

## **LA COEVALUACIÓN: ESTRATEGIA EFICAZ PARA FAVORECER LA METACOGNICIÓN EN LA REDACCIÓN**

*COAVLIAÇÃO: EFFECTIVE STRATEGY TO PROMOTE METACOGNITION IN WRITING*

*COAVLIAÇÃO: ESTRATÉGIA EFICAZ PARA PROMOVER A METACOGNIÇÃO NA ESCRITA*

---

**Recibido:** 17/10/2024

**Aceptado:** 24/10/2024

**Aprobado:** 28/11/2024

---

Fabiola de Fátima **RAMÍREZ SEMINARIO**<sup>1</sup>      Aldi Rosalita **GRANDEZ GUEVARA**<sup>2</sup>

---

### **Resumen:**

El enfoque por competencias apuesta por un estudiante capaz de gestionar su propio aprendizaje en distintos campos del conocimiento. En este contexto, la metacognición desempeña un rol importante que ha de permitir un mejor desempeño del estudiante en su vida académica y profesional; e, incluso, personal. Uno de los campos en los que esta competencia de pensamiento de orden superior se ha aplicado con éxito, a través de diversas estrategias, es en la redacción de textos. Por ello, el objetivo inmediato de esta investigación es desarrollar las habilidades metacognitivas en la escritura en estudiantes de nivel superior a partir de la estrategia de la coevaluación o evaluación de pares. De esta forma, se potencia la autonomía del estudiante, pues es capaz de reflexionar sobre sus procesos cognitivos, al momento de redactar textos académicos, y autorregularlos. Este estudio es de tipo cuasiexperimental y se aplicó a una muestra de 68 estudiantes de un curso de Lenguaje de una universidad privada. Los resultados permiten determinar que la coevaluación promueve, de forma significativa, las habilidades que componen la metacognición en la producción de textos.

**Palabras clave:** metacognición, redacción de textos, coevaluación, competencia

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional Mayor de San Marcos ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0309-7536>

<sup>2</sup> Universidad Nacional Mayor de San Marcos ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3617-2050>

### **Abstract:**

The competency-based approach is committed to a student capable of managing their own learning in different fields of knowledge. In this context, metacognition plays an important role that has allowed a better performance of the student in his academic and professional life; and even personal. One of the fields in which this higher-order thinking skill has been successfully applied, through various strategies, is in text writing. Therefore, the immediate objective of this research is to develop metacognitive skills in writing in higher level students based on the co-evaluation or peer evaluation strategy. In this way, the autonomy of the student is enhanced, since he is able to reflect on his cognitive processes, when writing academic texts, and self-regulate them. This study is of a quasi-experimental type and was applied to a sample of 68 students of a language course at a private university. The results allow us to determine that co-evaluation significantly promotes the skills that make up metacognition in the production of texts.

**Keywords:** metacognition, text writing, co-evaluation, competence

### **Introducción**

Educadores y psicólogos, desde las últimas décadas, evidencian un gran interés por cómo se produce y estimula el conocimiento y el aprendizaje desde un enfoque constructivista, en el que el estudiante debe desempeñar un rol activo. Sin embargo, ello no es suficiente, pues, el contexto en el que se desenvuelven los niños, adolescente y jóvenes de hoy exige una constante maduración de sus capacidades y destrezas a través de un sistema que promueva el “aprender a aprender” y “aprender a pensar”. De esta forma, no solo se alcanzarán aprendizajes de calidad, sino, además, serán capaces de desenvolverse con eficacia en diferentes situaciones y etapas de su vida en las que necesite realizar un uso autónomo de lo aprendido (Osses Bustingorry & Jaramillo Mora, 2008).

La Agenda de las Naciones Unidas al 2030 destaca la importancia de una educación de calidad para el desarrollo sostenible de los estados. Y dentro de esta resalta la competencia escrita como una herramienta vital para crear y difundir conocimiento (Arroyo González et al., 2020). Ello se valida en los distintos niveles educativos, entre ellos la universidad, donde escribir con eficacia es el principal medio para aprender, pues es el que más promueve sus habilidades cognitivas (Centro para el Estudio Interdisciplinario de la Escritura, 2002 citado por Carlino, 2003).

Por otro lado, al ingresar a la universidad, el estudiante se inicia en una nueva comunidad discursiva, lo que significa una gran dificultad, pues cada asignatura requiere

una forma diferente de escribir (Boillos, 2021). Para ello, necesita acceder a un conjunto de “nociones y estrategias” que le permitan producir sus textos y así aprender en la universidad. De esta manera, se inserta en un proceso al que se le ha denominado alfabetización académica (Carlino, 2003).

En este contexto, los docentes desempeñan un rol muy importante, pues la escritura es una práctica que debe guiada por ellos (Carlino, 2021). En la educación superior, el enfoque pedagógico debe sostenerse en este objetivo; por ello, los profesores, desde las diversas disciplinas, deben promover un modelo educativo basado en el desarrollo estructurado y progresivo de habilidades del conocimiento de orden mayor (Roque Herrera et al., 2018) entre las que se encuentra la redacción. Lo expuesto obliga a hacer uso de diversas estrategias de aprendizaje cognitivas como la metacognición, la cual promueve la apropiación de un aprendizaje autónomo y autorregulado que favorece un desarrollo continuo y creciente de diversas competencias, y, a partir de ello, la independencia cognoscitiva del estudiante.

No obstante su valor, la escritura académica, al ser una habilidad cognitiva compleja, requiere que en esta se impulse la autorregulación. Ello ha de impactar de forma positiva en su rendimiento académico (Teng et al., 2021; Ali Rahman et al., 2021). Por ello, se hace prioritario el desarrollo de la metacognición en la escritura (Teng et al., 2021) para lo que se requiere de diversas estrategias que la promuevan. Este estudio propone el uso de la coevaluación como una estrategia eficaz para favorecerla.

## **Marco Teórico**

### **A. La metacognición de la escritura**

Hace aproximadamente cinco décadas, se iniciaron las investigaciones sobre la metacognición. Desde entonces, se ha intensificado su estudio (Valenzuela, 2018). De acuerdo con Flavell (1996), la metacognición se refiere “al conocimiento que el estudiante posee sobre sí mismo y sobre las circunstancias que influyen en su desempeño”; asimismo, le permite controlar su progreso.

Las estrategias de aprendizaje se encuentran estrechamente relacionadas con la metacognición, pues esta, al favorecer la autorreflexión, promueve ser conscientes de los conocimientos que se han adquirido y de los procesos mentales utilizados para adquirirlos (Pozo, Monereo y Castelló (2001, citado por Mesías Ratto, 2018). Es decir, el estudiante, además de ser consciente de sus propios procesos cognitivos, es capaz de identificar qué estrategias requiere para aprender así como cuándo y dónde debe utilizarlas. En otras palabras, planifica sus actividades, identifica y comprende el objetivo

de las tareas antes de desarrollarlas y evalúa la eficacia de las estrategias que utilizó en función a su desempeño (Djatkika; et al., 2022).

En el caso de la escritura académica, la metacognición favorece el desarrollo de producciones de alta calidad, pues promueve la regulación y monitoreo de las actividades escriturales a partir de la reflexión sobre las mismas (Karlen & Ka, 2017; Teng et al., 2021). Al respecto, Zimmerman et al. (2005) advierte que una escasa “autoconciencia, automotivación y habilidades conductuales” genera que los estudiantes no sean capaces de “transformar sus habilidades mentales en habilidades académicas”, lo que dificultaría el desarrollo de su competencia escritural (Djatkika; et al., 2022).

### **B. La coevaluación**

La coevaluación o la revisión por pares surge en la década de 1980 como alternativa frente a la pedagogía de la escritura tradicional. En el periodo indicado, se comienza a contemplar que este tipo de evaluación podría resultar beneficiosa para los estudiantes, debido a que al romper o desestabilizar las jerarquías tradicionales entre docentes y estudiantes, promovían el empoderamiento de estos últimos con claros efectos positivos en el logro de aprendizajes (Bruffee, 1984 citado por Keating, 2019). Por tal razón, se tornó urgente el diseño de técnicas e instrumentos que, en efecto, permitieran la puesta en práctica de esta herramienta de aprendizaje y que se adecuaran a los nuevos enfoques pedagógicos que, contrario a lo que ocurría con la pedagogía tradicional, promovían, más bien, la cooperación sobre el trabajo individual dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, así como también incidían en la necesidad de valorar no únicamente el conocimiento final logrado por los estudiantes, sino, y sobre todo, en la importancia de observar con detenimiento todo el proceso de construcción del conocimiento.

La coevaluación se alinea con el enfoque constructivista, pues promueve en el estudiante un rol más activo no solo en el aprendizaje, sino, además, en la evaluación. Cuando se refiere a los pares, hace referencia a personas que, en un momento determinado, se encuentran en el mismo nivel educativo. De esta forma, crea “espacios de diálogo” entre los pares (Boillos, 2021). Complementariamente, Balderas & Balderas (2018) plantean que quienes realizan la coevaluación son sujetos que poseen la misma jerarquía o desempeñan funciones similares. Entonces, la coevaluación es una “retroalimentación entre compañeros” que permite que un estudiante emita juicios sobre el texto de otro estudiante o de otros estudiantes. Para ello, cada alumno, elaborará un comentario de retroalimentación escrito; se trata, por eso, de un proceso que tiene carácter de reciprocidad (Moreno, 2021).

Al compartir los mismos roles del docente en su valoración de los textos de sus compañeros, ya sea por escrito u oralmente, se fomenta la automatización y motivación por escribir a la vez que permite mejorar el aprendizaje de la escritura a partir del desempeño de los otros (Liu & Edwards Hansen, 2018). En este contexto, la retroalimentación se constituye en una herramienta esencial para promover el aprendizaje desde una nueva mirada: como “*feedforward*”. Es decir, su finalidad no solo es identificar errores y aciertos en el texto concluido, sino que pretende, además, apoyar y fomentar el aprendizaje autodirigido, la autorreflexión y la autoevaluación (Canabal & Margalef, 2017).

Ello evidencia el impacto positivo de la coevaluación en la promoción de un aprendizaje permanente. Esta tiene un efecto sustancial en el desarrollo de la autorregulación con respecto a su motivación, conducta y metacognición del aprendizaje (Zimmerman, 1990 citado por Boillos, 2021). De este modo, la interacción que se promueve entre estudiantes evaluados y quienes evalúan fortalece y permite desarrollar no solo la autoconfianza, sino que también inciden en la capacidad de reflexión de los participantes y de su vinculación con su propio aprendizaje. Se trata, entonces, de una herramienta didáctica que ha demostrado tener efectos formativos positivos en el rendimiento y en las actitudes de los estudiantes.

En tal sentido, la revisión por pares es una técnica de aprendizaje cooperativo en la que, ya sea por parejas o grupos de pares, se produce un proceso de aprendizaje activo, responsable, intencional y articulado, y en el que las acciones desarrolladas contribuyen al perfeccionamiento de las habilidades propias y ajenas (Domingo, 2008 citado por Boillos, 2021). No obstante, Herrera-Nuñez (2020) hace hincapié en la necesidad de que los estudiantes participantes en la coevaluación conozcan y sean instruidos correctamente respecto de cómo desarrollar este proceso, toda vez que la claridad, la precisión y la profundidad de los comentarios y las observaciones frente al trabajo de sus pares impactará en esa retroalimentación mutua y, por ende, en el logro de sus aprendizajes en general. El papel del docente, como guía y orientador de este y otros procesos didácticos, entonces, es central, pues todos estos procesos “deben estar andamiadas por los docentes de manera sostenida a fin de que se alcance un desarrollo adecuado y los estudiantes reconozcan su utilidad (Álvarez et al., 2019)

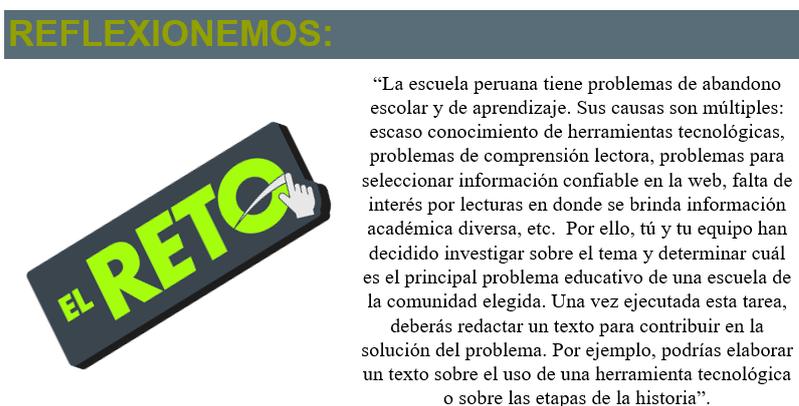
### **C. Aplicación de la coevaluación como estrategia para favorecer la metacognición**

De acuerdo con (Carlino, 2003, 2021), la escritura se enseña; en este proceso, la metacognición ha de promover que el estudiante desarrolle la competencia escritural de forma autónoma y autorregulada. Para ello, se utilizó la coevaluación o evaluación por

pares. Entonces, desde la perspectiva previamente expuesta, la coevaluación propuesta es una herramienta en formato electrónico, diseñada para promover la metacognición en la escritura. Para aplicarla, se vale de un proceso a través del cual los estudiantes interactúan para retroalimentar, con comentarios escritos y orales, la actividad de su compañero o compañeros en cualquiera de las etapas de la redacción en la que se encuentre (planificación, textualización, revisión).

La actividad sugerida utilizó el Aprendizaje basado en proyectos (ABP) a partir del cual los estudiantes redactaron un texto para enfrentar la problemática expuesta (ver figura 1).

Figura 1  
Caso ABP



Fuente propia

La propuesta consiste en organizar, dentro de la asignatura de Comprensión y Redacción de Textos 1, diversas actividades, organizadas como taller y ordenadas de acuerdo con cada una de las etapas del proceso de redacción: planificación (selección del tema y objetivo, búsqueda y procesamiento de información, elaboración del plan de redacción), textualización y revisión (Cassany, 1999). Estas se exponen para su desarrollo en una “Ficha de trabajo”, cuyas actividades promueven la metacognición en la redacción en cada una de sus fases. Concluida cada etapa, los estudiantes forman equipos de dos o más integrantes para desarrollar la coevaluación y, así, retroalimentar a sus compañeros. Para ello, utilizan una “Ficha de coevaluación”. Esta herramienta consta de siete etapas, las que se describen, a continuación:

*a) Presentación del caso y capacitación:*

En esta primera etapa, el estudiante conoció la actividad, en forma de reto, que se ha de trabajar durante seis semanas (Figura 1). Asimismo, se le informó acerca de la implementación de una nueva forma de evaluación, en la que su valoración sería

considerada en el promedio final. En ese sentido, la calificación final se obtuvo promediando la del docente (80%) y la del estudiante (20%). Esta última fue resultado del promedio de los valores de la coevaluación en cada una de las etapas del proyecto.

A continuación, reciben una breve capacitación sobre el procedimiento para desarrollar la coevaluación. En este entrenamiento, no solo identificaron la forma en la que se ejecutará este procedimiento, sino, además, se sensibilizaron acerca de la importancia del uso de esta herramienta en su aprendizaje. Luego, en equipos de trabajo, y a partir de la lectura del caso, eligieron el tema que trabajarían en el proyecto. En esta parte, se completa la primera parte de la ficha de trabajo colaborativo de este trabajo, en la que no solo identifican el objetivo y tema de esta actividad, sino que, determinan la estrategia que han de utilizar para desarrollarla.

Esta etapa, finaliza con la presentación de la rúbrica de la etapa 1 y la negociación con respecto a los indicadores de evaluación que esta contiene. A partir de los comentarios de los estudiantes, se realizan las modificaciones que sean necesarias, las que se incluirán en el documento en la siguiente sesión.

#### *b) Primera coevaluación y búsqueda de información*

Se inició con el desarrollo de la primera coevaluación; para ello, utilizaron una ficha cuyos indicadores ayudó a los estudiantes a retroalimentar a sus compañeros de forma escrita a través de comentarios en el archivo. Luego, oralmente, los estudiantes tienen 3 minutos para resolver las aclaraciones solicitadas por su par en función a los comentarios emitidos y la calificación que se le asignó. Es necesario especificar que el diálogo entre los estudiantes es posterior al *feedback*.

Asimismo, tanto los comentarios de retroalimentación como la calificación se comparte a través de la plataforma Google Drive. A continuación, y, después de haber recibido la retroalimentación de sus compañeros en la primera etapa, se procede a modificar o a completar las secciones de la Ficha de trabajo que el estudiante cree convenientes.

Por último, se inició con la segunda etapa del proceso de redacción: la búsqueda de información confiable. Después de desarrollar las actividades de la sesión referidas a las estrategias para seleccionar fuentes confiables; se hizo uso, para ello, de la "Ficha de trabajo". Finalmente, se presentó la "Rúbrica de la coevaluación 2" al grupo clase, la que se discutió y negoció.

### **Segunda, tercera, cuarta y quinta coevaluación**

Cada una de estas etapas se inicia con la evaluación conjunta de la etapa de redacción correspondiente a la sesión de la semana. Para comprender la secuencia que

se realizó, procedase a revisar la Figura 1. Esto significa que cada clase se iniciará con la coevaluación de la etapa anterior. Después de la cual se procede a modificar si el estudiante lo cree necesario después de analizar las sugerencias de sus compañeros. Finalmente, se debe considerar que, en cada sesión, se procede tal y como se indica en el punto (a).

Se debe indicar que, en la sesión de textualización y revisión (sexta y séptima coevaluación), además de los comentarios que se incluirán en la ficha de coevaluación, los estudiantes realizarán anotaciones escritas en línea, en el texto concluido de estudiante que está siendo retroalimentado. Para ello, los archivos se trabajan en la plataforma *Google Drive*, la que permite realizar comentarios en línea compartidos. En esta etapa, previamente, se indicó, con precisión, la forma en la que debía desarrollarse la retroalimentación y los tipos de comentarios que podían realizar: al contenido, a la tarea, al proceso de la tarea, a la autorregulación y a la persona.

Tabla 1  
Etapas de la coevaluación

<b>Etapas del proceso de redacción</b>	<b>Coevaluación</b>					<b>Nro. de sesión</b>
	Primera coevaluac.	Segunda coevaluac.	Tercera coevaluac.	Cuarta coevaluac.	Quinta coevaluac.	
Presentación del caso y explicación de la actividad						1
Planificación (Selección de tema y objetivo)	x					2
Planificación (Búsqueda de información)		x				3
Planificación (Procesamiento de información)			x			4
Planificación (Plan de redacción)				x		5
Textualización y revisión					x	6 y 7

Fuente propia

## **Metodología**

### **A. Población y muestra**

Este estudio se realizó en una universidad privada de Lima\_Perú. En nuestro estudio, la población estuvo conformada por 32 secciones de la sede Lima pertenecientes a la asignatura de Comprensión y Redacción de Textos 1. Los participantes fueron 68 estudiantes del primer ciclo y pertenecían a 4 secciones diferentes asignadas al investigador.

### **B. Instrumentos de evaluación**

En este estudio se usaron dos tipos de instrumentos: la prueba objetiva y el cuestionario, las que evaluaron diferentes dimensiones de la variable dependiente. En las dimensiones “planificación” y “estrategia cognitiva” se utilizó como instrumento la prueba objetiva, la que se valoró con una escala de 0, 1 y 2. La primera se asignó a quienes respondieron la alternativa incorrecta; la segunda, a los que seleccionaron una opción parcialmente correcta; y la última, a estudiantes que seleccionaron la respuesta correcta. En las dimensiones “autoevaluación” y “conciencia del proceso”, se aplicó un cuestionario con cuatro escalas: siempre, casi siempre, a veces y nunca, las que se refieren a la frecuencia con la presencia la conducta indicada. A estas se les asignó los valores 3, 2, 1 y 0 respectivamente.

### **C. Diseño de evaluación**

Nuestro estudio es de tipo cuasiexperimental, eso significa que se ha manipulado la variable independiente: la coevaluación como estrategia. Se formaron 4 grupos: 3 de ellos, fueron el grupo de prueba; y uno, el grupo de control.

## **Resultados**

De acuerdo con la tabla 1, los resultados del pretest del “Cuestionario de metacognición en la escritura” muestran que el 92,6% de los estudiantes del grupo de control se encuentra en el nivel de inicio; el 3,7%, en proceso; el 3,7%, en el nivel previsto; y el 0% se ubica en nivel destacado. Por otro lado, el 88,9% de los estudiantes del grupo experimental se localiza en el nivel de inicio; el 11,1%7%, en proceso, mientras que, en los niveles previsto y destacado se observó el 0,0%.

Así mismo, los resultados del postest del mismo instrumento muestran que el 48,1% de los estudiantes del grupo de control se encuentran en el nivel de inicio; el 51,8%, en el nivel de proceso. En los niveles previsto y destacado se observó el 0%. En cambio, los resultados del postest, en el grupo experimental, evidencian que en los

niveles inicio y proceso existe un 0%; en el nivel previsto, se encuentra el 29,6%; y en el nivel destacado, el 70,4%.

**Tabla 2:**

*Nivel de la variable Metacognición en la escritura en el pretest y postest del grupo control y experimental en estudiantes de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2021, resultado de la aplicación del Cuestionario de metacognición en la escritura*

Grupo control (n = 27)	Grupo experimental (n = 27)							
	Pre test		Post test					
Nivel	G. control	G. experimental	G. control	G. experimental	G. control	G. experimental		
Inicio	25	92,6%	24	88,9%	13	48,1%	0	0,0%
Proceso	1	3,7%	3	11,1%	14	51,9%	0	0,0%
Previsto	1	3,7%	0	0,0%	0	0,0%	8	29,6%
Destacado	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	19	70,4%
Total	27	100%	27	100%	27	100%	27	100%
Media	1,11		1,11		1,52		3,52	
Desviación estándar	0,424		0,320		,509		0,643	

Fuente: base de datos

De la tabla 3, se puede evidenciar que los resultados del pretest de la “Prueba objetiva de la metacognición en la escritura” muestran que el 55,6% de los estudiantes del grupo de control se encuentra en el nivel de inicio; el 44,4%, en proceso; y el 0,0%, tanto en el nivel previsto como en el nivel destacado. Por otro lado, el 48,1% de los estudiantes del grupo experimental se localiza en el nivel de inicio; el 51,9%, en proceso, mientras que, en los niveles previsto y destacado se observó el 0,0%.

Además, los resultados del postest del mismo instrumento evidencian que el 22,2% de los estudiantes del grupo de control se encuentran en el nivel de inicio; el 66,7%, en el nivel de proceso; el 11,1%, en el nivel previsto; y el 0%, en el nivel destacado. En cambio, los resultados del postest, en el grupo experimental, muestran que, en el nivel inicio, existe un 0%; en el nivel proceso, un 7,4%; en el previsto, el 55,6%; y en el nivel destacado, el 37%.

**Tabla 3**

*Nivel de la variable Metacognición en la escritura en el pretest y postest del grupo control y experimental en estudiantes de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2021, resultado de la aplicación de la Prueba objetiva de la metacognición en la escritura*

Grupo control (n = 27)	Grupo experimental (n = 27)			
	Pretest		Postest	
Nivel	G. control	G. experimental	G. control	G. experimental
Inicio	15 55,6%	13 48,1%	6 22,2%	0 0,0%
Proceso	12 44,4%	14 51,9%	18 66,7%	2 7,4%
Previsto	0 0,0%	0 0,0%	3 11,1%	15 55,6%
Destacado	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	10 37,0%
Total	27 100%	27 100%	27 100%	27 100%
Media	1,44	1,52	1,89	3,30
Desviación estándar	0,506	0,509	0,577	0,609

Fuente: base de datos

En la tabla 4, se puede observar que los resultados del pretest de la “Prueba objetiva de la metacognición en la escritura” muestran que, en lo que se refiere a la dimensión “planificación”, el 66,7% de los estudiantes del grupo de control se encuentra en el nivel de inicio; el 22,2%, en proceso; el 2,0%, en el nivel previsto; y 0%, en el nivel destacado. Además, en el grupo experimental, el 7,8% se ubica en inicio; el 14,8%, en proceso; el 7,4%, en previsto; y el 0,0%, en destacado.

Por otro lado, los resultados del postest del mismo instrumento con respecto a la dimensión “planificación”, evidencian que el 29,6% de los estudiantes del grupo de control se encuentran en el nivel de inicio; el 33,3%, en el nivel de proceso; el 37%, en el nivel previsto; y el 0%, en el nivel destacado. En cambio, los resultados del postest, en el grupo experimental, muestran que, en el nivel inicio, existe un 3,7%; en el nivel proceso, un 3,7%; en el previsto, el 40,7%; y en el nivel destacado, un 51,9%.

**Tabla 4**

*Influencia de la coevaluación en la dimensión planificación de la metacognición en la escritura en los estudiantes de la asignatura de Comprensión y Producción de Lenguaje 1 de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2021*

Nivel	Pretest				Postest			
	G. control		G. experimental		G. control		G. experimental	
Inicio	18	66,7%	21	77,8%	8	29,6%	1	3,7%
Proceso	6	22,2%	4	14,8%	9	33,3%	1	3,7%
Previsto	3	11,1%	2	7,4%	10	37,0%	11	40,7%
Destacado	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	14	51,9%
Total	27	100%	27	100%	27	100%	27	100%
Media	1,44		1,30		2,07		3,4074	
Desviación estándar	0,698		0,609		0,829		0,74726	

Fuente: base de datos

De acuerdo con la tabla 5, los resultados del pretest, obtenidos del Cuestionario de la metacognición en la escritura, con respecto a la dimensión “autoevaluación”, muestran que el 88,9% de los estudiantes del grupo de control se encuentra en el nivel de inicio; el 7,4%, en proceso; el 3,7%, en el nivel previsto; y 0%, en el nivel destacado. Además, en el grupo experimental, el 7,8% se ubica en inicio; el 14,8%, en proceso; el 7,4%, en previsto; y el 0,0%, en destacado.

Comparativamente, los resultados del postest del Cuestionario de la metacognición en la escritura, en relación con la autoevaluación, evidencian que el 40,7% de los estudiantes del grupo de control se encuentra en el nivel de inicio; en proceso, el 40,7%; en nivel previsto, el 14,8%; y el 3,7%, en el nivel destacado. En cambio, los resultados del postest, en el grupo experimental, indican que, en el nivel inicio, existe un 0,0%; en el nivel proceso, un 3,7%; en el previsto, un 18,5%; y en el nivel destacado, un 77,8%.

**Tabla 5**

*Influencia de la coevaluación en la dimensión autoevaluación de la metacognición en la escritura en los estudiantes de la asignatura de Comprensión y Producción de Lenguaje 1 de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2021*

Grupo control (n = 27)	Grupo experimental (n = 27)			
	Pretest		Postest	
Nivel	G. control	G. experimental	G. control	G. experimental
Inicio	24 88,9%	23 85,2%	11 40,7%	0 0,0%
Proceso	2 7,4%	3 11,1%	11 40,7%	1 3,7%
Previsto	1 3,7%	1 3,7%	4 14,8%	5 18,5%
Destacado	0 0,0%	0 0,0%	1 3,7%	21 77,8%
Total	27 100%	27 100%	27 100%	27 100%
Media	1,15	1,19	1,81	3,74
Desviación estándar	0,456	0,483	0,834	0,526

Fuente: base de datos

La tabla 6 permite identificar los resultados del pretest, obtenidos de la Prueba objetiva de la metacognición en la escritura, con respecto a la dimensión “estrategia cognitiva”. En esta se muestra que el 66,7% de los estudiantes del grupo de control se ubica en el nivel de inicio; el 33,3%, en proceso; y en los niveles previsto y destacado, 0,0%. Asimismo, en el grupo experimental, el 59,3% se ubica en inicio; el 40,7%, en proceso; el 0,0%, en previsto; y el 0,0%, en destacado.

Por otro lado, los resultados del postest del mismo instrumento y dimensión, evidencian que el 40,7% de los estudiantes del grupo de control se encuentra en el nivel de inicio; en proceso, el 55,6%; en nivel previsto, el 3,7%; y el 0,0%, en el nivel destacado. En cambio, los resultados del postest, en el grupo experimental, indican que, en el nivel inicio, existe un 0,0%; en el nivel proceso, un 7,4%; en el previsto, un 37%; y en el nivel destacado, un 55,6%.

**Tabla 6**

*Influencia de la coevaluación en la dimensión estrategia cognitiva de la metacognición en la escritura en los estudiantes de la asignatura de Comprensión y Producción de Lenguaje 1 de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2021*

Nivel	Pretest				Postest			
	G. control (n = 27)		G. experimental (n = 27)		G. control		G. experimental	
Inicio	18	66,7%	16	59,3%	11	40,7%	0	0,0%
Proceso	9	33,3%	11	40,7%	15	55,6%	1	7,4%
Previsto	0	0,0%	0	0,0%	1	3,7%	5	37,0%
Destacado	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	21	55,6%
Total	27	100%	27	100%	27	100%	27	100%
Media	1,3333		1,41		1,63		3,48	
Desviación estándar	0,48038		0,501		0,565		,643	

Fuente: base de datos

De acuerdo con la tabla 7, se observa que los resultados del pretest, obtenidos del Cuestionario de la metacognición en la escritura, con respecto a la dimensión “conciencia del proceso, son los siguientes: el 96,3% de los estudiantes del grupo de control se ubica en el nivel de inicio; el 3,7%, en proceso; y en los niveles previsto y destacado, 0,0%. Además, en el grupo experimental, el 88,9% se ubica en inicio; en proceso, 11,1%; el 0,0%, en previsto; y el 0,0%, en destacado.

En cambio, los resultados del postest del mismo instrumento y dimensión, muestran que, en lo que re refiere al grupo de control. el 29,6% de los estudiantes se encuentra en el nivel de inicio; en proceso, el 55,6%; en nivel previsto, el 11,1%; y el 3,7%, en el nivel destacado. Asimismo, los resultados del postest, en el grupo experimental, indican que, en el nivel inicio, existe un 3,7%; en el nivel proceso, un 11,1%; en el previsto, un 11,1%; y en el nivel destacado, un 74,1%.

**Tabla 7**

*Influencia de la coevaluación en la dimensión conciencia del proceso de la metacognición en la escritura en los estudiantes de la asignatura de Comprensión y Producción de Lenguaje 1 de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2021*

Grupo control (n = 27)	Grupo experimental (n = 27)							
	Pretest		Postest					
Nivel	G. control	G. experimental	G. control	G. experimental	G. control	G. experimental		
Inicio	26	96,3%	24	88,9%	8	29,6%	1	3,7%
Proceso	1	3,7%	3	11,1%	15	55,6%	3	11,1%
Previsto	0	0,0%	0	0,0%	3	11,1%	3	11,1%
Destacado	0	0,0%	0	0,0%	1	3,7%	20	74,1%
Total	27	100%	27	100%	27	100%	27	100%
Media	1,04		1,11		1,89		3,56	
Desviación estándar	0,192		0,320		0,751		0,847	

Fuente: base de datos

### Conclusiones

De acuerdo con los resultados identificados, se concluye que la aplicación de la estrategia de la coevaluación genera efectos significativos en la metacognición en la escritura en los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje 1 de una universidad privada de Lima, debido a que el valor de significación observada en el postest  $p = 0.000$  es menor al valor de significación teórica  $\alpha = 0.05$ , se rechaza la hipótesis nula. Ello significa que la influencia de la metacognición en la escritura en los estudiantes de la asignatura de Comprensión y Redacción de Textos 1 de una universidad privada es significativa. Por lo tanto, se acepta la hipótesis general de investigación.

De acuerdo con los resultados identificados, se concluye que la aplicación de la estrategia de la coevaluación genera efectos significativos en la planificación de la metacognición en la escritura en los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje 1 de una universidad privada de Lima. Como el valor de significación observada en el postest  $p = 0.000$  es menor al valor de significación teórica  $\alpha = 0.05$ , se rechaza la hipótesis nula. Ello significa que la influencia de la coevaluación en la

planificación de la metacognición en la escritura en estudiantes del primer ciclo de la asignatura de Comprensión y Redacción de Textos 1 de una universidad privada es significativa. Por lo tanto, se acepta la primera hipótesis de investigación.

De acuerdo con los resultados identificados, se concluye que la aplicación de la estrategia de la coevaluación genera efectos significativos en la autoevaluación de la metacognición en la escritura en los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje 1 de una universidad privada de Lima. Como el valor de significación observada en el postest  $p = 0.000$  es menor al valor de significación teórica  $\alpha = 0.05$ , se rechaza la hipótesis nula. Ello significa que la influencia de la coevaluación en la autoevaluación de la metacognición en la escritura en estudiantes del primer ciclo de la asignatura de Comprensión y Redacción de Textos 1 de una universidad privada es significativa. Por lo tanto, se acepta la segunda hipótesis de investigación.

De acuerdo con los resultados identificados, se concluye que la aplicación de la estrategia de la coevaluación genera efectos significativos en la estrategia cognitiva de la metacognición en la escritura en los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje 1 de una universidad privada de Lima. Como el valor de significación observada en el postest  $p = 0.000$  es menor al valor de significación teórica  $\alpha = 0.05$ , se rechaza la hipótesis nula. Ello significa que la influencia de la coevaluación en la estrategia cognitiva de la metacognición en la escritura en estudiantes del primer ciclo de la asignatura de Comprensión y Redacción de Textos 1 de una universidad privada es significativa. Por lo tanto, se acepta la tercera hipótesis de investigación.

De acuerdo con los resultados identificados, se concluye que la aplicación de la estrategia de la coevaluación genera efectos significativos en la planificación de la metacognición en la escritura en los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje 1 de una universidad privada de Lima. Como el valor de significación observada en el postest  $p = 0.000$  es menor al valor de significación teórica  $\alpha = 0.05$ , se rechaza la hipótesis nula. Ello significa que la influencia de la coevaluación en la estrategia cognitiva de la metacognición en la escritura en estudiantes del primer ciclo de la asignatura de Comprensión y Redacción de Textos 1 de una universidad privada es significativa. Por lo tanto, se acepta la cuarta hipótesis de investigación.

### **Referencias bibliográficas:**

Ali Rahman, A., Angraeni, A., & Ahmad Fauzi, R. (2021). The activation of learners' metacognition to promote learning autonomy of good language learners. *Pegegog Journal of Education and Instruction*, 11(4), 249–253. <https://pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/1457/454>

- Álvarez, G., Álvarez, G., & Anglat, H. E. D. de. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40–53. <https://doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>
- Arroyo González, R., de la Hoz-Ruiz, J., & Montejo Gámez, J. (2020). The 2030 challenge in the quality of higher education: Metacognitive, motivational and structural factors, predictive of written argumentation, for the dissemination of sustainable knowledge. *Sustainability (Switzerland)*, 12(19), 1–18. <https://doi.org/10.3390/SU12198266>
- Balderas Gutiérrez, I., & Balderas Gutierrez, K. E. (2018). Coevaluación en Educación Superior. *Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018*, 4, 8.
- Boillos, M. M. (2021). Incidence of peer review in the construction of academic texts at the university level. *DELTA Documentacao de Estudos Em Linguística Teórica e Aplicada*, 37(3). <https://scopus.upc.elogim.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85122255685&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=Incidence+of+peer+review+in+the+construction+of+academic+texts+at+the+university+level&sid=2545789999f05735ce93c33d194a85a1&sot=b&sdt=b&sl=106&s=TITLE-ABS-KEY-AUTH%28Incidence+of+peer+review+in+the+construction+of+academic+texts+at+the+university+level%29&relpos=0&citeCnt=0&searchTerm=>
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149–170. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/89194/Montalvo\\_CGV-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/89194/Montalvo_CGV-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Carlino, P. (2003). Academic literacy: A necessary change, some possible alternatives. *Educere*, 6(20), 409–420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2021). Leer y Escribir en la Universidad. In *Texto en contexto* (2nd ed., pp. 5–21). <https://wac.colostate.edu/books/international/la/leer/>
- Cassany, D. (1999). Los procesos de escritura en el aula de E/LE. *Carabela*, 46, 5–22. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/46/46\\_005.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/46/46_005.pdf)
- Djatmika, Prihandoko, L. A., & Nurkamto, J. (2022). Students' Profiles in the Perspectives of Academic Writing Growth Mindsets, Self-Efficacy, and Metacognition. *International Journal of Instruction*, 15(3), 117–136. <https://scopus.upc.elogim.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85134653448&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=metacognition+writing&nlo=&nlr=&nls=&sid=3796a7cc218094c4e>

- 4ef1f8f792f33f0&sot=b&sdt=cl&cluster=scofreetoread%2c%22all%22%2c%2bscopubyr%2c%222022%22%2c%2c%222021%22%2c%2c%222020%22%2c%2c%222019%22%2c%2c%222018%22%2c%2bscosubjabbr%2c%22SOC%22%2c%2c%22ARTS%22%2c%2c%22PSYC%22%2c&sl=36&s=TITLE-ABS-KEY%28metacognition+writing%29&relpos=2&citeCnt=0&searchTerm=
- Flavell, J. H. (1996). *El desarrollo cognitivo* (Aprendizaj).
- Herrera-Nuñez, Y. (2020). Calidad de la escritura académica: comparación de los efectos de comentarios de pares de escritura y expertos. *Revista Lusófona de Educação*, 49, 11–26. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7448>
- Karlen, Y., & Ka, Y. (2017). The development of a new instrument to assess metacognitive strategy knowledge about academic writing and its relation to self-regulated writing and writing performance. *Journal of Writing Research*, 9(1), 61–86. <https://doi.org/10.17239/JOWR-2017.09.01.03>
- Liu, J. y, & Edwards Hansen, J. (2018). *Peer response in second language writing classrooms* (An Arbor. University of Michigan Press, Ed.; Segunda ed). [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=Fq1dDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Peer+response+in+second+language+writing+classrooms&ots=-ilkOncRwO&sig=\\_oidDM3qqdT7EZ-TVljZvxhEfc#v=onepage&q=Peer%20response%20in%20second%20language%20writing%20classrooms&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=Fq1dDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Peer+response+in+second+language+writing+classrooms&ots=-ilkOncRwO&sig=_oidDM3qqdT7EZ-TVljZvxhEfc#v=onepage&q=Peer%20response%20in%20second%20language%20writing%20classrooms&f=false)
- Mesías Ratto, M. E. (2018). *Las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de competencias discursivas-textuales en estudiantes universitarios*, Callao. Universidad San Martín de Porres.
- Moreno Olivos, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa* (División de Ciencias de la Comunicación y Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana, Ed.; Primera). <http://www.cua.uam.mx/pdfs/conoce/libroselec/MorenoOlivos-Retroalimntacion.pdf>
- Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, , 34(1), 187–197. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514135011.pdf>
- Roque Herrera, Y., Valdivia Moral, P. Á., Alonso García, S., & Zagalaz Sánchez, M. L. (2018). Metacognition and autonomous learning in higher education. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 32(4), 293–302. <https://scopus.upc.elogim.com/record/display.uri?eid=2-s2.0->

85064147228&origin=resultslist&sort=plf-  
f&src=s&st1=metacognici%c3%b3n+aprendizaje+educaci%c3%b3n+superior&  
sid=75a17f74009b3cb414dbb4b8154365d0&sot=b&sdt=b&sl=59&s=TITLE-  
ABS-  
KEY%28metacognici%c3%b3n+aprendizaje+educaci%c3%b3n+superior%29&r  
elpos=0&citeCnt=2&searchTerm=

Teng, M. F., Qin, C., & Wang, C. (2021). Validation of metacognitive academic writing strategies and the predictive effects on academic writing performance in a foreign language context. *Springer Link*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11409-021-09278-4>

Valenzuela, Á. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46(1), 69. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i1.6197>

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5, 1–19. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/download/537/477/1778>