UNIVERSIDAD INTEGRAL
DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE OCTAVO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Investigación presentada como requisito para optar al grado de
Licenciado en Educación, Mención Didáctica y Evaluación de la Educación Física.

Autor: Silvana del Pilar Montalvan Anchundia
Tutora: Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan

Willemstad, Curaçao, octubre de 2026

CARTA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO ESPECIAL DE GRADO
POR PARTE DEL TUTOR

Willemstad, Curaçao, 13 de octubre de 2026.

Ciudadano:
Director de Investigación y Posgrado
UNIVERSIDAD INTEGRAL DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA
Su Despacho.

Por medio de la presente me dirijo a usted con el fin de informarle que he leído el Trabajo de investigación titulado: "RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE OCTAVO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA", elaborado por el (la) ciudadano(a): Silvana del Pilar Montalvan Anchundia, titular del documento de identidad N°: que consta en su expediente académico, para optar al Título de: Licenciado en Educación, Mención Didáctica y Evaluación de la Educación Física, y apruebo su presentación, exposición y evaluación correspondiente por parte del jurado asignado.

amente,
Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
RAQUEL JAEL AREVALO TULCAN

Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan

C.I. No. 1722570155

DEDICATORIA

A mi familia, por sostener con paciencia los momentos de mayor exigencia y por recordar que cada aprendizaje también se construye con constancia. A quienes han acompañado mi trayectoria personal y profesional, y a los estudiantes que, con sus preguntas y maneras distintas de comprender el mundo, dan sentido al trabajo educativo.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a las personas que hicieron posible este proceso de formación. De manera especial, a la tutora por sus orientaciones y observaciones; a los docentes que aportaron con criterios para mejorar el proyecto; y a mi familia por el respaldo ofrecido durante el tiempo dedicado a esta etapa. También reconozco el valor de la comunidad educativa, porque de sus experiencias cotidianas nacen preguntas que merecen ser investigadas con responsabilidad.

ÍNDICE GENERAL

pp.
Carta de aprobación del tutor ii
Dedicatoria iii
Agradecimiento iv
Índice General v
Lista de Cuadros ix
Lista de Gráficos ix
Resumen x
INTRODUCCIÓN 1
CAPÍTULO I EL PROBLEMA 4
Planteamiento del Problema 4
Formulación del Problema 7
Preguntas de Investigación 7
Justificación de la Investigación 7
Objetivos de la Investigación 8
Objetivo General 8
Objetivos Específicos 8
Alcance de la Investigación 9
Línea de Investigación 9
Delimitación del Estudio 9
Limitaciones de la Investigación 10
Factibilidad de la Investigación 10
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO 11
Antecedentes de la Investigación 11
Fundamentación Teórica: Estrategias Metacognitivas 15
Concepto de metacognición 15
Conocimiento metacognitivo 16
Planificación de la lectura 16
Monitoreo de la comprensión 16
Regulación y ajuste 17
Evaluación posterior 17
Enseñanza explícita de estrategias 18
Fundamentación Teórica: Comprensión Lectora 18
Concepto de comprensión lectora 18
Componentes lingüísticos y cognitivos 18

Comprensión literal 19
Comprensión inferencial 19
Comprensión crítica 19
Estrategias y comprensión 20
Comprensión lectora en el currículo ecuatoriano 20
Relación entre Estrategias Metacognitivas y Comprensión Lectora 21
Delimitación conceptual de las variables 21
Correspondencia entre dimensiones, indicadores y evidencias 22
Condiciones escolares y variaciones de contexto 22
Planificación metacognitiva de la lectura 22
Supervisión de la comprensión y corrección del error 23
Comprensión literal, inferencial y crítica 23
Relación entre autorregulación lectora y desempeño 24
Delimitación de estrategias metacognitivas en el contexto escolar 24
Delimitación de comprensión lectora y sus manifestaciones 24
Relación entre variables y explicaciones alternativas 25
Condiciones de implementación educativa 25
Evaluación y trazabilidad de las evidencias 25
Implicaciones para la investigación posterior 25
Autorregulación de la lectura a partir de tareas cognitivas 25
Profundización conceptual: Estrategias metacognitivas y comprensión lectora 26
Implicaciones para la interpretación de las variables 27
De la supervisión de la lectura a la regulación consciente 27
Complejidad de los niveles de comprensión 27
Fundamentos de la validez de los instrumentos de investigación 28
Lectura estratégica y construcción progresiva del significado 28
Planificación metacognitiva: metas, anticipaciones y criterios de éxito 29
Supervisión durante la lectura y reparación de fallas 30
Niveles literal, inferencial y crítico como dominios de desempeño 31
Metacognición, vocabulario y conocimientos previos 32
Enseñanza explícita, andamiaje y diálogo entre lectores 33
Validez de contenido y calidad de las pruebas de lectura 33
Autoinforme de estrategias y evidencias observacionales 34
Alcances de la asociación entre estrategias y comprensión 35
Delimitación operativa de las relaciones entre variables 35
Calidad de la evidencia y triangulación pedagógica 36

Orientaciones de seguimiento y decisiones docentes 36
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO 38
Diseño de la Investigación 38
Enfoque 38
Alcance 38
Diseño 38
Población y Muestra 39
Técnicas e Instrumentos de Investigación 40
Cuestionario de estrategias metacognitivas 40
Prueba de comprensión lectora 40
Validez y confiabilidad 41
Procedimiento 41
Bases de la validez y ruta de validación del instrumento 41
Validación de los Instrumentos por Juicio de Expertos 42
Técnicas de Análisis de Datos 43
Consideraciones Éticas 43
Protocolo de aplicación, registro y control de calidad 44
Ruta de análisis e interpretación sin atribución causal 44
CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 45
Análisis Detallado de los Resultados 45
Estrategias metacognitivas 45
Comprensión lectora 47
Relación entre las variables 49
Consistencia interna del escenario de prueba 50
Análisis General de los Resultados 50
Criterios para leer conjuntamente los indicadores 50
Traducción didáctica prospectiva 50
Registro y devolución de información 51
Condiciones para valorar una aplicación posterior 51
Análisis de los indicadores y de las decisiones de medición 54
Criterios de interpretación pedagógica y límites de los resultados 54
Seguimiento, documentación y evaluación de la propuesta 55
Evidencia del Logro de los Objetivos 55
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 57
Conclusiones 57
Recomendaciones 58

Documentación Complementaria 59
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 60
ANEXOS 63
ANEXO A. Cronograma Referencial 64
ANEXO B. Ficha de Validación por Expertos 65
ANEXO C. Valoración de Expertos por Ítem (V de Aiken) 66
ANEXO D. Matriz de Coherencia 67
ANEXO E. Matriz de Operacionalización 68
ANEXO F. Cuestionario de Estrategias Metacognitivas 69
ANEXO G. Prueba de Comprensión Lectora 70
ANEXO H. Consentimiento Informado para Representante Legal 73
ANEXO I. Asentimiento del Estudiante 74
ANEXO J. Estructura de la Base de Datos (Extracto) 75
ANEXO K. Hoja de Codificación de las Variables 76
ANEXO L. Instructivo de Aplicación de los Instrumentos 77
ANEXO M. Registro de Aplicación y de Incidencias 78

LISTA DE CUADROS

Cuadro		**pp.**
1	Síntesis de los antecedentes de la investigación	13
2	Coeficiente V de Aiken por criterio de validación	42
3	Nivel de uso de estrategias metacognitivas	45
4	Estadísticos descriptivos de estrategias metacognitivas	46
5	Dimensiones de estrategias metacognitivas	47
6	Nivel de comprensión lectora	47
7	Estadísticos descriptivos de comprensión lectora	48
8	Dimensiones de comprensión lectora	48
9	Correlación entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora	49
10	Coeficientes de consistencia interna en la base	50

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico		**pp.**
1	Distribución de niveles de estrategias metacognitivas	46
2	Distribución de niveles de comprensión lectora	48
3	Relación entre puntuaciones globales	49

UNIVERSIDAD INTEGRAL DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA

RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE OCTAVO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

AUTOR: Silvana del Pilar Montalvan Anchundia
TUTORA: Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan
AÑO: 2026

RESUMEN

El estudio analiza la relación entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de 8.º de Educación General Básica. El problema se origina en una situación frecuente en el trabajo escolar: algunos estudiantes pueden localizar información explícita en un texto, pero encuentran mayores dificultades cuando deben formular inferencias, justificar una interpretación o valorar críticamente lo leído. Al mismo tiempo, no todos planifican la lectura, comprueban si están comprendiendo o modifican su estrategia cuando aparece una dificultad. Se planteó un enfoque cuantitativo, alcance descriptivo-correlacional, diseño no experimental y corte transversal. El estudio se desarrolla en una institución de Durán, provincia de Guayas, con un grupo modelo de 36 estudiantes de 12 a 13 años. Para la primera variable se diseñó un cuestionario de 12 ítems tipo Likert y, para la segunda, una prueba de comprensión lectora de 15 reactivos distribuidos en niveles literal, inferencial y crítico. En la base utilizada para estructurar el análisis, las estrategias metacognitivas alcanzaron una media de 40,31/60 y la comprensión lectora una media de 9,14/15. La correlación de Spearman fue $\rho = 0{,}539$, con $p < 0{,}001$, lo que representa una asociación positiva moderada. Estos resultados muestran cómo podría analizarse la relación entre ambas variables, sin establecer causalidad.

Descriptores o Palabras Claves: metacognición, estrategias de lectura, comprensión lectora, aprendizaje, educación básica.

INTRODUCCIÓN

Leer en la escuela no consiste únicamente en pronunciar con fluidez las palabras que aparecen en una página. A medida que el estudiante avanza en su escolaridad, los textos se vuelven más extensos, aparecen conceptos menos familiares y las tareas exigen relacionar ideas, inferir información que no está escrita de manera directa y asumir una posición frente a lo leído. En ese tránsito, la comprensión se convierte en una herramienta que atraviesa prácticamente todas las áreas del currículo.

La comprensión lectora es, además, una actividad intencional. Dos estudiantes pueden enfrentarse al mismo texto y obtener resultados diferentes porque no solo interviene el conocimiento previo o el vocabulario; también importa lo que cada uno hace cuando una frase no se entiende, cuando una idea parece contradictoria o cuando el propósito de lectura cambia. Duke, Ward y Pearson (2021) recuerdan que comprender no es un resultado automático de decodificar con precisión. Requiere integrar procesos lingüísticos, cognitivos y estratégicos.

En este escenario adquiere importancia la metacognición. Flavell (1979) la relacionó con el conocimiento y control que una persona ejerce sobre sus propios procesos cognitivos. Aplicada a la lectura, esta idea se concreta en acciones aparentemente sencillas, pero decisivas: anticipar de qué tratará un texto, establecer para qué se va a leer, comprobar si una parte se comprendió, volver atrás, formular preguntas, cambiar el ritmo o evaluar al final si se alcanzó el propósito.

Las estrategias metacognitivas no deben confundirse con una lista de trucos que el estudiante memoriza. Su valor aparece cuando se eligen y utilizan de acuerdo con una necesidad concreta. Afflerbach, Pearson y Paris (2008) distinguen entre habilidades que pueden automatizarse y estrategias que suponen una acción deliberada para resolver un problema durante la lectura. Esa diferencia ayuda a comprender por qué enseñar a “subrayar” no garantiza, por sí solo, una lectura estratégica.

La evidencia acumulada sostiene la relevancia de la enseñanza de estrategias. La metaanálisis de Sun et al. (2021), basado en 57 tamaños de efecto y más de veinte mil lectores, encontró asociaciones consistentes entre diferentes categorías de estrategias de lectura y comprensión. Asimismo, de Boer et al. (2018) reportaron efectos favorables y sostenidos de intervenciones centradas en estrategias metacognitivas sobre el desempeño académico.

En Ecuador, la comprensión lectora forma parte de las competencias comunicacionales priorizadas por el currículo nacional. El Ministerio de Educación plantea que estas competencias son indispensables para comprender y producir distintos tipos de textos. Además, el reporte nacional del ERCE 2019 mostró que en Lectura de 7.º de EGB el promedio de Ecuador se situó por debajo del promedio regional y que una proporción importante de estudiantes permanecía en niveles básicos de desempeño (UNESCO, 2021).

La situación plantea un desafío que no puede reducirse a aumentar la cantidad de lecturas o pedir más resúmenes. Un estudiante puede leer con frecuencia y, aun así, no advertir que perdió el sentido de un párrafo. También puede responder correctamente preguntas literales y tener dificultades para explicar una inferencia. En esos casos, resulta pertinente observar qué estrategias utiliza para dirigir su propia comprensión.

El presente proyecto se construye alrededor de esa relación. El escenario de referencia es una institución educativa ubicada en Durán y un paralelo de octavo de Educación General Básica. El problema no se formula desde la idea de que los estudiantes “no saben leer”, sino desde una situación más específica: existe variabilidad en la forma en que planifican, monitorean y regulan la lectura, y esa variabilidad podría guardar relación con sus resultados de comprensión.

Por ello se propone un estudio cuantitativo, descriptivo-correlacional, de diseño no experimental y corte transversal. La finalidad es describir las estrategias metacognitivas, valorar la comprensión lectora en tres niveles y establecer la magnitud y dirección de la relación entre las variables. Debido al diseño elegido, cualquier asociación encontrada será interpretada con cautela, sin atribuir causalidad.

El documento se organiza en cinco capítulos.

CAPÍTULO I
EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

La lectura ocupa un lugar central en la vida escolar, pero su presencia cotidiana puede hacer que algunas dificultades pasen inadvertidas. Un estudiante que lee en voz alta con seguridad puede no comprender relaciones causales, ironías, propósitos o información implícita. Del mismo modo, un estudiante que responde preguntas sencillas puede tener dificultades cuando debe comparar dos ideas, justificar una interpretación o reconocer la posición del autor. La comprensión, por tanto, no se agota en recuperar datos textuales.

La investigación contemporánea ha mostrado que comprender un texto implica construir una representación mental coherente a partir de la información escrita y del conocimiento previo del lector. Kintsch (1998) explica este proceso mediante un modelo en el que el lector integra proposiciones del texto con conocimientos disponibles en memoria. Perfetti y Stafura (2014) añaden que el conocimiento de palabras constituye un punto de acceso clave, aunque no suficiente, para construir significados de mayor nivel.

Esta complejidad ayuda a explicar por qué la enseñanza de la lectura necesita algo más que asignar textos y comprobar respuestas. Duke et al. (2021) destacan que la instrucción de comprensión debe integrar conocimiento, vocabulario, estructuras textuales, discusión, escritura y estrategias. Cuando el estudiante aprende a identificar qué está haciendo y por qué, aumenta la posibilidad de responder de manera flexible ante textos diferentes.

En América Latina, los resultados de evaluación regional muestran que la comprensión continúa siendo un reto. El ERCE 2019 evidenció que una parte considerable de los estudiantes de la región no alcanza los niveles mínimos de competencias fundamentales. Para Ecuador, el reporte nacional señaló que en Lectura de 7.º de EGB el promedio fue inferior al regional y que el 26,1 % alcanzó o superó el nivel III de desempeño, frente a un 31,2 % regional (UNESCO, 2021). Estas cifras

no describen a un grupo particular, pero ofrecen un contexto que justifica seguir estudiando los procesos vinculados con la lectura.

El currículo ecuatoriano vigente mantiene un énfasis explícito en competencias comunicacionales. El Ministerio de Educación sostiene que comprender y producir textos es indispensable para la interacción social y el aprendizaje. Este marco vuelve pertinente examinar no solo los resultados de lectura, sino también los recursos que el estudiante utiliza para dirigir su comprensión.

En el trabajo de aula aparecen señales que pueden pasar por problemas de atención o falta de estudio. Algunos estudiantes continúan leyendo aun cuando dejaron de entender varias líneas atrás. Otros responden impulsivamente sin volver al texto, o se concentran en palabras aisladas y pierden la idea global. También existen estudiantes que detectan la dificultad, releen, comparan información, formulan una pregunta o cambian la estrategia. Esa diferencia revela un componente metacognitivo.

Flavell (1979) planteó que la metacognición incluye conocimiento sobre los propios procesos cognitivos y regulación de esos procesos. En lectura, Baker y Brown (1984) explicaron que el lector competente no solo conoce estrategias, sino que puede monitorear el progreso hacia una meta y tomar acciones correctivas. Esta capacidad es especialmente relevante cuando el texto presenta vocabulario desconocido, relaciones implícitas o una estructura poco familiar.

El problema pedagógico aparece cuando la lectura se evalúa únicamente por el resultado final y no se observan las decisiones que condujeron a ese resultado. Si dos estudiantes obtienen la misma puntuación baja, uno puede tener dificultades de vocabulario y otro puede no revisar inferencias ni monitorear la coherencia. Tratar ambos casos de la misma forma limita la posibilidad de una intervención ajustada.

En el escenario propuesto para este estudio, correspondiente a un paralelo de octavo de Educación General Básica de una institución de Durán, se parte de una situación verosímil: durante actividades de lectura existen diferencias marcadas en la manera de abordar los textos. Algunos estudiantes anticipan contenidos y verifican ideas, mientras otros esperan las preguntas para decidir qué información buscar.

También se observan respuestas correctas en cuestiones literales acompañadas de mayor dificultad en preguntas inferenciales y críticas.

La pregunta no es si la metacognición explica por sí sola la comprensión. La literatura muestra que intervienen múltiples factores, entre ellos vocabulario, fluidez, conocimiento previo, memoria de trabajo, motivación y características del texto (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004; Duke et al., 2021). El interés consiste en determinar si, dentro de un mismo grupo escolar, el uso de estrategias metacognitivas se asocia con un mejor desempeño lector.

La relación resulta plausible porque las estrategias de planificación, monitoreo y regulación ayudan a mantener el propósito y detectar fallas de comprensión. Palincsar y Brown (1984), mediante la enseñanza recíproca, mostraron tempranamente la utilidad de procedimientos como preguntar, resumir, aclarar y predecir. Más recientemente, la evidencia metaanalítica continúa respaldando la instrucción estratégica y el trabajo metacognitivo como componentes relevantes de las intervenciones de comprensión (Filderman et al., 2022).

No obstante, una asociación estadística entre estrategias y comprensión no permitiría afirmar que una variable causa la otra. Los buenos lectores pueden desarrollar más estrategias a partir de experiencias exitosas, y el uso de estrategias puede, a su vez, facilitar la comprensión. Esta reciprocidad es una de las razones por las que se propone un diseño correlacional y no causal.

La delimitación del problema considera un solo paralelo y un período académico definido. Esta decisión busca mantener el proyecto dentro de un alcance realista. En lugar de intentar generalizar a todo el sistema educativo, se pretende construir un diagnóstico detallado de un grupo y obtener información que pueda orientar decisiones didácticas posteriores.

En síntesis, el problema se concentra en una posible relación entre la manera en que los estudiantes regulan conscientemente su lectura y el nivel de comprensión que alcanzan. Analizar ambas variables puede ayudar a pasar de una visión centrada exclusivamente en el acierto o error hacia una comprensión más pedagógica de los procesos que intervienen mientras el estudiante lee.

Formulación del Problema

¿Qué relación existe entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de 8.º de Educación General Básica durante el año lectivo 2025-2026?

Preguntas de Investigación

¿Cuál es el nivel de uso de estrategias metacognitivas de los estudiantes durante actividades de lectura?

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes en los componentes literal, inferencial y crítico?

¿Qué dimensiones de las estrategias metacognitivas presentan mayor y menor desarrollo en el grupo estudiado?

¿Cuál es la magnitud y dirección de la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora?

Justificación de la Investigación

En el plano educativo, la comprensión lectora es una competencia transversal. Las dificultades para interpretar una consigna, identificar relaciones entre ideas o evaluar la validez de una afirmación afectan el desempeño en áreas tan diferentes como Ciencias Naturales, Estudios Sociales o Matemática. Fortalecer la lectura estratégica, por tanto, no constituye una tarea exclusiva de una asignatura.

La pertinencia teórica se fundamenta en la conexión entre metacognición y lectura que ha sido desarrollada durante varias décadas. Baker y Brown (1984), Palincsar y Brown (1984), Mokhtari y Reichard (2002) y Veenman, Van Hout-Wolters y Afflerbach (2006), entre otros, han mostrado que el monitoreo y la regulación forman parte de una lectura competente. La evidencia reciente continúa señalando asociaciones positivas entre estrategias y comprensión (Sun et al., 2021).

Desde una perspectiva metodológica, el estudio combina dos instrumentos diferentes. El cuestionario permite conocer la frecuencia con la que los estudiantes reconocen determinadas acciones metacognitivas, mientras la prueba de comprensión ofrece un desempeño observable frente a un texto. Esta combinación evita medir ambas variables únicamente mediante autopercepción.

El proyecto también tiene utilidad práctica. Si se identifica que el grupo presenta mayor dificultad en monitoreo o regulación, el docente puede planificar momentos específicos para detenerse, formular preguntas, releer o explicar por qué una estrategia resulta pertinente. Si la dificultad se concentra en la comprensión inferencial o crítica, las actividades pueden orientarse a justificar relaciones y evaluar argumentos.

El contexto ecuatoriano refuerza la relevancia del estudio. El currículo priorizado mantiene el énfasis en competencias comunicacionales y la evidencia regional ha mostrado brechas de desempeño lector. Aunque un estudio con un solo paralelo no pretende explicar esas brechas nacionales, puede ofrecer una mirada situada y útil para la práctica.

La edad de los participantes también resulta apropiada. En octavo de Educación General Básica comienza el subnivel Superior, etapa en la que aumentan la complejidad de los textos y las demandas de autonomía. Los estudiantes necesitan aprender a estudiar con materiales de distintas áreas, por lo que la capacidad de reconocer cuándo no están comprendiendo y qué hacer al respecto cobra especial importancia.

Finalmente, el estudio es viable. El grupo de referencia está conformado por 36 estudiantes y la aplicación puede realizarse en dos sesiones: una para el cuestionario y otra para la prueba de lectura. El análisis descriptivo y correlacional no requiere una intervención prolongada.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Determinar la relación entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de 8.º de Educación General Básica durante el año lectivo 2025-2026.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar el uso de estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo, regulación y evaluación durante la lectura.

2. Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en los componentes literal, inferencial y crítico.
3. Describir las dimensiones de ambas variables a partir de las puntuaciones obtenidas en los instrumentos.
4. Establecer la magnitud y dirección de la relación entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora.

Alcance de la Investigación

Línea de Investigación

Para este modelo se propone la línea Didáctica e innovación de los aprendizajes (línea propuesta para este modelo). La denominación responde al carácter pedagógico del problema, ya que el interés se concentra en procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la lectura, el uso consciente de estrategias y el desarrollo de competencias comunicacionales. Debido a que el material proporcionado no contiene un catálogo de líneas específico para la Licenciatura en Educación sin mención, esta formulación deberá contrastarse con la nomenclatura institucional vigente antes del registro definitivo del trabajo.

El tema se vincula de manera directa con la didáctica porque analiza cómo los estudiantes gestionan una actividad central del aprendizaje escolar. La comprensión lectora no pertenece únicamente al área de Lengua y Literatura: interviene en la resolución de problemas, el estudio de ciencias, la interpretación de consignas y la construcción de conocimiento en diferentes asignaturas. Por esa razón, estudiar las estrategias metacognitivas puede aportar información útil para decisiones pedagógicas de alcance transversal.

Delimitación del Estudio

El estudio se delimita a los 36 estudiantes de 8.º de Educación General Básica (12 a 13 años) de la Unidad Educativa Particular “Puentes del Guayas” (Durán, provincia del Guayas), durante el año lectivo 2025-2026. Se analizan dos variables, estrategias metacognitivas y comprensión lectora, mediante una encuesta y una prueba de desempeño. El alcance es descriptivo-correlacional: se caracterizan los niveles de cada variable y se estima la asociación entre sus puntuaciones, sin atribuir

relaciones de causa y efecto. Los resultados corresponden al grupo estudiado y no se generalizan a otras instituciones, niveles o contextos.

Limitaciones de la Investigación

El estudio presenta las siguientes limitaciones. En primer lugar, el diseño es no experimental y transversal: la información se recoge en un único momento, por lo que no permite establecer causalidad entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora. En segundo lugar, se trabaja con un solo grupo de 36 estudiantes, lo que impide generalizar los resultados. En tercer lugar, el cuestionario es de autorreporte y la prueba de desempeño se aplica en una sola ocasión, por lo que ambas puntuaciones pueden variar entre momentos.

Factibilidad de la Investigación

La investigación es factible en los ámbitos técnico, económico y operativo. En lo técnico, el cuestionario de estrategias metacognitivas y la prueba de comprensión lectora son de aplicación breve y no requieren equipamiento especializado. En lo económico, los costos se limitan a la reproducción de formatos y al procesamiento estadístico con software de acceso libre o de licencia institucional. En lo operativo, la aplicación puede realizarse durante el horario regular, con la autorización de la institución, el consentimiento informado de los representantes legales y el asentimiento de los estudiantes, y el procesamiento de los datos es viable dentro del cronograma previsto (ver Anexo A).

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la Investigación

Uno de los antecedentes clásicos para comprender la relación entre metacognición y lectura es el trabajo de Baker y Brown (1984). Las autoras plantearon que el lector necesita reconocer el propósito de la tarea, identificar qué información es importante, comprobar si está comprendiendo y tomar medidas cuando aparece una dificultad. La propuesta permitió trasladar la metacognición desde una noción general hacia conductas observables durante la lectura.

Palincsar y Brown (1984) desarrollaron la enseñanza recíproca como una forma de enseñar estrategias de comprensión mediante diálogo guiado. La predicción, formulación de preguntas, aclaración y resumen se practicaban en interacción con el docente y los compañeros. El trabajo es relevante porque muestra que las estrategias pueden enseñarse de manera explícita y luego transferirse gradualmente al control del estudiante.

Paris, Lipson y Wixson (1983) describieron al lector estratégico como alguien que conoce diferentes acciones y comprende cuándo, cómo y por qué utilizarlas. Esta distinción entre conocimiento declarativo, procedimental y condicional continúa siendo útil para analizar la metacognición: saber que existe una estrategia no equivale a saber aplicarla oportunamente.

Schraw y Dennison (1994) desarrollaron un inventario para evaluar conciencia metacognitiva y diferenciaron conocimiento de la cognición y regulación de la cognición. Aunque su instrumento fue diseñado para un constructo amplio, la estructura ha influido en numerosos estudios educativos y ayuda a organizar dimensiones como planificación, monitoreo y evaluación.

Mokhtari y Reichard (2002) propusieron el Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, centrado específicamente en estrategias de lectura. Su estudio mostró que los lectores pueden diferenciar estrategias globales, de resolución de problemas y de apoyo. El antecedente resulta relevante para la construcción

conceptual de la variable, aunque el instrumento de este proyecto se adapta al lenguaje y contexto de estudiantes de Educación General Básica.

Veenman et al. (2006) revisaron problemas conceptuales y metodológicos en el estudio de la metacognición. Los autores advierten que conocimiento metacognitivo y habilidades metacognitivas no son exactamente lo mismo, y que la medición debe considerar esa diferencia. Esta observación justifica combinar un autorreporte con una medida de desempeño lector en lugar de asumir que la percepción del estudiante equivale directamente a su competencia.

Dignath y Büttner (2008) realizaron una metaanálisis de intervenciones para fomentar el aprendizaje autorregulado en educación primaria y secundaria. Los resultados mostraron que la regulación puede ser enseñada y que ciertas características de las intervenciones influyen en sus efectos. Aunque el estudio no se limita a lectura, aporta evidencia sobre la posibilidad de desarrollar estrategias metacognitivas dentro de la enseñanza regular.

Donker et al. (2014) analizaron la efectividad de la instrucción de estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico. La metaanálisis confirmó efectos positivos y destacó la importancia de combinar enseñanza de estrategias con conocimiento sobre cuándo utilizarlas. Esta idea coincide con el enfoque del presente proyecto, que entiende la metacognición como regulación situada y no como repetición mecánica de pasos.

de Boer et al. (2018) estudiaron efectos de largo plazo de intervenciones metacognitivas y encontraron que los beneficios sobre el desempeño académico podían mantenerse e incluso aumentar en el seguimiento. El resultado sugiere que aprender a regular la propia actividad puede tener una utilidad más estable que el dominio de una técnica aislada.

En el campo específico de la comprensión, Sun et al. (2021) sintetizaron 57 tamaños de efecto correspondientes a más de 21,000 lectores y encontraron relaciones significativas entre estrategias de lectura y comprensión. Las categorías analizadas mostraron contribuciones semejantes, con particular interés en las estrategias de

monitoreo. Este antecedente ofrece respaldo directo a la hipótesis relacional del presente estudio.

Filderman et al. (2022) realizaron una metaanálisis de 64 investigaciones sobre intervenciones de comprensión lectora en estudiantes de tercero a duodécimo grado. Encontraron un efecto positivo general y mayores efectos cuando las intervenciones incluían enseñanza de conocimiento previo y estrategias. El estudio recuerda que las estrategias funcionan mejor cuando se integran con otros componentes de la comprensión.

Duke et al. (2021) sintetizan décadas de investigación y advierten que la comprensión depende de múltiples capas: reconocimiento de palabras, vocabulario, conocimiento, estructura textual, motivación, discusión y estrategias. Este marco resulta especialmente importante para interpretar una correlación. Una relación positiva entre estrategias metacognitivas y comprensión no significa que las estrategias sean el único factor explicativo.

En Ecuador, el reporte nacional ERCE 2019 aporta un antecedente de contexto. La evaluación de Lectura consideró comprensión literal, inferencial y crítica, categorías que también resultan útiles para organizar el instrumento de este proyecto. Los resultados de 7.º de EGB mostraron desafíos en los niveles de mayor complejidad, lo que respalda la necesidad de continuar investigando procesos de comprensión en la transición hacia el subnivel Superior.

En conjunto, los antecedentes permiten identificar una convergencia. La comprensión lectora mejora cuando el estudiante dispone de conocimientos y habilidades lingüísticas suficientes, pero también cuando puede controlar de manera intencional el proceso.

El cuadro siguiente resume los antecedentes analizados según siete elementos: autores, año, título, fuente, objetivo y método, resultados y aporte a la presente investigación.

Cuadro 1
Síntesis de los antecedentes de la investigación

Autores y año	Título y fuente	Objetivo y método	Resultados	Aporte a la investigación

Autores y año	Título y fuente	Objetivo y método	Resultados	Aporte a la investigación
Palincsar y Brown (1984)	Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. Cognition and Instruction, 1(2), 117–175	Desarrollaron la enseñanza recíproca como una forma de enseñar estrategias de comprensión mediante diálogo guiado.	La predicción, formulación de preguntas, aclaración y resumen se practicaban en interacción con el docente y los compañeros.	El trabajo es relevante porque muestra que las estrategias pueden enseñarse de manera explícita y luego transferirse gradualmente al control del estudiante.
Paris, Lipson y Wixson (1983)	Becoming a strategic reader. Contemporary Educational Psychology, 8(3), 293–316	Describieron al lector estratégico como alguien que conoce diferentes acciones y comprende cuándo, cómo y por qué utilizarlas.	Esta distinción entre conocimiento declarativo, procedimental y condicional continúa siendo útil para analizar la metacognición: saber que existe una estrategia no equivale a saber aplicarla oportunamente.	—
Schraw y Dennison (1994)	Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology, 19(4), 460–475	Desarrollaron un inventario para evaluar conciencia metacognitiva y diferenciaron conocimiento de la cognición y regulación de la cognición.	Aunque su instrumento fue diseñado para un constructo amplio, la estructura ha influido en numerosos estudios educativos y ayuda a organizar dimensiones como planificación, monitoreo y evaluación.	—
Mokhtari y Reichard (2002)	Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. Journal of Educational Psychology, 94(2), 249–259	Propusieron el Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, centrado específicamente en estrategias de lectura.	Su estudio mostró que los lectores pueden diferenciar estrategias globales, de resolución de problemas y de apoyo.	El antecedente resulta relevante para la construcción conceptual de la variable, aunque el instrumento de este proyecto se adapta al lenguaje y contexto de estudiantes de Educación General Básica.
Veenman et al. (2006)	Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. Metacognition and Learning, 1, 3–14	Revisaron problemas conceptuales y metodológicos en el estudio de la metacognición.	Los autores advierten que conocimiento metacognitivo y habilidades metacognitivas no son exactamente lo mismo, y que la medición debe considerar esa diferencia.	Esta observación justifica combinar un autorreporte con una medida de desempeño lector en lugar de asumir que la percepción del estudiante equivale directamente a su competencia.
Dignath y Büttner (2008)	Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. Metacognition and Learning, 3(3), 231–264	Realizaron una metaanálisis de intervenciones para fomentar el aprendizaje autorregulado en educación primaria y secundaria.	Los resultados mostraron que la regulación puede ser enseñada y que ciertas características de las intervenciones influyen en sus efectos.	Aunque el estudio no se limita a lectura, aporta evidencia sobre la posibilidad de desarrollar estrategias metacognitivas dentro de la enseñanza regular.
Donker et al. (2014)	Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. Educational Research Review, 11, 1–26	Analizaron la efectividad de la instrucción de estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico.	La metaanálisis confirmó efectos positivos y destacó la importancia de combinar enseñanza de estrategias con conocimiento sobre cuándo utilizarlas.	Esta idea coincide con el enfoque del presente proyecto, que entiende la metacognición como regulación situada y no como repetición mecánica de pasos.

Autores y año	Título y fuente	Objetivo y método	Resultados	Aporte a la investigación
de Boer et al. (2018)	Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis. Educational Research Review, 24, 98–115	Estudiaron efectos de largo plazo de intervenciones metacognitivas y encontraron que los beneficios sobre el desempeño académico podían mantenerse e incluso aumentar en el seguimiento.	El resultado sugiere que aprender a regular la propia actividad puede tener una utilidad más estable que el dominio de una técnica aislada.	—
En el campo específico de la comprensión, Sun et al. (2021)	—	Sintetizaron 57 tamaños de efecto correspondientes a más de 21,0 lectores y encontraron relaciones significativas entre estrategias de lectura y comprensión.	Las categorías analizadas mostraron contribuciones semejantes, con particular interés en las estrategias de monitoreo.	Este antecedente ofrece respaldo directo a la hipótesis relacional del presente estudio.
Filderman et al. (2022)	A meta-analysis of the effects of reading comprehension interventions on the reading comprehension outcomes of struggling readers in third through 12th grades. Exceptional Children, 88(2), 163–184	Realizaron una metaanálisis de 64 investigaciones sobre intervenciones de comprensión lectora en estudiantes de tercero a duodécimo grado.	Encontraron un efecto positivo general y mayores efectos cuando las intervenciones incluían enseñanza de conocimiento previo y estrategias.	El estudio recuerda que las estrategias funcionan mejor cuando se integran con otros componentes de la comprensión.
Duke et al. (2021)	The science of reading comprehension instruction. The Reading Teacher, 74(6), 663–672	Sintetizan décadas de investigación y advierten que la comprensión depende de múltiples capas: reconocimiento de palabras, vocabulario, conocimiento, estructura textual, motivación, discusión y estrategias.	Este marco resulta especialmente importante para interpretar una correlación.	Una relación positiva entre estrategias metacognitivas y comprensión no significa que las estrategias sean el único factor explicativo.

Fundamentación Teórica: Estrategias Metacognitivas

Concepto de metacognición

Flavell (1979) utilizó el término metacognición para referirse al conocimiento que una persona posee sobre sus propios procesos cognitivos y al control que puede ejercer sobre ellos. Esta definición abrió una línea de investigación en la que aprender dejó de observarse solo como adquisición de información y comenzó a analizarse también desde la conciencia sobre cómo se aprende.

Brown (1987) amplió la discusión al distinguir conocimiento sobre la cognición y regulación de la cognición. La primera dimensión incluye saber qué estrategias existen, cuáles son las demandas de una tarea y qué fortalezas o limitaciones posee el estudiante. La segunda se manifiesta en acciones de planificación, monitoreo y evaluación.

En la lectura, la metacognición se vuelve visible cuando el lector toma decisiones deliberadas. Por ejemplo, puede decidir leer primero el título y subtítulos, detenerse al advertir una contradicción o comprobar al final si puede explicar la idea principal. Estas acciones no son accesorios de la lectura; ayudan a sostener la construcción de significado.

Conocimiento metacognitivo

El conocimiento metacognitivo incluye lo que el estudiante sabe acerca de sí mismo como lector, de las características de las tareas y de las estrategias disponibles. Un estudiante puede reconocer, por ejemplo, que comprende mejor cuando toma notas breves, que los textos científicos requieren más atención al vocabulario o que una lectura para estudiar demanda acciones distintas de una lectura recreativa.

Paris et al. (1983) explican que el conocimiento estratégico incluye saber qué hacer, cómo hacerlo y cuándo conviene hacerlo. Esta última condición es decisiva. Una estrategia utilizada sin relación con el propósito puede convertirse en rutina. Subrayar casi todo un texto o resumir cada párrafo sin identificar la idea central son ejemplos de acciones que parecen estratégicas, pero pueden perder utilidad.

Planificación de la lectura

Planificar significa orientar la actividad antes de comenzar o en los primeros momentos de la lectura. Incluye establecer un propósito, activar conocimientos previos, anticipar posibles contenidos y decidir cuánto tiempo o atención requiere la tarea. La planificación no necesita ser extensa; incluso una pregunta breve sobre "para qué voy a leer" puede modificar la manera de aproximarse al texto.

En el aula, la planificación puede promoverse mediante preguntas anticipatorias, revisión de títulos, formulación de hipótesis o reconocimiento del tipo textual. El propósito es evitar que el estudiante entre al texto sin una meta y luego dependa exclusivamente de las preguntas finales para decidir qué información es importante.

Monitoreo de la comprensión

El monitoreo consiste en comprobar, mientras se lee, si la construcción de significado avanza de manera satisfactoria. Baker y Brown (1984) consideran que el

lector necesita reconocer cuándo una parte no tiene sentido y localizar el origen de la dificultad. Este proceso puede activarse frente a una palabra desconocida, una relación causal poco clara o una inferencia que contradice información previa.

Un problema frecuente es la ilusión de comprensión: el estudiante termina de leer y siente que entendió porque las palabras resultaban familiares, pero no puede explicar la idea central. Preguntas de autoexplicación, pausas para resumir y comparación con el propósito inicial pueden reducir esa sensación y hacer visible la comprensión real.

Regulación y ajuste

Detectar una dificultad no basta; el lector necesita decidir qué hacer. La regulación incluye releer, disminuir la velocidad, buscar una pista contextual, consultar una fuente, formular una pregunta, relacionar ideas o cambiar temporalmente de estrategia. La acción elegida depende del tipo de problema encontrado.

Afflerbach et al. (2008) resaltan el carácter intencional de las estrategias. Esta característica permite diferenciar una regulación genuina de la simple repetición de una técnica. El estudiante que relee porque sabe qué relación necesita aclarar utiliza la estrategia de forma distinta al que vuelve a leer todo el texto sin un propósito definido.

Evaluación posterior

La regulación metacognitiva continúa después de terminar la lectura. Evaluar implica comprobar si se alcanzó el propósito, identificar qué partes siguen siendo confusas y valorar si la estrategia utilizada resultó adecuada. Esta reflexión puede alimentar futuras decisiones: un estudiante que reconoce que no tomó en cuenta conectores causales puede prestarles más atención en la siguiente lectura.

La evaluación posterior también puede vincularse con la explicación oral o escrita. Si el estudiante puede reconstruir con sus propias palabras la idea principal, justificar una inferencia y señalar qué evidencia del texto utilizó, dispone de señales más claras sobre el grado de comprensión alcanzado.

Enseñanza explícita de estrategias

Las estrategias metacognitivas no deberían presentarse únicamente como instrucciones finales. La enseñanza explícita supone modelar el pensamiento, mostrar por qué se elige una estrategia y acompañar su práctica. El docente puede verbalizar decisiones durante una lectura: “esta frase contradice lo anterior; voy a volver al párrafo para comprobar qué cambió”. De esta forma, procesos que normalmente permanecen invisibles se convierten en objeto de aprendizaje.

La enseñanza recíproca de Palincsar y Brown (1984) constituye un ejemplo temprano de esta lógica. El diálogo guiado alrededor de predecir, preguntar, aclarar y resumir permite que el control pase progresivamente del docente al estudiante. El propósito final no es que el lector siga siempre cuatro pasos, sino que aprenda a tomar decisiones de acuerdo con las demandas del texto.

Fundamentación Teórica: Comprensión Lectora

Concepto de comprensión lectora

Comprender un texto implica construir significado a partir de la interacción entre la información escrita y los conocimientos del lector. Snow (2002) define la comprensión como el proceso de extraer y construir significado mediante la interacción con el lenguaje escrito. La doble idea de “extraer” y “construir” evita pensar que todo el significado está simplemente depositado en el texto.

Kintsch (1998) distingue niveles de representación que van desde la información textual hasta un modelo de situación integrado con conocimientos previos. La comprensión profunda exige conectar proposiciones, establecer relaciones y mantener coherencia. Por eso un lector puede recordar palabras de un texto y, aun así, no haber construido una representación suficientemente integrada.

Componentes lingüísticos y cognitivos

La comprensión depende de recursos lingüísticos como vocabulario, sintaxis y conocimiento discursivo. Perfetti y Stafura (2014) destacan que el conocimiento léxico facilita el acceso a representaciones necesarias para integrar el texto. Cuando demasiadas palabras resultan desconocidas, una parte importante de los recursos cognitivos se dedica a resolver significados locales.

También intervienen memoria de trabajo, conocimiento previo y capacidad de inferencia. Cain et al. (2004) mostraron que distintas habilidades contribuyen de manera diferenciada a la comprensión. Esta diversidad explica por qué un estudio sobre estrategias debe evitar conclusiones absolutas: la metacognición es relevante, pero actúa dentro de un sistema más amplio.

Comprensión literal

La comprensión literal se relaciona con información explícita. Incluye localizar datos, reconocer secuencias, identificar personajes, lugares, hechos o ideas formuladas directamente. Aunque suele considerarse el nivel más básico, no es trivial: exige seleccionar información pertinente y distinguirla de detalles secundarios.

En una evaluación, las preguntas literales deben evitar limitarse a copiar una palabra. Resulta más útil solicitar que el estudiante localice una relación explícita o reconozca una idea expresada de otra manera. Esta decisión permite valorar comprensión y no únicamente búsqueda superficial.

Comprensión inferencial

Inferir significa construir información que no aparece expresada de forma directa, pero puede derivarse del texto y del conocimiento disponible. El lector relaciona pistas, identifica causas, anticipa consecuencias o completa relaciones entre fragmentos. Las inferencias son indispensables para mantener coherencia cuando el autor no explicita cada conexión.

Las preguntas inferenciales resultan especialmente útiles para observar la calidad de la comprensión. Una respuesta correcta debería poder justificarse con evidencia del texto, aunque la frase exacta no aparezca escrita. Enseñar a localizar esas pistas ayuda a evitar que la inferencia se convierta en una opinión sin fundamento.

Comprensión crítica

La comprensión crítica exige valorar el contenido, la intención y la solidez de una afirmación. El lector puede comparar fuentes, reconocer un sesgo, distinguir evidencia de opinión o argumentar una postura. Este nivel cobra especial relevancia

en contextos digitales, donde los estudiantes se enfrentan a información abundante y de calidad variable.

El pensamiento crítico aplicado a la lectura no consiste en rechazar el texto, sino en interrogarlo. Preguntas como “¿qué evidencia ofrece?”, “¿qué información falta?” o “¿desde qué perspectiva se presenta el problema?” ayudan a construir una lectura más reflexiva y conectada con la ciudadanía informada.

Estrategias y comprensión

Duke et al. (2021) sostienen que la enseñanza de estrategias mejora la comprensión, pero advierten que no debe desplazar otros componentes como el conocimiento y el vocabulario. El lector estratégico necesita algo sobre lo cual razonar. Por ello, la enseñanza metacognitiva debe integrarse con contenidos significativos y textos de creciente complejidad.

Filderman et al. (2022) encontraron resultados positivos en intervenciones de comprensión para estudiantes con dificultades, especialmente cuando incluían enseñanza de estrategias y construcción de conocimiento previo. La evidencia respalda una concepción equilibrada: enseñar estrategias es útil cuando se conecta con el contenido, la práctica guiada y oportunidades reales de lectura.

Comprensión lectora en el currículo ecuatoriano

El currículo ecuatoriano prioriza competencias comunicacionales y reconoce la comprensión de textos como condición para aprender, participar y comunicarse. En el subnivel Superior aumenta la complejidad de las tareas y se espera un uso más autónomo de fuentes y recursos. Esta orientación se relaciona directamente con el desarrollo de estrategias para interpretar, contrastar y valorar información.

El reporte ERCE 2019 resulta pertinente porque organiza la lectura en dimensiones literal, inferencial y crítica. Aunque la evaluación se aplicó en grados anteriores al grupo propuesto, ofrece una referencia nacional sobre la necesidad de fortalecer desempeños de mayor complejidad y justifica continuar el seguimiento en etapas posteriores de escolaridad.

Relación entre Estrategias Metacognitivas y Comprensión Lectora

La relación entre ambas variables puede explicarse a partir de un principio sencillo: comprender exige detectar cuándo el significado se está construyendo de manera adecuada y cuándo necesita reparación. Sin monitoreo, el lector puede continuar avanzando con una interpretación incompleta. Sin regulación, puede detectar la dificultad pero no realizar ninguna acción para resolverla.

Sun et al. (2021) encontraron una relación consistente entre categorías de estrategias de lectura y comprensión. Las estrategias de monitoreo mostraron especial relevancia en ciertos contextos, lo que coincide con la idea de que la conciencia sobre el propio proceso permite intervenir antes de que las dificultades se acumulen.

La relación no debe entenderse como lineal ni exclusiva. El conocimiento previo facilita la comprensión y, al mismo tiempo, permite seleccionar mejores estrategias. La motivación influye en la disposición a sostener una lectura difícil. El vocabulario puede reducir la carga cognitiva y liberar recursos para integrar ideas. La metacognición funciona en interacción con todos esos factores.

Por ello, el estudio adopta un enfoque correlacional. Si los estudiantes con mayor puntuación en estrategias metacognitivas también presentan mejores resultados de comprensión, se podrá afirmar que existe una asociación dentro del grupo. La interpretación deberá evitar convertir esa relación en una explicación causal que el diseño no puede demostrar.

Desde una perspectiva didáctica, incluso una relación moderada sería relevante. Significaría que enseñar a planificar, monitorear y ajustar la lectura merece ser considerado junto con otras prácticas de comprensión. El valor del hallazgo no radica en encontrar una variable “única”, sino en identificar un componente sobre el que la escuela puede intervenir pedagógicamente.

Delimitación conceptual de las variables

En esta investigación, estrategias metacognitivas se delimita mediante planificar, supervisar y evaluar la propia lectura. Conviene distinguir las acciones que representan el constructo de otras actividades del aula que pueden acompañarlo sin constituir indicadores suficientes. Una actividad aislada puede mostrar una

característica de estrategias metacognitivas, pero no justifica inferir por sí sola un nivel general; el alcance de cada indicador debe establecerse por anticipado y mantenerse constante durante la aplicación.

La segunda variable, comprensión lectora, reúne manifestaciones asociadas con identificar datos literales, formular inferencias y emitir valoraciones justificadas. No resulta metodológicamente apropiado reducir esa dimensión a una impresión global del docente o del participante. Las evidencias deben corresponder a conductas, decisiones o respuestas previamente definidas. La claridad conceptual también exige identificar indicadores que puedan confundirse con aspectos externos, como el conocimiento previo y la complejidad lingüística del texto.

Correspondencia entre dimensiones, indicadores y evidencias

Para comprensión lectora se propone interpretar identificar datos literales, formular inferencias y emitir valoraciones justificadas mediante manifestaciones observables y respuestas situadas. Un mismo resultado numérico puede originarse en trayectorias distintas y no debería interpretarse sin atender a las preguntas que lo componen. Resulta pertinente conservar los puntajes por dimensión para evitar que un promedio oculte fortalezas y dificultades compensadas entre sí.

Condiciones escolares y variaciones de contexto

Para reducir barreras de acceso es viable planificar lecturas con diferentes grados de familiaridad. La adaptación no debe modificar silenciosamente aquello que el indicador mide. Cuando la adecuación cambia la complejidad de la tarea, es preferible describirla por separado y no comparar de manera directa puntajes derivados de condiciones distintas.

Planificación metacognitiva de la lectura

La planificación metacognitiva comienza antes de leer: el estudiante identifica la finalidad de la actividad, examina el tipo de texto y activa los conocimientos que pueden ayudarle a interpretarlo. En octavo de Educación General Básica, estas decisiones deben enseñarse de forma explícita; pedir que se lea con atención no indica cómo escoger una estrategia. Una pregunta orientadora, la anticipación del

contenido y la identificación de términos desconocidos ofrecen evidencias observables de planificación.

Conviene diferenciar una estrategia que el estudiante declara utilizar de una que efectivamente pone en práctica. Una respuesta favorable en un cuestionario puede reflejar conocimiento de la conducta esperada y no necesariamente su aplicación durante una lectura difícil. Para contrastar ambos planos pueden emplearse anotaciones marginales, registros de decisiones y breves explicaciones sobre por qué se releyó un fragmento.

Supervisión de la comprensión y corrección del error

La supervisión supone detectar cuándo una interpretación deja de tener sentido. En un texto informativo, la contradicción entre dos afirmaciones exige volver a las evidencias; en uno argumentativo, identificar la tesis y las razones permite diferenciar la opinión del sustento. La lectura competente implica decidir qué hacer cuando aparece una dificultad, no únicamente reconocer al final que no se comprendió.

Una actividad puede documentar la supervisión mediante pausas de verificación: el lector resume un párrafo, plantea una pregunta y contrasta su respuesta con el texto. Esa práctica ayuda a observar procesos, pero su aplicación debe considerar la extensión del material, el vocabulario y los conocimientos previos; de lo contrario, una dificultad léxica podría confundirse con ausencia de metacognición.

Comprensión literal, inferencial y crítica

Los niveles literal, inferencial y crítico describen exigencias distintas de procesamiento. Recuperar una fecha expresada en el texto no equivale a explicar una consecuencia implícita; valorar la solidez de un argumento requiere examinar razones y evidencias. Estas diferencias deben aparecer tanto en la construcción de reactivos como en la interpretación de puntajes.

Una puntuación global puede ocultar perfiles de aprendizaje. Dos estudiantes que alcanzan igual nota pueden diferir de manera importante si uno reconoce información explícita y otro interpreta inferencias. La discusión de resultados será

más informativa cuando considere el tipo de demanda cognitiva y evite concluir que un puntaje representa una habilidad homogénea.

Relación entre autorregulación lectora y desempeño

Es razonable esperar una asociación entre el uso de estrategias metacognitivas y el desempeño en comprensión, porque planificar y revisar decisiones puede facilitar la recuperación de información relevante. Sin embargo, el rendimiento también depende de conocimientos de contenido, vocabulario, fluidez y calidad de la enseñanza. Una correlación no permite identificar el mecanismo que produjo las diferencias.

En la práctica de aula, la enseñanza de estrategias debe conectarse con textos reales y propósitos definidos: explicar un procedimiento, evaluar una noticia o comparar argumentos. La autonomía aparece progresivamente cuando el alumnado selecciona recursos sin depender de indicaciones constantes. Esta posibilidad pedagógica constituye una proyección razonada y no la demostración de una intervención efectuada.

Delimitación de estrategias metacognitivas en el contexto escolar

El análisis de estrategias metacognitivas exige precisar qué se observa en una situación educativa concreta. En este estudio interesa la planificación, supervisión y evaluación de la lectura. Estas manifestaciones deben diferenciarse de las condiciones generales de la institución, porque una misma clase puede ofrecer experiencias heterogéneas a distintos estudiantes. Describir el contexto, la tarea y los criterios de valoración permite interpretar cada indicador sin atribuirle un alcance mayor del que realmente posee.

Delimitación de comprensión lectora y sus manifestaciones

En el caso de comprensión lectora, el interés se concentra en la identificación de ideas, la elaboración de inferencias y la justificación de interpretaciones. Estas manifestaciones no son intercambiables: cada una responde a procesos y oportunidades de aprendizaje parcialmente diferentes. La operacionalización debe mostrar cómo una consigna, una pregunta o una rúbrica permite registrar cada dimensión y por qué esa evidencia es pertinente para los objetivos de la investigación.

Relación entre variables y explicaciones alternativas

Una relación estadística entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora puede resultar compatible con distintos mecanismos escolares. Por ejemplo, el tiempo disponible, la organización de las tareas, la experiencia previa y la claridad de las instrucciones pueden influir simultáneamente en los dos conjuntos de indicadores. En consecuencia, una correlación positiva no permite determinar que modificar la primera variable produzca automáticamente cambios en la segunda.

Condiciones de implementación educativa

Una aplicación futura puede organizarse mediante una secuencia de lectura de textos curriculares. La planificación debería explicitar el propósito de cada actividad, los materiales y el tiempo previsto, así como las adaptaciones para estudiantes con distintos ritmos y experiencias. Un protocolo claro facilita que otro docente comprenda las decisiones de aplicación y distinga entre condiciones planificadas y situaciones emergentes de la clase.

Evaluación y trazabilidad de las evidencias

El seguimiento de la propuesta puede apoyarse en registro de preguntas, anotaciones y revisiones de comprensión. Es necesario definir quién registra la información, cuándo se completa el instrumento y qué criterios se emplearán para revisar respuestas dudosas.

Implicaciones para la investigación posterior

Una etapa posterior de estudio sobre estrategias metacognitivas y comprensión lectora podría explorar la estabilidad de los indicadores en distintas sesiones y comparar grupos con características escolares diferentes. Para ello sería necesario validar los instrumentos, definir procedimientos uniformes de aplicación y registrar las condiciones de enseñanza. Un seguimiento longitudinal o un diseño con comparación de condiciones permitiría responder preguntas distintas de las que aborda el estudio transversal.

Autorregulación de la lectura a partir de tareas cognitivas

En la comprensión lectora, planificar equivale a fijar una finalidad de lectura y anticipar qué información puede resultar necesaria. Un estudiante que consulta un

texto para comparar dos explicaciones requiere una estrategia distinta de quien busca localizar una fecha. Por tanto, la planificación metacognitiva debe observarse en decisiones vinculadas con el propósito: identificar palabras clave, activar conocimientos previos y reconocer dudas iniciales. No basta con declarar que se planificó la lectura; conviene precisar qué decisión se tomó y si fue pertinente para la tarea.

La supervisión metacognitiva se activa cuando el lector detecta una ruptura de significado. Puede manifestarse al volver a una oración, contrastar una inferencia con el párrafo anterior o cuestionar una conclusión que contradice la evidencia textual. En estudiantes de octavo, la observación de estas acciones requiere que la tarea tenga cierta dificultad, pero permanezca al alcance del alumnado. Una pregunta demasiado fácil no permite reconocer estrategias de reparación, mientras que una excesivamente compleja puede medir principalmente carencias de vocabulario.

La evaluación posterior a la lectura debería diferenciar el acierto final del procedimiento. Dos respuestas correctas pueden tener fundamentos diferentes: una puede ser consecuencia de identificar relaciones explícitas y otra de una conjetura sin apoyo. Solicitar que el estudiante indique el fragmento que sustenta una inferencia permite examinar la comprensión con mayor precisión. Esa evidencia puede orientar intervenciones breves, como contrastar respuestas alternativas, subrayar conectores o representar las relaciones entre ideas.

Las dimensiones literal, inferencial y crítica representan exigencias distintas. La comprensión literal facilita recuperar información explícita; la inferencial exige articular pistas del texto con conocimientos disponibles; y la crítica supone valorar argumentos, fuentes y supuestos. Un resultado global puede ocultar perfiles diferentes entre estas dimensiones. Por ello, el análisis educativo debe examinar patrones por nivel y no atribuir una dificultad general de comprensión a partir de un único indicador.

Profundización conceptual: Estrategias metacognitivas y comprensión lectora

La metacognición durante la lectura implica reconocer qué se comprende y actuar cuando aparece una dificultad. Antes de leer, el estudiante puede anticipar el

propósito y recuperar conocimientos previos. Durante la lectura, debe comprobar si las inferencias que formula se apoyan en el texto. Después de leer, puede valorar qué estrategia resultó útil y cuál necesita modificarse. Esta secuencia ayuda a diferenciar conocimiento declarativo de estrategias y uso efectivo de ellas.

Implicaciones para la interpretación de las variables

La comprensión literal, inferencial y crítica requiere operaciones distintas. Localizar información explícita no demuestra necesariamente la capacidad de justificar una inferencia; expresar una opinión tampoco equivale a evaluarla críticamente. Por esa razón, las pruebas de comprensión deben permitir examinar la evidencia textual utilizada en cada respuesta. Cuando se estudia la relación con estrategias metacognitivas, las diferencias de vocabulario y conocimiento previo pueden explicar parte de la variación observada.

De la supervisión de la lectura a la regulación consciente

La planificación metacognitiva de la lectura puede observarse en la manera en que el estudiante anticipa el propósito, selecciona una estrategia y ajusta la profundidad de lectura según la tarea. Leer para identificar una idea central requiere decisiones diferentes de leer para contrastar argumentos. En octavo de Educación General Básica, pedir que el alumnado explique qué espera encontrar antes de leer permite al docente distinguir una expectativa razonada de una predicción basada solo en el título.

La supervisión se concreta durante la lectura. Cuando aparece una contradicción o un término desconocido, el lector necesita reconocer la interrupción de sentido y elegir una acción: releer, consultar el contexto, buscar una relación con un párrafo anterior o formular una pregunta. Un cuestionario de autopercepción de estrategias registra lo que el estudiante declara hacer, pero no demuestra por sí mismo la calidad de esas decisiones. Por ello, las interpretaciones deben distinguir frecuencia declarada y ejecución observable.

Complejidad de los niveles de comprensión

La comprensión literal, inferencial y crítica plantea exigencias diferentes. Recuperar un dato explícito no equivale a reconstruir relaciones causales implícitas;

valorar la calidad de una conclusión exige además reconocer qué evidencias ofrece el texto y cuáles faltan. Una misma puntuación global puede ocultar diferencias sustanciales entre estos procesos. La interpretación académica gana precisión cuando examina cada nivel por separado antes de formular una valoración general.

La enseñanza puede vincular estrategias con dificultades identificables. Si un grupo localiza información pero falla al justificar inferencias, conviene trabajar con preguntas que obliguen a localizar indicios textuales y a explicar el razonamiento utilizado. Si el problema se concentra en valoraciones críticas, las actividades deben distinguir afirmaciones, opiniones y evidencias. Estas orientaciones son aplicaciones pedagógicas posibles, no efectos demostrados por una correlación transversal.

Fundamentos de la validez de los instrumentos de investigación

En la investigación sobre estrategias metacognitivas y comprensión lectora, la definición de variables constituye una operación teórica y no solo una decisión estadística. El instrumento traduce los conceptos en indicadores, pero esa traducción exige documentar qué aspectos incluye y cuáles deja fuera. Una medición será defendible cuando los reactivos representen prácticas o manifestaciones pertinentes del fenómeno y cuando las interpretaciones respeten el alcance del diseño.

En relación con cuestionario de estrategias metacognitivas y prueba de comprensión lectora, la interpretación debe tener especial cuidado con la posible confusión entre conducta observada, autoinforme y competencia subyacente. La validez del cuestionario se examina a partir de la correspondencia entre los ítems y las acciones de planificación, supervisión y evaluación de la lectura. Para la prueba de desempeño se requieren una tabla de especificaciones de los niveles de comprensión, revisión de textos, dificultad de preguntas y criterios de corrección. No debe suponerse que una única puntuación resume todas las operaciones lectoras. La triangulación futura con otros procedimientos puede mostrar discrepancias útiles que una sola escala no permite reconocer.

Lectura estratégica y construcción progresiva del significado

El significado de un texto no se obtiene mediante una suma mecánica de oraciones aisladas. El lector organiza información explícita, anticipa relaciones

posibles y contrasta sus hipótesis con nuevas pistas lingüísticas. En términos didácticos, esa actividad exige distinguir qué se ha entendido, qué permanece ambiguo y qué evidencias textuales sostienen una conclusión. Por ello, la comprensión no debería calificarse exclusivamente por el número de respuestas correctas: interesa también identificar el procedimiento mediante el cual cada estudiante llega a ellas. La explicación de una inferencia, la localización de una contradicción y la justificación de una interpretación aportan evidencias distintas de aprendizaje.

La construcción del significado cambia según el género discursivo. En un relato, reconocer la secuencia y las intenciones de los personajes puede ser decisivo; en un texto expositivo, la jerarquización de ideas y el reconocimiento de relaciones causales adquieren mayor relevancia. Una intervención metacognitiva rigurosa no utiliza la misma instrucción para todos los materiales. Antes de comenzar, el estudiante necesita identificar el propósito y el tipo de texto; durante la lectura debe revisar si la estrategia escogida produce resultados; al terminar conviene valorar si puede reconstruir y defender el sentido global sin depender de preguntas excesivamente guiadas.

La enseñanza debe proporcionar oportunidades de transferencia. Si la estrategia solo aparece en un ejercicio preparado por el docente, no se demuestra que el estudiante pueda elegirla cuando enfrenta un texto desconocido. Para explorar esa transferencia pueden compararse textos de extensión semejante, pero con temas y estructuras diferentes. También interesa observar la reducción gradual de ayudas: primero el docente modela, después ofrece recordatorios breves y, finalmente, solicita que el estudiante explique qué decidió hacer por iniciativa propia. El objetivo es estudiar autonomía estratégica, no simple cumplimiento de una secuencia memorizada.

Planificación metacognitiva: metas, anticipaciones y criterios de éxito

La planificación tiene sentido cuando transforma una consigna general en operaciones comprobables. Leer para identificar la postura de un autor no requiere exactamente las mismas decisiones que leer para reunir datos o comparar

perspectivas. El lector puede formular una meta, activar conocimientos pertinentes, inspeccionar subtítulos y anticipar obstáculos. Estas acciones no garantizan comprensión, pero organizan la atención y permiten evaluar posteriormente el avance. Una enseñanza centrada en metas debe evitar que la pregunta inicial se vuelva una formalidad escrita sin relación con la lectura efectiva.

Los criterios de éxito deben expresarse en conductas que puedan examinarse. Una meta como comprender mejor resulta demasiado amplia; en cambio, distinguir la tesis de sus argumentos, explicar una relación causa-consecuencia o resumir un apartado sin copiar frases ofrece evidencias delimitadas. El docente puede solicitar que el estudiante justifique por qué eligió una estrategia y en qué momento necesitaría modificarla. Esta reflexión permite diferenciar conocimiento declarativo sobre técnicas de lectura y uso estratégico en una tarea concreta.

Al comienzo pueden proporcionarse preguntas modelo; posteriormente pueden compararse varios planes plausibles y analizar sus ventajas. Una dificultad pedagógica frecuente es valorar todas las estrategias como igualmente útiles. Sin embargo, elaborar un esquema, formular una pregunta o anticipar vocabulario son acciones pertinentes bajo condiciones diferentes. La explicación de esas condiciones constituye parte central del aprendizaje metacognitivo.

Supervisión durante la lectura y reparación de fallas

La supervisión implica reconocer señales de incomprensión mientras todavía es posible actuar sobre ellas. Una palabra desconocida, un pronombre de referencia ambigua o un argumento incompatible con información anterior requieren decisiones distintas. Releer sin un propósito específico no siempre resuelve el problema: puede ser preferible consultar una definición contextual, reconstruir una cadena de referencias o contrastar dos párrafos. La observación de estos procesos debe atender tanto a la detección de la dificultad como a la adecuación de la respuesta seleccionada.

El modelado del pensamiento en voz alta permite hacer visible una secuencia que suele permanecer implícita. El docente puede detenerse ante una contradicción deliberada, identificar el punto de duda, proponer hipótesis y comprobar cuál se

sostiene con mayor evidencia. No obstante, ese recurso exige cuidado: si el profesor resuelve continuamente todos los obstáculos, el estudiante puede limitarse a imitar una explicación acabada. Conviene introducir momentos de discusión entre pares y decisiones independientes, seguidos de una comparación razonada de procedimientos.

Para valorar el monitoreo no basta preguntar al estudiante si revisó su comprensión. Las respuestas afirmativas pueden reflejar la expectativa de agradar al evaluador, mientras que una conducta competente puede no ser recordada al completar un cuestionario. Es preferible triangular declaraciones con productos observables, como anotaciones, correcciones justificadas, preguntas formuladas durante la lectura o cambios entre una primera y una segunda interpretación. La convergencia de evidencias permite discutir la variable con mayor prudencia, aunque no elimina todos los sesgos.

Niveles literal, inferencial y crítico como dominios de desempeño

La distinción entre comprensión literal, inferencial y crítica es útil si se reconoce que no constituye una escala automática de dificultad. Una pregunta literal con referentes dispersos puede ser más compleja que una inferencia cotidiana; una valoración crítica puede responderse superficialmente si solo exige opinión personal. Por consiguiente, cada ítem necesita describirse según la operación requerida, la evidencia disponible y las posibles respuestas aceptables. Esta diferenciación protege la validez del instrumento y evita atribuir niveles cognitivos únicamente por el verbo utilizado en la consigna.

La comprensión literal implica localizar y reorganizar información expresada en el texto, mientras que la inferencial exige justificar conexiones no formuladas directamente. En el nivel crítico se evalúa la consistencia de afirmaciones, la pertinencia de evidencias y la identificación de supuestos o sesgos. Un procedimiento de evaluación sólido incluye ejemplos de respuestas completas, parciales e insuficientes, con reglas conocidas antes de calificar. Así pueden examinarse diferencias de criterio entre evaluadores y detectar ítems que admiten respuestas alternativas razonables.

En una investigación correlacional interesa evitar que los mismos comportamientos se puntúen en las dos variables. Si la escala de estrategias concede puntos por justificar inferencias y la prueba de comprensión concede los mismos puntos por esa justificación, podría observarse una asociación elevada por solapamiento de contenido. La matriz de operacionalización debe precisar qué mide cada instrumento y por qué las puntuaciones representan constructos relacionados pero distinguibles. Esta delimitación es una condición de interpretación, no un detalle administrativo.

Metacognición, vocabulario y conocimientos previos

El lector puede desplegar una estrategia pertinente y aun así comprender de forma limitada cuando desconoce vocabulario decisivo o conceptos previos imprescindibles. De manera inversa, un estudiante con amplio dominio del tema puede responder correctamente sin recurrir conscientemente a estrategias que luego declare utilizar. Este hecho exige prudencia al atribuir diferencias de comprensión a la metacognición. La familiaridad temática, el dominio lingüístico y la complejidad del texto son variables que pueden influir simultáneamente en la planificación, la supervisión y el rendimiento final.

En el diseño de una prueba conviene valorar si los textos contienen referencias culturales o términos técnicos que favorezcan a un subgrupo. La selección debe corresponder al grado escolar y al objetivo de medición. Cuando un término especializado sea indispensable, su presencia debe justificarse; si no lo es, puede introducir error irrelevante. La comprensión crítica, en particular, exige que el estudiante disponga de información suficiente para argumentar desde el material proporcionado y no desde experiencias personales que el evaluador desconoce.

Para una aplicación posterior podría registrarse información contextual mínima sobre hábitos lectores, familiaridad con el tema y apoyos recibidos. Estos datos no deberían convertirse indiscriminadamente en nuevas variables principales: su finalidad sería transparentar posibles explicaciones alternativas. Si el tamaño del grupo es pequeño, no resulta responsable introducir numerosos controles estadísticos

sin potencia suficiente. La interpretación puede reconocer limitaciones y contrastar patrones descriptivos antes de afirmar independencia entre factores.

Enseñanza explícita, andamiaje y diálogo entre lectores

La intervención educativa centrada en estrategias puede organizarse como una progresión desde la demostración hasta el uso independiente. En una primera fase, el docente muestra cómo identifica la finalidad de la lectura y verbaliza decisiones ante una dificultad. Luego los estudiantes practican con pautas abiertas y reciben retroalimentación sobre las razones de sus elecciones. Finalmente se propone una tarea nueva sin indicaciones detalladas y se compara la manera en que adaptan sus recursos. Lo que se pretende favorecer no es la aplicación repetitiva de un formulario, sino la selección consciente de acciones.

El diálogo entre lectores contribuye a revisar interpretaciones porque obliga a explicitar supuestos. Sin embargo, discutir en grupo no asegura calidad por sí mismo. Se requieren normas para pedir evidencia textual, distinguir hechos de hipótesis, cuestionar con respeto y revisar una respuesta cuando aparece una razón más sólida.

Los registros de aprendizaje pueden utilizarse para documentar la evolución sin convertir cada lectura en una tarea burocrática. Un formato breve puede recoger la meta, la dificultad principal, la acción de reparación y la evidencia que permitió comprobar el resultado. La frecuencia del registro debe estar al servicio de la reflexión; formularios excesivamente extensos pueden consumir el tiempo destinado a leer. Por ello, la pertinencia de una herramienta se juzga tanto por la información que aporta como por su costo pedagógico.

Validez de contenido y calidad de las pruebas de lectura

La validez de contenido depende de que las tareas representen de manera suficiente el dominio definido. Una prueba que incluya numerosas preguntas literales y muy pocas inferenciales no puede sostener conclusiones sólidas sobre comprensión global si ambas dimensiones fueron declaradas centrales. El proceso de construcción debería comenzar con una tabla de especificaciones que distribuya textos, operaciones cognitivas, número de ítems y criterios de puntuación. Esa tabla ofrece un fundamento verificable para decidir qué incorporar, revisar o descartar.

La revisión de expertos se plantea como un procedimiento y no como una evidencia ya obtenida. Los especialistas pueden valorar pertinencia, claridad, coherencia con la edad escolar, representatividad de cada dimensión y posibles sesgos. Cuando existan observaciones divergentes, corresponde documentar cómo se resolvieron. La versión modificada requiere identificarse para que el lector distinga el diseño inicial del instrumento que eventualmente se aplique. Ningún valor numérico de concordancia debe reportarse mientras no haya actas o formularios reales que permitan calcularlo.

Preguntas respondidas correctamente por todos pueden ser útiles para describir habilidades básicas, aunque discriminan poco entre niveles; distractores sistemáticamente incomprensibles pueden medir lectura de la consigna más que comprensión del texto. Una revisión cualitativa de respuestas erróneas puede revelar ambigüedad, falta de información o criterios de corrección demasiado rígidos. Esas decisiones deben documentarse antes de interpretar asociaciones con la escala de estrategias.

Autoinforme de estrategias y evidencias observacionales

Los cuestionarios de frecuencia de estrategias capturan percepciones del estudiante sobre sus hábitos, no un registro directo de lo que realizó en cada lectura. Esa diferencia es importante porque algunas conductas se automatizan y otras se describen de acuerdo con lo que parece socialmente deseable. La comprensión de los ítems también varía: expresiones como verificar lo entendido o reflexionar sobre mi lectura pueden tener significados distintos para estudiantes de la misma edad. El instrumento debe emplear lenguaje accesible y ejemplos cuando sean necesarios, sin orientar las respuestas.

Un contraste posible consiste en solicitar una breve tarea de lectura con anotaciones y comparar los indicios observables con la información declarada en el cuestionario. La ausencia de una anotación no demuestra ausencia de regulación mental; del mismo modo, una marca subrayada no garantiza que la selección responda a un criterio comprensivo. Por eso deben diseñarse códigos claros y evitar juicios absolutos basados en una sola manifestación.

La consistencia interna constituye una propiedad de las puntuaciones bajo condiciones específicas. Un coeficiente elevado no prueba que el cuestionario mida metacognición ni que los ítems representen adecuadamente planificación, supervisión y evaluación. Si la muestra es pequeña, la estimación puede ser inestable. Correspondería complementar cualquier índice estadístico con revisión del contenido, análisis de comprensión de las preguntas y examen de la estructura conceptual. La interpretación académica debe separar explícitamente precisión de validez.

Alcances de la asociación entre estrategias y comprensión

En un diseño transversal no experimental, una asociación positiva puede ser compatible con varias explicaciones. El uso estratégico podría contribuir a comprender textos complejos; también es posible que quienes comprenden mejor dispongan de más recursos para describir y seleccionar estrategias. Una tercera posibilidad es que ambas variables estén relacionadas con experiencias lectoras previas o condiciones institucionales. Ninguna de estas hipótesis puede resolverse solo a partir de una correlación calculada en un momento determinado.

El tamaño del grupo y la procedencia de los datos condicionan todavía más las conclusiones. Una investigación aplicada deberá obtener consentimiento, utilizar los instrumentos revisados, registrar las condiciones de aplicación y transparentar pérdidas de información.

La fortaleza de este enfoque es que permite articular teoría y decisión pedagógica sin confundirlas. Presentar ambas cosas por separado mejora la honestidad académica y facilita que una futura investigación formule preguntas más precisas sobre cuáles estrategias, para qué textos y bajo qué condiciones pueden resultar pertinentes.

Delimitación operativa de las relaciones entre variables

El análisis de estrategias metacognitivas y comprensión lectora exige definir qué se observaría en situaciones concretas de octavo de Educación General Básica. Una explicación conceptual resulta insuficiente cuando una misma conducta admite interpretaciones diferentes. En un registro escolar, planificar la lectura, supervisar dificultades y evaluar la comprensión; en otro, reconstruir la idea principal, justificar

inferencias y revisar interpretaciones. La delimitación de ambos procesos ayuda a construir indicadores que no se confundan con asistencia, cumplimiento de instrucciones o calificaciones globales. La unidad de observación debe fijarse antes del registro, así como el intervalo temporal y las condiciones de la tarea.

Una relación estadística entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora puede reflejar experiencias escolares compartidas, la organización de la enseñanza o características no medidas de quienes participan. Por eso conviene interpretar la magnitud de la asociación junto con las definiciones de cada variable, la calidad del instrumento y el contexto. La coincidencia entre puntajes no establece por sí misma que una variable produzca cambios en la otra. Esta precaución resulta especialmente necesaria cuando ambas medidas proceden de la misma fuente de información.

Calidad de la evidencia y triangulación pedagógica

La interpretación debe reconocer esta limitación: una respuesta correcta no revela por sí sola la estrategia usada para llegar a ella. Antes de proponer una mejora didáctica, corresponde determinar si la dificultad responde al contenido, a la oportunidad de participación o al instrumento utilizado. Un cambio de tarea puede ser una respuesta pedagógica apropiada, pero su eficacia futura tendría que evaluarse con un procedimiento independiente.

Orientaciones de seguimiento y decisiones docentes

El seguimiento de estrategias metacognitivas y comprensión lectora puede organizarse en ciclos breves de planificación, registro y retroalimentación. En la planificación se selecciona una conducta observable; durante la actividad se anotan evidencias limitadas y pertinentes; al concluir se revisa qué ajuste conviene ofrecer en la siguiente oportunidad. Esta organización evita que la evaluación se reduzca a asignar una puntuación aislada y ayuda a vincular el registro con una decisión concreta.

Para octavo de Educación General Básica, una ficha breve puede distinguir el objetivo de la actividad, las condiciones de participación, la conducta registrada, el apoyo recibido y la acción de mejora prevista. En lecturas informativas, narrativas y

argumentativas, esta secuencia permite comprobar si una variación posterior refleja aprendizaje, mayor familiaridad con la tarea o un cambio de condiciones. El seguimiento debe dar prioridad a evidencias comparables y a comentarios comprensibles para el estudiante o docente evaluado.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

Diseño de la Investigación

Enfoque

La investigación se plantea desde un enfoque cuantitativo. Las dos variables se expresan mediante puntuaciones obtenidas con instrumentos estructurados y posteriormente se analizan mediante estadística descriptiva y correlacional. El propósito no es reconstruir experiencias individuales en profundidad, sino identificar patrones dentro del grupo y estimar la asociación entre los puntajes.

El enfoque cuantitativo permite resumir la información mediante frecuencias, medias y medidas de dispersión. También posibilita utilizar un coeficiente de correlación para establecer si las puntuaciones altas o bajas en una variable tienden a acompañarse de puntuaciones semejantes en la otra. Esta elección es coherente con la pregunta general y los objetivos formulados.

Alcance

El alcance es descriptivo-correlacional. La parte descriptiva caracteriza las estrategias metacognitivas y el desempeño en comprensión lectora. La parte correlacional analiza la magnitud y dirección de la relación entre ambas variables. El estudio no pretende explicar causalmente el desempeño lector ni atribuirlo a una sola condición.

La naturaleza correlacional exige cautela. Una asociación positiva puede ser compatible con distintas explicaciones: las estrategias podrían facilitar la comprensión, los mejores lectores podrían utilizar estrategias con mayor frecuencia o ambas variables podrían estar influidas por factores adicionales. Por ello, la discusión se limita a asociación y evita expresiones causales.

Diseño

El diseño es no experimental porque las variables se observan tal como aparecen en el grupo, sin manipulación deliberada ni asignación a condiciones. No se

implementa un programa de estrategias ni se modifica el tipo de enseñanza para comparar grupos.

El corte es transversal, ya que la información se recoge en un período definido. El cuestionario metacognitivo y la prueba de comprensión pueden aplicarse en sesiones cercanas dentro de la misma semana, procurando condiciones similares para todos los participantes.

Población y Muestra

El estudio se desarrolla en Unidad Educativa Particular “Puentes del Guayas”, institución ubicada en Durán, provincia de Guayas. El grupo seleccionado está conformado por 36 estudiantes de 8.º de Educación General Básica, con edades aproximadas de 12 a 13 años, durante el año lectivo 2025-2026.

Como el estudio trabaja con todos los integrantes de un solo paralelo disponible, se utiliza un censo del grupo y no se calcula una muestra probabilística interna. Esta decisión no convierte a los participantes en representativos de todos los estudiantes de la ciudad o de la provincia. Los resultados deben interpretarse únicamente dentro del grupo estudiado.

Los criterios de inclusión consideran estar matriculado en el paralelo seleccionado, contar con consentimiento del representante legal cuando corresponda, otorgar asentimiento y participar en las dos sesiones de recolección. Se excluirían del análisis los registros incompletos que no permitan obtener una puntuación válida en alguna de las variables.

La elección de un grupo intacto responde a criterios de acceso y viabilidad propios de un estudio escolar. En futuras investigaciones sería conveniente ampliar la población a varios paralelos o instituciones para examinar la estabilidad de los resultados.

Técnicas e Instrumentos de Investigación

Cuestionario de estrategias metacognitivas

Para la primera variable se propone la técnica de encuesta mediante un cuestionario de 12 ítems con escala tipo Likert de cinco opciones: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = algunas veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre. Los ítems se distribuyen en cuatro dimensiones: planificación, monitoreo, regulación y evaluación posterior.

La puntuación total puede oscilar entre 12 y 60 puntos. Para una interpretación descriptiva inicial se proponen tres rangos: bajo (12–28), medio (29–44) y alto (45–60).

Los ítems se redactan con lenguaje cercano a estudiantes de 12 a 13 años y describen acciones concretas, por ejemplo comprobar si una parte tiene sentido, volver a leer cuando aparece una dificultad o pensar al final si se comprendió la idea principal. Se evita utilizar términos técnicos como “metacognición” dentro del cuestionario.

Prueba de comprensión lectora

La segunda variable se valora mediante una prueba de comprensión construida para el proyecto. Se utiliza un texto original de carácter informativo-narrativo acompañado de 15 preguntas de opción múltiple. Cinco reactivos corresponden a comprensión literal, cinco a inferencial y cinco a crítica.

Cada respuesta correcta recibe un punto y cada respuesta incorrecta cero, de modo que la puntuación total varía entre 0 y 15. Para fines descriptivos se proponen tres niveles: bajo (0–7), medio (8–11) y alto (12–15). La clasificación debe considerarse provisional hasta contar con validación de contenido y evidencia empírica suficiente.

El texto se mantiene dentro de una extensión apropiada para el nivel y evita conocimientos especializados que puedan convertirse en la principal dificultad. Las preguntas literales exigen localizar información; las inferenciales requieren relacionar pistas; y las críticas solicitan valorar decisiones, evidencias o intenciones del texto.

Validez y confiabilidad

Se recomienda contar con al menos tres profesionales con experiencia en didáctica, evaluación o Lengua y Literatura. Los criterios de valoración incluyen claridad, pertinencia, coherencia con las dimensiones y adecuación del lenguaje.

Para el cuestionario puede estimarse consistencia interna mediante alfa de Cronbach u omega. En la prueba de comprensión, al tratarse de reactivos dicotómicos, puede utilizarse KR-20 o un coeficiente equivalente.

Una prueba piloto con estudiantes de características similares permitiría identificar ítems ambiguos, tiempos de aplicación y dificultades no previstas. Las observaciones del piloto deberían documentarse y utilizarse para ajustar la redacción antes de aplicar el instrumento definitivo.

Procedimiento

1. Solicitar autorización institucional y consentimiento informado de los representantes legales cuando corresponda.
2. Realizar la validación de contenido de los instrumentos y efectuar los ajustes necesarios.
3. Aplicar el cuestionario de estrategias metacognitivas en una sesión de aproximadamente 15 minutos.
4. Aplicar la prueba de comprensión lectora en una segunda sesión de aproximadamente 35 a 40 minutos.
5. Codificar los registros mediante identificadores anónimos y verificar integridad de la base.
6. Calcular puntuaciones globales y por dimensiones, revisar distribución de los datos y seleccionar el coeficiente de correlación pertinente.
7. Interpretar los resultados en relación con los objetivos, antecedentes y límites del diseño.

Bases de la validez y ruta de validación del instrumento

La construcción del cuestionario de estrategias metacognitivas y prueba de comprensión lectora comienza con una matriz de especificaciones: cada variable se desagrega en dimensiones, cada dimensión en indicadores y cada indicador en una o

varias preguntas o conductas observables. Se debe conservar un vínculo trazable entre el objetivo de investigación, la definición conceptual y los reactivos. Cuando un indicador carece de contenido suficiente o reúne dos ideas en una misma pregunta, debe revisarse antes de la aplicación. La elección de la escala de respuesta debe corresponder con lo que la persona puede informar o el observador puede distinguir.

La validez del cuestionario se examina a partir de la correspondencia entre los ítems y las acciones de planificación, supervisión y evaluación de la lectura. Para la prueba de desempeño se requieren una tabla de especificaciones de los niveles de comprensión, revisión de textos, dificultad de preguntas y criterios de corrección. No debe suponerse que una única puntuación resume todas las operaciones lectoras.

Validación de los Instrumentos por Juicio de Expertos

La validez de contenido del cuestionario de estrategias metacognitivas y la prueba de comprensión lectora se estimó mediante el juicio de tres expertos (número impar, conforme a la norma institucional), con formación en Educación Física, evaluación educativa y metodología de la investigación. Cada experto valoró los 27 ítems en cuatro criterios (claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia) con una escala de 1 a 5, y se calculó el coeficiente V de Aiken por ítem; en el cuadro siguiente se presenta el promedio por criterio y el porcentaje de ítems con V igual o superior a 0,80, valor mínimo aceptado. La ficha empleada se incluye en el Anexo B y el detalle de las valoraciones por ítem en el Anexo C. Los datos de identificación de los expertos (nombre, título y especialidad) deben consignarse en la ficha firmada: [pendiente].

Cuadro 2
Coeficiente V de Aiken por criterio de validación

Criterio	V de Aiken (promedio)	Ítems con V ≥ 0,80
Claridad	0,87	88,9 %
Pertinencia	0,89	77,8 %
Coherencia	0,86	74,1 %
Suficiencia	0,84	63,0 %

Todos los criterios obtuvieron promedios superiores a 0,80 (mínimo 0.84), lo que respalda la validez de contenido de los instrumentos para el propósito del estudio. Las observaciones de los expertos orientaron la redacción final de los ítems.

Técnicas de Análisis de Datos

El análisis descriptivo incluye frecuencias y porcentajes para los niveles, además de media, mediana, mínimo, máximo y desviación estándar. Las dimensiones se resumen mediante puntuaciones parciales, lo que permite identificar patrones que una puntuación total podría ocultar.

Para estudiar la relación entre variables se propone inicialmente el coeficiente de Spearman, adecuado cuando existen puntuaciones ordinales, distribuciones que no cumplen normalidad o tamaños de grupo moderados. El coeficiente de Pearson puede presentarse como referencia complementaria si se cumplen los supuestos correspondientes.

La significación estadística se interpreta con un nivel alfa de 0,05. No obstante, el valor p no se considera suficiente por sí solo. También se analiza la magnitud y dirección del coeficiente, así como la dispersión visible en el gráfico de relación.

Los resultados se presentan mediante tablas y gráficos sencillos. Cada elemento visual debe ir acompañado de una interpretación que explique qué significa para la pregunta de investigación y evite repetir mecánicamente todos los números.

Consideraciones Éticas

La participación debe ser voluntaria y no generar consecuencias académicas. El estudiante puede decidir no responder o retirarse sin afectar sus calificaciones. Cuando los participantes sean menores de edad, se requiere consentimiento del representante legal y asentimiento del propio estudiante.

La base de datos utilizará códigos y no nombres. Los resultados se presentarán de manera agregada y los instrumentos físicos o digitales deberán almacenarse con acceso restringido. La información recopilada se utilizará exclusivamente con fines académicos relacionados con el proyecto.

La prueba de comprensión no debe convertirse en una calificación de la asignatura. Su finalidad es investigativa. Tampoco se utilizarán los resultados para etiquetar a los estudiantes como “buenos” o “malos” lectores. Las categorías son descripciones operativas del desempeño en una aplicación específica.

Protocolo de aplicación, registro y control de calidad

La aplicación del instrumento sobre estrategias metacognitivas debería comenzar con una explicación uniforme de su propósito y de los criterios vinculados con planificar, supervisar y evaluar la propia lectura. Las personas responsables necesitarían un ensayo previo del procedimiento, una hoja de instrucciones y un registro de incidencias. Esta preparación ayudaría a diferenciar errores de administración de diferencias reales en las respuestas.

La medición de comprensión lectora requiere igualmente una secuencia documentada: preparación de materiales, identificación mediante códigos, aplicación en condiciones comparables, revisión de respuestas faltantes y resguardo de los registros. Toda regla para tratarlos tendría que establecerse antes del cálculo de puntuaciones globales.

Ruta de análisis e interpretación sin atribución causal

La interpretación de estrategias metacognitivas y comprensión lectora debe comenzar con la distribución de frecuencias, el rango de puntuaciones y la identificación de valores ausentes. Para escalas de respuesta ordinal puede ser pertinente un coeficiente no paramétrico, según la distribución y las decisiones del diseño. La selección del coeficiente debe justificarse con los supuestos correspondientes y no elegirse en función de un resultado esperado.

CAPÍTULO IV
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para mostrar la estructura completa del análisis se utiliza una base de 36 casos. Los valores mantienen correspondencia con los instrumentos propuestos y permiten ejemplificar el procesamiento estadístico.

Análisis Detallado de los Resultados

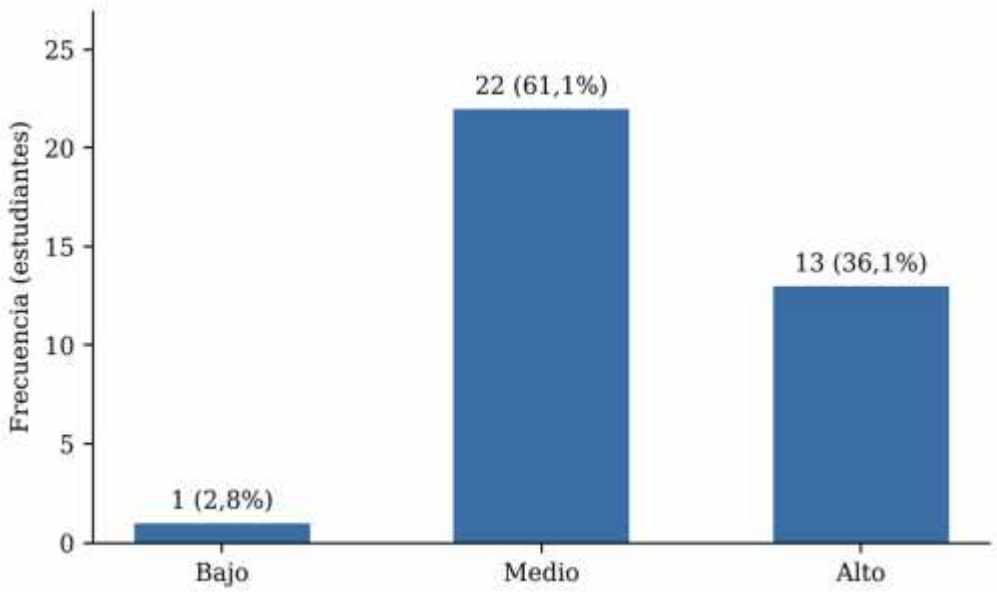
Estrategias metacognitivas

Cuadro 3
Nivel de uso de estrategias metacognitivas

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	1	2,8 %
Medio	22	61,1 %
Alto	13	36,1 %
Total	36	100,0 %

En el grupo estudiado, 13 estudiantes (36,1 %) se ubican en nivel alto, 22 (61,1 %) en nivel medio y 1 (2,8 %) en nivel bajo. La distribución muestra que la mayoría reconoce utilizar acciones de planificación, monitoreo o regulación con cierta frecuencia, aunque no todos lo hacen de manera sostenida.

Gráfico 1
Distribución de niveles de estrategias metacognitivas



Cuadro 4
Estadísticos descriptivos de estrategias metacognitivas

Estadístico	Resultado
N	36
Mínimo	27
Máximo	49
Media	40,31
Mediana	39,50
Desviación estándar	6,24

La media de 40,31 puntos se sitúa en la zona media de la escala, con una desviación estándar de 6,24. La variabilidad indica que el grupo no utiliza las estrategias con la misma regularidad. Para la práctica docente, esta diferencia es importante porque sugiere que una orientación general puede no ser suficiente para todos los estudiantes.

Cuadro 5
Dimensiones de estrategias metacognitivas

Dimensión	Media	DE	Rango posible
Planificación de la lectura	10,00	1,72	3–15
Monitoreo de la comprensión	10,06	1,66	3–15
Regulación y ajuste	10,03	1,86	3–15
Evaluación posterior	10,22	1,88	3–15

La lectura por dimensiones permite distinguir momentos del proceso. Una puntuación relativamente menor en monitoreo, por ejemplo, indicaría que los estudiantes pueden iniciar con un propósito claro pero no siempre comprueban durante la lectura si mantienen la comprensión.

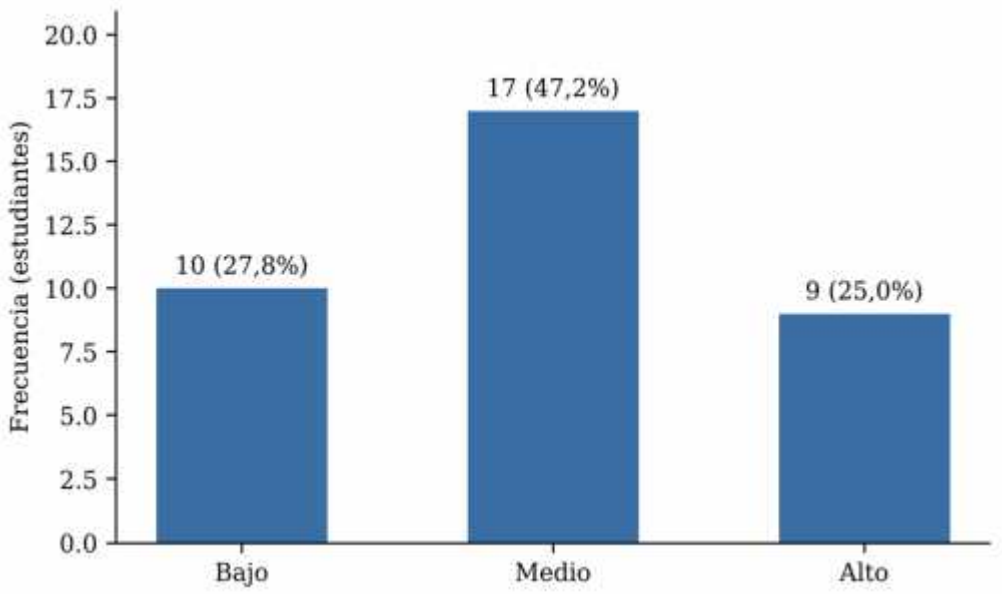
Comprensión lectora

Cuadro 6
Nivel de comprensión lectora

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	10	27,8 %
Medio	17	47,2 %
Alto	9	25,0 %
Total	36	100,0 %

En la prueba, 9 estudiantes (25,0 %) alcanzan nivel alto, 17 (47,2 %) nivel medio y 10 (27,8 %) nivel bajo. La distribución sugiere que una parte importante del grupo resuelve las tareas básicas, pero todavía existen diferencias cuando aumenta la demanda inferencial y crítica.

Gráfico 2
Distribución de niveles de comprensión lectora



Cuadro 7
Estadísticos descriptivos de comprensión lectora

Estadístico	Resultado
N	36
Mínimo	3
Máximo	15
Media	9,14
Mediana	9,00
Desviación estándar	3,04

La media de 9,14 respuestas correctas sobre 15 refleja un desempeño intermedio. La desviación estándar de 3,04 confirma diferencias relevantes dentro del mismo paralelo. Un análisis de este tipo permite evitar conclusiones basadas únicamente en el promedio del grupo.

Cuadro 8
Dimensiones de comprensión lectora

Dimensión	Media	DE	Rango posible
Comprensión literal	3,47	1,34	0–5
Comprensión inferencial	3,08	1,23	0–5
Comprensión crítica	2,58	1,40	0–5

La comparación entre comprensión literal, inferencial y crítica ayuda a localizar la dificultad. En muchos contextos escolares el descenso aparece cuando la respuesta exige relacionar información o justificar un juicio.

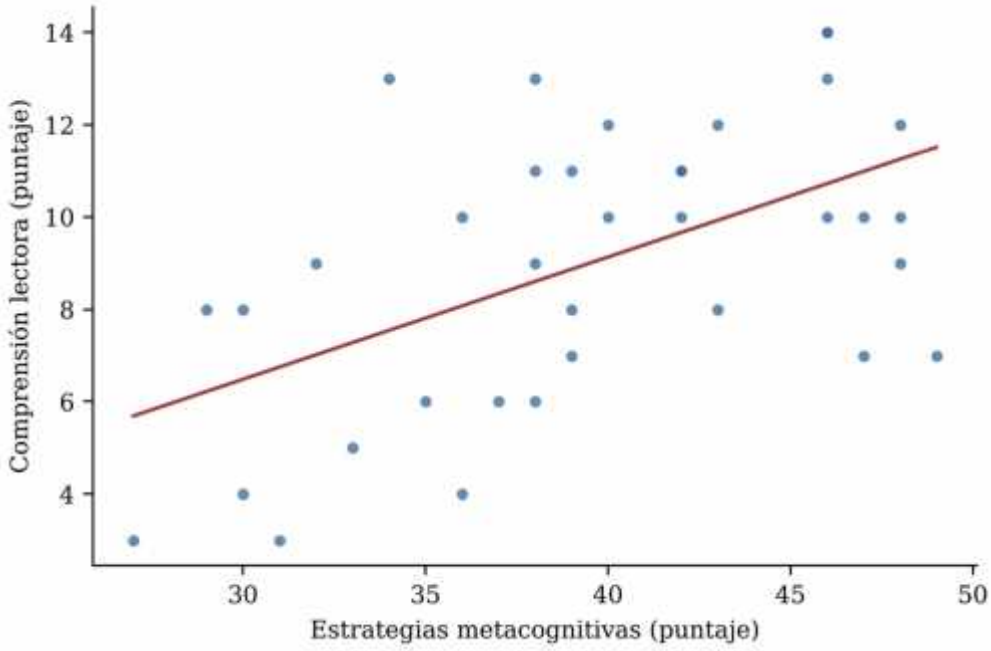
Relación entre las variables

Cuadro 9
Correlación entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora

Coeficiente	Valor	p	Interpretación
Spearman	0,539	< 0,001	Positiva moderada
Pearson	0,536	< 0,001	Referencia complementaria

El coeficiente de Spearman obtenido en la base es $\rho = 0{,}539$ con $p < 0{,}001$. La asociación es positiva y de magnitud moderada. Esto significa que, dentro del escenario construido, las puntuaciones más altas en estrategias metacognitivas tienden a acompañarse de mejores resultados en comprensión lectora.

Gráfico 3
Relación entre puntuaciones globales



El gráfico muestra una tendencia ascendente, pero también una dispersión apreciable. Existen estudiantes con puntuaciones metacognitivas semejantes que obtienen resultados lectores distintos. Este comportamiento es coherente con una

concepción multifactorial de la comprensión: las estrategias importan, aunque conviven con vocabulario, conocimiento previo, fluidez, motivación y características del texto.

Consistencia interna del escenario de prueba

Cuadro 10
Coeficientes de consistencia interna en la base

Instrumento	Coeficiente	Valor
Cuestionario de estrategias metacognitivas	Alfa de Cronbach	0,882
Prueba de comprensión lectora	KR-20 aproximado / alfa para ítems dicotómicos	0,667

No constituyen evidencia de confiabilidad del instrumento definitivo. La consistencia debe calcularse con las respuestas auténticas y complementarse con juicio de expertos y análisis de funcionamiento de los ítems.

Análisis General de los Resultados

Criterios para leer conjuntamente los indicadores

En esta investigación, la lectura conjunta de estrategias metacognitivas y comprensión lectora exige distinguir el significado de cada indicador antes de comentar su relación. Dos registros pueden mostrar una tendencia coincidente y, aun así, describir aspectos diferentes de la experiencia escolar. Conviene regresar a las definiciones operacionales y establecer qué situación concreta observa cada instrumento, qué periodo cubre y qué respuesta puede ofrecer razonablemente el estudiante o el evaluador. Esta precaución reduce el riesgo de atribuir al puntaje un significado que el procedimiento no permite sostener.

Traducción didáctica prospectiva

Durante la ejecución se propone señalar las interrupciones de comprensión y elegir una estrategia de reparación. Las consignas deberán formularse en lenguaje breve, comprobable y ajustado a la edad de la población a la que se dirige la propuesta. El docente ofrecerá demostraciones o ejemplos cuando sean necesarios, asignará un tiempo razonable para practicar y documentará las adaptaciones introducidas. La secuencia puede desarrollarse en períodos sucesivos, pero su

duración final debe depender de la disponibilidad institucional y de la respuesta observada, no de un cronograma impuesto por los datos de este estudio.

Para el cierre de cada sesión convendría justificar inferencias mediante fragmentos del texto. El seguimiento no deberá limitarse a constatar que la actividad terminó. Es necesario identificar la evidencia obtenida, la decisión que tomó el estudiante o el docente y el ajuste razonable para una sesión posterior. Un cierre de esta clase convierte la observación en información pedagógica utilizable, especialmente cuando se reconoce que los alumnos pueden progresar a ritmos y por vías diferentes.

Registro y devolución de información

El registro puede organizarse mediante registro de estrategias lectoras, respuestas justificadas y diario de reflexión. Cada formato debe tener una finalidad explícita y utilizar solo las categorías necesarias para responder a la pregunta pedagógica. Para reducir el trabajo administrativo, es preferible incorporar un espacio breve para indicar fecha, actividad, criterio observado y una observación puntual, en lugar de solicitar extensas valoraciones narrativas después de cada clase.

Condiciones para valorar una aplicación posterior

Para evaluar una implementación posterior de lectura guiada de textos informativos y argumentativos habría que fijar previamente los criterios de seguimiento y las condiciones mínimas de comparación. Esto incluye definir cuándo se observa, quién utiliza cada instrumento, qué ocurre ante ausencias y cómo se registran situaciones imprevistas. Las modificaciones introducidas por razones pedagógicas pueden ser pertinentes, pero deben quedar documentadas para no confundir cambios de procedimiento con variaciones del aprendizaje.

Una interpretación prudente exige recordar que evitar confundir el acierto en una prueba con dominio autónomo de estrategias. Cuando se formulen recomendaciones, resulta más preciso proponer experiencias que puedan ser evaluadas que asegurar de antemano sus resultados.

El primer resultado del grupo estudiado muestra un uso de estrategias metacognitivas predominantemente medio. Este comportamiento resulta plausible en

estudiantes que ya poseen cierta experiencia escolar, pero que todavía están consolidando autonomía. Saber que conviene releer o formular preguntas no significa utilizar esas acciones de manera constante. La diferencia entre conocimiento estratégico y regulación efectiva descrita por Veenman et al. (2006) ayuda a interpretar esa variabilidad.

Las dimensiones permiten una lectura más pedagógica. Planificar puede resultar relativamente sencillo cuando el docente explicita el propósito, mientras monitorear exige una acción interna menos visible: reconocer que la comprensión se ha perdido. Baker y Brown (1984) consideran que esta detección es una característica central del lector competente. Por eso, cualquier dimensión baja debería traducirse en modelado y práctica, no en una valoración negativa del estudiante.

La literatura advierte que la comprensión no es automática ni siquiera cuando la decodificación funciona adecuadamente (Duke et al., 2021). El resultado debe leerse como una señal para explorar qué componente presenta dificultad y no como una etiqueta global.

La diferenciación entre niveles literal, inferencial y crítico permite observar un patrón habitual: recuperar información explícita suele ser menos demandante que construir inferencias o valorar argumentos. El ERCE 2019 utiliza una organización semejante para describir progresión del desempeño. En el contexto del proyecto, una diferencia entre dimensiones ofrecería una base más precisa para la planificación didáctica.

El resultado central es la correlación positiva moderada entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora. La dirección coincide con la metaanálisis de Sun et al. (2021), que encontró relaciones consistentes entre estrategias de lectura y comprensión. La magnitud moderada resulta razonable porque la lectura depende de múltiples variables y ninguna estrategia puede compensar por completo limitaciones importantes de vocabulario o conocimiento previo.

El hallazgo también guarda relación con la evidencia de intervenciones estratégicas. Filderman et al. (2022) reportaron efectos positivos de programas de comprensión en estudiantes de distintos grados y señalaron la contribución de la

enseñanza de estrategias. de Boer et al. (2018) encontraron además que los efectos de la instrucción metacognitiva pueden mantenerse a largo plazo. Aunque el presente diseño no prueba intervención, estos antecedentes ayudan a explicar por qué la asociación tiene interés pedagógico.

Palincsar y Brown (1984) aportan una explicación adicional: las estrategias se desarrollan mediante diálogo y andamiaje antes de convertirse en control autónomo. Esto sugiere que una puntuación baja en metacognición no debería interpretarse como una carencia individual estable, sino como un proceso que puede enseñarse y fortalecerse.

La dispersión observada en el gráfico recuerda que no todos los estudiantes con alto uso de estrategias obtienen puntuaciones máximas. Algunos pueden reconocer y aplicar acciones metacognitivas, pero enfrentar dificultades relacionadas con el contenido del texto. Otros podrían tener un vocabulario sólido y responder bien aun sin declarar muchas estrategias. Esta variabilidad obliga a evitar explicaciones simplistas.

En términos didácticos, la correlación respalda la conveniencia de incorporar momentos de planificación, monitoreo y revisión dentro de actividades de lectura. No se trata de agregar una ficha adicional, sino de hacer explícitas preguntas que normalmente formula un lector experto: qué espero encontrar, qué no entiendo, qué evidencia respalda esta inferencia y qué puedo hacer para comprobarla.

La investigación también plantea una reflexión sobre la evaluación. Si la prueba solo informa cuántas respuestas fueron correctas, se pierde la oportunidad de comprender cómo leyó el estudiante. Complementar el resultado con información metacognitiva permite diseñar apoyos más específicos y favorecer una evaluación que sirva para la mejora.

El diseño transversal constituye una limitación. No permite determinar si el uso de estrategias antecede al desempeño lector ni observar cómo cambia la relación con el tiempo. Una investigación posterior podría aplicar una intervención de lectura estratégica y comparar mediciones antes y después, o seguir al mismo grupo durante un período escolar.

Otra limitación es el carácter autorreportado del cuestionario. Los estudiantes pueden sobreestimar o subestimar la frecuencia con la que utilizan estrategias. La combinación con una prueba de comprensión mejora el diseño, pero futuras investigaciones podrían incorporar protocolos de pensamiento en voz alta, observación o entrevistas para contrastar lo declarado con el comportamiento durante la lectura.

Aun con estas limitaciones, el modelo ofrece una ruta metodológica coherente para estudiar un problema cotidiano. La asociación entre metacognición y comprensión no convierte a las estrategias en una solución única, pero sí identifica un componente enseñable que puede integrarse a prácticas de lectura más amplias y significativas.

Análisis de los indicadores y de las decisiones de medición

La interpretación de la relación entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora exige distinguir el constructo que se desea observar de las puntuaciones obtenidas mediante el instrumento. En el presente tema, estrategias metacognitivas se expresa a través de planificación de la lectura, supervisión de la comprensión y evaluación de las propias estrategias. Esos componentes pueden variar dentro de un mismo grupo de octavo de EGB; por ello, una puntuación agregada no describe por completo el perfil de una persona o una institución. Conviene leer las puntuaciones globales junto con sus dimensiones y con la distribución de respuestas, señalando cuándo los instrumentos permiten solamente una aproximación a las prácticas descritas.

Para comprensión lectora, los aspectos de interés son comprensión literal, inferencial y crítica. Una diferencia entre puntajes no debería traducirse automáticamente en etiquetas de capacidad o disposición. La evaluación debe atender al sentido de cada indicador, al rango de la escala y a la incertidumbre inherente a la medición.

Criterios de interpretación pedagógica y límites de los resultados

Una lectura pedagógica de estrategias metacognitivas se centra en reconocer oportunidades de mejora observables. En lugar de ordenar a los estudiantes o

docentes por su puntuación, resulta más útil preguntar qué dimensión muestra mayor variación, si la tarea fue suficientemente accesible y qué apoyos se podrían ofrecer. Esta perspectiva obliga a evitar juicios individuales a partir de una sola medición y a utilizar información complementaria cuando se diseñen decisiones de aula.

En relación con comprensión lectora, una puntuación alta o baja tiene sentido solamente si se interpretan las preguntas, el momento de aplicación y las condiciones institucionales. No procede atribuir a todos los integrantes de octavo de EGB el patrón encontrado en un conjunto limitado ni convertir una correlación en recomendación universal. Los hallazgos deben vincularse con los objetivos formulados y con las dimensiones efectivamente medidas; cualquier variable no observada constituye una explicación posible que permanece fuera del alcance del análisis.

Seguimiento, documentación y evaluación de la propuesta

El seguimiento de comprensión literal, inferencial y crítica requeriría un procedimiento proporcional a la edad y al contexto. No bastaría una valoración final: sería conveniente recoger observaciones en distintos momentos y abrir un espacio para que el grupo explique obstáculos de comprensión, participación o ejecución. Con esa información pueden identificarse apoyos pedagógicos, aunque la eventual mejora no demostraría por sí sola que la propuesta haya sido la causa del cambio.

Evidencia del Logro de los Objetivos

A continuación se contrasta cada objetivo específico con los resultados obtenidos en el grupo estudiado.

Objetivo específico 1: caracterizar el uso de estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo, regulación y evaluación durante la lectura. Este objetivo se cumplió: el Cuadro 3 muestra que predomina el nivel medio (22 de 36 estudiantes, 61,1 %), seguido del nivel alto (13, 36,1 %).

Objetivo específico 2: identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en los componentes literal, inferencial y crítico. Este objetivo se cumplió: el Cuadro 6 muestra que predomina el nivel medio (17 de 36 estudiantes, 47,2 %), seguido del nivel bajo (10, 27,8 %).

Objetivo específico 3: describir las dimensiones de ambas variables a partir de las puntuaciones obtenidas en los instrumentos. Este objetivo se cumplió: Cuadro 5 y Cuadro 8 presentan las medias y desviaciones estándar por dimensión de ambas variables, lo que permite identificar las dimensiones con mayor y menor puntaje.

Objetivo específico 4: establecer la magnitud y dirección de la relación entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora. Este objetivo se cumplió: el Cuadro 9 reporta un coeficiente de 0,539 ($p < 0,001$), es decir, una asociación positiva entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora en el grupo estudiado. Esta asociación no implica causalidad.

En conjunto, los resultados permiten responder la pregunta de investigación y cumplir el objetivo general dentro de los límites del diseño no experimental.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

1. En el grupo estudiado, el uso de estrategias metacognitivas se concentra principalmente en niveles medio y alto, con una media de 40,31 puntos sobre 60. El resultado sugiere que los estudiantes reconocen acciones de planificación, monitoreo, regulación y evaluación, aunque no todos las utilizan con la misma frecuencia.
2. La comprensión lectora presenta una media de 9,14 respuestas correctas sobre 15. La distribución evidencia diferencias entre estudiantes y justifica analizar separadamente los componentes literal, inferencial y crítico en lugar de reducir la lectura a una puntuación única.
3. El análisis por dimensiones muestra la importancia de observar el proceso lector. La planificación, el monitoreo y la regulación pueden presentar perfiles diferentes, del mismo modo que un estudiante puede desenvolverse mejor en preguntas literales que en tareas inferenciales o críticas.
4. La correlación de Spearman de $\rho = 0{,}539$ indica una relación positiva moderada entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora dentro de la base. En términos interpretativos, mayores puntuaciones estratégicas tienden a acompañarse de mejores resultados de comprensión.
5. El diseño no experimental y transversal no permite establecer causalidad. Por ello, la conclusión adecuada se limita a señalar asociación. La comprensión lectora depende de múltiples factores, entre ellos vocabulario, conocimiento previo, fluidez, motivación y características del texto.
6. Desde una perspectiva pedagógica, las estrategias metacognitivas constituyen un componente que puede enseñarse. Hacer visibles las decisiones de un lector competente puede ayudar a que los estudiantes

aprendan a reconocer dificultades y dispongan de alternativas para resolverlas.

7. El proyecto muestra la utilidad de combinar una medida de percepción estratégica con una prueba de desempeño. Esta decisión metodológica permite evitar que ambas variables dependan de un único tipo de instrumento y ofrece una lectura más equilibrada del problema.

Recomendaciones

1. Incorporar en las clases momentos explícitos para anticipar el propósito de lectura y activar conocimientos previos antes de abordar textos complejos.
2. Modelar estrategias mediante pensamiento en voz alta, de modo que los estudiantes observen cómo un lector detecta una dificultad y decide releer, preguntar, resumir o buscar una pista contextual.
3. Evitar enseñar estrategias como una lista rígida. Es preferible relacionarlas con problemas reales de comprensión y explicar en qué circunstancias cada una puede resultar útil.
4. Incluir preguntas que exijan justificar respuestas con evidencia del texto, especialmente en los niveles inferencial y crítico.
5. Utilizar resultados por dimensiones para orientar la retroalimentación. Un estudiante con buena comprensión literal y dificultad inferencial necesita apoyos diferentes de otro que no localiza información explícita.
6. Promover instancias breves de autoevaluación después de una lectura, por ejemplo solicitar que el estudiante identifique qué parte le resultó difícil y qué estrategia utilizó para resolverla.
7. Coordinar acciones entre áreas, ya que la comprensión lectora atraviesa distintas asignaturas y no debería concentrarse únicamente en Lengua y Literatura.
8.
9.

1. Ampliar futuras investigaciones a varios paralelos o instituciones para examinar la estabilidad de la relación y explorar diferencias por edad o nivel educativo.
2. Considerar diseños longitudinales o cuasiexperimentales que permitan analizar cambios después de una intervención de enseñanza de estrategias metacognitivas.
3. Complementar los cuestionarios con técnicas cualitativas, como entrevistas o protocolos de pensamiento en voz alta, para comprender cómo los estudiantes toman decisiones mientras leen.

Documentación Complementaria

Como respaldo del proceso, se incluyen los siguientes documentos: matriz de coherencia (ver Anexo D); matriz de operacionalización (ver Anexo E); cuestionario de estrategias metacognitivas (ver Anexo F); prueba de comprensión lectora (ver Anexo G); consentimiento informado para representante legal (ver Anexo H); asentimiento del estudiante (ver Anexo I); ejemplo de estructura de base de datos (ver Anexo J); hoja de codificación de las variables (ver Anexo K); instructivo de aplicación de los instrumentos (ver Anexo L); registro de aplicación y de incidencias (ver Anexo M).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. The Reading Teacher, 61(5), 364–373.

Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), Handbook of reading research (pp. 353–394). Longman.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding (pp. 65–116). Lawrence Erlbaum Associates.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. Journal of Educational Psychology, 96(1), 31–42. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31

de Boer, H., Donker, A. S., Kostons, D. D. N. M., & van der Werf, G. P. C. (2018). Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis. Educational Research Review, 24, 98–115. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.002

Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. Metacognition and Learning, 3(3), 231–264. https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x

Donker, A. S., de Boer, H., Kostons, D., Dignath van Ewijk, C. C., & van der Werf, M. P. C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. Educational Research Review, 11, 1–26. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002

Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). The science of reading comprehension instruction. The Reading Teacher, 74(6), 663–672. https://doi.org/10.1002/trtr.1993

Filderman, M. J., Austin, C. R., Boucher, A. N., O'Donnell, K., & Swanson, E. A. (2022). A meta-analysis of the effects of reading comprehension interventions on the reading comprehension outcomes of struggling readers in third through 12th grades. Exceptional Children, 88(2), 163–184. https://doi.org/10.1177/00144029211050860

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge University Press.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Currículo de los niveles de educación obligatoria. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales. Ministerio de Educación.

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. Journal of Educational Psychology, 94(2), 249–259. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. Cognition and Instruction, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. Contemporary Educational Psychology, 8(3), 293–316.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. Scientific Studies of Reading, 18(1), 22–37. https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology, 19(4), 460–475. https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033

Snow, C. E. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. RAND Corporation.

Sun, Y., Wang, J., Dong, Y., Zheng, H., Yang, J., Zhao, Y., & Dong, W. (2021). The relationship between reading strategy and reading comprehension: A meta-analysis. Frontiers in Psychology, 12, 635289. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635289

UNESCO. (2021). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): Reporte nacional de resultados. Ecuador. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

UNESCO. (2021). Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe: Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019. OREALC/UNESCO Santiago.

Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. Metacognition and Learning, 1, 3–14. https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0

ANEXOS

ANEXO A

CRONOGRAMA REFERENCIAL

Actividad	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun
Delimitación del problema	X	X								
Revisión bibliográfica	X	X	X							
Marco teórico		X	X	X						
Diseño metodológico			X	X						
Construcción y validación de instrumentos				X	X					
Prueba piloto y ajustes					X					
Aplicación de instrumentos						X				
Procesamiento y análisis						X	X			
Discusión y conclusiones							X	X		
Revisión integral y entrega								X	X	X

ANEXO B

FICHA DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS

Nombre del experto: _____

Formación académica: _____

Área de experiencia: _____

Años de experiencia: _____

Escala: 1 = no cumple; 2 = cumple parcialmente; 3 = cumple adecuadamente; 4 = cumple plenamente.

Criterio	1	2	3	4	Observaciones
Claridad de los ítems					
Pertinencia con las variables					
Coherencia con dimensiones e indicadores					
Adecuación del texto y lenguaje a la edad					
Suficiencia de los instrumentos					

Dictamen: ☐ Aprobado ☐ Aprobado con modificaciones ☐ Requiere reformulación

Firma: _____ Fecha: _____

ANEXO C

VALORACIÓN DE EXPERTOS POR ÍTEM (V DE AIKEN)

Valoración de los tres expertos sobre cada ítem. Los valores corresponden al coeficiente V de Aiken (escala de 1 a 5).

Ítem	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Suficiencia	V global
1	0,83	0,92	0,83	0,75	0,83
2	0,92	0,75	0,92	0,92	0,87
3	0,75	0,92	0,83	0,75	0,81
4	0,83	0,92	1,00	1,00	0,94
5	0,67	0,92	0,83	0,83	0,81
6	0,67	0,75	0,75	0,83	0,75
7	0,83	0,92	0,83	0,92	0,88
8	0,83	0,75	0,83	0,83	0,81
9	0,83	0,75	0,75	0,83	0,79
10	0,92	1,00	0,92	0,75	0,90
11	0,83	0,83	0,67	0,75	0,77
12	0,92	0,92	0,92	0,75	0,88
13	0,92	0,67	1,00	0,75	0,83
14	1,00	0,75	0,67	0,92	0,83
15	0,92	0,92	1,00	1,00	0,96
16	0,83	1,00	1,00	0,83	0,92
17	0,83	1,00	0,92	0,83	0,90
18	0,92	0,83	1,00	0,92	0,92
19	0,83	0,92	0,83	0,83	0,85
20	0,83	0,92	1,00	0,75	0,88
21	0,92	0,92	0,67	0,92	0,85
22	0,83	0,92	0,75	0,75	0,81
23	1,00	1,00	0,67	0,92	0,90
24	1,00	1,00	0,92	0,75	0,92
25	0,92	1,00	0,92	0,75	0,90
26	0,92	1,00	0,92	0,83	0,92
27	0,92	0,92	0,83	1,00	0,92

ANEXO D

MATRIZ DE COHERENCIA

Elemento	Formulación
Problema	¿Qué relación existe entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de 8.º de Educación General Básica durante 2025-2026?
Objetivo general	Determinar la relación entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora.
Objetivo específico 1	Caracterizar el uso de estrategias metacognitivas durante la lectura.
Objetivo específico 2	Identificar el nivel de comprensión lectora literal, inferencial y crítica.
Objetivo específico 3	Describir las dimensiones de ambas variables.
Objetivo específico 4	Establecer magnitud y dirección de la relación entre variables.
Variable 1	Estrategias metacognitivas.
Variable 2	Comprensión lectora.
Técnicas	Encuesta y prueba pedagógica.
Instrumentos	Cuestionario de 12 ítems y prueba de comprensión de 15 reactivos.

ANEXO E

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN

Variable	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems
Estrategias metacognitivas	Puntuación obtenida en 12 ítems sobre acciones conscientes utilizadas durante la lectura.	Planificación	Propósito, anticipación, activación de conocimientos	1–3
Estrategias metacognitivas	Puntuación obtenida en 12 ítems sobre acciones conscientes utilizadas durante la lectura.	Monitoreo	Detección de dificultad, comprobación, autoexplicación	4–6
Estrategias metacognitivas	Puntuación obtenida en 12 ítems sobre acciones conscientes utilizadas durante la lectura.	Regulación y ajuste	Relectura, cambio de estrategia, búsqueda de pistas	7–9
Estrategias metacognitivas	Puntuación obtenida en 12 ítems sobre acciones conscientes utilizadas durante la lectura.	Evaluación posterior	Comprobación de propósito, síntesis, reflexión	10–12
Comprensión lectora	Puntuación de 0 a 15 en una prueba construida a partir de un texto original.	Literal	Localización y reconocimiento de información explícita	1–5
Comprensión lectora	Puntuación de 0 a 15 en una prueba construida a partir de un texto original.	Inferencial	Relaciones, causas, consecuencias e información implícita	6–10
Comprensión lectora	Puntuación de 0 a 15 en una prueba construida a partir de un texto original.	Crítica	Valoración de evidencia, intención y postura	11–15

ANEXO F

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Objetivo: conocer qué acciones realiza el estudiante antes, durante y después de leer. No existen respuestas correctas o incorrectas. Marque la opción que mejor represente lo que suele hacer.

Escala: 1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Algunas veces; 4 = Casi siempre; 5 = Siempre.

N.º	Ítem	Respuesta
1	Antes de leer, pienso para qué necesito comprender el texto.	1 2 3 4 5
2	Reviso el título, subtítulos o imágenes para anticipar de qué puede tratar la lectura.	1 2 3 4 5
3	Recuerdo lo que ya sé sobre el tema antes de comenzar.	1 2 3 4 5
4	Mientras leo, me pregunto si estoy entendiendo las ideas principales.	1 2 3 4 5
5	Me doy cuenta cuando una parte del texto deja de tener sentido para mí.	1 2 3 4 5
6	Durante la lectura, intento explicar con mis propias palabras lo que acabo de leer.	1 2 3 4 5
7	Si no comprendo una parte, vuelvo a leerla con más atención.	1 2 3 4 5
8	Cuando una estrategia no me ayuda, pruebo otra forma de comprender el texto.	1 2 3 4 5
9	Busco pistas en otras partes del texto cuando encuentro una idea difícil.	1 2 3 4 5
10	Al terminar, compruebo si puedo explicar la idea principal.	1 2 3 4 5
11	Pienso qué parte de la lectura me resultó más difícil y por qué.	1 2 3 4 5
12	Después de leer, reviso si la estrategia que utilicé realmente me ayudó.	1 2 3 4 5

ANEXO G

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

En una comunidad cercana a la ciudad, varios vecinos notaron que cada temporada seca el pequeño canal que atravesaba el barrio llevaba menos agua. Durante años habían atribuido el problema solamente a la falta de lluvia. Sin embargo, una profesora de Ciencias propuso a sus estudiantes observar con más detalle lo que ocurría en la parte alta de la quebrada. El grupo encontró que, en los últimos cinco años, se habían retirado arbustos y árboles para ampliar caminos y construir algunas viviendas.

Los estudiantes no quisieron quedarse con una explicación apresurada. Compararon fotografías antiguas, conversaron con moradores y revisaron registros de precipitación. Descubrieron que las lluvias habían variado, pero no lo suficiente como para explicar por sí solas la reducción del caudal. También aprendieron que la vegetación ayuda a que una parte del agua se infiltre en el suelo y sea liberada lentamente, mientras que un terreno desnudo favorece que el agua corra con rapidez por la superficie.

Con esa información, el curso propuso recuperar una franja de vegetación en ciertos sectores de la quebrada. No todos estuvieron de acuerdo. Algunos vecinos temían que plantar árboles redujera el espacio disponible junto al camino. Otros consideraban que el problema era demasiado grande para que una acción local tuviera algún efecto. La profesora insistió en que el proyecto no debía presentarse como una solución inmediata ni como una promesa de recuperar todo el caudal, sino como una medida que podía contribuir al manejo del agua y, al mismo tiempo, permitir que la comunidad observara cambios durante varios años.

El primer sábado participaron estudiantes, familias y dos técnicos del municipio. Antes de plantar, marcaron zonas en las que no se debía intervenir y escogieron especies propias del lugar. También acordaron tomar fotografías desde los mismos puntos cada tres meses y registrar la humedad del suelo. Un estudiante comentó que aquello parecía más un experimento que una campaña. La profesora respondió que, en realidad, tenía un poco de ambos: la comunidad actuaba sobre un problema, pero también reunía evidencia para aprender de lo que hacía.

Dos años después, nadie podía afirmar que el canal hubiera recuperado su caudal original. Sin embargo, en los sectores restaurados la tierra mantenía humedad durante más tiempo y había menos erosión visible después de lluvias intensas. El proyecto continuó porque sus participantes comprendieron algo que al inicio no era evidente: cuidar una fuente de agua no consiste en buscar una causa única ni una solución

rápida, sino en observar relaciones, tomar decisiones prudentes y comprobar con paciencia qué efectos producen.

Instrucciones: lea el texto y seleccione una sola respuesta en cada pregunta.

1. ¿Qué cambio habían observado los vecinos?

A. El canal llevaba menos agua en época seca. B. Había más lluvias intensas. C. Se cerraron todos los caminos. D. Aumentó el número de técnicos.

2. ¿Qué propuso inicialmente la profesora?

A. Construir un nuevo canal. B. Observar lo que ocurría en la parte alta de la quebrada. C. Prohibir nuevas viviendas. D. Medir únicamente la lluvia.

3. ¿Qué información revisaron los estudiantes?

A. Solo fotografías. B. Solo testimonios. C. Fotografías, testimonios y registros de precipitación. D. Registros médicos.

4. ¿Qué efecto de la vegetación se menciona de forma explícita?

A. Impide completamente la evaporación. B. Favorece la infiltración del agua. C. Aumenta la velocidad de escorrentía. D. Elimina la erosión en un día.

5. ¿Con qué frecuencia acordaron tomar fotografías?

A. Cada semana. B. Cada mes. C. Cada tres meses. D. Cada año.

6. ¿Por qué la falta de lluvia no era una explicación suficiente?

A. Porque no existían registros. B. Porque la variación de lluvias no explicaba por sí sola la reducción del caudal. C. Porque siempre llovía igual. D. Porque el canal era artificial.

7. ¿Qué se puede inferir sobre el terreno sin vegetación?

A. Puede favorecer una salida más rápida del agua superficial. B. Conserva siempre más humedad. C. Produce lluvias. D. No cambia el movimiento del agua.

8. ¿Por qué la profesora evitó presentar la reforestación como solución inmediata?

A. Porque sabía que el problema tenía varias causas y los efectos requerían tiempo. B. Porque no quería participar. C. Porque los árboles no sirven para el suelo. D. Porque la comunidad no tenía agua.

9. ¿Qué muestra la frase “tenía un poco de ambos”?

A. Que la actividad combinaba acción comunitaria y recolección de evidencia. B. Que no existía ningún objetivo. C. Que solo era una campaña publicitaria. D. Que los técnicos dirigían todo.

10. ¿Qué idea conecta mejor el inicio y el final del texto?

A. Los problemas ambientales siempre tienen una causa única. B. Observar evidencia puede cambiar una explicación inicial. C. La lluvia nunca influye en el agua. D. Toda campaña necesita publicidad.

11. ¿Cuál es la principal enseñanza crítica del texto?

A. Una acción local siempre resuelve un problema ambiental. B. Conviene tomar decisiones basadas en relaciones y evidencia, sin prometer resultados inmediatos. C. Plantar árboles elimina cualquier problema de agua. D.

12. ¿Qué argumento de los vecinos merece mayor evaluación antes de aceptarse?

A. Que una acción local no tendría ningún efecto porque el problema es grande. B. Que el camino existe. C. Que participaron familias. D. Que había fotografías antiguas.

13. ¿Qué dato sería más útil para evaluar el proyecto después de varios años?

A. El número de carteles utilizados. B. Registros comparables de humedad, erosión y caudal. C. El color de las herramientas. D. La cantidad de refrigerios.

14. ¿Qué característica fortalece la credibilidad del trabajo de los estudiantes?

A. Buscaron confirmar la primera explicación sin compararla. B. Utilizaron varias fuentes de información y seguimiento en el tiempo. C. Evitaron registrar datos. D. Presentaron resultados antes de comenzar.

15. Si una nueva evidencia mostrara que otro factor influye fuertemente en el caudal, ¿qué actitud sería más coherente con el texto?

A. Ignorarla para mantener la explicación inicial. B. Integrarla y revisar las decisiones tomadas. C. Suspender toda observación. D. Culpar a un solo vecino.

Clave para el investigador: 1A, 2B, 3C, 4B, 5C, 6B, 7A, 8A, 9A, 10B, 11B, 12A, 13B, 14B, 15B.

ANEXO H

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA REPRESENTANTE LEGAL

Yo, _____, representante legal del estudiante _____, declaro haber recibido información sobre el proyecto relacionado con estrategias metacognitivas y comprensión lectora.

Comprendo que la participación consiste en responder un cuestionario breve y una prueba de lectura. Los instrumentos tienen finalidad investigativa y no modificarán las calificaciones escolares.

La participación es voluntaria. El estudiante puede retirarse en cualquier momento sin consecuencias académicas. Los datos serán codificados y presentados de manera agregada.

Autorizo de manera libre la participación del estudiante bajo las condiciones descritas.

Nombre del representante: _____

Firma: _____ Fecha: _____

ANEXO I

ASENTIMIENTO DEL ESTUDIANTE

Me han explicado que este estudio busca conocer qué estrategias utilizamos al leer y cómo comprendemos un texto.

Sé que responder el cuestionario y la prueba es voluntario y que puedo dejar de participar si no deseo continuar.

Mis respuestas serán tratadas de forma confidencial y no afectarán mis calificaciones.

Deseo participar en el estudio.

Nombre o código: _____

Firma: _____ Fecha: _____

ANEXO J

ESTRUCTURA DE LA BASE DE DATOS (EXTRACTO)

Codigo	EM1	EM2	EM3	CL1	CL2	CL3	EM_TOTAL	CL_TOTAL
E01	4	3	2	1	1	0	38	10
E02	3	4	4	1	1	1	47	12
E03	3	5	4	1	1	1	48	12
E04	3	4	4	0	1	1	47	14
E05	4	4	3	1	1	1	45	12
E06	3	4	5	0	1	0	46	5
E07	4	3	4	1	1	0	43	11
E08	2	2	2	0	0	0	27	4
E09	3	3	3	1	1	1	36	8
E10	4	4	4	1	1	1	47	15
E11	3	3	3	1	0	1	39	6
E12	3	3	3	0	1	1	37	6

Codificación recomendada: EM1–EM12 = ítems de estrategias metacognitivas; CL1–CL15 = reactivos de comprensión lectora; EM_TOTAL = suma de la primera variable; CL_TOTAL = número total de respuestas correctas.

ANEXO K

HOJA DE CODIFICACIÓN DE LAS VARIABLES

Códigos utilizados en la base de datos. Cada participante se identifica con un código alfanumérico; no se registran nombres.

Variable	Descripción	Tipo	Regla de cálculo
ID	Código anónimo del participante	Texto	Único por participante
V1_TOTAL	Puntaje total de estrategias metacognitivas	Numérico	Suma de los ítems de la variable 1
V2_TOTAL	Puntaje total de comprensión lectora	Numérico	Suma de los ítems de la variable 2
V1_D1	Dimensión: Planificación de la lectura	Numérico	Suma de los ítems de la dimensión
V1_D2	Dimensión: Monitoreo de la comprensión	Numérico	Suma de los ítems de la dimensión
V1_D3	Dimensión: Regulación y ajuste	Numérico	Suma de los ítems de la dimensión
V1_D4	Dimensión: Evaluación posterior	Numérico	Suma de los ítems de la dimensión
V2_D1	Dimensión: Comprensión literal	Numérico	Suma de los ítems de la dimensión
V2_D2	Dimensión: Comprensión inferencial	Numérico	Suma de los ítems de la dimensión
V2_D3	Dimensión: Comprensión crítica	Numérico	Suma de los ítems de la dimensión
V1_NIVEL	Nivel de la variable 1	Categórico	Bajo / Medio / Alto
V2_NIVEL	Nivel de la variable 2	Categórico	Bajo / Medio / Alto

ANEXO L

INSTRUCTIVO DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Preparación. Verificar la autorización institucional y la disponibilidad de los 36 estudiantes de 8.º de Educación General Básica (12 a 13 años); revisar los formatos de consentimiento y asentimiento; preparar las copias de el cuestionario de estrategias metacognitivas y la prueba de comprensión lectora y los códigos de identificación.

Instrucciones iniciales. Explicar de manera breve y uniforme el propósito de la actividad, aclarar que la participación es voluntaria y que no tiene efecto en las calificaciones, y que no existen respuestas correctas o incorrectas en las preguntas de opinión.

Aplicación. Entregar los instrumentos, resolver dudas de comprensión sin sugerir respuestas y dar el tiempo necesario para responder con calma.

Control de calidad. Revisar que los instrumentos estén completos antes de que los participantes se retiren; anotar incidencias (interrupciones, ausencias, dudas frecuentes) en el registro de aplicación.

Resguardo. Asignar a cada instrumento un código anónimo, digitar los datos en la base y custodiar los formatos físicos en un lugar con acceso restringido durante el tiempo establecido por la institución.

ANEXO M

REGISTRO DE APLICACIÓN Y DE INCIDENCIAS

Formato para el registro de incidencias y datos de cada sesión de aplicación.

Fecha	Código	Instrumento	Aplicador	Incidencias	Observaciones