

Sección: Educación en lenguas y literatura

Metacognición y comprensión de textos en estudiantes del segundo grado de secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”

Metacognition and understanding of texts in students of the second grade of secondary of the educational institution "Mariscal Castilla"

Marisol Alina Quintana Mayta¹, Yesenia Fiorela Salomé Mayta²

Todo el contenido de Germinal, publicados en este sitio están disponibles bajo [Licencia Creative Commons Reconocimiento-](#)

[NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional](#) . 

Cómo citar:

Quintana Mayta, M. A. y Salomé Mayta, Y. F. (2021). Metacognición y comprensión de textos en estudiantes del segundo grado de secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”. *Germinal* 4(1), 107-126

DOI:

¹Peruana. Investigadora, docente en Educación Básica Regular y en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Especialista en Lenguas, Literatura y Comunicación. Maestra en Gestión Educativa, Universidad Nacional del Centro del Perú.

Correo: qmmarisol@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3989-9001>

²Peruana. Investigadora y Contador Público colegido. Maestra en Gerencia Pública Corporativa, Universidad Nacional del Centro del Perú.
Correo: yeseniafiorelasalome@gmail.com
m ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5734-8073>

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/10/2021

Aceptado: 11/11/2021

Autor de correspondencia:

qmmarisol@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo de investigación se desarrolló con el propósito de determinar la relación entre la metacognición y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”. Estudio cuantitativo, de tipo básica y diseño descriptivo correlacional. Muestra probabilística, aleatoria simple, constituido por 276 estudiantes. Para medir la Metacognición se utilizó el Inventario de habilidades metacognitivas (Huertas, Vesga, y Galindo, 2014); para la comprensión de textos expositivos se utilizó la prueba de comprensión de textos expositivos “LISIN” para el segundo grado de secundaria (Palacios, 2014); ambos instrumentos contaron con validez y confiabilidad. Se concluye que existe relación significativa entre la metacognición y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”; resultado validado en un 95% de confianza.

Palabras clave: Metacognición, comprensión, textos, literal, simbólico, inferencial.

SUMMARY

This research work was developed with the purpose of determining the relationship between metacognition and the comprehension of expository texts in students of the second grade of secondary education of the "Mariscal Castilla" educational institution. Quantitative study, basic type and correlational descriptive design. Probabilistic sample, simple random, consisting of 276 students. To measure Metacognition, the Metacognitive Skills Inventory (Huertas, Vesga, & Galindo, 2014) was used; For the comprehension of expository texts, the "LISIN" expository text comprehension test was used for the second grade of secondary school (Palacios, 2014); both instruments had validity and reliability. It is concluded that there is a significant relationship between metacognition and the comprehension of expository texts in students of the second grade of secondary education of the educational institution "Mariscal Castilla"; result validated at 95% confidence.

Keywords: Metacognition, comprehension, texts, literal, symbolic, inferential.

INTRODUCCIÓN

Instituciones como la UNESCO; IPEBA; Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa; Ministerio de Educación (2015) y el Currículo Nacional de 2016; promueven a las instituciones educativas alcanzar una educación integral de calidad en los estudiantes de la Educación Básica regular. Sin embargo, al analizar los resultados de las pruebas PISA se percibe un estado educativo que aún necesita de procesos y resultados más favorables que reflejen el logro del perfil de egreso.

Muchos adolescentes tienen dificultades al comprender un texto escrito, no regulan ni supervisan sus aprendizajes en su estado real. Además, desconocen su nivel de comprensión de textos en las categorías literal, inferencial y simbólico, presentan muchas dificultades al leer un texto expositivo ya que su comprensión es más compleja que otros tipos de textos, siendo uno de los más leídos. Estos presentan vacíos en su actitud propia de reflexión en sus aprendizajes, especialmente en la comprensión de los textos expositivos. En base a la teoría de Flavell (1996), el estudiante que no reflexiona sobre qué es lo que aprende, cómo es que aprende, para qué le va a servir lo que está aprendiendo y cómo podría dar soluciones frente a las debilidades de su comprensión textual, no podrá llegar a un nivel óptimo de aprendizaje.

Se pretendió con la presente investigación identificar la relación entre la comprensión de textos y la metacognición para los actores educativos puedan tomar medidas no solo al

desarrollar la competencia de comprensión de textos escritos de los educandos, sino también para actuar eficientemente frente a las dificultades que presentan en su desarrollo metacognitivo.

La eficacia de la metacognición en el aprendizaje de los estudiantes está sustentada con la teoría cognitiva que tiene sus fuentes en: Flavell y Wellman (1977) citado por Flavell (1996); Mayor, J. S. y Marques, J. s. (1993); la metacognición requiere de procesos internos de evaluación, control, regulación, reorientación y mejora. En la misma línea, el modelo constructivista (Piaget), el estudiante debe iniciar su proceso de aprender con el apoyo de habilidades y estrategias.

La variable comprensión de los textos expositivos está sustentada en la teoría interactiva. Goodman (1982) mencionó que la teoría interactiva el lector utiliza sus conceptos mentales previos para relacionarse con el contenido del texto y a partir de ello realizar representaciones mentales y adquirir significados; los elementos que componen el texto (a nivel léxico, sintáctico y grafico-fónico) se procesan en la cognición considerando los saberes previos. Solé (1992) hace referencia al modelo interactivo en base a varias investigaciones que consideran los modelos ascendentes descendente.

Metacognición

La metacognición es un proceso mental que consiste en el conocimiento acerca de la propia cognición, en sus estados y procesos (Pinzás, 2003; citando a Wellman, 1985) afirmó que este conocimiento tanto declarativo como estratégico que el sujeto posee se desarrolla en torno a la actividad que se desempeña. Pinzás (2003). Asimismo, está compuesta por el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. El Ministerio de Educación del Perú [MINEDU] (2006) señaló “La metacognición es el conjunto de procesos mentales que utilizamos cuando guiamos la manera como llevamos a cabo una tarea o una actividad” (p. 25).

Maturano, Soliveres, y Macías (2003) citando a Flavell (1996, pg. 157) refirió a la metacognición como “cualquier conocimiento o actividad cognitiva que tiene como objeto, o regula, cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva” (p. 416). Jiménez (2004) “La conciencia metacognitiva es la que aporta al sujeto la sensación de saber o no saber, y al mismo tiempo le permite aplicar en otros contextos esos aprendizajes” (p. 190). Tamayo y Yampi (2018) afirmaron: “La metacognición implica la posibilidad de reflexionar sobre las

acciones cognitivas (operaciones mentales) que están en marcha y examinar sus consecuencias” (p. 15).

Conocimiento de la cognición

La dimensión *conocimiento de la cognición* se refiere al conocimiento que tienen las personas sobre su propia cognición en general. Arciniega (2018) afirmó que este componente permitirá tomar acciones más coherentes de acuerdo a determinadas tareas o en diversos contextos de aprendizaje; y tiene como subprocesos: a) el conocimiento declarativo, conocer sus factores implicados, capacidades y estrategias utilizadas; b) el conocimiento procedimental, cómo se ejecutan los elementos mencionados en el punto anterior, es decir su proceso; d) y el conocimiento condicional, consiste en qué circunstancias o contextos serán utilizadas dichos factores, habilidades o estrategias. En esencia, están relacionados respectivamente con saber qué, cómo y cuándo.

Se consideran las dos siguientes dimensiones:

Regulación de la cognición

La *regulación de la cognición* es la dimensión que consiste en las actividades metacognitivas que ayudan a controlar el pensamiento o el aprendizaje; a diferencia del conocimiento de la cognición, el sujeto ya está llevando a cabo acciones más procedimentales, como se menciona en Huertas, Vesga y Galindo (2014) sus subprocesos implicados son la planeación, la organización, el monitoreo, depuración y evaluación.

Comprensión de textos

Comprender un texto escrito implica dar respuestas a interrogantes correspondientes a las lecturas; la decodificación donde se percibe e internalizan en la estructura cognitiva los códigos lingüísticos, y poder relacionarlos junto a los saberes previos; y finalmente donde se otorgar significados, es decir, una interpretación. En síntesis, “La comprensión es un proceso cognoscitivo que reconstruye en la mente del lector la información transmitida por el autor del texto” (Neyra y Flores 2011, p. 105). Este proceso de comprensión implica percepción, atención y memoria (Viramonte, 2008).

Comprensión de textos expositivos

En base a Goodman (1966, 1968), Pinzás (2012) citando a Pearson (1984), Díaz-Barriga y Hernández (2002), Palacios (2005), (Álvarez & Ramírez, 2010), Neyra y Flores (2011), Cortes y García (2014), y Gonzáles (2016) se entiende a la comprensión de textos expositivos

como una actividad constructiva compleja de interacción entre el texto y el lector, donde se da la comprensión gráfica-fónica, sintáctica y semántica; se procesa la información de un texto con la fin de interpretarlo para conseguir algún objetivo, basándose en el texto donde se representan de manera objetiva los hechos y las ideas organizados en temas, subtemas (inmersos en la introducción, cuerpo y conclusión), , resultado de las investigaciones especializadas.

En base a este tipo de textos se considera las siguientes dimensiones:

Literal

Cortes y García (2014) mencionaron “aquí, el lector decodifica palabras y oraciones con la posibilidad de reconstruir la información explícita (superficial) del texto ...” (p. 87). El sujeto identifica en el texto datos superficiales, o sea a nivel sintáctico o léxico; así como fechas, nombres, lugares, etc. No corresponde la emisión de una apreciación personal ni inferencias.

Inferencial

Cortes y García (2014) define al nivel inferencial como “la capacidad para establecer interpretaciones y conclusiones sobre las informaciones que no están dichas de una manera explícita en el texto” (p. 70). En este nivel puede ser de manera deductiva o inductiva, donde se formula inferencias de acuerdo a sus previos conocimientos, generando nuevas conclusiones. Gagné (1985) citado por Retuerto (2012) dio a conocer que en nivel inferencial se relacionan oraciones, ideas o párrafos que no están conectadas en el texto para llegar a un nuevo significado o respuesta.

Simbólico

Se entiende la representación de la macroestructura tanto como relaciones entre palabras y como un esquema a nivel global. Se estudia el tema, la idea principal, la intención comunicativa, el título, entre otros. Niño (2003) señala que se comprende el texto “en su totalidad y en sus relaciones internas y externas. internamente llega a las representaciones de la macroestructura, no solo como esquema, sino como red de relaciones semánticas, en el marco de la coherencia lineal y global” (Citado en Capcha 2015, p. 27).

MATERIALES Y MÉTODOS

Investigación descriptiva, tipo básica. Desarrollada bajo el enfoque cuantitativo, no experimental, transversal con diseño descriptivo correlacional. La muestra probabilística, aleatoria conformada por 276 estudiantes, tanto del sexo femenino como masculino, cuyas edades oscilaban entre 12 y 15 años.

Se aplicó el Inventario de estrategias metacognitivas generales (MAI de Huertas y Vesga (2014) y la prueba escrita “LISIN” para comprensión de textos para el segundo grado de educación secundaria, validado por Palacios (2014).

Para probar la validez de las hipótesis planteadas se utilizaron técnicas inferenciales estadísticas: rho de Spearman y Chi cuadrada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla 1

Niveles de metacognición en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la IE “Mariscal Castilla”

Niveles	Baremo	Fi	Porcentaje
En inicio	52 – 121	23	8,33
En proceso	122 – 190	209	75,72
Logrado	191 – 260	44	15,94
Total		276	100,00

Tabla 2

Niveles de los indicadores de la dimensión Conocimiento de la cognición de los estudiantes

Niveles	Indicadores					
	Declarativo		Procedimental		Condicional	
	fi	%	fi	%	fi	%
Inicio	25	9,06	8	2,90	64	23,19
Proceso	106	38,40	51	18,48	206	74,64
Logrado	145	52,54	217	78,62	6	2,17
Total	276	100,00	276	100,00	276	100,00

Tabla 3*Niveles de comprensión de textos expositivos en la muestra total*

Niveles	Baremo	fi	Porcentaje
Bajo	0 – 12	241	87,32
Medio	13 – 20	27	9,78
Alto	21 - 25	8	2,90
Total		276	100,00

De la tabla 3 se observa que la mayoría 87,32% (241) de los estudiantes se encuentran en el nivel Bajo, el 9,78% (27), en el nivel Medio y el 2,90% (8), en el nivel Alto de la comprensión de textos expositivos.

Tabla 4*Niveles de logro de la comprensión de textos expositivos por dimensiones*

Niveles	Dimensiones					
	Literal		Simbólico		Inferencial	
	fi	%	Fi	%	fi	%
Bajo (0 – 12)	162	58,70	234	84,78	264	95,65
Medio (13 – 20)	67	24,28	30	10,87	8	2,90
Alto (21 – 25)	47	17,02	12	4,35	4	1,45
Total	276	100,00	276	100,00	276	100,00

Tabla 5*Correlación de los puntajes de la metacognición y los puntajes de la comprensión de textos*

	Comprensión de textos
Metacognición	Correlación de Spearman
n	Sig. (bilateral)
	N

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

En la tabla 5 se muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman obtenido (rho = 0,478), lo que permite afirmar que entre los puntajes de las dos variables existe una correlación positiva significativa, para un nivel de significación de $\alpha=0,05$, lo que indica que a mayor nivel de metacognición existe mayor nivel de comprensión de textos expositivos y menor

nivel de metacognición existe menor nivel de comprensión de textos expositivos en los estudiantes.

Tabla 6

Correlación de los puntajes de las dimensiones de la metacognición y la comprensión de textos expositivos

		Comprensión de textos expositivos
Metacognición	Conocimiento	0,355**
	Regulación	0,443**

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

Se muestra, en la tabla 6, los coeficientes de correlación rho de Spearman, donde se aprecia que existe correlación positiva y significativa entre conocimiento de la cognición y la comprensión de textos expositivos (0,355); la dimensión regulación de la cognición y la comprensión de textos expositivos un 0,443.

Prueba de normalidad (Kolmogorov-smirnov)

Formulación de la hipótesis Nula (H₀) y Alterna (H₁)

H₀: La distribución de la variable no difiere de la distribución normal.

H₀: $p \geq 0,050$

H₁: La distribución de la variable difiere de la distribución normal.

H₁: $p < 0,050$

Tabla 7

Prueba de Kolmogorov-Smirnov de las variables

Estadígrafos/Parámetros	Metacognición	Comprensión de textos
n	276	276
Parámetros normales ^{a,b}	173,46	7,61
	27,628	4,172
Diferencias más extremas	0,164	0,141
	0,118	0,141
	-0,164	-0,071
Z de Kolmogorov-Smirnov	0,164	0,141
Significancia asintónica (bilateral)	0,000	0,000

Estos resultados implican que se debe utilizar una prueba no paramétrica para la correlación como r_{rho} de Spearman para comprobar la hipótesis de investigación.

Prueba de la hipótesis

General

a. Planteamiento de H_0 H_1 :

H_0 : Los puntajes de la metacognición y los puntajes de la comprensión de textos expositivos en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla” de Huancayo no se correlacionan de manera significativa.

H_1 : Los puntajes de la metacognición y los puntajes de la comprensión de textos expositivos en los estudiantes del segundo de secundaria de la institución “Mariscal Castilla” de Huancayo se correlacionan de manera significativa.

Se rechaza la hipótesis alterna (H_0) si p-valor es menor al nivel de significancia $\alpha=0,050$. De la tabla 9, se percibe el coeficiente de correlación de Spearman calculado es $r_{\text{rho}}=0,478$ y el p-valor=0,000 de donde se concluye la aceptación de la hipótesis alterna (H_1).

b. Valor de la prueba

Tabla 8

Prueba de hipótesis general

			Comprensión de textos
Rho de Spearman	Metacognición	Coef. de correlación	0,478**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	276

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

Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

a. Regla de decisión

De la tabla 8, se observa el valor de Chi cuadrada es $X^2=225,587$ y el p-valor=0,000 de donde se concluye la aceptación de la hipótesis específica alterna (H_1).

b. Valor de la prueba

Germinal. Segunda época – No 4 – Diciembre, 2021 – Perú. ISSN 2663-7766

Quintana, M. A. y Salomé, Y. F. Metacognición y comprensión de textos en estudiantes del ... 107-126

Prueba de la hipótesis específica 1

Estadísticos de prueba	
	Metacognición
Chi-cuadrado	225,587 ^a
G1	2
Sig. asintónica	0,000

Hipótesis específica 2:

a. Prueba estadística

De la tabla 9, se observa el valor de Chi cuadrada es $X^2=225,587$ y el p-valor=0,000 de donde se concluye en aceptar la hipótesis específica alterna (H_2).

b. Valor de la prueba

Tabla 10

Prueba de la hipótesis específica 2

Estadísticos de prueba	
	Comprensión de textos expositivos
Chi-cuadrado	363,935 ^a
G1	2
Sig asintónica	0,000

Hipótesis específica 3

a. Regla de decisión

De la tabla10 se puede observar el coeficiente de correlación de Spearman $r_{rho}=0,355$ y el p-valor=0,000 en lo cual se concluye en aceptar la hipótesis específica alterna (H_3).

b. Valor de la prueba

Tabla 11

Prueba de la hipótesis específica 3

			Comprensión de textos
Rho de Spearman	Conocimiento de la metacognición	Coef. de correlación	0,355**
n		Sig. (bilateral)	0,000
		N	276

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

Hipótesis específica 4

a. Regla de decisión

De la tabla 11 se observa el coeficiente de correlación de Spearman calculado es $r_{rho}=0,443$ y el p-valor=0,000 de donde se concluye en aceptar la hipótesis específica alterna (H_4).

b. Valor de la prueba

Tabla 12

Prueba de la hipótesis específica 4

			Comprensión de textos
Rho de Spearman	Regulación de la metacognición	Coef. de correlación	0,443**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	276

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

Hipótesis específica 5

a. Regla de decisión

De la tabla 12 se observa el coeficiente de correlación de Spearman calculado es $r_{rho}=0,209$ y el p-valor=0,000 de donde se concluye en aceptar la hipótesis específica alterna (H_5).

b. Valor de prueba

Tabla 13

Prueba de la hipótesis específica 5

			Metacognición
Rho de Spearman	Nivel literal de la comprensión	Coef. de Correlación	0,209**
		Sig. (birateral)	0,000
		N	276

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

Hipótesis específica 6

a. Regla de decisión

De la tabla 13 se puede percibir estadísticamente el coeficiente de correlación de Spearman calculado es $r_{\text{rho}}=0,325$ y el p-valor=0,000; donde se concluye en aceptar la hipótesis específica alterna (H_6).

b. Valor de la prueba

Tabla 14

Prueba de la hipótesis específica 6

			Metacognición
Rho de Spearman	Nivel simbólico de la comprensión	Coef. de correlación	0,325**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	276

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

Hipótesis específica 7

a. Reglas de decisión

En la tabla 14 se observa el coeficiente de correlación se Spearman calculado es $r_{\text{rho}}=0,402$ y el p=valor=0,000 de donde se concluye en aceptar la hipótesis específica alterna (H_7).

b. Valor de la prueba

Tabla 15

Prueba de la hipótesis específica 7

			Comprensión de textos
Rho de Spearman	Regulación de la metacognición	Coef. de correlación	0,402**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	276

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

DISCUSIÓN

Sí existe una relación significativa entre la metacognición y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del segundo grado de educación de secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”; quedó demostrado en la tabla 9; 4,478 de correlación, con un 95% de nivel de confianza. Reforzando ello Flavell y Wellman (1977), Mayor, Marques (1993), estos dos procesos se han desarrollado en la cognición de los estudiantes, donde se ha requerido de procesos internos. Además, Pinzás (2003) afirmó que en estas actividades cognitiva el sujeto ha recibido, interpretado, almacenado y ha dado uso a la información recibida.

Del mismo modo en las investigaciones Giraldo (2015), Chomón (2016), Cuñachi y Leyva (2018) refuerzan los resultados de correlación. La reflexión debería ser el centro de los aprendizajes, la comprensión de texto es un medio fundamental de aprendizajes. Es sumamente importante desarrollar los niveles de comprensión literal e inferencial para la mejora de los aprendizajes, y para mejorar la comprensión de textos también se debe mejorar el nivel de metacognición.

Sin embargo, en los hallazgos de Arciniega (2018) se dio a conocer la baja relación significativa entre la comprensión lectora estrategias metacognitivas. Mas, respecto al nivel de comprensión de textos escritos que presentan los estudiantes de educación superior, se encontraron resultados muy bajos en su totalidad de los sujetos evaluados. Coincidiendo con Flavell se afirma que las experiencias metacognitivas acompañan la tarea u objetivo planteado.

Referenciando a Tamayo y Yampi (2018), se ha contrastado que el utilizar estrategias metacognitivas mejoran la comprensión de textos, sosteniendo así, la metacognición no es el único aportante para mejorar este proceso de interacción entre el texto y el lector.

Respecto al nivel de la metacognición se confirma la hipótesis específica alterna 1 (H₁), aseverando el estado en nivel proceso. Como lo mencionó Heath (1994) citado por Pinzás (2003) “implica la capacidad de manejar representaciones mentales” (p. 47); donde ha manejado representaciones mentales. Para que se manifieste un nivel logrado en la metacognición como lo mencionaron Mayor y Gonzáles (1995), se tiene que conocer y autorregular la cognición. Honorio y Rodríguez (2018) en sus estudios se sostuvo que el componente de autorregulación predominó en su metacognición. Mientras el estudiante continúa sus estudios superiores mejora también el rendimiento metacognitivo mejorará en su nivel; pues la autorregulación metacognitiva facilita la tarea a resolver tareas en contexto complejos.

Analizando el nivel de la comprensión de textos expositivos se afirma que presenta un nivel bajo. Aceptando la hipótesis específica alterna 2 (H₂).

Péres (2008) demostró en su población de estudiantes pertenecientes a la Universidad Nacional del Centro del Perú masculino presenta mayor nivel de metacognición. Péres sostuvo que este nivel de comprensión de textos en la educación universitaria estatal se puede demostrar que la realidad es distinta. Goodman (1982) con su teoría interactiva avala que el individuo que interactúa más con los elementos de un texto realiza más procesos mentales que el permiten consignar significados.

Capcha (2015) también se utilizó una prueba escrita LISIN para sexto año de primaria en el distrito de El Tambo. También se consideraron los niveles inferencia, simbólico y literal. La mayoría de estudiantes 50,71% y un 4,39 % está en un nivel en proceso. La mayoría de estudiantes se encuentran en un nivel bajo en comprensión de textos expositivos.

Al obtener como resultados el nivel bajo con respecto a la comprensión de textos escritos expositivos; donde se confirmó que, entre los niveles simbólico, inferencial y literal, el nivel literal es el de mayor puntaje alcanzado, donde el 17,02% (47 estudiantes) han logrado el nivel literal de comprensión de textos expositivos.

De la Peña (2017) encontró como resultados en la evaluación de comprensión de textos que el nivel literal fue el de mayor promedio alcanzado. Jiménez (2004), al investigar sobre metacognición y comprensión lectora demostró que la conciencia metacognitiva ayuda al individuo a comprender. Además, afirmó que un buen lector regula el esfuerzo y la atención en una actividad. Si el estudiante entiende que entiende su proceso de metacognición se sentirá impulsado a querer mejorar en su rendimiento, ello quiere por lo tanto decir que regular implica conocer.

Retuerto (2012) obtuvo asimismo como resultados de su investigación la relación entre comprensión de textos y la metacognición como proceso. El conocimiento metacognitivo aporta al estudiante a resolver problemas de leer y escribir.

Muñoz (2015) sostuvo que las estrategias metacognitivas tienen repercusión en la mejora de comprensión de lectura, y se van afianzando conforme lo practique constantemente. La conciencia y regulación metacognitiva, por tanto, es un factor beneficiario para la comprensión de textos.

En base a la relación entre el conocimiento de la metacognición y la comprensión de textos escrito de tipo expositivo, se confirma por lo tanto la hipótesis específica alterna 3 (H₃). Resultado respaldado por Ricaldi (2018), quien sostuvo que el conocimiento y la regulación de la de los procesos cognitivos aportan de manera favorable a la favorable a la comprensión de textos.

Del mismo modo, se confirma la hipótesis específica alterna 4, 5 y 6 (H₄, H₅, y H₆), con respecto a la relación entre la regulación de la metacognición y la comprensión de textos expositivos; se asevera que sí existe una relación significativa mostrándose en 95% de nivel de confianza. Al hallazgo de estos resultados refuerza la teoría de Cassany, Luna y Sanz (1994) donde sostuvieron que si se llega a un resultado bajo o indeseable en la comprensión de textos es por causa del proceso didáctico de la lectura. Es sumamente importante por tanto el analizar los estados y procesos al momento de leer, es decir realizar la metacognición.

Chomón (2016) aseveró que los subcomponentes de la regulación de la metacognición conciernen valorar los resultados y transcurso de la comprensión de textos; por ende, quiere decir que la regulación tiene una repercusión positiva con la comprensión lectora de los individuos. Esta comprensión de textos, a su vez se puede dar en diversos niveles cognitivos, como el literal, inferencial y simbólico.

CONCLUSIONES

Existe una relación significativa entre la metacognición y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”; afirmación que presenta un 95% de nivel de confianza, lo cual se halló a través de la prueba no paramétrica r_{rho} de Spearman =4,478 y cuyo p-valor=0,000. Se comprueba la hipótesis general planteada.

La metacognición en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa “Mariscal castilla” se encuentra en un nivel: en proceso; resultado que se ha determinado y con un 95% de nivel de confianza, hallada mediante la prueba no paramétrica Chi cuadrada $X^2=225,587$ y cuyo p-valor=0,000.

La comprensión de textos expositivos en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla” se encuentra en un nivel bajo, aseveración que se realiza con un 95% de nivel de confianza mediante la prueba no paramétrica Chi cuadrada $X^2=363,935$ y cuyo p-valor=0,000.

Existe una relación significativa entre el conocimiento de la metacognición y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”, declaración que se realiza para un nivel de confianza en un 95%, esta fue determinada por medio de la prueba no paramétrica r_{rho} de Spearman=0,355 y cuyo p-valor=0,000.

Existe una relación significativa entre la regulación de la cognición en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”, aseveración que se emite por medio de la prueba no paramétrica r_{rho} de Spearman=0,443 y cuyo p-valor=0,000.

Existe una relación significativa entre e nivel literal de la comprensión de textos escritos en estudiantes del segundo grado d educación secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”, afirmación que se a conocer con un 95% de nivel de confianza mediante la prueba no paramétrica r_{rho} de Spearman=0,209 y cuyo p-valor=0,00.

Existe una relación significativa entre el nivel simbólico de la comprensión de textos expositivos y la metacognición en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”, declaración que se sostiene para un 95% de nivel de confianza establecida mediante la prueba no paramétrica rho de Spearman=0,325 y cuyo p-valor=0,000.

Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de la comprensión de textos expositivos y la metacognición en estudiantes del segundo grado de educación secundaria “Mariscal Castilla”, afirmación que se realiza con un 95% de nivel de confianza hallada mediante la prueba no paramétrica r_{rho} de Spearman=0,402 y cuyo p=valor0,000.

Referencias bibliográficas

- Arciniega, M. E. (2018). *Relación entre la motivación lectora, el desarrollo cognitivo y las estrategias metacognitivas con la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima*. Lima, Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3917/Relacion_ArciniegaArc_e_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Capcha, A. V. (2015). *La comprensión de textos expositivos de los estudiantes de sexto grado de primaria de las instituciones educativas estatales del distrito metropolitano del Tambo*. Huancayo: Universidad Nacional del Centro del Perú.
<http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4259/Capcha%20Vasquez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: GRAÓ, de IRIF, S.L.
http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensinar_lengua.pdf
- Chomón, S. (2016). *Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en estudiantes de tercero de secundaria*. Lima, Perú: Pontífica Universidad Católica del Perú.
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6846>
- Cortes, M. E., & García León, F. (2014). *Estrategias de comprensión lectora y producción textual* (segunda ed.). Lima, Perú: A.F.A. Editores importadores S.A. Recuperado el 2017
- Cuñachi, G. A., y Leyva Tejada, G. J. (2018). *Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa*

de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo UGEL 06 Ate Vitarte año 2015. Chosica, Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

De la Peña, G. J. (2017). *Comprensión de textos en los estudiantes de la Escuela Profesional de Administración y Sistemas de la UPLA.* Huancayo: Universidad Nacional del Centro del Perú. Recuperado el 2018

Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo.* Madrid, España: Prentice- Hall. <https://upeldem.files.wordpress.com/2017/04/el-desarrollo-cognitivo-cap-9-preguntas-y-problemas-flavell-john-h.pdf>

Giraldo, M. (2015). *Estrategias Metacognitivas y comprensión lectora de los estudiantes del quinto grado de primaria de la IEP Pedro Ruiz Gallo, Chorrillos, 2015.* Chorrillos, Perú: Universidad Cesar Vallejo. Obtenido de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/7264>

González, D. (2016). *Comprensión de lectora. Argumentación e interpretación.* Lima : Lumbreras Editores.

Goodman S. (1982). *El proceso de la lectura: consideraciones a través de la lenguas y del desarrollo.* México: Siglo XXI editores.

Honorio, O. E., y Rodriguez Ascón, F. E. (2018). *Aplicación de la metacognición por estudiantes de Medicina de una Universidad del Perú - 2017.* Trujillo: Universidad César Vallejo. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/17600/honorio_ro.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Huertas, A. P., Vesga Bravo, G. J., & Galindo León, M. (2014). *Validación del instrumento "Inventario de habilidades metacognitivas (MAI)" con huer colombianos.* Bogotá, Colombia: Universidad Antonio Nariño. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v5n10/v5n10a04.pdf>

Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la Lectura: Evaluación de los componentes Estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia.* Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/5337/1/T27494.pdf>

- Maturano, C. I., Soliveres, M. A., y Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 415 - 425. <https://core.ac.uk/download/pdf/13268071.pdf>
- Mayor, J., Suengas, A., y González Marqués, J. (1995). *Estrategias metacognitivas aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: EDITORIAL SÍNTESIS, S. A. Recuperado el 2018
- Ministerio de Educación. (2006). *Guía de Estrategias Metacognitivas para desarrollar la Comprensión Lectora*. (J. Pinzás García, Ed.) Lima, Perú: Fimart S.A.C. <file:///C:/Users/HOME/Downloads/Guiametacognitivacopy.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Compromisos de gestión escolar*. Lima, Perú: Ministerio de Educación del Perú. <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/gestion/manual-compromisos-gestion-escolar.pdf>
- Muñoz, C. A. (2015). *La metacognición en la enseñanza de la comprensión de lectura*. Manizales, Colombia: Universidad Autónoma de Manizales. http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/243/1/Meta_cogni_ense%C3%B1a_comprensi%C3%B3n_lectura.pdf
- Neyra, L., y Flores Morales, J. A. (2011). *Comprensión y producción textual*. Lima: Editorial San Marcos E. I. R. L.
- Palacios, M. A. (2005). *Estrategias de lectura para la comprensión de textos*. Huancayo, Perú: Grapex Perú.
- Péres, G. E. (2008). *Niveles de comprensión de textos expositivos de los alumnos de la universidad nacional del Centro del Perú*. Huancayo, Perú: Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Pinzás, J. (2003). *metacognición y lectura* (segunda ed.). Lima: Copyright. <https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=prH8DC9oohMC&oi=fnd&pg=PA7&dq=LIBRO+DE+john+flavell+metacognicion&ots=itNdBuQKtM&sig=j4-tThG2Re-keQHGIzdgoMcoBNY#v=onepage&q=LIBRO%20DE%20john%20flavell%20metacognicion&f=false>
- Retuerto, F. E. (2012). *Uso de estrategias metacognitivas en el proceso de la lectura y su relación con la comprensión lectora de los estudiantes del tercer año de secundaria*

de la Institución Educativa Pública Domingo Mandamioento Sipan - UGEL 09, periodo 2011. Huachos: Universidad Nacional José Faustino Sanchez Carrión. <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/UNJFSC/512>

Ricaldi, J. (2018). *Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Politécnico Regional del Centro - Huancayo"*. Huancavelica, Perú: Universidad Nacional de Huancavelica.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barceona: ICE de la Universidad de Barcelona y Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

Tamayo, N. d. y Yampi, K. I. (2018). *Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria en la Institución Educativa "TENIENTE CORONEL PEDRO RUÍZ GALLO", distrito de Espinar, provincia de Espinar, departamento de Cusco*. Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

Viramonte, M. (. (2008). *Comprensión Lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue S.R.L. https://www.elsotano.com/libro/comension-lectora-dificultades-estrategicas-en-resolucion-de-preguntas-inferenciales_10498925