocimiento y aplicación de los docentes. Por otro lado, los docentes en su mayoría manifiestan que casi nunca los estudiantes desarrollan la comprensión lectora, porque presentan dificultad para concentrarse, relacionar y obtener criterios de sus lecturas. Finalmente, plantearon el diseño de una propuesta dirigida a los docentes, la cual permitirá solucionar el problema.

La relación con nuestra investigación desarrollada está basada en los preceptos del paradigma positivista descriptivo, que busca explicar, predecir, verificar teorías y leyes para regular los fenómenos de manera objetiva, la cual, está demostrada a partir de datos estadísticos, esto debido a que el estudio busca analizar de qué manera las estrategias metacognitivas desarrollan el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes del nivel Secundario. En cuanto a la metodología cuantitativa se aplicó un instrumento estandarizado, el cual fue sometido a criterios de validez y confiabilidad para dar una respuesta real al problema de investigación.

#### **Antecedente 2**

Cedeño (2021), presentó la investigación titulada: “Estrategias Metacognitivas de Comprensión Lectora en la asignatura de Lengua y Literatura en los estudiantes de Quinto año de Educación Básica “B”, de la Unidad Educativa “Liceo Policial Chimborazo”, de la ciudad de Riobamba, en el año lectivo 2020-2021”, para obtener el título de licenciada en Educación Básica.

El objetivo de este estudio fue “Determinar la importancia de la aplicación de Estrategias Metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en la asignatura de Lengua y Literatura en los estudiantes de Quinto año de Educación Básica “B”, de la Unidad Educativa “Liceo Policial Chimborazo”, de la Ciudad de Riobamba, en el año lectivo 2020-2021” (Cedeño 2021, p. 13). La investigación obtuvo información sobre dos variables relacionadas a las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora, contempladas en las dimensiones cada una de ellas descritas en los objetivos específicos: primero, indagar sobre las estrategias metacognitivas de comprensión lectora en la asignatura de Lengua y Literatura. Segundo, analizar el proceso de comprensión lectora y tercero, Diseñar talleres de lectura aplicando las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en la asignatura de Lengua y Literatura en los estudiantes de Quinto año de Educación Básica “B”, de la Unidad Educativa “Liceo Policial Chimborazo”.

Este estudio está basado en un método de investigación no experimental sustentado en la realidad escrita y en la observación de los hechos, por lo tanto, no hubo manipulación de variables ni se utilizó laboratorios. La técnica utilizada fue una encuesta, la cual se usó como una herramienta de trabajo para medir una población más amplia. El cuestionario fue el instrumento empleado para obtener la información en una ficha técnica con preguntas dicotómicas y politómicas, con un total de

10 ítems, dividido según las tres fases de comprensión lectora. La muestra estuvo determinada por 36 estudiantes y 1 docente de Quinto año de Educación Básica “B”, de la Unidad Educativa “Liceo Policial Chimborazo”.

El estudio concluyó que las estrategias metacognitivas en la lectura son de vital importancia para el mejoramiento de las habilidades de lectura comprensiva, resultados que se corroboraron con la información recopilada antes de la aplicación de la propuesta del taller de estrategias metacognitivas y la comparación realizada después de la aplicación del programa. Ello permitió, a su vez, identificar que los estudiantes se sintieron motivados y con predisposición a las actividades de comprensión lectora de diversos textos, y por ende elevar sus niveles de logro.

La relación con la actual investigación es de tipo teórica y metodológica ya que las variables no se manipulan. Se basa principalmente en la observación de fenómenos tal y cómo se dan en su contexto natural para luego analizarlos. Respecto a la metodología cuantitativa se aplicó un instrumento estandarizado, el mismo que fue sometido a los criterios de validez y confiabilidad pertinentes para dar una respuesta al problema de investigación.

### **1.6.2 Antecedentes nacionales**

#### **Antecedente 3**

Carhuaz (2017) presentó la investigación titulada: “Estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en los estudiantes de educación secundaria SJL – 2017.” Este estudio fue realizado para obtener el grado de magíster en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa en la Universidad César Vallejo.

El objetivo de esta investigación fue “Determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en el área de matemáticas en los estudiantes del 1er grado de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°25 San Juan de Lurigancho – Lima Perú – 2017” (Carhuaz, 2017, p. 53). El trabajo recogió información sobre dos variables relacionadas a las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico, contempladas en los siguientes objetivos específicos: primero, se planteó la determinación de la relación entre la planificación y el rendimiento académico; segundo, se pretendió establecer la relación entre la supervisión o monitoreo y el rendimiento académico; y, tercero, se propuso obtener la relación entre la evaluación y el rendimiento académico.

La investigación se enmarcó dentro del paradigma positivista y utilizó el método hipotético deductivo, de tipo sustantiva, de naturaleza descriptiva y correlacional, puesto que, en primer lugar, se describió y caracterizó la dinámica de cada una de las variables de estudio. En segundo lugar, se midió el grado de relación de las dos variables seleccionadas a priori: estrategias metacognitivas y el rendimiento académico. La investigación fue de tipo no experimental, de corte transversal y correlacional, porque no se puso a prueba las variables de estudio. El instrumento aplicado fue un cuestionario individual de 22 ítems de respuesta múltiple que se aplicó como parte de la técnica de

encuesta, con escala tipo Likert. Esta se aplicó a una población de 140 estudiantes del 1.<sup>er</sup> grado de secundaria.

El autor concluye que, en la fase estadística, se determinó que existía una relación entre las variables: estrategias metacognitivas y el rendimiento académico. Dicha interpretación dio como resultados la existencia de una correlación positiva, con nivel correlativo moderado, determinando que existe una relación significativa, por lo tanto, se concluye que la hipótesis nula se rechaza, aceptando la hipótesis alterna. Luego, el resultado obtenido entre la planificación y el rendimiento académico consigna un grado correlativo positivo entre ambas y un nivel correlativo moderado. Por otro lado, los resultados permitieron establecer que hay una relación significativa, rechazando la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna. Después, el resultado obtenido entre la monitorización o supervisión junto al rendimiento académico precisó un grado correlativo positivo entre ambas y un nivel correlativo moderado. Esto establece que hay una relación significativa, rechazando la hipótesis nula, aceptando la hipótesis alterna. Finalmente, el resultado obtenido entre la evaluación y el rendimiento académico concluyó un grado correlativo positivo entre ambas, con un nivel correlativo moderado. Esto supone que hay una relación significativa. Por lo que hay un rechazo en la hipótesis nula aceptándose la hipótesis alterna.

La relación con la presente investigación radica en la metodología, pues ambas emplean el mismo tipo de investigación centrada en el paradigma positivista y el método hipotético- deductivo de naturaleza descriptiva, el mismo que permitirá contrastar las diferencias y semejanzas entre ambas realidades. Asimismo, en el nivel teórico los fundamentos conceptuales asumidos en la variable estrategias metacognitivas son insumos relevantes para la construcción de los constructos teóricos de este estudio.

#### **Antecedente 4**

Puma (2017) presentó la investigación titulada: “Relación de estrategias metacognitivas y el desarrollo del rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, 2017”. Este estudio fue realizado para obtener el grado de doctor en Educación en la universidad Mayor de San Marcos.

El objetivo fue “Determinar la relación que existe entre estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional amazónica de Madre de Dios, 2017” Puma (2017, p. 12). El trabajo recogió información sobre dos variables relacionadas a las estrategias metacognitivas y el desarrollo del rendimiento académico de estudiantes, contempladas en las dimensiones cada una de ellas descritas en los objetivos específicos: primero, determinar la relación entre estrategias metacognitivas referidas al conocimiento de la cognición y el desarrollo del rendimiento académico; segundo, establecer la relación entre

estrategias metacognitivas referidas a la regulación de la cognición y el desarrollo del rendimiento académico.

La investigación corresponde al tipo básico, puesto que los resultados nutren el conocimiento científico teórico con respecto a la relación entre la aplicación de estrategias metacognitivas y el rendimiento académico. Corresponde al nivel descriptivo y asume el diseño correlacional, porque determina una relación entre las estrategias metacognitivas y rendimiento académico. Las técnicas de estudio utilizadas fueron el inventario de estrategias metacognitivas (estrategias metacognitivas) y el análisis documental (rendimiento académico), como instrumento de análisis de la información correspondiente a la segunda variable, se recurrió al reporte de notas de un total de 65 estudiantes de la Escuela Profesional de Educación.

Concluye que los resultados muestran una correlación positiva, pero escasa entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico. Asimismo, se estableció una relación positiva débil entre las estrategias metacognitivas con referencia al conocimiento de la cognición (conocimiento declarativo, conocimiento procedimental y conocimiento condicional) y el rendimiento académico. Finalmente, se definió una relación positiva débil entre las estrategias metacognitivas con respecto a la regulación de la cognición y el rendimiento académico. En el caso de la regulación de la cognición estuvo orientado a las actividades metacognitivas que permitían controlar el pensamiento o el aprendizaje y los tres subprocesos conformados: la planificación, la organización, el monitoreo, la depuración y la evaluación.

La relación existente con la presente tesis radica en que ambas comparten el mismo paradigma de investigación que corresponde al positivista, lo que permitirá comprender y comparar las semejanzas y diferencias con los resultados obtenidos. De esta manera se podrá resolver los problemas suscitados durante el estudio. Asimismo, al tener en común la técnica e instrumento, inventario de estrategias metacognitivas, servirá para interpretar los estudios y equiparlos según la realidad diferente que presentan ambas investigaciones.

### **1.6.3 Antecedentes locales**

#### **Antecedente 5**

Adrianzén (2019) presentó la investigación titulada: “Estrategias metacognitivas para el aprendizaje de la matemática que aplican con mayor incidencia los estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa de Jornada Escolar Completa Pedro Ruiz Gallo del distrito Ignacio Escudero de la provincia de Sullana”. Este estudio fue desarrollado para obtener el grado de magíster en Educación con mención en Matemáticas en la Universidad de Piura.

El objetivo de esta investigación fue “Identificar las estrategias metacognitivas para el aprendizaje de la matemática que aplican con mayor incidencia los estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa de Jornada Escolar Completa Pedro Ruiz Gallo del distrito Ignacio

Escudero de la provincia de Sullana” (Adrianzén, 2019, p. 6). El trabajo recogió información sobre la variable estrategias metacognitivas, distribuida en ocho dimensiones cada una de ellas contempladas en los objetivos específicos. Se pretendió, de esta manera, determinar las estrategias metacognitivas de conocimiento declarativo, de conocimiento procedimental, de conocimiento condicional, de planeamiento, de manejo de la información, de monitoreo de comprensión, de control de errores y de autoevaluación posterior metacognitivo que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Matemática.

El estudio se asumió desde el paradigma positivista o llamado también empírico – analítico, el cual busca conocer, describir y explicar la realidad de manera objetiva, real y auténtica. El diseño de investigación usado es de carácter transversal y descriptivo simple. Para comprobar la hipótesis planteada se empleó la técnica de la encuesta y como instrumento se aplicó el Inventario de Estrategias metacognitivas de Adriana Gladys Favieri (2013), el cual, previamente, fue sometido a criterios de validez y confiabilidad. Fue aplicado de forma transversal de manera oportuna de acuerdo al cronograma previamente elaborado a una población de 70 estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria.

El estudio concluye comprobando que sujetos del contexto de estudio aplican con mayor incidencia las estrategias metacognitivas de conocimiento condicional metacognitivo y autoevaluación posterior metacognitiva para el aprendizaje de la matemática. Por otra parte, se identificó por cada dimensión la estrategia que los estudiantes aplican con mayor frecuencia para el aprendizaje de la matemática: 1.<sup>a</sup>. Conocimiento de las fortalezas y debilidades, 2.<sup>a</sup>. Organización del material de estudio, 3.<sup>a</sup>. La automotivación y confianza en las propias capacidades, 4.<sup>a</sup>. Organización del tiempo, 5.<sup>a</sup>. Atención a los conceptos importantes, traducción al propio lenguaje, determinación de la velocidad de estudio, 6.<sup>a</sup>. Control de la comprensión, control de logro de objetivos, 7.<sup>a</sup> Revisa apuntes cuando no entiende, 8.<sup>a</sup>. Autoevalúa el logro de objetivos. Asimismo, concluye que hay cerca de un 30% de estudiantes que no aplican estrategias para el aprendizaje de la matemática, como, por ejemplo: el conocimiento y el control del propio nivel de ansiedad, el estudio en grupo con los compañeros, la lectura generalizada, el uso de diagramas, la revisión de apuntes y libros, por lo que es importante sugerir el inicio de plan de mejora sobre la aplicación de las mismas.

La relación con nuestra investigación está basada en los principios y consideraciones del paradigma positivista; asimismo, el estudio busca determinar las características de las actuales estrategias metacognitivas que usan los estudiantes, variable que se aborda en el actual estudio, así como las similitudes en el empleo de la metodología cuantitativa y la aplicación de un instrumento estandarizado.

## Capítulo 2. Marco teórico

### 2.1 El área de Comunicación

El hombre por naturaleza es un ser sociable y necesita desarrollar su dimensión individual en la convivencia con el medio que lo rodea desde su nacimiento hasta la muerte. La individualidad de su ser debe estar en armonía con la dimensión social del hombre. Ello significa que debe aprender a convivir en sociedad. Esto se da a través de un proceso denominado sociabilización. Este es un conjunto de aprendizajes que le permiten vincularse con autonomía, autorrealización y autorregulación en una sociedad. En suma, aprehender a relacionarse y comunicarse con sus pares. Tal como lo afirma Aristóteles (1988, citado en Sanz, 2003) “El hombre es por naturaleza un animal social. (p. 2)

Báez (2000) manifiesta: “la palabra comunicación, como dice el profesor Aranguren, significa ‘puesta en común’” (p. 1). Tiene la misma raíz que comunidad y común (del latín communis o communicare), por tanto, se relaciona con una comunión entre personas, un compartir” (p. 1) La comunicación es el proceso mediante el cual una persona interactúa con otro o más personas de su entorno.) El emisor codifica el mensaje y el receptor lo decodifica. Este puede ser lingüístico o no lingüístico. Los seres humanos transmitimos continuamente información: cuando hablamos, escribimos, hacemos gestos y también recibimos información de otras personas. Por eso, decimos que los seres humanos nos comunicamos continuamente. Por tanto, es fundamental que el hablante haya desarrollado las competencias comunicativas.

El Ministerio de Educación (Minedu, 2010) manifiesta:

El área de Comunicación tiene como propósito desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes para que logren comprender y producir textos diversos, en distintas situaciones comunicativas y con diferentes interlocutores, con la finalidad de satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación, ampliar su acervo cultural, interactuar críticamente con los demás y disfrutar de la lectura o de la creación de sus propios textos. (p. 8)

Más adelante, el Minedu (2016a) en el Programa Curricular de Educación Secundaria (2016) refuerza: “El área de Comunicación tiene por finalidad que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas para interactuar con otras personas, comprender, construir la realidad, y representar el mundo de forma real o imaginaria” (p. 73). Esto se realiza mediante el uso del lenguaje, capacidad específicamente humana que sirve como instrumento para que la persona de forma racional tome el conocimiento de la realidad, lo concientice, tome decisiones, organice y actúe éticamente en diferentes ámbitos de la vida.

Para que el estudiante logre el Perfil de egreso de la Educación Básica Regular se debe favorecer el desarrollo de diversas competencias. Mediante el enfoque comunicativo el área de Comunicación promueve y facilita que los estudiantes desarrollen las siguientes competencias: Se

comunica oralmente en su lengua materna, lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna, escribe diversos tipos de textos en lengua materna.

Este enfoque tiene como punto de partida el uso efectivo del lenguaje, como capacidad específicamente humana, la cual permite interactuar entre dos o más personas, emitiendo un mensaje que puede ser oral o escrito para ser comprendido y descifrado. Además, cabe resaltar que se puede producir textos escritos de diferentes tipos, géneros discursivos, formato textual.

Asimismo, se contempla las prácticas sociales del lenguaje dentro de un enfoque sociocultural, enmarcadas en un contexto que considere lo paralingüístico, verbal y no verbal del lenguaje para enriquecer el mensaje. De esta manera será factible lograr el propósito comunicativo al cual se desea llegar. Participando de forma activa en la vida social y cultural de su comunidad, practicando normas de convivencia y actuando éticamente.

De este modo, la enseñanza de la comunicación a nivel educativo formal constituye una de las herramientas esenciales para el aprendizaje cualquiera de las demás áreas curriculares, en tanto, es en esta área que los estudiantes aprenden y fortalecen sus habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir. Así, y como lo indica Hernández-Carrera (2019), el área de Comunicación nos permite entender la forma en que los estudiantes se comunican, comprender el mensaje que transmiten a través de su lenguaje corporal y captar el significado detrás de sus palabras, lo cual implica reconocer una faceta fundamental de la comunicación. Este conocimiento resulta interesante para establecer una conexión exitosa con ellos y promover un auténtico proceso educativo.

### **2.1.1 Enfoque del área de Comunicación**

El enfoque del área que orienta la enseñanza - aprendizaje corresponde al comunicativo. El cual encausa el desarrollo de las competencias comunicativas de la persona contextualizadas en las prácticas sociales del lenguaje dentro del enfoque sociocultural. Buscando priorizar las estrategias y actividades para desarrollar una comunicación integral en los estudiantes y así poder comunicarse de una forma eficaz y dándole sentido al mensaje expresado.

El ámbito en el que se desarrolla se encuentra ubicado en una óptica sociocultural, enfocado en las prácticas sociales del lenguaje. Al respecto, Guerra (2020) señala:

La teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, propuesta por Lev Vygotsky, también puede ser referida como teoría socio-histórico-cultural, ya que este así la nombró. Al ser adoptada parte de la obra de Vygotsky por el constructivismo sociocultural desarrollado en la psicología occidental, se optó por utilizar el término sociocultural para definir los aportes teóricos tomados del autor ruso, particularmente en el constructivismo educativo. (p. 12)

Vygotsky afirmaba que el aprendizaje del estudiante se desarrolla gracias a la interacción social. Esto permite adquirir capacidades y habilidades intelectuales como un proceso lógico y

confraternizando estas actividades con otros niños logran adquirir las estructuras de pensamiento y de comportamiento del entorno que los rodea.

Es comunicativo, porque se da en contextos donde los estudiantes comprenden, producen textos orales y escritos con formatos distintos y géneros discursivos, con el fin de lograr los diferentes propósitos comunicativos, ya sea en un marco escrito, audiovisual o multimodales. Cassany (1999) afirma que “la competencia comunicativa se refiere al “conjunto de conocimientos y habilidades que permite a los participantes en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de manera adecuada, según las convenciones socioculturales y lingüísticas de la comunidad de habla” (p. 5).

Se da en un parámetro sociocultural, porque la comunicación se desarrolla en numerosos ámbitos sociales y culturales generando el desarrollo de las identidades individuales y colectivas. Es importante tomar en cuenta estas características propias de cada sociedad para entender las variedades lingüísticas que se dan en el lenguaje oral y escrito, sobre todo en nuestro país caracterizado por ser plurilingüista, debido a la existencia tanto de un idioma oficial como es el castellano, además de 47 lenguas aborígenes.

Cabe mencionar que Las prácticas sociales del lenguaje son formas de interacción en las cuales los estudiantes participan activamente en la producción y comprensión de textos tanto orales como escritos. Estas prácticas consideran el análisis de los diferentes modos de participación oral, con el propósito de leer, interpretar y acercarse a la escritura. A través de estas prácticas, los individuos aprenden a comunicarse verbalmente, a interactuar con los demás, a interpretar y producir textos, así como a reflexionar sobre ellos. Además, desarrollan habilidades para identificar problemas y buscar soluciones, transformando y creando nuevos géneros discursivos, incluyendo expresiones literarias, y aplicando estas competencias en diversos ámbitos de la vida. Asimismo, se reconoce el impacto significativo que las tecnologías tienen en la comunicación humana, permitiendo la creación de nuevos géneros, formatos gráficos y soportes.

Aplicar el enfoque comunicativo requiere de preparación en el educador, en tanto, como manifiesta Hernández-Carrera (2019), la comunicación desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo uno de los factores clave en el ámbito educativo, tanto dentro como fuera del aula. La educación se basa en gran medida en la interacción y socialización del individuo, por lo que es importante reconocer la importancia de establecer una comunicación adecuada y efectiva.

### **2.1.2 Competencias y capacidades del área de Comunicación**

El Minedu (2016b), en el Currículo Nacional de Educación Básica define a la palabra competencia 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” (p. 21). Ser competente significa que la persona puede enfrentarse a una situación problemática buscando y analizando las diferentes posibilidades de resolución. Es decir, establecer los saberes y destrezas personales, como combinaciones idóneas para ponerlas en práctica y resolver el problema.

Además, se debe tener en cuenta ciertas características personales junto a habilidades socioemocionales que permitan la interacción eficaz con el entorno y los demás. El lado subjetivo, las valoraciones personales y estados de ánimo tiene gran influencia al momento de tomar una decisión, por tanto, el sujeto debe ser capaz de identificarlas para usarlas al momento de actuar frente a la realidad circundante. En una competencia se pueden encontrar tres elementos: adaptativa, cognitiva y conductual. La competencia es adaptativa, porque la persona que la posee puede modificarse a sí misma de acuerdo a las dificultades que hay en el ambiente. Ello implica transformar continuamente su medio. Es cognitiva, porque utiliza el conocimiento y el pensamiento para poder resolver el problema. Conductual, porque se realiza una acción concreta frente a la necesidad que se identifica.

El Minedu (2016b) define a la palabra capacidad de esta forma: “Recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas” (p. 21). Los conocimientos son el conjunto de teorías, conceptos, que el hombre ha ido aprehendiendo a lo largo de su desarrollo y evolución como individuo dentro de una sociedad. La escuela trabaja con los conocimientos que han sido aceptados y validados por la sociedad, así el estudiante también construye su propio conocimiento. El cual es significativo cuando parte de la realidad y no de la repetición mecánica de los saberes. Los estudiantes poseen destrezas que les permite realizar las tareas eficazmente. Estas pueden ser de tipo cognitiva, motora y sociales.

La persona posee actitudes, los cuales son preceptos que permiten actuar de una manera determinada ante una situación. Estas formas de comportamiento se convierten en habituales, porque responden a un sistema que se ha estructurado a lo largo del tiempo mediante las experiencias y la educación. El Ministerio de Educación del Perú ha establecido en el Currículo Nacional tres competencias en el área de Comunicación que debe desarrollar todo estudiante al término de su Educación Básica Regular, así como las capacidades que actúan de forma combinada en cada una de ellas.

**2.1.2.1 Se comunica oralmente en su lengua materna.** El Minedu (2016b) denomina a esta competencia como: “Una interacción dinámica entre uno o más interlocutores para expresar y comprender ideas y emociones” (p. 72). Supone un proceso recíproco de configuración de diferentes tipos de textos orales ya sea presencial o virtualmente, donde tanto emisor como receptor

intercambian los roles en la comunicación participando activamente de este procedimiento. Ya sea entre diferentes hablantes o miembros de otras comunidades.

La expresión oral es una habilidad lingüística que consiste en desarrollar el discurso oral utilizando el conocimiento del vocabulario y la gramática, así como la pragmática y las convenciones sociales. Asimismo, un buen hablante es capaz de desarrollar microhabilidades sobre qué tema opinar, el momento pertinente, lugar, respetar las ideas de los otros y comunicarse asertivamente. Señalan Marcos y Garrán (2016) que “la enseñanza/aprendizaje de la lengua oral desde una perspectiva comunicativa y funcional, requiere romper con la unidireccionalidad tradicional y propiciar distintas situaciones interactivas dentro del aula” (p. 50).

Esta competencia a su vez contempla las siguientes capacidades: obtiene información del texto oral, infiere e interpreta información del texto oral, Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada, utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica, interactúa estratégicamente con distintos interlocutores y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.

En la primera capacidad, el estudiante localiza, obtiene y sustrae información explícita de los hablantes que escucha con la finalidad de comprenderla e interpretarla. En la segunda, el alumno construye el significado del texto. Estableciendo diferentes relaciones entre lo explícito e implícito con la finalidad de inferir nuevos datos. Se integra el lenguaje verbal, no verbal y paraverbal para desarrollar el sentido general y exhaustivo del texto oral. Explicando el propósito, la intención y pensamientos de los autores sin dejar de lado el aspecto sociocultural. En la tercera capacidad, muestra sus pensamientos adecuándose al propósito, el receptor, género textual, características del texto, registro, enfocado en las normas gramaticales y socioculturales.

La expresión oral gira en torno a un tema, expresa sus ideas adaptándose al propósito, destinatario, características del tipo de texto, género discursivo y registro, considerando las normas y modos de cortesía, así como los contextos socioculturales que enmarcan la comunicación. Asimismo, expresa las ideas en torno a un tema de forma lógica, relacionándolas mediante diversos recursos cohesivos para construir el sentido de distintos tipos de textos y géneros discursivos. En la cuarta, utiliza diferentes recursos verbales y paraverbales con el fin de darle mayor énfasis a lo expresado. En la quinta, realiza una interacción donde se intercambian los papeles de emisor y receptor para obtener un propósito comunicativo. Finalmente, en la sexta capacidad, el estudiante reflexiona, analiza y evalúa el texto oral que ha producido, así como su interacción con el contexto sociocultural. Critica el contenido, propósito, ideologías y emite una perspectiva personal.

**2.1.2.2 Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.** El Minedu (2016b) define esta competencia como: “Interacción entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura” (p. 78). Consiste en un proceso de construcción interactiva para comprender el sentido del

texto. No solo se decodifica el mensaje, sino se interpreta, juzga, valora y critica la información. Tomando una postura frente al texto y relaciones intertextuales entre los textos leídos para tomar conciencia de la diversidad de los propósitos de los diferentes autores.

Al inicio con los conocimientos que posee el estudiante responde a la etapa “antes de la lectura” donde identifica la macroestructura del texto presentado y las marcas significativas. Las cuales son el conjunto de elementos que permiten al lector acercarse a su texto y poder determinar su estructura, de qué puede tratar, qué información brinda, en suma, despertar el interés para que se vincule con la información nueva. Estas marcas significativas son: el título, las palabras subrayadas en negrita, los subtítulos, los recuadros, imágenes, colores, etc. Son de suma importancia, porque permiten al lector realizar un previo conocimiento.

Tal como lo afirma Solé (1998): Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura (p. 17). Cuando el lector interactúa con el texto realiza la etapa “durante la lectura” iniciando con una lectura de forma general, en la cual empieza a comprobar si lo que había realizado en la primera etapa (antes de la lectura) coincide con lo que había propuesto. Aquí se aplican las técnicas de lectura: el subrayado, anotaciones marginales, identificación de las ideas principales y secundarias, así como las palabras con significado desconocido. Es en estas circunstancias donde el estudiante aplica los conocimientos que el docente le ha enseñado para poder comprender el texto. Asimismo, se identifica el tipo de texto, emisor, receptor, propósito, tipo de registro, mensaje y tema. Todo ello sintetizado en un recuadro para una mejor organización y visualización.

En la tercera etapa “después de la lectura” el estudiante se enfrenta a un nuevo desafío en el cual responde a las preguntas del nivel textual, inferencial y crítico. Cada uno de estos niveles tiene un grado de complejidad, partiendo de menos a más. El textual corresponde a las preguntas que se encuentran dentro del texto y se localiza la información con mayor rapidez. El inferencial denota un grado mayor de comprensión, porque el estudiante deduce a partir de la información presentada. Finalmente, en el nivel crítico se valora, juzga el contenido del texto de un determinado autor.

Esta competencia incluye la combinación de tres capacidades: Obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. La primera, se refiere a que el estudiante encuentra y elige la información explícita del texto con un determinado propósito. En la segunda, el estudiante debe ser capaz de construir el significado del texto. Esto significa que debe relacionar la información explícita e implícita completando la información a partir de la interpretación que el alumno le da a su texto. Para ello debe tener en cuenta los recursos textuales, explicando el propósito, la intención, el registro del lenguaje y la interacción con el medio que lo rodea. Finalmente, en la tercera, el estudiante es capaz de interpretar y valorar los

aspectos de forma, estética, información, ideologías, así como las consecuencias que se producen en la relación con diferentes textos. Tomando en cuenta el medio sociocultural del texto y el lector.

**2.1.2.3 Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna.** El Minedu (2016b) denomina a esta competencia como: “El uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros” (p. 77). Considera un proceso reflexivo de adecuación y organización de la información del texto teniendo en cuenta el contexto y el propósito comunicativo para irlo mejorando en el proceso.

Cassany (1996) menciona: “Para poder escribir bien hay que tener aptitudes, habilidades y actitudes. Es evidente que debemos conocer la gramática y el léxico, pero también se tienen que saber utilizar en cada momento” (p. 36). El estudiante pone de manifiesto los conocimientos que ha adquirido a lo largo de su vida en la interacción con el mundo y el aprendizaje de las convenciones lingüísticas. Asimismo, el estudiante utiliza el alfabeto y las diferentes normas de su lengua materna para producir diferentes mensajes escritos con una intención comunicativa, un propósito y un mensaje. Las diferentes combinaciones de letras generan un conjunto de palabras infinitas con información diversa teniendo en cuenta la coherencia y la cohesión de los textos.

La coherencia es la propiedad textual que permite al lector comprender un texto como una sola unidad con sentido global teniendo en cuenta la unidad temática, la estructura interna lógica y la corrección gramatical y léxica. Esto se logra con una buena selección y organización de la información. Percibiéndolo como una estructura semánticamente unida. Por otra parte, la cohesión es aquella propiedad que permite la unión de los componentes estructurales de la superficie externa del texto junto a las normas del lenguaje.

Para lograr el sentido de un texto es indispensable percibir a la escritura como una práctica social donde se pueda participar en diferentes escenarios sociales, así como mantener la interacción con el mundo que le rodea partiendo de la problemática actual. Al redactar un texto se involucra la creatividad del autor, las normas de la lengua establecidas por la comunidad y la relación con sus lectores logrando un impacto en ellos.

Esta competencia a su vez conecta las siguientes capacidades: Adecúa el texto a la situación comunicativa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada, utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

En la primera, el estudiante toma en cuenta el tema, destinatario, propósito, registro lingüístico que va usar para la redacción de su texto, así como el contexto sociocultural. En la segunda capacidad, el estudiante ordena las ideas del texto en torno a un tema, las desarrolla y relaciona de forma coherente y cohesionada empleando un vocabulario adecuado. En la tercera, el alumno determina los diferentes recursos textuales que responden a la tipología del texto para que sean pertinentes y se pueda lograr el propósito. Finalmente, en la cuarta capacidad el estudiante analiza,

evalúa y reflexiona sobre el escrito, revisa constantemente el cumplimiento de las propiedades textuales: coherencia y cohesión, con el fin de obtener un producto eficaz. En el cual, se observa su interrelación o cómo puede repercutir en los lectores en sus diferentes contextos socioculturales.

## **2.2 Estrategias metacognitivas**

Schendell y Hatten (1972, citado en Contreras, 2013) manifiestan que La estrategia consiste en la combinación de metas y objetivos fundamentales de una organización, los programas de acción principales seleccionados para lograr dichos propósitos, y los sistemas clave de asignación de recursos utilizados para establecer la relación entre la organización y su entorno.

Las estrategias metacognitivas son un elemento muy importante del aprendizaje, porque no solo están dirigidas a la simple transferencia de conocimiento, sino que también crean nuevas oportunidades para la acumulación de conocimiento, su conocimiento y aplicaciones prácticas. Es utilizada para reflexionar sobre el conocimiento. Esto significa que las personas son conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

En comparación con el aprendizaje intensivo, el aprendizaje significativo es un aprendizaje activo, lo que significa que combinamos información nueva con conocimientos previos y construimos relaciones entre ellos para una mejor comprensión. Es el resultado de estrategias metacognitivas que nos ayudan a gestionar el proceso de aprendizaje y darnos cuenta de qué información podemos combinar para crear nuevos conocimientos.

La educación se basa en estrategias metacognitivas diseñadas para permitir que las personas determinen cuándo y cómo aplicar lo que han aprendido. Es importante que los docentes o instructores sean facilitadores porque es su responsabilidad ayudarlos a reflexionar sobre los procesos metacognitivos en su aprendizaje.

En los últimos años, la metacognición ha cobrado vigencia en el ámbito educativo, debido a que se pretende que cada vez más los estudiantes asuman procesos de autorregulación respecto de su aprendizaje. Con referencia a ello, Jaramillo y Simbaña (2014) mencionan: "La metacognición es un tema que ha obtenido gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente existen varios docentes que han adoptado esta teoría como metodología de enseñanza" (p. 300).

Se ha incrementado significativamente la atención de pedagogos y psicólogos a la solución de problemas de aprendizaje y conocimiento desde la perspectiva de la participación activa del sujeto, que se fundamenta en la reflexividad, la autoconciencia y en la toma de decisiones para mejorar las estrategias de conocimiento.

En este contexto, los niños, jóvenes y adolescentes necesitan cada vez más "aprender a aprender" y "aprender a pensar" a través del sistema de educación formal para aumentar su potencial mientras crean una mejor calidad de aprendizaje que se extiende más allá del aula y empodera en

situaciones cotidianas, en otras palabras, se trata de la oportunidad de que los estudiantes aprendan de forma independiente y lo transfieran a otras áreas de la vida.

Alcanzar los objetivos de “aprender a aprender” y “aprender a pensar”, mediante la formación de los estudiantes en la adquisición y aplicación oportuna de estrategias cognitivas de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje y desarrollo de habilidades metacognitivas autoorientadas.

La importancia de la metacognición para la educación radica en que todo niño es un aprendiz que se enfrenta constantemente a nuevos retos educativos. En estas condiciones, se hace imperativo que los estudiantes “aprendan a aprender” para ser capaces de aprender de manera autónoma y autorregulada. Entonces, uno de los objetivos de la escuela es ayudar a los estudiantes a ser independientes. Alcanzar este objetivo viene con otra nueva necesidad: “enseñar a aprender”. En nuestra sociedad actual, no solo los niños tienen que aprender constantemente nuevas tareas, sino que también los adultos a menudo se encuentran con situaciones difíciles e imprevistas que necesitan ser resueltas.

En conclusión, podemos decir que para mejorar el desarrollo de la metacognición es necesario formar a los alumnos para que sean más conscientes y autónomos en el proceso de aprendizaje, sin olvidar el aspecto de la motivación y el contexto adecuado a la hora de desarrollar estrategias de aprendizaje.

En este sentido, es necesario destacar el papel decisivo del docente en este proceso. De hecho, se necesitan profesores metacognitivos para enseñar a los estudiantes metacognitivos. En pos de este objetivo, los docentes necesitan regular sus actividades pedagógicas en el aula, ser conscientes de sus capacidades y limitaciones, planificar, controlar y evaluar, sobre todo, las actividades de su propia pedagogía. Esta reflexión sobre su propia labor educativa es quizás la vía más prometedora para que los docentes alineen efectivamente sus estrategias didácticas y las acerquen al objetivo de “enseñar a aprender” al orientar el proceso educativo hacia la autonomía. Esto los alienta a ‘aprender a aprender’ y les facilita aplicar lo que aprenden en su vida diaria.

### **2.2.1 Conocimiento declarativo**

Palacios et al. (2019), en el Diccionario de Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas define el conocimiento declarativo como:

Conocimiento de carácter consciente y explícito formado por una serie de conceptos e ideas que se van almacenando en nuestra memoria. Este tipo de conocimiento se identifica con el saber sobre algo y contrasta con el procedimental (en inglés, “procedural knowledge”) que es implícito e inconsciente y que se va adquiriendo de forma gradual a través de la práctica. Si el conocimiento declarativo se asocia con el “saber sobre”, este último está relacionado con el “saber cómo”. (s. n.)

Asimismo, Anderson (1987, citado en Gil et al., 2011) definió este conocimiento como: “el conjunto de atributos y características que decimos de un objeto, suceso o idea. Se identifica con el «saber qué», siendo la información que podemos recordar exactamente como fue memorizada” (p. 118). Este conocimiento podría servir de fundamento para poder aprender y realizar tareas de diferente índole. Puesto que modifica las capacidades cognitivas intelectuales, ya que almacena datos, hechos, proposiciones, definiciones, leyes, teorías, conceptos, etc.

Este tipo de conocimiento es descriptivo, consciente y preposicional, porque utiliza la información depositada en la memoria para usarla en un determinado contexto, además estos datos se usan a partir del conocimiento aprendido con la experiencia. Se dan a conocer a partir de proposiciones las cuales corresponden al nivel semántico, es decir, se expresan a través de signos interpretados por medio de un lenguaje determinado. Es importante tener en cuenta que la información se puede verbalizar a partir de la lectura y escritura. Por lo tanto, se necesita un nivel de comprensión que permita obtener conclusiones y elaborar un análisis.

Este conocimiento a su vez se subdivide en dos tipos: factual y conceptual. El primero, se refiere a la información relacionada con los datos que pueden estar disponibles y que se aprenden mediante la memorización. Estos pueden ser fechas y nombres. Sin embargo, el limitante es que se pueden almacenar de forma aislada, por lo que tienden a olvidarse. Por ejemplo, en el campo de la historia cuando se aplica las fechas de ciertos acontecimientos importantes. Dentro del ámbito de la pedagogía se aplican en las diferentes asignaturas para ponerlas en práctica en un contexto determinado.

El segundo, necesita de un desarrollo lógico y profundo de una determinada información. Ya que se necesita de poner en práctica una secuencia de experimentaciones y elaboraciones para obtener los significados. En el área académica, se habla de un conocimiento debidamente edificado a través de estructuras basadas en reglas y leyes. Se logra el conocimiento a través del reconocimiento de sus componentes y conceptos primordiales. A pesar de que la metodología de aprendizaje es experimental a largo plazo se puede llegar a olvidar la información aprendida.

### **2.2.2 Conocimiento procedimental**

Abernethy et al. (1993, citado en Gil et al., 2011): “Este tipo de conocimiento hace referencia al conocimiento sobre cómo actuar y hacer las cosas, identificándose con el «saber cómo». Se trata de una descripción de cómo hacer algo” (p. 119). Este concepto se refiere a los procesos de la mente usados para almacenar información a largo plazo, obteniéndose esta de forma inconsciente. Tal es el caso del aprendizaje de un idioma, el cual se adquiere cuando el niño entra en contacto con las personas de su entorno. Asimismo, habilidades motoras como el montar bicicleta o caminar.

Sobre los conocimientos procedimentales, Doménech (1999) afirma:

Los conocimientos procedimentales (*procedural knowledge*) son aquellos con los que podemos hacer cosas e implican “saber hacer”. Consisten en un conjunto de acciones ordenadas, orientadas hacia la consecución de una meta. Aprender conocimientos referidos a procedimientos quiere decir, fundamentalmente, que se saben aplicar a múltiples situaciones de forma autónoma, podemos decir que los contenidos procedimentales se refieren a la parte práctica, a la aplicación de la teoría. (p. 71)

Este conocimiento corresponde a un desarrollo mental que permite construir un sistema de datos, los cuales podremos utilizarlos a largo plazo. Esto demuestra que es posible realizar una acción de manera inconsciente. Este conocimiento se utiliza en los casos donde se necesite planificar una solución. La información que se adquiere para completar un proceso idóneo se da a través de una secuencia de pasos.

Este conocimiento está garantizado por el conocimiento declarativo, asimismo se puede utilizar para las habilidades físicas y cognitivas de manera igual. Por ello, se da a conocer mediante acciones prácticas. Adquiriéndose gracias a la práctica de determinadas acciones donde es primordial seguir reglas e instrucciones para lograr el objetivo. Utilizando las habilidades y estrategias necesarias que permitan lograr la ejecución particular de la actividad.

Dentro del ámbito educativo tiene una gran relevancia ya que los estudiantes gracias a este conocimiento desarrollan habilidades para poder, comprender, utilizar, organizar, recoger y descubrir relaciones entre diversos datos adquiridos mediante la teoría. Este no depende de un aprender formal, por ello, constituye menor contenido de información en comparación con el conocimiento declarativo.

Se centra en explicar el porqué, buscando siempre el desarrollo de métodos, técnicas y procedimientos orientados a un fin en específico. No se suele abarcar problemas generales, por el contrario, deben ser específicos. En gran cantidad de casos se suelen tener en cuenta las instrucciones con una ejecución lineal.

Es importante señalar que este conocimiento consta de dos aspectos fundamentales, el primero es un sistema simbólico y el segundo se refiere al sistema de reglas que permiten encontrar una solución. Sin embargo, puede denotar problemas en algunos procesos mentales.

### **2.2.3 Conocimiento condicional**

Paris et al. (1983, citado en Schunk, 2012) sostienen: “El conocimiento condicional consiste en entender cuándo y por qué se deben utilizar las formas de conocimiento declarativo y procedimental” (p. 285). Este consiste en saber cuándo y por qué emplear diferentes acciones cognitivas. Asimismo, se podría decir que este conocimiento permite utilizar los procedimientos cognoscitivos.

Biggs (2004) refiere: “el conocimiento condicional incluye el conocimiento procedimental y el declarativo de orden superior en un nivel teórico, de manera que el sujeto sepa cuándo, por qué y en

qué condiciones se debe hacer esto y no lo otro” (p. 64). Este conocimiento es considerado un nivel de metacognición más difícil de poder alcanzar en relación a los conocimientos declarativo o procedimental. Es decir, refuerza estos conocimientos mencionados y le sirven como retroalimentación de una determinada información, la cual será almacenada en la memoria a largo plazo.

En la vida real, tener un alto nivel de metacognición nos ayuda no solo a completar tareas de manera efectiva, sino que también nos lleva a soluciones más rápidas y con menos esfuerzo. Esto se debe al hecho obvio de que, si podemos monitorear nuestro proceso de resolución de problemas, podemos arreglarlos fácilmente, cometer errores y tomar un camino diferente y más fructífero.

Aunque es obvio que los adultos tienden a ser más metacognitivos que los niños, esto no significa que hayan alcanzado todo su potencial pues, lamentablemente, el sistema escolar moderno pone muy poco énfasis en enseñar estrategias metacognitivas a sus alumnos. La característica del conocimiento condicional es la habilidad innata del estudiante para ser intencional y estar a cargo.

#### **2.2.4 Planeamiento metacognitivo**

Flórez et al. (2005) refieren: “La planeación– involucra la selección de estrategias apropiadas y la asignación de recursos que influyen en la ejecución de la actividad; se lleva a cabo antes de realizar la tarea” (p. 19). Es decir, se realiza una predisposición de habilidades necesarias que permitan desarrollar lo encomendado.

Martínez et al. (2005) afirma: “La metacognición fomenta el planeamiento de la acción cognitiva, la toma de conciencia del grado en que la meta está siendo lograda y permite reconocer la necesidad de modificar el plan o estrategia implementada” (p. 309).

Durante la planificación, la mente se activa y está lista para lograr los objetivos de aprendizaje. Implica la creación de un conjunto bien estructurado de directrices. Es decir, se trata de lo que quieres lograr. Por ello, cuando se establecen objetivos de aprendizaje, el compromiso es mayor.

La capacidad de anticipar las dificultades operativas permite gestionar con antelación los recursos para afrontarlas. Pero, cuando los estudiantes piensan que el curso es fácil, no dedican el tiempo que deberían. Después de todo, el trabajo que preparó no cumplió con el nivel requerido por el maestro. Si los docentes están comprometidos con la excelencia académica y no están dispuestos a reducir el nivel de exigencia porque los estudiantes no saben cómo organizarse adecuadamente, el resultado puede ser perjudicial para los estudiantes.

Es importante tener en cuenta que las estrategias están relacionadas con la capacidad de administrar adecuadamente los recursos físicos y mentales para alcanzar las metas establecidas. Por ejemplo, identifique métodos de estudio y recursos específicos que puedan mejorar la comprensión del tema.

### **2.2.5 Manejo de la información**

Jaramillo y Simbaña (2014, citado en Adrianzén, 2019) señala que esta dimensión es el “conocimiento y la capacidad de regular el propio funcionamiento cognitivo para resolver tareas complejas en forma eficiente” (p. 22). Cuando el estudiante maneja información, está en condiciones de otorgar fundamento a sus pensamientos, a sus cuestionamientos y a sus perspectivas sobre una diversidad de temas. La reflexión metacognitiva es mucho más consistente, por cuanto, recupera de sus estructuras mentales o memoria de corto, mediano y largo plazo los conocimientos que actualiza para resolver situaciones.

Glaser (1994, citado en Osses y Jaramillo, 2008) afirma que: “la metacognición es una de las áreas de investigación que más ha contribuido a la configuración de las nuevas concepciones del aprendizaje y de la instrucción” (p. 191). Con el pasar del tiempo las teorías constructivistas han dado gran importancia a dos conceptos: la conciencia del individuo y la regulación que tiene sobre su propio conocimiento.

El conocimiento metacognitivo se refiere a: a) conocer al individuo, es decir, la información que tenemos sobre nosotros mismos como estudiantes, sobre nuestras capacidades y debilidades, y sobre otras características personales que pueden afectar el desempeño laboral; b) detalles del trabajo, el conocimiento que tengamos de los objetivos del problema y todas sus características inciden en su mayor o menor dificultad, información importante ya que ayuda al alumno a elegir la estrategia adecuada; c) conocimiento conceptual, el estudiante debe conocer una serie de otros métodos que le permitirán completar la tarea, cómo se utilizará y en qué condiciones los diferentes métodos serán más efectivos.

Lo anterior, es vital para la generación de procesos metacognitivos referidos al manejo de información. El estudiante debe estar en condiciones de reconocer qué información maneja, cuánta, en qué momento usarla, cuánta información, más necesita conocer, cuánta información desechar de ser necesario. En este sentido, Jaramillo et al. (2011) sostienen que “actualmente, todos necesitamos ser competentes en el manejo de información debido a que la cantidad que se encuentra disponible es inmensa y debemos saber cómo tomar la mejor información, la más confiable y utilizarla para construir con ella nueva información” (p. 121). Así, sobre el manejo de la información, se puede decir que el punto principal es que un alumno competente es un participante activo y decidido, capaz de iniciar y dirigir su propio aprendizaje, no un alumno activo. Por lo tanto, el aprendizaje autodirigido siempre tiene un propósito y es controlado por el alumno.

### **2.2.6 Monitoreo de comprensión**

Mazzitelli y Macías (2007) manifiestan: “Las estrategias de monitoreo de la comprensión se utilizan para decidir cuándo se comprende algo y para tomar medidas adecuadas en caso de que la comprensión sea insatisfactoria” (p. 208). El control de la comprensión se refiere a la capacidad de los

lectores para reflexionar y evaluar su propio proceso de comprensión. Es una habilidad metacognitiva involucrada en el proceso de comprensión lectora.

Así, un lector autónomo es aquella persona que tendrá la capacidad de darse cuenta del funcionamiento de las estrategias implementadas durante la lectura y cómo optimizar las operaciones. Este lector puede ser controlado por el proceso involucrado. Es decir, a través de la evaluación y la regulación como fases del monitoreo.

Barreyro et al. (2020) confirma que, “la habilidad de monitoreo es necesaria para una comprensión efectiva. Permite al aprendiz identificar cuándo se necesita adoptar una estrategia específica” (pp. 28-29). Cuando se está aprendiendo algo nuevo, ya sea una habilidad práctica o un concepto teórico, el monitoreo permite evaluar el propio nivel de comprensión y determinar si se necesita ajustar la estrategia de estudio o enfoque de aprendizaje. Al estar atentos a las propias señales y desempeño, se puede identificar cuándo se necesita adoptar una estrategia específica.

Este trabajo referido al monitoreo de la comprensión debe hacerse de cuatro maneras principales: a) utilizar los conocimientos que ha adquirido, b) evaluar el progreso, c) repensar los métodos de aprendizaje para aumentar los resultados, y d) reconocer estados emocionales que pueden afectar los resultados del logro de la meta. Por ejemplo, emociones, confianza, ansiedad y más. Es necesario determinar si el problema de trabajo es causado por factores externos o internos y cómo afecta el comportamiento hacia la meta.

Estos procesos metacognitivos se repiten teniendo un efecto directo sobre la eficacia de la información recibida. Por ello, una persona al momento de hacer el respectivo juicio y análisis de sus acciones para controlar los procesos mentales y la información da a cada uno lo suyo. Es capaz de utilizar las habilidades y conocimientos necesarios para controlar las acciones humanas que lo lleven a otro nivel.

### **2.2.7 Control de errores**

Garner & Kraus (1982, citado en Jaramillo et al., 2006) manifiesta: “la detección de errores es el paradigma dominante para la investigación de las diferencias individuales en el monitoreo cognitivo” (p. 7). Este es el punto del monitoreo, donde el lector entiende que no está de acuerdo con aquello que está leyendo, o no está de acuerdo con parte de él, permitiéndole obtener una comprensión más completa del propósito del autor al momento de comunicar.

Para que esto se pueda desarrollar, el lector debe saber su falta de comprensión, y esto le permita poder analizar y pensar en posibles razones, para que diera este suceso. Una vez conocida la causa, se espera que el individuo busque nuevas formas que les permitan obtener el entendimiento y comprensión de lo que lee.

Pinzás (2003) manifiesta: “La detección de errores en el texto nos muestra la sensibilidad del lector a las desviaciones textuales y a cómo estas afectan su proceso de comprensión y distorsionan o malogran el mensaje o la información que el autor deseaba transmitir”. (p. 107)

En la detección de errores existen cinco condiciones a considerar: en primer lugar, a) el orden de detección de errores, b) la inclusión de errores obvios, c) uso del medio ambiente como elemento para investigar; d) utilizar métodos de comunicación no verbal; y e) proporcionar medidas de dificultad de detección de errores. Ello nos permitirá obtener mejores resultados.

Finalmente, cabe resaltar que en la detección de errores cuando un individuo es activamente consciente de la existencia de que un conocimiento o habilidad particular cognitiva presenta un problema, reconoce que esto no le permitirá el acceso a la educación superior, generando así un problema. Al mismo tiempo, las principales razones causan conflictos internos. Por lo tanto, las estructuras de entendimiento, tomarán los métodos necesarios para superar y permitir procesos de aprendizaje autodirigidos.

### **2.2.8 Autoevaluación posterior metacognitivo**

Boud (1995, citado en Panadero, 2011) señala: “En conclusión, la autoevaluación consiste en que los alumnos desarrollen sus habilidades de aprendizaje. No es solo otra de esas técnicas de evaluación para ser usada entre otras” (p. 77).

La autoevaluación es la valoración que hace el alumno de su proceso de aprendizaje y de los resultados obtenidos. Además, para que la autoevaluación sea útil, no solo debe incluir las cualidades personales, sino antes que nada analizar el proceso de aprendizaje, mostrar qué causó el problema o problemas, pensar en la importancia y ver formas de superarlos. De esta manera, el trabajo del docente es facilitar el proceso para que los estudiantes puedan evaluarse a sí mismos.

La autoevaluación es una estrategia importante de aprendizaje, ya que implica conocer los objetivos de trabajo y gestión y el progreso que el estudiante hace en ellos. Ahora, lo más importante es aprender a preguntarse ¿cómo se obtiene esta habilidad?, porque si entiendes cómo se obtiene, puedes dar consejos e intervenir. Tal como lo señalan Ferrando y Granero (2005): “La autoevaluación es un proceso de diagnóstico interno, total, sistemático y regular, de las actividades y resultados de las empresas respecto a un modelo de referencia que permite identificar, con objetividad, los puntos fuertes y las áreas de mejora de la gestión de la organización” (p. 95)

La adquisición de competencias autónomas requiere más esfuerzo por parte del alumno a largo plazo que las competencias complejas adquiridas (en el ámbito educativo, serán competencias: aprender a resumir, dibujar un mapa conceptual, presentación oral de trabajos, etc.). Y es una autoevaluación de diferentes habilidades, por lo que es importante que el maestro ayude a dirigirlas.

## Capítulo 3. Metodología de la investigación

### 3.1 Tipo de investigación

El paradigma seleccionado para el abordaje de la presente investigación es el positivista, en tanto el investigador no busca influir sobre escenario de estudio ni sobre la variable seleccionada, sino únicamente dirigirse al recojo de información y transformarla en datos estadísticos para dar respuesta a l preguntas investigables u objetivos y probar o desaprobar las hipótesis planteadas. Ramos (2015) argumenta que desde este paradigma “las respuestas a una pregunta de investigación son interesantes, siempre y cuando, se puedan realizar mediciones sobre el fenómeno de estudio” (p. 11). Dentro de este lineamiento, el estudio recopilará datos sobre las estrategias metacognitivas que usan los estudiantes de Educación Secundaria en el área de Comunicación de una escuela estatal del distrito de La Matanza.

El enfoque de esta investigación es cuantitativo, ya que se formula una encuesta para obtener una información precisa a través de un instrumento llamado: “Inventario de estrategias metacognitivas”, las cuales son analizadas mediante un proceso y luego se interpretan a través de herramientas estadísticas y matemáticas con el fin de cuantificar el problema de investigación. Rodríguez (2010) señala que el enfoque cuantitativo se enfoca en los hechos y las causas de un fenómeno social, mostrando poco interés en los estados subjetivos individuales. Este método emplea herramientas como cuestionarios, inventarios y análisis demográficos para recopilar datos numéricos, los cuales pueden ser analizados estadísticamente para validar o refutar relaciones entre las variables que han sido definidas de manera operativa. Además, es común que los resultados de estudios cuantitativos se respalden con tablas estadísticas, gráficos y un análisis basado en números.

Por último, la investigación tiene un carácter transversal y descriptivo, porque se aborda en un escenario específico, en un tiempo determinado y con una población y muestra seleccionadas que reúnen las características elementales para obtener la información que se requiere.

### 3.2 Población y muestra

Para conocer las estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes se recogió una muestra de tipo intencional – no aleatoria. En este sentido, Arias (2012) señala: “Los elementos son escogidos con base en criterios o juicios preestablecidos por el autor” (p. 85). La población y la muestra poseen la misma cantidad que son 38 estudiantes, 22 del sexo femenino y 16 del sexo masculino. En la Tabla 1 se presenta la distribución de los estudiantes por grado.

**Tabla 1***Sujetos de investigación*

Contexto de estudio	Nivel	Grado	Muestra
IE 20831 – La Matanza – Morropón	Secundaria de la Educación Básica Regular	Primer grado	6
		Segundo grado	10
		Tercer grado	10
		Cuarto grado	2
		Quinto grado	10
Total			38

*Nota.* Nóminas de matrícula de la IE 20831.

### 3.3 Variable y dimensiones de la investigación

En la Tabla 2 se da a conocer la variable y dimensiones de la investigación, de las cuales se obtuvo la información de manera precisa respecto a las estrategias metacognitivas empleadas en el área de Comunicación por los estudiantes de secundaria del escenario de estudio.

**Tabla 2***Variables y dimensiones de la investigación*

Variable	Dimensiones
Estrategias metacognitivas	– Conocimiento declarativo
	– Conocimiento procedimental
	– Conocimiento condicional
	– Planeamiento
	– Manejo de la información
	– Monitoreo de comprensión
	– Control de errores
	– Autoevaluación posterior metacognitiva

*Nota.* Elaboración propia.

Esta información se revela como un componente valioso y esencial para el estudio en cuestión, permitiendo una comprensión profunda y una evaluación adecuada de las prácticas metacognitivas en este contexto educativo específico.

### 3.4 Diseño de la investigación

El diseño de este estudio es de tipo encuesta, procedimiento en el cual el investigador recoge datos mediante un cuestionario, sin realizar ninguna modificación en el entorno ni el fenómeno donde se recoge la investigación. En la Tabla 3 son detallados cada una de las etapas con relación al presente estudio.

**Tabla 3**

*Técnicas y procedimientos para la realización de la investigación*

Fase	Técnica o procedimiento	Descripción
1	Selección de objetivos	En los primeros pasos de la investigación, dentro del primer capítulo, se procedió a la elaboración de los objetivos del estudio. En este proceso se delineó un objetivo general que engloba la variable central de investigación, "Estrategias cognitivas," y se detallaron los objetivos específicos correspondientes, cada uno enfocado en una dimensión particular del estudio. Estos objetivos están detallados de forma más amplia en la matriz de consistencia, que se puede encontrar en el Apéndice 1 del documento.
2	Concreción de la información	Para la concreción de información, se hizo uso de una variedad de fuentes, incluyendo recursos físicos como la biblioteca de la Universidad, así como recursos virtuales que abarcan bases de datos como Redined, Dialnet, y el repositorio de trabajos de investigación y tesis de la Universidad de Piura, conocido como Pirhua. Esta estrategia de búsqueda y exploración nos permitió acceder a antecedentes relevantes para la investigación, así como obtener los elementos teóricos necesarios para la construcción del segundo capítulo.
3	Definición de la población objeto	La población seleccionada para la aplicación del estudio, primordialmente para el recojo de información, pertenece al contexto de la IE 20831, constituida por la totalidad de estudiantes matriculados desde el primero al quinto grado de Educación Secundaria.
4	Disposición de los recursos	En un primer momento se pidió la autorización de la directora de la institución educativa para aplicar el instrumento de recojo de datos. Obtenida la aprobación del permiso, se procedió a sensibilizar a los estudiantes con la finalidad de que pudieran responder las preguntas del cuestionario de forma veraz y precisa.

5	Elección del tipo de encuesta	Para el recojo de información que aporte los datos necesarios para el análisis y la consecución de los objetivos, se utilizó el instrumento denominado Inventario de estrategias meta-cognitivas generales (IEMG) para el aprendizaje de la Matemática elaborado por Adriana Gladys Favieri del Departamento Aeronáutica, Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Haedo, Buenos Aires. Este instrumento contiene ítems o reactivos que son aplicables a cualquier área curricular, y en este caso, al área de Comunicación.								
6	Sistematización y análisis de datos	Para procesar, estructurar y sistematizar la información, se hizo uso de la evaluación a través de una prueba de aplicación. Los parámetros o niveles de aplicación de las estrategias cognitivas de los estudiantes se midieron a través de calificaciones, donde un valor de 2 indicaba una aplicación sin dificultad, 1 reflejaba cierta dificultad en la aplicación, y 0 señalaba la falta de aplicación o una gran dificultad para hacerlo.								
7	Selección de muestra	Se estimó indispensable aplicar el Inventario de Estrategias Metacognitivas a los estudiantes de primero a quinto de Educación Secundaria. de la IE 20831 ubicado en La Matanza. La muestra estuvo constituida por una cantidad de 38 estudiantes y cuyo detalle por grados se observa en la Tabla 1.								
8	Aplicación del instrumento	Para la aplicación del instrumento, se coordinó y comunicó a la dirección del colegio, se estableció el día, hora y se explicaron los objetivos de la investigación, así como las indicaciones necesarias para el desarrollo del cuestionario. Cabe mencionar que el cuestionario fue impreso y desarrollado de manera física por los estudiantes.								
9	Codificación de los datos	<p>Los datos fueron recogidos y sistematizados, siguiendo la puntuación mostrada a continuación:</p> <table data-bbox="580 1496 1011 1666"> <tr> <td>Nunca lo hago:</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Rara vez lo hago:</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Muchas veces lo hago:</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Siempre lo hago:</td> <td>4</td> </tr> </table>	Nunca lo hago:	1	Rara vez lo hago:	2	Muchas veces lo hago:	3	Siempre lo hago:	4
Nunca lo hago:	1									
Rara vez lo hago:	2									
Muchas veces lo hago:	3									
Siempre lo hago:	4									
10	Análisis de los resultados	El análisis se llevó a cabo luego de procesar y obtener tablas y gráficas de resultados. Posteriormente, se procedió a realizar las respectivas divisiones por ítem a fin de dar una interpretación literal a los resultados globales. A continuación, se interpretaron los resultados a nivel de dimensiones y, finalmente, se discutieron los resultados, los que permiten arribar al establecimiento de conclusiones.								

11

Elaboración del informe

Este informe de investigación se estructura en cuatro capítulos distintos: el Planteamiento de la investigación, el Marco Teórico, la Metodología y los Resultados de la investigación, cada uno de los cuales refleja un paso secuencial y riguroso a lo largo del proceso. Cada capítulo se ha desarrollado siguiendo un enfoque científico, garantía de la presentación de una visión objetiva y confiable del trabajo realizado.

*Nota. Elaboración propia.*

### 3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

La técnica aplicada fue la encuesta y esta se ha materializado en el instrumento denominado Inventario de Estrategias metacognitivas para el aprendizaje de la Matemática de Adriana Gladys Favieri (2013), con el fin de analizar las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes de Educación Secundaria en el área de Comunicación. Como se ha mencionado, los ítems o reactivos que se proponen en el documento original son válidamente adaptables a cualquier área, en este caso particular, al área de Comunicación. Para determinar la validez del contenido del instrumento, además se recurrió a un juicio de expertos conformado por tres profesionales siendo dos de ellas doctoras y la tercera una licenciada en Educación, de manera que analizarán sus dimensiones propuestas. Los resultados fueron los siguientes (ver Anexo 2: Fichas de validación de Juicio de expertos): Experto 1: validez Muy buena – 0,93; experto 2: validez Muy buena – 1,00; y experto 3: validez Muy buena – 1,00, siendo el resultado promedio un índice de validez Muy buena con 0,97.

Los ítems que constituyen el instrumento se especifican en la Tabla 4, por dimensiones y según el indicador al cual pertenecen.

**Tabla 4**

*Dimensiones, criterios e ítems del instrumento de investigación*

Dimensiones	Estrategias/indicadores	Ítems
Conocimiento Declarativo	– Conocimiento de las propias fortalezas y debilidades intelectuales.	26. Comprendo cuáles son mis debilidades y fortalezas intelectuales.
Metacognitivo	– Conocimiento de la propia motivación.	15. Me pregunto si estoy motivado.

	– Conocimiento del propio nivel de ansiedad.	20. Me pregunto si estoy ansioso.
	– Conocimiento de las propias habilidades organizativas de la información.	18. Me pregunto si soy bueno organizando la información.
	– Conocimiento del control del aprendizaje.	13. Me pregunto si sé cómo controlar el aprendizaje
Conocimiento Procedimental Metacognitivo	– Conocimiento de distintas formas de estudio.	23. Me pregunto si conozco distintas formas de estudio.
	– Uso de distintas formas de estudio.	32. Uso distintas formas de estudio.
	– Conocimiento sobre la localización de recursos.	19. Me pregunto si sé cómo encontrar información en la biblioteca o en Internet
	– Organización del material de estudio.	24. Organizo el material a estudiar.
	– Estudio en grupo con compañeros.	22. Estudio en grupo de compañeros.
Conocimiento Condicional Metacognitivo	– Confianza en las propias capacidades.	25. Confío en mis capacidades.
	– Adaptación de la forma de estudio a la situación.	14. Adapto la forma de estudio a la situación.
	– Automotivación.	31. Puedo motivarme a aprender cuando lo necesito.
	– Control de la ansiedad.	29. Puedo controlar mi nivel de ansiedad.
	– Uso de las fortalezas intelectuales en compensación de las debilidades intelectuales.	12. Uso mis fortalezas intelectuales para compensar mis debilidades intelectuales.
Planeamiento Metacognitivo	– Análisis previo.	9. Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de comenzar a estudiar
	– Lectura generalizada.	17. Hago una lectura general del tema antes de empezar a estudiar.
	– Determinación de objetivos.	11. Me impongo objetivos específicos.
	– Organización del tiempo.	5. Organizo mi tiempo para conseguir mis objetivos

	– Determinación de la velocidad de estudio.	8. Estudio más lento cuando el tema es difícil.
	– Atención a los conceptos importantes.	30. Presto atención conscientemente a las explicaciones de conceptos importantes.
Manejo de la Información	– Traducción al propio lenguaje.	28. Trato de expresar lo que estudio usando mis propias palabras.
Metacognitiva	– Creación de ejemplos propios.	27. Creo mis propios ejemplos para entender lo que estudio.
	– Relación con conocimientos previos-	3. Me pregunto si el tema nuevo está relacionado con lo que ya sé.
	– Uso de diagramas.	2. Hago cuadros o diagramas para resumir y estudiar.
Monitoreo de la Comprensión	– Chequeo logro parcial de los objetivos propuestos.	21. Hago pausas y me pregunto si estoy logrando mis objetivos.
Metacognitivo	– Realización de pausas para controlar la comprensión.	1. Hago pausas regulares para chequear si comprendí lo que estoy estudiando.
Comprensión de Errores Meta cognitiva	– Revisión de las explicaciones de clase.	7. paro y re veo las explicaciones de clases cuando algo no entiendo.
	– Revisión de libros	16. paro y re veo las explicaciones en libros cuando algo no entiendo
	– Búsqueda de ayuda externa.	10. Pido ayuda a otros cuando no entiendo.
Autoevaluación Posterior Meta Cognitiva	– Autoevaluación de logro de objetivos.	6. Me pregunto si conseguí alcanzar mis objetivos una vez que he terminado.
	– Autoevaluación del aprendizaje	33. Me pregunto si aprendí lo suficiente después de estudiar.
	– Autoevaluación del desempeño.	4. Me pregunto si me esforcé suficiente después de estudiar.
Escala	1: No lo hago nunca 2: Lo hago rara vez 3: Lo hago a menudo 4: Lo hago siempre	

*Nota.* Tomado del artículo de Favieri, A. G. (2013). *Inventario de estrategias metacognitivas generales.*

## Capítulo 4. Resultados de la investigación

En este capítulo se ponen de manifiesto los resultados obtenidos en cada una de las ocho dimensiones de la variable estrategias metacognitivas, a partir de los datos recogidos mediante un cuestionario de estrategias metacognitivas en el área de Comunicación, aplicado a los estudiantes de primero a quinto grado de Educación Secundaria de la IE 20831- Nuevo Porvenir, distrito de La Matanza en la provincia de Piura. Se presentan en primer orden los resultados sociodemográficos y en segundo orden los resultados de cada dimensión.

### 4.1 Resultados sociodemográficos

El primer dato sociodemográfico recogido corresponde al grado al que pertenecen los estudiantes de la muestra de estudio.

**Tabla 5**

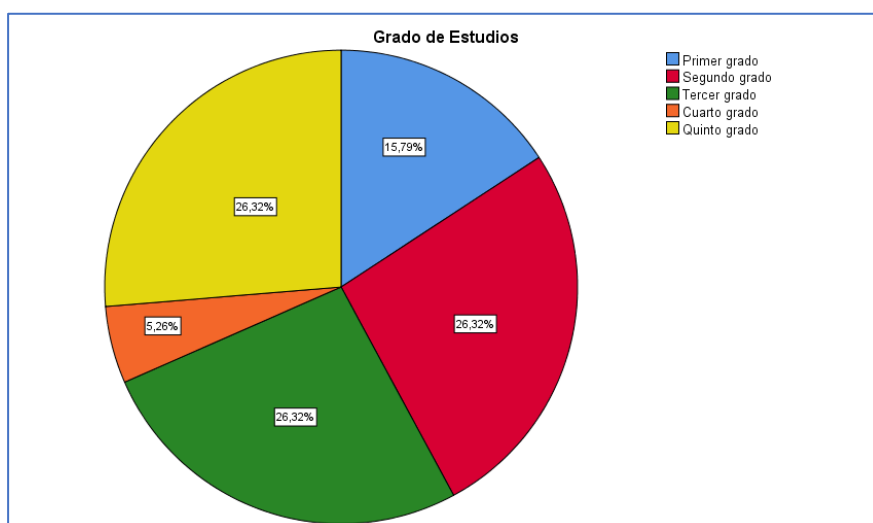
*Grado de estudios*

Grado	Frecuencia	Porcentaje
Primer grado	6	15,8
Segundo grado	10	26,3
Tercer grado	10	26,3
Cuarto grado	2	5,3
Quinto grado	10	26,3
Total	38	100,0

Nota. Elaboración propia

**Figura 1**

*Grado de estudios*



Nota. Elaboración propia

Como se aprecia en la Tabla 5 y Figura 1, respecto del grado de estudios se tiene que un 26,3 % de estudiantes (10) pertenecen al segundo, tercero y quinto grado de Educación secundaria, respectivamente; mientras que el 15,8 % pertenece al primer grado de secundaria y un número reducido de estudiantes (2) se encuentra en el cuarto grado de secundaria (5,3).

#### 4.2 Resultados de la variable: Estrategias metacognitivas y sus dimensiones

Las estrategias metacognitivas son las acciones que realiza el sujeto antes, durante y después del proceso del aprendizaje con la finalidad de aprehender el conocimiento. De esta manera, el aprendiz puede reflexionar y comprender la información que ha adquirido y ponerla en práctica en los diferentes ámbitos de su vida. En lo académico puede aplicar las diferentes estrategias cognitivas y procesos mentales que le permitan discernir el conocimiento y poder reflexionar sobre el mismo.

Enseguida, se expresan los resultados obtenidos de las ocho dimensiones analizadas: Conocimiento declarativo metacognitivo, conocimiento procedimental metacognitivo, conocimiento condicional metacognitivo, planeamiento metacognitivo, manejo de la información metacognitiva, monitoreo de la comprensión metacognitivo, comprensión de errores metacognitiva y autoevaluación posterior metacognitiva.

##### 4.2.1 Dimensión 1. Conocimiento declarativo metacognitivo

Esta dimensión se refiere al conocimiento que tiene el sujeto sobre sí mismo. Además de los diferentes factores que intervienen en el proceso de la adquisición del conocimiento como son sus habilidades, destrezas, debilidades, fortalezas, motivaciones, estrategias, etc. Es decir, lo que le permita aprehender el aprendizaje. En esta dimensión los resultados obtenidos para el Conocimiento declarativo metacognitivo son los siguientes:

**Tabla 6**

*Resultados de la dimensión Conocimiento declarativo metacognitivo*

Ítems	Nunca lo hago	Rara vez lo hago	Muchas veces lo hago	Siempre lo hago
	%	%	%	%
13. Me pregunto si sé cómo controlar el aprendizaje	7,89	34,21	42,11	15,79
15. Me pregunto si estoy motivado.	7,89	36,84	31,58	23,68
18. Me pregunto si soy bueno organizando la información.	5,26	44,74	28,95	21,05
20. Me pregunto si estoy ansioso.	5,26	47,37	28,95	18,42

---

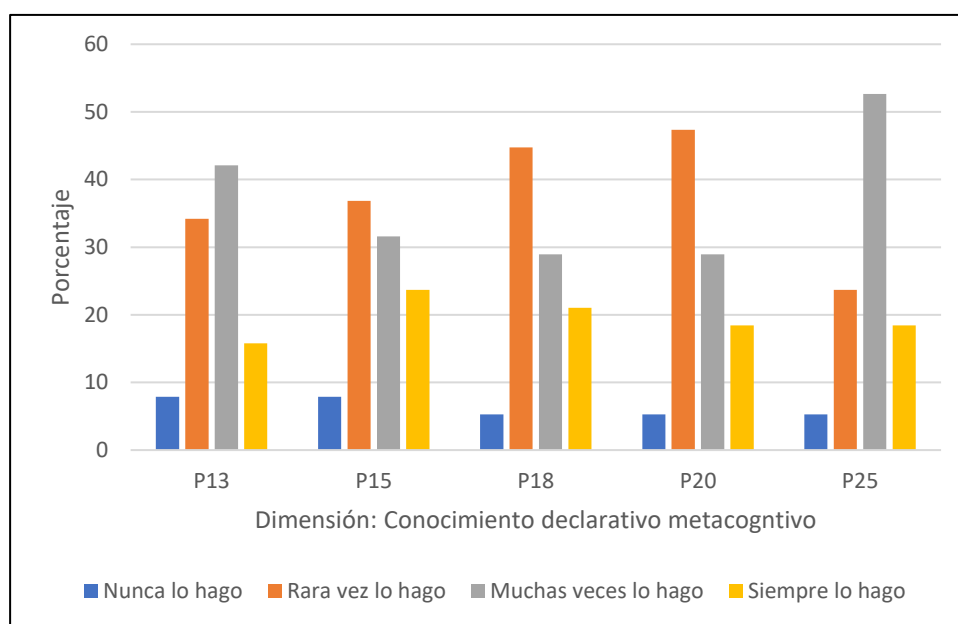
26. Comprendo cuáles son mis debilidades y fortalezas intelectuales.	5,26	23,68	52,63	18,42
--	------	-------	-------	-------

---

Nota. Elaboración propia

**Figura 2**

*Resultados de la dimensión Conocimiento declarativo metacognitivo*



Nota: Elaboración propia

La Tabla 6 y Figura 2 presentan información sobre los resultados que se han obtenido en la dimensión Conocimiento declarativo metacognitivo. Así, se aprecia específicamente que el 57,9 % de estudiantes muchas veces y siempre se preguntan si saben cómo controlar el aprendizaje, por su parte el 55,26 % muchas veces y siempre se preguntan si están motivados, y, finalmente, como resultados positivos se obtuvo que el 71,05 % muchas veces y siempre comprenden cuáles son sus debilidades y fortalezas.

Por otro lado, se obtuvo que 50,00% de estudiantes nunca o rara vez se preguntan si son buenos organizando la información y en igual porcentaje realizan esta acción siempre y casi siempre. El 52,63 % nunca o rara vez se preguntan si están ansiosos.

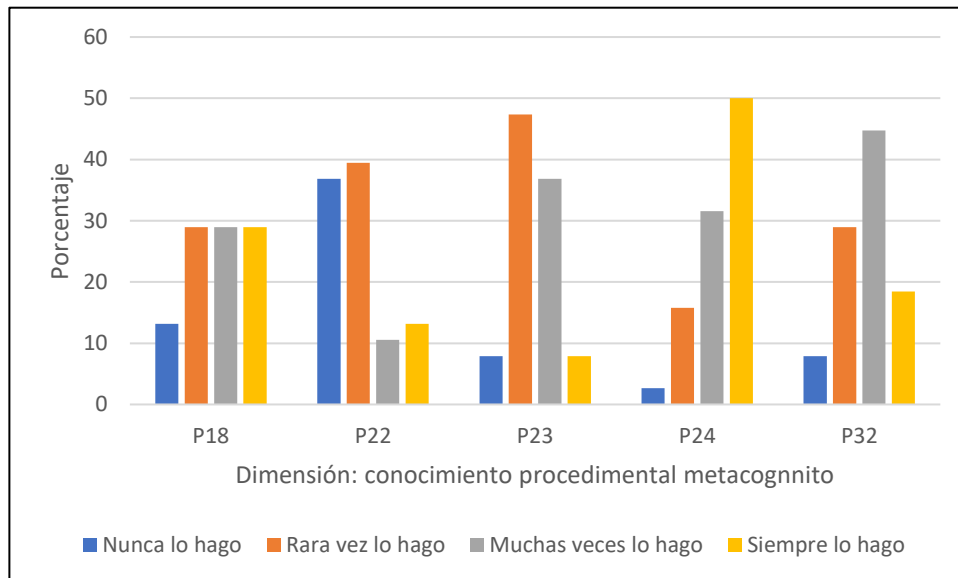
#### **4.2.2 Dimensión 2. Conocimiento procedimental metacognitivo**

En esta dimensión los individuos poseen la capacidad de conocer el cómo llevar a cabo las tareas a través estrategias eficaces relacionadas con la solución de problemas. En esta dimensión los resultados obtenidos para el Conocimiento procedimental metacognitivo son los siguientes:

**Tabla 7***Resultados de la dimensión Conocimiento procedimental metacognitivo*

Ítems	Nunca lo hago	Rara vez lo hago	Muchas veces lo hago	Siempre lo hago
	%	%	%	%
19. Me pregunto si sé cómo encontrar información en la biblioteca o en Internet	13,16	28,95	28,95	28,95
22. Estudio en grupo de compañeros.	36,84	39,47	10,53	13,16
23. Me pregunto si conozco distintas formas de estudio.	7,89	47,37	36,84	7,89
24. Organizo el material a estudiar.	2,63	15,79	31,58	50,00
32. Uso distintas formas de estudio.	7,89	28,95	44,74	18,42

Nota: Elaboración propia

**Figura 3***Resultados de la dimensión Conocimiento procedimental metacognitivo*

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 7 y Figura 3 se presenta información correspondiente a los resultados obtenidos en la dimensión Conocimiento procedimental metacognitivo. Se puede apreciar específicamente que el

57,90 % de estudiantes muchas veces y siempre se preguntan si saben cómo encontrar información en la biblioteca o en Internet, por consiguiente, el 81,58 % de estudiantes muchas veces y siempre organizan el material a estudiar, finalmente el 63,16 % de estudiantes muchas veces y siempre usan distintas formas de estudio.

Por otro lado, se obtuvo que el 76,31 % rara vez o nunca estudian en grupos y el 55,26 % rara vez o nunca se preguntan si conocen distintas formas de estudio

#### 4.2.3 Dimensión 3. Conocimiento condicional metacognitivo

Esta dimensión del conocimiento condicional metacognitivo es esencial, ya que no se trata solo de saber cómo aprender, sino de comprender cuándo y por qué se deben aplicar ciertas estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, un estudiante que posee un buen conocimiento condicional metacognitivo puede reconocer cuándo necesita tomar notas durante una conferencia o cuándo es más efectivo realizar un resumen después de leer un capítulo de un libro. Este tipo de comprensión contextual permite a los estudiantes adaptar sus enfoques de aprendizaje de manera más efectiva, lo que conduce a un aprendizaje más eficiente y duradero.

En esta dimensión las personas se aseguran que la tarea realizada se haya culminado, teniendo en cuenta cuándo y por qué aplicar un determinado procedimiento de la estrategia. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la dimensión Conocimiento condicional metacognitivo:

**Tabla 8**

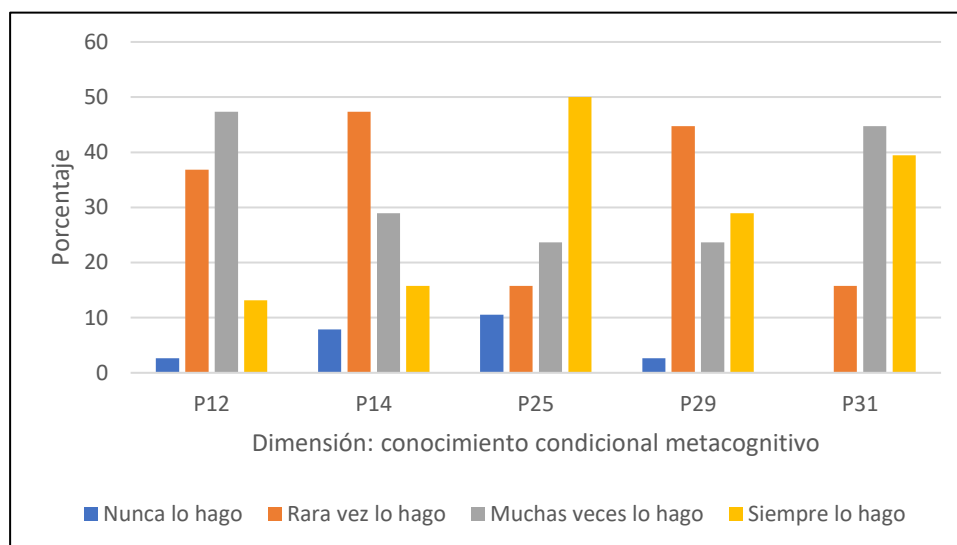
*Resultados de la dimensión Conocimiento condicional metacognitivo*

Ítems	Nunca lo hago	Rara vez lo hago	Muchas veces lo hago	Siempre lo hago
	%	%	%	%
12. Uso mis fortalezas intelectuales para compensar mis debilidades intelectuales.	2,63	36,84	47,37	13,16
14. Adapto la forma de estudio a la situación.	7,89	47,37	28,95	15,79
25. Confío en mis capacidades.	10,53	15,79	23,68	50,00
29. Puedo controlar mi nivel de ansiedad.	2,63	44,74	23,68	28,95
31. Puedo motivarme a aprender cuando lo necesito.	0,00	15,79	44,74	39,47

Nota: Elaboración propia

**Figura 4**

*Resultados de la dimensión Conocimiento condicional metacognitivo*



*Nota:* Elaboración propia

En la Tabla 8 y Figura 4 se da a conocer información correspondiente a los resultados obtenidos en la dimensión Conocimiento condicional metacognitivo. Podemos apreciar que el 60,53 % de estudiantes siempre y muchas veces usan sus fortalezas intelectuales para compensar sus debilidades intelectuales. El 73,68 % de estudiantes siempre y muchas veces confían en sus capacidades. Por consiguiente, el 52,63 % de estudiantes siempre y muchas veces pueden controlar su nivel de ansiedad. Finalmente, el 84,21% de estudiantes siempre y muchas veces pueden motivarse a aprender cuando lo necesitan.

Por otra parte, el 55,23% de estudiantes rara vez o nunca adaptan su forma de estudio a la situación.

#### **4.2.4 Dimensión 4. Planeamiento metacognitivo**

El sujeto conoce sus destrezas y habilidades para realizar una determinada tarea. Asimismo, propone un plan de acciones para ejecutar frente una actividad, poniendo en práctica diferentes acciones. Se muestran los resultados obtenidos para la dimensión Planeamiento metacognitivo:

**Tabla 9**

*Resultados de la dimensión planeamiento metacognitivo*

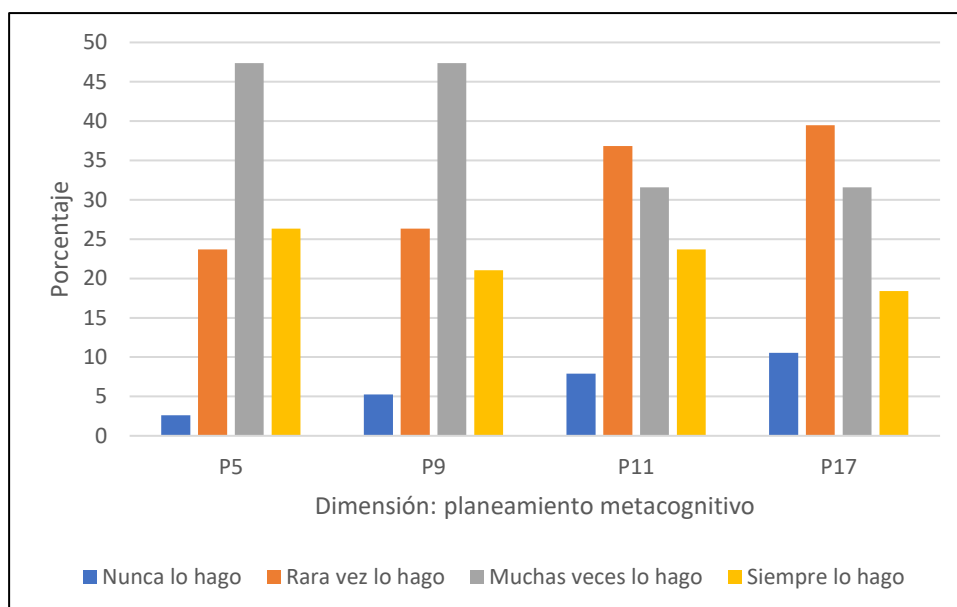
Ítems	Nunca lo hago	Rara vez lo hago	Muchas veces lo hago	Siempre lo hago
	%	%	%	%
5. Organizo mi tiempo para conseguir mis objetivos.	2,63	23,68	47,37	26,32

9. Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de comenzar a estudiar.	5,26	26,32	47,37	21,05
11. Me impongo objetivos específicos.	7,89	36,84	31,58	23,68
17. Hago una lectura general del tema antes de empezar a estudiar.	10,53	39,47	31,58	18,42

Nota: Elaboración propia

**Figura 5**

*Resultados de la dimensión planeamiento metacognitivo*



Nota: Elaboración propia

En la Tabla 9 y Figura 5 se muestra la información correspondiente a los resultados obtenidos en la dimensión planeamiento metacognitivo, observándose que el 73,69% de estudiantes muchas veces y siempre organizan su tiempo para conseguir sus objetivos. Así, el 68,42 % de estudiantes muchas veces y siempre piensan en lo que realmente necesitan aprender antes de comenzar a estudiar. Por su parte, el 55,26% de estudiantes muchas veces y siempre se imponen objetivos específicos. Finalmente, el 50,00 % de estudiantes muchas veces y siempre hacen una lectura general del tema antes de empezar a estudiar.

#### **4.2.5 Dimensión 5. Manejo de la información metacognitiva**

En la educación, el manejo de la información metacognitiva es valioso, ya que permite a los estudiantes ser más autorregulados y autónomos en su proceso de aprendizaje. Al saber cómo evaluar

su propio progreso y ajustar sus estrategias, pueden optimizar su tiempo y esfuerzo, lo que lleva a un aprendizaje más efectivo. En última instancia, el manejo de la información metacognitiva contribuye al desarrollo de habilidades de estudio sólidas y a la mejora del rendimiento académico.

En definitiva, la persona es capaz de tomar la información y regular el propio funcionamiento del conocimiento. Asimismo, la sistematiza y estructura mediante resúmenes, organizadores gráficos, esquemas, etc. A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la dimensión manejo de la información metacognitiva.

**Tabla 10**

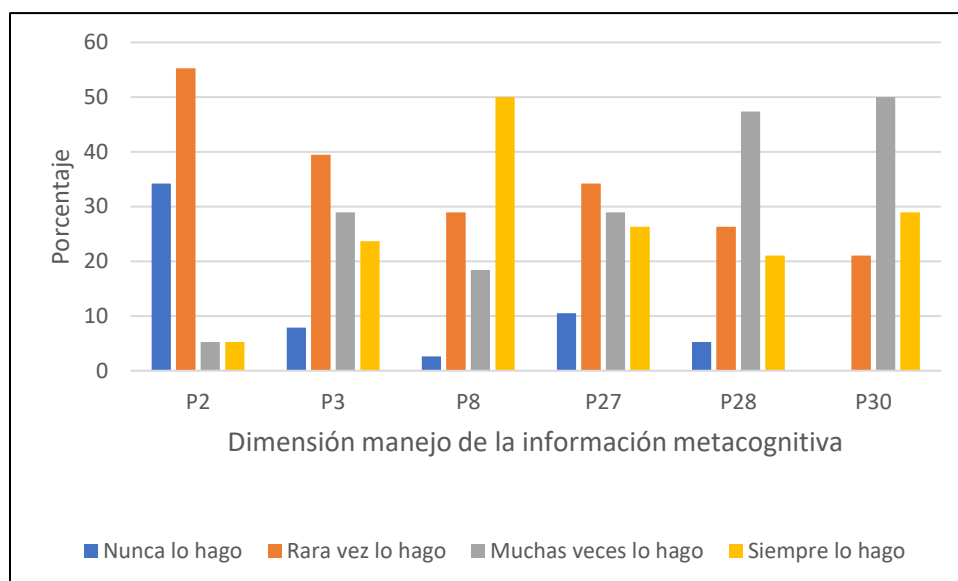
*Resultados de la dimensión manejo de la información metacognitiva*

Ítems	Nunca lo hago	Rara vez lo hago	Muchas veces lo hago	Siempre lo hago
	%	%	%	%
2. Hago cuadros o diagramas para resumir y estudiar.	34,21	55,26	5,26	5,26
3. Me pregunto si el tema nuevo está relacionado con lo que ya sé.	7,89	39,47	28,95	23,68
8. Estudio más lento cuando el tema es difícil.	2,63	28,95	18,42	50,00
27. Creo mis propios ejemplos para entender lo que estudio.	10,53	34,21	28,95	26,32
28. Trato de expresar lo que estudio usando mis propias palabras.	5,26	26,32	47,37	21,05
30. Presto atención conscientemente a las explicaciones de conceptos importantes.	0,00	21,05	50,00	28,95

Nota: Elaboración propia

**Figura 6**

*Resultados de la dimensión manejo de la información metacognitiva*



Nota: Elaboración propia

En la Tabla 10 y Figura 6 se da a conocer la información correspondiente a los resultados obtenidos en la dimensión manejo de la información metacognitiva; apreciándose que el 52,63% de los estudiantes muchas veces y siempre se preguntan si el tema nuevo está relacionado con lo que ya saben. El 68,42 % de estudiantes muchas veces y siempre estudian más lento cuando el tema es difícil. Así, el 55,27 % de estudiantes muchas veces y siempre crean sus propios ejemplos para entender lo que estudian. El % 68,42 de personas muchas veces y siempre tratan de expresar lo que estudian usando sus propias palabras. Finalmente, el 78,95% de estudiantes muchas veces y siempre prestan atención conscientemente a las explicaciones de conceptos importantes.

Por otra parte, se consiguió que el 89,47 % de estudiantes rara vez o nunca hacen cuadros o diagramas para resumir y estudiar.

#### **4.2.6 Dimensión 6. Monitoreo de la comprensión metacognitivo**

La persona es capaz de regular su propio conocimiento de manera que pueda controlar sus propios procesos cognitivos para obtener mejores resultados en el logro de sus objetivos y metas trazadas. A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la dimensión monitoreo de la comprensión metacognitivo.

**Tabla 11**

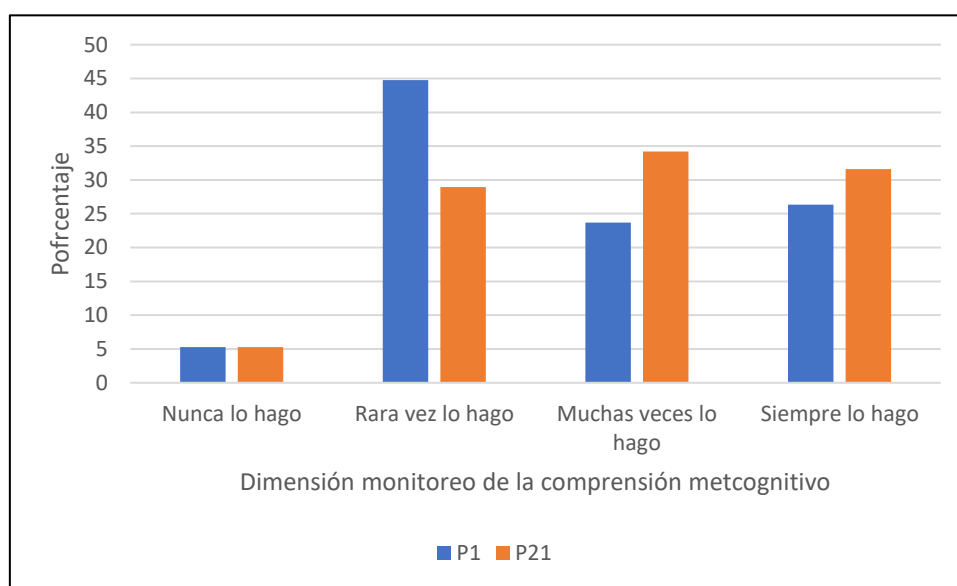
*Resultados de la dimensión monitoreo de la comprensión metacognitivo*

Ítems	Nunca lo hago	Rara vez lo hago	Muchas veces lo hago	Siempre lo hago
	%	%	%	%
1. Hago pausas regulares para chequear si comprendí lo que estoy estudiando.	5,26	44,74	23,68	26,32
21. Hago pausas y me pregunto si estoy logrando mis objetivos.	5,26	28,95	34,21	31,58

*Nota.* Elaboración propia

**Figura 7**

*Resultados de la dimensión monitoreo de la comprensión metacognitivo*



*Nota.* Elaboración propia

En la Tabla 11 y Figura 7 se presenta la información correspondiente a los resultados obtenidos en la dimensión Monitoreo de la comprensión metacognitivo. Se puede apreciar que el 65.79 % de estudiantes muchas veces y siempre hacen pausas y se preguntan si están logrando sus objetivos.

De otra forma, el 50% de estudiantes rara vez o nunca hacen pausas regulares para chequear si comprendieron lo que están estudiando.

#### 4.2.7 Dimensión 7. Control de errores metacognitiva

En esta dimensión la persona es consciente de localizar la inconsistencia de la información que falta para buscar las estrategias adecuadas que le permitan estructurar el conocimiento eficazmente y lograr su propósito. En seguida, se muestran los resultados que se han obtenido en la dimensión Control de errores metacognitivo.

**Tabla 12**

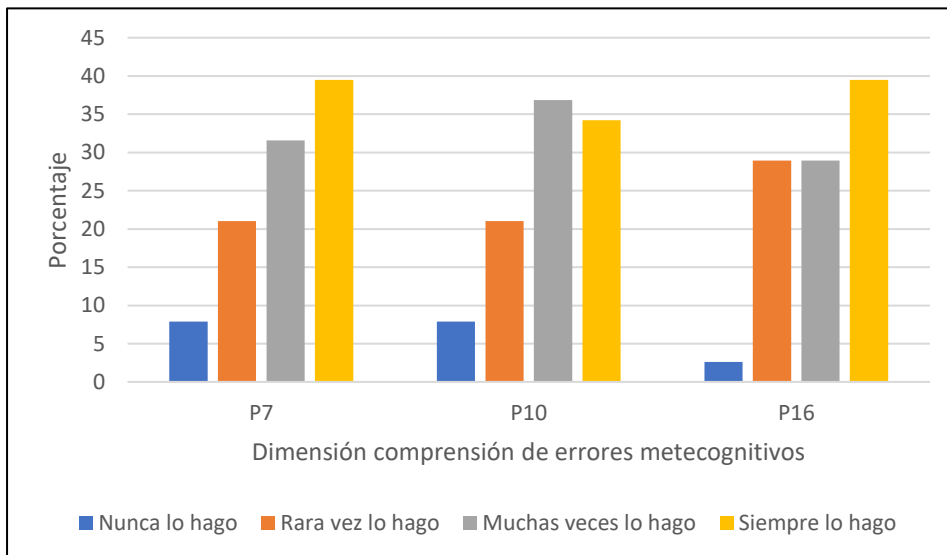
*Resultados de la dimensión control de errores metacognitivos*

	Nunca lo hago	Rara vez lo hago	Muchas veces lo hago	Siempre lo hago
	%	%	%	%
7. paro y reveo las explicaciones de clases cuando algo no entiendo.	7,89	21,05	31,58	39,47
10. Pido ayuda a otros cuando no entiendo.	7,89	21,05	36,84	34,21
16. paro y reveo las explicaciones en libros cuando algo no entiendo.	2,63	28,95	28,95	39,47

*Nota.* Elaboración propia

**Figura 8**

*Resultados de la dimensión comprensión de errores metacognitivos*



*Nota.* Elaboración propia

En la Tabla 12 y Figura 8 se muestra la información correspondiente a los resultados obtenidos en la dimensión comprensión de errores metacognitivos. Teniendo como resultados que el 71,05 % de estudiantes siempre y muchas veces paran y reven las explicaciones de clases cuando algo no entienden. El 70,69 % de estudiantes muchas veces y siempre piden ayuda a otros cuando no entienden. Por último, el 68,42 % siempre y muchas veces paran y reven las explicaciones en libros cuando algo no entienden.

#### 4.2.8 Dimensión 8. Autoevaluación posterior metacognitiva

Esta dimensión enfatiza la importancia de la autoevaluación en el proceso de aprendizaje. Aquí, el estudiante no solo se centra en la ejecución de los procesos cognitivos, sino que también se adentra en la evaluación de las destrezas, estrategias y habilidades empleadas en la adquisición y desarrollo de conocimientos.

Asimismo, para esta dimensión el individuo es capaz de evaluar los procesos cognitivos realizados, así como reconocer las habilidades específicas que posee. En el ámbito educativo esta lo podrá lograr con la motivación y ayuda pertinente y oportuna por parte del docente. De esta manera, el estudiante comprende y aprehende el conocimiento para luego evaluar cada una de sus etapas: planificación, implementación y el resultado de las acciones.

Se muestran los resultados obtenidos de la dimensión Autoevaluación posterior metacognitiva:

**Tabla 13**

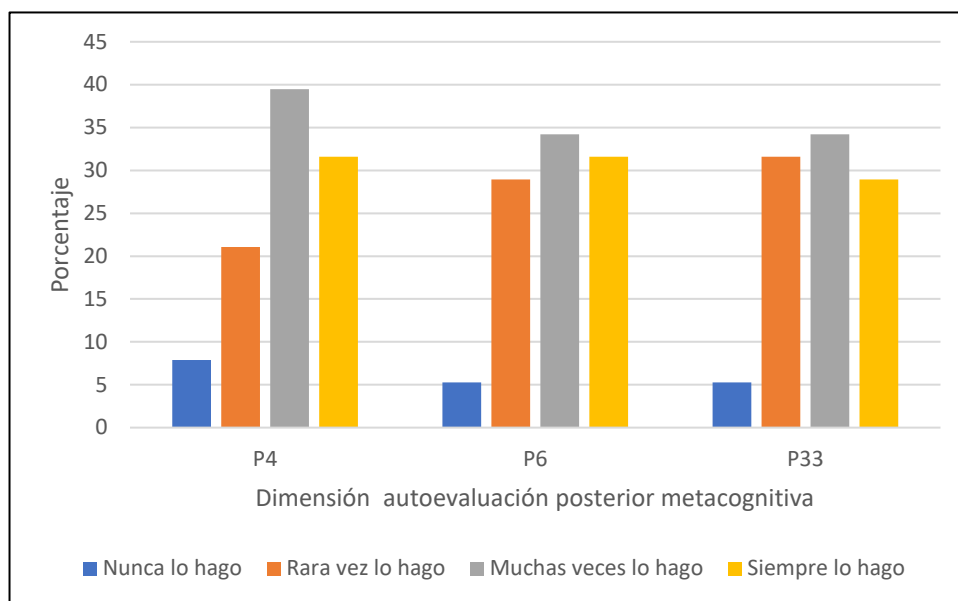
*Resultados de la dimensión autoevaluación posterior metacognitiva*

Ítems	Nunca lo hago	Rara vez lo hago	Muchas veces lo hago	Siempre lo hago
	%	%	%	%
4. Me pregunto si me esforcé suficiente después de estudiar	7,89	21,05	39,47	31,58
6. Me pregunto si conseguí alcanzar mis objetivos una vez que he terminado.	5,26	28,95	34,21	31,58
33. Me pregunto si aprendí lo suficiente después de estudiar.	5,26	31,58	34,21	28,95

*Nota.* Elaboración propia

**Figura 9**

*Resultados de la dimensión autoevaluación posterior metacognitiva*



*Nota.* Elaboración propia

En la Tabla 13 y Figura 9 se presenta la información según los resultados obtenidos en la dimensión autoevaluación posterior metacognitiva, dándose a conocer que el 71,05 % de estudiantes muchas veces y siempre se preguntan si se esforzaron suficiente después de estudiar. El 65,79 % de estudiantes muchas veces y siempre se preguntan si consiguieron alcanzar sus objetivos una vez que han terminado. Finalmente, el 63,16 % muchas veces y siempre se preguntan si aprendieron lo suficiente después de estudiar.

#### **4.3 Discusión de resultados**

La discusión de los resultados de estrategias metacognitivas es un componente fundamental en la presente investigación. En las siguientes líneas, se explora los hallazgos clave del estudio estableciendo relación con la línea teórica contenida en el capítulo 2.

##### **4.3.1 Dimensión 1. Conocimiento declarativo metacognitivo**

El conocimiento declarativo metacognitivo se refiere al conjunto de propiedades y características de un objeto, evento o idea. Considerado como el 'saber algo', es decir, que podemos manifestar exactamente qué información recuerda. Este conocimiento se puede utilizar como base para aprender y realizar diversas tareas. Asimismo, se almacena datos, hechos, afirmaciones, definiciones, leyes, teorías, conceptos, etc. Ante lo expresado, Anderson (1987, citado en Gil et al., 2011) manifiesta que este tipo de conocimiento “se identifica con el «saber qué», siendo la información que podemos recordar exactamente como fue memorizada” (p. 118). Por ello, es

fundamental que el estudiante tome conciencia del aprendizaje que va adquiriendo para almacenarlo en la memoria de largo plazo

De esta manera, se puede observar que una proporción significativa de estudiantes dentro del área de Comunicación suele cuestionarse acerca de su capacidad para regular su proceso de aprendizaje, mientras que otro grupo similar muestra una constante reflexión sobre su nivel de motivación. Además, es alentador destacar que una mayoría considerable de estudiantes manifiesta una comprensión continua de sus propias destrezas y áreas de mejora. Este rubro de resultados es importante y se alinea a lo sostenido por Jaramillo y Simbaña (2014), quienes mencionan: “La metacognición es un tema que ha obtenido gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente existen varios docentes que han adoptado esta teoría como metodología de enseñanza” (p. 300). Esto permitirá tener alumnos con la capacidad de aplicar la metacognición y ser capaces de poder organizar su propio aprendizaje.

En contraste, para la dimensión Conocimiento declarativo metacognitivo se encontró que la mitad de los estudiantes participantes en el estudio rara vez se cuestionan sobre su habilidad para estructurar la información, mientras que la otra mitad lo hace con frecuencia. De manera similar, más de la mitad de los estudiantes no suelen plantearse la pregunta sobre su nivel de ansiedad. Frente a los resultados, es preciso mencionar que debe enfatizarse en la reflexión sobre el propio conocimiento de las destrezas, emociones o estados, en tanto Palacios et al. (2019), sostienen que el “conocimiento de carácter consciente y explícito formado por una serie de conceptos e ideas que se van almacenando en nuestra memoria..., es implícito e inconsciente y que se va adquiriendo de forma gradual a través de la práctica” (s. n).

#### **4.3.2 Dimensión 2. Conocimiento procedimental metacognitivo**

El conocimiento procedimental metacognitivo se refiere al conjunto de cualidades y características de un objeto, evento o idea, relacionado con el ‘saber qué’, es decir, podemos evocar lo que se recuerda. Este conocimiento se puede utilizar como base para aprender y realizar diversas tareas. Almacenando datos, hechos, enunciados, definiciones, leyes, teorías, conceptos, etc. Al respecto, Doménech (1999) afirma que los conocimientos procedimentales (procedural knowledge) son aquellos con los que podemos hacer cosas e implican “saber hacer”. Consisten en un conjunto de acciones ordenadas, orientadas hacia la consecución de una meta” (p. 71). En este aspecto, el estudiante explica la causa del asunto a través del despliegue de métodos, técnicas y procedimientos orientados a un fin específico.

Los resultados obtenidos en esta dimensión permiten observar de manera específica que un porcentaje considerable de estudiantes suele cuestionarse sobre su capacidad para buscar información en bibliotecas o en línea. Además, una mayoría significativa de estudiantes se caracteriza

por organizar regularmente el material de estudio y utilizar diversas estrategias de aprendizaje. En contraste, un número considerable de estudiantes rara vez o nunca se involucra en el estudio en grupo y no suele preguntarse sobre las diversas formas de estudio. Al respecto, y siendo la mayoría de resultados favorables a los ítems de esta dimensión, es preciso refrendarlos con lo propuesto por Doménech (1999), quien sobre las actividades referidas a las estrategias metacognitivas procedimentales sostiene: “Aprender conocimientos referidos a procedimientos quiere decir, fundamentalmente, que se saben aplicar a múltiples situaciones de forma autónoma, podemos decir que los contenidos procedimentales se refieren a la parte práctica, a la aplicación de la teoría”. (p. 71)

#### **4.3.3 Dimensión 3. Conocimiento condicional**

El conocimiento condicional consiste en comprender cuándo y por qué se deben utilizar las formas de conocimiento declarativas y procedimentales". Se trata de saber cuándo y el por qué utilizar diferentes funciones cognitivas. De la misma manera se podría decir que este conocimiento posibilita el uso de métodos cognitivos. Al respecto, Biggs (2004) manifiesta que “el conocimiento condicional incluye el conocimiento procedimental y el declarativo de orden superior en un nivel teórico, de manera que el sujeto sepa cuándo, por qué y en qué condiciones se debe hacer esto y no lo otro” (p. 64).

En los resultados correspondientes a la dimensión de conocimiento condicional metacognitivo, se observa que un grupo considerable de estudiantes recurre de manera frecuente a sus habilidades intelectuales para compensar sus debilidades, y la mayoría confía en sus propias capacidades. Asimismo, un porcentaje significativo de estudiantes manifiesta la habilidad de gestionar su nivel de ansiedad y mantener la motivación cuando es necesario. Sin embargo, una proporción notable de estudiantes rara vez o nunca se adapta a su enfoque de estudio en función de la situación.

La mayoría de ítems de esta dimensión ha obtenido buenos resultados , según las respuestas de los estudiantes, demostrándose que el grupo de estudio va en la línea propuesta por Paris et al. (1983, citado en Schunk, 2012) quien argumenta que “el conocimiento condicional consiste en entender cuándo y por qué se deben utilizar las formas de conocimiento declarativo y procedimental”, es decir, establecen y reconocen las condiciones de esos respectivos aprendizajes; en suma, saben cuándo y por qué deben emplear diversas habilidades o destrezas cognitivas.

#### **4.3.4 Dimensión 4. Planeamiento metacognitivo**

La planificación es una capacidad metacognitiva que permite a una persona organizar el conocimiento. En otras palabras, cada individuo utiliza esta función para crear su agenda, organizar sus objetivos, definirlos y categorizar todas sus próximas tareas. Flórez et al. (2005) afirma que “la planeación– involucra la selección de estrategias apropiadas y la asignación de recursos que influyen en la ejecución de la actividad; se lleva a cabo antes de realizar la tarea” (p. 19). Es decir, la previa

organización permite obtener la información que necesita, reconocer los pasos del proceso de resolución de problemas y evaluar la eficacia de su pensamiento.

Los resultados de esta dimensión indican que los estudiantes de la muestra tienden a organizar su tiempo y pensar en lo que necesitan aprender antes de comenzar a estudiar. Además, establecen objetivos específicos para sí mismos, y la mitad de los participantes realiza una lectura general del tema antes de iniciar el estudio. Como señalan Martínez et al. (2005), esta práctica metacognitiva favorece la planificación de las actividades cognitivas, la evaluación de su progreso hacia los objetivos y la capacidad de ajustar estrategias si es necesario. En consecuencia, el plan de acción se adapta a las tareas individuales, permitiendo la aplicación precisa de las habilidades cognitivas requeridas para cada actividad o tarea.

#### **4.3.5 Dimensión 5. Manejo de la información**

El procesamiento de datos es una técnica en la que los datos sin procesar previamente recopilados se procesan o transforman para obtener información comprensible y útil, que luego se utiliza en la toma de decisiones para satisfacer las necesidades de una empresa u organización en particular. Así Jaramillo & Simbaña (2014, citado en Adrianzén, 2019) señala que “esta dimensión es el conocimiento y la capacidad de regular el propio funcionamiento cognitivo para resolver tareas complejas en forma eficiente” (p. 22).

Los resultados obtenidos en esta dimensión permiten observar que los estudiantes de la muestra en una proporción considerable a menudo se plantean si el nuevo tema se relaciona con su conocimiento previo. Asimismo, la mayoría tiende a ajustar su ritmo de estudio cuando enfrentan material más desafiante y emplea sus propios ejemplos para comprender lo que están estudiando. Además, un alto porcentaje se esfuerza por expresar los conceptos en sus propias palabras y presta atención de manera consciente a las explicaciones de los conceptos clave. En contraste, se encontró que la mayoría de los estudiantes rara vez o nunca utilizan cuadros o diagramas para resumir y estudiar. Con referencia a los resultados encontrados, y según las afirmaciones de Jaramillo (2011), en la actualidad, la competencia en el manejo de información se ha vuelto esencial para todos, ya que nos enfrentamos a una abrumadora cantidad de datos disponibles, y debemos adquirir la habilidad de seleccionar la información más valiosa y confiable para construir nuevo conocimiento.

#### **4.3.6 Dimensión 6. Monitoreo de la comprensión metacognitivo**

El monitoreo está referido a la facultad que el estudiante posee para entender con eficiencia lo que está aprendiendo. Por tanto, el alumno utiliza actividades como las preguntas, reflexiones, deducciones y la autoretroalimentación. Ante ello, Mazzitelli y Macías (2007) manifiesta que “las estrategias de monitoreo de la comprensión se utilizan para decidir cuándo se comprende algo y para tomar medidas adecuadas en caso de que la comprensión sea insatisfactoria” (p. 208).

Los resultados obtenidos en esta dimensión permiten observar que la gran mayoría de los estudiantes muchas veces y siempre hacen pausas y se preguntan si están logrando sus objetivos. No obstante, la mitad de estudiantes rara vez o nunca hacen pausas regulares para chequear si comprendieron lo que están estudiando. En efecto, Barreyro et al. (2020) confirma que, “la habilidad de monitoreo es necesaria para una comprensión efectiva. Permitiendo al aprendiz identificar cuándo se necesita adoptar una estrategia específica” (pp. 28-29). Sin embargo, aún existe un gran déficit donde los estudiantes reflexionen sobre lo que están aprendiendo.

#### **4.3.7 Dimensión 7. Control de errores**

El control de errores es una dimensión fundamental del aprendizaje para todas las habilidades. En particular, es muy eficaz para desarrollar la capacidad de aprender a aprender. Así, Garner & Kraus (1982, citado en Jaramillo et al., 2006) manifiesta que la detección de errores es el paradigma dominante para la investigación de las diferencias individuales en el monitoreo cognitivo” (p. 7).

Los resultados obtenidos en esta dimensión permiten observar que a dimensión de comprensión de errores metacognitivos. Estos resultados revelan que un porcentaje significativo de estudiantes suele detenerse y repasar las explicaciones dadas en clase cuando enfrentan dificultades para comprender. Además, muchos de ellos recurren a la ayuda de otros cuando se encuentran con dificultades. Por último, es común que revisen y repasen las explicaciones en los libros cuando se enfrentan a conceptos difíciles. Ante ello, Pinzás (2003) refiriéndose al plano de la comunicación manifiesta que “la detección de errores en el texto nos muestra la sensibilidad del lector a las desviaciones textuales y a cómo estas afectan su proceso de comprensión y distorsionan o malogran el mensaje o la información que el autor deseaba transmitir” (p. 107). Por tanto, es importante enseñar a nuestros estudiantes a que puedan reflexionar sobre lo aprendido.

#### **4.3.8 Dimensión 8. Autoevaluación posterior metacognitivo**

La autoevaluación es una habilidad humana que permite construir y tener una actitud crítica y reflexiva frente al conocimiento adquirido haciendo uso de los procesos metacognitivos que le permitirán alcanzar información verídica y confiable para el logro y mejora de los aprendizajes. Al respecto, Boud (1995, citado en Panadero, 2011) manifiesta que, “la autoevaluación consiste en que los alumnos desarrollen sus habilidades de aprendizaje. No es solo otra de esas técnicas de evaluación para ser usada entre otras” (p. 77).

En los resultados en la dimensión de autoevaluación posterior metacognitiva, se destaca que un porcentaje significativo de estudiantes, en diversas ocasiones, reflexionan sobre si han dedicado suficiente esfuerzo después de estudiar. Además, muchos de ellos se cuestionan si lograron cumplir sus metas una vez que han terminado. Por último, es común que se pregunten si han adquirido el conocimiento necesario después de estudiar. Estos resultados convenientes se acoplan analógicamente a lo señalado por Ferrando y Granero (2005) cuando manifiestan que “la

autoevaluación es un proceso de diagnóstico interno, total, sistemático y regular, de las actividades y resultados de las empresas respecto a un modelo de referencia que permite identificar, con objetividad, los puntos fuertes y las áreas de mejora de la gestión de la organización” (p. 95), y así como una empresa, el estudiante debe estar en condiciones de autoevaluar sus aprendizajes, las formas que ha empleado para obtenerlos o las carencias que posee para buscar alternativas de solución viables. Hoy en día existe un gran problema que afecta la educación en las aulas, ya que no todos los estudiantes logran ser los actores principales en la adquisición de su propio aprendizaje, por el contrario, solo logran cumplir con los requerimientos del docente y son conducidos a una escuela tradicionalista donde no se logra la autorreflexión de los aprendizajes.

#### 4.3.9 **Resultados generales de la variable: Estrategias metacognitivas y contrastación de la hipótesis**

Llegados a este punto, se presenta la incidencia del uso de las estrategias metacognitivas en el área de Comunicación, para lo cual se han tomado en consideración los resultados del promedio de los parámetros Muchas veces y Siempre lo hago de cada una de las dimensiones estudiadas.

**Tabla 14**

*Incidencia del uso de estrategias metacognitivas en el área de Comunicación*

Dimensiones	Muchas veces lo hago	Siempre lo hago	Promedio de incidencia
Conocimiento declarativo metacognitivo	36,84	19,47	69,31
Conocimiento procedimental metacognitivo	30,53	23,68	54,21
Conocimiento condicional metacognitivo	33,68	29,47	63,15
Planeamiento metacognitivo	39,47	22,37	61,84
Manejo de la información metacognitiva	29,83	25,88	55,71
Monitoreo de la comprensión metacognitivo	28,94	28,95	57,89
Control de errores metacognitiva	32,46	37,72	70,18
Autoevaluación posterior metacognitiva	35,96	30,70	66,66

*Nota.* Elaboración propia.

Se aprecia en la tabla 13, que todas las estrategias metacognitivas son empleadas por la mayoría de estudiantes, esto es evidente en los promedios que superan el 50,00 % al considerar los

parámetros muchas veces lo hago y siempre lo hago. No obstante, cinco de estas superan el 60,00% considerándose de mayor incidencia las siguientes: Estrategias de control de errores metacognitivo con 70,18 %; estrategias de conocimiento declarativo metacognitivo con 69,31 %; estrategias de autoevaluación posterior metacognitiva con 66,66 %; estrategias de conocimiento condicional metacognitivo con 63,15 % y estrategias de planeamiento metacognitivo con 61,84 %; concluyéndose en que la hipótesis queda probada en tanto se propuso a priori que una de las estrategias que emplean los estudiantes con mayor incidencia son las de autoevaluación posterior metacognitiva y las de conocimiento condicional metacognitivo. Los resultados incluyen a estas dos dimensiones entre las cinco identificadas como las más incidentes.



## Conclusiones

**Primera.** Los resultados de este estudio demuestran que la mayoría de los estudiantes aplican una amplia gama de estrategias metacognitivas en su proceso de aprendizaje. Estos resultados se respaldan mediante promedios que indican un uso frecuente de estas estrategias, tanto "muchas veces lo hago" como "siempre lo hago". Es relevante destacar que cinco de estas estrategias se utilizan de manera especialmente constante: Estrategias de control de errores metacognitivo, estrategias de conocimiento declarativo metacognitivo, estrategias de autoevaluación posterior metacognitiva, estrategias de conocimiento condicional metacognitivo y estrategias de planeamiento metacognitivo, situación que evidencia que los estudiantes reconocen la importancia de la autorregulación y la autoevaluación en su proceso de aprendizaje.

**Segunda.** Las estrategias metacognitivas de conocimiento declarativo que aplican con mayor incidencia los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación de la Institución Educativa 20831 corresponden a preguntarse si saben cómo controlar el aprendizaje y si están motivados, y comprender cuáles son sus debilidades y fortalezas.

**Tercera.** Las estrategias metacognitivas de conocimiento procedimental que aplican con mayor incidencia los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación de la Institución Educativa 20831 corresponden a la organización del material para estudiar, preguntarse cómo encontrar información en biblioteca o en Internet y usar distintas formas de estudio.

**Cuarta.** Las estrategias metacognitivas de conocimiento condicional que aplican con mayor incidencia los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831 corresponden a usar sus fortalezas intelectuales para compensar sus debilidades, confiar en sus capacidades, poder controlar su nivel de ansiedad y motivarse a aprender cuando lo necesitan.

**Quinta.** Las estrategias metacognitivas de conocimiento condicional que aplican con mayor incidencia los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831, están constituidas por la organización del tiempo para conseguir sus objetivos, pensar en lo que realmente necesitan aprender antes de comenzar la acción de estudio, imponerse objetivos o metas claras de estudio y hacer siempre una lectura global del tema que les corresponde estudiar.

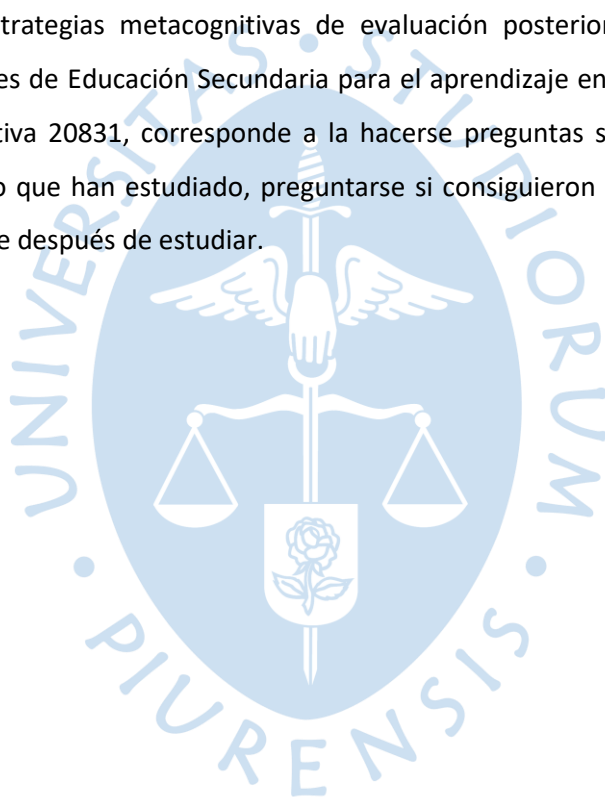
**Sexta.** Las estrategias metacognitivas de manejo de información que aplican con mayor incidencia los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831, corresponden a preguntarse por la relación existente entre el nuevo tema y aquello que ya tienen como información previa, estudiar de manera lenta cuando han tomado en cuenta que el tema es algo difícil. Se suma a ello, la creación de ejemplos propios para

entender mejor aquello que estudian y, finalmente, prestar atención a las explicaciones que dan su maestro de Comunicación con relación a conceptos de vital importancia.

**Séptima.** Las estrategias metacognitivas de monitoreo de la comprensión que aplican con mayor incidencia los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831, corresponde la realización de pausas mientras estudian e interrogarse por si están logrando las metas u objetivos que se han propuesto al estudiar.

**Octava.** Las estrategias metacognitivas de monitoreo de la comprensión que aplican con mayor incidencia los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831, corresponde la realización de pausas mientras estudian e interrogarse por si están logrando las metas u objetivos que se han propuesto al estudiar.

**Novena.** Las estrategias metacognitivas de evaluación posterior que aplican con mayor incidencia los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831, corresponde a la hacerse preguntas sobre el esfuerzo que han puesto con relación a lo que han estudiado, preguntarse si consiguieron alcanzar sus objetivos y si aprendieron lo suficiente después de estudiar.



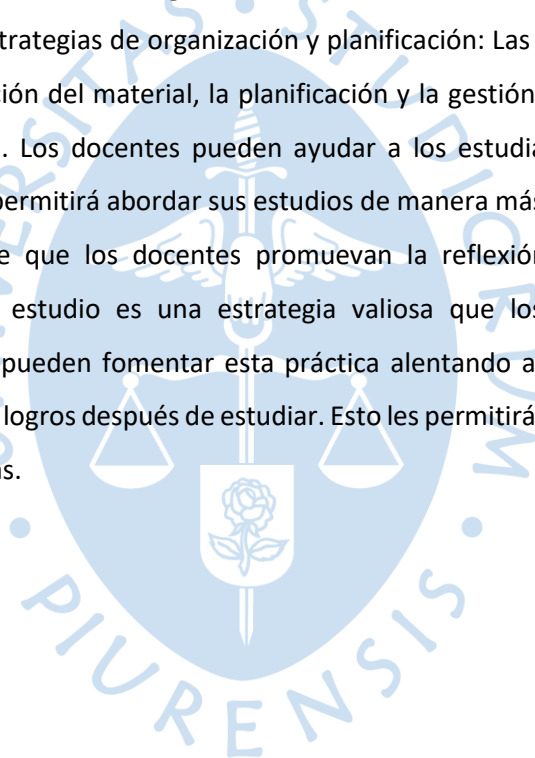
## Recomendaciones

**Primera.** Se sugiere a la IE contexto de investigación fomentar metacognición como parte del proceso de aprendizaje-enseñanza y, dado que los estudiantes aplican estrategias metacognitivas con regularidad, es esencial promover la conciencia metacognitiva desde una edad temprana. Los docentes pueden ayudar a los estudiantes a comprender y apreciar la importancia de estas estrategias, lo que les permitirá autorregular su proceso de aprendizaje de manera más efectiva.

**Segunda.** Se recomienda a los docentes del área de Comunicación enfocarse en la motivación a los estudiantes para enfatizar el uso de las estrategias metacognitivas relacionadas con el conocimiento declarativo, como comprender sus debilidades y fortalezas, puesto que son fundamentales para el aprendizaje. Los maestros deben centrarse en desarrollar estas habilidades en los estudiantes, ya que pueden contribuir significativamente a su éxito académico.

**Tercera.** Fomentar estrategias de organización y planificación: Las estrategias metacognitivas relacionadas con la organización del material, la planificación y la gestión del tiempo son esenciales para un aprendizaje efectivo. Los docentes pueden ayudar a los estudiantes a perfeccionar estas habilidades, aspecto que les permitirá abordar sus estudios de manera más eficiente.

**Cuarta.** Es pertinente que los docentes promuevan la reflexión posterior al estudio: La autoevaluación después del estudio es una estrategia valiosa que los estudiantes aplican con regularidad. Los educadores pueden fomentar esta práctica alentando a los estudiantes a hacerse preguntas sobre su esfuerzo y logros después de estudiar. Esto les permitirá evaluar su propio progreso y aprender de sus experiencias.



## Referencias

- Adrianzén, L. (2019). *Estrategias metacognitivas para el aprendizaje de la Matemática en estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa de Jornada Escolar Completa "Pedro Ruiz Gallo" del distrito Ignacio Escudero de la provincia de Sullana – 2018* [Tesis de maestría, Universidad de Piura]. Repositorio Institucional Pirhua.  
<https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/4107>
- Alama, C. M. (2015). Hacia una didáctica de la metacognición. *Horizonte de la Ciencia*, 5(8), 77-86.  
<https://www.redalyc.org/journal/5709/570960875008/html/>
- Baez, C. J. (2000). *La comunicación efectiva*. Editora Búho.  
[https://books.google.com.do/books?id=dKetaOluV\\_sC&lpg=PP1&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.do/books?id=dKetaOluV_sC&lpg=PP1&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false)
- Banco Mundial. (2020). *Covid-19: Impacto en la educación y respuesta de política pública*. Grupo Banco Mundial Educación.  
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf>
- Barreyro, J. P., Musci, M. C., Buonsanti, M., Brenlla, M. E., & Gottheil, B. (2020). Evaluación del monitoreo de la comprensión lectora en niños y niñas. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 12(2), 24-30.  
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/15109/1/remicon-evaluacion.pdf>
- Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea Ediciones.  
[https://www.google.com.pe/books/edition/Calidad\\_del\\_aprendizaje\\_universitario/iMYelgA\\_JsC?hl=es-419&gbpv=0](https://www.google.com.pe/books/edition/Calidad_del_aprendizaje_universitario/iMYelgA_JsC?hl=es-419&gbpv=0)
- Carhuaz, A. (2017). *Estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en los estudiantes de educación secundaria SJL – 2017* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/21665>
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cedeño, A (2021). *Estrategias Metacognitivas de Comprensión Lectora en la asignatura de Lengua y Literatura en los estudiantes de Quinto año de Educación Básica "B", de la Unidad Educativa "Liceo Policial Chimborazo", de la ciudad de Riobamba, en el año lectivo 2020-2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo] Repositorio Institucional UNACH.  
<http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/8359>
- Contreras, E. R. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. *Pensamiento & Gestión*, 35, 152-181.  
<https://www.redalyc.org/pdf/646/64629832007.pdf>

- Corrales, N. R., Quiñonez, D. A., & Silva, N. (2020). Una concepción metacognitiva del aprendizaje de la asignatura ciencias naturales en la escuela primaria. *EduSol*, 20(73), 97-112.  
<https://www.redalyc.org/journal/4757/475765806008/html/>
- Doménech, F. (1999). *El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario. Aspectos teóricos y prácticos*. Publicaciones de la Universitat Jaume I.  
[https://www.google.com.pe/books/edition/El\\_proceso\\_de\\_ense%C3%B1anza\\_aprendizaje\\_uni/EuBMEAAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=0](https://www.google.com.pe/books/edition/El_proceso_de_ense%C3%B1anza_aprendizaje_uni/EuBMEAAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=0)
- Ferrando, M., y Granero, J. (2005). *Calidad total: Modelo EFQM de excelencia*. FC Editorial.
- Flórez, R., Torrado, M. C., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S., & Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función*, 18, 15-44.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21901801>
- Fundación Periodismo Plural. (2021). Juan Ignacio Pozo: Muchos docentes dicen que las acciones de formación son pura teoría; lo mismo les pasa a muchos alumnos. *Diario de la Educación*.  
<https://eldiariodelaeducacion.com/2021/05/12/juan-ignacio-pozo-muchos-docentes-dicen-que-las-acciones-de-formacion-son-pura-teoria-lo-mismo-les-pasa-a-muchos-alumnos/A>
- Gil, A., Del Villar, F., Moreno, A., García-González, L., & Moreno, M. P. (2011). El conocimiento declarativo y procedimental en voleibol: ¿es determinante la categoría de juego para su desarrollo? *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 27, 117-130.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2742/274222159008.pdf>
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprenderla construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2), 1-21.  
<https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2033/2090>
- Hernández-Carrera, R. (2019). La comunicación en el proceso de enseñanza– aprendizaje: su papel en el aula como herramienta educativa. *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 41, 133-155.  
[https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce41/cauce\\_41\\_009.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce41/cauce_41_009.pdf)
- Jaramillo, L., & Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 16, 299-313.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846097014.pdf>
- Jaramillo, A., Montaña, G., & Rojas, L. (2006). Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77340204.pdf>

- Jaramillo, P., Hennig, C., & Rincón, Y. (2011). ¿Cómo manejan información los estudiantes de educación superior? El caso de la Universidad de La Sabana. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, (25), 117-143.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2630/263030844007.pdf>
- Marcos, S. & Garrán, M. L. (2016). La comunicación oral. Actividades para el desarrollo de la expresión oral. *OGIGIA*, (20), 47-66.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6301232.pdf>
- Martínez, J., Gil, D., André, C., Moreno, D., & Quiroga, J. (2005). *Desarrollo de las competencias en ciencia e ingenierías. Hacia una enseñanza problematizada*. Cooperativa Editorial Magisterio.  
[https://www.google.com.pe/books/edition/Desarrollo\\_de\\_competencias\\_en\\_ciencia\\_e/qanVUxvrZ6IC?hl=es-419&gbpv=0](https://www.google.com.pe/books/edition/Desarrollo_de_competencias_en_ciencia_e/qanVUxvrZ6IC?hl=es-419&gbpv=0)
- Mazzitelli, C. A., Maturano, C. I., y Macías, A. (2007). Estrategias de monitoreo de la comprensión en la lectura de textos de ciencias con dificultades. *Enseñanza de las Ciencias*, 25(2), 217-228.  
<https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/87874/216408/>
- Ministerio de Educación. (2010). *Orientaciones para el Trabajo Pedagógico del Área de Comunicación*. Corporación Gráfica Navarrete S.A.
- Ministerio de Educación. (2016a). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Minedu.
- Ministerio de Educación. (2016b). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Minedu.
- Mosquera, I. (2019, 28 de octubre). *Metacognición: promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes*. Unir.  
<https://www.unir.net/educacion/revista/metacognicion-promover-el-aprendizaje-autonomo-de-los-estudiantes/>
- Osses y Jaramillo (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos* XXXIV, 1, 187-197.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000100011](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011)
- Palacios, I., Alonso, R., Cal, M., Calvo, Y., Fernández, F. X., Gómez, L., López, P., Rodríguez, Y., & Ramón, J. (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*.  
<https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/conocimiento-declarativo>
- Panadero, E. (2011). *Ayudas Instruccionales a la Autoevaluación y la Autorregulación: Evaluación de la eficacia de los guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM.  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/10832/54084\\_panadero\\_ernesto.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/10832/54084_panadero_ernesto.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Paredes-Ayrac, D. M. (2019). Estrategias cognitivas, metacognitivas y rendimiento académico de estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Perú. *Sciéndo*, 22(4), 307-314.  
<https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/SCIENDO/article/view/2696/pdf>
- Patiño, S. (2018). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de las escuelas de Educación Básica Media, Parroquia de Conocoto, distrito Nueve, Zona Ocho* [Tesis de Maestría, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Institucional UCE.  
<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/16260>
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Pontificia Universidad Católica del Perú.  
[https://www.google.com.pe/books/edition/Metacognici%C3%B3n\\_Y\\_Lectura/prH8DC9oohMC?hl=es-419&gbpv=0](https://www.google.com.pe/books/edition/Metacognici%C3%B3n_Y_Lectura/prH8DC9oohMC?hl=es-419&gbpv=0)
- Puma, M. (2017). *Relación de estrategias metacognitivas y el desarrollo del rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, 2017* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.  
<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/14694>
- Sanz, S. (2003). Indagando en los orígenes aristotélicos del pensamiento de Marx. *Nómadas*, 8, 1-13.  
<https://www.redalyc.org/pdf/181/18100821.pdf>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6.ª ed.). Pearson.  
[https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25743w/L1PG107\\_S3\\_R1.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25743w/L1PG107_S3_R1.pdf)
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar*, 35, 135-144. <https://educar.uab.cat/article/view/v35-tesouro/201>  
<http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/03-bibliografia-para-ebr/6-otpcomunicacion2010.pdf>

## Apéndices



## Apéndice 1. Matriz de consistencia

## Matriz de consistencia

**Título de la investigación:** Estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación de la Institución Educativa 20831, La Matanza, Morropón, Piura.

Problema de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Variable y dimensiones	Metodología
¿Cuáles son las estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación de la Institución Educativa 20831, La Matanza, Morropón, Piura, 2022?	Identificar las estrategias metacognitivas que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación de la Institución Educativa 20831, La Matanza, Morropón, Piura, 2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar las estrategias metacognitivas de conocimiento declarativo que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación de la Institución Educativa 20831.</li> <li>- Determinar las estrategias metacognitivas de conocimiento procedimental que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831.</li> <li>- Determinar las estrategias metacognitivas de conocimiento condicional que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831.</li> <li>- Determinar las estrategias metacognitivas de planeamiento que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831.</li> </ul>	<p><b>Variable</b> Estrategias metacognitivas</p> <p><b>Dimensiones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento declarativo.</li> <li>- Conocimiento procedimental</li> <li>- Conocimiento condicional.</li> <li>- Planeamiento.</li> <li>- Manejo de la información.</li> <li>- Monitoreo de comprensión.</li> <li>- Control de errores.</li> <li>- Autoevaluación posterior</li> </ul> <p>metacognitivo</p>	<p><b>Paradigma y tipo de investigación:</b></p> <p>Positivista / Cuantitativa-descriptiva</p> <p><b>Técnica e instrumento</b></p> <p>Encuesta / Inventario de Estrategias metacognitivas</p> <p><b>Sujetos de investigación</b></p> <p>38 estudiantes del nivel Secundario de la IE 20831</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar las estrategias metacognitivas de planeamiento que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831.</li> <li>- Determinar las estrategias metacognitivas de manejo de la información que aplican los</li> </ul>		

			<p>estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar las estrategias metacognitivas de monitoreo de comprensión que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831.</li> <li>- Determinar las estrategias metacognitivas de control de errores que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831.</li> <li>- Determinar las estrategias metacognitivas de autoevaluación posterior que aplican los estudiantes de Educación Secundaria para el aprendizaje en el área de Comunicación, de la Institución Educativa 20831.</li> </ul>		
--	--	--	--	--	--

Anexos



**Anexo 1. Instrumento de recojo de información****Inventario de estrategias metacognitivas en el área de Comunicación**

Adaptado de Favieri, A. G. (2013). *Inventario de estrategias metacognitivas generales.*

Estimado estudiante: Te pedimos que leas cada pregunta y le asignes un puntaje según la tabla de valor:

1= nunca lo hago      2=rara vez lo hago      3= muchas veces lo hago      4= siempre lo hago

**a. Información general**

**Marca en el paréntesis tu sexo**

**Escribe el grado al que perteneces**

Sexo: Masculino ( ) Femenino ( )

Grado: \_\_\_\_\_

**b. Información específica**

Ítems	1	2	3	4
1. Hago pausas regulares para chequear si comprendí lo que estoy estudiando.				
2. Hago cuadros o diagramas para resumir y estudiar.				
3. Me pregunto si el tema nuevo está relacionado con lo que ya sé.				
4.- Me pregunto si me esforcé suficiente después de estudiar				
5. Organizo mi tiempo para conseguir mis objetivos				
6. Me pregunto si conseguí alcanzar mis objetivos una vez que he terminado.				
7. paro y re veo las explicaciones de clases cuando algo no entiendo.				
8. Estudio más lento cuando el tema es difícil.				
9. Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de comenzar a estudiar				
10. Pido ayuda a otros cuando no entiendo.				
11. Me impongo objetivos específicos.				
12. Uso mis fortalezas intelectuales para compensar mis debilidades intelectuales.				
13. Me pregunto si sé cómo controlar el aprendizaje				
14. Adapto la forma de estudio a la situación.				

15. Me pregunto si estoy motivado.				
16. paro y re veo las explicaciones en libros cuando algo no entiendo.				
17. Hago una lectura general del tema antes de empezar a estudiar.				
18. Me pregunto si soy bueno organizando la información.				
19. Me pregunto si sé cómo encontrar información en la biblioteca o en Internet.				
20. Me pregunto si estoy ansioso.				
21. Hago pausas y me pregunto si estoy logrando mis objetivos.				
22. Estudio en grupo de compañeros.				
23. Me pregunto si conozco distintas formas de estudio.				
24. Organizo el material a estudiar.				
25. Confío en mis capacidades.				
26. Comprendo cuáles son mis debilidades y fortalezas intelectuales.				
27. Creo mis propios ejemplos para entender lo que estudio.				
28. Trato de expresar lo que estudio usando mis propias palabras.				
29. Puedo controlar mi nivel de ansiedad.				
30. Presto atención conscientemente a las explicaciones de conceptos importantes.				
31. Puedo motivarme a aprender cuando lo necesito.				
32. Uso distintas formas de estudio.				
33. Me pregunto si aprendí lo suficiente después de estudiar.				

## Anexo 2. Fichas de validación de expertos



**UNIVERSIDAD DE PIURA**  
Facultad de Ciencias  
de la Educación

**FICHA DE VALIDACIÓN  
DEL INSTRUMENTO**

## I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador  
1.2 Cargo e institución donde labora  
1.3 Nombre del instrumento evaluado  
1.4 Autor del instrumento

**Maribel Alburquerque Abad**

**Especialista del área de Comunicación de Ugel La Unión**

**Inventario de Estrategias Metacognitivas Generales**

**Adriana Gladys Favieri**

## II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).  
2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).  
3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.			X	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.			X	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.		X		
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.			X	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.			X	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.			X	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.		X		
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.			X	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).			X	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.			X	
<b>CONTEO TOTAL</b>			<b>4</b>	<b>24</b>	
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

Coefficiente  
de validez

$$\frac{A + B + C}{30}$$

=

**0,93**

## III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

**Validez muy buena**

Piura, noviembre 2022.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

  
DRA. MARIBEL ALBURQUEQUE ABAD



### I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador **Licenciada Betzabeth Álamo Prieto**  
 1.2 Cargo e institución donde labora **Docente del colegio Santa María**  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado **Inventario de Estrategias Metacognitivas**  
 1.4 Autor del instrumento **Adriana Gladys Favieri**

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).  
 2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).  
 3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.			X	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.			X	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.			X	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.			X	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.			X	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.			X	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.			X	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.			X	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).			X	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.			X	
<b>CONTEO TOTAL</b>				<b>30</b>	
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

**Coefficiente de validez**  $\frac{A + B + C}{30} = 1$

### III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

**Muy muy buena**

Piura, noviembre 2020.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

  
Lic. Betzabeth Álamo Prieto



### I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador  
1.2 Cargo e institución donde labora  
1.3 Nombre del instrumento evaluado  
1.4 Autor del instrumento

**Susana Terrones Juárez**  
**Profesora Facultad de Comunicación - UDEP**  
**Inventario de estrategias metacognitivas**  
**Hanna Angeline Garcés Carhuapoma**

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).  
2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).  
3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.			X	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.			X	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.			X	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.			X	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.			X	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.			X	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.			X	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.			X	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).			X	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.			X	
<b>CONTEO TOTAL</b> (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)					
		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

Coefficiente  
de validez

$$\frac{A + B + C}{30} = 1,00$$


Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

### III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

**Validez muy buena**

Piura, 18 de enero 2023

  
Susana Terrones Juárez