



**ESCUELA DE POSGRADO**  
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Estrategias de aprendizaje y producción de textos  
expositivos en estudiantes de educación primaria,  
UNFV, 2017**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**Maestra en Docencia Universitaria**

**AUTORA:**

Br. Carmen Rosa Gamboa Jancco

**ASESORA:**

Dra. Doris Elida Fuster Guillen

**SECCIÓN:**

**Educación e Idiomas**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN**

**Innovaciones pedagógicas**

**PERÚ-2018**

## Página del jurado

---

Dr. Noel Alcas Zapata  
Presidente

---

Dr. Héctor Raúl Santa María Relaiza  
Secretario

---

Dra. Doris Elida Fuster Guillen  
Vocal

## **Dedicatoria**

A mi familia, por todo el cariño y afecto del cual he sido objeto durante todo este andar.

### **Agradecimiento**

A la Universidad César Vallejo, por todos los momentos vividos durante esta etapa educativa, los que han hecho que observe un contexto educativo más amplio, útil para mi vida profesional.

A la Universidad Nacional Federico Villarreal, por brindarme gentilmente el acceso a sus aulas y realizar en ellas mi investigación.

### **Declaración de autenticidad**

Yo, Carmen Rosa Gamboa Jancco, con DNI N° 44799153, estudiante del Programa Académico de Maestría en Docencia Universitaria de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, con la tesis titulada “Estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria, UNFV, 2017”, declaro bajo juramento, que:

- 1) La tesis es de mi autoría.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la presencia de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de nuestra acción se deriven, sometiéndonos a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Lima, Setiembre de 2017.

Carmen Rosa Gamboa Jancco

DNI N° 44799153

## Presentación

Señores miembros del Jurado:

Ante ustedes entrego la tesis denominada “Estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria, UNFV, 2017”, que se propuso como objetivo determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria, UNFV, 2017. Esta presentación se efectúa en cabal cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo a fin de acceder al grado de Maestra en Docencia Universitaria.

Actualmente, las estrategias de aprendizaje cobran singular relevancia pues tienen seria implicancia en el logro de metas educativas según el modelo educativo que se sigue, de tal forma que son elegidas para llegar a lo previsto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente elige las estrategias de aprendizaje a utilizar a fin que el alumno en su uso las adquiera durante las sesiones de aprendizaje.

Asimismo, la producción de textos expositivos ofrece posibilidades singulares a los estudiantes para abordar temas de distintas disciplinas permitiendo así ampliar la comprensión y reflexión en los estudiantes, necesarias para la producción de textos, aumentando además el repertorio que poseen para la emisión de discursos que repercutirán en su aprendizaje futuro. Constituye además una forma de aprender que dota al estudiante de una retroalimentación constante con el mundo del conocimiento.

Espero que la presente investigación se encuentre a satisfacción de las expectativas para la obtención de la aprobación y posterior sustentación del estudio.

La autora.

## Índice

Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaración de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Índice de figuras	ixx
Índice de tablas	xi
Resumen	xiv
Abstract	xv
I. Introducción	16
1.1 Antecedentes	19
1.2 Fundamentación científica, técnica y humanística	26
1.2.1 Estrategias de aprendizaje	26
1.2.2 Producción de textos expositivos	37
1.3 Justificación	47
1.4 Problema	48
1.4.1 Problema general	48
1.4.2 Problemas específicos	48
1.5 Hipótesis	49
1.5.1 Hipótesis general	49
1.5.2 Hipótesis específicas	49
1.6 Objetivos	50
1.6.1 Objetivo general	50
1.6.2 Objetivos específicos	51
II. Método	52
2.1 Paradigma de investigación	53
2.2 Enfoque de investigación	53

2.3 Tipo de investigación	54
2.4 Método de investigación	54
2.5 Diseño de estudio	55
2.6 Variables, operacionalización	56
2.7 Población, muestra	64
2.8 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	65
2.9 Método de análisis de datos	70
2.10 Aspectos éticos	71
III. Resultados	72
3.1 Resultados descriptivo	73
3.1.1 De la variable estrategias de aprendizaje	73
3.1.2 De la variable producción de textos expositivos	80
3.2 Resultados inferenciales	95
IV. Discusión	104
V. Conclusiones	112
VI. Recomendaciones	115
VII. Referencias	118
Anexos	122
Anexo 1. Matriz de consistencia.	123
Anexo 2. Matriz de datos.	126
Anexo 3. Instrumentos.	134
Anexo 4. Formato de validación.	141
Anexo 5. Artículo de investigación.	162

## Índice de figuras

Figura 1. Distribución de frecuencia de la variable estrategias de aprendizaje.	73
Figura 2. Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de adquisición.	74
Figura 3. Distribución de frecuencia de la dimensión de estrategias de atención.	75
Figura 4. Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de organización.	76
Figura 5. Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de elaboración.	77
Figura 6. Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de recuperación y transferencia.	78
Figura 7. Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de metacognición y autorregulación .	79
Figura 8. Distribución de frecuencia de la variable producción de textos expositivos.	80
Figura 9. Distribución de frecuencia de la dimensión definición/descripción.	81
Figura 10. Distribución de frecuencia de la dimensión clasificación/tipología.	82
Figura 11. Distribución de frecuencia de la dimensión comparación/contraste.	83
Figura 12. Distribución de frecuencia de la dimensión problema-solución.	84
Figura 13. Distribución de frecuencia de la dimensión pregunta-respuesta.	85
Figura 14. Distribución de frecuencia de la dimensión causa-consecuencia.	86
Figura 15. Distribución de frecuencia de la dimensión ilustración.	87
Figura 16. Estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017	88
Figura 17. Dimensión estrategias de adquisición y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017	89
Figura 18. Dimensión estrategias de atención y producción de textos	

expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017	90
Figura 19. Dimensión estrategias de organización y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017	91
Figura 20. Dimensión estrategias de elaboración y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017	92
Figura 21. Dimensión estrategias de recuperación y transferencia y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017	93
Figura 22. Dimensión estrategias de metacognición y autorregulación y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017	94

## Índice de tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable estrategias de aprendizaje.	58
Tabla 2. Operacionalización de la variable producción de textos expositivos.	62
Tabla 3. Población de estudiantes de educación primaria de la UNFV.	64
Tabla 4. Muestra poblacional de estudiantes de educación primaria.	65
Tabla 5. Baremo para la variable estrategias de aprendizaje	67
Tabla 6. Baremo para la variable producción de textos expositivos	67
Tabla 7. Validación de expertos.	68
Tabla 8. Análisis de fiabilidad de los factores que inciden en las estrategias de aprendizaje.	69
Tabla 9. Estadísticos de fiabilidad del instrumento para medir la variable producción de textos expositivos.	70
Tabla 10. Distribución de frecuencia de la variable estrategias de aprendizaje.	73
Tabla 11. Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de adquisición.	74
Tabla 12. Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de atención.	75
Tabla 13. Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de organización.	76
Tabla 14. Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de elaboración.	77
Tabla 15. Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de recuperación y transferencia.	78
Tabla 16. Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de metacognición y autorregulación.	79
Tabla 17. Distribución de frecuencia de la variable producción de textos expositivos.	80
Tabla 18. Distribución de frecuencia de la dimensión definición/descripción.	81
Tabla 19. Distribución de frecuencia de la dimensión clasificación/tipología.	82
Tabla 20. Distribución de frecuencia de la dimensión comparación/contraste.	83
Tabla 21. Distribución de frecuencia de la dimensión problema-solución.	84
Tabla 22. Distribución de frecuencia de la dimensión pregunta-respuesta.	85

Tabla 23. Distribución de frecuencia de la dimensión causa-consecuencia.	86
Tabla 24. Distribución de frecuencia de la dimensión ilustración.	87
Tabla 25. Estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017	88
Tabla 26. Dimensión estrategias de adquisición y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017	89
Tabla 27. Dimensión estrategias de atención y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017	90
Tabla 28. Dimensión estrategias de organización y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017	91
Tabla 29. Dimensión estrategias de elaboración y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017	92
Tabla 30. Dimensión estrategias de recuperación y transferencia y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017	93
Tabla 31. Dimensión estrategias de metacognición y autorregulación y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017	94
Tabla 32. Prueba de normalidad de la variable estrategias de aprendizaje y sus dimensiones	95
Tabla 33. Prueba de normalidad de la variable producción de textos expositivos y sus dimensiones	96
Tabla 34. Correlación entre estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos	97
Tabla 35. Correlación entre la dimensión estrategias de adquisición y la producción de textos expositivos	98
Tabla 36. Correlación entre la dimensión estrategias de atención y la	

producción de textos expositivos	99
Tabla 37. Correlación entre la dimensión estrategias de organización y la producción de textos expositivos	100
Tabla 38. Correlación entre la dimensión estrategias de elaboración y la producción de textos expositivos	101
Tabla 39. Correlación entre la dimensión estrategias de recuperación y transferencia y la producción de textos expositivos	102
Tabla 40. Correlación entre la dimensión estrategias de metacognición y autorregulación y la producción de textos expositivos	103

## Resumen

La presente tesis denominada “Estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos en estudiantes de Educación Primaria, UNFV, 2017” se planteó como objetivo determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

La investigación se caracterizó por ser de tipo sustantiva y de diseño no experimental, con nivel correlacional. La población de la actual investigación fueron los estudiantes de la Facultad de Educación, Escuela de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, ciclo V, VII y IX, que son un total de 118 estudiantes. La muestra la conformaron 90 estudiantes.

Después de realizada la recolección de datos sobre los estudiantes, se analizaron y mediante estadística con aplicación del Rho de Spearman se obtuvieron los resultados. La conclusión general consistió en que las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. El coeficiente de asociación de Rho de Spearman fue de 0,240 ( $p < 0,05$ ). Este resultado señaló una correlación baja entre las variables, es decir, se encuentran asociadas pero su desarrollo es pobre en los estudiantes, lo que amerita mayores esfuerzos en el manejo de estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción de textos expositivos.

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

## Abstract

The present thesis entitled "Strategies of learning and production of expository texts in students of primary education, UNFV, 2017" was aimed to determine the relationship between learning strategies and the production of expository texts in primary education students of the National University Federico Villarreal, Lima, 2017.

The research was characterized by being of a substantive type and non-experimental design, with correlational level. The study population in this research were students of the Faculty of Education, Primary School of the National University Federico Villarreal, cycle V, VII and IX, which are a total of 118 students. The sample was made up of 90 students.

After the collection of data on the students, the results were analyzed and by means of statistics with application of the Spearman Rho. The general conclusion was that learning strategies and the production of expository texts are significantly related in students of Primary Education of the National University Federico Villarreal, Lima, 2017. Spearman's Rho coefficient was 0.240 ( $p < 0.05$ ). This result showed a low correlation between the variables, that is to say, they are associated but their development is poor in the students, what deserves greater efforts in the management of learning strategies for the development of the production of expository texts.

Key words: Strategies of learning, production of expository texts.

## **I. Introducción**

Actualmente, en el mundo cada vez más globalizado, el aprendizaje se ha tornado más importante para orientar la conducta que permita dar respuestas acordes frente a la alta cantidad de información que requiere ser procesada. Esto ha hecho que el aprendizaje de por guía conductora al principio educativo de autonomía para el dominio de los procesos mentales y la autocognición. Es en estos procesos que las estrategias de aprendizaje son el medio capaz de brindar a los estudiantes la consolidación del conocimiento por medio de la producción de textos.

En ese sentido, las estrategias de aprendizaje dirigido a los alumnos universitarios son de gran importancia, no solo para que adquieran el conocimiento, sino para que puedan emplearlas ellos mismos en sus procesos de autoaprendizaje. Estos recursos son de mayor importancia aun cuando los estudiantes pertenecen a la carrera profesional de Educación, pues conformarán el cuerpo de docentes que brindarán la formación esperada a los nuevos educandos. De esta forma, las estrategias de aprendizaje son consideradas como la “utilización estratégica de procedimientos para aprender” (Ayala, Martínez y Yuste, 2004) se trata de un proceso dinámico con una “orientación general para aprender o recordar o resolver problemas” (Mayer, 2014).

Por ello, es que se encuentra en evaluación permanente las estrategias que se emplean. Por ejemplo, según la Revista digital de Docencia universitaria de la UPC, se tiende a mantener la idea de la textualización o redacción para descartar la mecánica de la transcripción realizada por los estudiantes, que se relaciona con lo señalado por Ferreiro y Teberosky (1979) en su libro *Los sistemas de escritura*, desde el cual destaca que varios países de América Latina han insertado en sus planes nacionales que la nueva forma de escribir no se orienta a ejercitar dictados; pero en el Perú, esta forma de aprender a escribir continúa siendo una creencia y práctica muy arraigada en los niveles básicos y superiores de estudio, como lo demuestra Cubas (2007).

De otra parte, la producción de textos expositivos, además de ser de poco estudio a nivel nacional, es un tema poco conocido e investigado en el contexto de

educación superior, por lo que es de necesaria investigación, dado que los estudiantes tienen escasas oportunidades para realizar exposiciones de forma escrita, pues implica reflexión constante en torno a un tema de cuyo conocimiento debe explorar previamente, también organiza, selecciona y utiliza sus propias palabras para mostrar una intencionalidad clara: la de persuadir al lector que recepciona su texto expositivo.

Es así que la teoría pone de manifiesto que la producción de textos dispone de diferentes modelos que involucra los procesos para producir y elaborar textos. Sin embargo, pese al número con los que se cuenta en tales modelos, son muy poco conocidos y menos aún utilizados en la educación superior, incongruente con las exigencias contextuales referentes al vasto procesamiento de información que conlleva a la producción de nuevos saberes para interpretar y comprender la realidad desde la producción de escritos.

Para conocer las probables asociaciones entre estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos, es que se realiza esta investigación, tomando como escenario el proceso educativo realizado en la Universidad Nacional Federico Villarreal, a cuyas aulas se ha acudido para tomar contacto con los estudiantes y recabar la información que ha hecho posible la medición de las variables. Los estudiantes de educación superior fueron los Escuela Profesional de Educación Primaria, futuros profesores en enseñar a los estudiantes tanto las estrategias de aprendizaje como la producción de textos expositivos.

Es por tales motivos que la presente investigación consideró la siguiente pregunta: ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017?

## 1.1 Antecedentes

### Antecedentes internacionales

Entre los antecedentes internacionales se cuentan los siguientes:

Zuccalá (2015) en la tesis de maestría titulada “*Producir textos en los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado*” en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina; presentó el objetivo de identificar las características de los textos que producen los niños que culminan el 5° de inicial y el primer grado de primaria. Señaló una metodología de enfoque cuantitativo, descriptivo correlacional, aplicando la historieta para comparar dos enfoques, uno formal y otro constructivista. La población como la muestra estuvo conformada por 123 niños. La investigación concluyó que los niños que procedieron de instituciones educativas constructivistas lograron producir textos más largos, con atributos propios de la narración, con organización interna de gran complejidad, por lo que consideraron también referencias evaluativas de edad más temprana. Asimismo, un tipo de experiencia o práctica educativa se relaciona significativamente con las capacidades de los niños para producir textos narrativos, extensos, organizados y de buen contenido. Asimismo, según el contexto formal, la producción de textos se limitó a su expresión oral para que pudieran ser escritos alfabéticamente. Este estudio correlacionó la producción de textos entre estudiantes de diferentes edades y niveles de estudios, hallando a la vez asociación entre las capacidades de los estudiantes con la producción de textos efectuada oralmente primero y convertidas en textos después. Todo este proceso se realizó con un modelo de aprendizaje constructivista en contraste con el método tradicional que mostró escasa efectividad.

Saldaña (2014) en la tesis de maestría denominada “*Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos de nivel medio superior*”, en la Universidad de Nueva León, México, en la que se identificó a estudiantes que no contaban con herramientas para lograr ser aprendices con un eficaz desenvolvimiento junto a sus procesos reflexivos. El modelo predominante

en la Universidad Autónoma de Nuevo León es el de competencias, hallándose como un requerimiento el enfoque dirigido al aprendizaje, autonomía y responsabilidad para el aprendizaje. El objetivo de investigación consistió en relacionar el empleo de las estrategias de aprendizaje, así como de los componentes de motivación y el rendimiento académico tomándose la información de 450 estudiantes. El estudio fue cuantitativo de diseño no experimental. Se llegaron a las conclusiones siguientes: De los futuros profesionales se toma en cuenta su aprendizaje a ser, como aprender a aprender con una clara orientación a una educación permanente. Por ello, se consideran las competencias en el perfil profesional para conceder un aspecto estratégico al conocimiento que adquiere durante su formación. En esa ruta, las estrategias de aprendizaje favorecen que el aprendizaje se autorregule, considerándose entre ellas, el pensamiento crítico y la autorregulación metacognitiva. Sobre ellas, los hallazgos señalan correlación significativa con los elementos de la motivación presentando además una correlación alta con motivación interna y la más baja con las creencias de control. La investigación se enfocó en la relación existente entre la motivación que emana de las estrategias de aprendizaje con el rendimiento estudiantil, hallando asociación entre la motivación propia de cada estudiante (motivación intrínseca) con el rendimiento y una muy baja con el control (monitoreo y seguimiento) con el rendimiento. Es decir, a mayor motivación interna mayor rendimiento académico por parte del estudiante.

Javaloyes (2013) en la tesis doctoral que lleva por título *“Enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula. Estudio descriptivo en profesorado de niveles no universitarios”*, en la Universidad de Valladolid, España, que mostró como objetivo establecer las formas en las que se enseñan las estrategias de aprendizaje en el aula. Contó con una metodología de enfoque cualitativo, de nivel descriptivo, presentando una muestra de 594 profesores de 43 provincias distintas. Esta investigación tuvo como conclusión el contar con un instrumento elaborado para la enseñanza de estrategias educativas en el aula, el cual tuvo una fiabilidad de 0,94. Así también, el 80% de las instituciones educativas utilizan estrategias de aprendizaje, en contraparte se cuenta con un 20% que no muestra ninguna acción

orientada a enseñar a aprender a los estudiantes. Además, los profesores conceden valor al uso de estrategias de aprendizaje, mostrando que para un 67% es imprescindible, y un 24% llega a considerar en la programación de unidades didácticas. La investigación mostró los niveles en los cuales se aplican las estrategias de aprendizaje, mostrando que una mayoría de docentes las aplica debidamente en aula y una minoría no las ejecuta porque se desconoce a cabalidad su uso. Para muchos es de importancia su uso, pero la aplicación directa en la construcción de unidades para su aplicación didáctica es poco eficiente por desconocimiento.

Sepúlveda (2013) en la tesis de maestría titulada “*Diferencias entre estrategias de aprendizaje y motivación, en grupos progresivos y no progresivos*”, Universidad de Nueva León, México, buscó mejorar el rendimiento académico de los estudiantes según reformas significativas en el modelo académico utilizado, ello está referido al aprendizaje basado en competencias. Su objetivo fue reconocer diferencias presentes para las estrategias de aprendizaje y la motivación de los conjuntos de personas progresivas y no progresivas de la Preparatoria No. 6 de la Universidad Autónoma de Nueva León. Siguió un enfoque cuantitativo. Se llegó a las conclusiones: En cuanto a las estrategias de aprendizaje, según los casos estudiados se emplean las mismas estrategias dándose un promedio general en los grupos progresivos con 88.45 y en los no progresivos con 80.08. Se observó que los grupos progresivos utilizaron para la mayoría de situaciones las estrategias de autorregulación metacognitiva, estrategias de pensamiento crítico y estrategias de organización, mientras la tercera estrategia fue la autorregulación metacognitiva. De otra parte, las estrategias de aprendizaje a las que más se accedió por parte de los grupos no progresivos consistieron en cuatro estrategias de aprendizaje, dos de las cuales se situaron en el mismo nivel. Las de regulación del esfuerzo, fueron las más altas, seguidas de la autorregulación metacognitiva y administración del tiempo, en el mismo nivel, y en tercer lugar se encontró la estrategia de repetición. La investigación estableció correlaciones comparadas entre dos grupos considerando las estrategias de aprendizaje y motivación como variables en asociación con el rendimiento académico. Se encontró estas correlaciones de

forma significativa en ambos grupos. Las estrategias de aprendizaje como la regulación, autorregulación metacognitiva con control del propio tiempo, y la repetición fueron las que mejores resultados mostraron para las correlaciones. Es decir, a mayor empleo de las estrategias de aprendizaje y motivación, mayor rendimiento académico.

Hernández (2013) en la tesis titulada *“Estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante, un caso con alumnos de pedagogía”*, para acceder al grado de maestría en la Universidad Pedagógica Nacional, México, tuvo por objetivo identificar las estrategias didácticas que inciden el aprendizaje de los alumnos, el estudio desarrollado con el diseño mixto, la población estuvo conformada por 33 estudiantes de un grupo que cursa el semestre 2011-2 la asignatura de Bases de la Orientación Educativa en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional- Ajusco. Se concluyó que mediante la construcción del portafolio de evidencias por equipos, se mejoró la comprensión de contenidos y en la presentación formal del portafolio de evidencia, observándose de forma diferente en cada equipo. Las estrategias de aprendizaje aplicadas se fundamentaron en los contenidos curriculares mostrando mejoras en conocimientos y habilidades de comunicación escrita, comprensión y creatividad. El rendimiento encontrado fue medio, un nivel de regular a bajo y alto, alcanzado por algunos estudiantes. La investigación mostró correlaciones entre el manejo de las estrategias de aprendizaje y los logros educativos basados principalmente en comprender los contenidos temáticos que se encuentran en el diseño curricular del curso. Estos logros expresados en el rendimiento fueron, sin embargo, distintos en el grupo, es decir, no fue uniforme. Ello significó que a mayor empleo de las estrategias de aprendizaje, también mayor es el rendimiento académico en comprensión de contenidos por parte de los alumnos.

### **Antecedentes nacionales**

Entre los antecedentes nacionales encontrados, figuran:

Paucar (2015) en la tesis de maestría titulada *“Estrategias de aprendizaje,*

*motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*” a fin de lograr el acceso al grado de magíster en psicología educativa en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Tuvo por objetivo general establecer la asociación presente entre las estrategias de aprendizaje, la motivación para estudiar y la comprensión lectora. Se utilizó como parte de la metodología el enfoque cuantitativo, el nivel descriptivo correlacional y su diseño fue no experimental. Se aplicaron dos instrumentos para la investigación: el primero, MSLQ (Motivated Strategies For Learning Questionnaire), y el segundo, la Prueba CLP Formas Paralelas. Entre sus conclusiones se presentan correlaciones que son significativas y positivas dadas entre las estrategias de aprendizaje, la motivación para el estudio y con la comprensión de textos. La investigación mostró así que se presenta asociación entre las estrategias de aprendizaje empleadas en aula, la motivación y la comprensión de textos. Esto permitió apreciar que las estrategias de aprendizaje se enfocan en la motivación orientadas al logro de la comprensión de textos en los alumnos universitarios. El hallazgo de las correlaciones significó que a mayor empleo de las estrategias de aprendizaje orientadas a la motivación, mayor será la comprensión de textos en el contexto universitario.

Reyes (2015) en la tesis de maestría denominada *“Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes del tercer grado de educación secundaria”*, Universidad de Piura, que tuvo por objetivo identificar el cómo se enseñan las estrategias de aprendizaje al interior del aula. Aplicó una metodología de enfoque cualitativo, descriptivo, con una muestra de 594 profesores de 43 provincias diferentes. La investigación concluyó con la elaboración de un instrumento para la enseñanza de estrategias educativas en el aula con una fiabilidad de 0,94. El 80% de los colegios aplican estrategias de aprendizaje, mientras un 20% no se preocupa por realizar acción alguna para enseñar a aprender a los estudiantes. Los docentes dan valor al uso de estrategias, para un 67% es imprescindible, mientras un 24% la incluye en sus programaciones. La investigación mostró los niveles en los que se encuentran las estrategias de aprendizaje aplicadas por los aprendices, los cuales dependerían de las

instituciones educativas por medio de los docentes y su metodología de trabajo, reiterando que una mayoría aplica las estrategias de aprendizaje y una minoría no las toma en cuenta, sin embargo es de preocupación que una mayoría si bien le concede importancia no las incluya en sus programaciones en la enseñanza. Es decir, los estudiantes se encontrarían en desventaja porque en ellos no se aplican estrategias de aprendizaje porque los docentes no las conocen, no les conceden valor y no las aplican.

Soto (2013) en la tesis de maestría titulada *“Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes año 2011”*, Universidad de San Martín de Porres, Lima, que presentó por objetivo establecer la medida de las estrategias de aprendizaje en relación a la mejora de la comprensión lectora. Siguió una metodología de enfoque cuantitativo, descriptivo, con un grupo representativo que conformó la muestra de 50 alumnos del 4° grado B de nivel primaria. La investigación concluyó con la demostración de que las estrategias de aprendizaje se asocian de forma significativa con la comprensión lectora de los alumnos. La investigación expuso que se presenta una asociación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos en los alumnos, es decir a mayor uso de estrategias de aprendizaje mayor será la comprensión de textos, quedando así demostrado que es necesaria la implementación de estrategias de aprendizaje, previa planificación, a fin de potencializar la comprensión de textos. El estudio fue relevante y de utilidad para la actual investigación por los alcances sobre las estrategias de aprendizaje y la relación de efecto sobre la comprensión lectora a nivel de la educación primaria, que es el campo de aplicación de los profesionales formados como maestros para el área.

Chávez, Murata y Uehara (2012) en su investigación de maestría denominada *“Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5° grado de educación primaria de las instituciones educativas de Fe y Alegría Perú”* a fin de alcanzar el grado de Magister en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Presentó por objetivo general establecer los rasgos característicos de las producciones escritas

descriptivas y narrativas de los estudiantes. Puso en práctica una metodología basada en el enfoque cuantitativo, a nivel descriptivo y desde un diseño no experimental comparativo. La población de estudio fue 530 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 10 y 11 años que cursan el 5° de primaria. Concluyó al respecto de la producción escrita descriptiva de los alumnos se ubica mayoritariamente en un nivel medio de producción. Asimismo, no se hallaron diferencias que fuesen significativas por género. Contrariamente, se localizaron diferencias en la producción escrita entre niños de Lima y provincias. En referencia a la producción escrita narrativa se halló mayor aglutinación de porcentaje en un nivel medio. La investigación evidenció los niveles en la producción de textos en los alumnos encontrando diferencias significativas entre la procedencia de la institución educativa, Lima y provincias. Ello podría indicar que mayor uso de estrategias de aprendizaje se daría en Lima y menor empleo de las estrategias de aprendizaje en provincias. El nivel medio de producción indica una producción textual regular.

Lizandro (2014) en la investigación *“Estilos de aprendizaje e inteligencia en estudiantes universitarios de Arequipa, Perú”*, publicado en la Revista de Estilos de Aprendizaje, 7 (14). Mostró como objetivo investigar sobre la asociación posible entre estilos de aprendizaje y la inteligencia en aprendices situados en el contexto universitario. Siguió una metodología de enfoque cuantitativo y de diseño no experimental, realizan un nivel de estudio de carácter correlacional. Con tal fin, se consideró una muestra que abarcó a un grupo de 467 alumnos de una universidad privada situados en la ciudad de Arequipa, a quienes se alcanzó los instrumentos consistentes en el inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb y como segundo cuestionario el Test de Matrices Progresivas. Se concluyó con la confirmación de relación presente entre estilo acomodador y capacidad intercultural de nivel bajo, también se halló relación entre estilo asimilador y capacidad intelectual de nivel alto. Adicionalmente, se observó el estilo divergente en buen nivel de porcentaje en los niveles de inteligencia. Este estudio encontró correlación significativa entre las estrategias de aprendizaje de las que se sirvieron los estudiantes y su capacidad intelectual, encontrándose que las estrategias se orientaron según los estilos de aprendizaje más utilizados por los alumnos, para este caso el asimilador y el

divergente. Al encontrar esta correspondencia, se interpreta como a mayor estrategias de aprendizaje mayor la capacidad intelectual o inteligencia en los estudiantes universitarios.

## **1.2 Fundamentación científica, técnica y humanística**

### **1.2.1 Estrategias de aprendizaje**

#### **Fundamento teórico de estrategias de aprendizaje**

Dentro del fundamento teórico se considera a la concepción constructivista. El estudio y esfuerzos de investigación que abarcan las estructuras y procesos cognitivos efectuadas en su mayoría durante los años setenta y ochenta, contribuyeron de forma muy significativa a elaborar el marco conceptual que corresponde al enfoque cognitivo actual, el cual se encuentra sustentado por las denominadas teorías de información, la teoría psicolingüística, la simulación computacional y, por supuesto, la inteligencia artificial, que orientaron los nuevos conceptos en cuanto a representación y naturaleza del saber, así como los fenómenos que involucran a la memoria y a la resolución de problemas, su significación y entendimiento, además de la producción del lenguaje.

#### **Enfoque teórico de las estrategias de aprendizaje**

El enfoque teórico que rige a las estrategias de aprendizaje tiene por fundamento, entre las diversas teorías, a la teoría del aprendizaje significativo.

De esta manera, como teoría, tiene a David Paul Ausubel como representante, quien ofrece planteamientos relacionados al aprendizaje a partir de la estructura cognitiva del estudiante asociada a la adquisición de nueva información. En la dirección en la que se conduce esta teoría, el papel del profesor es importante porque es quien reconocer la cantidad de información que posee el estudiante previamente, sus conceptos, sus ideas, los que al mostrarse disponible puede ser reorientado según la estabilidad emocional del estudiante. Ausubel propone así un entorno útil para diseñar estrategias metacognitivas que permitan

reconocer la estructura cognitiva del educando con la finalidad de aplicar el proceso educativo de enseñanza en una orientación favorable en la construcción del saber en el alumno. La característica que destacó a esta teoría consistió en no tomar al estudiante como un sujeto con la mente en blanco, sino con una mente capaz de conservar contenidos importantes que repercuten en el aprendizaje y que bien dirigidos puede lograr mayores saberes.

La teoría de Ausubel se origina en un contexto histórico en el cual predominó el enfoque constructivista.

Ausubel (1983) consideró tipos de aprendizaje significativo que siguen a continuación:

**Aprendizaje de representaciones:** Es aquel saber considerado como el más elemental, y antecede a todos los demás aprendizajes. Como proceso hace posible conceder significados a específicos símbolos elegidos con arbitrariedad en referencia a objetos, hechos o constructos, que pueden guardar para el estudiante un significado referencial. (Ausubel, 1983, p. 46).

**Aprendizaje de conceptos:** Refiere al proceso de aprendizaje de conceptos que aluden a objetos, hechos, condiciones del entorno o atributos de los que posee características en común y que se nombran por medio de la asignación de un símbolo o signos (Ausubel, 1983, p. 61). Dicho de otro modo, respecto del aprendizaje de constructos o conceptos se tiene en consideración la representación originada durante su construcción y asimilación oportuna. Para la construcción se recurre a la experiencia directa que le confiere atributos propios adquiriéndose el saber paulatinamente. Para la asimilación, el proceso se realiza cuando el estudiante extiende su vocabulario, adicionándose los rasgos propios de los conceptos que se formulan en la combinación de la estructura de cognición presente en el estudiante.

Aprendizaje de proposiciones: En cuanto a esta tipología del aprendizaje se pone en consideración las proposiciones formuladas a partir del significado de las ideas del estudiante, a fin de que trascienda a los siguientes tipos de aprendizaje. Tal es así, que en el proceso el estudiante utilizará la combinación y asociación de palabras diversas, constituyendo de tal forma las referencias que se han de relacionar con otras ideas para dar paso a la producción de nuevos saberes y nuevos significados.

### **Principios teóricos de las estrategias de aprendizaje**

Desde el entorno de la educación superior, se cuentan con las estrategias de aprendizaje, que aluden a los principios, señalados en según la Ley Universitaria N° 30220, Capítulo I, Artículo 5, publicada en el Diario El Peruano el 9 de julio de 2014, y que son los siguientes: Búsqueda y difusión de la verdad, calidad académica, autonomía, libertad de cátedra, espíritu crítico y de investigación, democracia institucional, meritocracia, pluralismo, tolerancia, diálogo intercultural e inclusión, pertinencia y compromiso con el desarrollo del país, afirmación de la vida y dignidad humana, mejoramiento continuo de la calidad académica, creatividad e innovación, internacionalización, el interés superior del estudiante, pertinencia de la enseñanza e investigación con la realidad social, rechazo a toda forma de violencia, intolerancia y discriminación, ética pública y profesional. (Superintendencia Nacional de Educación-SUNEDU, 2014).

### **Conceptualizaciones de la variable estrategias de aprendizaje**

Mayer (2014) señala sobre las estrategias de aprendizaje que son un tipo de conocimiento, a modo de conocimiento estratégico, y las define como una metodología que consiste en una “orientación general para aprender o recordar o resolver problemas” (p. 48). Según este autor, las estrategias a aplicar en el aprendizaje permiten orientar el proceso para alcanzar los logros previstos en la educación del estudiante.

Javaloyes (2013) al definir estrategias de aprendizaje la considera como parte de un proceso, asumiendo que son “procedimientos aplicados de manera

autónoma, dirigidos a una meta y controlados por el aprendiz que mejoran la eficacia y/o calidad del aprendizaje o de alguno de los procesos implicados en el mismo” (p. 13). De esta forma, se sostiene que también las estrategias a ejecutar en el proceso educativo incluyen pasos realizados independientemente por los alumnos, encargado fundamentalmente de controlar el logro que se obtiene en términos de eficacia y calidad.

Camarero, Martín y Herrero (2000) realizan la definición de estrategias de aprendizaje señalando que son “actividades propositivas que se reflejan en las cuatro grandes fases del procesamiento de la información (indicadores del instrumento de evaluación ACRA)” (p. 615). De esta forma, los autores consideran a las estrategias de aprendizaje como tareas que buscan el desarrollo en el tratamiento de información que toda persona puede efectuar. Los indicadores en mención corresponden a la actitud positiva presente frente al estudio, ejecución de seleccionar y usar estrategias, control estratégico y personal, y metacognición estratégica y corrección de distractores.

Bernardo (2004, p. 29), por su parte, señala a “la estrategia de aprendizaje como una habilidad, destreza o modo de actuar que facilita el aprendizaje”. Es decir, como estrategia, se transforma en capacidad con la finalidad de propiciar el proceso educativo con iniciativa del aprendiz.

Meza y Lazarte (2007, p. 35), desde otro enfoque destacan que las estrategias de aprendizaje son “capacidades internamente organizadas de las que se vale una persona para gobernar sus procesos afectivos y cognitivos y lograr sus objetivos. Implican planes que se viabilizan a través de acciones, técnicas y procedimientos”. De tal forma que los autores destacan la perspectiva desde la cual las estrategias de aprendizaje aplica habilidades para regular el proceso cognitivo hacia la consecución de las metas educativas.

### **Aprendizaje en la universidad**

Maquilón (2003) sostiene que el aprendizaje entendida como actividad propia del ser humana se asocia a la percepción que tiene el propio sujeto sobre su proceso de aprendizaje, a la valoración que le concede, al interés que le despierta, entre otras características. En ese sentido, la universidad cuenta como uno de sus propósitos invitar a los estudiantes a aprender según la propuesta de los currículos que ofertan los maestros buscando fomentar la capacidad reflexiva y crítica de los alumnos, a fin de que se transformen en estudiantes autónomos e independientes, que buscan cuestionar, discutir y argumentar el conocimiento que van recibiendo. El cuestionamiento se da cuando las evaluaciones se orientan únicamente a medir la dependencia, casi reproducción de los contenidos vertidos por el docente.

Frente a las concepciones elementales del aprendizaje universitario, Maquilón (2003) apunta: “(1) Un incremento cuantitativo del saber. (2) Memorización. (3) Adquisición de datos, métodos, etc, que pueden ser conservados y utilizados en el momento oportuno. (4) La abstracción del significado. (5) Un procedimiento de interpretación enfocado en la comprensión de la realidad. (6) Desarrollo personal” (p. 24).

### **Aprendizaje de tercer orden**

El aprendizaje se presenta en niveles, los que según Maquilón (2003) son los siguientes:

Nivel I: Consiste en el aprendizaje de primer orden capaz de desarrollarse en un contexto cerrado, de tal manera que las capacidades o información que deben ser adquiridos son definidos por el contexto.

Nivel II: El aprendizaje de segundo orden se orienta a extraer al estudiante del contexto que le rodea durante el aprendizaje de primer nivel. Se trata del momento en el que se efectúa el análisis de contenido y su correspondiente organización hasta establecer sus relaciones conforme al momento en que el estudiante lo considere oportuno. Se asocia a los primeros años de estudios

universitarios.

Nivel III: Este nivel corresponde a un proceso de mayor complejidad. Involucra el descubrimiento de la capacidad de dudar de las percepciones como hechos válidos, capacidad que buiaba el aprendizaje en niveles anteriores. Se trata del aprendizaje reflexivo en la educación superior, se cuestiona los contenidos así como el proceso en su formulación, retención y comunicación. Son estudiantes concientes e interesados en aprender a aprender.

### **Aprendizaje y motivación**

Según Paucar (2015), en el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje la motivación interpreta un papel fundamental, de tal manera que el proceso educativo universitario proluve que el estudiante escoja una materia o programa acorde a sus motivaciones personales, definiendo metas a las que se busca alcanzar, y de tal modo, logre autoregular las tareas de aprendizaje que le permitan una adquisición de conocimiento significativo. Asimismo, la universidad hace posible que el estudiante renueve las metas educativas cuando observa que éste ha reducido el esfuerzo y la constancia en la disciplina.

Es así que la universidad perfila principios educativos que giran alrededor de la motivación. De esta manera, orienta el diseño, la ejecución y la evaluación de un curso, alcanzando sugerencias específicas orientándose a lograr la motivación de los estudiantes en el aprendizaje. Es entonces que se habla de cinco principios educativos:

La motivación de los estudiantes se despliega de tal modo que crece en medida que los estudiantes valoran el contenido del proceso. Un ejemplo de ello se da en la enseñanza de cursos a distancia, en los que se dispone otorgar valor al contenido del aprendizaje, fuese resaltando su naturaleza de formación o su ejecución en la puesta en practica. También es relevante en la educación de adultos dado que el programa educativo se otienta a la satisfacción de una necesidad concreta en el ámbito laboral.

La motivación de los estudiantes se extiende al crecimiento en el grado en el cual los estudiantes asumen la probabilidad real de alcanzar sus objetivos y metas en el aprendizaje. Siendo así, que se perciben de éxito no porque el curso ofrezca facilidad sino porque las habilidades a desarrollar son significativas para la consecución de sus metas.

La motivación de los estudiantes tiende al incremento en el grado en el cual los estudiantes perciben éxito o fracaso por el esfuerzo que están dispuestos a dedicar en el programa de estudios.

La motivación de los estudiantes se orienta al crecimiento cuando los estudiantes logran reducir las emociones asociadas al aburrimiento y la ansiedad. Solo en aquellos momentos en que la habilidad del estudiante se presenta como mayor a la dificultad ofrecida por la tarea, el estudiante va asumiendo una percepción de aburrimiento.

La motivación intrínseca de los estudiantes se conduce al incremento cuando los estudiantes reciben la retroalimentación positiva esperada y fomenta su poderío en cuanto a la propia determinación. En ese sentido, los docentes, debieran eludir el efecto negativo de ciertas formas de evaluación, pues con cierto grado de frecuencia los incentivos son externos y/o la autoridad que ejerce el maestro en la calificación provoca que el estudiante se angustie más por acreditar la disciplina estudiada que por el aprendizaje de ella (pp. 40-43).

### **Características de las estrategias de aprendizaje**

Pozo y Postigo (1993) al evaluar los atributos que ostentan mayor relevancia en las estrategias de aprendizaje llegan a considerar las siguientes características:

La puesta en práctica de las estrategias lleva un control, por lo que no es automática requiriendo de forma necesaria de tomar decisiones, tareas previas para su planeamiento un control durante la ejecución efectuada.

El planeamiento experto de las estrategias de aprendizaje necesita del ejercicio reflexivo profundo, en particular en la forma de ser utilizadas. Por tal razón, es menester el dominio secuencial de las actividades y técnicas que la componen y conozca del cuándo y cómo realizar su aplicación con flexibilidad.

La puesta en práctica de las mismas abarca que el estudiante realice una selección de forma inteligente entre los diversos recursos y habilidades disponibles, aplicando así una tarea estratégica según la demanda contextual específica y el logro de las metas de aprendizaje establecidas.

También es de valorar que las estrategias de aprendizaje lejos de ser empleadas por un agente de instrucción o maestro, es empleada más bien por el estudiante mismo, sea en la educación básica o superior, toda vez que lo que demanda es aprender, evocar en la memoria para ser accesible a la resolución de problemas en un área de contenido de aprendizaje.

### **Asociación con recursos y procesos cognitivos**

Según Brown (1975), para el uso de estrategias de aprendizaje se suele aplicar en relación con otras formas de recursos y procesos cognitivos de los que puede disponer todo aprendiz. En ese sentido, se diferencian varios tipos de conocimiento que se utilizan en el proceso de aprendizaje:

Procesos cognitivos básicos: Que involucran las operaciones y procesos inmersos en el tratamiento de información, tal es el caso de la codificación, almacenaje, atención, mnémicos, recuperación, percepción, entre otros.

Conocimientos conceptuales específicos: Hace referencia al grupo de conceptos, hechos y principios de los que se disponen respecto a los diferentes temas vinculados al ser, organizados de forma jerárquica y en base a esquemas, denominados mayormente como conocimientos previos.

Conocimiento estratégico: Esta forma de saber se relaciona de forma directa con las estrategias de aprendizaje. Se refiere al saber cómo conocer.

Conocimiento meta cognitivo: Es el saber que se posee en el qué y cómo saber, considerando el saber sobre los propios procesos y operaciones cognitivas durante el aprendizaje, tratándose del conocimiento sobre conocimiento.

### **Estrategias de aprendizaje en el ámbito académico**

Dentro de un área académica, las estrategias de aprendizaje se encuentran clasificadas en: elaboración, organización, ensayo, control de la comprensión, de apoyo o afectivas, y metacognitivas. Estas estrategias conducen al aprendiz a transformar su aprendizaje en “autónomo, independiente y autorregulado, capaz de aprender a aprender” (Díaz-Barriga y Hernández, 2007, p. 233).

Por su parte, León, Risco y Alarcón (2014) destacan que los estudiantes aplican estrategias de aprendizaje adquiridas en sus experiencias en la formación preuniversitaria haciendo posible que se aproximen a la condición autónoma, independiente y autorregulada. De tal forma que las estrategias de ensayo o recirculación de información más utilizada por ellos consisten en la evocación de los aprendizajes cuando son requeridos. Por lo tanto, relacionan los nuevos saberes con los adquiridos previamente, reconociendo relaciones y utilizan tácticas para su integración a lo ya conocido.

En referencia a las estrategias de organización, al enfrentarse a un nuevo saber, no todos utilizan organizadores para adquirirlo, lo que sugiere que los docentes deben aplicar diferentes tipos de organizadores (mapa mental y conceptual, mentefacto conceptual y proposicional, árbol de comparación, cuadro sinóptico y otros) con la finalidad de hallar relaciones y estructurar el conocimiento, relacionando las ideas para nuevos significados, los que serán de fácil recordación pues por la lógica empleada no se ignora, pudiendo abordar cualquier tema sea en la teoría o en la práctica.

Las estrategias metacognitivas de planeación involucran adquirir el aprendizaje, pero León, Risco y Alarcón (2014) hallaron que menos de la mitad de los estudiantes las emplean de forma regular, desfavoreciendo así el proceso educativo por competencias, dado que sin las estrategias pertinentes para adquirir un saber nuevo, el aprendizaje no llegará a darse con efectividad y no logrará durar, pues no hay plan de acción que conceda garantía de éxito en el saber, conocer, ser y hacer.

### **Fases para la evaluación de estrategias de aprendizaje**

Camarero, Martín y Herrero (2000, p. 615) destacan las siguientes dimensiones de la evaluación ACRA para estrategias de aprendizaje: La fase de adquisición de la información, con estrategias atencionales (exploración y fragmentación) y estrategias de repetición.

La fase de codificación de la información: Esta fase considera el adquirir la información siendo codificada previamente, mediante el uso de estrategias de nemotecnización, estrategias de elaboración y estrategias de organización.

La fase de recuperación de la información: Etapa en la que aplicando las estrategias de búsqueda se reconoce la información relevante en la memoria, y se planifican y preparan respuestas escritas utilizando las estrategias de generación de respuesta.

La fase de apoyo al procesamiento, que consiste en un proceso por el cual se utilizan los recursos disponibles provenientes de estrategias metacognitivas (involucra autoconocer y automanejar), estrategias afectivas (autoinstrucción, autocontrol y contradistracción), estrategias sociales (basada en la interacción), y motivacionales (que considera la motivación intrínseca, motivación extrínseca y motivación de escape).

## **Dimensiones de la variable estrategias de aprendizaje**

Mayer (2014) propone las siguientes dimensiones para las estrategias de aprendizaje:

**Dimensión 1: Estrategias de adquisición:** Que es la toma de contacto con el material de aprendizaje y un procesamiento de la información incipiente, de forma superficial que permite la organización previa de la información, creando un primer esquema mental que se llegará a ampliar y será la base para los conocimientos que se harán fijos.

**Dimensión 2: Estrategias de atención:** Procesos que funcionan con la capacidad de selección de la información relevante excluyendo aquella que no lo es, para mantenerla durante la estimulación recibida y pase a la memoria a largo plazo.

**Dimensión 3: Estrategias de organización:** Cuya función es estructurar contenidos con fines de retención y comprensión, determinando relaciones entre los elementos logrando dar coherencia a la información, otorgándole una estructura.

**Dimensión 4: Estrategias de elaboración:** Que sirven para entablar relaciones entre el conocimiento nuevo y el almacenado en la memoria, propiciando redes de conocimientos de mayor amplitud, modificando esquemas mentales existentes y generando nuevos.

**Dimensión 5: Estrategias de recuperación y transferencia:** Las estrategias de recuperación codifican la información para su recordación y recuperación desde la memoria a largo plazo para traerla al momento para su reformulación. Las estrategias de transferencia consolidan el aprendizaje y permiten su fijación.

**Dimensión 6: Estrategias de metacognición y autoregulación:** De las estrategias de metacognición depende la eficacia de la exactitud de la

representación formulada por quien aprende. Las estrategias de autorregulación están relacionadas a la metacognición y motivación, y se orienta a conocer el funcionamiento cognitivo o establecer una meta.

### **1.2.2 Producción de textos expositivos**

#### **Fundamento teórico de la producción de textos expositivos**

Dentro del fundamento teórico para la producción de textos expositivos se considera a la concepción constructivista. Se trata de una habilidad cognitiva compleja en la que se dan intervenciones diversas para distintos procesos y subprocesos cognitivos que no asumen una secuencia lineal de pasos sino que interactúan entre las fases por las que se realiza el proceso, activándose conforma a las particularidades de cada proceso de escritura. Por ello, se cuenta con aportes procedentes de la de la psicolingüística, psicología y sociolingüística que infieren que la escritura es un proceso contextualizado y se amerita para el logro de determinados propósitos comunicativos.

De ello, nace el proceso complejo de la escritura y la didáctica que han dado origen a los modelos teóricos, por el cual se ha legido el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), pues brinda amplia explicación de la producción de textos, asumiendo que dica producción es un proceso en el que se resuelven problemas en el que quien escribe dirige un grupo de actividades de la mente en el momento de la composición. En tal modelo teórico se contraponen dos elementos de importancia: sujeto y contexto. El primer componente se halla compuesto de afectividad, memoria a largo plazo, memoria de la labor que se ejecuta, la motivación, los proceso cognitivos y la afectividad. Mientras, el segundo componente involucra dos dimensiones esenciales: contexto a nivel social (incluido el público y personas del entorno) y el entorno físico (material textual escrito o que es leído por el sujeto y herramientas para escribir). Ambos contextos perfilan la actividad de escritura. Empero, la tención es sobre el model del sujeto, la aplicación de la memoria a la labor que realiza, su capacidad para realizar de forma eficiente la codificación y decodificación de información, y otros rasgos o elementos que

aluden al individuo que escribe, como la motivación, afectividad y procesos cognitivos (planeación-reflexión, transcripción-producción y revisión-interpretación) y la memoria a largo plazo.

### **Enfoque teórico de la producción de textos**

Se cuenta con tres enfoques teóricos en la producción de textos, con énfasis en el objeto que se analiza: producto, proceso y ecología. El primero, bajo criterios conductistas, realiza un análisis sobre atributos formales (grafía y ortografía) y estructural del texto (significado y cohesión textual). El segundo, desde el enfoque cognitivo actual, centrado en el proceso seguido para la construcción de un texto. En el tercero, enfoque ecológico, llama la atención al entorno en el que se da el aprendizaje, cuyo objetivo es la evaluación efectiva de los programas que intervienen en el proceso educativo.

En el presente estudio se consideró el enfoque de proceso, por su importancia para la comprensión de los procesos puestos en práctica durante la escritura, por su característica explicativa e interpretativa, más allá de su complejidad interna para la investigadora.

### **Principios teóricos de la producción de textos**

Los principios teóricos de la producción de textos se basan en el paradigma sociocultural:

El paradigma cognitivo se enfoca en los procesos del pensamiento del docente, en el cómo enseña, así como en el estudiante, es decir, cómo aprende.

El estudiante es el actor del aprendizaje y se encuentra en un escenario de aprendizaje, que es su ambiente y contexto vital.

El paradigma cognitivo es más individualista pues se centra en los procesos del individuo.

Mediante el paradigma cognitivo se concede significación y sentido a los conceptos, desde la construcción y significación del conocimiento. Por medio del paradigma sociocultural se estructura la experiencia de forma significativa y se

facilita el aprendizaje compartido en un contexto de cultura global, social e institucional.

Ambos paradigmas se complementan para explicar la globalización como escenario de la nueva sociedad.

### **Definición de la producción de textos**

Conforme al Grupo Didactext (2003, p. 79), desde una perspectiva de intervención en la producción de textos, consiste “en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Se orienta a la transformación y a la mejora de la práctica. Ello exige elaborar respuestas a las cuestiones o problemas surgidos de la interacción entre las necesidades y las propuestas didácticas concretas” (p. 79).

Según Pérez (2005), la producción de textos permite expresar ideas y sentimientos, pero se centra en la calidad del proceso cognitivo:

Es un proceso cognitivo complejo en el cual intervienen un conjunto de habilidades mentales como: atención, creatividad, comprensión, abstracción, análisis, etc. que busca transformar la lengua en un texto escrito coherente. No debemos perder de vista que este texto creado es un producto comunicativo, por ello debe responder a las características del sector al que va dirigido. Este es un proceso guiado por el docente.  
(p. 27)

El autor resalta la complejidad del proceso que se desarrolla cuando se quiere producir textos, pues implica subprocesos como atender, imaginar, comprender, lograr abstraerse con las ideas iniciales, analizarlas, relacionarlas, entre otras, afin de lograr producir nuevas ideas y nuevo texto.

El Ministerio de Educación (2017), en referencia a la producción de textos hace hincapié en su sentido:

Esta competencia se define como el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Se trata de un proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo (p. 58).

Es de percibir que utilizar el lenguaje para crear textos con sentido y carga comunicativa, es decir, que cumplan su objetivo y logren establecer la comunicación deseada.

### **Conceptualizaciones de la variable producción de textos expositivos**

Bajo la consideración que permite acentuar la competencia en comunicación lingüística se encuentra de forma impostergable la capacidad de comprensión y producción de textos en diversas condiciones, con propósitos variados, configurando géneros discursivos como diferentes, constituyendo así un principio fundamental para producir textos.

Tomando como fundamento el principio anterior, es posible aseverar que cada producto textual tiene “su propia gramática”, asumiendo por tal, cada uno de los fenómenos lingüísticos que le son propios o característicos por cada tipo de texto (Álvarez, 2009).

Álvarez y Ramírez (2010), desde tal perspectiva, señalan que los textos expositivos buscan mostrar sus atributos:

(...) el texto expositivo tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales –subtipos- discursivos fundamentales, tales como: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular (p. 74).

Es decir, los textos expositivos son denominados de esta forma porque se orientan discursivamente a señalar las características temáticas de la disciplina que se aborda, y para lo cual, a fin de alcanzar los objetivos comunicativos propuestos, formula un esquema que recorrerá para ser digerido por el receptor del texto, pero que implica asimismo detallar tales características recurriendo al lenguaje para tal fin.

### **Características de la producción de textos**

Según el Grupo Didactext (2003, pp. 96-97) se tienen las siguientes dimensiones:

La cohesión, que implica las diversas interconexiones ofrecidas en la superficie textual. Para ello se utilizan las forma pronominales, como la anáfora, que se da cuando el referente se asocia a un componente previo dicho en el texto; y catáfora, cuando la asociación se determina con un componente que ha de presentarse en el texto. También se consideran el sistema verbal y los modificadores y conectores. De esta manera, los mecanismos de cohesión son la adversación, subordinación, disyunción y conjunción.

La coherencia, que regula la conexión entre conceptos (estructura saberes) y relaciones (vínculos entre ideas) que se encuentran bajo la superficie del texto. Tales relaciones no siempre se presentan de forma explícita, siendo necesario inferirlas.

La intencionalidad, que hace referencia a la actitud propia del productor textual para lograr la meta planificada que puede consistir en la transmisión de conocimiento, creación bella, o expresión de sentimientos.

La aceptabilidad, referida a la capacidad y actitud el receptor, implicando elementos como conocer el tipo de texto, situación social o cultural del receptor, incluso su propósito por alcanzar las metas, contribuyendo en el proceso.

La informatividad, se asocia al nivel de invisibilidad del contenido y la estructura de un texto para quienes reciben el texto.

La situacionalidad, que comprende elementos que hacen relevante a un texto en relación a la condición comunicativa en la que se presenta.

La intertextualidad, referida a los elementos a los que obedece la comprensión en función al conocimiento de textos previos.

### **Sobre la producción de textos escritos en estudiantes universitarios**

Desde los años setenta, se tiene en claro el rol principal que ejerce la composición en la expresión escrita, pues no basta conocer del código escrito, sino que es necesario manejar el código bajo condiciones particulares, a lo que hay que adicionar el desarrollar procesos adecuados para la composición de textos.

En ese sentido, cuando los aprendices realizan su ingreso a la universidad, se guarda la expectativa que tengan buenos niveles de comprensión de textos y buena capacidad para la producción de textos, empero el déficit encontrado de estos estudiantes suele ser la comprensión, de tal modo que se presentan problemas en entender el texto y en organizar la información que de él procede, escasa identificación de ideas principales e ideas subliminales, dificultados en la argumentación, entre otros. Por ello, es que se pone énfasis en lograr lectores hábiles y productores de textos orientados a propiciar la composición escrita en las condiciones de enseñanza-aprendizaje universitaria.

### **Importancia de la producción textual**

La producción textual es relevante porque concede a quienes lo ejercitan acceder al conocimiento, pero principalmente a transformarlo. Dicha transformación solo puede darse cuando se interactúa con el texto, es decir, obligando al escritor a la tomar decisiones dirigidas a organizar la información disponible bajo la forma de un contenido determinado para una nueva producción textual, considerando además el público al cual dirigirá tal texto. Por ello, la calidad de texto responde al esfuerzo

que el escritor realiza cuando se adapta al lector de su producción.

Es, asimismo importante en el contexto universitario, pues los textos involucrados son de carácter científico. Cuando estos aprendices producen textos cambian y crecen en el proceso de composición. Por ello, se considera relevante el tiempo de revisión, corrección y reescritura para la producción de textos de calidad y para la transformación del conocimiento.

### **Dificultades en la comprensión textual**

Considerando a los jóvenes universitarios, Martínez (1999) tildó de importantes las dificultades siguientes: (a) Dificultad para ingresar en el textos como unidad de significados que se relacionan entre sí, debido a que se pierden los referentes en una lectura que identifica las formas del lenguaje y no las relaciones presentes de significado establecidos en la continuidad semántica del texto. (b) Dificultad para la identificación de ideas adecuadas que generalizan la información del texto y la forma como las presenta quien escribe en relación de unas con otras mediante una estructura retórica establecida. (c) Dificultad para la comprensión del contexto situacional de enunciación generada por el texto, lo que hace posible conocer el propósito del escritor en asociación con el lector, entre ellos persuadir, informar, convencer. (d) Dificultad para distanciarse y realizar la autorregulación del proceso de comprensión. (e) Dificultad para reconocer las voces y opiniones construidas en el texto debido a una heterogeneidad enunciativa y de intertextualidad.

Según Gil (2004) esto se debería a que en el contexto universitario es reducido el número de estudiantes que durante su educación escolar desarrollaron estrategias discursivas para permitirles aprender textos generales, menos aún textos académicos.

### **Planificación de la escritura de textos**

En la planificación para escribir textos, se considera la representación mental que se realiza de la composición, en la que se involucran elementos textuales como: sentido textual y propósito escritor, contenido y forma estructural. Además involucra

subprocesos que son los siguientes: (a) génesis de ideas como contenidos, que alude a buscar información; (b) organización y estructuración de información, es decir, ideas logradas que se estructuran y organizan para dar coherencia al texto, y (c) formulación de objetivos, actividad que se ejerce para el control de la composición escrita.

De esta forma, la producción de textos consiste en una función para la elaboración de un producto escrito que se inicia en la representación interna procedente del entorno de la actividad. Así como la interpretación también es función para la creación de la representación interna de los estímulos lingüísticos y gráficos.

### **Apreciación del proceso de planificación de la escritura en universitarios**

Gallego y Mendías (2012) señalan en las conclusiones de su estudio que sobre la planificación de la escritura es posible deducirse de forma inicial, considerando: (a) Que los alumnos en el contexto universitario entrevistados realizan operaciones que componen el proceso de planificar la escritura en 55,97% de los casos. (b) Que los alumnos no efectúan el proceso, o lo ejecutan de manera inapropiada, en un 44,03% de los casos, algunas de las operaciones implícitas en el proceso de planificación. (c) Que la forma de registrar las ideas y su organización son operaciones cognitivas en las que los aprendices universitarios entrevistados hallan las mayores dificultades.

### **Tipos de texto**

Según Fernández y Bressia (2009), los tipos de texto considerados en la educación superior refieren al discurso académico, cuyo objetivo es resaltar la importancia científica del tema.

El objetivo principal del discurso académico es comunicar un descubrimiento científico. Sin embargo, este no es el único propósito, también debe convencer sobre la legitimidad e importancia científica de ese hallazgo. Así, las funciones del texto académico son tanto informar

como convencer. Por esta razón, las principales tramas textuales son la expositiva y la argumentativa (p. 1).

El tipo de texto en que se enfoca el presente estudio es el texto expositivo. Esta tipología de texto expositivo pertenece al área académica, que busca la exposición de argumentos con el propósito de dar a conocer una posición determinada sobre el texto o una opinión en torno a una temática específica.

### **Dimensiones de la variable: Producción de textos expositivos**

Considerando el tipo de texto para esta investigación que es el expositivo, Álvarez y Ramírez (2010) consideran las siguientes dimensiones:

**Dimensión 1: Definición/Descripción:** “Tratan de explicar el tema según la secuencia: qué es, cuáles son sus características” (p. 74).

Esta dimensión comprende una definición asociada con conceptos, principios e involucra determinar una categoría en contraste con otras, por lo cual la semántica del tema elegido se da bajo la característica de universalidad, diferenciándola de otros conceptos. Guarda relación con aspectos típicos de la descripción al escribir de forma expositiva: la estructura, mecanismo, fases, sistema, comparación, ciclos, etc.

**Dimensión 2: Clasificación/Tipología:** “Exponen tipos o clases y sus rasgos” (p. 75).

Esta dimensión permite la división del conjunto en su clasificación, estableciendo asociaciones y grados para los componentes en referencia al todo. Es, pues, un esquema que muestra y explica la información de forma expositiva, organizando categorías y conceptos.

**Dimensión 3: Comparación/Contraste:** “Resaltan las semejanzas y diferencias de varias realidades” (p. 75).

Como dimensión busca semejanzas y diferencias de las representaciones mentales que orienta buscar los componentes que se contraponen, en función de la estructura y función, procedencia o empleo.

**Dimensión 4: Problema/solución:** “Desarrolla diversas formas de resolver una problemática” (p. 76).

Con esta dimensión se despliega una explicación compleja considerando las partes, entendido el problema como una dificultad que requiere ser investigada de forma sistemática y con rigor, demandando la precisión de ciertos aspectos para planteamiento de alternativas de solución.

**Dimensión 5: Pregunta-Respuesta:** “Formula la necesidad de saber y luego explica el contenido” (p. 76).

La dimensión en mención responde a un esquema mental o subtipo de exposición de contenido que supone el requerimiento de conocer de una realidad específica inmediata, que alcanza una explicación o solución propia.

**Dimensión 6: Causa-Consecuencia:** “Explica los efectos que causa un fenómeno” (p. 76).

Esta dimensión busca representar de forma esquemática la asociación de causa y consecuencia a fin de realizar la exposición de la información con variantes, conforme al orden que se haya propuesto, considerando el antecedente y el consecuente.

**Dimensión 7: Ilustración:** “Expone en forma de planos, gráficos, tablas, esquemas, etc” (p. 77).

Como subtipo de exposición u organización del contenido, redonda y demuestra la temática mediante el uso de fotografías, dibujos, gráficos, esquemas, cuadros, tablas, entre otros.

### **1.3 Justificación**

#### **Justificación teórica**

Esta investigación permitió con sus resultados obtener nuevos conocimientos referentes a las bases teóricas de las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos, por lo contribuye a consolidar a la Teoría de la Educación orientada al proceso educativo de enseñanza-aprendizaje. También, se puso de manifiesto, alcanzar los saberes en cuanto a la problemática inherente al aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, estando en la capacidad de proponer talleres para la promoción de estrategias de aprendizaje con los estudiantes, así como el mejoramiento de los materiales didácticos en el aprendizaje, técnicas educativas, así como el empleo de tecnologías para elevar la producción de textos en docentes y en estudiantes.

#### **Justificación práctica**

La investigación se justificó en la práctica pues presentó una guía que incluye las investigaciones que han tomado como referentes las variables estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos para los investigadores en ciencias sociales como Educación, Docencia Superior, y otros afines al tema de la presente investigación. Adicionalmente, fue importante para la universidad por contar con un diagnóstico de las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos, así como un análisis sobre la relación entre estas variables, disponiendo así de contenidos informativos que permitirán la mejor consideración en las decisiones a la Escuela de Educación Primaria de Universidad Nacional Federico Villarreal en la aplicación de estrategias adecuadas que favorezcan una efectiva enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

#### **Justificación metodológica**

Se justificó metodológicamente la investigación debido a la aplicación del método científico para abordar las variables estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos. Es decir, involucró la generación de instrumentos

capaces de medir cada una de las variables de forma independiente para luego aplicar los procedimientos científicos que permitieron determinar el grado de asociación existente entre ambas variables.

## **1.4 Problema**

### **1.4.1 Problema general**

¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017?

### **1.4.2 Problemas específicos**

Problema específico 1

¿Qué relación existe entre las estrategias de adquisición y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017?

Problema específico 2

¿Qué relación existe entre las estrategias de atención y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017?

Problema específico 3

¿Qué relación existe entre las estrategias de organización y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017?

Problema específico 4

¿Qué relación existe entre las estrategias de elaboración y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017?

#### Problema específico 5

¿Qué relación existe entre las estrategias de recuperación y transferencia y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017?

#### Problema específico 6

¿Qué relación existe entre las estrategias de metacognición y autorregulación y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017?

### **1.5 Hipótesis**

#### **1.5.1 Hipótesis general**

Las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

#### **1.5.2 Hipótesis específicas**

##### Hipótesis específica 1

Las estrategias de adquisición y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

##### Hipótesis específica 2

Las estrategias de atención y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

### Hipótesis específica 3

Las estrategias de organización y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

### Hipótesis específica 4

Las estrategias de elaboración y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

### Hipótesis específica 5

Las estrategias de recuperación y transferencia y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

### Hipótesis específica 6

Las estrategias de metacognición y autorregulación y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

## **1.6 Objetivos**

### **1.6.1 Objetivo general**

Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

### **1.6.2 Objetivos específicos**

#### Objetivo específico 1

Determinar la relación que existe entre las estrategias de adquisición y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

#### Objetivo específico 2

Determinar la relación que existe entre las estrategias de atención y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

#### Objetivo específico 3

Determinar la relación que existe entre las estrategias de organización y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

#### Objetivo específico 4

Determinar la relación que existe entre las estrategias de elaboración y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

#### Objetivo específico 5

Determinar la relación que existe entre las estrategias de recuperación y transferencia y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

#### Objetivo específico 6

Determinar la relación que existe entre las estrategias de metacognición y autorregulación y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

## **II. Método**

## **2.1 Paradigma de investigación**

En la investigación actual se siguió el paradigma positivista, puesto que utilizó la disciplina estadística orientada la jerarquización en nivel, frecuencia, promedio, entre otros. Martínez (2013) define la investigación positivista como un modelo que se aproxima a la:

(...) busca los hechos o causas de los fenómenos sociales independientemente de los estados subjetivos de los individuos; aquí, el único conocimiento aceptable es el científico que obedece a ciertos principios metodológicos únicos. Entre sus rasgos más destacados se encuentra su naturaleza cuantitativa para asegurar la precisión y el rigor que requiere la ciencia (p. 4).

De esta forma, la presente aplicación investigativa fue positivista porque ha cumplido con los pasos establecidos en el método científico, correspondiendo a sus aspectos metodológicos y efectuando la medición que responde a su naturaleza cuantitativa.

## **2.2 Enfoque de investigación**

El enfoque aplicado a la investigación fue el cuantitativo. De acuerdo a lo sostenido por Ortiz (2010), dicho enfoque se pone de manifiesto siguiendo las siguientes características:

Define la utilización de métodos cuantitativos. Lógico positivista busca los hechos o las causas de fenómenos sociales con poca atención de los estados subjetivos de los individuos. Medición reactiva y controlada. Es de investigación objetiva. Apartado de los datos; perspectiva desde afuera. No fundamentado en la realidad, orientado hacia la verificación, confirmatorio reduccionista e inferencial, hipotético deductivo. Orientado hacia el resultado. Seguro de datos duros y replicables. Es generalizable tiene estudios de casos múltiples. Es particularístico. Supone una realidad estable (p. 8).

Se aplicó este enfoque al presente estudio por que se orientó a medir cada variable, estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos, para después medir la asociación presente entre ambas. Asimismo, se observa las características de cada variable en términos de expresar la realidad bajo medición y control que puede generalizarse.

### **2.3 Tipo de investigación**

Sustantiva, conforme a lo señalado por Sánchez y Reyes (2015), quienes definen este tipo de investigación:

(...) como aquella que trata de responder a los problemas teóricos o sustantivos, en tal sentido, está orientada, a describir, explicar, predecir o retrodecir la realidad, con lo cual se va en búsqueda de principios y leyes generales que permitan organizar una teoría científica. En este sentido, podemos afirmar que la investigación sustantiva al perseguir la verdad nos encamina hacia la investigación básica o pura. La investigación sustantiva tiene dos niveles: La investigación descriptiva y la investigación explicativa (p. 38).

Desde este tipo de investigación sustantiva, se abordó el proceso investigativo con la finalidad de contrastar la teoría con la realidad manifiesta, por lo que revisada la literatura científica, se plantearon preguntas, y se respondieron conforme a los principios que corresponden a esta tipología, es decir, comprobar bajo la luz de la teoría el fenómeno en estudio.

### **2.4 Método de investigación**

Como método de investigación en la ejecución de la actual investigación se empleó el método hipotético deductivo, pues esgrime como parte de su acción considerar la verdad general hacia la obtención de la verdad particular. Dicho método “es un procedimiento que toma unas aseveraciones en calidad de hipótesis y comprueba tales hipótesis deduciendo de ellas, en conjunto con otros conocimientos que ya poseemos, conclusiones que confrontamos con los hechos” (Hurtado y Toro, 2007,

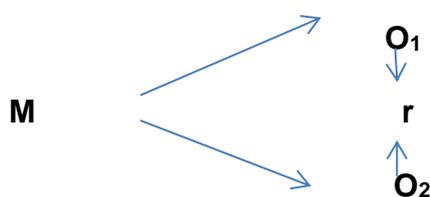
p. 75).

De esta manera, el estudio siguió los pasos planteados por el método hipotético al realizarse el planteamiento de hipótesis y buscar su respectiva comprobación, y deductivo por cuanto se partió de la evaluación de la literatura científica vinculada a las variables estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos, llevándose esta teoría de los aspectos conceptuales generales a una realidad específica.

## 2.5 Diseño de estudio

Entre otras decisiones que corresponden al investigador, se encuentra el diseño de investigación, el cual fue no experimental, debido a que no se puso en práctica la manipulación de las variables que sí se presta para los diseños experimentales, por lo que se han observado los hechos o fenómenos según su natural orden. “La investigación no experimental es investigación sistemática y empírica, en la que las variables independientes no se manipulan, porque ya están dadas” (Valderrama, 2014, p. 67).

Cabe añadir que fue descriptivo-correlacional, “porque auscultaremos las diferentes teorías científicas existentes en relación al problema de estudio. Estas teorías constituirán los soportes teórico-científicos del marco teórico; luego, formulamos las hipótesis y contrastaremos con la realidad problemática para arribar a conclusiones teóricas” (Valderrama, 2013, p. 164).



Donde:

**M** = Muestra

**O1** = Observación de la V.1 (estrategias de aprendizaje)

**O2** = Observación de la V.2 (producción de textos expositivos)

$r$  = Correlación entre dichas variables

Así, el estudio de las variables estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos fue no experimental porque el proceso consistió en no manipular ninguna de éstas, sino registrar la información tal cual se muestra en la realidad, medirlas de forma independiente para luego establecer la medida de su correlación, por lo cual es correlacional.

## 2.6 Variables, operacionalización

### **Definición conceptual: Estrategias de aprendizaje**

Mayer (2014) señala que las estrategias de aprendizaje son un tipo de conocimiento, a modo de conocimiento estratégico, y las define como una metodología que consiste en una “orientación general para aprender o recordar o resolver problemas” (p. 48).

### **Definición conceptual: Producción de textos expositivos**

Álvarez y Ramírez (2010), desde tal perspectiva, señalan que:

(...) el texto expositivo tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales –subtipos- discursivos fundamentales, tales como: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular. (p. 74)

### **Definición operacional: Estrategias de aprendizaje**

Las estrategias de aprendizaje está compuesto de seis dimensiones, la primera dimensión estrategias de adquisición, que está compuesto de 6 indicadores y 7 ítems; la segunda dimensión estrategias de atención, que está compuesto de 4 indicadores y 4 ítems; la tercera dimensión estrategias de organización que está

compuesto de 5 indicadores y 9 ítems; la cuarta dimensión estrategias de elaboración, que está compuesto de 6 indicadores y 8 ítems; la quinta dimensión estrategias de recuperación y transferencia que consta de 3 indicadores y 8 ítems; y la sexta dimensión estrategias de metacognición y autorregulación, que está compuesto de 4 indicadores y 18 ítems.

**Definición operacional: Producción de textos expositivos**

La producción de textos expositivos está compuesto de siete dimensiones, la primera dimensión definición/descripción, que está compuesto de 2 indicadores y 2 ítems; la segunda dimensión clasificación/tipología, que está compuesto de 1 indicador y 2 ítems; la tercera dimensión comparación/contraste, que está compuesto de 1 indicador y 2 ítems; la cuarta dimensión problema-solución, conformada por 2 indicadores y 2 ítems, la quinta dimensión pregunta-respuesta, que está compuesto de 1 indicador y 2 ítems; la sexta dimensión causa-consecuencia, conformada por 1 indicador y 2 ítems; y la séptima dimensión ilustración, conformado por 1 indicador y 2 ítems.

Tabla 1

*Operacionalización de la variable estrategias de aprendizaje*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles y rangos
Estrategias de aprendizaje	Estrategias de Adquisición	Exploración	1 Al inicio de cada tema se pide a los estudiantes que se hagan una idea previa del contenido mirando el índice, las imágenes o los gráficos	(5) Siempre	Alto (199 - 270)
		Organizadores previos	2 Antes de explicar el docente hace un pequeño esquema o resumen para que sepan cómo estará organizada la información	(4) Muchas veces	Medio (127 - 198)
		Selección	3 El docente ha dedicado algún tiempo de clase a enseñarles técnicas como el subrayado o las anotaciones al margen, supervisando su tarea	(3) Algunas veces	Bajo (54- 126)
		Ideas principales	4 El docente les anima a generar su propio sistema (colores, líneas diferentes, recuadros) para diferencia ideas principales de secundarias	(2) Pocas veces	
		Subrayado	5 El docente pide que subrayen o señalicen de alguna manera las ideas principales o las palabras claves de un texto o tema	(1) Nunca	
		Epigrafiado	6 El docente pide que anoten al margen la idea principal de un párrafo		
			7 El docente pide les anima a subdividir un texto mediante títulos o subtítulos, en función de la importancia de las ideas expresadas		
	Estrategias de Atención	Aprendizaje multisensorial	8 El docente aprovecha los momentos de máxima atención (principio y final de la sesión) para afianzar los conceptos más importantes	(5) Siempre	
		Focalización	9 El docente imparte la enseñanza de forma multisensorial (música, imágenes, manipulación)	(4) Muchas veces	
		Uso de TICs	10 El docente utiliza alguna TIC en el aula (ipad, Tablet, pizarra digital, por ejemplo) para captar mejor la atención del alumnado	(3) Algunas veces	
		Ampliar tiempo de atención voluntaria	11 El docente intercala tiempos de explicación teórica con tiempos de reflexión, trabajo personal o experimentación	(2) Pocas veces	
	Estrategias de Organización	Resumen	12 El docente pide que encuentren la estructura de un texto o tema	(1) Nunca	
		Esquemas	13 El docente pide que realicen resúmenes		

	Diagramas	14	El docente pide que realicen esquemas o diagramas para plasmar la estructura de un tema	
	Agrupamientos	15	Durante las explicaciones, el docente utiliza gráficos o tablas	(5) Siempre
		16	El docente dedica tiempo en clase a enseñar a los alumnos a realizar esquemas, mapas, tablas u otras técnicas	(4) Muchas veces
	Mnemotecnias	17	Durante las explicaciones, el docente hace referencia a sucesos o palabras clave para ayudar a fijar la información	(3) Algunas veces
		18	El docente pide que realicen agrupaciones o clasificaciones de la información (cuadros sinópticos, tablas, etc.)	(2) Pocas veces
		19	El docente sugiere algunas reglas nemotécnicas para recordar la información (acrósticos, palabras-clave, etc...)	(1) Nunca
		20	En el examen, el docente hace preguntas que exijan organizar o elaborar la información de alguna manera (secuencias, tablas, gráficos, relaciones causa-efecto, etc)	
	Aplicaciones	21	El docente muestra aplicaciones de lo que vemos en el aula en su vida diaria	(5) Siempre
	Relaciones	22	En clases, el docente pide que hagan deducciones, establezcan relaciones causa-efecto o saquen conclusiones a partir de una información dada	(4) Muchas veces
	Metáforas	23	El docente usa símiles, analogías o metáforas en las explicaciones	(3) Algunas veces
Estrategias de Elaboración		24	El docente pide parafraseen el tema, diciéndolo con sus palabras, para comprobar que lo han entendido	(2) Pocas veces
	Analogías	25	El docente pide que expliquen lo aprendido a través de analogías o metáforas	(1) Nunca
	Mapas conceptuales	26	El docente pide que representen las ideas principales o las relaciones entre conceptos con mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas o técnicas semejantes	
	Autopreguntas	27	El docente pide que busquen aplicaciones de lo que estudiamos	
		28	Durante las explicaciones, el docente hace en voz alta preguntas sobre el tema y les sugiero que se hagan preguntas	
Estrategias de Recuperación y	Palabras clave	29	El docente enseña a buscar palabras-clave para recordar la información	(5) Siempre

Transferencia	Relaciones intracontenido		30	El docente sugiere a que preparen un pequeño guión antes de contestar las preguntas	(4) Muchas veces	
			31	El docente pide que relacionen el tema con los contenidos de otras asignaturas o con elementos de la vida cotidiana	(3) Algunas veces	
			32	El docente permite el uso de hojas en el examen para que puedan ensayar y preparar la respuesta	(2) Pocas veces	
			33	Cuando un alumno se bloquea en el examen, el docente ayuda a que recurra a estrategias como la asociación de ideas o las imágenes mentales	(1) Nunca	
			34	El docente pide que relacionen el tema actual con temas anteriores de la asignatura		
	Relación con otras materias		35	Al finalizar un tema el docente repasa los conceptos importantes		
			36	Durante las explicaciones, el docente hace preguntas para afianzar los conceptos clave		
			37	En cada tema o unidad el docente informa de las estrategias que vamos a utilizar	(5) Siempre	
	Estrategias de Metacongnición y Autorregulación	Planificación		38	El docente ayuda a que sean conscientes de sus puntos fuertes y débiles como estudiantes	(4) Muchas veces
				39	El docente ayuda a planificar el estudio de la asignatura que imparto	(3) Algunas veces
40				El docente ayuda a seleccionar las estrategias y técnicas de aprendizaje más adecuadas para la materia que imparto	(2) Pocas veces	
41				El docente anima a que experimenten técnicas y estrategias diversas para que conozcan cuáles les dan mejores resultados	(1) Nunca	
Conocimiento sobre estrategias			42	El docente ayuda a reflexionar sobre los resultados obtenidos en la evaluación y el logro de metas propuestas		
			Generar alternativas	43	El docente ayuda a plantear alternativas si los resultados no han sido los esperados	
				44	El docente planifica en voz alta la resolución de la tarea	
				45	Antes de comenzar un tema nuevo, el docente plantea los objetivos o metas a conseguir	
				46	El docente pide que planifiquen mentalmente o por escrito las tareas o la resolución de problemas	

	47	El docente da instrucciones claras para la realización de las actividades o la resolución de problemas
	48	El docente anima a que se den autoinstrucciones para resolver los problemas o actividades que planteo
	49	El docente asigna tiempo a las actividades de aula en función de su volumen y dificultad
Autoconocimiento	50	El docente enseña sistemas de autocontrol y relajación (respiración, meditación o visualización)
	51	El docente ayuda a los alumnos a establecer metas personales respecto a mi asignatura
	52	El docente toma en cuenta en la evaluación el cumplimiento de plazos de entrega y la responsabilidad en la consecución de los objetivos
	53	El docente anima a los alumnos a trabajar de manera autónoma y comento los resultados obtenidos con ellos
	54	El docente supervisa el proceso de aprendizaje de los alumnos y les ayudo a establecer las modificaciones oportunas para que logren las metas generales o individuales que se han propuesto

---

Tabla 2

*Operacionalización de la variable producción de textos expositivos*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles y rangos	
Producción de textos expositivos	Definición/ Descripción	Elementos descriptivos relacionados con la utilidad	1	Define qué es ser maestro	(2) Buena respuesta	Alto (19 - 28)
			2	Explica cuáles son las características del maestro	(1) Regular	Medio (9 - 18)
		Extensión	2	Explica cuáles son las características del maestro	(0) No contesta	Bajo (0- 84)
	Clasificación/ Tipología	Anuncio de la existencia de varias clases de elementos	3	Explica los tipos de maestro	(2) Buena respuesta	
			4	Mencione los niveles de la Educación Básica Regular (E.B.R)	(1) Regular	
					(0) No contesta	
	Comparación/ Contraste	Muestra la existencia de un contraste	5	¿Qué semejanzas existen con los maestros de provincia y maestros de la capital?	(2) Buena respuesta	
			6	¿Cuáles son las diferencias con los maestros de provincia y maestros de la capital?	(1) Regular	
					(0) No contesta	
	Problema- solución	Explicación del problema Explicación de soluciones	7	Mencione los problemas que afronta el profesorado	(2) Buena respuesta	
			8	Enumere las posibles soluciones ante los problemas del profesorado	(1) Regular	
				(0) No contesta		
Pregunta- respuesta	Comienza con una pregunta	9	¿Por qué es importante que los maestros se encuentren capacitados?	(2) Buena respuesta		
		10	¿De qué manera la vocación influye en la profesión que estudias?	(1) Regular		
				(0) No contesta		
Causa- consecuencia	Anuncia la causa o la consecuencia	11	Explique las causas del problema del profesorado	(2) Buena respuesta		
		12	Mencione las consecuencias del problema del profesorado	(1) Regular		

---

Ilustración	Explica a partir de una ilustración útil al texto	13	Realiza un organizador gráfico (mapa mental, mapa conceptual) que plasme lo escrito del 1 al 4.	(0) No contesta
				(2) Buena respuesta
		14	Realice un organizador gráfico ( mapa mental, mapa conceptual) que plasme lo escrito del 5 al 12	(1) Regular
				(0) No contesta

---

## 2.7 Población, muestra

### Población

Para este caso de estudio, la población “Es un conjunto finito o infinito de elementos, seres o cosas, que tienen atributos o características comunes, susceptibles de ser observados” (Valderrama, 2014, p. 182). En tal alusión, se configuró la población conformada por los alumnos de la Facultad de Educación, Escuela de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, ciclo V, VII y IX, que hacen un total de 118 alumnos.

Tabla 3

*Población de estudiantes de educación primaria de la UNFV*

Facultad de Educación	Cantidad de Estudiantes
Ciclo V	40
Ciclo VII	59
Ciclo IX	19
Total	118

Fuente: Nómina de matrícula (2017).

### Muestra

La muestra valorada desde su definición que “Es un subconjunto representativo de un universo o población. Es representativo, porque refleja las características de la población y es adecuada, ya que se debe incluir un número óptimo y mínimo de unidades” (Valderrama, 2014, p. 184). De tal forma, que la muestra estuvo adecuada a 90 alumnos de la Facultad de Educación, Escuela de educación primaria, de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de acuerdo a la aplicación de fórmula (Feedback Networks Technologies, 2017).

$$n = \frac{k^2 * p * q * N}{(e^2 * (N-1)) + k^2 * p * q}$$

N: es el tamaño de la población o universo (número total de posibles encuestados).

k: es una constante que depende del nivel de confianza que asignemos.

p: es la proporción de individuos que poseen en la población la característica de estudio. Este dato es generalmente desconocido y se suele suponer que p=q=0.5 que es la opción más segura.

q: es la proporción de individuos que no poseen esa característica, es decir, es 1-p.  
n: es el tamaño de la muestra (número de encuestas que vamos a hacer).

$$n = \frac{(1.96)^2 * 0.5 * (1-0.5)^2 * 118}{(0.5^2 * (118-1)) + (1.96)^2 * 0.5 * (1-0.5)}$$

n = 90 estudiantes.

Tabla 4

*Muestra poblacional de estudiantes de educación primaria*

Facultad de Educación	Cantidad de Estudiantes	Muestra de Estudiantes
Ciclo V	40	31
Ciclo VII	59	45
Ciclo IX	19	14
Total	118	90

### Muestreo

En referencia al tipo de muestreo para la investigación se eligió el probabilístico, es decir, contándose con una población conocida, se aplicó una fórmula para acceder a una muestra representativa del número de personas que conforma la población.

## 2.8 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

### Técnica

La técnica que se aplicó fue la encuesta, que consistió en laborar en el campo con un conjunto de preguntas que configuraron los cuestionarios para medir cada variable, tanto estrategias de aprendizaje como producción de textos expositivos..

### Instrumentos

Al respecto de los instrumentos que al definirse se tiene que son el “recurso del cual se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer la información más objetiva posible de ellos”. (Palomino *et al*, 2015, p. 169).

Primero, un cuestionario tipo Escala de Likert, producido por la investigadora en adaptación del cuestionario de Javaloyes (2013), compuesto por premisas que se encuentran enlistadas en 54 afirmaciones estructuradas.

Segundo, un cuestionario tipo Escala de Likert, producido por la investigadora, compuesto para la recolección de datos en referencia a la producción de textos, que consta de 14 premisas.

Conforme a los requerimientos de las fichas técnicas, se alcanza los detalles de los instrumentos considerados para su aplicación en el actual estudio:

*Ficha técnica del instrumento para estrategias de aprendizaje*

**Nombre:** Cuestionario de estrategias de aprendizaje.

**Autora:** Javaloyes Sáez, María José (2013).

**Adaptado o contextualizado por:** Gamboa Jancco, Carmen Rosa (2017), Universidad César Vallejo, Perú.

**Significación:** Expone 54 afirmaciones que componen el cuestionario.

**Administración:** Individual o colectiva.

**Duración:** Para aplicarse completamente, la duración oscila de 20 a 30 minutos.

**Aplicación:** El entorno de aplicación es el contexto universitario. El instrumento se orienta a los estudiantes.

**Puntuación:** Si el objetivo de las escalas fuera la investigación, cada ítem admite una puntuación de uno a cinco, oscilando entre 54 y 270 puntos.

**Tipificación:** Se prepararon baremos para cada escala con 90 estudiantes de enseñanza superior: (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre, (5) Siempre.



## Validez

“El análisis de la validez de contenido se lleva a cabo con los datos obtenidos en la tabla de evaluación de los juicios de expertos”. (Valderrama, 2015, p. 206). De esta manera, considerando que la validez se refiere a la coherencia con la que cuentan los ítems para recabar la información necesaria según variables y dimensiones, se tomó en deferencia la validez del contenido que empleó el parecer de tres expertos, es decir, se aplicó juicio de expertos.

Tabla 7

### *Validación de expertos*

Nº	Validadores	DNI	Resultados
1	Dra. Veronica Cuchillo Paulo	08167023	Es aplicable
2	Dr. Manuel Salvador Cama Sotelo	10248111	Es aplicable
3	Mag. Willian Sebastian Flores Sotelo	06175729	Es aplicable
Conclusión			Es aplicable

Fuente: Elaboración propia

## Confiabilidad

Se aplicó al estudio, la confiabilidad que hace referencia a la coherencia de lo obtenido mediante instrumentos. En ese sentido, Hernández *et al.* (2014), “La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p. 200). De tal forma que, al ser la confiabilidad un proceso por el cual se obtiene confianza sobre la aplicación de los instrumentos a una determinada muestra, se aplicó el Alfa de Cronbach para llegar a establecer la confiabilidad de los cuestionarios utilizados como instrumentos del estudio.

Para efectos de establecer la confiabilidad de los cuestionarios, se hizo uso del coeficiente Alfa de Cronbach, cuya fórmula es:

$$\alpha = \left[ \frac{k}{k-1} \right] \left[ 1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right],$$

Dónde:

$S_i^2$  es la varianza del ítem  $i$ ,

$S_t^2$  es la varianza de los valores totales observados y

$k$  es el número de preguntas o ítems.

Tabla 8

*Análisis de fiabilidad de los factores que inciden en las estrategias de aprendizaje*

Variable / Dimensión	Alfa de Cronbach	N de elementos
<b>Estrategias de aprendizaje</b>	0.975	54
Estrategias de adquisición	0.884	7
Estrategias de atención	0.774	4
Estrategias de organización	0.882	9
Estrategias de elaboración	0.874	8
Estrategias de recuperación y transferencia	0.834	8
Estrategias de metacognición y autorregulación	0.962	18

Fuente: Base de datos piloto.

Conforme a lo indicado, se expone la fiabilidad o consistencia interna del cuestionario conformado por 54 ítems de estrategias de aprendizaje, un valor de 0,975, el cual de acuerdo a la escala de valores del Alfa de Cronbach, se precisó que el instrumento es de consistencia alta.

Tabla 9

*Estadísticos de fiabilidad del instrumento para medir la variable producción de textos expositivos*

Variable / Dimensión	Alfa de Cronbach	N de elementos
<b>Producción de textos expositivos</b>	0.826	14
Definición/descripción	0.645	2
Clasificación/tipología	0.856	2
Comparación/contraste	0.889	2
Problema-solución	0.640	2
Pregunta-respuesta	0.958	2
Causa-consecuencia	0.763	2
Ilustración	0.734	2

Fuente: Base de datos piloto.

Conforme a lo indicado, se expone la fiabilidad o consistencia interna del cuestionario conformado por 14 ítems de producción de textos expositivos, un valor obtenido de 0,826 y, de acuerdo a la escala de valores del Alfa de Cronbach, se precisó que el instrumento es de consistencia alta.

## **2.9 Método de análisis de datos**

En cuanto al método de análisis, éste se define como aquel que “Luego de haber obtenido los datos, el siguiente paso es realizar los análisis de los mismos para dar respuesta a la pregunta inicial, si corresponde, poder aceptar o rechazar las hipótesis de estudio” (Valderrama, 2015, pp. 229-230). Por ello, a fin de contrastar las hipótesis de investigación, se recurrió al empleo del proceso por SPSS, versión 23, utilizándose como método de confiabilidad fórmulas estadísticas como el Alfa de Cronbach una vez que los datos fueron recogidos según la aplicación de cada cuestionario. Asimismo, se aplicó la conocida prueba llamada de normalidad u homogeneidad, cuyo autor es Kolgomorov-Smirnov pues aborda este proceso cuando los datos son mayores a 30.

Para efectuar el contraste de hipótesis, después de definida la normalidad de los datos (los que indicó no ser normales), se empleó el proceso estadístico de Rho de Spearman.

### **2.10 Aspectos éticos**

Como aspectos éticos, se resaltan los rasgos característicos de toda investigación referentes a los pasos ejecutados del proceder en ciencia, particularmente del proceso científico con la rigurosidad de cada etapa del inicio al fin. Para tal efecto, se describieron las variables en estudio conforme a la naturaleza de la población investigada y se siguieron las normas procedentes de la modalidad APA a fin de redactar con propiedad en respeto a los derechos de autor.

### **III. Resultados**

### 3.1 Resultados descriptivo

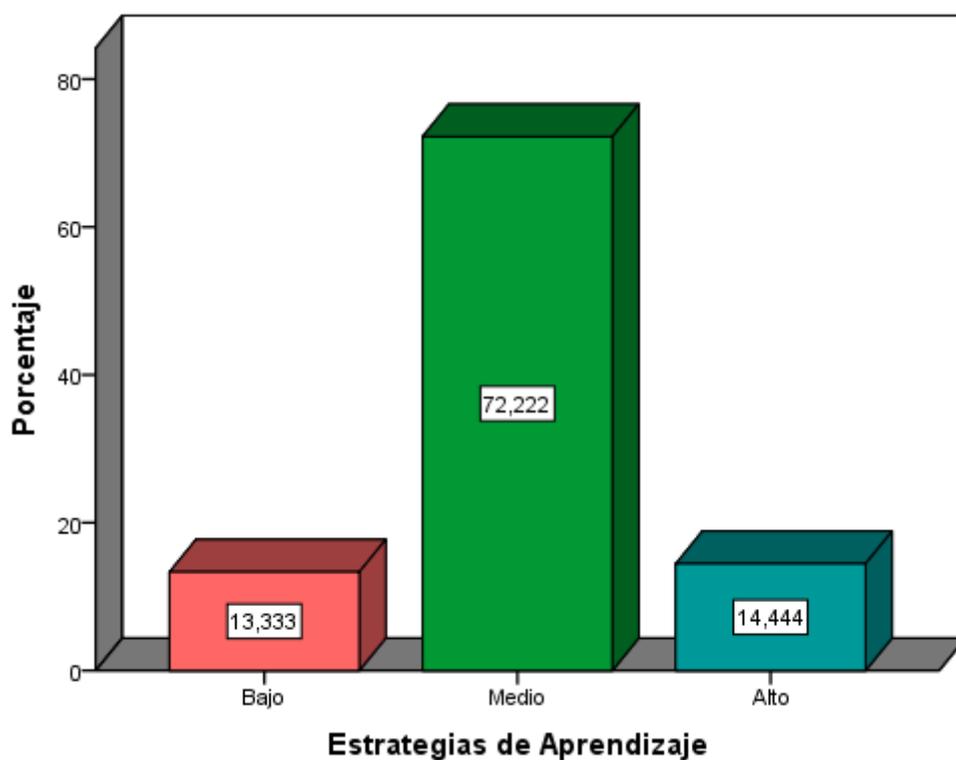
#### 3.1.1 De la variable estrategias de aprendizaje

Tabla 10

*Distribución de frecuencia de la variable estrategias de aprendizaje*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	12	13
Medio	65	72
Alto	13	15
Total	90	100

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).



*Figura 1.* Distribución de frecuencia de la variable estrategias de aprendizaje.

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).

Interpretación: Observamos que la distribución de frecuencia de la variable estrategias de aprendizaje, de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 65 estudiantes (72%) se ubican en el nivel medio; 13 estudiantes (15%) se sitúan en el nivel alto; y 12 estudiantes (13%) pertenecen al nivel bajo.

Tabla 11

*Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de adquisición*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	15	17
Medio	58	64
Alto	17	19
Total	90	100

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).

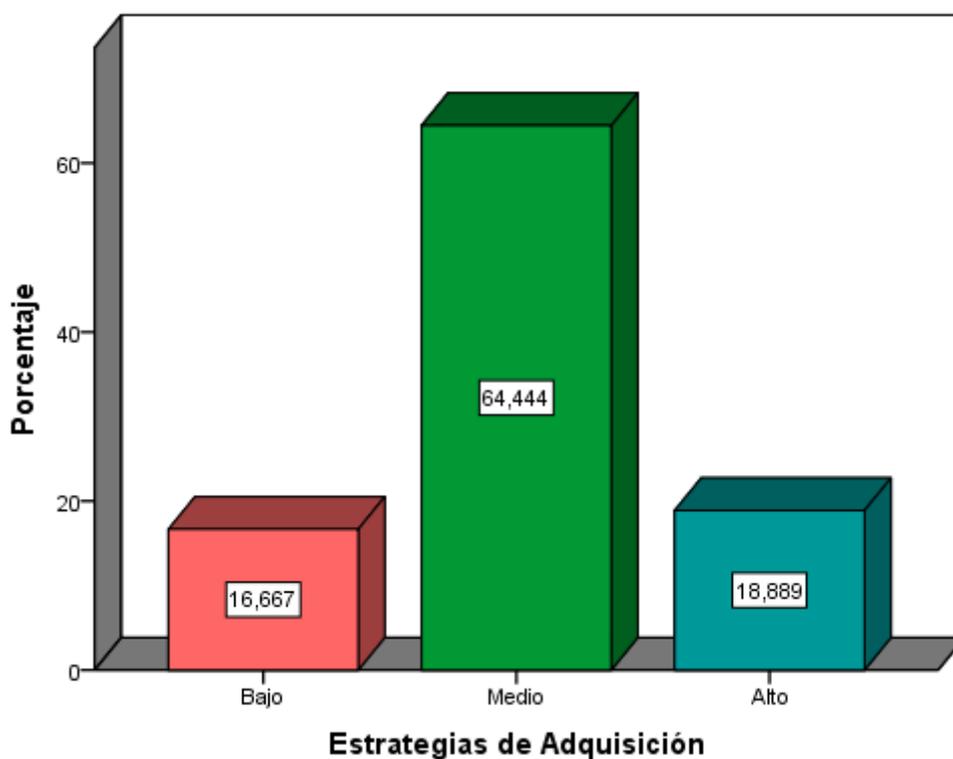


Figura 2. Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de adquisición.

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).

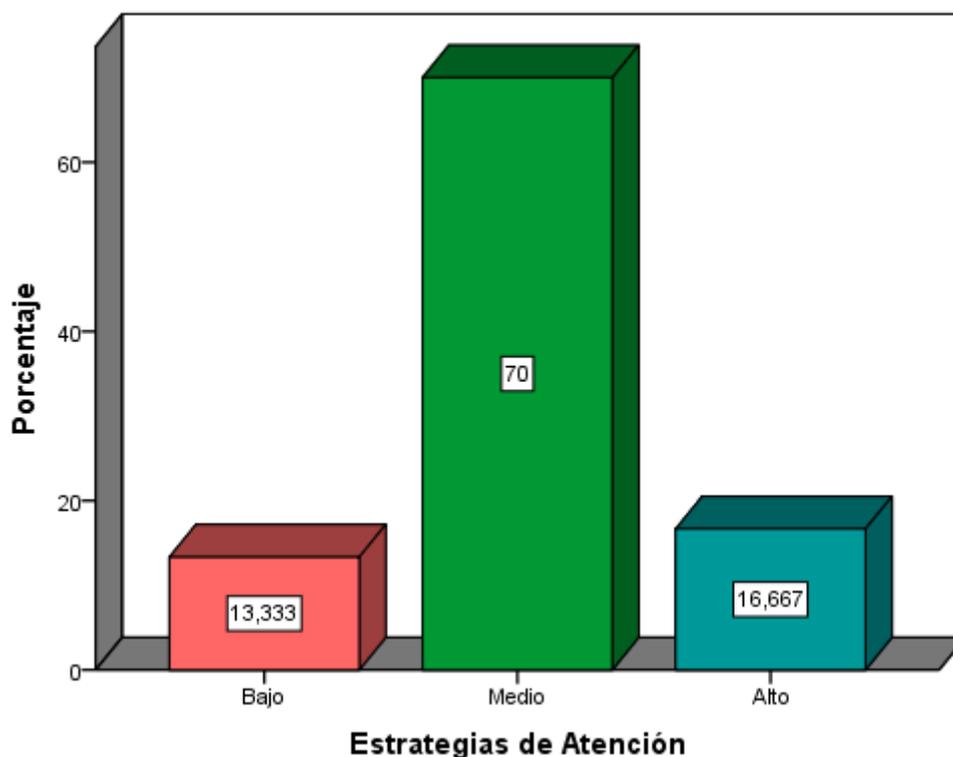
Interpretación: Observamos que la distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de adquisición, de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 58 estudiantes (64%) se ubican en el nivel medio; 17 estudiantes (19%) se hallan en el nivel alto; y 15 estudiantes (17%) pertenecen al nivel bajo.

Tabla 12

*Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de atención*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	12	13
Medio	63	70
Alto	15	17
Total	90	100

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).



*Figura 3.* Distribución de frecuencia de la dimensión de estrategias de atención.

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).

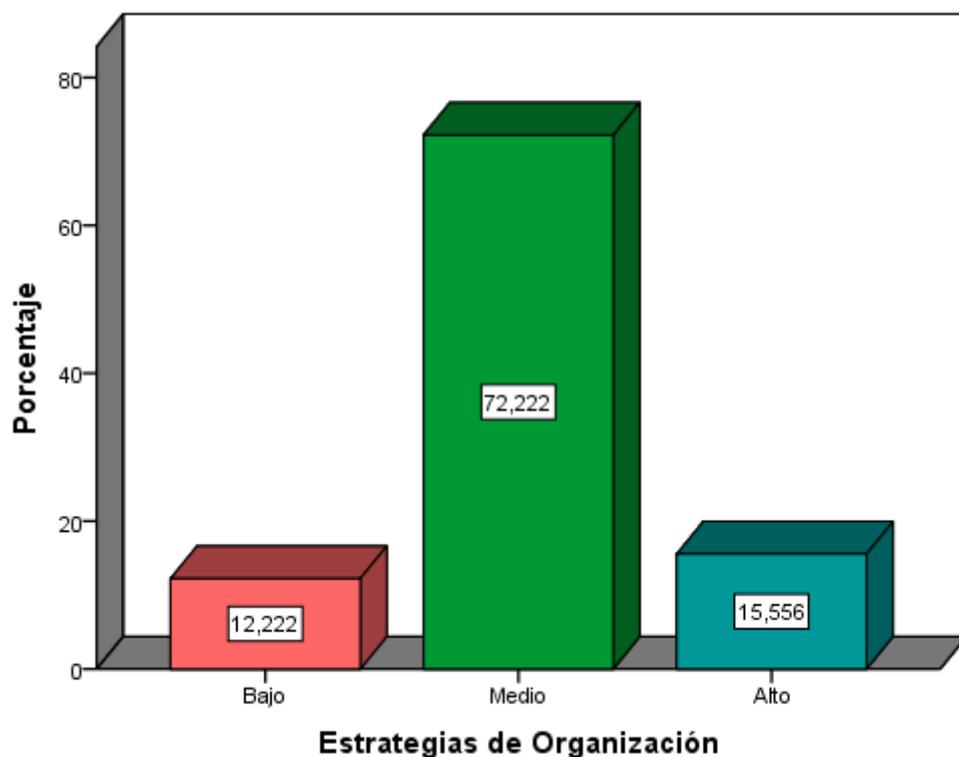
Interpretación: Observamos la distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de atención, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 63 estudiantes (70%) se ubican en el nivel medio; 15 estudiantes (17%) se ubican en el nivel alto; y 12 estudiantes (13%) pertenecen al nivel bajo.

Tabla 13

*Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de organización*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	11	12
Medio	65	72
Alto	14	16
Total	90	100

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).



*Figura 4.* Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de organización.

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).

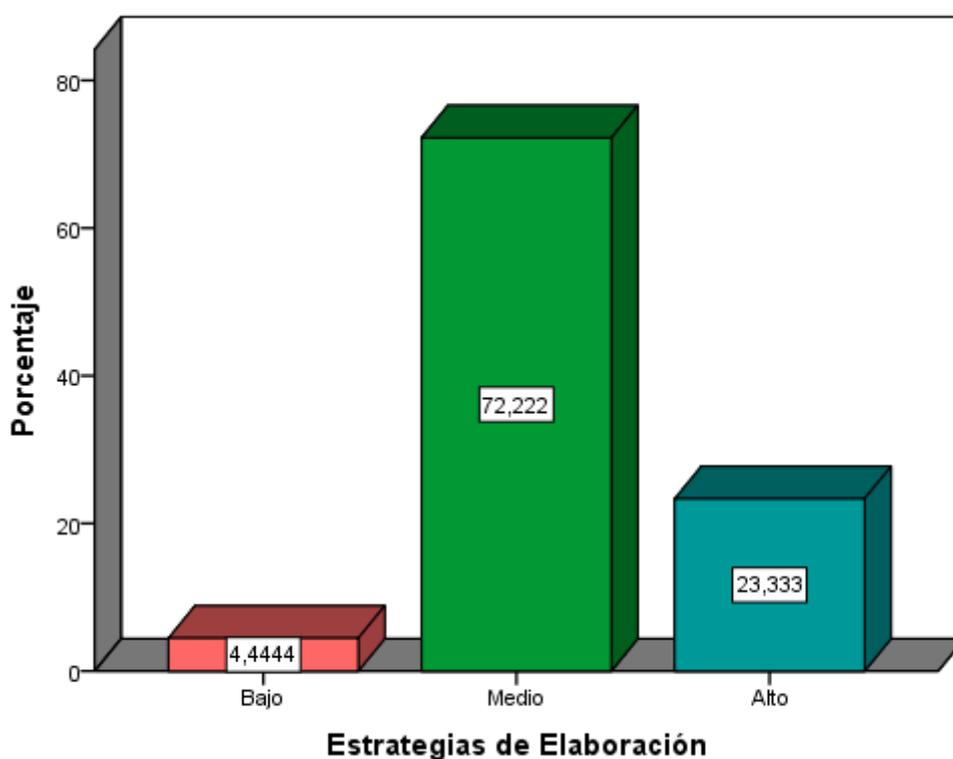
Interpretación: Observamos la distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de organización, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 65 estudiantes (72%) se ubican en el nivel medio; 14 estudiantes (16%) se sitúan en el nivel alto; y 11 estudiantes (12%) pertenecen al nivel bajo.

Tabla 14

*Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de elaboración*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	4	5
Medio	65	72
Alto	21	23
Total	90	100

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).



*Figura 5.* Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de elaboración.

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).

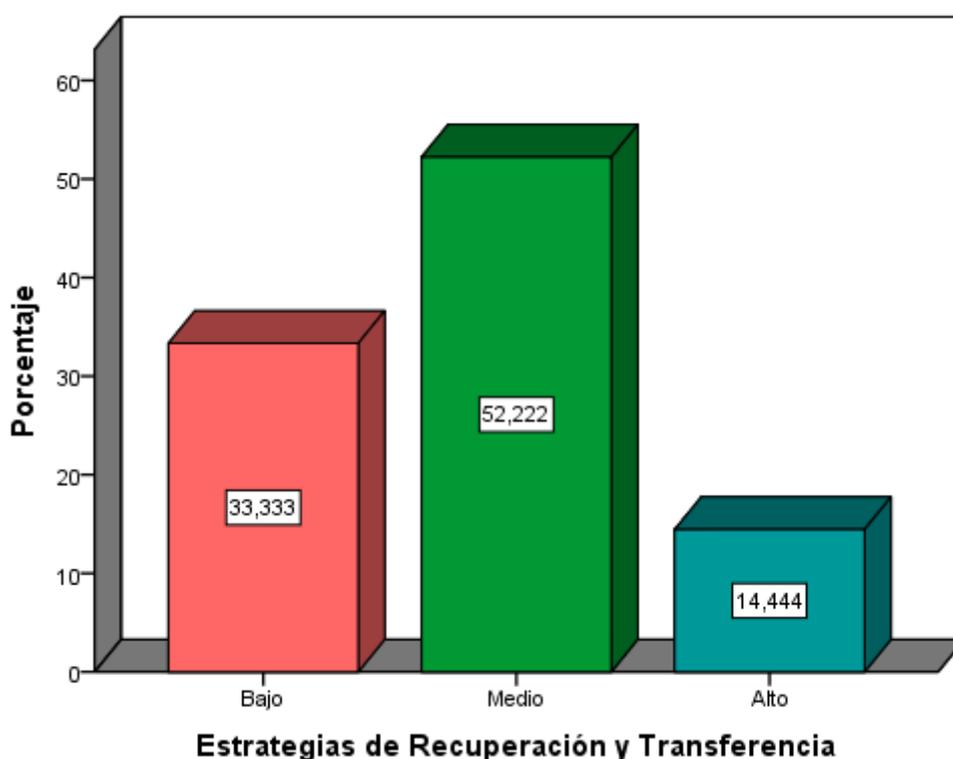
Interpretación: Observamos la distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de elaboración, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 65 estudiantes (72%) se hallan en el nivel medio; 21 estudiantes (23%) permanecen en el nivel alto; y 4 estudiantes (5%) pertenecen al nivel bajo.

Tabla 15

*Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de recuperación y transferencia*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	30	33
Medio	47	52
Alto	13	15
Total	90	100

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).



*Figura 6.* Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de recuperación y transferencia.

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).

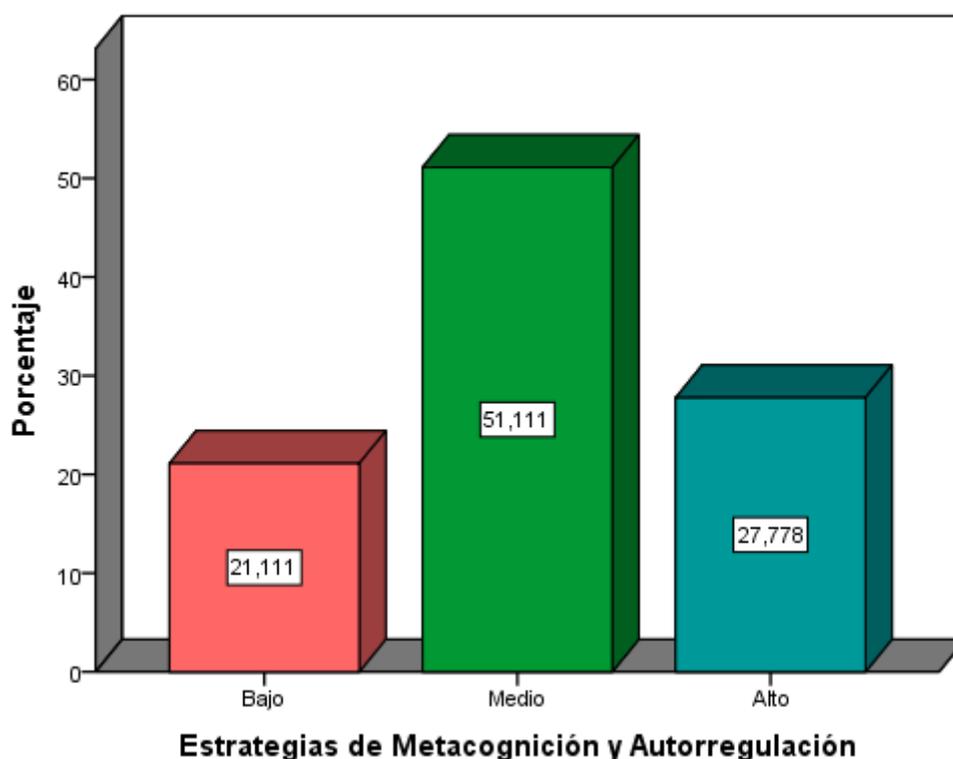
Interpretación: Observamos la distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de recuperación y transferencia, que en un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 47 estudiantes (52%) se hallan en el nivel medio; 30 estudiantes (33%) permanecen en el nivel bajo; y 13 estudiantes (15%) pertenecen al nivel alto.

Tabla 16

*Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de metacognición y autorregulación*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	19	21
Medio	46	51
Alto	25	28
Total	90	100

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).



*Figura 7. Distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de metacognición y autorregulación .*

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).

Interpretación: Observamos la distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de metacognición y autorregulación, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 46 estudiantes (51%) se hallan en el nivel medio; 25 estudiantes (28%) están en el nivel alto; y 19 estudiantes (21%) pertenecen al nivel bajo.

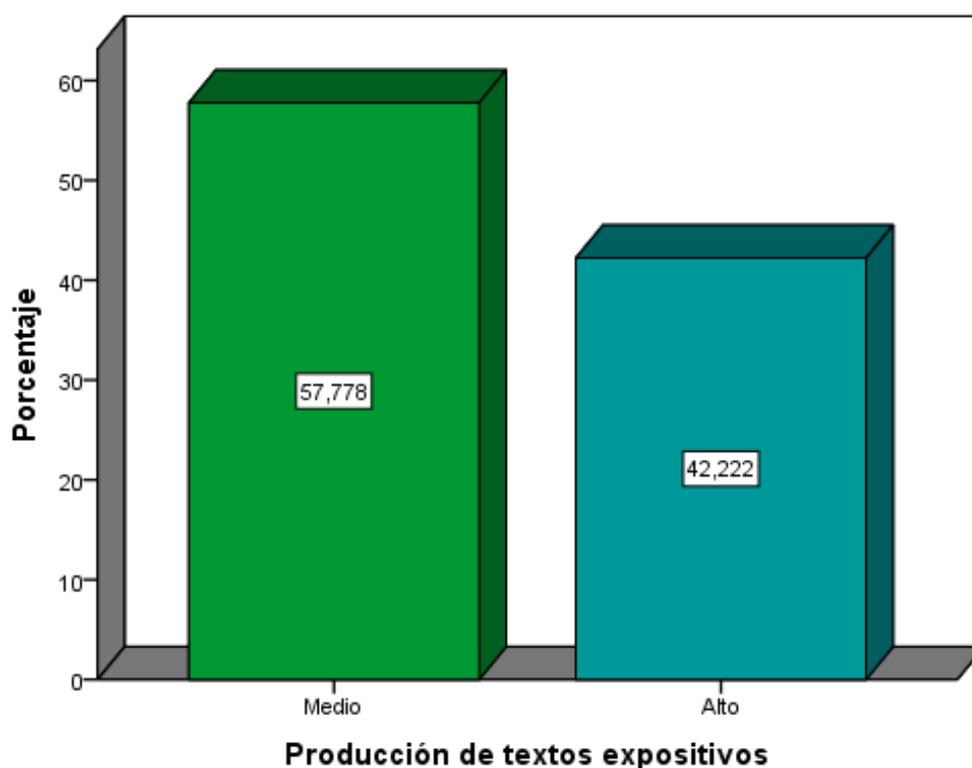
### 3.1.2 De la variable producción de textos expositivos

Tabla 17

*Distribución de frecuencia de la variable producción de textos expositivos*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0,0
Medio	52	58
Alto	38	42
Total	90	100

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).



*Figura 8.* Distribución de frecuencia de la variable producción de textos expositivos.

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).

Interpretación: Observamos la distribución de frecuencia de la variable producción de textos expositivos, que en un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 52 estudiantes (58%) se hallan en el nivel medio; 38 estudiantes (42%) están en el nivel alto; y ningún estudiante pertenece al nivel bajo.

Tabla 18

*Distribución de frecuencia de la dimensión definición/descripción*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	7	8
Medio	56	62
Alto	27	30
Total	90	100

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).

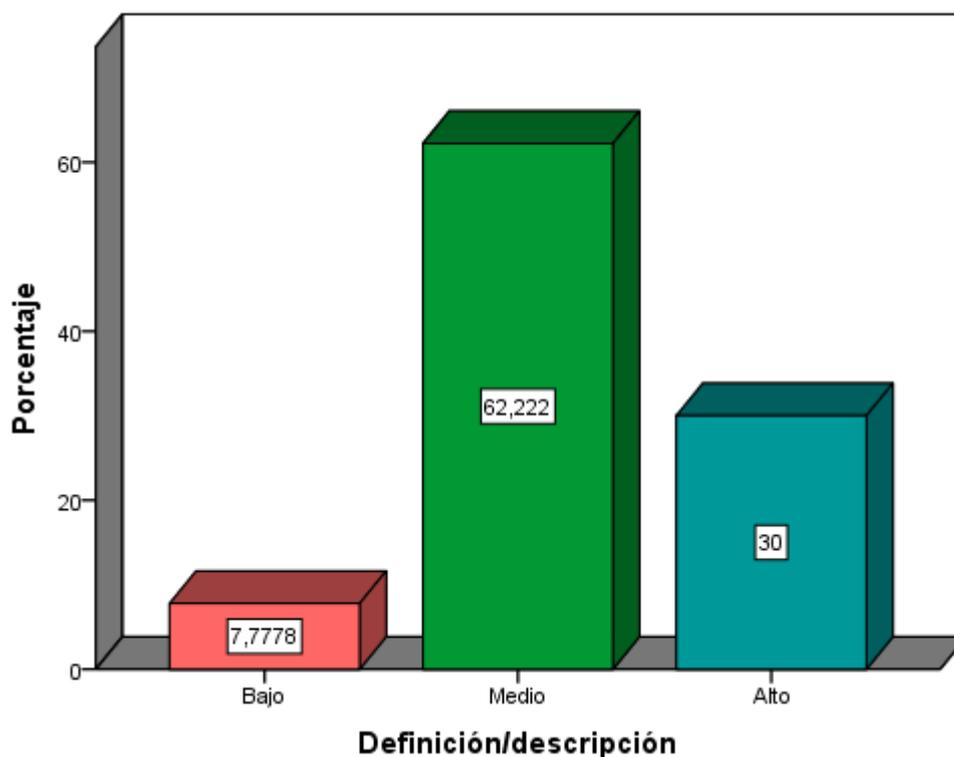


Figura 9. Distribución de frecuencia de la dimensión definición/descripción.

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).

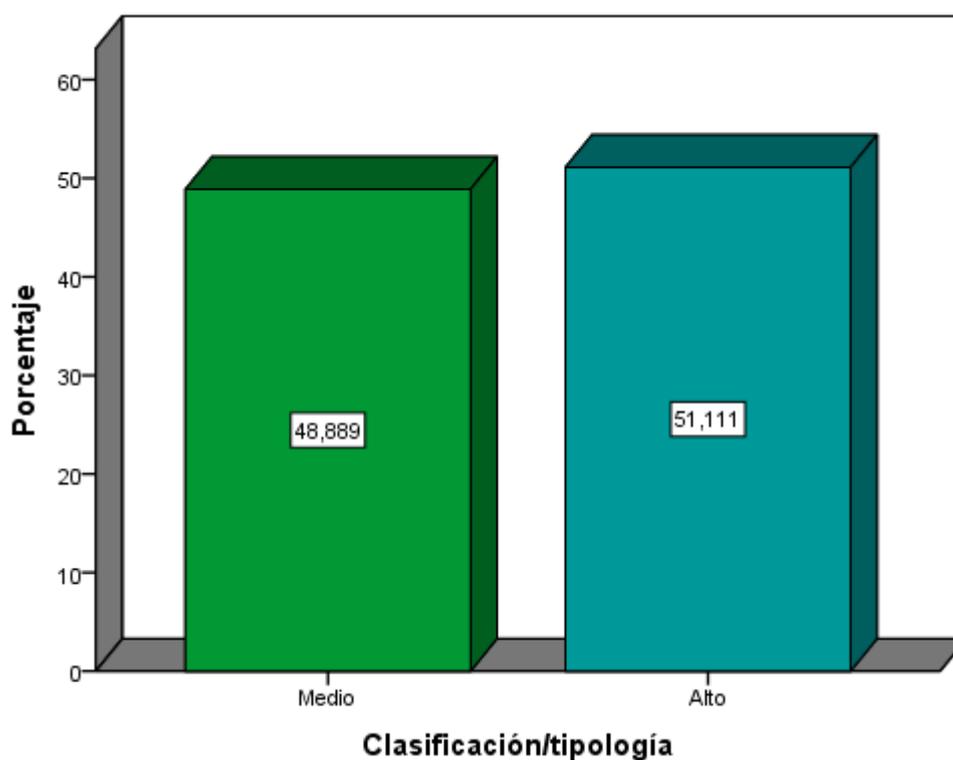
Interpretación: Observamos la distribución de frecuencia de la dimensión definición/descripción, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 56 estudiantes (62%) se hallan en el nivel medio; 27 estudiantes (30%) están en el nivel alto; y 7 estudiantes (8%) pertenecen al nivel bajo.

Tabla 19

*Distribución de frecuencia de la dimensión clasificación/tipología*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0
Medio	44	49
Alto	46	51
Total	90	100

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).



*Figura 10.* Distribución de frecuencia de la dimensión clasificación/tipología.

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).

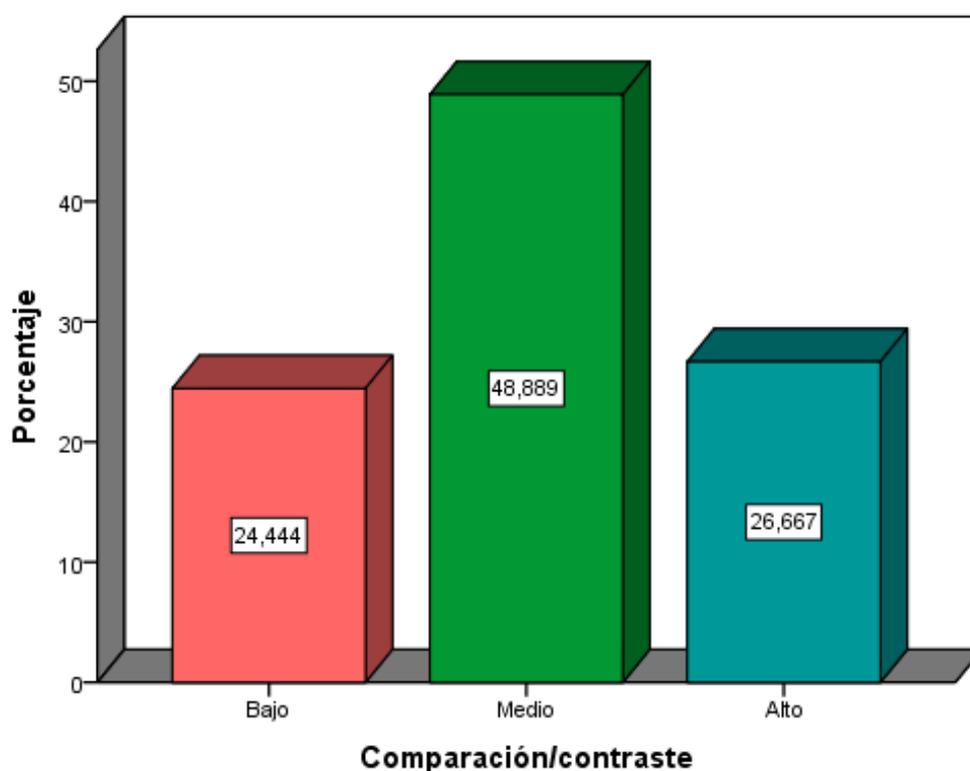
Interpretación: Observamos la distribución de frecuencia de la dimensión clasificación/tipología, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 46 estudiantes (51%) se ubican en el nivel alto; 44 estudiantes (49%) están en el nivel medio; y ningún estudiante pertenece al nivel bajo.

Tabla 20

*Distribución de frecuencia de la dimensión comparación/contraste*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	22	24
Medio	44	49
Alto	24	27
Total	90	100

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).



*Figura 11.* Distribución de frecuencia de la dimensión comparación/contraste.

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).

Interpretación: Observamos la distribución de frecuencia de la dimensión comparación/contraste, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 44 estudiantes (49%) se hallan en el nivel medio; 24 estudiantes (27%) están en el nivel alto; y 22 estudiantes (24%) pertenecen al nivel bajo.

Tabla 21

*Distribución de frecuencia de la dimensión problema-solución*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	9	10
Medio	69	77
Alto	12	13
Total	90	100

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).

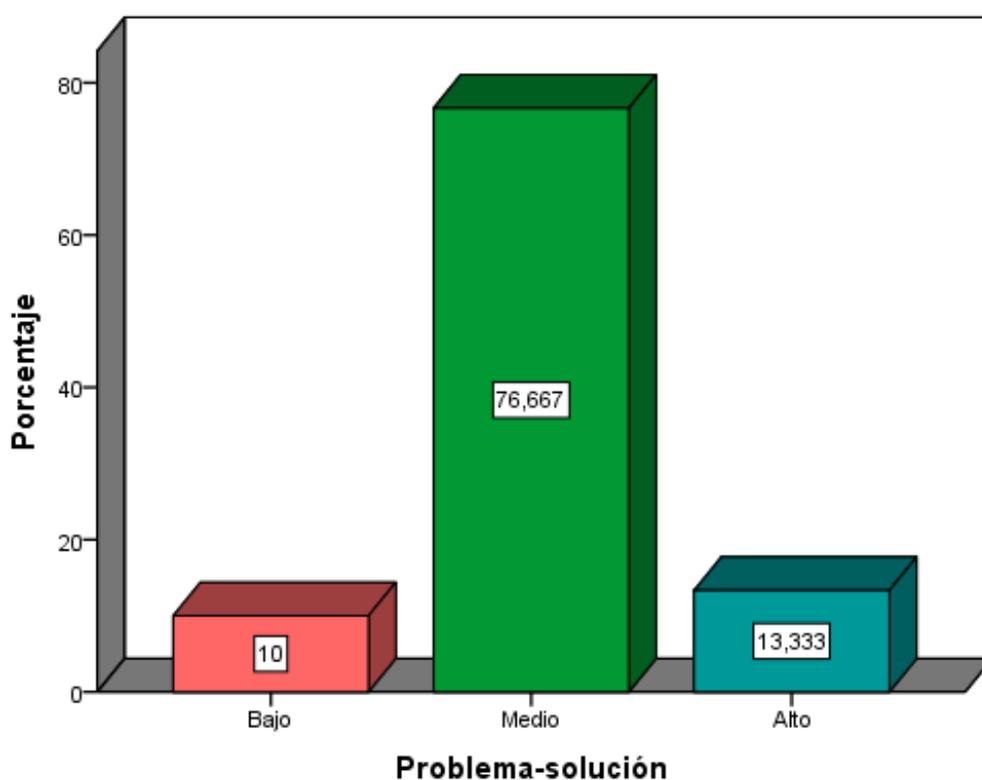


Figura 12. Distribución de frecuencia de la dimensión problema-solución.

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).

Interpretación: Observamos la distribución de frecuencia de la dimensión problema-solución, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 69 estudiantes (77%) se hallan en el nivel medio; 12 estudiantes (13%) están en el nivel alto; y 9 estudiantes (10%) pertenecen al nivel bajo.

Tabla 22

*Distribución de frecuencia de la dimensión pregunta-respuesta*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	9	10
Medio	41	46
Alto	40	44
Total	90	100

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).

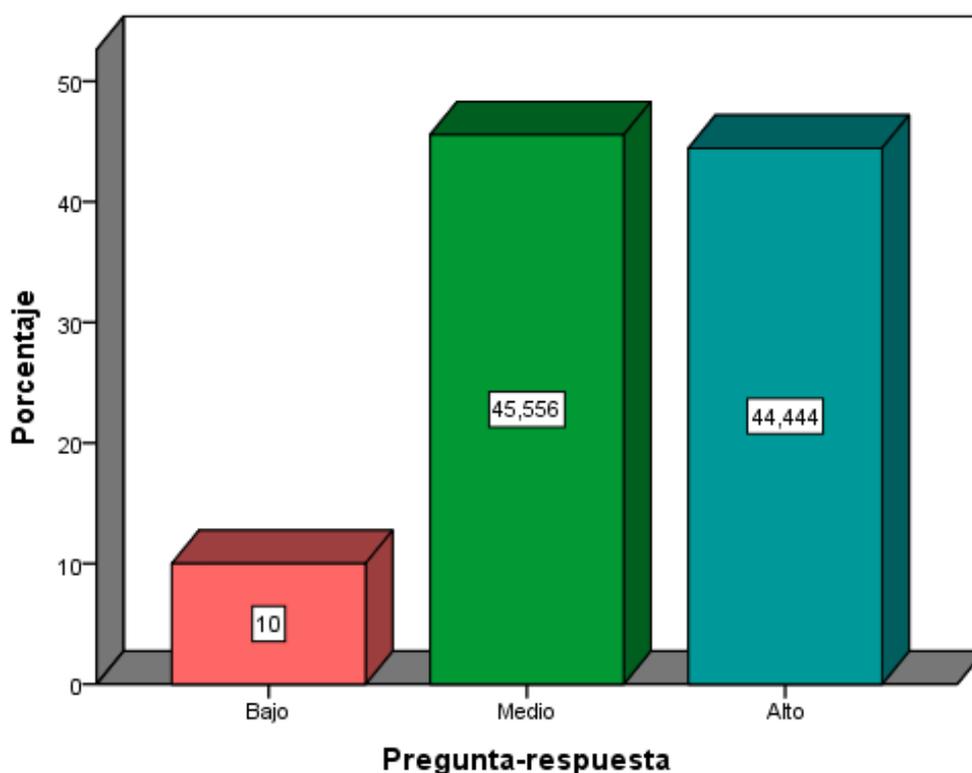


Figura 13. Distribución de frecuencia de la dimensión pregunta-respuesta.

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).

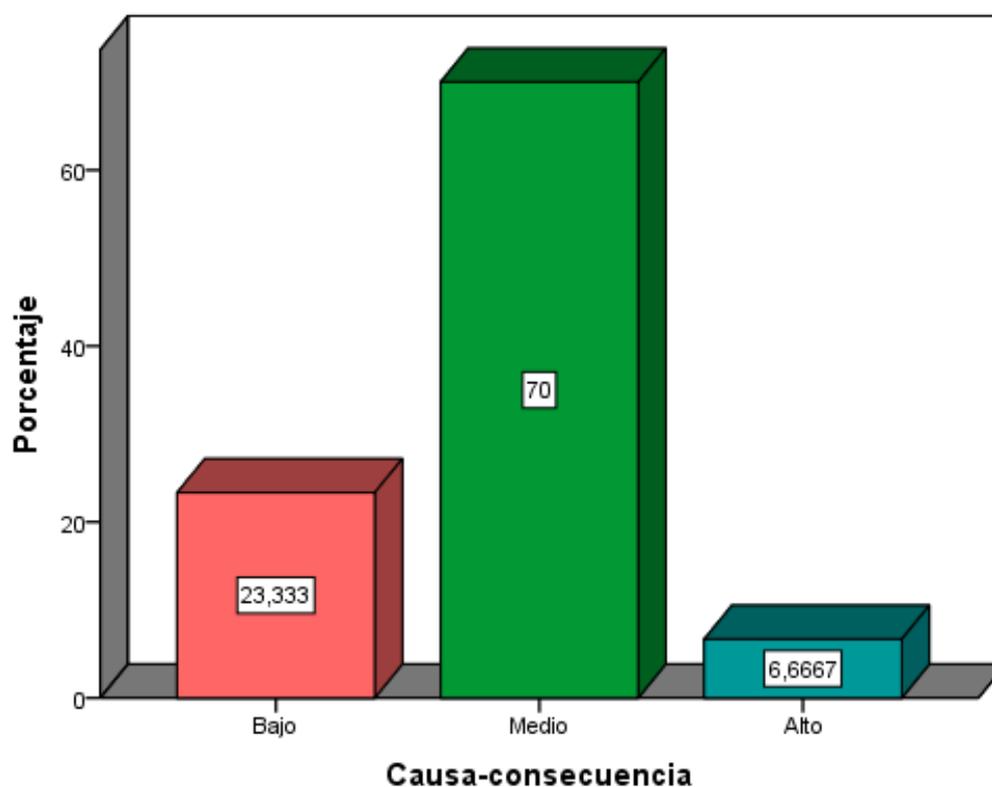
Interpretación: Observamos la distribución de frecuencia de la dimensión pregunta-respuesta, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 41 estudiantes (46%) se hallan en el nivel medio; 40 estudiantes (44%) están en el nivel alto; y 9 estudiantes (10%) pertenecen al nivel bajo.

Tabla 23

*Distribución de frecuencia de la dimensión causa-consecuencia*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	21	23
Medio	63	70
Alto	6	7
Total	90	100

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).



*Figura 14.* Distribución de frecuencia de la dimensión causa-consecuencia.

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).

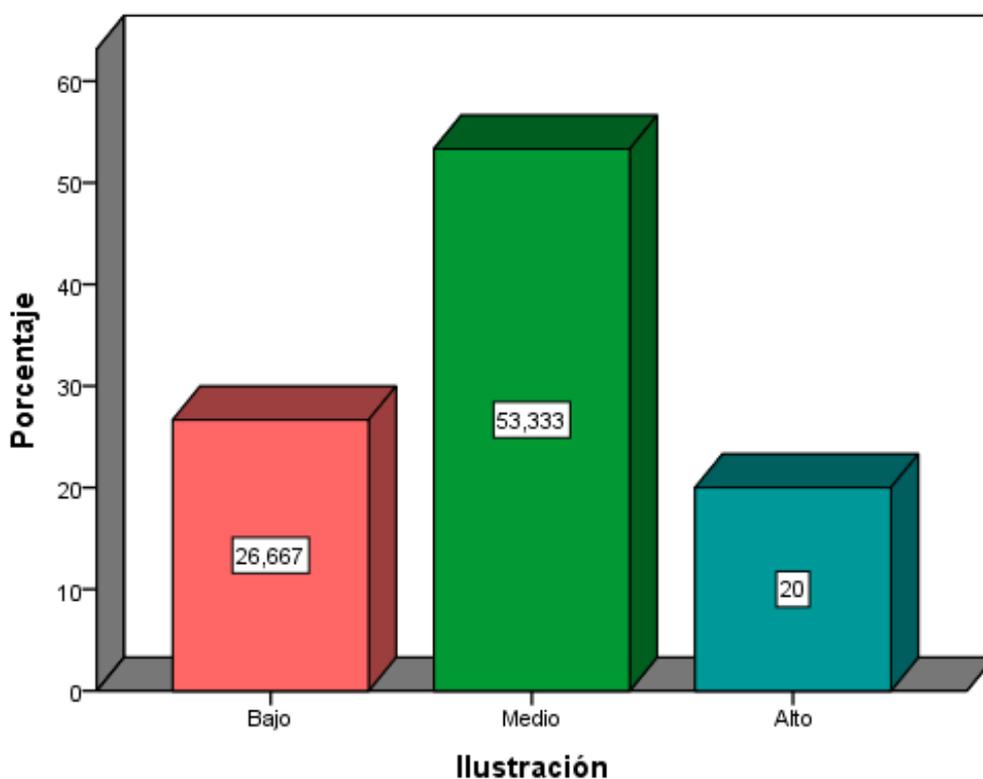
Interpretación: Observamos la distribución de frecuencia de la dimensión causa-consecuencia, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 63 estudiantes (70%) se ubican en el nivel medio; 21 estudiantes (23%) están en el nivel bajo; y 6 estudiantes (7%) pertenecen al nivel alto.

Tabla 24

*Distribución de frecuencia de la dimensión ilustración*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	24	27
Medio	48	53
Alto	18	20
Total	90	100

Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).



*Figura 15.* Distribución de frecuencia de la dimensión ilustración.

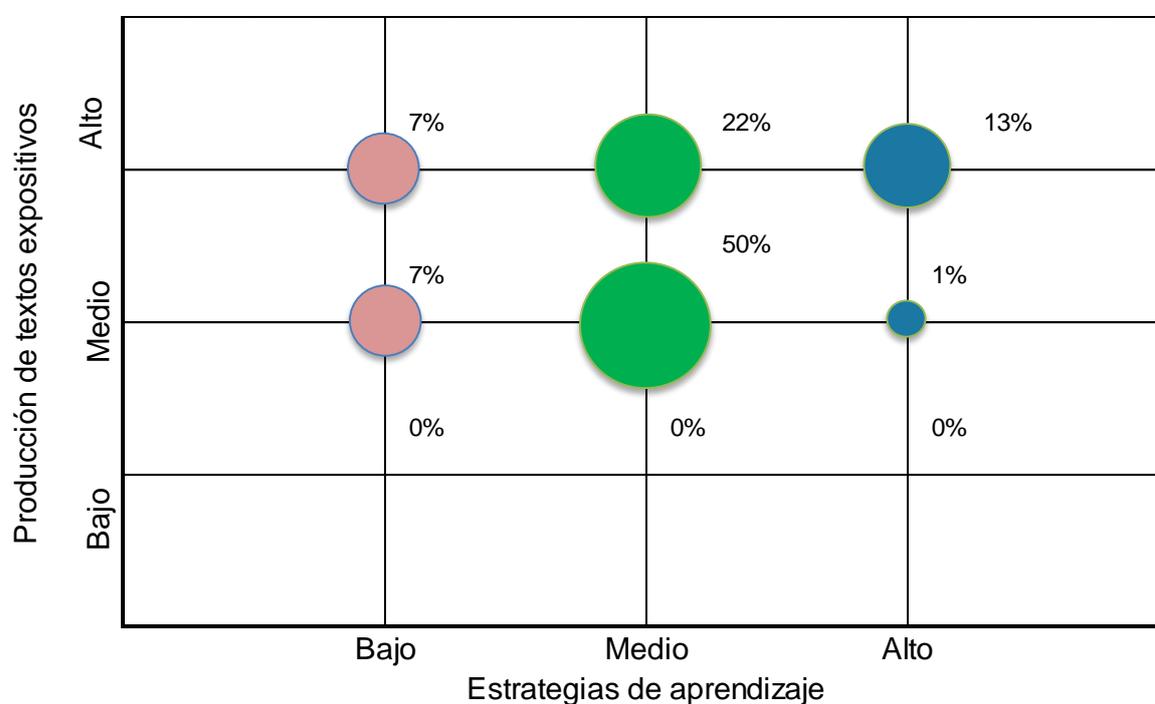
Fuente: Estudiantes de educación primaria, UNFV (2017).

Interpretación: Observamos la distribución de frecuencia de la dimensión ilustración, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 48 estudiantes (53%) se hallan en el nivel medio; 24 estudiantes (27%) están en el nivel alto; y 18 estudiantes (20%) pertenecen al nivel bajo.

Tabla 25

*Estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017*

Estrategias de Aprendizaje	Producción de textos expositivos						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	n	%	n	%	n	%	N	%
Bajo	0	0%	6	7%	6	7%	12	13%
Medio	0	0%	45	50%	20	22%	65	72%
Alto	0	0%	1	1%	12	13%	13	14%
Total	0	0%	52	58%	38	42%	90	100%



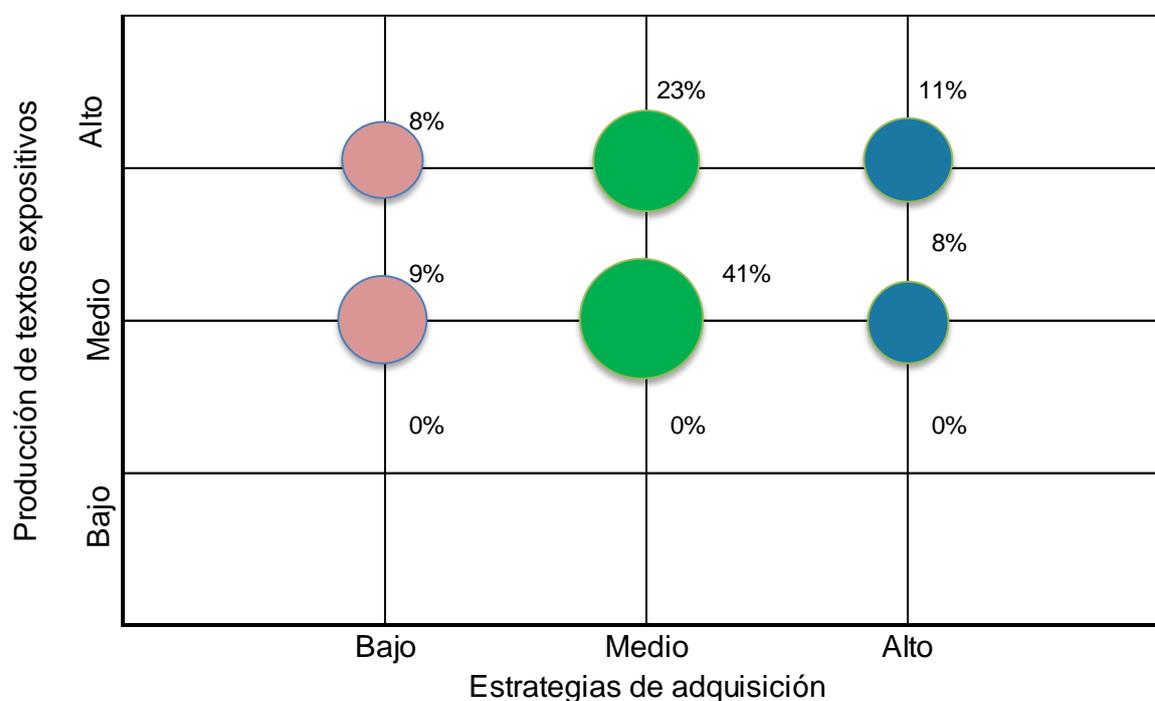
*Figura 16. Estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017*

De la tabla 25 y la figura 16, se observa que el 7% de los estudiantes se encuentra en nivel bajo de estrategias de aprendizaje y nivel medio en producción de textos expositivos, mientras un 13% se encuentra a nivel alto en estrategias de aprendizaje y a la vez en nivel alto de producción de textos expositivos.

Tabla 26

*Dimensión estrategias de adquisición y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017*

Estrategias de Adquisición	Producción de textos expositivos						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	n	%	n	%	n	%	N	%
Bajo	0	0%	8	9%	7	8%	15	17%
Medio	0	0%	37	41%	21	23%	58	64%
Alto	0	0%	7	8%	10	11%	17	19%
Total	0	0%	52	58%	38	42%	90	100%



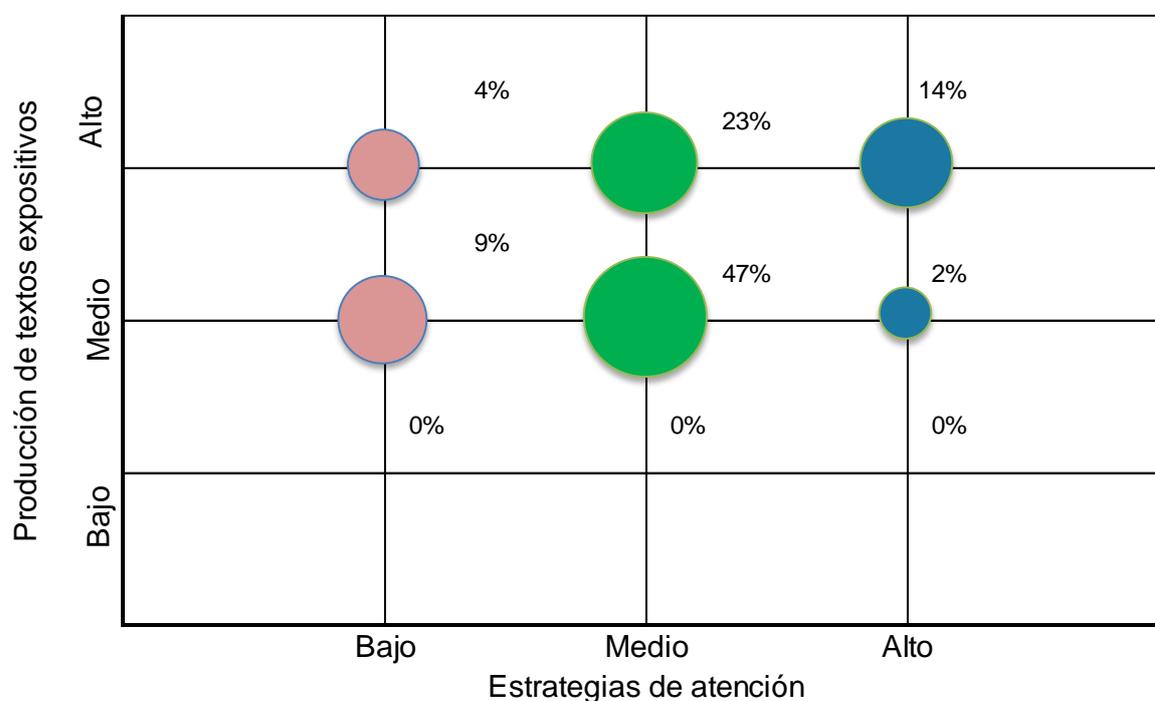
*Figura 17. Dimensión estrategias de adquisición y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017*

De la tabla 26 y la figura 17, se observa que el 9% de los estudiantes se encuentra en nivel bajo de estrategias de adquisición y nivel medio en producción de textos expositivos, mientras un 11% se encuentra a nivel alto en estrategias de adquisición y a la vez en nivel alto de producción de textos expositivos.

Tabla 27

*Dimensión estrategias de atención y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017*

Estrategias de Atención	Producción de textos expositivos						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	n	%	n	%	n	%	N	%
Bajo	0	0%	8	9%	4	4%	12	13%
Medio	0	0%	42	47%	21	23%	63	70%
Alto	0	0%	2	2%	13	14%	15	17%
Total	0	0%	52	58%	38	42%	90	100%



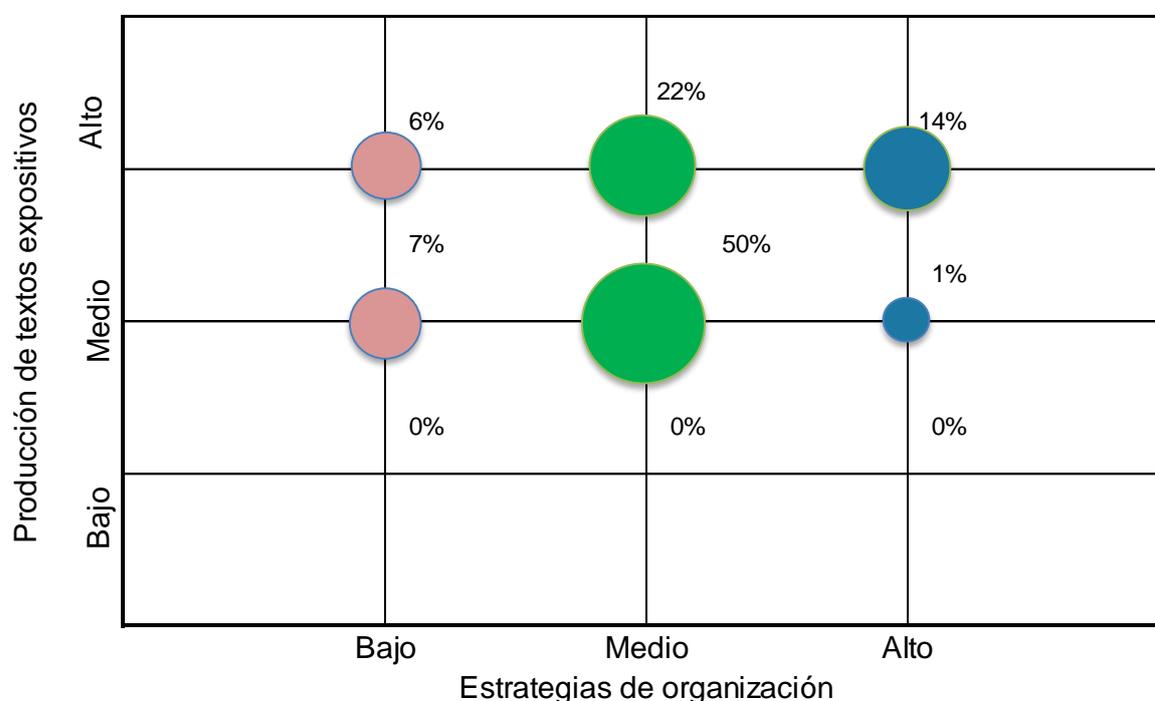
*Figura 18. Dimensión estrategias de atención y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017*

De la tabla 27 y la figura 14, se observa que el 9% de los estudiantes se encuentra en nivel bajo de estrategias de atención y nivel medio en producción de textos expositivos, mientras un 14% se encuentra a nivel alto en estrategias de atención y a la vez en nivel alto de producción de textos expositivos.

Tabla 28

*Dimensión estrategias de organización y producción de textos expositivos en los estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017*

Estrategias de Organización	Producción de textos expositivos						Total	
	Bajo		Medio		Alto		N	%
	n	%	n	%	n	%		
Bajo	0	0%	6	7%	5	6%	11	12%
Medio	0	0%	45	50%	20	22%	65	72%
Alto	0	0%	1	1%	13	14%	14	16%
Total	0	0%	52	58%	38	42%	90	100%



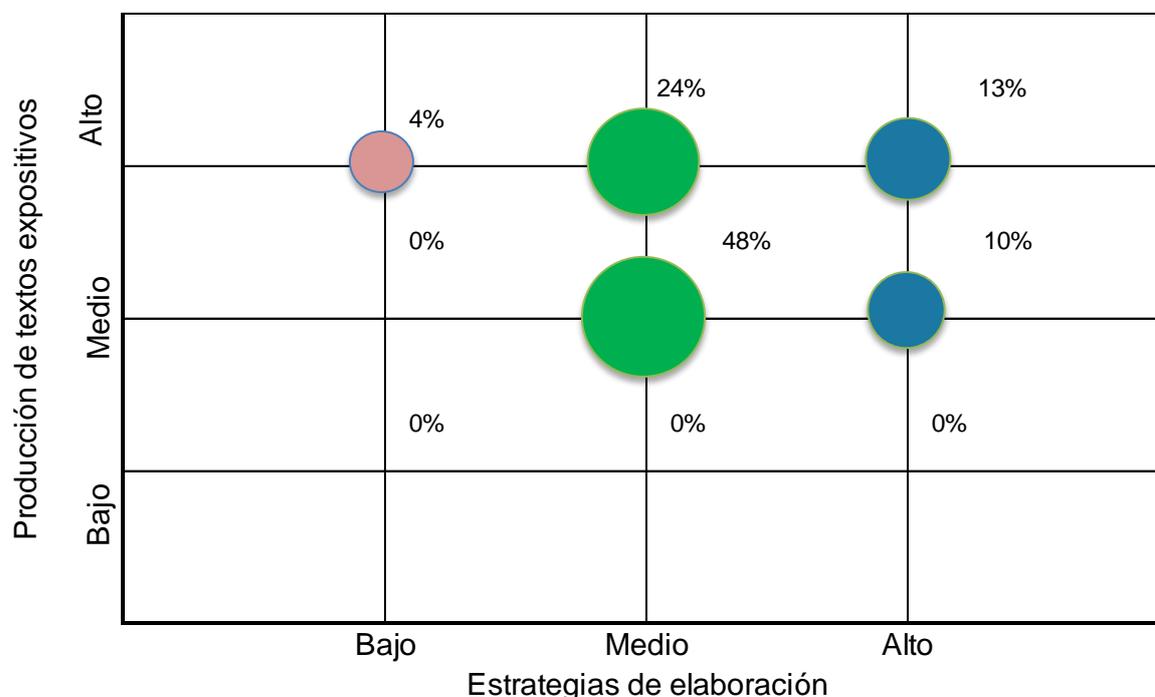
*Figura 19. Dimensión estrategias de organización y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017*

De la tabla 28 y la figura 19, se observa que el 7% de los estudiantes se encuentra en nivel bajo de estrategias de organización y nivel medio en producción de textos expositivos, mientras un 14% se encuentra a nivel alto en estrategias de organización y a la vez en nivel alto de producción de textos expositivos.

Tabla 29

*Dimensión estrategias de elaboración y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017*

Estrategias de Elaboración	Producción de textos expositivos						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	n	%	n	%	n	%	N	%
Bajo	0	0%	0	0%	4	4%	4	4%
Medio	0	0%	43	48%	22	24%	65	72%
Alto	0	0%	9	10%	12	13%	21	23%
Total	0	0%	52	58%	38	42%	90	100%



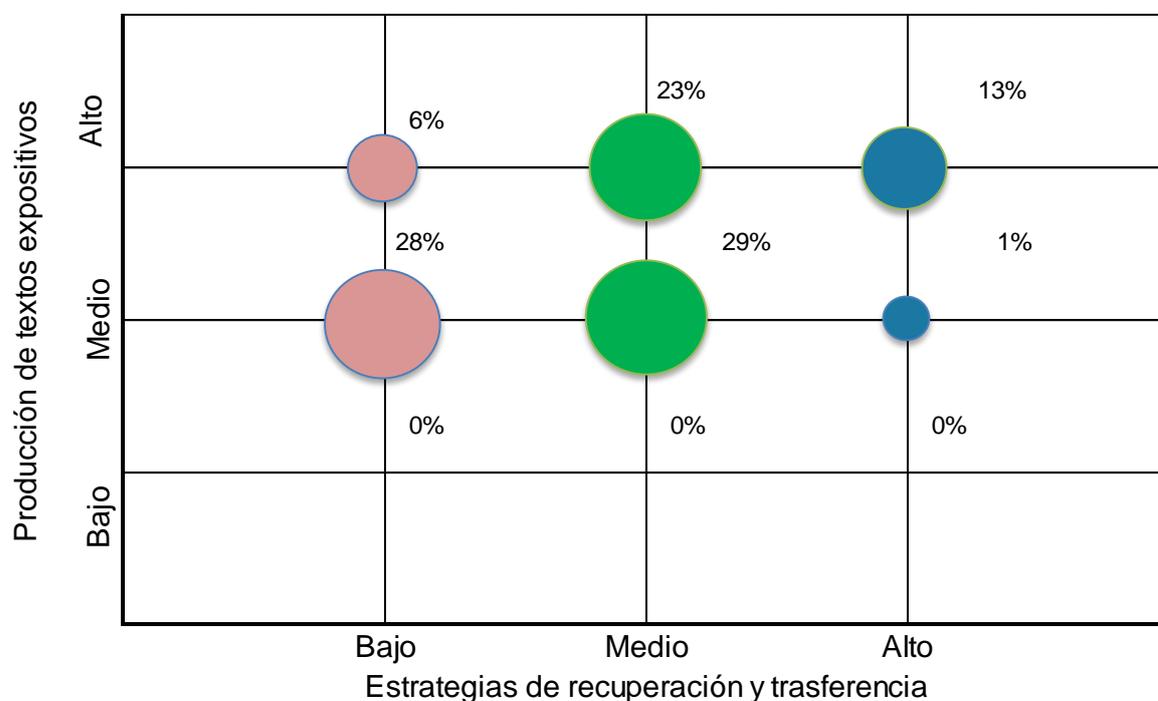
*Figura 20. Dimensión estrategias de elaboración y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017*

De la tabla 29 y la figura 20, se observa que el 4% de los estudiantes se encuentra en nivel bajo de estrategias de elaboración y nivel alto en producción de textos expositivos, mientras un 13% se encuentra a nivel alto en estrategias de organización y a la vez en nivel alto de producción de textos expositivos.

Tabla 30

*Dimensión estrategias de recuperación y transferencia y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017*

Estrategias de Recuperación y Transferencia	Producción de textos expositivos						Total	
	Bajo		Medio		Alto		N	%
	n	%	n	%	n	%		
Bajo	0	0%	25	28%	5	6%	30	33%
Medio	0	0%	26	29%	21	23%	47	52%
Alto	0	0%	1	1%	12	13%	13	14%
Total	0	0%	52	58%	38	42%	90	100%



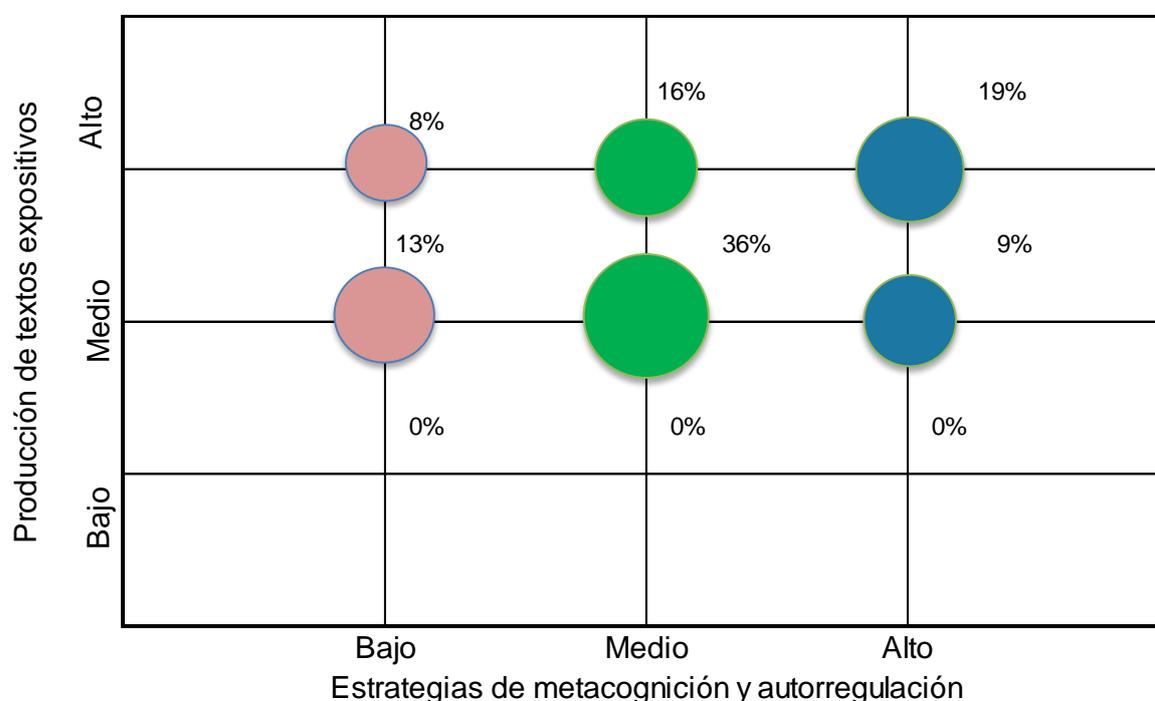
*Figura 21. Dimensión estrategias de recuperación y transferencia y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017*

De la tabla 30 y la figura 21, se observa que el 28% de los estudiantes se encuentra en nivel bajo de estrategias de recuperación y transferencia y nivel medio en producción de textos expositivos, mientras un 13% se encuentra a nivel alto en estrategias de recuperación y transferencia y a la vez en nivel alto de producción de textos expositivos.

Tabla 31

*Dimensión estrategias de metacognición y autorregulación y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017*

Estrategias de Metacongnición y Autorregulación	Producción de textos expositivos						Total	
	Bajo		Medio		Alto		N	%
	n	%	n	%	n	%		
Bajo	0	0%	12	13%	7	8%	19	21%
Medio	0	0%	32	36%	14	16%	46	51%
Alto	0	0%	8	9%	17	19%	25	28%
Total	0	0%	52	58%	38	42%	90	100%



*Figura 22. Dimensión estrategias de metacognición y autorregulación y producción de textos expositivos en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017*

De la tabla 31 y la figura 22, se observa que el 13% de los estudiantes se encuentra en nivel bajo de estrategias de metacognición y autorregulación y nivel medio en producción de textos expositivos, mientras un 19% se encuentra a nivel alto en estrategias de metacognición y autorregulación y a la vez en nivel alto de producción de textos expositivos.

### 3.2 Resultados inferenciales

#### Prueba de normalidad

Tabla 32

*Prueba de normalidad de la variable estrategias de aprendizaje y sus dimensiones.*

Variable y dimensiones	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
D1: Estrategias de adquisición	.326	90	.000
D2: Estrategias de atención	.358	90	.000
D3: Estrategias de organización	.370	90	.000
D4: Estrategias de elaboración	.415	90	.000
D5: Estrategias de recuperación y transferencia	.278	90	.000
D6: Estrategias de metacognición y autorregulación	.260	90	.000
Estrategias de aprendizaje	.364	90	.000

Regla de decisión:

Sig. > 0.05; No se rechaza la hipótesis nula

Sig. < 0.05; Se rechaza la hipótesis nula

De los resultados de la prueba de Kolmogorov- Smirnov, se tiene:

- 1) El valor p de significancia del estadístico de prueba presenta los valores de 0.326, 0.358, 0.370, 0.415, 0.278, 0.260 y 0.364, entonces para las seis dimensiones de estrategias de aprendizaje y la variable estrategias de aprendizaje el  $p = 0.000 < 0.05$ , por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de normalidad.
- 2) Luego, los datos de las tres dimensiones y la variable no provienen de una distribución normal.
- 3) Este resultado permite aplicar la prueba no paramétrica de Rho de Spearman.

### Prueba de hipótesis

Para probar las hipótesis de estudio debemos conocer las características de normalidad de la población, a partir de allí se determina la prueba estadística que debe utilizarse para la prueba de hipótesis.

### Supuestos para prueba de normalidad

Para la prueba de normalidad, planteamos las hipótesis de trabajo:

H<sub>0</sub>: No hay diferencias significativas entre la distribución ideal y la distribución normal de los datos.

H<sub>1</sub>: Hay diferencias significativas entre la distribución ideal y la distribución normal de los datos.

Tabla 33

*Prueba de normalidad de la variable producción de textos expositivos y sus dimensiones*

Variable y dimensiones	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
D1: Definición/Descripción	.350	90	.000
D2: Clasificación/Tipología	.346	90	.000
D3: Comparación/Contraste	.246	90	.000
D4: Problema-solución	.394	90	.000
D5: Pregunta-respuesta	.286	90	.000
D6: Causa-consecuencia	.391	90	.000
D7: Ilustración	.272	90	.000
Producción de textos expositivos	.380	90	.000

Regla de decisión:

Sig. > 0.05; No se rechaza la hipótesis nula

Sig. < 0.05; Se rechaza la hipótesis nula

De los resultados de la prueba de Kolmogorov- Smirnov, se tiene:

- 1) El valor p de significancia del estadístico de prueba presenta los valores de 0.350, 0.346, 0.246, 0.394, 0.286, 0.391, 0.272, y 0.380, entonces para las

siete dimensiones de producción de textos expositivos y la variable producción de textos expositivos el  $p = 0.000 < 0.05$ , por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de normalidad.

- 2) Luego, los datos de las ocho dimensiones y la variable no provienen de una distribución normal.
- 3) Este resultado permite aplicar la prueba no paramétrica de Rho de Spearman.

### Hipótesis general

H<sub>0</sub> Las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos no se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

H<sub>1</sub> Las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

Tabla 34

*Correlación entre estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos*

			Estrategias de aprendizaje	Producción de textos expositivos
Rho de Spearman de estrategias de aprendizaje	Coeficiente de correlación		1,000	,240*
	Sig. (bilateral)		.	,023
	N		90	90
Producción de textos expositivos	Coeficiente de correlación		,240*	1,000
	Sig. (bilateral)		,023	.
	N		90	90

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 34, según puede observarse, las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente.

**Conclusión:** Como el valor de significación obtenido del coeficiente de correlación de Spearman es  $p = 0,023$ , siendo menor que el valor de significancia

teórica  $\alpha = 0,05$ , se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna. Lo que viene a significar que las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

### Hipótesis específica 1

H<sub>0</sub> Las estrategias de adquisición y la producción de textos expositivos no se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

H<sub>1</sub> Las estrategias de adquisición y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

Tabla 35

*Correlación entre la dimensión estrategias de adquisición y la producción de textos expositivos*

			Estrategias de adquisición	Producción de textos expositivos
	Estrategias de adquisición	Coeficiente de correlación	1,000	,083
Rho Spearman		Sig. (bilateral)	.	,436
		n	90	90
	Producción de textos expositivos	Coeficiente de correlación	,083	1,000
		Sig. (bilateral)	,436	.
		n	90	90

En la tabla 35, según puede observarse, la dimensión estrategias de adquisición y la producción de textos expositivos no se relacionan significativamente.

**Conclusión:** Como el valor de significación obtenido del coeficiente de correlación de Spearman es  $p = 0,436$ , siendo mayor que el valor de significancia teórica  $\alpha = 0,05$ , se rechaza la hipótesis alterna, y se acepta la hipótesis nula. Lo que viene a significar que la dimensión estrategias de adquisición y la producción

de textos expositivos no se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

### Hipótesis específica 2

H<sub>0</sub> Las estrategias de atención y la producción de textos expositivos no se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

H<sub>1</sub> Las estrategias de atención y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

Tabla 36

*Correlación entre la dimensión estrategias de atención y la producción de textos expositivos*

			Estrategias de atención	Producción de textos expositivos
Rho Spearman	Estrategias de atención	Coeficiente de correlación	1,000	,322**
		Sig. (bilateral)	.	,002
		n	90	90
	Producción de textos expositivos	Coeficiente de correlación	,322**	1,000
		Sig. (bilateral)	,002	.
		n	90	90

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 36, según puede observarse, la dimensión estrategias de atención y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente.

**Conclusión:** Como el valor de significación obtenido del coeficiente de correlación de Spearman es  $p = 0,002$ , siendo menor que el valor de significancia teórica  $\alpha = 0,05$ , se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna. Lo que viene a significar que la dimensión estrategias de atención y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

### Hipótesis específica 3

- H<sub>0</sub> Las estrategias de organización y la producción de textos expositivos no se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.
- H<sub>1</sub> Las estrategias de organización y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

Tabla 37

*Correlación entre la dimensión estrategias de organización y la producción de textos expositivos*

			Estrategias de organización	Producción de textos expositivos
Rho de Spearman	Estrategias de organización	Coefficiente de correlación	1,000	,294**
		Sig. (bilateral)		,005
		n	90	90
	Producción de textos expositivos	Coefficiente de correlación	,294**	1,000
		Sig. (bilateral)	,005	.
		n	90	90

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 37, según puede observarse, la dimensión estrategias de organización y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente.

**Conclusión:** Como el valor de significación obtenido del coeficiente de correlación de Spearman es  $p = 0,005$ , siendo menor que el valor de significancia teórica  $\alpha = 0,05$ , se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna. Lo que viene a significar que entre la dimensión estrategias de organización y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

#### Hipótesis específica 4

- H<sub>0</sub> Las estrategias de elaboración y la producción de textos expositivos no se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima,.
- H<sub>1</sub> Las estrategias de elaboración y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima,.

Tabla 38

*Correlación entre la dimensión estrategias de elaboración y la producción de textos expositivos*

		Estrategias de elaboración	Producción de textos expositivos
Rho Spearman	Estrategias de elaboración	1,000	,061
	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)		,568
	n	90	90
	Producción de textos expositivos	,061	1,000
	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	,568	
	n	90	90

En la tabla 38, según puede observarse, la dimensión estrategias de elaboración y la producción de textos expositivos no se relacionan significativamente.

**Conclusión:** Como el valor de significación obtenido del coeficiente de correlación de Spearman es  $p = 0,568$ , siendo mayor que el valor de significancia teórica  $\alpha = 0,05$ , se rechaza la hipótesis alterna, y se acepta la hipótesis nula. Lo que viene a significar que la dimensión estrategias de elaboración y la producción de textos expositivos no se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima.

### Hipótesis específica 5

H<sub>0</sub> Las estrategias de recuperación y transferencia y la producción de textos expositivos no se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

H<sub>1</sub> Las estrategias de recuperación y transferencia y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

Tabla 39

*Correlación entre la dimensión estrategias de recuperación y transferencia y la producción de textos expositivos*

			Estrategias de recuperación y transferencia	Producción de textos expositivos
Rho de Spearman	Estrategias de recuperación y transferencia	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1,000	,470**
		n	90	90
	Producción de textos expositivos	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,470**	1,000
		n	90	90

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 39, según puede observarse, la dimensión estrategias de recuperación y transferencia y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente.

### Conclusión:

Como el valor de significación obtenido del coeficiente de correlación de Spearman es  $p = 0,000$ , siendo menor que el valor de significancia teórica  $\alpha = 0,05$ , se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna. Lo que viene a significar que la dimensión estrategias de recuperación y transferencia y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

### Hipótesis específica 6

- H<sub>0</sub> Las estrategias de metacognición y autorregulación y la producción de textos expositivos no se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.
- H<sub>1</sub> Las estrategias de metacognición y autorregulación y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

Tabla 40

*Correlación entre la dimensión estrategias de metacognición y autorregulación y la producción de textos expositivos*

		Estrategias de metacognición y autorregulación	Producción de textos expositivos
Rho de Spearman	Estrategias de metacognición y autorregulación	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) n	1,000 ,248* 90 90
	Producción de textos expositivos	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) n	,248* ,018 90 90

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 40, según puede observarse, la dimensión estrategias de metacognición y autorregulación y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente.

**Conclusión:** Como el valor de significación obtenido del coeficiente de correlación de Spearman es  $p = 0,018$ , siendo menor que el valor de significancia teórica  $\alpha = 0,05$ , se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna. Lo que viene a significar que entre la dimensión estrategias de metacognición y autorregulación y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

## **IV. Discusión**

Efectuada la indagación correspondiente a las variables estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos, el objetivo consistió en llegar a determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

Se formuló como hipótesis general: Las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. La distribución de conforme a la frecuencia sobre la variable estrategias de aprendizaje, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 65 estudiantes (72%) se hallan en el nivel medio; 13 estudiantes (15%) están en el nivel alto; y 12 estudiantes (13%) pertenecen al nivel bajo. La distribución de frecuencia de la variable producción de textos expositivos, que en un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 52 estudiantes (58%) se ubican en el nivel medio; 38 estudiantes (42%) están en el nivel alto; y ningún estudiante pertenece al nivel bajo. El coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,240 ( $p < 0,05$ ), por lo que las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. Esta investigación coincide con Saldaña (2014) en la tesis de maestría denominada "*Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos de nivel medio superior*", concluyó que de los futuros profesionales se toma en cuenta su aprendizaje a ser, cómo aprender a aprender con una clara orientación a una educación permanente. Por ello, se consideran las competencias en el perfil profesional para conceder un aspecto estratégico al conocimiento que adquiere durante su formación. En esa ruta, las estrategias de aprendizaje favorecen la autorregulación del aprendizaje, considerándose entre ellas, el pensamiento crítico y la autorregulación metacognitiva. Sobre ellas, los hallazgos señalan correlación significativa con los elementos de la motivación presentando además una correlación alta con motivación interna y la más baja con las creencias de control. Asimismo, coincide con Paucar (2015) en la tesis de maestría titulada "*Estrategias*

*de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*” que concluyó que se presentan correlaciones que son significativas y positivas de las estrategias de aprendizaje, la motivación para el estudio y con la comprensión lectora. La investigación mostró así que se presenta asociación entre las estrategias de aprendizaje empleadas en aula, la motivación y la comprensión de textos. Esto permitió apreciar que las estrategias de aprendizaje se enfocan en la motivación orientada al logro de la comprensión de textos en los alumnos universitarios.

Asimismo, la hipótesis específica 1 dice: Las estrategias de adquisición y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. La distribución considerada de frecuencia de la dimensión estrategias de adquisición, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 58 estudiantes (64%) se ubican en el nivel medio; 17 estudiantes (19%) están en el nivel alto; y 15 estudiantes (17%) pertenecen al nivel bajo. El coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,436 ( $p > 0,05$ ), por lo que las estrategias de adquisición y la producción de textos expositivos no se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. En ese sentido, Sepúlveda (2013) en la tesis de maestría titulada “*Diferencias entre estrategias de aprendizaje y motivación, en grupos progresivos y no progresivos*”, señala que en cuanto a las estrategias de aprendizaje, a las que más se accedió por parte de los grupos no progresivos consistieron en cuatro estrategias de aprendizaje, dos de las cuales se situaron en el mismo nivel. Las de regulación del esfuerzo, fueron las más altas, seguidas de la autorregulación metacognitiva y administración del tiempo, en el mismo nivel, y en tercer lugar se encontró la estrategia de repetición. La investigación estableció correlaciones comparadas entre dos grupos considerando las estrategias de aprendizaje y motivación como variables en asociación con el rendimiento académico. Se encontró estas correlaciones de forma significativa en ambos grupos. Las estrategias de aprendizaje como la regulación, autorregulación metacognitiva con control del propio tiempo, y la repetición fueron las que mejores resultados mostraron para las

correlaciones. Es decir, a mayor empleo de las estrategias de aprendizaje y motivación, mayor rendimiento académico. Debe tomarse en cuenta que la motivación es importante para la aplicación de las estrategias de adquisición.

De la misma forma, la hipótesis específica 2 dice: Las estrategias de atención y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. La distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de atención, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 63 estudiantes (70%) se encuentran en el nivel medio; 15 estudiantes (17%) se sitúan en el nivel alto; y 12 estudiantes (13%) pertenecen al nivel bajo. El coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,322 ( $p < 0,05$ ), por lo que las estrategias de atención y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. El hallazgo coincide con las premisas aplicadas por Hernández (2013) en la tesis titulada *“Estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante, un caso con alumnos de pedagogía”*, que concluyó que mediante la construcción del portafolio de evidencias por equipos, se mejoró la comprensión de contenidos y en la presentación formal del portafolio de evidencia, observándose de forma diferente en cada equipo. Las estrategias de aprendizaje aplicadas se fundamentaron en los contenidos curriculares mostrando mejoras en conocimientos y habilidades de comunicación escrita, comprensión y creatividad. El rendimiento encontrado fue medio, un nivel de regular a bajo y alto, alcanzado por algunos estudiantes.

También, la hipótesis específica 3 dice: Las estrategias de organización y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. La distribución de frecuencia en relación a la dimensión estrategias de organización, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 65 estudiantes (72%) se ubican en el nivel medio; 14 estudiantes (16%) están en el nivel alto; y 11 estudiantes (12%) pertenecen al nivel bajo. El coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,294 ( $p < 0,05$ ), por lo que las estrategias de organización y la

producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. Coincide en cuanto a organización con Javaloyes (2013) en la tesis doctoral que lleva por título *“Enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula. Estudio descriptivo en profesorado de niveles no universitarios”*, quien tuvo como conclusión el contar con un instrumento elaborado para la enseñanza de estrategias educativas en el aula, el cual tuvo una fiabilidad de 0,94. Así también, el 80% de las instituciones educativas utilizan estrategias de aprendizaje, en contraparte se cuenta con un 20% que no muestra ninguna acción orientada a enseñar a aprender a los estudiantes. Además, los profesores conceden valor al uso de estrategias de aprendizaje, mostrando que para un 67% es imprescindible, y un 24% llega a considerar en la programación de unidades didácticas.

Así también, hipótesis específica 4 afirma: Las estrategias de elaboración y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. La distribución en relación a la frecuencia de la dimensión estrategias de elaboración, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 65 estudiantes (72%) se sitúan en el nivel medio; 21 estudiantes (23%) se hallan en el nivel alto; y 4 estudiantes (5%) pertenecen al nivel bajo. El coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,061 ( $p > 0,05$ ), por lo que las estrategias de elaboración y la producción de textos expositivos no se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. El resultado entra en aspectos coincidentes con Zuccalá, G. (2015) en la tesis de maestría titulada *“Producir textos en los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado”* al concluir que los niños que procedieron de instituciones educativas constructivistas lograron producir textos más largos, con atributos propios de la narración, con organización interna de gran complejidad, por lo que consideraron también referencias evaluativas de edad más temprana. Asimismo, un tipo de experiencia o práctica educativa influye sobre las capacidades de los niños en la producción de textos narrativos, extensos, organizados y de buen contenido. Asimismo, según el

contexto formal, la producción de textos se limitó a su expresión oral para que pudieran ser escritos alfabéticamente.

De igual manera, la hipótesis específica 5 dice: Las estrategias de recuperación y transferencia y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. La frecuencia según su distribución respecto a la dimensión estrategias de recuperación y transferencia, mostró que en un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 47 estudiantes (52%) se ubican en el nivel medio; 30 estudiantes (33%) se sitúan en el nivel bajo; y 13 estudiantes (15%) pertenecen al nivel alto. El coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,470 ( $p < 0,05$ ), por lo que las estrategias de recuperación y transferencia y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. En ese sentido, se complementa con Chávez, Murata y Uehara (2012) en su investigación de maestría denominada *“Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5° grado de educación primaria de las instituciones educativas de Fe y Alegría Perú”* que concluyó que la producción escrita descriptiva de los estudiantes se ubica mayoritariamente en un nivel medio de producción. Asimismo, no se hallaron diferencias que fuesen significativas por género. Contrariamente, se localizaron diferencias en la producción escrita entre niños de Lima y provincias. En referencia a la producción escrita narrativa se halló mayor aglutinación de porcentaje en un nivel medio. La investigación evidenció los niveles en la producción de textos en los alumnos encontrando diferencias significativas entre la procedencia de la institución educativa, Lima y provincias. Ello podría indicar que mayor uso de estrategias de aprendizaje se daría en Lima y menor empleo de las estrategias de aprendizaje en provincias. El nivel medio de producción indica una producción textual regular. También coincide con Lizandro (2014) en la investigación *“Estilos de aprendizaje e inteligencia en estudiantes universitarios de Arequipa, Perú”*, que concluyó con la confirmación de relación presente entre estilo acomodador y capacidad intercultural de nivel bajo, también se halló relación entre estilo asimilador y capacidad

intelectual de nivel alto. Adicionalmente, se observó el estilo divergente en buen nivel de porcentaje en los niveles de inteligencia. Este estudio encontró correlación significativa entre las estrategias de aprendizaje de las que se sirvieron los estudiantes y su capacidad intelectual, encontrándose que las estrategias se orientaron según los estilos de aprendizaje más utilizados por los alumnos, para este caso el asimilador y el divergente. Al encontrar esta correspondencia, se interpreta como a mayores estrategias de aprendizaje mayor es la capacidad intelectual o inteligencia en los estudiantes universitarios.

Finalmente, la hipótesis específica 6 dice: Las estrategias de metacognición y autorregulación y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. La distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de metacognición y autorregulación, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 46 estudiantes (51%) se ubican en el nivel medio; 25 estudiantes (28%) están en el nivel alto; y 19 estudiantes (21%) pertenecen al nivel bajo. El coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,248 ( $p < 0,05$ ), por lo que las estrategias de metacognición y autorregulación y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. Este hallazgo coincide con Soto (2013) en la tesis de maestría titulada *“Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes año 2011”*, que llegó a concluir con que las estrategias de aprendizaje mejoran significativamente la comprensión lectora de los estudiantes. De forma complementaria, el hallazgo corresponde con Reyes (2015) en la tesis de maestría denominada *“Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes del tercer grado de educación secundaria”*, quien concluyó con la elaboración de un instrumento para la enseñanza de estrategias educativas en el aula con una fiabilidad de 0,94. El 80% de los colegios aplican estrategias de aprendizaje, mientras un 20% no se preocupa por realizar acción alguna para enseñar a aprender a los estudiantes. Los docentes dan valor al uso de estrategias, para un 67% es imprescindible, mientras un 24% la incluye en sus programaciones. Desde ese enfoque, la atención del estudiante es primordial, más allá de lo que los

docentes enseñen o no.

## **V. Conclusiones**

**Primera conclusión**

Las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. El valor encontrado del coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,240 ( $p < 0,05$ ). Es así que se aceptó la hipótesis.

**Segunda conclusión**

Las estrategias de adquisición y la producción de textos expositivos no se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. El valor encontrado del coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,083 ( $p > 0,05$ ). Es así que se rechazó la hipótesis.

**Tercera conclusión**

Las estrategias de atención y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. El valor encontrado del coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,322 ( $p < 0,05$ ). Es así que se aceptó la hipótesis.

**Cuarta conclusión**

Las estrategias de organización y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. El valor encontrado del coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,294 ( $p < 0,05$ ). Es así que se aceptó la hipótesis.

**Quinta conclusión**

Las estrategias de elaboración y la producción de textos expositivos no se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. El valor encontrado del coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,061 ( $p > 0,05$ ). Es así que se rechazó la hipótesis.

**Sexta conclusión**

Las estrategias de recuperación y transferencia y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. El valor encontrado del coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,470 ( $p < 0,05$ ). Es así que se aceptó la hipótesis.

**Sétima conclusión**

Las estrategias de metacognición y autorregulación y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. El valor encontrado del coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,248 ( $p < 0,05$ ). Es así que se aceptó la hipótesis.

## **VI. Recomendaciones**

**Primera recomendación**

A los estudiantes de la carrera profesional de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, investigar sobre las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos poniendo en práctica sus métodos para mejorar la relación existente entre ambas.

**Segunda recomendación**

A los docentes de la carrera profesional de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, realizar talleres motivadores para el uso de estrategias de adquisición, pues los esfuerzos hallados requieren mejorarse a fin de incrementar una producción de textos expositivos de calidad en los estudiantes.

**Tercera recomendación**

A los docentes de la carrera profesional de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, incrementar las tareas sobre las estrategias de atención y la producción de textos expositivos.

**Cuarta recomendación**

A los docentes de la carrera profesional de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, preparar materiales sobre el uso de las estrategias de organización que sirvan para organizar la producción de textos expositivos mediante sesiones de aprendizaje enfocadas a su desarrollo.

**Quinta recomendación**

A los docentes de la carrera profesional de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, propiciar el uso de las estrategias de elaboración pues la no correlación evidencia deficiencias en enseñar a elaborar, por lo que la producción de textos expositivos en los estudiantes se ve afectada.

**Sexta recomendación**

A los estudiantes de la carrera profesional de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, poner en práctica las estrategias de recuperación y

trasferencia en asociación con la producción de textos expositivos participando activamente en las exposiciones requeridas durante su proceso de enseñanza aprendizaje.

**Sétima recomendación**

A los estudiantes de Postgrado, realizar investigaciones para profundizar los alcances en el modo en que se aplican las estrategias de metacognición y autorregulación y su relación con la producción de textos expositivos.

## **VII. Referencias**

- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios, Segunda época*, 32, segundo semestre 2010, 73-88. Recuperado el 22 de mayo de 2017 desde <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n32/n32a05.pdf>
- Álvarez, T. (2009). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Bernardo, J. (2004). *Estrategias de aprendizaje: Para aprender más y mejor*. Madrid: RIALP.
- Bereiter, C y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Bono, A. y De la Barrera, S. (2004). *Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida*. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n4/19\\_04\\_Bono.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n4/19_04_Bono.pdf)
- Camarero, F.; Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4), 615-622.
- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós.
- Chávez, Z.; Murata, C. R. y Uehara, A. M. (2012). *Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5° grado de educación primaria de las instituciones educativas de Fe y Alegría Perú*. (Tesis de maestría). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Díaz-Barriga A., Frida. y Hernández R., Gerardo (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*, 2ª Ed. México: Mc Graw Hill.
- Flower, L. y J. Hayes (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365- 87.
- Gallego, J. L. y Mendías, A. M. (2012). ¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? Un estudio de caso. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 47-61.
- Gil, J. S. (2004). *Comprensión y producción de textos académicos. Una propuesta de trabajo para este componente en la Universidad del Valle*. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/johnsaurojasponenciausarbole>

da04-07pdf-7tfXD-articulo.pdf

- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, J. (2013). *Estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante, un caso con alumnos de pedagogía*. (Tesis de maestría). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Javaloyes, M. J. (2013). *Enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula. Estudio descriptivo en profesorado de niveles no universitarios*. (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Kaufman, A.M. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y Vida*, 15, 3, 15-32.
- Kaufman, A.M. y Rodríguez, M.E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana.
- León, A. P.; Risco, E. y Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior*, XLIII (172), 123-144. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3484/Estrategias%20de%20aprendizaje%20en%20educaci%C3%B3n%20superior%20en%20un%20modelo%20curricular%20por%20competencias.pdf?sequence=1>
- Lizandro, W. (2014). Estilos de aprendizaje e inteligencia en estudiantes universitarios de Arequipa, Perú. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7 (14).
- Maquilón, F. (2003). *Diseño y Evaluación del Diseño de un Programa de Intervención para la mejora de las habilidades de aprendizajes de los estudiantes universitarios*. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10996/MaquilonSanchez.pdf>
- Mayer, R. (2014). *Aprendizaje e instrucción*. Alianza Editorial.
- Meza, A. y Lazarte, C. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Lima, Perú: Universidad Ricardo Palma.
- Ministerio de Educación (2007). Producción de textos: la comunicación escrita. *Comunicación, serie 1 para docentes de secundaria. Fascículo 5*. Lima: El Comercio.

- Ministerio de Educación (2017). *Diseño curricular nacional 2017*. Recuperado el 5 de mayo de 2017 desde <https://es.slideshare.net/doyomij/diseo-curricular-nacional-dcn-2017>
- Paucar, P. (2015). *Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*. (Tesis de maestría). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Pérez, L. (2005). Programa de lecto-escritura para mejorar la comprensión y producción de textos de los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria de la I.E, N° 19916 de Pimentel, Perú. Callao.
- Pozo, J. I. y Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. En C. Monereo (Compil.), *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech.
- Reyes, M. J. (2015) *Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes del tercer grado de educación secundaria*. (Tesis de maestría). Piura, Perú: Universidad de Piura.
- Saldaña, L. P. (2014). *Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos de nivel medio superior*. (Tesis de maestría). México: Universidad Autónoma de Nueva León.
- Sepúlveda, S. M. (2013). *Diferencias entre estrategias de aprendizaje y motivación, en grupos progresivos y no progresivos*. (Tesis de maestría). México: Universidad de Nueva León.
- Soto, A. (2013). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes año 2011*. (Tesis de maestría). Lima, Perú: Universidad de San Martín de Porres.
- Valderrama, S. (2015). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Zuccalá, G. (2015). *Producir textos en los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado*. (Tesis de maestría). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

## **Anexos**

## Anexo 1. Matriz de consistencia.

### Matriz de consistencia

TITULO: Estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria, UNFV, 2017.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Nivel y Rango
<p><b>PROBLEMA PRINCIPAL:</b> ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017?</p> <p><b>PROBLEMAS SECUNDARIOS:</b> ¿Qué relación existe entre las estrategias de adquisición y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017?</p> <p>¿Qué relación existe entre las estrategias de atención y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017?</p> <p>¿Qué relación existe entre las estrategias de organización y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad</p>	<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECIFICOS:</b> Determinar la relación que existe entre las estrategias de adquisición y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.</p> <p>Determinar la relación que existe entre las estrategias de atención y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.</p> <p>Determinar la relación que existe entre las estrategias de organización y la producción de textos</p>	<p><b>HIPOTESIS GENERAL:</b> Las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.</p> <p><b>HIPOTESIS ESPECIFICAS:</b> Las estrategias de adquisición y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.</p> <p>Las estrategias de atención y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.</p> <p>Las estrategias de organización y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad</p>	<b>Variable 1: Estrategias de aprendizaje</b>				
			Estrategias de Adquisición	de Exploración Organizadores previos Selección Ideas principales Subrayado Epiografiado	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	(5) Siempre (4) Casi siempre (3) Algunas veces (2) Pocas veces (1) Nunca	Alto (199 - 270) Medio (127 - 198) Bajo (54- 126)
			Estrategias de Atención	de Aprendizaje multisensorial Focalización Uso de TICs	8, 9, 10, 11		
			Estrategias de Organización	de Ampliar tiempo de atención voluntaria			
			Estrategias de elaboración	de Resumen Esquemas Diagramas Agrupamientos Mnemotecnias	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20		
			Estrategias de Recuperación y Transferencia	de Aplicaciones Relaciones Metáforas Analogías Mapas conceptuales Autopreguntas	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28,		
Estrategias de Metacognición y Auto-regulación	de Palabras clave Relaciones intracontenido Relación con otras materias	29, 30, 31, 32, 33, 34,, 35, 36,					

<p>Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017?</p> <p>¿Qué relación existe entre las estrategias de elaboración y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017?</p> <p>¿Qué relación existe entre las estrategias de recuperación y transferencia y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017?</p> <p>¿Qué relación existe entre las estrategias de metacognición y autorregulación y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017?</p>	<p>expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.</p> <p>Determinar la relación que existe entre las estrategias de elaboración y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.</p> <p>Determinar la relación que existe entre las estrategias de recuperación y transferencia y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.</p> <p>Determinar la relación que existe entre las estrategias de metacognición y autorregulación y la producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.</p>	<p>Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.</p> <p>Las estrategias de elaboración y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.</p> <p>Las estrategias de recuperación y transferencia y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.</p> <p>Las estrategias de metacognición y autorregulación y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.</p>		<p>Planificación Conocimiento sobre estrategias Generar alternativas Autoconocimiento</p>	<p>37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54</p>		
<b>Variable 2: Producción de textos expositivos</b>							
<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala de valores</b>	<b>Nivel y Rango</b>			
Descripción/ Descripción	Elementos descriptivos relacionados con la utilidad	1, 2,	(2) Buena respuesta (1) Regular (0) No contesta	Alto (19 - 28) Medio (9 - 18) Bajo (0- 84)			
Clasificación/Tipología	Extensión Anuncio de la existencia de varias clases de elementos	3, 4,					
Comparación/ Contraste	Muestra la existencia de un contraste	5, 6					

			Problema-solución  Pregunta.respuesta  Causa-consecuencia  Ilustración	Muestra la existencia de un contraste  Explicación de soluciones  Explica con una pregunta y respuesta  Anuncia la causa o la consecuencia  Explica a partir de una ilustración útil al texto	7, 8,  9, 10  11, 12,  13, 14		
Metodología		Población		Técnica instrumento		Resultado	
Paradigma: Positivista Enfoque: Cuantitativo Tipo de investigación: Sustantivo Método: Hipotético deductivo Diseño: No experimental De corte transversal Correlacional		La población de estudio investigación fueron los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNFV que son un total de 118 estudiantes.  La muestra estuvo conformada por 90 estudiantes de la Facultad de Educación de la UNFV, según aplicación de fórmula (Feedback Networks Technologies, 2017).		Para la V1, estrategias de aprendizaje, se utilizó un cuestionario tipo Escala de Likert, constituida por 54 afirmaciones.  Para la V2, producción de textos, se elaboró una ficha de observación para la producción de textos que está constituido de 14 preguntas.		Se utilizará la estadística descriptiva para la frecuencia de niveles por variable.  Se utilizará la estadística inferencial para contrastar la hipótesis utilizándose el Rho de Spearman.	

Anexo 2. Matriz de datos.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE																																																																
N.º	ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN							ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN				ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN								ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN								ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN Y TRANSFERENCIA								ESTRATEGIAS DE METACOGNICIÓN Y AUTORREGULACIÓN																												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54										
1	3	2	2	2	3	2	3	1	3	3	3	4	1	3	3	2	3	2	3	3	2	4	2	5	4	4	3	3	2	3	4	3	2	6	2	2	2	2	2	1	2	3	2	1	6	2	2	2	2	2	3	2	1	2	3	1	1	2	2	4	4	2	3	9
2	3	4	3	3	4	3	3	2	3	4	3	3	1	4	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	0	2	2	4	3	3	3	4	4	4	2	7	3	3	4	3	2	5	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	4	5	5					
3	4	3	3	3	4	3	4	2	4	3	3	4	1	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	2	3	3	3	4	3	3	4	4	2	7	4	3	3	2	6	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	6	2	6				
4	3	3	5	5	4	3	4	2	3	2	2	4	1	4	4	5	3	2	2	2	3	2	2	7	2	2	3	4	2	2	2	3	2	2	0	3	3	2	6	4	3	3	2	4	4	3	4	2	2	4	4	4	3	3	5	3	2	5	9					
5	3	3	2	2	2	2	2	1	3	2	2	3	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	9	2	2	2	2	2	2	3	3	3	1	9	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	3	1	2	2	2	1	2	2	1	3	5				
6	5	3	5	4	3	3	5	2	4	5	4	5	1	3	3	4	4	5	4	4	4	5	3	6	5	4	4	5	5	5	4	5	3	7	4	5	5	3	3	3	4	4	3	1	5	5	4	4	5	5	5	4	5	8	2	8								
7	4	3	3	4	4	4	4	2	3	4	3	4	1	4	5	2	4	3	3	3	4	4	3	2	4	4	3	4	4	4	4	5	3	2	5	5	2	4	1	1	4	4	4	2	5	4	3	4	3	3	4	3	4	5	6	8	6							
8	4	4	3	3	4	2	2	2	2	2	1	3	8	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	4	3	3	2	2	2	2	2	3	2	1	9	3	2	3	1	2	3	3	1	2	3	4	4	4	3	3	3	2	3	2	2	1	2	1	2	1	4	8		
9	2	2	3	3	3	3	3	1	3	3	4	3	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	6	2	2	3	2	3	3	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	7	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	4	3			
10	3	4	1	2	3	3	4	2	5	5	1	2	1	3	3	3	5	3	4	3	3	2	9	2	4	2	2	4	2	3	2	3	2	2	0	3	1	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	4	4	5	3	3	4	3	3	3	4	4	6	1		
11	4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	4	1	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	5	3	3	4	3	2	3	3	3	2	4	4	2	3	1	3	3	4	4	4	4	4	4	5	5	5	3	4	4	4	4	4	4	5	7	4					
12	4	5	4	3	4	4	4	2	5	4	3	2	1	3	3	4	4	4	5	4	5	3	6	4	4	4	1	3	4	4	4	2	8	4	4	1	1	4	1	4	1	2	0	4	4	1	4	3	4	4	5	4	5	4	4	5	5	5	5	7	6			
13	4	3	2	4	3	3	3	2	4	4	4	4	1	3	3	3	4	2	3	2	3	4	2	7	4	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	1	2	3	4	4	2	2	3	4	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	5	9	9				
14	3	2	2	2	3	2	3	1	2	3	3	4	1	3	3	2	3	3	2	4	2	5	4	4	4	3	3	2	3	4	3	2	6	2	2	2	2	2	1	2	3	2	1	6	2	2	2	2	2	3	2	1	1	2	2	4	4	2	3	9				
15	3	4	3	3	4	3	3	2	3	3	4	3	1	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	0	2	2	4	3	3	3	4	4	2	7	3	3	4	3	2	5	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	2	2	3	3	4	5	5	6	2	5				
16	4	3	3	3	4	3	4	2	3	3	3	4	1	4	4	4	3	3	4	3	4	3	2	4	3	3	3	4	3	3	4	4	2	7	4	3	3	2	6	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	6	2				
17	3	3	5	5	4	3	4	2	2	2	2	4	1	4	4	5	3	2	2	2	3	2	2	7	2	2	3	4	2	2	2	3	2	0	3	3	2	2	4	4	4	4	2	6	4	3	3	2	4	4	3	3	4	4	4	3	3	5	3	2	5	9		
18	3	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	9	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	9	2	2	2	2	2	2	2	3	3	1	9	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	3	1	2	2	2	1	2	1	3	5				
19	5	3	5	4	3	3	5	2	3	5	4	5	1	3	3	4	4	5	4	4	4	5	3	6	5	4	4	5	5	5	4	5	3	7	4	5	5	3	3	3	4	4	3	1	5	5	4	4	5	4	4	4	5	5	5	4	5	8	2	8				
20	4	3	3	4	4	4	4	2	2	4	3	4	1	4	5	2	4	3	3	3	4	4	3	2	4	4	3	4	4	4	4	4	3	2	5	5	2	4	1	1	4	4	4	2	5	4	3	4	5	4	4	4	3	3	4	5	6	8						

2	1	4	4	3	3	4	2	2	2	1	2	1	3	7	2	2	3	3	2	3	3	2	4	3	3	2	2	2	2	2	3	2	1	9	3	2	3	1	2	3	3	1	8	2	3	4	4	3	3	3	3	2	3	2	2	1	2	1	4	8						
2	2	2	2	3	3	3	3	3	1	9	2	3	4	3	1	2	3	3	3	3	2	3	3	2	6	2	3	2	3	3	2	2	3	2	0	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	7	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	4	3								
2	3	4	1	4	4	4	4	4	2	5	5	4	4	1	8	4	4	4	4	4	5	4	4	4	3	7	5	5	4	4	3	4	4	5	3	4	4	5	5	5	5	5	3	7	4	4	3	3	4	4	4	4	5	4	4	5	5	7	5							
2	4	5	4	4	5	5	5	4	2	3	4	3	3	4	1	4	5	4	5	5	2	4	4	3	3	5	3	3	2	5	2	5	2	3	2	5	5	1	5	4	4	3	4	4	3	0	5	3	2	3	4	3	5	5	3	4	5	4	2	2	3	5	4	4	6	6
2	5	4	3	1	2	3	2	2	1	7	5	5	4	5	1	9	3	2	3	5	3	3	2	3	2	2	6	4	4	2	4	2	2	4	4	2	6	3	2	5	3	4	4	5	3	0	2	3	5	5	4	4	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	8	0	
2	6	4	1	3	4	4	3	4	2	3	5	4	5	5	1	9	4	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	4	3	2	4	4	3	4	3	5	4	4	5	4	4	3	2	4	4	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	6	6		
2	7	3	2	2	2	3	2	3	1	7	3	3	3	4	1	3	3	2	3	2	3	3	2	4	2	5	4	4	3	3	2	3	4	3	2	6	2	2	2	2	1	2	3	2	1	6	2	2	2	2	2	3	2	1	2	3	1	1	2	2	4	4	2	3	9	3
2	8	3	4	3	3	4	3	3	2	3	4	3	4	3	1	4	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	0	2	4	3	3	3	4	4	4	2	7	3	3	4	3	2	3	4	3	2	5	3	3	4	4	3	3	3	2	2	3	3	4	4	5	5	5			
2	9	4	3	3	3	4	3	4	2	4	4	3	3	4	1	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	4	3	3	4	4	2	7	4	3	3	2	3	4	4	2	6	3	3	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	6	2	
3	0	3	3	5	5	4	3	4	2	7	3	2	2	4	1	4	4	5	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	4	2	2	2	3	2	0	3	3	2	2	4	4	4	4	2	6	4	3	3	2	4	4	3	4	2	2	4	4	3	3	5	3	2	5	9	
3	1	3	3	2	2	2	2	2	1	6	3	2	2	3	1	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	9	2	2	2	2	2	3	3	1	9	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	3	2	2	3	1	2	2	2	1	3	5	3		
3	2	5	3	5	4	3	3	5	2	8	4	5	4	5	1	8	3	3	4	4	5	4	4	4	5	3	6	5	4	4	5	5	5	4	5	3	7	4	5	5	3	3	3	4	4	3	1	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4	5	8	2						
3	3	4	3	3	4	4	4	4	2	6	3	4	3	4	1	4	4	5	2	4	3	3	4	4	3	2	2	4	4	4	4	4	4	5	2	2	5	5	2	4	1	1	4	4	4	2	5	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	5	6	8					
3	4	4	4	3	3	4	2	2	2	2	2	2	1	3	8	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	4	3	3	2	2	2	3	2	1	9	3	2	3	1	2	3	3	1	8	2	3	4	4	4	3	3	3	3	2	3	2	2	1	2	1	4	8				
3	5	2	2	3	3	3	3	3	1	9	3	3	4	3	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	6	2	3	2	3	3	2	2	3	0	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	7	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	4	3			
3	6	5	4	5	4	5	4	4	3	1	5	5	5	4	1	9	4	3	5	5	3	3	3	3	2	3	1	3	4	3	4	4	2	8	4	3	3	4	4	3	4	4	9	3	3	2	3	2	4	3	4	5	3	4	5	5	4	4	4	3	4	6	5			
3	7	4	4	3	3	4	3	4	2	5	5	5	3	4	1	4	3	5	4	4	3	3	4	3	3	3	4	5	3	3	4	3	4	2	9	3	2	3	4	5	4	5	5	3	1	4	3	3	5	4	5	4	4	3	4	5	5	5	7	6						
3	8	3	3	3	2	3	1	2	1	7	4	3	2	3	1	2	3	3	2	2	4	4	2	2	2	5	4	3	2	4	2	4	3	4	6	2	3	3	3	2	3	2	2	0	3	2	3	4	4	3	2	4	3	3	4	3	4	1	2	5	4	4	5	8		
3	9	4	3	1	2	4	5	4	2	3	4	3	4	4	1	5	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	0	5	5	4	4	3	4	4	5	3	4	4	3	3	2	1	2	2	3	2	0	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	6	3	
4	0	1	1	1	1	1	1	1	7	4	1	4	4	4	1	3	2	3	2	1	1	3	3	1	1	1	7	2	2	1	1	3	4	4	2	1	1	3	1	1	3	3	3	1	6	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	8		
4	1	3	2	2	2	3	2	3	1	7	2	3	3	4	1	2	3	3	1	3	2	3	3	2	4	2	4	4	3	3	2	3	4	3	6	2	2	2	2	2	2	1	6	2	2	2	2	2	3	2	1	2	3	1	1	2	2	4	4	2	3	9	3			
4	2	3	4	3	3	4	3	3	2	3	3	4	3	3	1	3	3	4	2	3	3	4	3	4	2	9	2	4	3	3	3	4	4	2	7	3	3	4	3	2	3	4	3	5	3	3	4	3	3	4	3	3	2	2	3	3	4	5	5	4	4	5	5	5		
4	3	4	3	3	3	4	3	4	2	4	3	3	4	4	1	3	4	4	3	3	3	4	3	4	1	3	3	3	3	4	3	3	4	2	7	4	3	3	2	3	3	4	4	2	6	3	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	6	2		
4	4	3	3	5	5	4	3	4	2	7	2	2	2	4	1	4	4	4	3	2	2	2	3	2	2	6	2	3	4	2	2	2	3	2	0	3	3	2	2	4	4	4	4	2	6	4	3	3	2	4	4	3	4	2	2	4	4	4	3	3	5	3	2	5	9	
4	5	3	3	2	2	2	2	2	1	6	2	2	2	3	9	3	2	1	2	2	2	2	2	2	1	8	2	2	2	2	2	3	3	1	9	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	3	2	2	3	1	2	2	2	1	3	5	3	5			
4	5	3	5	4	3	3	5	2	3	5	4	5	5	5	1	3	3	3	4	5	4	4	4	5	3	5	4	4	5	5	5	4	5	3	4	5	5	5	3	3	3	4	4	3	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5	4	5	4	5	8				



7	2	3	4	3	3	4	3	3	2	3	4	3	4	3	1	4	3	4	3	3	3	3	4	3	4	4	2	3	3	4	3	2	3	4	3	2	5	3	3	4	4	3	3	4	3	3	2	3	3	2	2	3	3	4	5										
7	3	4	3	3	3	4	3	4	2	4	4	3	3	4	1	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4	2	4	3	3	4	3	2	3	3	4	4	2	6	3	3	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	6											
7	4	3	3	5	5	4	3	4	2	7	3	2	2	4	1	4	4	5	3	2	2	2	3	2	2	2	3	4	2	2	2	3	2	2	0	3	3	2	2	4	4	4	4	2	6	4	3	3	2	4	4	3	4	4	3	5	3	2	5						
7	5	3	3	2	2	2	2	2	1	6	3	2	2	3	1	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	1	9	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	3	1	2	2	2	1	3	5									
7	6	5	3	5	4	3	3	5	2	8	4	5	4	5	1	3	3	4	4	5	4	4	4	5	3	3	6	5	4	4	5	5	5	4	5	3	7	4	5	5	3	3	3	4	4	3	1	5	5	5	4	5	8												
7	7	4	3	3	4	4	4	4	2	6	3	4	3	4	1	4	5	2	4	3	3	3	4	4	2	4	4	3	4	4	4	4	5	3	2	5	5	2	4	1	1	4	4	4	2	5	4	3	4	3	4	5	6												
7	8	4	4	3	3	4	2	2	2	2	2	2	1	3	8	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	4	3	3	2	2	2	2	3	2	1	9	3	2	3	1	2	3	3	1	2	3	3	2	2	1	2	1	4	8											
7	9	2	2	3	3	3	3	3	1	9	3	3	4	3	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	7	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	4	3							
8	0	3	2	2	2	3	2	3	1	7	3	3	3	4	1	3	3	2	3	2	3	3	2	4	2	5	4	4	3	3	2	3	4	3	2	6	2	2	2	2	1	2	3	2	1	6	2	2	2	2	2	3	2	1	2	3	1	1	2	2	4	4	2	3	9
8	1	3	4	3	3	4	3	3	2	3	4	3	4	3	1	4	3	4	3	3	3	4	3	4	3	0	2	4	3	3	3	4	4	4	2	7	3	3	4	3	2	3	4	3	2	5	3	3	4	3	3	2	2	3	3	4	5								
8	2	4	3	3	3	4	3	4	2	4	4	3	3	4	1	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	4	3	4	4	4	2	7	4	3	3	2	3	3	4	4	2	6	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	6									
8	3	3	3	5	5	4	3	4	2	7	3	2	2	4	1	4	4	5	3	2	2	2	3	2	2	2	2	3	4	2	2	2	3	2	0	3	3	2	2	4	4	4	4	2	6	4	3	3	2	4	4	3	3	5	3	2	5								
8	4	3	3	2	2	2	2	2	1	6	3	2	2	3	1	0	3	2	2	2	2	2	2	2	1	9	2	2	2	2	2	3	3	3	1	9	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	3	5										
8	5	5	3	5	4	3	3	5	2	8	4	5	4	5	1	8	3	3	4	4	5	4	4	4	5	3	6	5	4	4	5	5	5	4	5	7	4	5	5	3	3	3	4	4	3	1	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	8								
8	6	4	3	3	4	4	4	4	2	6	3	4	3	4	1	4	5	2	4	3	3	3	4	4	3	2	4	4	3	4	4	4	4	5	2	5	5	2	4	1	1	4	4	4	2	5	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	5	6						
8	7	4	4	3	3	4	2	2	2	2	2	2	1	3	8	2	2	3	3	3	2	3	3	3	4	2	3	3	2	2	2	2	3	2	1	9	3	2	3	1	2	3	3	1	8	2	3	4	4	4	3	3	3	3	3	2	3	2	2	1	2	1	4	8	
8	8	2	2	3	3	3	3	3	1	9	3	3	4	3	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	0	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	7	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	3	2	4	3				
8	9	4	3	3	4	4	4	4	2	6	3	4	3	4	1	4	5	2	4	3	3	3	4	4	2	2	4	4	3	4	4	4	5	2	5	5	2	4	1	1	4	4	4	2	5	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	5	6					
9	0	4	4	3	3	4	2	2	2	2	2	2	1	3	8	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	4	3	3	2	2	2	2	3	2	1	9	3	2	3	1	2	3	3	1	8	2	3	4	4	4	3	3	3	3	3	2	3	2	2	1	2	1	4	8	

PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS																					
Nº	Definición/descripción		Clasificación/tipología			Comparación/contraste			Problema-solución			Pregunta-respuesta			Causa-consecuencia			Ilustración			
	1	2	3	4		5	6		7	8		9	10		11	12		13	14		
1	2	1	3	2	2	4	1	0	1	2	2	4	2	1	3	1	1	2	1	0	1
2	2	1	3	2	2	4	2	2	4	1	1	2	1	0	1	1	0	1	2	0	2
3	2	1	3	2	2	4	1	1	2	1	1	2	1	2	3	1	1	2	2	1	3
4	2	1	3	2	2	4	2	1	3	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2
5	1	1	2	1	2	3	1	1	2	2	1	3	1	2	3	1	1	2	1	0	1
6	2	1	3	2	2	4	1	1	2	2	1	3	2	2	4	1	1	2	2	2	4
7	2	0	2	1	2	3	1	0	1	2	1	3	1	2	3	1	1	2	1	1	2
8	1	0	1	1	2	3	1	1	2	1	1	2	2	2	4	0	0	0	1	1	2
9	1	1	2	1	2	3	0	0	0	1	0	1	2	1	3	1	0	1	2	2	4
10	2	2	4	0	2	2	1	1	2	2	2	4	2	2	4	0	0	0	1	0	1
11	2	2	4	0	2	2	1	2	3	2	2	4	2	2	4	2	1	3	2	0	2
12	2	2	4	1	2	3	1	1	2	2	2	4	2	2	4	1	2	3	2	2	4
13	2	1	3	1	2	3	1	1	2	0	1	1	2	1	3	1	1	2	0	0	0
14	2	1	3	2	1	3	1	0	1	2	2	4	2	1	3	1	1	2	1	0	1
15	2	1	3	2	2	4	1	2	3	1	1	2	1	0	1	1	0	1	2	0	2
16	2	1	3	1	2	3	1	1	2	1	1	2	1	2	3	1	1	2	2	1	3
17	2	1	3	2	2	4	2	1	3	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2
18	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	3	1	2	3	1	1	2	1	0	1
19	2	1	3	2	2	4	1	1	2	2	1	3	2	2	4	1	1	2	2	1	3
20	2	0	2	1	1	2	1	0	1	2	1	3	1	2	3	1	1	2	1	1	2
21	1	0	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2	4	0	0	0	1	1	2
22	1	1	2	1	1	2	0	0	0	1	0	1	2	1	3	1	0	1	2	2	4
23	2	2	4	1	2	3	1	2	3	2	1	3	2	2	4	2	2	4	2	2	4
24	2	2	4	2	2	4	1	1	2	1	1	2	2	2	4	1	2	3	2	2	4

25	2	2	4	0	2	2	1	2	3	2	1	3	2	2	4	2	2	4	2	2	4
26	2	2	4	0	2	2	1	0	1	1	1	2	2	2	4	2	1	3	2	1	3
27	2	1	3	2	2	4	1	0	1	2	2	4	2	1	3	1	1	2	1	0	1
28	2	1	3	2	2	4	2	2	4	1	1	2	1	0	1	1	0	1	2	0	2
29	2	1	3	2	2	4	1	1	2	1	1	2	1	2	3	1	1	2	2	1	3
30	2	1	3	2	2	4	2	1	3	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2
31	1	1	2	1	2	3	1	1	2	2	1	3	1	2	3	1	1	2	1	0	1
32	2	1	3	2	2	4	1	1	2	2	1	3	2	2	4	1	1	2	2	2	4
33	2	0	2	1	2	3	1	0	1	2	1	3	1	2	3	1	1	2	1	1	2
34	1	0	1	1	2	3	1	1	2	1	1	2	2	2	4	0	0	0	1	1	2
35	1	1	2	1	2	3	0	0	0	1	0	1	2	1	3	1	0	1	2	2	4
36	2	2	4	1	2	3	2	2	4	1	1	2	2	2	4	1	1	2	2	2	4
37	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	1	1	2	2	0	2
38	2	2	4	2	2	4	2	2	4	1	1	2	2	2	4	1	1	2	2	1	3
39	2	2	4	1	2	3	2	2	4	1	1	2	2	2	4	1	1	2	0	0	0
40	2	2	4	1	2	3	2	2	4	1	1	2	2	2	4	1	1	2	1	0	1
41	2	1	3	2	2	4	1	0	1	2	2	4	2	1	3	1	1	2	1	0	1
42	2	1	3	2	2	4	2	2	4	1	1	2	1	0	1	1	0	1	2	0	2
43	2	1	3	2	2	4	1	1	2	1	1	2	1	2	3	1	1	2	2	1	3
44	2	1	3	2	2	4	2	1	3	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2
45	1	1	2	1	2	3	1	1	2	2	1	3	1	2	3	1	1	2	1	0	1
46	2	1	3	2	2	4	1	1	2	2	1	3	2	2	4	1	1	2	2	2	4
47	2	0	2	1	2	3	1	0	1	2	1	3	1	2	3	1	1	2	1	1	2
48	1	0	1	1	2	3	1	1	2	1	1	2	2	2	4	0	0	0	1	1	2
49	1	1	2	1	2	3	0	0	0	1	0	1	2	1	3	1	0	1	2	2	4
50	2	2	4	1	2	3	2	2	4	1	1	2	2	2	4	2	2	4	0	0	0
51	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	1	3	2	2	4	1	1	2	2	1	3
52	2	2	4	1	2	3	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	1	3	2	0	2

53	2	1	3	2	2	4	1	1	2	1	1	2	2	2	4	1	1	2	0	0	0
54	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	1	3	2	2	4	1	1	2	2	0	2
55	2	2	4	2	2	4	1	1	2	1	1	2	2	2	4	2	2	4	0	0	0
56	2	0	2	0	2	2	1	1	2	0	1	1	0	0	0	1	1	2	0	0	0
57	2	1	3	1	2	3	0	0	0	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	0	1
58	2	2	4	2	2	4	2	2	4	1	1	2	2	2	4	1	0	1	0	0	0
59	2	2	4	2	2	4	2	2	4	1	1	2	2	2	4	2	2	4	2	2	4
60	2	1	3	2	2	4	2	2	4	1	1	2	1	1	2	2	1	3	2	0	2
61	2	0	2	0	2	2	1	0	1	1	1	2	1	0	1	1	1	2	0	0	0
62	2	2	4	2	2	4	2	2	4	1	1	2	2	2	4	1	1	2	1	1	2
63	2	2	4	2	2	4	2	2	4	1	1	2	2	2	4	1	1	2	1	1	2
64	2	2	4	2	2	4	2	2	4	1	1	2	2	2	4	1	1	2	1	1	2
65	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	1	3	2	2	4	1	1	2	1	1	2
66	2	2	4	2	2	4	1	1	2	2	1	3	2	2	4	1	1	2	1	1	2
67	2	2	4	2	2	4	2	2	4	1	1	2	2	2	4	1	1	2	1	1	2
68	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	1	3	2	2	4	1	1	2	1	1	2
69	2	0	2	0	2	2	1	1	2	0	1	1	0	0	0	1	1	2	0	0	0
70	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	1	1	2	2	2	4	2	2	4
71	2	1	3	2	2	4	1	0	1	2	2	4	2	1	3	1	1	2	1	0	1
72	2	1	3	2	2	4	2	2	4	1	1	2	1	0	1	1	0	1	2	0	2
73	2	1	3	2	2	4	1	1	2	1	1	2	1	2	3	1	1	2	2	1	3
74	2	1	3	2	2	4	2	1	3	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2
75	1	1	2	1	2	3	1	1	2	2	1	3	1	2	3	1	1	2	1	0	1
76	2	1	3	2	2	4	1	1	2	2	1	3	2	2	4	1	1	2	2	2	4
77	2	0	2	1	2	3	1	0	1	2	1	3	1	2	3	1	1	2	1	1	2
78	1	0	1	1	2	3	1	1	2	1	1	2	2	2	4	0	0	0	1	1	2
79	1	1	2	1	2	3	0	0	0	1	0	1	2	1	3	1	0	1	2	2	4
80	2	1	3	2	2	4	1	0	1	2	2	4	2	1	3	1	1	2	1	0	1

81	2	1	3	2	2	4	2	2	4	1	1	2	1	0	1	1	0	1	2	0	2
82	2	1	3	2	2	4	1	1	2	1	1	2	1	2	3	1	1	2	2	1	3
83	2	1	3	2	2	4	2	1	3	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2
84	1	1	2	1	2	3	1	1	2	2	1	3	1	2	3	1	1	2	1	0	1
85	2	1	3	2	2	4	1	1	2	2	1	3	2	2	4	1	1	2	2	2	4
86	2	0	2	1	2	3	1	0	1	2	1	3	1	2	3	1	1	2	1	1	2
87	1	0	1	1	2	3	1	1	2	1	1	2	2	2	4	0	0	0	1	1	2
88	1	1	2	1	2	3	0	0	0	1	0	1	2	1	3	1	0	1	2	2	4
89	2	0	2	1	2	3	1	0	1	2	1	3	1	2	3	1	1	2	1	1	2
90	1	0	1	1	2	3	1	1	2	1	1	2	2	2	4	0	0	0	1	1	2

### Anexo 3. Instrumentos.

#### CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Buenos días/tardes/ noches.

Responda según la escala de valoración

Nº	DIMENSIONES/ITEMS	ESCALA DE VALORACIÓN				
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Al inicio de cada tema se pide a los estudiantes que se hagan una idea previa del contenido mirando el índice, las imágenes o los gráficos	1	2	3	4	5
2	Antes de explicar el docente hace un pequeño esquema o resumen para que sepan cómo estará organizada la información	1	2	3	4	5
3	El docente ha dedicado algún tiempo de clase a enseñarles técnicas como el subrayado o las anotaciones al margen, supervisando su tarea	1	2	3	4	5
4	El docente les anima a generar su propio sistema (colores, líneas diferentes, recuadros) para diferenciar ideas principales de secundarias	1	2	3	4	5
5	El docente pide que subrayen o señalicen de alguna manera las ideas principales o las palabras claves de un texto o tema	1	2	3	4	5
6	El docente pide que anoten al margen la idea principal de un párrafo	1	2	3	4	5
7	El docente pide que les anime a subdividir un texto mediante títulos o subtítulos, en función de la importancia de las ideas expresadas	1	2	3	4	5
8	El docente aprovecha los momentos de máxima atención (principio y final de la sesión) para afianzar los conceptos más importantes	1	2	3	4	5
9	El docente imparte la enseñanza de forma multisensorial (música, imágenes, manipulación)	1	2	3	4	5
10	El docente utiliza alguna TIC en el aula (ipad, Tablet, pizarra digital, por ejemplo) para captar mejor la atención del alumnado	1	2	3	4	5
11	El docente intercala tiempos de explicación teórica con tiempos de reflexión, trabajo personal o experimentación	1	2	3	4	5
12	El docente pide que encuentren la estructura de un texto o tema	1	2	3	4	5
13	El docente pide que realicen resúmenes	1	2	3	4	5
14	El docente pide que realicen esquemas o diagramas para plasmar la estructura de un tema	1	2	3	4	5
15	Durante las explicaciones, el docente utiliza gráficos o tablas	1	2	3	4	5
16	El docente dedica tiempo en clase a enseñar a los alumnos a realizar esquemas, mapas, tablas u otras técnicas	1	2	3	4	5
17	Durante las explicaciones, el docente hace referencia a sucesos o palabras clave para ayudar a fijar la información	1	2	3	4	5
18	El docente pide que realicen agrupaciones o clasificaciones de la información (cuadros sinópticos, tablas, etc.)	1	2	3	4	5
19	El docente sugiere algunas reglas nemotécnicas para recordar la información (acrósticos, palabras-clave, etc...)	1	2	3	4	5

20	En el examen, el docente hace preguntas que exijan organizar o elaborar la información de alguna manera (secuencias, tablas, gráficos, relaciones causa-efecto, etc)	1	2	3	4	5
21	El docente muestra aplicaciones de lo que vemos en el aula en su vida diaria	1	2	3	4	5
22	En clases, el docente pide que hagan deducciones, establezcan relaciones causa-efecto o saquen conclusiones a partir de una información dada	1	2	3	4	5
23	El docente usa símiles, analogías o metáforas en las explicaciones	1	2	3	4	5
24	El docente pide parafraseen el tema, diciéndolo con sus palabras, para comprobar que lo han entendido	1	2	3	4	5
25	El docente pide que expliquen lo aprendido a través de analogías o metáforas	1	2	3	4	5
26	El docente pide que representen las ideas principales o las relaciones entre conceptos con mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas o técnicas semejantes	1	2	3	4	5
27	El docente pide que busquen aplicaciones de lo que estudiamos	1	2	3	4	5
28	Durante las explicaciones, el docente hace en voz alta preguntas sobre el tema y les sugiere que se hagan preguntas	1	2	3	4	5
29	El docente enseña a buscar palabras-clave para recordar la información	1	2	3	4	5
30	El docente sugiere a que preparen un pequeño guión antes de contestar las preguntas	1	2	3	4	5
31	El docente pide que relacionen el tema con los contenidos de otras asignaturas o con elementos de la vida cotidiana	1	2	3	4	5
32	El docente permite el uso de hojas en el examen para que puedan ensayar y preparar la respuesta	1	2	3	4	5
33	Cuando un alumno se bloquea en el examen, el docente ayuda a que recurra a estrategias como la asociación de ideas o las imágenes mentales	1	2	3	4	5
34	El docente pide que relacionen el tema actual con temas anteriores de la asignatura	1	2	3	4	5
35	Al finalizar un tema el docente repasa los conceptos importantes	1	2	3	4	5
36	Durante las explicaciones, el docente hace preguntas para afianzar los conceptos clave	1	2	3	4	5
37	En cada tema o unidad el docente informa de las estrategias que vamos a utilizar	1	2	3	4	5
38	El docente ayuda a que sean conscientes de sus puntos fuertes y débiles como estudiantes	1	2	3	4	5
39	El docente ayuda a planificar el estudio de la asignatura que imparto	1	2	3	4	5
40	El docente ayuda a seleccionar las estrategias y técnicas de aprendizaje más adecuadas para la materia que imparto	1	2	3	4	5
41	El docente anima a que experimenten técnicas y estrategias diversas para que conozcan cuáles les dan mejores resultados	1	2	3	4	5
42	El docente ayuda a reflexionar sobre los resultados obtenidos en la evaluación y el logro de metas propuestas	1	2	3	4	5
43	El docente ayuda a plantear alternativas si los resultados no han sido los esperados	1	2	3	4	5
44	El docente planifica en voz alta la resolución de la tarea	1	2	3	4	5
45	Antes de comenzar un tema nuevo, el docente plantea los objetivos o metas a conseguir	1	2	3	4	5
46	El docente pide que planifiquen mentalmente o por escrito las tareas o la resolución de problemas	1	2	3	4	5
47	El docente da instrucciones claras para la realización de las actividades	1	2	3	4	5

	o la resolución de problemas					
48	El docente anima a que se den autoinstrucciones para resolver los problemas o actividades que planteo	1	2	3	4	5
49	El docente asigna tiempo a las actividades de aula en función de su volumen y dificultad	1	2	3	4	5
50	El docente enseña sistemas de autocontrol y relajación (respiración, meditación o visualización)	1	2	3	4	5
51	El docente ayuda a los alumnos a establecer metas personales respecto a mi asignatura	1	2	3	4	5
52	El docente toma en cuenta en la evaluación el cumplimiento de plazos de entrega y la responsabilidad en la consecución de los objetivos	1	2	3	4	5
53	El docente anima a los alumnos a trabajar de manera autónoma y comento los resultados obtenidos con ellos	1	2	3	4	5
54	El docente supervisa el proceso de aprendizaje de los alumnos y les ayudo a establecer las modificaciones oportunas para que logren las metas generales o individuales que se han propuesto	1	2	3	4	5

**PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS**

**Público objetivo:** Estudiantes de Educación UNFV.

**Objetivo:** Redactar un texto expositivo

---

Estimado estudiante:

Redacte un texto expositivo dirigido a estudiantes de educación sobre la profesión de ser maestro.

**Dimensión 1: Definición/Descripción**

1. Define qué es ser maestro.
  
2. Explica cuáles son las características del maestro.

**Dimensión 2: Clasificación/Tipología**

3. Explica los tipos de maestros.
  
4. Mencione los niveles en las que el maestro se desenvuelve en la Educación Básica Regular.

**Dimensión 3: Comparación/Contraste**

5. ¿Qué semejanzas existen con los maestros de provincia y maestros de la capital?

6. ¿Cuáles son las diferencias con los maestros de provincia y maestros de la capital?

**Dimensión 4: Problema Solución**

7. Mencione los problemas que afronta el profesorado.

8. Enumere las posibles soluciones ante los problemas del profesorado.

**Dimensión 5: Pregunta-Respuesta**

9. ¿Por qué es importante ser maestro en el Perú?

10. Explique ¿de qué manera la vocación influye en la profesión que estudias?

**Dimensión 6: Causa-Consecuencia**

11. Explique las causas por las cuales se quiere ser profesor.

12. Mencione las consecuencias de ser maestro desde el enfoque profesional.

**Dimensión 7: Ilustración**

13. Expone en forma de esquema, mapa conceptual o gráfico el tema.

14. Explica el esquema realizado sobre el tema.

<b>FICHA DE OBSERVACIÓN SOBRE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS</b>
--

<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>No contesta</b>	<b>Regular</b>	<b>Buena respuesta</b>

DIMENSIONES	Nº	/ITEMS	ESCALA DE VALORACIÓN		
Definición/ Descripción	1	Define qué es ser maestro	0	1	2
	2	Explica cuáles son las características del maestro	0	1	2
Clasificación/ Tipología	3	Explica los tipos de maestro	0	1	2
	4	Mencione los niveles de la Educación Básica Regular (E.B.R)	0	1	2
Comparación/ Contraste	5	¿Qué semejanzas existen con los maestros de provincia y maestros de la capital?	0	1	2
	6	¿Cuáles son las diferencias con los maestros de provincia y maestros de la capital?	0	1	2
Problema- Solución	7	Mencione los problemas que afronta el profesorado	0	1	2
	8	Enumere las posibles soluciones ante los problemas del profesorado	0	1	2
Pregunta- Respuesta	9	¿Por qué es importante que los maestros se encuentren capacitados?	0	1	2
	10	¿De qué manera la vocación influye en la profesión que estudias?	0	1	2
Causa- Consecuencia	11	Explique las causas del problema del profesorado	0	1	2
	12	Mencione las consecuencias del problema del profesorado	0	1	2
Ilustración	13	Realiza un organizador gráfico (mapa mental, mapa conceptual) que plasme lo escrito del 1 al 4.	0	1	2
	14	Realice un organizador gráfico (mapa mental, mapa conceptual) que plasme lo escrito del 5 al 12	0	1	2

**Anexo 4. Formato de validación.**

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

N°	Dimensiones / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>Dimensión 1: Estrategias de adquisición</b>								
1	Al inicio de cada tema se pide a los estudiantes que se hagan una idea previa del contenido mirando el índice, las imágenes o los gráficos	X		X		X		
2	Antes de explicar el docente hace un pequeño esquema o resumen para que sepan cómo estará organizada la información	X		X		X		
3	El docente ha dedicado algún tiempo de clase a enseñarles técnicas como el subrayado o las anotaciones al margen, supervisando su tarea	X		X		X		
4	El docente les anima a generar su propio sistema (colores, líneas diferentes, recuadros) para diferenciar ideas principales de secundarias	X		X		X		
5	El docente pide que subrayen o señalicen de alguna manera las ideas principales o las palabras claves de un texto o tema	X		X		X		
6	El docente pide que anoten al margen la idea principal de un párrafo	X		X		X		
7	El docente pide les anima a subdividir un texto mediante títulos o subtítulos, en función de la importancia de las ideas expresadas	X		X		X		
<b>Dimensión 2: Estrategias de atención</b>		<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
8	El docente aprovecha los momentos de máxima atención (principio y final de la sesión) para afianzar los conceptos más importantes	X		X		X		
9	El docente imparte la enseñanza de forma multisensorial (música, imágenes, manipulación)	X		X		X		
10	El docente utiliza alguna TIC en el aula (ipad, Tablet, pizarra digital, por ejemplo) para captar mejor la atención del alumnado	X		X		X		
11	El docente intercala tiempos de explicación teórica con tiempos de reflexión, trabajo personal o experimentación	X		X		X		
<b>Dimensión 3: Estrategias de organización</b>		<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
12	El docente pide que encuentren la estructura de un texto o tema	X		X		X		
13	El docente pide que realicen resúmenes	X		X		X		
14	El docente pide que realicen esquemas o diagramas para plasmar la estructura de un tema	X		X		X		

15	Durante las explicaciones, el docente utiliza gráficos o tablas	X		X		X	
16	El docente dedica tiempo en clase a enseñar a los alumnos a realizar esquemas, mapas, tablas u otras técnicas	X		X		X	
17	Durante las explicaciones, el docente hace referencia a sucesos o palabras clave para ayudar a fijar la información	X		X		X	
18	El docente pide que realicen agrupaciones o clasificaciones de la información (cuadros sinópticos, tablas, etc.)	X		X		X	
19	El docente sugiere algunas reglas nemotécnicas para recordar la información (acrósticos, palabras-clave, etc...)	X		X		X	
20	En el examen, el docente hace preguntas que exijan organizar o elaborar la información de alguna manera (secuencias, tablas, gráficos, relaciones causa-efecto, etc)	X		X		X	
	<b>Dimensión 4: Estrategias de elaboración</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
21	El docente muestra aplicaciones de lo que vemos en el aula en su vida diaria	X		X		X	
22	En clases, el docente pide que hagan deducciones, establezcan relaciones causa-efecto o saquen conclusiones a partir de una información dada	X		X		X	
23	El docente usa símiles, analogías o metáforas en las explicaciones	X		X		X	
24	El docente pide parafraseen el tema, diciéndolo con sus palabras, para comprobar que lo han entendido	X		X		X	
25	El docente pide que expliquen lo aprendido a través de analogías o metáforas	X		X		X	
26	El docente pide que representen las ideas principales o las relaciones entre conceptos con mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas o técnicas semejantes	X		X		X	
27	El docente pide que busquen aplicaciones de lo que estudiamos	X		X		X	
28	Durante las explicaciones, el docente hace en voz alta preguntas sobre el tema y les sugiere que se hagan preguntas	X		X		X	
	<b>Dimensión 5: Estrategias de recuperación y transferencia</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
29	El docente enseña a buscar palabras-clave para recordar la información	X		X		X	
30	El docente sugiere a que preparen un pequeño guión antes de contestar las preguntas	X		X		X	
31	El docente pide que relacionen el tema con los contenidos de otras asignaturas o con elementos de la vida cotidiana	X		X		X	
32	El docente permite el uso de hojas en el examen para que puedan ensayar y preparar la respuesta	X		X		X	
33	Cuando un alumno se bloquea en el examen, el docente ayuda a que recurra a estrategias como la asociación de ideas o las imágenes mentales	X		X		X	

34	El docente pide que relacionen el tema actual con temas anteriores de la asignatura	X		X		X	
35	Al finalizar un tema el docente repasa los conceptos importantes	X		X		X	
36	Durante las explicaciones, el docente hace preguntas para afianzar los conceptos clave	X		X		X	
<b>Dimensión 6: Estrategias de metacognición y autorregulación</b>		<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
37	En cada tema o unidad el docente informa de las estrategias que vamos a utilizar	X		X		X	
38	El docente ayuda a que sean conscientes de sus puntos fuertes y débiles como estudiantes	X		X		X	
39	El docente ayuda a planificar el estudio de la asignatura que imparto	X		X		X	
40	El docente ayuda a seleccionar las estrategias y técnicas de aprendizaje más adecuadas para la materia que imparto	X		X		X	
41	El docente anima a que experimenten técnicas y estrategias diversas para que conozcan cuáles les dan mejores resultados	X		X		X	
42	El docente ayuda a reflexionar sobre los resultados obtenidos en la evaluación y el logro de metas propuestas	X		X		X	
43	El docente ayuda a plantear alternativas si los resultados no han sido los esperados	X		X		X	
44	El docente planifica en voz alta la resolución de la tarea	X		X		X	
45	Antes de comenzar un tema nuevo, el docente plantea los objetivos o metas a conseguir	X		X		X	
46	El docente pide que planifiquen mentalmente o por escrito las tareas o la resolución de problemas	X		X		X	
47	El docente da instrucciones claras para la realización de las actividades o la resolución de problemas	X		X		X	
48	El docente anima a que se den autoinstrucciones para resolver los problemas o actividades que planteo	X		X		X	
49	El docente asigna tiempo a las actividades de aula en función de su volumen y dificultad	X		X		X	
50	El docente enseña sistemas de autocontrol y relajación (respiración, meditación o visualización)	X		X		X	
51	El docente ayuda a los alumnos a establecer metas personales respecto a mi asignatura	X		X		X	
52	El docente toma en cuenta en la evaluación el cumplimiento de plazos de entrega y la responsabilidad en la consecución de los objetivos	X		X		X	
53	El docente anima a los alumnos a trabajar de manera autónoma y comento	X		X		X	

	los resultados obtenidos con ellos	X		X		X	
54	El docente supervisa el proceso de aprendizaje de los alumnos y les ayuda a establecer las modificaciones oportunas para que logren las metas generales o individuales que se han propuesto	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia.

Opinión de aplicabilidad:    Aplicable     Aplicable después de corregir [ ]    No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Flores Sotelo Willyan Sebastian    DNI: 06175729

Especialidad del validador: Gestión Gerencia Inpres / Economía

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo  
<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Lima, 12 junio de 2017

  
 \_\_\_\_\_  
 Firma del Experto Informante.

 **Mag. Willyan S. Flores Sotelo**  
**Docente Post Grado**

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS**

N°	Dimensiones / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Dimensión 1: Definición/Descripción</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
1	Define qué es ser maestro	X		X		X		
2	Explica cuáles son las características del maestro	X		X		X		
	<b>Dimensión 2: Clasificación/Tipología</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
3	Explica los tipos de maestro	X		X		X		
4	Mencione los niveles de la Educación Básica Regular (E.B.R)	X		X		X		
	<b>Dimensión 3: Comparación/Contraste</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
5	¿Qué semejanzas existen con los maestros de provincia y maestros de la capital?	X		X		X		
6	¿Cuáles son las diferencias con los maestros de provincia y maestros de la capital?	X		X		X		
	<b>Dimensión 4: Problema-solución</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
7	Mencione los problemas que afronta el profesorado	X		X		X		
8	Enumere las posibles soluciones ante los problemas del profesorado.	X		X		X		
	<b>Dimensión 5: Pregunta-respuesta</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
9	¿Por qué es importante que los maestros se encuentren capacitados?	X		X		X		
10	De qué manera la vocación influye en la profesión que estudias?	X		X		X		
	<b>Dimensión 6: Causa-consecuencia</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
11	Explique las causas del problema del profesorado	X		X		X		

12	Mencione las consecuencias del problema del profesorado	X		X		X		
	<b>Dimensión 7: Ilustración</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
13	Realiza un organizador gráfico (mapa mental, mapa conceptual) que plasme lo escrito del 1 al 4.	X		X		X		
14	Realice un organizador gráfico (mapa mental, mapa conceptual) que plasme lo escrito del 5 al 12	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad:    Aplicable     Aplicable después de corregir     No aplicable

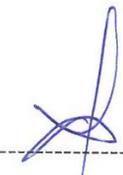
Apellidos y nombres del juez validador, Dr/ Mg: Flores Sotelo William Sebastian    DNI: 06175729

Especialidad del validador: Gestión económica y prof / Economía

Lima, 12 junio de 2017

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo  
<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota.** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

  
 -----  
 Firma del Experto Informante.

.....  
 Mag. William S. Flores Sotelo  
 Docente Post Grado

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

Nº	Dimensiones / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Dimensión 1: Estrategias de adquisición</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
1	Al inicio de cada tema se pide a los estudiantes que se hagan una idea previa del contenido mirando el índice, las imágenes o los gráficos	X		X		X		
2	Antes de explicar el docente hace un pequeño esquema o resumen para que sepan cómo estará organizada la información	X		X		X		
3	El docente ha dedicado algún tiempo de clase a enseñarles técnicas como el subrayado o las anotaciones al margen, supervisando su tarea	X		X		X		
4	El docente les anima a generar su propio sistema (colores, líneas diferentes, recuadros) para diferencia ideas principales de secundarias	X		X		X		
5	El docente pide que subrayen o señalicen de alguna manera las ideas principales o las palabras claves de un texto o tema	X		X		X		
6	El docente pide que anoten al margen la idea principal de un párrafo	X		X		X		
7	El docente pide les anima a subdividir un texto mediante títulos o subtítulos, en función de la importancia de las ideas expresadas	X		X		X		
	<b>Dimensión 2: Estrategias de atención</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
8	El docente aprovecha los momentos de máxima atención (principio y final de la sesión) para afianzar los conceptos más importantes	X		X		X		
9	El docente imparte la enseñanza de forma multisensorial (música, imágenes, manipulación)	X		X		X		
10	El docente utiliza alguna TIC en el aula (ipad, Tablet, pizarra digital, por ejemplo) para captar mejor la atención del alumnado	X		X		X		
11	El docente intercala tiempos de explicación teórica con tiempos de reflexión, trabajo personal o experimentación	X		X		X		
	<b>Dimensión 3: Estrategias de organización</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
12	El docente pide que encuentren la estructura de un texto o tema	X		X		X		

13	El docente pide que realicen resúmenes	X		X		X		
14	El docente pide que realicen esquemas o diagramas para plasmar la estructura de un tema	X		X		X		
15	Durante las explicaciones, el docente utiliza gráficos o tablas	X		X		X		
16	El docente dedica tiempo en clase a enseñar a los alumnos a realizar esquemas, mapas, tablas u otras técnicas	X		X		X		
17	Durante las explicaciones, el docente hace referencia a sucesos o palabras clave para ayudar a fijar la información	X		X		X		
18	El docente pide que realicen agrupaciones o clasificaciones de la información (cuadros sinópticos, tablas, etc.)	X		X		X		
19	El docente sugiere algunas reglas nemotécnicas para recordar la información (acrósticos, palabras-clave, etc...)	X		X		X		
20	En el examen, el docente hace preguntas que exijan organizar o elaborar la información de alguna manera (secuencias, tablas, gráficos, relaciones causa-efecto, etc)	X		X		X		
	<b>Dimensión 4: Estrategias de elaboración</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
21	El docente muestra aplicaciones de lo que vemos en el aula en su vida diaria	X		X		X		
22	En clases, el docente pide que hagan deducciones, establezcan relaciones causa-efecto o saquen conclusiones a partir de una información dada	X		X		X		
23	El docente usa símiles, analogías o metáforas en las explicaciones	X		X		X		
24	El docente pide parafraseen el tema, diciéndolo con sus palabras, para comprobar que lo han entendido	X		X		X		
25	El docente pide que expliquen lo aprendido a través de analogías o metáforas	X		X		X		
26	El docente pide que representen las ideas principales o las relaciones entre conceptos con mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas o técnicas semejantes	X		X		X		
27	El docente pide que busquen aplicaciones de lo que estudiamos	X		X		X		
28	Durante las explicaciones, el docente hace en voz alta preguntas sobre el tema y les sugiero que se hagan preguntas	X		X		X		
	<b>Dimensión 5: Estrategias de recuperación y transferencia</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	

29	El docente enseña a buscar palabras-clave para recordar la información	X		X		X	
30	El docente sugiere a que preparen un pequeño guión antes de contestar las preguntas	X		X		X	
31	El docente pide que relacionen el tema con los contenidos de otras asignaturas o con elementos de la vida cotidiana	X		X		X	
32	El docente permite el uso de hojas en el examen para que puedan ensayar y preparar la respuesta	X		X		X	
33	Cuando un alumno se bloquea en el examen, el docente ayuda a que recurra a estrategias como la asociación de ideas o las imágenes mentales	X		X		X	
34	El docente pide que relacionen el tema actual con temas anteriores de la asignatura	X		X		X	
35	Al finalizar un tema el docente repasa los conceptos importantes	X		X		X	
36	Durante las explicaciones, el docente hace preguntas para afianzar los conceptos clave	X		X		X	
	<b>Dimensión 6: Estrategias de metacognición y autorregulación</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
37	En cada tema o unidad el docente informa de las estrategias que vamos a utilizar	X		X		X	
38	El docente ayuda a que sean conscientes de sus puntos fuertes y débiles como estudiantes	X		X		X	
39	El docente ayuda a planificar el estudio de la asignatura que imparto	X		X		X	
40	El docente ayuda a seleccionar las estrategias y técnicas de aprendizaje más adecuadas para la materia que imparto	X		X		X	
41	El docente anima a que experimenten técnicas y estrategias diversas para que conozcan cuáles les dan mejores resultados	X		X		X	
42	El docente ayuda a reflexionar sobre los resultados obtenidos en la evaluación y el logro de metas propuestas	X		X		X	
43	El docente ayuda a plantear alternativas si los resultados no han sido los esperados	X		X		X	
44	El docente planifica en voz alta la resolución de la tarea	X		X		X	
45	Antes de comenzar un tema nuevo, el docente plantea los objetivos o metas a conseguir	X		X		X	
46	El docente pide que planifiquen mentalmente o por escrito las tareas o la	X		X		X	

	resolución de problemas						
47	El docente da instrucciones claras para la realización de las actividades o la resolución de problemas	X		X		X	
48	El docente anima a que se den autoinstrucciones para resolver los problemas o actividades que planteo	X		X		X	
49	El docente asigna tiempo a las actividades de aula en función de su volumen y dificultad	X		X		X	
50	El docente enseña sistemas de autocontrol y relajación (respiración, meditación o visualización)	X		X		X	
51	El docente ayuda a los alumnos a establecer metas personales respecto a mi asignatura	X		X		X	
52	El docente toma en cuenta en la evaluación el cumplimiento de plazos de entrega y la responsabilidad en la consecución de los objetivos	X		X		X	
53	El docente anima a los alumnos a trabajar de manera autónoma y comento los resultados obtenidos con ellos	X		X		X	
54	El docente supervisa el proceso de aprendizaje de los alumnos y les ayudo a establecer las modificaciones oportunas para que logren las metas generales o individuales que se han propuesto	X		X		X	

SÍ HAY SUFICIENCIA

Observaciones (precisar si hay suficiencia): \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad:      Aplicable [ X ]      Aplicable después de corregir [ ]      No aplicable [ ]

VERÓNICA CUCHILLO PAULO

08167023

Apellidos y nombres del juez validador. Dra. .... DNI:.....

Dra. EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN / Mg. EN EDUCACIÓN

Especialidad del validador:.....

14 de 06 del 2017



- <sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- <sup>2</sup> **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
- <sup>3</sup> **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

**Nota:** Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

-----  
**Firma del Experto Informante.**

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS**

Nº	Dimensiones / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Dimensión 1: Definición/Descripción</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
1	Define qué es ser maestro	X		X		X		
2	Explica cuáles son las características del maestro	X		X		X		
	<b>Dimensión 2: Clasificación/Tipología</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
3	Explica los tipos de maestro	X		X		X		
4	Mencione los niveles de la Educación Básica Regular (E.B.R)	X		X		X		
	<b>Dimensión 3: Comparación/Contraste</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
5	¿Qué semejanzas existen con los maestros de provincia y maestros de la capital?	X		X		X		
6	¿Cuáles son las diferencias con los maestros de provincia y maestros de la capital?	X		X		X		
	<b>Dimensión 4: Problema-solución</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
7	Mencione los problemas que afronta el profesorado	X		X		X		
8	Enumere las posibles soluciones ante los problemas del profesorado.	X		X		X		
	<b>Dimensión 5: Pregunta-respuesta</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
9	¿Por qué es importante que los maestros se encuentren capacitados?	X		X		X		
10	¿De qué manera la vocación influye en la profesión que estudias?	X		X		X		
	<b>Dimensión 6: Causa-consecuencia</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	

11	Explique las causas del problema del profesorado	X		X		X		
12	Mencione las consecuencias del problema del profesorado	X		X		X		
	<b>Dimensión 7: Ilustración</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
13	Realiza un organizador gráfico (mapa mental, mapa conceptual) que plasme lo escrito del 1 al 4.	X		X		X		
14	Realice un organizador gráfico (mapa mental, mapa conceptual) que plasme lo escrito del 5 al 12	X		X		X		

**SÍ HAY SUFICIENCIA**

**Observaciones (precisar si hay suficiencia):** \_\_\_\_\_

**Opinión de aplicabilidad:**      **Aplicable [ X ]**      **Aplicable después de corregir [ ]**      **No aplicable [ ]**

VERÓNICA CUCHILLO PAULO

08167023

**Apellidos y nombres del juez validador.** Dra. .... **DNI:**.....

Dra. EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN / Mg. EN EDUCACIÓN

**Especialidad del validador:**.....

.....14 de.....06 del 2017



<sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup> **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

<sup>3</sup> **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

**Nota:** Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

-----  
**Firma del Experto Informante.**

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

Nº	Dimensiones / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Dimensión 1: Estrategias de adquisición</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
1	Al inicio de cada tema se pide a los estudiantes que se hagan una idea previa del contenido mirando el índice, las imágenes o los gráficos	X		X		X		
2	Antes de explicar el docente hace un pequeño esquema o resumen para que sepan cómo estará organizada la información	X		X		X		
3	El docente ha dedicado algún tiempo de clase a enseñarles técnicas como el subrayado o las anotaciones al margen, supervisando su tarea	X		X		X		
4	El docente les anima a generar su propio sistema (colores, líneas diferentes, recuadros) para diferencia ideas principales de secundarias	X		X		X		
5	El docente pide que subrayen o señalicen de alguna manera las ideas principales o las palabras claves de un texto o tema	X		X		X		
6	El docente pide que anoten al margen la idea principal de un párrafo	X		X		X		
7	El docente pide les anima a subdividir un texto mediante títulos o subtítulos, en función de la importancia de las ideas expresadas	X		X		X		
	<b>Dimensión 2: Estrategias de atención</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
8	El docente aprovecha los momentos de máxima atención (principio y final de la sesión) para afianzar los conceptos más importantes	X		X		X		
9	El docente imparte la enseñanza de forma multisensorial (música, imágenes, manipulación)	X		X		X		
10	El docente utiliza alguna TIC en el aula (ipad, Tablet, pizarra digital, por ejemplo) para captar mejor la atención del alumnado	X		X		X		
11	El docente intercala tiempos de explicación teórica con tiempos de reflexión, trabajo personal o experimentación	X		X		X		
	<b>Dimensión 3: Estrategias de organización</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
12	El docente pide que encuentren la estructura de un texto o tema	X		X		X		

13	El docente pide que realicen resúmenes	X		X		X	
14	El docente pide que realicen esquemas o diagramas para plasmar la estructura de un tema	X		X		X	
15	Durante las explicaciones, el docente utiliza gráficos o tablas	X		X		X	
16	El docente dedica tiempo en clase a enseñar a los alumnos a realizar esquemas, mapas, tablas u otras técnicas	X		X		X	
17	Durante las explicaciones, el docente hace referencia a sucesos o palabras clave para ayudar a fijar la información	X		X		X	
18	El docente pide que realicen agrupaciones o clasificaciones de la información (cuadros sinópticos, tablas, etc.)	X		X		X	
19	El docente sugiere algunas reglas nemotécnicas para recordar la información (acrósticos, palabras-clave, etc...)	X		X		X	
20	En el examen, el docente hace preguntas que exijan organizar o elaborar la información de alguna manera (secuencias, tablas, gráficos, relaciones causa-efecto, etc)	X		X		X	
	<b>Dimensión 4: Estrategias de elaboración</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
21	El docente muestra aplicaciones de lo que vemos en el aula en su vida diaria	X		X		X	
22	En clases, el docente pide que hagan deducciones, establezcan relaciones causa-efecto o saquen conclusiones a partir de una información dada	X		X		X	
23	El docente usa símiles, analogías o metáforas en las explicaciones	X		X		X	
24	El docente pide parafraseen el tema, diciéndolo con sus palabras, para comprobar que lo han entendido	X		X		X	
25	El docente pide que expliquen lo aprendido a través de analogías o metáforas	X		X		X	
26	El docente pide que representen las ideas principales o las relaciones entre conceptos con mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas o técnicas semejantes	X		X		X	
27	El docente pide que busquen aplicaciones de lo que estudiamos	X		X		X	
28	Durante las explicaciones, el docente hace en voz alta preguntas sobre el tema y les sugiero que se hagan preguntas	X		X		X	
	<b>Dimensión 5: Estrategias de recuperación y transferencia</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>

29	El docente enseña a buscar palabras-clave para recordar la información	X		X		X	
30	El docente sugiere a que preparen un pequeño guión antes de contestar las preguntas	X		X		X	
31	El docente pide que relacionen el tema con los contenidos de otras asignaturas o con elementos de la vida cotidiana	X		X		X	
32	El docente permito el uso de hojas en el examen para que puedan ensayar y preparar la respuesta	X		X		X	
33	Cuando un alumno se bloquea en el examen, el docente ayuda a que recurra a estrategias como la asociación de idas o las imágenes mentales	X		X		X	
34	El docente pide que relacionen el tema actual con temas anteriores de la asignatura	X		X		X	
35	Al finalizar un tema el docente repasa los conceptos importantes	X		X		X	
36	Durante las explicaciones, el docente hace preguntas para afianzar los conceptos clave	X		X		X	
	<b>Dimensión 6: Estrategias de metacognición y autorregulación</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
37	En cada tema o unidad el docente informa de las estrategias que vamos a utilizar	X		X		X	
38	El docente ayuda a que sean conscientes de sus puntos fuertes y débiles como estudiantes	X		X		X	
39	El docente ayuda a planificar el estudio de la asignatura que imparto	X		X		X	
40	El docente ayuda a seleccionar las estrategias y técnicas de aprendizaje más adecuadas para la materia que imparto	X		X		X	
41	El docente anima a que experimenten técnicas y estrategias diversas para que conozcan cuáles les dan mejores resultados	X		X		X	
42	El docente ayuda a reflexionar sobre los resultados obtenidos en la evaluación y el logro de metas propuestas	X		X		X	
43	El docente ayuda a plantear alternativas si los resultados no han sido los esperados	X		X		X	
44	El docente planifica en voz alta la resolución de la tarea	X		X		X	
45	Antes de comenzar un tema nuevo, el docente plantea los objetivos o metas a conseguir	X		X		X	
46	El docente pide que planifiquen mentalmente o por escrito las tareas o la	X		X		X	

	resolución de problemas						
47	El docente da instrucciones claras para la realización de las actividades o la resolución de problemas	X		X		X	
48	El docente anima a que se den autoinstrucciones para resolver los problemas o actividades que planteo	X		X		X	
49	El docente asigna tiempo a las actividades de aula en función de su volumen y dificultad	X		X		X	
50	El docente enseña sistemas de autocontrol y relajación (respiración, meditación o visualización)	X		X		X	
51	El docente ayuda a los alumnos a establecer metas personales respecto a mi asignatura	X		X		X	
52	El docente toma en cuenta en la evaluación el cumplimiento de plazos de entrega y la responsabilidad en la consecución de los objetivos	X		X		X	
53	El docente anima a los alumnos a trabajar de manera autónoma y comento los resultados obtenidos con ellos	X		X		X	
54	El docente supervisa el proceso de aprendizaje de los alumnos y les ayudo a establecer las modificaciones oportunas para que logren las metas generales o individuales que se han propuesto	X		X		X	

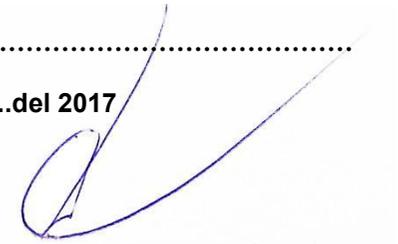
Observaciones (precisar si hay suficiencia): SÍ HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad:      **Aplicable [ X ]**      **Aplicable después de corregir [ ]**      **No aplicable [ ]**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. MANUEL SALVADOR CAMA SOTELO DNI: 10248111

Especialidad del validador: Dr. EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN / Mg. EN EDUCACIÓN

15 de 06 del 2017



- <sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- <sup>2</sup> **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
- <sup>3</sup> **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

**Nota:** Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

-----  
**Firma del Experto Informante.**

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS**

Nº	Dimensiones / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Dimensión 1: Definición/Descripción</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
1	Define qué es ser maestro	X		X		X		
2	Explica cuáles son las características del maestro	X		X		X		
	<b>Dimensión 2: Clasificación/Tipología</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
3	Explica los tipos de maestro	X		X		X		
4	Mencione los niveles de la Educación Básica Regular (E.B.R)	X		X		X		
	<b>Dimensión 3: Comparación/Contraste</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
5	¿Qué semejanzas existen con los maestros de provincia y maestros de la capital?	X		X		X		
6	¿Cuáles son las diferencias con los maestros de provincia y maestros de la capital?	X		X		X		
	<b>Dimensión 4: Problema-solución</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
7	Mencione los problemas que afronta el profesorado	X		X		X		
8	Enumere las posibles soluciones ante los problemas del profesorado.	X		X		X		
	<b>Dimensión 5: Pregunta-respuesta</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
9	¿Por qué es importante que los maestros se encuentren capacitados?	X		X		X		
10	¿De qué manera la vocación influye en la profesión que estudias?	X		X		X		
	<b>Dimensión 6: Causa-consecuencia</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	

11	Explique las causas del problema del profesorado	X		X		X		
12	Mencione las consecuencias del problema del profesorado	X		X		X		
	<b>Dimensión 7: Ilustración</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
13	Realiza un organizador gráfico (mapa mental, mapa conceptual) que plasme lo escrito del 1 al 4.	X		X		X		
14	Realice un organizador gráfico (mapa mental, mapa conceptual) que plasme lo escrito del 5 al 12	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SÍ HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad:      **Aplicable [ X ]**      **Aplicable después de corregir [ ]**      **No aplicable [ ]**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. MANUEL SALVADOR CAMA SOTELO      DNI: 10248111

Especialidad del validador: Dr. EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN / Mg. EN EDUCACIÓN

15 de 06 del 2017



-----  
**Firma del Experto Informante.**

<sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
<sup>2</sup> **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.  
<sup>3</sup> **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.  
**Nota:** Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

**Anexo 5. Artículo de investigación.**



**ESCUELA DE POSGRADO**  
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Estrategias de aprendizaje y producción de textos  
expositivos en estudiantes de educación primaria,  
UNFV, 2017**

Carmen Rosa Gamboa Jancco

Correo electrónico: [carmenrosagamboa1@gmail.com](mailto:carmenrosagamboa1@gmail.com)

Escuela de Posgrado

Universidad César Vallejo Filial Lima

### **Resumen**

El presente artículo “Estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos en estudiantes de Educación Primaria, UNFV, 2017” se planteó como objetivo determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

La investigación se caracterizó por ser de tipo sustantiva y de diseño no experimental, con nivel correlacional. La población de la actual investigación fueron los estudiantes de la Facultad de Educación, Escuela de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, ciclo V, VII y IX, que son un total de 118 estudiantes. La muestra la conformaron 90 estudiantes.

Después de realizada la recolección de datos sobre los estudiantes, se analizaron y mediante estadística con aplicación del Rho de Spearman se obtuvieron los resultados. La conclusión general consistió en que las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. El coeficiente de asociación de Rho de Spearman fue de 0,240 ( $p < 0,05$ ). Este resultado señaló una correlación baja entre las variables, es decir, se encuentran asociadas pero su desarrollo es pobre en los estudiantes, lo que amerita mayores esfuerzos en el manejo de estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción de textos expositivos.

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

### **Abstract**

The present thesis entitled "Strategies of learning and production of expository texts in students of Primary Education, UNFV, 2017" was aimed to determine the relationship between learning strategies and the production of expository texts in Primary Education students of the National University Federico Villarreal, Lima, 2017.

The research was characterized by being of a substantive type and non-experimental design, with correlational level. The study population in this research were students of the Faculty of Education, Primary School of the National University Federico Villarreal, cycle V, VII and IX, which are a total of 118 students. The sample was made up of 90 students.

After the collection of data on the students, the results were analyzed and by means of statistics with application of the Spearman Rho. The general conclusion was that learning strategies and the production of expository texts are significantly related in students of Primary Education of the National University Federico Villarreal, Lima, 2017. Spearman's Rho coefficient was 0.240 ( $p < 0.05$ ). This result showed a low correlation between the variables, that is to say, they are associated but their development is poor in the students, what deserves greater efforts in the management of learning strategies for the development of the production of expository texts.

Key words: Strategies of learning, production of expository texts.

### **Introducción**

Actualmente, en el mundo cada vez más globalizado, el aprendizaje se ha tornado más importante para orientar la conducta que permita dar respuestas acordes frente a la alta cantidad de información que requiere ser procesada. Esto ha hecho que el aprendizaje de por guía conductora al principio educativo de autonomía para el dominio de los procesos mentales y la autocognición. Es en estos procesos que las estrategias de aprendizaje son el medio capaz de brindar a los estudiantes la consolidación del conocimiento por medio de la producción de textos.

En ese sentido, las estrategias de aprendizaje dirigido a los alumnos universitarios son de gran importancia, no solo para que adquieran el conocimiento, sino para que puedan emplearlas ellos mismos en sus procesos de autoaprendizaje. Estos recursos son de mayor importancia aun cuando los estudiantes pertenecen a la carrera profesional de Educación, pues conformarán el cuerpo de docentes que brindarán la formación esperada a los nuevos educandos. De esta forma, las estrategias de aprendizaje son consideradas como la “utilización estratégica de procedimientos para aprender” (Ayala, Martínez y Yuste, 2004) se trata de un proceso dinámico con una “orientación general para aprender o recordar o resolver problemas” (Mayer, 2014).

Por ello, es que se encuentra en evaluación permanente las estrategias que se emplean. Por ejemplo, según la Revista digital de Docencia universitaria de la UPC, se tiende a mantener la idea de la textualización o redacción para descartar la mecánica de la transcripción realizada por los estudiantes, que se relaciona con lo señalado por Ferreiro y

Teberosky (1979) en su libro *Los sistemas de escritura*, desde el cual destaca que varios países de América Latina han insertado en sus planes nacionales que la nueva forma de escribir no se orienta a ejercitar dictados; pero en el Perú, esta forma de aprender a escribir continúa siendo una creencia y práctica muy arraigada en los niveles básicos y superiores de estudio, como lo demuestra Cubas (2007).

De otra parte, la producción de textos expositivos, además de ser de poco estudio a nivel nacional, es un tema poco conocido e investigado en el contexto de educación superior, por lo que es de necesaria investigación, dado que los estudiantes tienen escasas oportunidades para realizar exposiciones de forma escrita, pues implica reflexión constante en torno a un tema de cuyo conocimiento debe explorar previamente, también organiza, selecciona y utiliza sus propias palabras para mostrar una intencionalidad clara: la de persuadir al lector que recibe su texto expositivo.

Es así que la teoría pone de manifiesto que la producción de textos dispone de diferentes modelos que involucra los procesos para producir y elaborar textos. Sin embargo, pese al número con los que se cuenta en tales modelos, son muy poco conocidos y menos aún utilizados en la educación superior, incongruente con las exigencias contextuales referentes al vasto procesamiento de información que conlleva a la producción de nuevos saberes para interpretar y comprender la realidad desde la producción de escritos. Para conocer las probables asociaciones entre estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos, es que se realizó esta investigación, tomando como escenario el proceso educativo realizado en la Universidad Nacional Federico Villarreal, a cuyas aulas se ha acudido para tomar contacto con los estudiantes y recabar la información que ha hecho posible la medición de las variables. Los estudiantes de educación superior fueron los Escuela Profesional de Educación Primaria, futuros profesores en enseñar a los estudiantes tanto las estrategias de aprendizaje como la producción de textos expositivos.

### **Antecedentes del Problema**

Zuccalá (2015) en la tesis de maestría titulada “*Producir textos en los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado*” que concluyó que los niños que procedieron de instituciones educativas constructivistas lograron producir textos más largos, con atributos propios de la narración, con organización interna de gran complejidad, por lo que consideraron también referencias evaluativas de edad más temprana. Asimismo, un tipo de experiencia o práctica educativa se

relaciona significativamente con las capacidades de los niños para producir textos narrativos, extensos, organizados y de buen contenido. Asimismo, según el contexto formal, la producción de textos se limitó a su expresión oral para que pudieran ser escritos alfabéticamente. Este estudio correlacionó la producción de textos entre estudiantes de diferentes edades y niveles de estudios, hallando a la vez asociación entre las capacidades de los estudiantes con la producción de textos efectuada oralmente primero y convertidas en textos después. Todo este proceso se realizó con un modelo de aprendizaje constructivista en contraste con el método tradicional que mostró escasa efectividad.

Paucar (2015) en la tesis de maestría titulada *“Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM”* presentaron correlaciones que son significativas y positivas dadas entre las estrategias de aprendizaje, la motivación para el estudio y con la comprensión de textos. La investigación mostró así que se presenta asociación entre las estrategias de aprendizaje empleadas en aula, la motivación y la comprensión de textos. Esto permitió apreciar que las estrategias de aprendizaje se enfocan en la motivación orientada al logro de la comprensión de textos en los alumnos universitarios. El hallazgo de las correlaciones significó que a mayor empleo de las estrategias de aprendizaje orientadas a la motivación, mayor será la comprensión de textos en el contexto universitario.

Reyes (2015) en la tesis de maestría denominada *“Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes del tercer grado de educación secundaria”*, que concluyó con la elaboración de un instrumento para la enseñanza de estrategias educativas en el aula con una fiabilidad de 0,94. El 80% de los colegios aplican estrategias de aprendizaje, mientras un 20% no se preocupa por realizar acción alguna para enseñar a aprender a los estudiantes. Los docentes dan valor al uso de estrategias, para un 67% es imprescindible, mientras un 24% la incluye en sus programaciones. La investigación mostró los niveles en los que se encuentran las estrategias de aprendizaje aplicadas por los aprendices, los cuales dependerían de las instituciones educativas por medio de los docentes y su metodología de trabajo, reiterando que una mayoría aplica las estrategias de aprendizaje y una minoría no las toma en cuenta, sin embargo es de preocupación que una mayoría si bien le concede importancia no las incluya en sus programaciones en la enseñanza. Es decir, los estudiantes se encontrarían en desventaja porque en ellos no se aplican estrategias de aprendizaje porque los docentes no las conocen, no les conceden valor y no las aplican.

Saldaña (2014) en la tesis de maestría denominada *“Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos de nivel medio superior”*, concluyó que de los futuros profesionales se toma en cuenta su aprendizaje a ser, como aprender a aprender con una clara orientación a una educación permanente. Por ello, se consideran las competencias en el perfil profesional para conceder un aspecto estratégico al conocimiento que adquiere durante su formación. En esa ruta, las estrategias de aprendizaje favorecen que el aprendizaje se autorregule, considerándose entre ellas, el pensamiento crítico y la autorregulación metacognitiva. Sobre ellas, los hallazgos señalan correlación significativa con los elementos de la motivación presentando además una correlación alta con motivación interna y la más baja con las creencias de control. La investigación se enfocó en la relación existente entre la motivación que emana de las estrategias de aprendizaje con el rendimiento estudiantil, hallando asociación entre la motivación propia de cada estudiante (motivación intrínseca) con el rendimiento y una muy baja con el control (monitoreo y seguimiento) con el rendimiento. Es decir, a mayor motivación interna mayor rendimiento académico por parte del estudiante.

Lizandro (2014) en la investigación *“Estilos de aprendizaje e inteligencia en estudiantes universitarios de Arequipa, Perú”*, concluyó con la confirmación de relación presente entre estilo acomodador y capacidad intercultural de nivel bajo, también se halló relación entre estilo asimilador y capacidad intelectual de nivel alto. Adicionalmente, se observó el estilo divergente en buen nivel de porcentaje en los niveles de inteligencia. Este estudio encontró correlación significativa entre las estrategias de aprendizaje de las que se sirvieron los estudiantes y su capacidad intelectual, encontrándose que las estrategias se orientaron según los estilos de aprendizaje más utilizados por los alumnos, para este caso el asimilador y el divergente. Al encontrar esta correspondencia, se interpreta como a mayores estrategias de aprendizaje mayor la capacidad intelectual o inteligencia en los estudiantes universitarios.

Javaloyes (2013) en la tesis doctoral que lleva por título *“Enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula. Estudio descriptivo en profesorado de niveles no universitarios”*, destacó que es posible contar con un instrumento elaborado para la enseñanza de estrategias educativas en el aula, el cual tuvo una fiabilidad de 0,94. Así también, el 80% de las instituciones educativas utilizan estrategias de aprendizaje, en contraparte se cuenta con un 20% que no muestra ninguna acción orientada a enseñar a aprender a los estudiantes.

Además, los profesores conceden valor al uso de estrategias de aprendizaje, mostrando que para un 67% es imprescindible, y un 24% llega a considerar en la programación de unidades didácticas. La investigación mostró los niveles en los cuales se aplican las estrategias de aprendizaje, mostrando que una mayoría de docentes las aplica debidamente en aula y una minoría no las ejecuta porque se desconoce a cabalidad su uso. Para muchos es de importancia su uso, pero la aplicación directa en la construcción de unidades para su aplicación didáctica es poco eficiente por desconocimiento.

Sepúlveda (2013) en la tesis de maestría titulada “*Diferencias entre estrategias de aprendizaje y motivación, en grupos progresivos y no progresivos*”, destacó que las estrategias de aprendizaje, según los casos estudiados se emplean las mismas estrategias dándose un promedio general en los grupos progresivos con 88.45 y en los no progresivos con 80.08. Se observó que los grupos progresivos utilizaron para la mayoría de situaciones las estrategias de autorregulación metacognitiva, estrategias de pensamiento crítico y estrategias de organización, mientras la tercera estrategia fue la autorregulación metacognitiva. De otra parte, las estrategias de aprendizaje a las que más se accedió por parte de los grupos no progresivos consistieron en cuatro estrategias de aprendizaje, dos de las cuales se situaron en el mismo nivel. Las de regulación del esfuerzo, fueron las más altas, seguidas de la autorregulación metacognitiva y administración del tiempo, en el mismo nivel, y en tercer lugar se encontró la estrategia de repetición. La investigación estableció correlaciones comparadas entre dos grupos considerando las estrategias de aprendizaje y motivación como variables en asociación con el rendimiento académico. Se encontró estas correlaciones de forma significativa en ambos grupos. Las estrategias de aprendizaje como la regulación, autorregulación metacognitiva con control del propio tiempo, y la repetición fueron las que mejores resultados mostraron para las correlaciones. Es decir, a mayor empleo de las estrategias de aprendizaje y motivación, mayor rendimiento académico.

Hernández (2013) en la tesis titulada “*Estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante, un caso con alumnos de pedagogía*”, concluyó que mediante la construcción del portafolio de evidencias por equipos, se mejoró la comprensión de contenidos y en la presentación formal del portafolio de evidencia, observándose de forma diferente en cada equipo. Las estrategias de aprendizaje aplicadas se fundamentaron en los contenidos curriculares mostrando mejoras en conocimientos y habilidades de comunicación escrita, comprensión y creatividad. El rendimiento encontrado fue medio, un nivel de regular a bajo

y alto, alcanzado por algunos estudiantes. La investigación mostró correlaciones entre el manejo de las estrategias de aprendizaje y los logros educativos basados principalmente en comprender los contenidos temáticos que se encuentran en el diseño curricular del curso. Estos logros expresados en el rendimiento fueron, sin embargo, distintos en el grupo, es decir, no fue uniforme. Ello significó que a mayor empleo de las estrategias de aprendizaje, también mayor es el rendimiento académico en comprensión de contenidos por parte de los alumnos.

Soto (2013) en la tesis de maestría titulada "*Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes año 2011*", señaló con la demostración de que las estrategias de aprendizaje se asocian de forma significativa con la comprensión lectora de los alumnos. La investigación expuso que se presenta una asociación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos en los alumnos, es decir a mayor uso de estrategias de aprendizaje mayor será la comprensión de textos, quedando así demostrado que es necesaria la implementación de estrategias de aprendizaje, previa planificación, a fin de potencializar la comprensión de textos. El estudio fue relevante y de utilidad para la actual investigación por los alcances sobre las estrategias de aprendizaje y la relación de efecto sobre la comprensión lectora a nivel de la educación primaria, que es el campo de aplicación de los profesionales formados como maestros para el área.

## **Revisión de la literatura**

### **Estrategias de aprendizaje**

Mayer (2014) señala que las estrategias de aprendizaje son un tipo de conocimiento, a modo de conocimiento estratégico, y las define como una metodología que consiste en una "orientación general para aprender o recordar o resolver problemas" (p. 48).

Las estrategias de aprendizaje está compuesto de seis dimensiones, la primera dimensión estrategias de adquisición, que está compuesto de 6 indicadores y 7 ítems; la segunda dimensión estrategias de atención, que está compuesto de 4 indicadores y 4 ítems; la tercera dimensión estrategias de organización que está compuesto de 5 indicadores y 9 ítems; la cuarta dimensión estrategias de elaboración, que está compuesto de 6 indicadores y 8 ítems; la quinta dimensión estrategias de recuperación y transferencia que consta de 3 indicadores y 8 ítems; y la sexta dimensión estrategias de metacognición y autorregulación, que está compuesto de 4 indicadores y 18 ítems.

Mayer (2014) propone las siguientes dimensiones para las estrategias de aprendizaje:

Dimensión 1: Estrategias de adquisición: Que es la toma de contacto con el material de aprendizaje y un procesamiento de la información incipiente, de forma superficial que permite la organización previa de la información, creando un primer esquema mental que se llegará a ampliar y será la base para los conocimientos que se harán fijos.

Dimensión 2: Estrategias de atención: Procesos que funcionan con la capacidad de selección de la información relevante excluyendo aquella que no lo es, para mantenerla durante la estimulación recibida y pase a la memoria a largo plazo.

Dimensión 3: Estrategias de organización: Cuya función es estructurar contenidos con fines de retención y comprensión, determinando relaciones entre los elementos logrando dar coherencia a la información, otorgándole una estructura.

Dimensión 4: Estrategias de elaboración: Que sirven para entablar relaciones entre el conocimiento nuevo y el almacenado en la memoria, propiciando redes de conocimientos de mayor amplitud, modificando esquemas mentales existentes y generando nuevos.

Dimensión 5: Estrategias de recuperación y transferencia: Las estrategias de recuperación codifican la información para su recordación y recuperación desde la memoria a largo plazo para traerla al momento para su reformulación. Las estrategias de transferencia consolidan el aprendizaje y permiten su fijación.

Dimensión 6: Estrategias de metacognición y autoregulación: De las estrategias de metacognición depende la eficacia de la exactitud de la representación formulada por quien aprende. Las estrategias de autorregulación están relacionadas a la metacognición y motivación, y se orienta a conocer el funcionamiento cognitivo o establecer una meta.

### **Producción de textos expositivos**

Álvarez y Ramírez (2010), desde tal perspectiva, señalan que:

(...) el texto expositivo tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales –subtipos- discursivos fundamentales, tales como: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta,

problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular. (p. 74)

La producción de textos expositivos está compuesto de siete dimensiones, la primera dimensión definición/descripción, que está compuesto de 2 indicadores y 2 ítems; la segunda dimensión clasificación/tipología, que está compuesto de 1 indicador y 2 ítems; la tercera dimensión comparación/contraste, que está compuesto de 1 indicador y 2 ítems; la cuarta dimensión problema-solución, conformada por 2 indicadores y 2 ítems, la quinta dimensión pregunta-respuesta, que está compuesto de 1 indicador y 2 ítems; la sexta dimensión causa-consecuencia, conformada por 1 indicador y 2 ítems; y la séptima dimensión ilustración, conformado por 1 indicador y 2 ítems.

Considerando el tipo de texto para esta investigación que es el expositivo, Álvarez y Ramírez (2010) consideran las siguientes dimensiones:

Dimensión 1: Definición/Descripción: “Tratan de explicar el tema según la secuencia: qué es, cuáles son sus características” (p. 74). Esta dimensión comprende una definición asociada con conceptos, principios e involucra determinar una categoría en contraste con otras, por lo cual la semántica del tema elegido se da bajo la característica de universalidad, diferenciándola de otros conceptos. Guarda relación con aspectos típicos de la descripción al escribir de forma expositiva: la estructura, mecanismo, fases, sistema, comparación, ciclos, etc.

Dimensión 2: Clasificación/Tipología: “Exponen tipos o clases y sus rasgos” (p. 75). Esta dimensión permite la división del conjunto en su clasificación, estableciendo asociaciones y grados para los componentes en referencia al todo. Es, pues, un esquema que muestra y explica la información de forma expositiva, organizando categorías y conceptos.

Dimensión 3: Comparación/Contraste: “Resaltan las semejanzas y diferencias de varias realidades” (p. 75). Como dimensión busca semejanzas y diferencias de las representaciones mentales que orienta buscar los componentes que se contraponen, en función de la estructura y función, procedencia o empleo.

Dimensión 4: Problema/solución: “Desarrolla diversas formas de resolver una problemática” (p. 76). Con esta dimensión se despliega una explicación compleja considerando las partes, entendido el problema como una dificultad que requiere ser investigada de forma sistemática y con rigor, demandando la precisión de ciertos aspectos para planteamiento de alternativas de solución.

Dimensión 5: Pregunta-Respuesta: “Formula la necesidad de saber y luego explica el contenido” (p. 76). La dimensión en mención responde a un esquema mental o subtipo de exposición de contenido que supone el requerimiento de conocer de una realidad específica inmediata, que alcanza una explicación o solución propia.

Dimensión 6: Causa-Consecuencia: “Explica los efectos que causa un fenómeno” (p. 76). Esta dimensión busca representar de forma esquemática la asociación de causa y consecuencia a fin de realizar la exposición de la información con variantes, conforme al orden que se haya propuesto, considerando el antecedente y el consecuente.

Dimensión 7: Ilustración: “Expone en forma de planos, gráficos, tablas, esquemas, etc” (p. 77). Como subtipo de exposición u organización del contenido, redonda y demuestra la temática mediante el uso de fotografías, dibujos, gráficos, esquemas, cuadros, tablas, entre otros.

### **Problema**

¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017?

### **Objetivo**

Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

### **Método**

En la investigación actual se siguió el paradigma positivista, el diseño de investigación, el cual fue no experimental, debido a que no se puso en práctica la manipulación de las variables que sí se presta para los diseños experimentales, por lo que se han observado los hechos o fenómenos según su natural orden. En referencia al tipo de muestreo para la investigación se eligió el probabilístico, es decir, contándose con una población conocida, se aplicó una fórmula para acceder a una muestra representativa de 90 estudiantes. La técnica que se aplicó fue la encuesta. Primero, un cuestionario tipo Escala de Likert, producido por la investigadora, compuesto por premisas que se encuentran enlistadas en 54 afirmaciones

estructuradas. Segundo, un cuestionario tipo Escala de Likert, producido por la investigadora, compuesto para la recolección de datos en referencia a la producción de textos, que consta de 14 premisas.

La fiabilidad o consistencia interna del cuestionario conformado por 54 ítems de estrategias de aprendizaje, un valor de 0,975. la fiabilidad o consistencia interna del cuestionario conformado por 14 ítems de producción de textos expositivos, un valor obtenido de 0,826, se aplicó la conocida prueba llamada de normalidad u homogeneidad, cuyo autor es Kolgomorov-Smirnov, así como el Rho de Spearman para la prueba de hipótesis.

## Resultados

Tabla 41

*Correlación entre estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos*

			Estrategias de aprendizaje	Producción de textos expositivos
Rho de Spearman	Estrategias de aprendizaje	Coefficiente de correlación	1,000	,240*
		Sig. (bilateral)	.	,023
		N	90	90
	Producción de textos expositivos	Coefficiente de correlación	,240*	1,000
		Sig. (bilateral)	,023	.
		N	90	90

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Como el valor de significación obtenido del coeficiente de correlación de Spearman es  $p = 0,023$ , siendo menor que el valor de significancia teórica  $\alpha = 0,05$ , se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna. Lo que viene a significar que las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

Tabla 42

*Correlación entre la dimensión estrategias de adquisición y la producción de textos expositivos*

			Estrategias de adquisición	Producción de textos expositivos
Rho de Spearman	Estrategias de adquisición	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	1,000	,083
		n	.	,436
	Producción de textos expositivos	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	,083	1,000
		n	,436	.
			90	90

Como el valor de significación obtenido del coeficiente de correlación de Spearman es  $p = 0,436$ , siendo mayor que el valor de significancia teórica  $\alpha = 0,05$ , se rechaza la hipótesis alterna, y se acepta la hipótesis nula. Lo que viene a significar que la dimensión estrategias de adquisición y la producción de textos expositivos no se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

Tabla 43

*Correlación entre la dimensión estrategias de atención y la producción de textos expositivos*

			Estrategias de atención	Producción de textos expositivos
Rho de Spearman	Estrategias de atención	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	1,000	,322**
		n	.	,002
	Producción de textos expositivos	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	,322**	1,000
		n	,002	.
			90	90

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como el valor de significación obtenido del coeficiente de correlación de Spearman es  $p = 0,002$ , siendo menor que el valor de significancia teórica  $\alpha = 0,05$ , se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna. Lo que viene a significar que la dimensión estrategias de atención y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

Tabla 44

*Correlación entre la dimensión estrategias de organización y la producción de textos expositivos*

			Estrategias de organización	Producción de textos expositivos
Rho Spearman	Estrategias de organización	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	1,000	,294**
		n	90	90
	Producción de textos expositivos	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	,294**	1,000
		n	,005	.
			90	90

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Dado el coeficiente de correlación de Spearman de  $p = 0,005$ , siendo menor que el valor de significancia teórica  $\alpha = 0,05$ , se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna. Por lo tanto, entre la dimensión estrategias de organización y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

Tabla 45

*Correlación entre la dimensión estrategias de elaboración y la producción de textos expositivos*

			Estrategias de elaboración	Producción de textos expositivos
Rho Spearman	Estrategias de elaboración	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	1,000	,061
		n	90	90
	Producción de textos expositivos	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	,061	1,000
		n	,568	.
			90	90

El coeficiente de correlación de Spearman es  $p = 0,568$ , siendo mayor que el valor de significancia teórica  $\alpha = 0,05$ , se rechaza la hipótesis alterna, y se acepta la hipótesis nula. Lo que viene a significar que la dimensión estrategias de elaboración y la producción de textos expositivos no se relacionan significativamente.

Tabla 46

*Correlación entre la dimensión estrategias de recuperación y transferencia y la producción de textos expositivos*

			Estrategias de recuperación y transferencia	Producción de textos expositivos
Rho de Spearman	Estrategias de recuperación y transferencia	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1,000	,470**
		n	90	90
	Producción de textos expositivos	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,470**	1,000
		n	90	90

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El coeficiente de correlación de Spearman es  $p = 0,000$ , siendo menor que el valor de significancia teórica  $\alpha = 0,05$ , se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna. Lo que viene a significar que la dimensión estrategias de recuperación y transferencia y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente.

Tabla 47

*Correlación entre la dimensión estrategias de metacognición y autorregulación y la producción de textos expositivos*

			Estrategias de metacognición y autorregulación	Producción de textos expositivos
Rho de Spearman	Estrategias de metacognición y autorregulación	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1,000	,248*
		n	90	90
	Producción de textos expositivos	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,248*	1,000
		n	90	90

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Como el valor de significación obtenido del coeficiente de correlación de Spearman es  $p = 0,018$ , siendo menor que el valor de significancia teórica  $\alpha = 0,05$ , se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna. Lo que viene a significar que entre la dimensión estrategias de metacognición y autorregulación y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la

Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

### **Discusión**

Efectuada la indagación correspondiente a las variables estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos, el objetivo consistió en llegar a determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017.

Se formuló como hipótesis general: Las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. La distribución de conforme a la frecuencia sobre la variable estrategias de aprendizaje, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 65 estudiantes (72%) se hallan en el nivel medio; 13 estudiantes (15%) están en el nivel alto; y 12 estudiantes (13%) pertenecen al nivel bajo. La distribución de frecuencia de la variable producción de textos expositivos, que en un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 52 estudiantes (57,77%) se ubican en el nivel medio; 38 estudiantes (42,22%) están en el nivel alto; y ningún estudiante pertenece al nivel bajo. El coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,240 ( $p < 0,05$ ), por lo que las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. Esta investigación coincide con Saldaña (2014) en la tesis de maestría denominada “*Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos de nivel medio superior*”, concluyó que de los futuros profesionales se toma en cuenta su aprendizaje a ser, cómo aprender a aprender con una clara orientación a una educación permanente. Por ello, se consideran las competencias en el perfil profesional para conceder un aspecto estratégico al conocimiento que adquiere durante su formación. En esa ruta, las estrategias de aprendizaje favorecen la autorregulación del aprendizaje, considerándose entre ellas, el pensamiento crítico y la autorregulación metacognitiva. Sobre ellas, los hallazgos señalan correlación significativa con los elementos de la motivación presentando además una correlación alta con motivación interna y la más baja con las creencias de control. Asimismo, coincide con Paucar (2015) en la tesis de maestría titulada “*Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en*

*estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*” que concluyó que se presentan correlaciones que son significativas y positivas de las estrategias de aprendizaje, la motivación para el estudio y con la comprensión lectora. La investigación mostró así que se presenta asociación entre las estrategias de aprendizaje empleadas en aula, la motivación y la comprensión de textos. Esto permitió apreciar que las estrategias de aprendizaje se enfocan en la motivación orientada al logro de la comprensión de textos en los alumnos universitarios.

Asimismo, la hipótesis específica 1 dice: Las estrategias de adquisición y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. La distribución considerada de frecuencia de la dimensión estrategias de adquisición, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 58 estudiantes (64%) se ubican en el nivel medio; 17 estudiantes (19%) están en el nivel alto; y 15 estudiantes (17%) pertenecen al nivel bajo. El coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,436 ( $p > 0,05$ ), por lo que las estrategias de adquisición y la producción de textos expositivos no se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. En ese sentido, Sepúlveda (2013) en la tesis de maestría titulada “*Diferencias entre estrategias de aprendizaje y motivación, en grupos progresivos y no progresivos*”, señala que en cuanto a las estrategias de aprendizaje, a las que más se accedió por parte de los grupos no progresivos consistieron en cuatro estrategias de aprendizaje, dos de las cuales se situaron en el mismo nivel. Las de regulación del esfuerzo, fueron las más altas, seguidas de la autorregulación metacognitiva y administración del tiempo, en el mismo nivel, y en tercer lugar se encontró la estrategia de repetición. La investigación estableció correlaciones comparadas entre dos grupos considerando las estrategias de aprendizaje y motivación como variables en asociación con el rendimiento académico. Se encontró estas correlaciones de forma significativa en ambos grupos. Las estrategias de aprendizaje como la regulación, autorregulación metacognitiva con control del propio tiempo, y la repetición fueron las que mejores resultados mostraron para las correlaciones. Es decir, a mayor empleo de las estrategias de aprendizaje y motivación, mayor rendimiento académico. Debe tomarse en cuenta que la motivación es importante para la aplicación de las estrategias de adquisición.

De la misma forma, la hipótesis específica 2 dice: Las estrategias de atención y la

producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. La distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de atención, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 63 estudiantes (70%) se encuentran en el nivel medio; 15 estudiantes (17%) se sitúan en el nivel alto; y 12 estudiantes (13%) pertenecen al nivel bajo. El coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,322 ( $p < 0,05$ ), por lo que las estrategias de atención y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. El hallazgo coincide con las premisas aplicadas por Hernández (2013) en la tesis titulada *“Estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante, un caso con alumnos de pedagogía”*, que concluyó que mediante la construcción del portafolio de evidencias por equipos, se mejoró la comprensión de contenidos y en la presentación formal del portafolio de evidencia, observándose de forma diferente en cada equipo. Las estrategias de aprendizaje aplicadas se fundamentaron en los contenidos curriculares mostrando mejoras en conocimientos y habilidades de comunicación escrita, comprensión y creatividad. El rendimiento encontrado fue medio, un nivel de regular a bajo y alto, alcanzado por algunos estudiantes.

También, la hipótesis específica 3 dice: Las estrategias de organización y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. La distribución de frecuencia en relación a la dimensión estrategias de organización, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 65 estudiantes (72%) se ubican en el nivel medio; 14 estudiantes (16%) están en el nivel alto; y 11 estudiantes (12%) pertenecen al nivel bajo. El coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,294 ( $p < 0,05$ ), por lo que las estrategias de organización y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. Coincide en cuanto a organización con Javaloyes (2013) en la tesis doctoral que lleva por título *“Enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula. Estudio descriptivo en profesorado de niveles no universitarios”*, quien tuvo como conclusión el contar con un instrumento elaborado para la enseñanza de estrategias educativas en el aula, el cual tuvo una fiabilidad de 0,94. Así también, el 80% de las instituciones educativas utilizan estrategias de aprendizaje, en contraparte se cuenta con un

20% que no muestra ninguna acción orientada a enseñar a aprender a los estudiantes. Además, los profesores conceden valor al uso de estrategias de aprendizaje, mostrando que para un 67% es imprescindible, y un 24% llega a considerar en la programación de unidades didácticas.

Así también, hipótesis específica 4 afirma: Las estrategias de elaboración y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. La distribución en relación a la frecuencia de la dimensión estrategias de elaboración, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 65 estudiantes (72%) se sitúan en el nivel medio; 21 estudiantes (23%) se hallan en el nivel alto; y 4 estudiantes (5%) pertenecen al nivel bajo. El coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,061 ( $p > 0,05$ ), por lo que las estrategias de elaboración y la producción de textos expositivos no se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. El resultado entra en aspectos coincidentes con Zuccalá, G. (2015) en la tesis de maestría titulada “*Producir textos en los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado*” al concluir que los niños que procedieron de instituciones educativas constructivistas lograron producir textos más largos, con atributos propios de la narración, con organización interna de gran complejidad, por lo que consideraron también referencias evaluativas de edad más temprana. Asimismo, un tipo de experiencia o práctica educativa influye sobre las capacidades de los niños en la producción de textos narrativos, extensos, organizados y de buen contenido. Asimismo, según el contexto formal, la producción de textos se limitó a su expresión oral para que pudieran ser escritos alfabéticamente.

De igual manera, la hipótesis específica 5 dice: Las estrategias de recuperación y transferencia y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. La frecuencia según su distribución respecto a la dimensión estrategias de recuperación y transferencia, mostró que en un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 47 estudiantes (52%) se ubican en el nivel medio; 30 estudiantes (33%) se sitúan en el nivel bajo; y 13 estudiantes (15%) pertenecen al nivel alto. El coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,470 ( $p < 0,05$ ), por lo que las estrategias de recuperación y transferencia y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de

Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. En ese sentido, se complementa con Chávez, Murata y Uehara (2012) en su investigación de maestría denominada “*Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5° grado de educación primaria de las instituciones educativas de Fe y Alegría Perú*” que concluyó que la producción escrita descriptiva de los estudiantes se ubica mayoritariamente en un nivel medio de producción. Asimismo, no se hallaron diferencias que fuesen significativas por género. Contrariamente, se localizaron diferencias en la producción escrita entre niños de Lima y provincias. En referencia a la producción escrita narrativa se halló mayor aglutinación de porcentaje en un nivel medio. La investigación evidenció los niveles en la producción de textos en los alumnos encontrando diferencias significativas entre la procedencia de la institución educativa, Lima y provincias. Ello podría indicar que mayor uso de estrategias de aprendizaje se daría en Lima y menor empleo de las estrategias de aprendizaje en provincias. El nivel medio de producción indica una producción textual regular. También coincide con Lizandro (2014) en la investigación “*Estilos de aprendizaje e inteligencia en estudiantes universitarios de Arequipa, Perú*”, que concluyó con la confirmación de relación presente entre estilo acomodador y capacidad intercultural de nivel bajo, también se halló relación entre estilo asimilador y capacidad intelectual de nivel alto. Adicionalmente, se observó el estilo divergente en buen nivel de porcentaje en los niveles de inteligencia. Este estudio encontró correlación significativa entre las estrategias de aprendizaje de las que se sirvieron los estudiantes y su capacidad intelectual, encontrándose que las estrategias se orientaron según los estilos de aprendizaje más utilizados por los alumnos, para este caso el asimilador y el divergente. Al encontrar esta correspondencia, se interpreta como a mayores estrategias de aprendizaje mayor es la capacidad intelectual o inteligencia en los estudiantes universitarios.

Finalmente, la hipótesis específica 6 dice: Las estrategias de metacognición y autorregulación y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. La distribución de frecuencia de la dimensión estrategias de metacognición y autorregulación, que de un total de 90 estudiantes de educación primaria, UNFV (2017), 46 estudiantes (51%) se ubican en el nivel medio; 25 estudiantes (28%) están en el nivel alto; y 19 estudiantes (21%) pertenecen al nivel bajo. El coeficiente de Rho de Spearman fue de

0,248 ( $p < 0,05$ ), por lo que las estrategias de metacognición y autorregulación y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. Este hallazgo coincide con Soto (2013) en la tesis de maestría titulada “*Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes año 2011*”, que llegó a concluir con que las estrategias de aprendizaje mejoran significativamente la comprensión lectora de los estudiantes. De forma complementaria, el hallazgo corresponde con Reyes (2015) en la tesis de maestría denominada “*Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes del tercer grado de educación secundaria*”, quien concluyó con la elaboración de un instrumento para la enseñanza de estrategias educativas en el aula con una fiabilidad de 0,94. El 80% de los colegios aplican estrategias de aprendizaje, mientras un 20% no se preocupa por realizar acción alguna para enseñar a aprender a los estudiantes. Los docentes dan valor al uso de estrategias, para un 67% es imprescindible, mientras un 24% la incluye en sus programaciones. Desde ese enfoque, la atención del estudiante es primordial, más allá de lo que los docentes enseñen o no.

### Referencias

- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios, Segunda época*, 32, segundo semestre 2010, 73-88. Recuperado el 22 de mayo de 2017 desde <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n32/n32a05.pdf>
- Chávez, Z.; Murata, C. R. y Uehara, A. M. (2012). *Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5° grado de educación primaria de las instituciones educativas de Fe y Alegría Perú*. (Tesis de maestría). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Hernández, J. (2013). *Estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante, un caso con alumnos de pedagogía*. (Tesis de maestría). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Javaloyes, M. J. (2013). *Enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula. Estudio descriptivo en profesorado de niveles no universitarios*. (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- León, A. P.; Risco, E. y Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación*

- Superior*, XLIII (172), 123-144. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3484/Estrategias%20de%20aprendizaje%20en%20educaci%C3%B3n%20superior%20en%20un%20modelo%20curricular%20por%20competencias.pdf?sequence=1>
- Lizandro, W. (2014). Estilos de aprendizaje e inteligencia en estudiantes universitarios de Arequipa, Perú. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7 (14).
- Mayer, R. (2014). *Aprendizaje e instrucción*. Alianza Editorial.
- Reyes, M. J. (2015) *Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes del tercer grado de educación secundaria*. (Tesis de maestría). Piura, Perú: Universidad de Piura.
- Saldaña, L. P. (2014). *Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos de nivel medio superior*. (Tesis de maestría). México: Universidad Autónoma de Nueva León.
- Sepúlveda, S. M. (2013). *Diferencias entre estrategias de aprendizaje y motivación, en grupos progresivos y no progresivos*. (Tesis de maestría). México: Universidad de Nueva León.
- Soto, A. (2013). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes año 2011*. (Tesis de maestría). Lima, Perú: Universidad de San Martín de Porres.
- Paucar, P. (2015). *Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*. (Tesis de maestría). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Zuccalá, G. (2015). *Producir textos en los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado*. (Tesis de maestría). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

**DECLARACIÓN JURADA****DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA Y AUTORIZACIÓN****PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO**

Yo, **Carmen Rosa Gamboa Jancco**, estudiante (X), egresado ( ), docente ( ), del Programa Maestría en Docencia Universitaria de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificado(a) con DNI 44799153, con el artículo titulado, con el artículo titulado “Estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos en estudiantes de Educación Primaria, UNFV, 2017” declaro bajo juramento que:

- 1) El artículo pertenece a mi autoría.
- 2) El artículo no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) El artículo no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para alguna revista.
- 4) De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.
- 5) Si, el artículo fuese aprobado para su publicación en la Revista u otro documento de difusión, cedo mis derechos patrimoniales y autorizo a la Escuela de Postgrado, de la Universidad César Vallejo, la publicación y divulgación del documento en las condiciones, procedimientos y medios que disponga la Universidad.

Los Olivos, 15 de Octubre de 2017.

**Carmen Rosa Gamboa Jancco**

