

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



TESIS

**METACOGNICIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA EN
ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E.
INDEPENDENCIA AMERICANA, PALLPATA, 2025**

PRESENTADO POR:

Br. ELIZABETH MAMANI HUARAYA.

Br. JUANA CRUZ CHOQUE.

**PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL
DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN:
ESPECIALIDAD EDUCACIÓN PRIMARIA.**

ASESOR: Mg. DELIO MERMA SAICO.

Código ORCID: 0000-0001-5266-2098

CUSCO – PERÚ

2026



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

INFORME DE SIMILITUD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-321-2025-UNSAAC)

El que suscribe, el **Asesor** MGT. DELIO MERMA SAICO
..... quien aplica el software de detección de similitud al
trabajo de investigación/tesis titulada: METACOGNICIÓN Y COMPRENSIÓN
LECTORA EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E.
INDEPENDENCIA AMERICANA, PALIPATA, 2025

Presentado por: ELIZABETH MAMANI HUARAYA DNI N° 47431800;
presentado por: IVANA CRUZ CHOQUE DNI N°: 72262291
Para optar el título Profesional/Grado Académico de LICENCIADA EN EDUCACIÓN:
ESPECIALIDAD EDUCACIÓN PRIMARIA

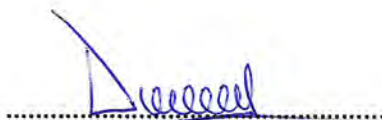
Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 1 veces, mediante el
Software de Similitud, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso del Sistema Detección de**
Similitud en la UNSAAC y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 10 %.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No sobrepasa el porcentaje aceptado de similitud.	☒
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las subsanaciones.	☐
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, conforme al reglamento, quien a su vez eleva el informe al Vicerrectorado de Investigación para que tome las acciones correspondientes; Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	☐

Por tanto, en mi condición de Asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y adjunto las primeras páginas del reporte del Sistema de Detección de Similitud.

Cusco, 07 de AGOSTO de 2026


Firma

Post firma MGT. DELIO MERMA SAICO

Nro. de DNI 43975966

ORCID del Asesor 0000-0001-5266-2098

Se adjunta:

- Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
- Enlace del Reporte Generado por el Sistema de Detección de Similitud: **oid:** 27259:612862779

Elizabeth Mamani Huaraya Juana Cruz Choque

Metacognición y Comprensión Lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpat...

 Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::27259:612862779

Fecha de entrega

6 ago 2026, 7:58 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

6 ago 2026, 8:16 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

TESIS_ELIZABETH_PARA_CORREGIR-1.docx

Tamaño del archivo

46.9 MB

183 páginas

33.196 palabras

195.438 caracteres

10% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 14 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 7%  Fuentes de Internet
- 4%  Publicaciones
- 8%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

DEDICATORIA

A Dios por darme paz y fortaleza para enfrentar los desafíos de mi formación profesional. A mis queridos padres y hermanos, por ser la base fundamental de mi vida. A mi compañero, padre de mis hijas, por su apoyo incondicional, pues juntos me han dado la fuerza para seguir adelante.

Elizabeth.

A mis padres, cuyo esfuerzo diario y sacrificio constante han guiado mi camino. Son un regalo invaluable; sin ustedes, este logro no habría sido posible.

Dedico igualmente esta tesis a mis hijos, fuente de mi perseverancia y razón para superarme, con el deseo de ser un ejemplo para ustedes.

Esta obra académica constituye un testimonio de su amor y entrega. Me honra poder dedicarles este triunfo. Gracias por ser los faros que iluminan mi vida y mi desarrollo profesional. Los amo con el corazón.

Juana.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por sostenerme en los momentos más difíciles y recordarme el propósito de este camino.

A mi familia, por su apoyo constante, sus palabras de aliento y sus sacrificios silenciosos.

A la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y a la Facultad de Educación Filial Espinar, por abrirme puertas y enseñarme a mirar más alto.

Al Mg. Delio Merma Saico y a mis docentes, por su guía y por enseñarme a pensar con rigor y a trabajar con humildad.

Elizabeth.

A Dios, por darme serenidad frente a la lucha y los obstáculos, y por renovar mi esperanza cada día.

A mi familia, por su amor inquebrantable y por acompañarme en cada paso de este proceso.

A la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y a la Facultad de Educación Filial Espinar, por su compromiso con nuestra formación integral.

A mi asesor, el Mg. Delio Merma Saico, y a mis profesores de la Facultad de Educación, por su orientación oportuna, su paciencia y su ejemplo que me impulsaron a culminar las metas trazadas.

Juana.

ÍNDICE

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE	iii
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
RESUMEN	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCCIÓN	xii
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	14
1.1 Ámbito de estudio: localización política y geográfica.....	14
1.2. Descripción de la realidad problemática.....	15
1.3. Formulación del problema	18
1.3.1. Problema general	18
1.3.2. Problemas específicos.....	18
1.4. Justificación de la investigación	18
1.4.1. Justificación teórica	18
1.4.2. Justificación metodológica.....	19
1.4.3. Justificación práctica.....	20
1.4.4. Justificación pedagógica	20
1.5. Objetivos de la investigación	21

1.5.1. Objetivo general.....	21
1.5.2. Objetivos específicos	21
1.6. Limitaciones de la investigación.....	22
II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	25
2.1. Estado del arte de la investigación.....	25
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	25
2.1.2. Antecedentes nacionales	27
2.1.3. Antecedentes locales.....	29
2.2. Bases teóricas.....	31
2.2.1. La metacognición.....	31
2.2.1.1. Definición de metacognición	31
2.2.1.2. Modelos y teorías de la metacognición.....	32
2.2.1.3. Importancia de la metacognición en el aprendizaje	34
2.2.1.4. Componentes de la metacognición	35
2.2.1.5. Factores que influyen en el desarrollo de la metacognición.....	37
2.2.1.6. Etapas del desarrollo de la metacognición.....	38
2.2.1.7. Estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura	39
2.2.1.8. Teorías de neuroeducación	42
2.2.1.9. La neuroeducación en relación con la comprensión lectora y la metacognición.....	44
2.2.1.10. Dimensiones de la metacognición para la lectura.....	49
2.2.2. Lectura	52

2.2.2.1. Definición de lectura.....	53
2.2.2.2. Comprensión lectora	53
2.2.2.3. Dimensiones de la comprensión lectora	54
2.2.2.4. Importancia de la comprensión lectora en educación primaria	58
2.2.3. El área de comunicación	58
2.2.3.1. Enfoques del área de comunicación.....	58
2.3. Marco conceptual (palabras clave)	61
III. HIPÓTESIS Y VARIABLES	65
3.1. Hipótesis	65
3.1.1. Hipótesis general.....	65
3.1.2. Hipótesis específicas	65
3.2. Operacionalización de variables	66
IV. METODOLOGÍA.....	70
4.1. Tipo, nivel y diseño de investigación	70
4.1.1. Tipo de investigación.....	70
4.1.2. Nivel de investigación.....	70
4.1.3. Diseño de investigación	71
4.2. Población y unidad de análisis	72
4.2.1. Población de estudio	72
4.2.2. Tamaño de muestra y técnica de selección de muestra.....	73
4.2.2.1. Tamaño de muestra	73

4.2.2.1. Técnica de selección de muestra	74
4.3. Técnicas de recolección de información	74
4.3.1. Fichas técnicas de los instrumentos de investigación	77
4.3.2. Validación por juicio de expertos del instrumento	81
4.4. Técnicas de análisis e interpretación de la información	82
4.5. Técnicas para demostrarla verdad o falsedad de las hipótesis planteadas	83
V. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	85
5.1. Resultados de la variable Metacognición	85
5.1.1. Resultados de la dimensión planificación lectora	86
5.1.2. Resultados de la dimensión supervisión	88
5.1.3. Resultados de la dimensión evaluación	90
5.2. Resultados de la variable comprensión lectora	92
5.2.1. Resultados de la dimensión nivel literal	94
5.2.2. Resultados de la dimensión nivel reorganizacional	97
5.2.3. Resultados de la dimensión nivel inferencial.....	98
5.2.4. Resultados de la dimensión nivel criterial	100
5.3. Prueba de normalidad	102
5.4. Resultados de la prueba de hipótesis general.....	104
5.4.1. Resultados de la prueba de hipótesis específica 1	105
5.4.2. Resultados de la prueba de hipótesis específica 2	106
5.4.3. Resultados de la prueba de hipótesis específica 3	107

5.4.4. Resultados de la prueba de hipótesis específica 4	109
VI. DISCUSIÓN	111
CONCLUSIONES	114
SUGERENCIAS	117
BIBLIOGRAFÍA	119
ANEXOS	134
a) Matriz de consistencia	135
b) Instrumentos de investigación	136
c) Instrumentos de investigación resueltos	158
d) Ficha de validación de juicio de expertos.....	174
f) Panel fotográfico de la investigación	178
g) Base de datos de la investigación	181
h) base de datos de la investigación de la dimensión Reorganizacional.....	182

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 : Operacionalización de la variable metacognición	66
Tabla 2 : Tabla de operacionalización de la variable comprensión lectora	67
Tabla 3 : Operacionalización del instrumento de la variable metacognición	68
Tabla 4 : Operacionalización del instrumento de la variable nivel de comprensión lectora ...	69
Tabla 5 : Población de estudio	73
Tabla 6 : Resultado de la variable metacognición	85
Tabla 7 : Resultados de la dimensión planificación lectora.....	86
Tabla 8 : Resultados de la dimensión supervisión	88
Tabla 9 : Resultados de la dimensión evaluación	90
Tabla 10 : Resultados de la comprensión de textos	92
Tabla 11 : Resultados de la dimensión del nivel literal	94
Tabla 12 : Resultados de la dimensión del nivel reorganizacional.....	97
Tabla 13 : Resultado de la dimensión del nivel inferencial	98
Tabla 14 : Resultado de la dimensión del nivel criterial.....	100
Tabla 15 : Prueba de normalidad	103
Tabla 16 : Prueba de hipótesis general	104
Tabla 17 : Resultados de la prueba de hipótesis específica 1	105
Tabla 18 : Resultados de la prueba de hipótesis específica 2	106
Tabla 19 : Resultados de la prueba de hipótesis específica 3	108
Tabla 20 : Resultados de la prueba de hipótesis específica 4	109

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Frecuencia de la variable metacognición	85
Figura 2 : Frecuencia de la dimensión planificación lectora	87
Figura 3 : Frecuencia de la dimensión supervisión.....	89
Figura 4: Frecuencia de la dimensión evaluación.....	91
Figura 5 : Frecuencia de la comprensión de textos.....	93
Figura 6 : Frecuencia del nivel literal	95
Figura 7 : Frecuencia de la dimensión del nivel reorganizacional.....	97
Figura 8 : Frecuencia de la dimensión del nivel inferencial	99
Figura 9 : Frecuencia de la dimensión del nivel criterial.....	101
Figura 10 : Foto 1 de la aplicación del instrumento de investigación	178
Figura 11 : Foto 2 de la aplicación del instrumento de investigación	179
Figura 12 : Foto 2 de la aplicación del instrumento de investigación	180

RESUMEN

La presente investigación, titulada "Metacognición y Comprensión Lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de la I E Independencia Americana, Pallpata, 2025", se realizó con el objetivo de determinar la relación existente entre la metacognición y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025. Se consideró que ambas variables son importantes porque ayudan a entender cómo los estudiantes regulan sus procesos cognitivos durante la lectura y el impacto en su capacidad para comprender textos.

La investigación fue de tipo básica, nivel correlacional y diseño no experimental de tipo transversal. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes de sexto grado de educación primaria matriculados en 2025. Los instrumentos aplicados fueron un cuestionario para medir la metacognición y una prueba de comprensión lectora ACL-6, los cuales fueron validados por expertos, obteniendo una validez general de 84.26 %. La confiabilidad del cuestionario de metacognición se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, con un valor de $\alpha = 0.842$, lo cual indica una alta consistencia interna del instrumento.

Se concluyó que existe una correlación positiva, fuerte y significativa ($Rho = 0,747$; $p < 0,01$) entre la metacognición y el nivel de comprensión lectora. A través de la prueba estadística no paramétrica de Rho de Spearman, se determinó que los niveles de metacognición que influyen en el desarrollo de la comprensión lectora son fundamentalmente la planificación lectora, la supervisión y la evaluación, todos ellos con un nivel de influencia positivo y significativo.

Palabras Clave: Metacognición, Comprensión lectora, Planificación lectoral, Supervisión, Evaluación.

ABSTRACT

The present research, titled "Metacognition and Reading Comprehension in Sixth Grade Students of IE Independencia Americana, Pallpata, 2025", was carried out with the objective of determining the relationship between metacognition and the level of reading comprehension in sixth grade students of IE Independencia Americana, Pallpata, 2025. Both variables were considered important because they help to understand how students regulate their cognitive processes during reading and how this impacts their ability to comprehend texts.

The study was basic in nature, with a correlational level and a non-experimental, cross-sectional design. The sample consisted of 60 sixth grade primary education students enrolled in 2025. The instruments applied were a questionnaire to measure metacognition and the ACL-6 reading comprehension test, both validated by expert judgment, obtaining an overall validity of 84.26%. The reliability of the metacognition questionnaire was determined using Cronbach's Alpha coefficient, with a value of $\alpha = 0.842$, indicating high internal consistency of the instrument.

It was concluded that there is a strong, positive, and significant correlation ($Rho = 0.747$; $p < 0.01$) between metacognition and the level of reading comprehension. Through the nonparametric Spearman's Rho statistical test, it was determined that the metacognitive levels influencing reading comprehension development are mainly reading planning, monitoring, and evaluation, all of which have a positive and significant level of influence.

Keywords: Metacognition, Reading Comprehension, Reading Planning, Monitoring, Evaluation.

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación, titulado “Metacognición y Comprensión Lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025”, tiene como objetivo principal determinar la relación existente entre la metacognición y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de primaria. A través de este estudio, se busca contribuir al fortalecimiento de las habilidades cognitivas y al fomento de un aprendizaje autónomo y significativo en el contexto educativo de la Institución Educativa Independencia Americana.

Durante el desarrollo de esta investigación, se emplearán metodologías rigurosas y técnicas de recolección de datos precisas para analizar la correlación entre la metacognición y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes. Se espera que los resultados obtenidos no solo aporten conocimiento académico, sino que también puedan servir como base para la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan un aprendizaje más profundo y significativo. Agradezco la oportunidad de compartir este proyecto con ustedes y confío en que juntos podremos enriquecer el campo de la educación con hallazgos valiosos y aplicables.

La estructura del trabajo se divide en cinco capítulos:

En el primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema, se describe el contexto de la investigación y se justifica la importancia del estudio.

El segundo capítulo se dedica a la revisión de los antecedentes y el marco teórico conceptual, donde se analizan las principales teorías y conceptos relacionados con la metacognición y la comprensión lectora.

El tercer capítulo se centra en la formulación de las hipótesis y la definición de las variables de estudio.

El cuarto capítulo describe la metodología de la investigación, incluyendo el tipo de estudio, el diseño, la población, la muestra y las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos.

El quinto capítulo se describen los resultados de la investigación, así como la comprobación de las hipótesis, la discusión, las conclusiones y las sugerencias de la investigación.

Finalmente, se encuentran los anexos donde se ubica la matriz de consistencia, las validaciones de los instrumentos, la constancia de aplicación de los instrumentos, el panel fotográfico de la investigación y la base de datos de la investigación.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Ámbito de estudio: localización política y geográfica

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Independencia Americana, ubicada en el distrito de Pallpata, provincia de Espinar, departamento del Cusco. Dicho distrito se encontraba situado en la parte suroriental de la provincia de Espinar, dentro de la región del Cusco. Desde el punto de vista geográfico, se localizaba en una zona altoandina, caracterizada por su relieve montañoso y su clima frío, propio de las áreas rurales de la sierra peruana.

Límites del distrito de Pallpata:

- Norte: Distrito de Alto Pichigua (provincia de Espinar).
- Sur: Distrito de Ocoruro (provincia de Espinar).
- Este: Distrito de Macari (provincia Melgar - Puno).
- Oeste: Distrito de Espinar (provincia de Espinar).

La economía del distrito de Pallpata se basaba principalmente en actividades agropecuarias, debido a su ubicación rural y a las condiciones climáticas propias de la zona altoandina. La agricultura se centraba en el cultivo de productos como la papa, la cebada, la quinua y otros tubérculos adaptados al clima frío de la región. La ganadería se orientaba a la crianza de camélidos sudamericanos alpacas y llamas, así como de ovinos, cuya lana y carne constituían recursos fundamentales para la economía local. Asimismo, se desarrollaban actividades complementarias de comercio a pequeña escala y artesanía textil, expresiones tradicionales de la cultura de la zona.

La Institución Educativa Independencia Americana, donde se llevó a cabo la investigación, formaba parte de este contexto geográfico y socioeconómico, el cual influía directamente en las características, necesidades y oportunidades educativas de los estudiantes participantes del estudio.

1.2. Descripción de la realidad problemática

La comprensión lectora es considerada una competencia esencial en el ámbito educativo, ya que permitía a los estudiantes interpretar, analizar y reflexionar críticamente sobre los textos que eran leídos. Sin embargo, en el contexto actual, fueron identificadas dificultades en muchos estudiantes para comprender textos de manera efectiva, lo que afectó su rendimiento académico y su capacidad para resolver problemas complejos.

En este sentido, la metacognición se entiende como una habilidad de orden superior que permite a los estudiantes monitorear, controlar y regular sus propios procesos de pensamiento durante el aprendizaje (Gutierrez de Blume et al., 2024), y fue reconocida como un factor determinante para la mejora de la comprensión lectora. Estudios recientes evidenciaron que las habilidades metacognitivas, como la planificación, el monitoreo y la evaluación de la comprensión, fueron desarrolladas por estudiantes que lograron un mayor dominio en tareas de lectura (García y Martínez, 2023).

A nivel mundial, El fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2023) llevó a cabo una investigación cuyos resultados se dieron a conocer mediante un informe publicado en el año 2022. Dicho estudio reveló que cuatro de cada cinco niños y niñas en América Latina y el Caribe no lograban comprender un texto simple, lo que evidenció una crisis educativa de gran magnitud en la región. Estos hallazgos resaltaron las deficiencias en las habilidades de lectura y comprensión, particularmente en contextos vulnerables y rurales. La problemática se agravó debido a factores como la falta de acceso a recursos educativos de calidad, la pobreza y las desigualdades sociales. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2023) advirtió que, de no implementarse intervenciones urgentes, esta situación limitaría el desarrollo cognitivo y las oportunidades futuras de los estudiantes. Asimismo, el informe enfatizó la necesidad de aplicar políticas y programas educativos que fortalecieran las competencias lectoras desde edades tempranas, con un enfoque en la equidad y la inclusión, para asegurar

que todos los niños y niñas contaran con las herramientas necesarias para alcanzar su máximo potencial.

A nivel nacional, los resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA, 2023) en comprensión de textos muestran una situación preocupante. En segundo grado de primaria, el 36,6% de los estudiantes alcanza el nivel "Satisfactorio", mientras que la mayoría se ubica en el nivel "En proceso". En segundo grado de secundaria, el porcentaje de estudiantes que alcanza el nivel "Satisfactorio" en comprensión de textos disminuye a 18,4%. Estos resultados evidencian limitaciones en el desarrollo de habilidades lectoras, lo que dificulta el aprendizaje en los grados superiores y exige la implementación de estrategias orientadas a mejorar la comprensión lectora.

En la región del Cusco, según los resultados de la ENLA 2023, la mayoría de los estudiantes también se encuentra en el nivel "En proceso". Solo el 35,2% de los estudiantes de cuarto grado de primaria alcanzó el nivel "Satisfactorio" en comprensión de textos. Este dato resulta preocupante, ya que refleja dificultades para comprender textos de mayor complejidad. Asimismo, se observa que los estudiantes de instituciones educativas privadas presentan un mejor desempeño que los de instituciones públicas; sin embargo, incluso en el sector privado, el porcentaje de logro satisfactorio sigue siendo bajo (43,1%).

En la Institución Educativa Independencia Americana de Pallpata se pudo advertir que varios estudiantes de sexto grado presentaban dificultades al momento de comprender lo que leían. Esta situación no solo se evidenció cuando debían identificar ideas principales o responder preguntas sobre un texto, sino también cuando necesitaban relacionar información, realizar inferencias o expresar una opinión sobre lo leído. En otras palabras, para muchos de ellos, la lectura todavía no se había consolidado como una verdadera herramienta de comprensión y aprendizaje.

Esta problemática estuvo relacionada con distintos factores del contexto escolar. Por un lado, no siempre se desarrollaron en el aula estrategias que ayudaran al estudiante a reflexionar sobre su propia lectura, es decir, a planificar cómo leer, revisar si estaba comprendiendo y evaluar al final qué había logrado entender. Por otro lado, también influyó el hecho de que, en muchas ocasiones, no se contaba con suficientes recursos o actividades orientadas a fortalecer este tipo de procesos. A ello se sumó que, en algunos casos, la enseñanza de la lectura permaneció más centrada en responder preguntas o repetir información que en formar lectores reflexivos y conscientes de su propio aprendizaje.

Como consecuencia, varios estudiantes mostraron limitaciones para comprender textos con mayor profundidad, lo que terminó afectando su rendimiento académico, especialmente en aquellas áreas donde leer, interpretar y analizar información resultaba indispensable. Esta dificultad también redujo sus posibilidades de participar con seguridad en clase, argumentar sus ideas y avanzar con mayor autonomía en sus aprendizajes.

Frente a esta realidad, la presente investigación se planteó estudiar la relación entre la metacognición y la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa Independencia Americana de Pallpata. Asimismo, se propuso generar evidencia que permita fundamentar la incorporación de estrategias metacognitivas en el proceso de enseñanza de la lectura, tales como la planificación antes de leer, el monitoreo durante la lectura y la evaluación posterior de la comprensión. De este modo, se buscó aportar orientaciones que contribuyan al diseño de prácticas pedagógicas más reflexivas, favoreciendo el desarrollo de lectores autónomos, críticos y capaces de regular su propio aprendizaje.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Qué relación existe entre la metacognición y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025?

1.3.2. Problemas específicos

- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025?
- ¿Qué relación existe entre la metacognición y el nivel literal de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025?
- ¿Qué relación existe entre la metacognición y el nivel reorganizacional de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025?
- ¿Qué relación existe entre la metacognición y el nivel inferencial de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025?
- ¿Qué relación existe entre la metacognición y el nivel criterial de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025?

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Justificación teórica

La presente investigación encuentra su justificación teórica en la necesidad de profundizar el conocimiento sobre la relación entre la metacognición y la comprensión lectora dentro del ámbito educativo. La metacognición, entendida como la capacidad de reconocer,

regular y orientar los propios procesos cognitivos, constituye un componente clave en el aprendizaje, especialmente en actividades complejas como la lectura comprensiva.

Desde esta perspectiva, estudiar su vínculo con la comprensión lectora permite ampliar la reflexión teórica sobre la manera en que los estudiantes planifican, supervisan y evalúan su propio proceso de lectura. Ello resulta relevante porque no basta con decodificar o identificar información explícita; comprender implica también interpretar, inferir, relacionar ideas y emitir juicios críticos a partir de lo leído.

En consecuencia, esta investigación aporta a la consolidación de un marco conceptual que integra la dimensión cognitiva y autorreguladora del aprendizaje, ofreciendo una base más sólida para comprender las dificultades lectoras y sus posibles vías de mejora en el contexto escolar.

1.4.2. Justificación metodológica

La investigación se justifica metodológicamente porque propone un abordaje ordenado y riguroso para estudiar la relación entre la metacognición y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. A través de un diseño coherente con los objetivos planteados, se busca obtener información válida y pertinente sobre ambas variables en un contexto educativo concreto.

Asimismo, el estudio representa un aporte metodológico en la medida en que los procedimientos, técnicas e instrumentos empleados pueden constituirse en un referente para futuras investigaciones vinculadas con el aprendizaje, la lectura y los procesos metacognitivos. De esta manera, no solo se genera evidencia sobre la realidad estudiada, sino que también se ofrece una ruta de trabajo que podría ser replicada o adaptada en investigaciones posteriores.

1.4.3. Justificación práctica

La importancia práctica de esta investigación radica en que aborda una problemática que afecta directamente el desempeño académico de los estudiantes: las dificultades para comprender textos de manera adecuada. En muchos casos, estas limitaciones se manifiestan en la escasa capacidad para identificar ideas principales, establecer relaciones entre conceptos, formular inferencias o emitir opiniones fundamentadas sobre lo leído.

Frente a esta realidad, el estudio adquiere valor porque considera la metacognición como un recurso que puede favorecer una lectura más consciente, estratégica y reflexiva. El desarrollo de procesos como la planificación, el monitoreo y la evaluación de la propia comprensión puede contribuir a que los estudiantes asuman un rol más activo en su aprendizaje y mejoren progresivamente su desempeño lector.

En ese sentido, la investigación posee utilidad práctica para la institución educativa, los docentes y los estudiantes, ya que sus resultados pueden orientar acciones concretas para fortalecer la comprensión lectora y enriquecer las estrategias de enseñanza en el aula.

1.4.4. Justificación pedagógica

La presente investigación se justifica pedagógicamente porque permite comprender la importancia de la metacognición dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, especialmente en estudiantes de educación primaria. Desde esta perspectiva, el estudio no se limita a identificar una relación entre variables, sino que aporta elementos para repensar la intervención pedagógica del docente en el aula.

Su valor pedagógico radica en que resalta la necesidad de enseñar a los estudiantes no solo a leer, sino también a regular su proceso lector mediante acciones como anticipar, supervisar y evaluar su comprensión. Esto implica asumir la lectura como un proceso activo, reflexivo y orientado al desarrollo de aprendizajes más autónomos y significativos.

Asimismo, la investigación ofrece un sustento para fortalecer la mediación docente, ya que brinda información relevante sobre cómo las estrategias metacognitivas pueden incorporarse en la planificación de sesiones, en el acompañamiento durante la lectura y en la evaluación del aprendizaje. En ese sentido, sus hallazgos pueden contribuir a enriquecer las prácticas pedagógicas del área de Comunicación, promoviendo metodologías que favorezcan la participación activa, la reflexión y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Por ello, la justificación pedagógica de este estudio se expresa en su aporte al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, así como en la posibilidad de orientar una práctica docente más consciente, estratégica y centrada en el desarrollo integral del estudiante.

1.5. Objetivos de la investigación

1.5.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre la metacognición y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.

1.5.2. Objetivos específicos

- Determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.
- Establecer la relación que existe entre la metacognición y el nivel literal de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.
- Determinar la relación que existe entre la metacognición y el nivel reorganizacional de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.

- Analizar la relación que existe entre la metacognición y el nivel inferencial de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.
- Establecer la relación que existe entre la metacognición y el nivel criterial de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.

1.6. Delimitación y limitaciones de la investigación

1.6.1. Delimitación

El estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa Independencia Americana, ubicada en el distrito de Pallpata, provincia de Espinar, región Cusco, un contexto rural altoandino caracterizado por condiciones socioeconómicas y educativas particulares que incidían en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este entorno permitió analizar la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en un grupo de estudiantes que compartían condiciones culturales y educativas similares.

En el ámbito temporal, la investigación se desarrolló durante el año 2025, periodo en el cual se ejecutó la recolección y el análisis de los datos. Esta delimitación permitió reflejar una situación actual y específica del proceso lector y metacognitivo de los estudiantes en el contexto posterior al retorno a la presencialidad educativa plena.

1.6. Limitaciones de la investigación

Durante el desarrollo de la investigación titulada se presentaron diversas limitaciones que, si bien no invalidaron los resultados obtenidos, sí constituyeron factores externos que escaparon al control del equipo investigador y que pudieron influir en el proceso de ejecución y análisis del estudio.

En primer lugar, se identificó una limitación geográfica, ya que la institución educativa donde se llevó a cabo el estudio se encontraba ubicada en una zona rural altoandina, lo cual dificultó el acceso constante al centro educativo y restringió la disponibilidad de recursos tecnológicos y bibliográficos actualizados. Esta condición también limitó el tiempo destinado al trabajo de campo, debido a las distancias y a las condiciones climáticas adversas propias de la región de Pallpata.

En segundo lugar, se presentó una limitación temporal, dado que el trabajo de recolección de datos coincidió con el cierre del año escolar 2025, periodo en el que los estudiantes se encontraban inmersos en actividades académicas finales. Esta situación generó cierta dispersión en la atención y motivación de los participantes al momento de responder los instrumentos aplicados, lo cual pudo afectar la precisión de algunas respuestas.

En tercer lugar, se enfrentó una limitación institucional, relacionada con la disponibilidad del personal docente y directivo, quienes, por la carga laboral, no siempre pudieron brindar el tiempo necesario para coordinar la aplicación de los instrumentos o facilitar espacios adecuados para el desarrollo de las sesiones de medición. Además, la política interna de la institución educativa restringió el acceso a información complementaria sobre el rendimiento académico de los estudiantes, la cual habría permitido profundizar en el análisis de la variable comprensión lectora.

Asimismo, existió una limitación relacionada con la naturaleza del diseño no experimental, ya que este tipo de investigación no permitió establecer relaciones de causalidad directa entre las variables, sino únicamente determinar la existencia y el grado de correlación entre la metacognición y la comprensión lectora. De igual manera, el uso de instrumentos de tipo autoinforme pudo verse afectado por la subjetividad de las respuestas, especialmente considerando la edad de los estudiantes y su nivel de comprensión lectora.

Finalmente, se evidenció una limitación contextual, vinculada a las diferencias socioculturales y lingüísticas presentes en los estudiantes del área rural, algunos de los cuales tenían como lengua materna el quechua. Esta condición pudo influir en la interpretación de los ítems de los instrumentos aplicados, afectando la homogeneidad de la comprensión entre los participantes.

A pesar de estas limitaciones, el equipo investigador implementó estrategias de mitigación, como la adaptación lingüística de los instrumentos, la coordinación con los docentes tutores y la aplicación de los cuestionarios en condiciones controladas, asegurando la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Estado del arte de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

Heit (2023) desarrolló una investigación titulada Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura Lengua y Literatura, en el marco de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica Argentina. El propósito del estudio fue conocer cómo se relacionaba el uso de estrategias metacognitivas durante la lectura con el rendimiento de los estudiantes en el área de Lengua y Literatura. Para ello, trabajó con un diseño no experimental de nivel correlacional. La población estuvo conformada por 207 adolescentes de ambos sexos que cursaban 7°, 8° y 9° año del EGB3 en el Instituto Santa Teresita D-77 de Paraná, Entre Ríos. Como instrumentos, se empleó el Inventario de Estrategias Metacognitivas en Lectura (MARSI), adaptado al español por Rodríguez, además de las calificaciones finales de los estudiantes en la asignatura mencionada. A partir del análisis realizado, se observó que quienes obtenían mayores puntajes en el uso de estrategias metacognitivas también lograban un mejor desempeño académico en Lengua y Literatura. Del mismo modo, se encontró que las estrategias metacognitivas de tipo global tenían un peso importante en esa mejora. En ese sentido, la investigación permitió reconocer que la metacognición no solo influía en la manera de leer, sino también en el rendimiento escolar. Por ello, este antecedente resultó útil para la presente investigación, ya que reforzó la idea de que el uso de estrategias metacognitivas puede estar estrechamente vinculado con procesos de comprensión y desempeño académico.

Poma y Villarroel (2025) realizaron un estudio titulado Relación entre las habilidades metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de 4.º de secundaria en la Unidad Educativa Martín Cárdenas Hermosa - 2024, en la Universidad Adventista de Bolivia. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental,

descriptivo-correlacional y de campo. La población estuvo integrada por 69 estudiantes de cuarto de secundaria, aunque finalmente se trabajó con una muestra de 50 estudiantes seleccionados por conveniencia. Para recoger la información se utilizó el Cuestionario de Habilidades Metacognitivas y la prueba PROLEC-SE, y el procesamiento de los datos se realizó mediante Excel, SPSS-25 y la correlación de Spearman. Los resultados mostraron que existió una relación positiva débil, pero significativa, entre las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora ($\rho = 0,335$; $p = 0,017$). Asimismo, se observó que la mayoría de los estudiantes presentaba un nivel medio de habilidades metacognitivas y, al mismo tiempo, dificultades importantes en comprensión lectora. A partir de ello, los autores señalaron la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas vinculadas con la planificación, la supervisión y la evaluación del aprendizaje, con la finalidad de mejorar la comprensión de textos. Este antecedente resultó relevante para la presente investigación, ya que permitió reconocer que, aunque la relación entre ambas variables no fue alta, sí tuvo significancia y mostró que las habilidades metacognitivas incidían en la manera en que los estudiantes comprendían lo que leían.

Juárez (2023) realizó la investigación Estrategias metacognitivas para promover la comprensión lectora en entornos virtuales en la Universidad Nacional Autónoma de México. El estudio tuvo un diseño no experimental y se trabajó con 16 estudiantes de quinto y sexto grado de primaria. Para la recolección de información se aplicaron la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R), el Índice de Estrategias de Metacompreensión (MSI), reportes de lectura en Google Forms y la observación de la intervención. Los resultados mostraron que no hubo diferencias estadísticamente significativas en la comprensión lectora evaluada con la prueba PROLEC-R; sin embargo, sí se evidenciaron cambios significativos en el uso de estrategias metacognitivas, sobre todo en la predicción, la previsualización, el establecimiento del propósito de lectura y la activación del conocimiento previo. A partir de

ello, se concluyó que la enseñanza de estrategias metacognitivas favoreció una lectura más activa, consciente y autorregulada, y que el uso de herramientas digitales contribuyó a una mayor participación de los estudiantes. Este antecedente resultó importante para la presente investigación, ya que mostró que la metacognición puede fortalecer el proceso lector y constituirse en un apoyo valioso para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primaria.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Melchor (2025) realizó la investigación Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes del IV ciclo de primaria de la I.E. Multigrado Santa Rita Baja-2023, en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. El estudio fue de enfoque cuantitativo, con diseño correlacional, no experimental y de corte transversal. La población estuvo conformada por 28 estudiantes del IV ciclo de primaria, y para recoger la información se aplicaron instrumentos orientados a medir las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora, dentro de un análisis estadístico correlacional. Los resultados mostraron que el 53,6 % de los estudiantes presentó un nivel bajo de estrategias metacognitivas y que el 50 % se ubicó en un nivel inicial de comprensión lectora. Además, se encontró una relación significativa, directa y alta entre ambas variables ($p < 0,001$; $\rho = 0,609$). A partir de ello, se concluyó que un menor uso de estrategias metacognitivas se asociaba con un menor nivel de comprensión lectora, por lo que se resaltó la necesidad de fortalecer estas estrategias en estudiantes de primaria. Este antecedente resultó importante para la presente investigación, ya que reafirmó que la metacognición influía de manera directa en el desempeño lector y que su desarrollo favorecía aprendizajes más conscientes y autónomos.

Ocampo y Vilcayauri (2025) realizaron la investigación Estrategias de lectura y comprensión lectora en estudiantes de tercero de primaria de la Institución Educativa Particular Aprendamos de Jesús, San Juan de Lurigancho, 2024, en la Universidad Nacional de Educación

Enrique Guzmán y Valle. El estudio fue de enfoque cuantitativo, de tipo básico y diseño no experimental. La población estuvo conformada por 85 estudiantes de tercero de primaria, y para recoger la información se utilizó una rúbrica y un cuestionario. Los resultados mostraron una relación directa, significativa y alta entre las estrategias de lectura y la comprensión lectora ($p < 0,05$; rho de Spearman = 0,759). A partir de ello, se concluyó que una mejor aplicación de estrategias lectoras se asociaba con mejores niveles de comprensión, lo que confirmó la importancia de incorporar estrategias sistemáticas de lectura en el trabajo pedagógico del nivel primario. Este antecedente resultó relevante para la presente investigación, ya que reforzó la idea de que la forma en que el estudiante aborda el texto influye de manera significativa en su comprensión lectora.

Khoury et al. (2023) realizaron la investigación Estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana, en la Pontificia Universidad Católica del Perú, como parte de una maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje. El estudio tuvo un diseño no experimental, transversal y correlacional, y se trabajó con una población de 50 estudiantes de entre 12 y 14 años. Para la recolección de datos se aplicaron la Prueba de Comprensión Lectora para Educación Secundaria (CompLEC) y el Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora (IEML). Los resultados mostraron que no existía una relación significativa entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora. Asimismo, se observó que, aunque los estudiantes se ubicaban en un nivel promedio de comprensión, presentaban un uso bajo de estrategias metacognitivas en las distintas fases de la lectura. A partir de ello, los autores señalaron que estas habilidades no estaban siendo desarrolladas de manera adecuada, posiblemente por la falta de enseñanza explícita en el aula, además de las condiciones educativas derivadas de la pandemia. Este antecedente resultó relevante para la presente investigación, ya que evidenció que el uso limitado de estrategias metacognitivas puede afectar

el proceso lector y refuerza la necesidad de promover su enseñanza para mejorar la comprensión lectora.

2.1.3. Antecedentes locales

Ccalli y Mamani (2023) realizaron la investigación Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N.º 56107 de Yanaoca-Canas, en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, para optar el título profesional de Licenciado en Educación, especialidad en Educación Primaria. El estudio tuvo un diseño no experimental, descriptivo y correlacional, y se trabajó con estudiantes del cuarto grado de primaria de dicha institución educativa. Para recoger la información se utilizaron la observación y cuestionarios orientados a medir las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora. Los resultados mostraron que existía una relación significativa entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora. Asimismo, se observó que los estudiantes que empleaban estas estrategias con mayor frecuencia lograban una comprensión más profunda y crítica de los textos. A partir de ello, las autoras resaltaron la importancia de promover intervenciones que fortalezcan el uso de estrategias metacognitivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Este antecedente resultó relevante para la presente investigación, ya que reforzó la idea de que la metacognición favorece una comprensión lectora más reflexiva y autónoma, sobre todo en contextos educativos con características similares.

Merma y Merma (2024) realizaron la investigación Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del IV ciclo de la Institución Educativa N.º 56394 César Vallejo de Espinar - 2023, en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, para optar el grado de Licenciada en Educación, especialidad Educación Primaria. El

estudio tuvo un diseño preexperimental y trabajó con 54 estudiantes del IV ciclo de primaria. Para recoger la información se aplicaron pruebas de rendimiento antes y después de la intervención, cuyos resultados fueron analizados mediante la prueba *t* de Student. Los hallazgos mostraron que las estrategias metacognitivas influyeron de manera significativa en la comprensión lectora de los estudiantes, tanto en el nivel literal como en los niveles inferencial y criterial. A partir de ello, las autoras señalaron que estas estrategias ayudaron a los estudiantes a ser más conscientes de su propio proceso de lectura y a mejorar su desempeño lector. Este antecedente resultó importante para la presente investigación, ya que demostró que la enseñanza de estrategias metacognitivas puede fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de primaria dentro de un contexto educativo cercano.

Huillca y Quispe (2024) realizaron la investigación Inteligencia emocional y aprendizaje autónomo de los estudiantes del V ciclo de primaria de la Institución Educativa N.º 501305, del distrito de San Sebastián, Cusco, 2024, en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. El estudio fue de tipo no experimental, con diseño correlacional y de corte transversal, y se trabajó con una población de 90 estudiantes de quinto y sexto grado de primaria. Para la recolección de datos se utilizó el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On y una lista de cotejo para evaluar el aprendizaje autónomo. Los resultados mostraron que existía una correlación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autónomo, destacando la autorregulación emocional como la dimensión que más influía en el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Asimismo, se observó que aquellos con mayores niveles de inteligencia emocional tendían a emplear estrategias más efectivas y mostraban mayor constancia en sus aprendizajes. Este antecedente resultó relevante para la investigación, ya que aportó evidencia empírica sobre la importancia de factores internos del estudiante en el desarrollo de aprendizajes autónomos en un contexto educativo similar.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. La metacognición

La metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos y regularlos de manera efectiva, se ha consolidado como un concepto fundamental en el ámbito educativo y psicológico. En el contexto actual, donde las demandas educativas requieren que los estudiantes desarrollen habilidades autónomas y críticas, la metacognición emerge como una herramienta esencial para potenciar el rendimiento académico y la comprensión profunda de los contenidos.

2.2.1.1. Definición de metacognición

La metacognición ha sido conceptualizada desde diversas perspectivas por autores contemporáneos. En primer lugar, Barrientos y Sackur (2025) la entendieron como el proceso de monitoreo y control de los propios procesos cognitivos, resaltando que implica tanto conciencia como regulación del pensamiento. Esta definición enfatizó la dualidad entre conocimiento y autorregulación, aspectos fundamentales para comprender la metacognición.

Por su parte, López et al. (2022), describieron la metacognición como "un conjunto de habilidades que permiten a los individuos monitorear, controlar y evaluar sus procesos de pensamiento durante el aprendizaje" (p. 12). Esta conceptualización resalta el papel activo del individuo en la gestión de su cognición.

En el ámbito educativo, Martínez y González (2023), definió la metacognición como "la capacidad de reflexionar sobre cómo se aprende y de utilizar estrategias para mejorar el rendimiento académico" (p. 78). Esta definición subraya la aplicación práctica de la metacognición en contextos de aprendizaje.

Desde una perspectiva más actual, Schneider et al. (2025) señalaron que la metacognición es un proceso dinámico que implica el monitoreo y control de las estrategias

cognitivas utilizadas durante el aprendizaje. Esta definición destaca la naturaleza adaptativa y autorregulada de la metacognición en contextos educativos.

Finalmente, en un estudio reciente de Pérez et al. (2023) definieron la metacognición como "la habilidad para autorregular el pensamiento y el aprendizaje a través de la planificación, el monitoreo y la evaluación de las estrategias cognitivas" (p. 56). Esta definición integra los componentes clave de la metacognición y su relevancia en el ámbito educativo.

En resumen, todas las definiciones convergieron en la idea central de la metacognición como la capacidad de comprender y controlar los propios procesos mentales, aunque con matices en su énfasis y aplicación.

2.2.1.2. Modelos y teorías de la metacognición

La metacognición, entendida como el conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos, ha sido objeto de múltiples estudios y teorías que buscan explicar cómo los individuos reflexionan y controlan su aprendizaje. Entre los modelos más relevantes se encuentran el modelo de Flavell, el modelo de Nelson y Narens, y el modelo de Pintrich, los cuales han sido actualizados y complementados en investigaciones recientes.

a) Modelo de Flavell

El modelo propuesto por Flavell según García (2022) fue considerado uno de los pilares fundamentales en el estudio de la metacognición. Este modelo distinguió entre dos componentes principales: el conocimiento metacognitivo y la regulación metacognitiva. El conocimiento metacognitivo incluye el conocimiento sobre uno mismo como aprendiz, las tareas y las estrategias necesarias para aprender. Por otro lado, la regulación metacognitiva abarca habilidades como la planificación, el monitoreo y la evaluación del propio aprendizaje. Investigaciones recientes han ampliado este modelo. Por ejemplo, García (2022) señalaron que

estos componentes son esenciales para desarrollar habilidades lectoras avanzadas en estudiantes de primaria, ya que permiten una reflexión activa durante la lectura.

b) Modelo de Nelson y Narens

El modelo de Nelson y Narens según López et al. (2022) indicaron que es un enfoque jerárquico para comprender la metacognición, dividiéndola en dos niveles: el nivel objeto (donde ocurre el procesamiento cognitivo) y el nivel meta (donde se supervisa y controla dicho procesamiento). Este modelo destacó la importancia del monitoreo constante durante las tareas cognitivas. Estudios recientes, como el de López et al. (2022), aplicaron este modelo al contexto educativo y concluyeron que los estudiantes con habilidades avanzadas en monitoreo metacognitivo mostraron un mejor desempeño en comprensión lectora, debido a su capacidad para identificar errores y ajustar estrategias.

c) Modelo de Pintrich

El modelo de Pintrich según Pérez et al. (2023) indican que este modelo es integrador que relaciona la metacognición con la motivación y el contexto social del aprendizaje. Este modelo incluyó cuatro fases: planificación, monitoreo, control y reflexión. Según Pérez et al. (2023), este enfoque es particularmente útil en entornos escolares porque reconoce que la autorregulación no solo depende de factores internos, sino también del entorno educativo. En su estudio con estudiantes de primaria, encontraron que aquellos que participaron en intervenciones basadas en este modelo mejoraron significativamente su comprensión lectora al aprender a planificar sus objetivos antes de leer un texto.

d) Aplicaciones Contemporáneas

En investigaciones recientes se ha observado una tendencia a combinar estos modelos para abordar las complejidades del aprendizaje en contextos específicos. Por ejemplo, Fernández et al. (2023) propusieron un enfoque híbrido que integra los principios del modelo

jerárquico de Nelson y Narens con las fases del modelo de Pintrich para enseñar estrategias metacognitivas a estudiantes con dificultades lectoras. Este enfoque permitió a los estudiantes no solo monitorear su comprensión durante la lectura, sino también reflexionar sobre cómo mejorarla.

Entonces, los modelos teóricos de la metacognición han evolucionado para adaptarse a las necesidades educativas actuales. Estos enfoques proporcionaron un marco sólido para comprender cómo los estudiantes pueden desarrollar habilidades metacognitivas que impacten positivamente en su comprensión lectora.

2.2.1.3. Importancia de la metacognición en el aprendizaje

La metacognición ha sido reconocida como un factor clave en el proceso de aprendizaje, especialmente en el ámbito educativo. A continuación, se indica porque es importante la metacognición:

Según Gutierrez de Blume et al. (2024), la metacognición permite a los estudiantes reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos, facilitando la identificación de fortalezas y debilidades en su aprendizaje. Esta capacidad de autoevaluación promovió un aprendizaje más consciente y favoreció el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en los estudiantes.

Según López et al. (2022) señalaron que los estudiantes que desarrollan habilidades metacognitivas muestran un mayor rendimiento académico, especialmente en áreas como la comprensión lectora y la resolución de problemas (p. 15). Esto se debe a que la metacognición les permite planificar, monitorear y evaluar sus estrategias de aprendizaje, adaptándolas según las demandas de cada tarea.

La metacognición contribuye a la mejora de la motivación y la autoeficacia en los estudiantes. Martínez y González (2023) encontraron que los alumnos que utilizan estrategias metacognitivas tienden a sentirse más seguros de sus capacidades y muestran una mayor

persistencia frente a desafíos académicos (p. 80). Este aspecto es fundamental en etapas tempranas, como la primaria, donde se sientan las bases para el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales.

Pérez et al. (2023) es el papel de la metacognición en la transferencia de conocimientos. Los estudiantes que son conscientes de sus procesos cognitivos pueden aplicar lo aprendido en un contexto a situaciones nuevas, lo que facilita un aprendizaje significativo y duradero (p. 58). Esta capacidad de transferencia es especialmente importante en el desarrollo de competencias transversales, como la comprensión lectora y el pensamiento crítico.

Desde una perspectiva más actual, Perry et al. (2023) señalaron que la metacognición no solo benefició a los estudiantes, sino también a los docentes, ya que permitió identificar con mayor precisión las necesidades de aprendizaje y ajustar las estrategias de enseñanza en función de ellas. Este enfoque favoreció un trabajo más reflexivo y colaborativo en el aula, contribuyendo a la construcción de entornos educativos más inclusivos y eficaces.

La metacognición fue vista como un elemento vital en el aprendizaje, ya que facilita la reflexión, la regulación y la mejora continua del proceso educativo. Al fomentar habilidades metacognitivas, los educadores pueden promover un aprendizaje más autónomo y efectivo en sus estudiantes.

2.2.1.4. Componentes de la metacognición

Desde una perspectiva más actual, la metacognición se compone de dos elementos principales que interactuaron para facilitar un aprendizaje efectivo: el conocimiento metacognitivo y la autorregulación de la cognición. En esa línea, Schneider et al. (2025) señalaron que la metacognición implicó tanto el conocimiento que el estudiante posee sobre sus propios procesos cognitivos como la capacidad de monitorearlos y regularlos durante la ejecución de tareas, especialmente en contextos de aprendizaje escolar:

a) Conocimiento Metacognitivo

El conocimiento metacognitivo se refiere a la conciencia que una persona tiene sobre sus propios procesos cognitivos, incluyendo sus fortalezas, debilidades y las estrategias que utiliza para aprender. Este componente se divide en tres categorías principales:

- Conocimiento sobre la persona: Implica la comprensión de cómo las características individuales (como la memoria, la atención o la motivación) influyen en el aprendizaje. Por ejemplo, un estudiante puede reconocer que tiene dificultades para concentrarse en ambientes ruidosos y, por lo tanto, buscar un lugar tranquilo para estudiar.
- Conocimiento sobre la tarea: Se refiere a la comprensión de las demandas específicas de una tarea y cómo estas afectan el rendimiento. Por ejemplo, un estudiante puede darse cuenta de que un texto científico requiere más tiempo y atención que una novela, y ajustar su enfoque en consecuencia.
- Conocimiento sobre las estrategias: Incluye el repertorio de estrategias cognitivas que una persona conoce y sabe cuándo y cómo aplicarlas. Por ejemplo, un estudiante puede utilizar técnicas como subrayar, resumir o hacer preguntas para mejorar su comprensión lectora.

Este conocimiento no es innato, sino que se desarrolla a través de la experiencia y la reflexión. Según Martínez y González (2023), los estudiantes que reciben instrucción explícita sobre estrategias metacognitivas muestran un mayor conocimiento sobre sus procesos cognitivos y un mejor rendimiento académico (p. 80).

b) Autorregulación de la Cognición

La autorregulación de la cognición es el proceso activo mediante el cual los individuos controlan y regulan sus procesos cognitivos para mejorar su desempeño en tareas específicas. Este componente incluye tres fases principales, según López et al. (2022):

- **Planificación:** En esta fase, el individuo establece objetivos, selecciona estrategias y organiza los recursos necesarios para realizar una tarea. Por ejemplo, antes de comenzar a leer un texto, un estudiante puede establecer el objetivo de identificar las ideas principales y seleccionar la estrategia de subrayar las frases clave.
- **Monitoreo:** Durante esta fase, el individuo supervisa su progreso y evalúa si las estrategias seleccionadas están siendo efectivas. Por ejemplo, mientras lee, el estudiante puede darse cuenta de que no está comprendiendo un párrafo y decidir releerlo o buscar ayuda.
- **Evaluación:** En esta fase final, el individuo reflexiona sobre los resultados obtenidos y determina si las estrategias utilizadas fueron adecuadas. Por ejemplo, después de terminar de leer, el estudiante puede evaluar si logró identificar las ideas principales y, en caso contrario, considerar otras estrategias para futuras tareas.

La autorregulación de la cognición es fundamental para el aprendizaje autónomo y efectivo. Según López et al. (2022), los estudiantes que desarrollan habilidades de autorregulación muestran una mayor capacidad para enfrentar desafíos académicos y adaptarse a nuevas situaciones (p. 15).

2.2.1.5. Factores que influyen en el desarrollo de la metacognición

El desarrollo de la metacognición en los estudiantes fue influenciado por una variedad de factores que interactúan entre sí. Estos factores pueden clasificarse en tres categorías principales: factores personales, sociales y educativos.

a) Factores Personales

Los factores personales incluyen características individuales como la motivación intrínseca y la autoeficacia. Según López et al., 2022, "la motivación intrínseca es crucial para el desarrollo de habilidades metacognitivas, ya que los estudiantes motivados tienden a ser más proactivos en su aprendizaje" (p. 30). Además, la autoeficacia también juega un papel

importante, ya que los estudiantes que se perciben a sí mismos como capaces de aprender y mejorar suelen desarrollar habilidades metacognitivas más efectivas

b) Factores Sociales

Los factores sociales, como el apoyo familiar y las interacciones sociales en el aula, también influyen en el desarrollo de la metacognición. Pérez et al. (2023) encontraron que "el apoyo emocional y académico de los padres y docentes es esencial para fomentar un ambiente que promueva la reflexión y la autorregulación en los estudiantes" (p. 90). Además, las interacciones sociales en el aula pueden proporcionar oportunidades para que los estudiantes compartan estrategias y aprendan unos de otros, lo que enriquece su desarrollo metacognitivo.

c) Factores Educativos

Los factores educativos, como la calidad de la enseñanza y el diseño del currículo, también son determinantes en el desarrollo de la metacognición. López et al. (2022) destacaron que "la implementación de estrategias pedagógicas que fomenten la reflexión y la autorregulación puede mejorar significativamente las habilidades metacognitivas de los estudiantes" (p. 125). Además, un currículo que incluya actividades que promuevan la metacognición puede ayudar a los estudiantes a desarrollar estas habilidades de manera más efectiva (Pérez et al., 2023).

En resumen, el desarrollo de la metacognición fue influenciado por una combinación de factores personales, sociales y educativos. Al comprender estos factores, los educadores pueden diseñar intervenciones más efectivas para fomentar el desarrollo metacognitivo en sus estudiantes.

2.2.1.6. Etapas del desarrollo de la metacognición

El desarrollo de la metacognición se ha estudiado ampliamente en los últimos años, y se han identificado varias etapas clave en su evolución. Según Flavell (2022), la metacognición

se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos, así como a la regulación activa de estos procesos. Este concepto se ha desarrollado a lo largo del tiempo y se ha dividido en diferentes etapas como:

a) Etapa de toma de conciencia: se centra en la toma de conciencia de los propios procesos cognitivos. Durante esta fase, los individuos comienzan a reconocer y reflexionar sobre sus pensamientos y acciones. Esta etapa es fundamental para el desarrollo de habilidades metacognitivas más avanzadas (García, 2022).

b) Etapa de regulación: En esta fase, las personas no solo son conscientes de sus procesos cognitivos, sino que también comienzan a controlarlos y dirigirlos de manera más efectiva. La regulación metacognitiva implica la planificación, monitoreo y evaluación de las propias estrategias cognitivas para alcanzar objetivos específicos (García, 2022).

c) Etapa de integración y aplicación de habilidades metacognitivas en diversas situaciones: en esta fase, los individuos son capaces de transferir y adaptar sus estrategias metacognitivas a diferentes contextos y tareas, lo que les permite mejorar su rendimiento y aprendizaje de manera continua (García, 2022).

2.2.1.7. Estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura

Las estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura constituyen un eje fundamental en el desarrollo de la comprensión lectora, ya que permiten al estudiante regular de manera consciente su proceso de aprendizaje. En este sentido, Mendoza et al. (2023) sostienen que la metacognición en la lectura implica que el estudiante planifique, supervise y evalúe su comprensión, lo que favorece una construcción activa del significado del texto. En consecuencia, estas estrategias facilitan no solo la comprensión literal, sino también niveles más complejos como la inferencia y el pensamiento crítico.

En ese marco, las estrategias metacognitivas se organizan en tres grandes dimensiones: planificación, monitoreo y evaluación, las cuales se desarrollan de la siguiente manera:

a) Estrategias de planificación

Las estrategias de planificación se aplican antes de iniciar la lectura y permiten al estudiante prepararse cognitivamente para la comprensión del texto. Según Franco et al. (2024), estas estrategias ayudan a establecer un propósito claro de lectura y activar conocimientos previos, lo que orienta la interpretación del contenido.

Entre las principales estrategias de planificación se encuentran:

- Activación de conocimientos previos: el estudiante recuerda lo que ya sabe sobre el tema, lo que facilita la conexión con nueva información.
- Establecimiento de objetivos de lectura: define para qué va a leer (informarse, aprender, analizar, etc.).
- Predicción del contenido: anticipa el tema o desarrollo del texto a partir del título, imágenes o estructura.

Estas estrategias permiten que la lectura sea intencional y significativa, evitando que el estudiante aborde el texto de manera pasiva.

b) Estrategias de monitoreo o supervisión

Las estrategias de monitoreo se desarrollan durante la lectura y permiten al estudiante verificar constantemente si está comprendiendo el texto. En esta línea, Cuadro et al. (2025) señalan que el monitoreo metacognitivo implica que el lector identifique dificultades y realice ajustes en tiempo real para mantener la comprensión.

Entre las principales estrategias de monitoreo se encuentran:

- Autocuestionamiento: el estudiante se formula preguntas sobre lo que está leyendo (¿qué significa esto?, ¿lo estoy entendiendo?).
- Identificación de ideas principales: distingue la información relevante del texto.
- Uso de inferencias: relaciona información explícita con conocimientos previos para comprender significados implícitos.
- Relectura: vuelve a leer partes del texto cuando no logra comprenderlas.

Estas estrategias favorecen una lectura activa, reflexiva y consciente, permitiendo corregir errores durante el proceso lector.

c) Estrategias de evaluación

Las estrategias de evaluación se aplican después de la lectura y permiten al estudiante reflexionar sobre su nivel de comprensión. De acuerdo con Schneider et al. (2025), la evaluación metacognitiva es clave para consolidar el aprendizaje, ya que implica valorar la eficacia de las estrategias utilizadas.

Entre las principales estrategias de evaluación se encuentran:

- Resumen del contenido: el estudiante sintetiza la información leída con sus propias palabras.
- Paráfrasis: reformula el contenido para comprobar su comprensión.
- Valoración crítica: emite opiniones sobre el texto, analizando su contenido.
- Autoevaluación del aprendizaje: reflexiona sobre qué entendió, qué dificultades tuvo y cómo puede mejorar.

Estas estrategias permiten cerrar el proceso lector, asegurando que el estudiante no solo haya leído, sino que haya comprendido y reflexionado sobre el contenido.

En síntesis, las estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura favorecen un aprendizaje autónomo, ya que permiten al estudiante controlar su propio proceso cognitivo. En este sentido, Mendoza et al. (2023) evidencian que cuando estas estrategias se enseñan de manera explícita, los estudiantes logran mejorar significativamente su comprensión lectora. Por tanto, su incorporación en la práctica pedagógica resulta fundamental para formar lectores críticos, reflexivos y capaces de autorregular su aprendizaje.

2.2.1.8. Teorías de neuroeducación

Las teorías de la neuroeducación permiten comprender cómo los procesos cerebrales influyen en el aprendizaje, integrando aportes de la neurociencia, la psicología y la pedagogía. En este sentido, Tokuhami (2023) sostiene que la neuroeducación proporciona bases científicas para mejorar la enseñanza al explicar cómo aprende el cerebro en contextos educativos. En consecuencia, estas teorías orientan la aplicación de estrategias pedagógicas que favorecen procesos cognitivos complejos como la comprensión lectora.

A partir de esta perspectiva, se presentan las principales teorías de la neuroeducación:

a) Teoría del aprendizaje basado en el cerebro

La teoría del aprendizaje basado en el cerebro plantea que el aprendizaje es más efectivo cuando se consideran los procesos biológicos y emocionales del estudiante. En este sentido, Immordino et al. (2023) señalan que las emociones influyen directamente en la atención, la memoria y la motivación, elementos esenciales para el aprendizaje significativo. En consecuencia, el aprendizaje no es únicamente un proceso cognitivo, sino también emocional, lo que implica que la comprensión lectora se fortalece cuando el estudiante se involucra afectivamente con el contenido.

b) Teoría de la plasticidad cerebral

La teoría de la plasticidad cerebral explica que el cerebro tiene la capacidad de modificarse y adaptarse en función de las experiencias de aprendizaje. En este marco, Dehaene (2024) afirma que el aprendizaje se consolida mediante la repetición, la práctica guiada y la retroalimentación constante, lo que fortalece las conexiones neuronales. Por lo tanto, en la comprensión lectora, la práctica sistemática y el uso de estrategias metacognitivas permiten desarrollar habilidades cognitivas más complejas y duraderas.

c) Teoría del aprendizaje autorregulado

La teoría del aprendizaje autorregulado se relaciona con la capacidad del estudiante para planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje. Según Panadero et al. (2023), este tipo de aprendizaje implica el uso consciente de estrategias cognitivas y metacognitivas, lo que permite al estudiante tomar control de su proceso educativo. En consecuencia, esta teoría se vincula directamente con la metacognición, ya que ambas promueven la autonomía y la reflexión en la comprensión lectora.

d) Teoría de las funciones ejecutivas

La teoría de las funciones ejecutivas destaca el papel de habilidades como la memoria de trabajo, la atención y el control inhibitorio en el aprendizaje. En este sentido, Posner y Rothbart (2023) señalan que la atención es un proceso clave para seleccionar información relevante y mantener el enfoque durante tareas cognitivas complejas. Por lo tanto, el desarrollo de estas funciones favorece la comprensión lectora, ya que permite al estudiante concentrarse, procesar información y evitar distracciones.

e) Teoría de la integración mente-cerebro-educación

La teoría de la integración mente-cerebro-educación propone un enfoque interdisciplinario que articula conocimientos de distintas ciencias para mejorar el aprendizaje. En este sentido, Tokuhami (2023) sostiene que la enseñanza debe basarse en evidencias

científicas sobre cómo funciona el cerebro, lo que permite diseñar estrategias pedagógicas más eficaces. En consecuencia, esta teoría respalda la incorporación de estrategias metacognitivas y cognitivas en el aula para optimizar la comprensión lectora.

En síntesis, las teorías de la neuroeducación aportan fundamentos científicos que explican cómo se produce el aprendizaje en el cerebro. En este sentido, su aplicación en el ámbito educativo permite fortalecer procesos como la atención, la memoria, la autorregulación y la metacognición, los cuales resultan esenciales para el desarrollo de la comprensión lectora. Por tanto, estas teorías constituyen un soporte clave para diseñar estrategias pedagógicas orientadas a promover un aprendizaje significativo, autónomo y reflexivo en los estudiantes.

2.2.1.9. La neuroeducación en relación con la comprensión lectora y la metacognición

La neuroeducación constituye un campo interdisciplinario que integra conocimientos provenientes de la neurociencia, la psicología cognitiva y la educación para comprender cómo se producen los procesos de aprendizaje y cómo estos conocimientos pueden orientar la práctica pedagógica. Su finalidad no consiste en trasladar mecánicamente los resultados obtenidos en los laboratorios al aula, sino en interpretar la evidencia científica sobre la atención, la memoria, la motivación, la plasticidad cerebral y las funciones ejecutivas para diseñar experiencias de aprendizaje pertinentes. Pradeep et al. (2024) sostienen que la neuroeducación permite comprender la interacción entre los mecanismos neuronales y las estrategias pedagógicas, reconociendo que las experiencias educativas pueden modificar y fortalecer las redes implicadas en el aprendizaje.

El valor de la neuroeducación en la comprensión lectora radica en que permite reconocer que la lectura no constituye una actividad exclusivamente lingüística ni se reduce a la decodificación de palabras. Comprender un texto demanda la participación coordinada de procesos como la atención sostenida, la memoria de trabajo, el acceso al vocabulario, la

identificación de relaciones entre ideas, la elaboración de inferencias, la integración de la información y la supervisión de la propia comprensión. Desde esta perspectiva, el lector construye progresivamente una representación mental coherente del contenido mediante la interacción entre la información textual y sus conocimientos previos.

Dörrenbächer et al. (2024) explican que las funciones ejecutivas, la metacognición y el aprendizaje autorregulado mantienen una relación estrecha, debido a que intervienen en la conducta dirigida hacia metas. Las funciones ejecutivas permiten mantener la atención, controlar respuestas impulsivas, conservar información relevante en la memoria de trabajo y cambiar de estrategia cuando una acción no ofrece el resultado esperado. La metacognición, por su parte, permite que el estudiante tome conciencia de estas operaciones y las regule deliberadamente. En el ámbito lector, esta relación se manifiesta cuando el estudiante mantiene el propósito de lectura, distingue la información relevante, detecta una dificultad de comprensión y decide releer, formular preguntas o buscar otra estrategia.

En este sentido, la neuroeducación proporciona una base explicativa para comprender la función de la metacognición dentro de la lectura. La metacognición actúa como un mecanismo de regulación mediante el cual el lector planifica la tarea, supervisa su desempeño y evalúa los resultados obtenidos. La planificación permite establecer objetivos, activar conocimientos previos y seleccionar estrategias; la supervisión posibilita comprobar si se está comprendiendo y detectar errores o inconsistencias; mientras que la evaluación permite valorar el logro del propósito y decidir qué acciones deben conservarse o modificarse en futuras lecturas.

Ronqui et al. (2024) señalan que la comprensión de textos requiere la intervención conjunta de procesos cognitivos, metacognitivos, afectivos y conductuales. En su estudio con estudiantes de sexto grado de primaria, identificaron que las verbalizaciones producidas durante la lectura y el tiempo empleado en la tarea permitieron explicar mejor el desempeño

lector que los cuestionarios de autoinforme. Este hallazgo evidencia que la metacognición no debe considerarse únicamente como aquello que el estudiante afirma hacer, sino también como las decisiones y acciones concretas que ejecuta mientras intenta comprender un texto.

La relación entre neuroeducación, metacognición y comprensión lectora también se explica mediante el aprendizaje activo. Dubinsky y Hamid (2024) indican que las prácticas pedagógicas que promueven la participación, la capacidad de elección, la curiosidad, la interacción social y la autoevaluación favorecen una mayor implicación cognitiva y contribuyen a la consolidación del aprendizaje. Aplicado a la lectura, ello significa que el estudiante comprende mejor cuando no se limita a recibir información, sino que formula predicciones, contrasta ideas, explica sus respuestas, identifica errores y reflexiona sobre las estrategias que utilizó.

Desde esta perspectiva, la enseñanza metacognitiva convierte al estudiante en un participante activo de su proceso lector. Antes de leer, puede observar el título, las imágenes y la estructura del texto, recuperar conocimientos previos y establecer un propósito. Durante la lectura, puede formular preguntas, comprobar predicciones, relacionar información, realizar inferencias, identificar confusiones y releer los fragmentos difíciles. Después de leer, puede resumir el contenido, justificar sus respuestas, evaluar si alcanzó el propósito inicial y reconocer las estrategias que le permitieron comprender.

La evidencia empírica reciente respalda esta articulación. Martelletti et al. (2023) desarrollaron una intervención con estudiantes de cuarto grado para analizar los efectos de la enseñanza metacognitiva sobre el aprendizaje de habilidades inferenciales. Los resultados mostraron que los estudiantes que realizaron actividades metacognitivas alcanzaron mejores resultados en el uso de estas estrategias y presentaron una mayor conservación de los aprendizajes inferenciales en la evaluación diferida. Esto permitió sostener que enseñar a los

estudiantes a reflexionar sobre cómo obtienen una respuesta puede favorecer no solo el desempeño inmediato, sino también la permanencia de lo aprendido.

De manera complementaria, Dignath et al. (2023), mediante un metaanálisis de 32 estudios de intervención, determinaron que las herramientas destinadas a fortalecer el monitoreo produjeron un efecto moderado sobre el rendimiento académico. Los mayores efectos se identificaron cuando las actividades ayudaban a supervisar simultáneamente el contenido aprendido y la conducta empleada para aprender, estimulaban explícitamente el monitoreo metacognitivo y ofrecían retroalimentación que permitía corregir el trabajo. Estos resultados muestran que no basta con pedir al estudiante que lea o responda preguntas; es necesario enseñarle a verificar qué comprendió, cómo lo comprendió y qué debe hacer cuando detecta una dificultad.

Tibken y Tiffin (2025) señalan que el monitoreo metacognitivo participa en la construcción de una representación coherente de los textos expositivos. Cuando el lector encuentra una contradicción o una ruptura en la coherencia, debe detenerse, revisar la información anterior y reinterpretar las relaciones establecidas. Por consiguiente, la supervisión de la comprensión no constituye una actividad adicional a la lectura, sino un proceso central que permite detectar y reparar los problemas que dificultan la construcción del significado.

Asimismo, Muchiut et al. (2025) evaluaron una intervención neurodidáctica orientada a la comprensión lectora y encontraron cambios significativos en componentes relacionados con el reconocimiento de hechos y secuencias y con la semántica léxica, además de tendencias favorables en otras habilidades lectoras. Estos resultados muestran el valor de diseñar intervenciones específicas que consideren los distintos componentes cognitivos involucrados en la comprensión, en lugar de abordar la lectura como una capacidad general e indiferenciada.

La relación entre estas variables también ha sido confirmada en investigaciones recientes sobre enseñanza estratégica. Asfaw et al. (2026) encontraron que la instrucción explícita en estrategias metacognitivas produjo mejoras en la comprensión lectora, la conciencia sobre las estrategias utilizadas y la motivación hacia la lectura. Por tanto, la metacognición no solo contribuye al control cognitivo del proceso lector, sino que puede fortalecer la disposición del estudiante para participar, perseverar y asumir responsabilidad sobre su aprendizaje.

En la presente investigación, el aporte de la neuroeducación permite explicar la relación entre las dimensiones de la metacognición y los niveles de comprensión lectora. La planificación lectora prepara al estudiante para establecer objetivos, activar conocimientos previos y seleccionar estrategias; la supervisión permite controlar la comprensión, detectar dificultades y ajustar procedimientos; y la evaluación posibilita valorar los resultados y reflexionar sobre la eficacia de las estrategias utilizadas. Estos procesos metacognitivos se relacionan con la comprensión literal, reorganizacional, inferencial y criterial, porque ayudan al estudiante a recuperar información explícita, ordenar y sintetizar ideas, deducir significados implícitos y valorar el contenido leído.

En el nivel literal, la atención y la memoria de trabajo permiten localizar y conservar información explícita. En el nivel reorganizacional, el control ejecutivo y la planificación ayudan a seleccionar, clasificar y sintetizar las ideas principales y secundarias. En el nivel inferencial, el estudiante integra los datos del texto con sus conocimientos previos y supervisa la coherencia de las deducciones construidas. Finalmente, en el nivel criterial, la reflexión metacognitiva permite examinar la información, contrastarla con otros conocimientos y emitir valoraciones fundamentadas. Esta articulación evidencia que las dimensiones lectoras no funcionan de manera aislada, sino que requieren procesos cognitivos y metacognitivos coordinados.

En síntesis, el principal valor de la neuroeducación consiste en ofrecer una explicación integral de la relación entre el funcionamiento cognitivo, la regulación metacognitiva y la comprensión lectora. Su aporte permite comprender que el desempeño lector puede fortalecerse mediante experiencias pedagógicas activas, graduales y reflexivas, en las que el estudiante aprenda no solo a responder preguntas sobre un texto, sino también a reconocer qué estrategias emplea, controlar si está comprendiendo y evaluar cómo puede mejorar. En consecuencia, la neuroeducación sustenta la incorporación sistemática de estrategias de planificación, supervisión y evaluación dentro de las actividades de lectura, con la finalidad de favorecer lectores más conscientes, autónomos y capaces de regular su aprendizaje.

2.2.1.10. Dimensiones de la metacognición para la lectura

En el ámbito de la comprensión lectora, la metacognición cumple una función central, debido a que permite al estudiante tomar conciencia de la manera en que comprende un texto y regular deliberadamente las estrategias que emplea. Los lectores estratégicos no se limitan a decodificar o recuperar información, sino que establecen propósitos, verifican continuamente su comprensión y valoran los resultados alcanzados. Juhkam et al. (2023) sostienen que el conocimiento metacognitivo y la práctica sistemática de estrategias lectoras favorecen la comprensión, especialmente cuando los estudiantes aprenden a utilizar dichas estrategias de manera consciente y adecuada. Asimismo, Franco Roca et al. (2024) organizan el proceso metacognitivo de la lectura en tres momentos articulados: planificación antes de leer, monitorización durante la lectura y reflexión o autoevaluación después de leer.

a) Planificación lectora

La planificación lectora corresponde al momento previo a la lectura, en el cual el estudiante determina qué desea conseguir, activa sus conocimientos previos, anticipa el posible contenido del texto y selecciona las estrategias que empleará para comprenderlo. Esta

dimensión permite que la lectura sea una actividad intencional y orientada hacia objetivos concretos, en lugar de constituir una acción mecánica o improvisada.

Franco et al. (2024) señalan que, antes de iniciar la lectura, es necesario establecer metas y recuperar los conocimientos relacionados con el tema, debido a que estas acciones ayudan a dirigir la atención hacia la información relevante y facilitan la conexión entre los saberes previos y los nuevos contenidos. De manera complementaria, Popandopulo et al. (2023) explican que la conciencia metacognitiva comprende el reconocimiento y la selección deliberada de estrategias acordes con las características de la tarea y con el propósito del lector.

En los estudiantes de sexto grado, la planificación lectora se manifiesta cuando observan el título, las imágenes y la estructura del texto; formulan predicciones; identifican lo que conocen acerca del tema; establecen para qué van a leer y deciden qué procedimientos utilizarán. De esta manera, pueden anticipar las exigencias del texto, organizar su tiempo y disponer de los recursos cognitivos necesarios para alcanzar una comprensión más profunda.

b) Supervisión de la lectura

La supervisión, también denominada monitoreo metacognitivo, consiste en observar y verificar continuamente el propio nivel de comprensión mientras se desarrolla la lectura. Implica reconocer si las ideas están siendo comprendidas, detectar dificultades, identificar posibles causas de confusión y modificar oportunamente las estrategias empleadas.

Van Loon y Roebbers (2024) diferencian el monitoreo del control metacognitivo. El primero permite juzgar si el conocimiento alcanzado responde adecuadamente a las exigencias de la tarea, mientras que el segundo comprende las decisiones adoptadas para mejorar el desempeño. En la lectura, ambos procesos se complementan, porque el estudiante primero identifica una dificultad y, posteriormente, decide releer, reducir la velocidad, formular preguntas o emplear otra estrategia para recuperar la comprensión.

En esa misma línea, Franco Roca et al. (2024) incorporaron durante la lectura actividades de automonitoreo, formulación de preguntas, resumen y paráfrasis, con la finalidad de que los estudiantes comprobaran si realmente estaban procesando la información. Asimismo, Juhkam et al. (2023) demostraron que la práctica consciente de estrategias como predecir, aclarar, preguntar y resumir puede contribuir favorablemente a la comprensión lectora cuando se enseña de forma explícita y sistemática.

Por tanto, la supervisión se evidencia cuando el estudiante se pregunta si está entendiendo, reconoce palabras o fragmentos confusos, relaciona las ideas del texto, comprueba sus predicciones y cambia de estrategia cuando la utilizada inicialmente no produce los resultados esperados. Esta capacidad incrementa su autonomía, porque le permite intervenir activamente sobre sus dificultades en lugar de continuar leyendo sin comprender.

c) Evaluación de la lectura

La evaluación constituye el momento posterior a la lectura y comprende la reflexión acerca del nivel de comprensión alcanzado, el cumplimiento del propósito inicial y la eficacia de las estrategias empleadas. Mediante este proceso, el estudiante reconoce lo que aprendió, identifica los aspectos que todavía no comprende y determina qué procedimientos debe conservar o modificar en futuras actividades lectoras.

Franco Roca et al. (2024) señalan que la evaluación posterior debe incluir la revisión de los objetivos iniciales, la identificación de las ideas centrales y la valoración de las estrategias utilizadas. En este momento, el estudiante compara los resultados obtenidos con las metas establecidas antes de leer y determina qué podría realizar de manera diferente en una próxima actividad. De este modo, la autoevaluación no se limita a comprobar respuestas correctas o incorrectas, sino que permite analizar el proceso seguido y proyectar acciones de mejora.

La evaluación también favorece la consolidación del conocimiento metacognitivo, puesto que ayuda al estudiante a reconocer qué estrategias son útiles, cómo deben aplicarse y en qué situaciones resultan más convenientes. Juhkam et al. (2023) encontraron que el incremento del conocimiento metacognitivo sobre las estrategias lectoras contribuyó a la comprensión cuando los estudiantes aprendieron a utilizarlas de manera intencional, procedimental y vinculada con las demandas de la tarea.

En los estudiantes de sexto grado, esta dimensión se manifiesta cuando explican con sus propias palabras lo comprendido, elaboran resúmenes, contrastan sus predicciones, verifican si alcanzaron el propósito de lectura, reconocen sus dificultades y plantean formas de mejorar. Así, la evaluación permite cerrar el proceso lector y, al mismo tiempo, generar información que será utilizada para planificar futuras lecturas.

En síntesis, la planificación, la supervisión y la evaluación constituyen dimensiones interdependientes de la metacognición aplicada a la lectura. Aunque se relacionan principalmente con los momentos anterior, simultáneo y posterior a la lectura, no funcionan como etapas rígidas o completamente separadas. Por el contrario, forman un proceso cíclico y retroalimentado: la planificación orienta la actividad; la supervisión permite verificar y ajustar las acciones; y la evaluación proporciona información para mejorar nuevas experiencias lectoras. Su desarrollo sistemático favorece que los estudiantes se conviertan progresivamente en lectores conscientes, autónomos y capaces de regular su propia comprensión.

2.2.2. Lectura

La lectura fue abordada como un proceso esencial para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes. Se enfatizó su importancia como una herramienta fundamental para acceder a información, comprender el entorno y fomentar el pensamiento crítico. En este contexto, se exploró la relación entre la lectura y las estrategias

metacognitivas, destacando que la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de lectura y de aplicar técnicas para mejorar la comprensión resultó crucial para el éxito académico y personal de los alumnos.

2.2.2.1. Definición de lectura

En el marco de esta investigación, se consideraron diversas definiciones de lectura, seleccionadas por su relevancia y aporte al estudio. Según González y Ramírez (2023), la lectura se concibe como “un proceso complejo que integra la decodificación, la comprensión y la interacción entre el lector, el texto y el contexto sociocultural” (p. 4). En esta misma línea, Cassany (2022) sostiene que la lectura “no es solo un acto de descifrar palabras, sino una práctica social y cultural que involucra la construcción activa de significados” (p. 15).

Asimismo, Mendoza y Pizarro (2024) afirman que la lectura implica una actividad cognitiva y emocional en la que el lector utiliza sus conocimientos previos, formula hipótesis y realiza inferencias para construir sentido. Finalmente, Pinzas (2023) considera que la lectura “constituye un proceso personal e interpretativo mediante el cual el lector dialoga con el texto, reflexiona y genera nuevos significados” (p. 22).

En síntesis, la lectura se define como un proceso dinámico y activo en el que el lector interactúa con el texto, utiliza estrategias cognitivas y metacognitivas, y construye significados a partir de la información presentada, de acuerdo con su experiencia, contexto y propósito comunicativo.

2.2.2.2. Comprensión lectora

La comprensión lectora se entiende como un proceso cognitivo y metacognitivo que permite construir significados a partir del texto escrito. Según López y Morales (2023), la comprensión lectora “implica no solo captar la información literal, sino también integrar, inferir y evaluar los contenidos para generar una interpretación coherente” (p. 8). Por su parte,

Santos et al. (2022) indican que la comprensión lectora se vincula con la activación del conocimiento previo y con la capacidad de establecer relaciones entre las ideas principales y secundarias del texto.

Asimismo, Flores y Ramos (2024) sostienen que las estrategias de comprensión lectora, como el subrayado, la formulación de preguntas o la elaboración de resúmenes, facilitan el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. De igual manera, García (2023) señala que comprender implica “interpretar las intenciones del autor, analizar el contexto y reflexionar sobre la información para construir una lectura significativa” (p. 12).

En resumen, la comprensión lectora constituye un proceso interactivo que requiere la integración de habilidades cognitivas, metacognitivas y emocionales, permitiendo al lector interpretar, analizar y valorar la información de manera autónoma y significativa.

2.2.2.3. Dimensiones de la comprensión lectora

La comprensión lectora constituye un proceso dinámico y multidimensional mediante el cual el lector construye significados a partir de la interacción entre la información del texto, sus conocimientos previos, el propósito de lectura y las estrategias cognitivas y metacognitivas que emplea. Cieza (2023) sostiene que comprender un texto no representa una habilidad aislada, sino un proceso complejo en el que intervienen distintos niveles de procesamiento, desde la recuperación de información explícita hasta la interpretación y valoración crítica. En esa misma línea, Mendoza et al. (2023) señalan que el desarrollo de la comprensión implica procesos de identificación, análisis, interpretación y apropiación de la información textual.

Aunque algunas clasificaciones recientes consideran principalmente los niveles literal, inferencial y crítico, otros modelos diferencian la reorganización de la información como una dimensión específica. Caro et al. (2025), por ejemplo, reconocen la comprensión literal, reorganizacional, inferencial, evaluativa y apreciativa como ámbitos diferenciados del

procesamiento lector. En consecuencia, y para mantener correspondencia con la operacionalización de la variable y con la prueba ACL-6 utilizada en la investigación, se adoptaron cuatro dimensiones: nivel literal, nivel reorganizacional, nivel inferencial y nivel criterial.

a) Nivel literal

El nivel literal corresponde al reconocimiento y recuperación de la información que se encuentra expresada directamente en el texto. En esta dimensión, el estudiante identifica personajes, lugares, acontecimientos, fechas, características, secuencias y datos explícitos, sin incorporar todavía interpretaciones que trasciendan el contenido presentado. Cieza Altamirano (2023) considera que este nivel constituye la base sobre la cual se desarrollan procesos lectores de mayor complejidad, debido a que la interpretación adecuada requiere previamente localizar y comprender la información textual disponible. Asimismo, Tipantuña y Rochina (2024) destacan que las habilidades literales permiten reconocer ideas y elementos directamente observables, facilitando posteriormente el desarrollo de la inferencia y la argumentación.

En los estudiantes de sexto grado, esta dimensión se manifiesta cuando logran reconocer información escrita, identificar hechos y personajes, establecer el orden explícito de los acontecimientos y relacionar el contenido verbal con imágenes, tablas u otros elementos que acompañan al texto. Por tanto, el nivel literal no debe limitarse a la repetición mecánica, sino que constituye el punto inicial para organizar, interpretar y evaluar la información leída.

b) Nivel reorganizacional

El nivel reorganizacional comprende la capacidad del lector para transformar, ordenar y estructurar la información explícita del texto sin alterar su significado esencial. Implica clasificar datos, establecer secuencias, comparar elementos, distinguir ideas principales y secundarias, elaborar títulos, producir resúmenes y representar el contenido mediante

esquemas, mapas u organizadores gráficos. Caro et al. (2025) incorporan la comprensión reorganizacional como un dominio particular, diferenciándola de la comprensión literal y de la inferencial, debido a que exige que el lector no solo recupere la información, sino que la procese y presente mediante una estructura nueva.

Esta dimensión resulta especialmente relevante porque funciona como un vínculo entre la recuperación literal y la construcción de inferencias. Cuando el estudiante reorganiza la información, reconoce la jerarquía de las ideas, establece relaciones entre las partes del texto y construye una representación global y coherente de lo leído. En el presente estudio, el nivel reorganizacional se evidencia cuando el estudiante identifica ideas principales y secundarias, coloca títulos relacionados con el contenido, ordena los componentes del texto y sintetiza la información mediante diferentes formas de representación.

c) Nivel inferencial

El nivel inferencial se refiere a la capacidad de construir significados que no aparecen expresados de manera directa en el texto. Para ello, el lector integra las pistas textuales con sus conocimientos previos, formula hipótesis, deduce causas y consecuencias, anticipa acontecimientos, interpreta expresiones según el contexto y establece relaciones lógicas entre las ideas. Cieza (2023) explica que comprender implica superar la recuperación superficial de datos y vincular la información textual con los saberes del lector. De igual manera, Tipantuña y Rochina (2024) resaltan que la inferencia favorece el crecimiento intelectual porque permite interpretar, argumentar y construir conclusiones a partir de lo leído.

En los estudiantes de sexto grado, esta dimensión se manifiesta cuando deducen información implícita, identifican relaciones de causa y efecto, anticipan posibles resultados, interpretan el significado contextual de las expresiones y relacionan diferentes partes del texto

para elaborar una conclusión. Por tanto, el nivel inferencial requiere una participación activa del lector y evidencia un procesamiento más profundo de la información.

d) Nivel criterial

El nivel criterial, también denominado crítico o evaluativo, corresponde a la capacidad del lector para emitir juicios fundamentados sobre la forma, el contenido, la intención y la validez de la información presentada. En esta dimensión, el estudiante compara las ideas del texto con sus conocimientos y experiencias, diferencia hechos de opiniones, reconoce la intención comunicativa del autor, analiza la consistencia de los argumentos y expresa una posición personal sustentada. Valentín et al. (2026) consideran que el nivel crítico representa una dimensión superior de la comprensión, porque demanda que el estudiante interprete la información y, al mismo tiempo, la examine, cuestione y valore.

Esta dimensión se evidencia cuando el estudiante argumenta si está de acuerdo o en desacuerdo con las ideas del texto, valora la actuación de los personajes, juzga la credibilidad de la información, interpreta datos presentados en tablas o gráficos y relaciona el mensaje con situaciones de su contexto. En consecuencia, el nivel criterial favorece la formación de lectores autónomos, reflexivos y capaces de asumir una posición razonada frente a los textos.

En síntesis, las dimensiones literal, reorganizacional, inferencial y criterial representan procesos relacionados y progresivamente más complejos. El lector comienza recuperando información explícita, posteriormente la organiza y sintetiza, luego construye significados implícitos y, finalmente, formula juicios críticos sustentados. Sin embargo, estas dimensiones no funcionan como etapas completamente aisladas, sino como procesos que interactúan durante la lectura. Su incorporación en la investigación permite mantener coherencia entre las bases teóricas, la operacionalización de la variable, los indicadores y la prueba de comprensión lectora aplicada.

2.2.2.4. Importancia de la comprensión lectora en educación primaria

La comprensión lectora ocupa un papel central en la educación primaria, dado que constituye la base para el desarrollo del pensamiento, la comunicación y el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. Cassany (2022) sostiene que “comprender lo que se lee es el pilar del aprendizaje escolar, pues condiciona el éxito académico y el desarrollo intelectual del estudiante” (p. 18). En esta misma línea, Martínez y Gómez (2023) destacan que los alumnos con mejores habilidades lectoras logran un rendimiento superior y muestran mayor motivación por el aprendizaje.

Asimismo, Pérez (2024) explica que la comprensión lectora potencia la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas, competencias fundamentales en la formación integral.

Por tanto, se concluye que la comprensión lectora es un proceso esencial en la educación primaria, pues promueve la adquisición de conocimientos, el desarrollo cognitivo, la autonomía en el aprendizaje y la formación de lectores críticos y reflexivos, pilares para el éxito académico y personal.

2.2.3. El área de comunicación

2.2.3.1. Enfoques del área de comunicación

El área de Comunicación en la Educación Básica se orienta por enfoques que privilegian la práctica social del lenguaje, de manera que los estudiantes participen activamente en situaciones de lectura, escritura y oralidad con sentido comunicativo. En este sentido, según el Ministerio de Educación del Perú (2022), “las prácticas sociales del lenguaje se refieren a las acciones que se realizan con textos orales o escritos en determinadas situaciones de comunicación para lograr ciertos propósitos comunicativos” (p. 4). Asimismo, Delgado (2023) afirma que “el enfoque comunicativo sitúa al estudiante como usuario del lenguaje en contextos

reales, donde la interacción y la reflexión sobre el texto son fundamentales” (p. 15). Por tanto, este enfoque enfatiza que la lectura y escritura no sean solo competencias aisladas, sino herramientas para la construcción de sentido, para la participación en la cultura escrita y para la formación de sujetos autónomos y críticos.

2.2.3.2. Competencias y capacidades del área de comunicación en educación primaria

El área de Comunicación en la educación primaria busca desarrollar en los estudiantes competencias comunicativas que les permitan interactuar con otros, construir conocimiento y participar de manera crítica en su entorno social. Según el Ministerio de Educación del Perú (2021), las competencias del área se orientan a que el estudiante “comprenda y produzca textos orales y escritos en distintos contextos, utilizando el lenguaje como herramienta de comunicación, pensamiento y representación del mundo” (p. 147). Este enfoque considera al lenguaje como una práctica social que media la interacción, la construcción de significados y el aprendizaje autónomo.

En ese marco, el currículo nacional establece tres competencias fundamentales para el área: (a) se comunica oralmente en su lengua materna, (b) lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna y (c) escribe diversos tipos de textos en su lengua materna. Dichas competencias integran los procesos de comprensión, expresión y reflexión, constituyendo el eje articulador de las habilidades lingüísticas y metacognitivas.

La primera competencia, “Se comunica oralmente en su lengua materna”, permite que los estudiantes participen activamente como hablantes y oyentes en diversas situaciones comunicativas. De acuerdo con el MINEDU (2021), esta competencia desarrolla capacidades como obtener información de textos orales, inferir e interpretar contenidos, organizar y desarrollar ideas de forma coherente, y utilizar recursos no verbales y paraverbales estratégicamente (p. 148). En esta línea, Delgado (2023) enfatiza que la comunicación oral

promueve la interacción y el pensamiento crítico, ya que “favorece la construcción compartida de significados y la reflexión sobre las propias ideas en contextos de diálogo” (p. 15).

La segunda competencia, “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, se vincula directamente con la comprensión lectora, pues implica que el estudiante interprete, analice y evalúe textos escritos de diversa naturaleza. Según el currículo, esta competencia se desarrolla mediante capacidades como obtener información, inferir e interpretar el contenido y reflexionar críticamente sobre la forma y el propósito del texto. En este sentido, García y Martínez (2023) señalan que “la comprensión lectora es una práctica que integra procesos cognitivos y metacognitivos, permitiendo al lector transformar la información en conocimiento” (p. 129). Así, esta competencia fortalece la autonomía lectora y el aprendizaje significativo.

La tercera competencia, “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”, promueve que los estudiantes planifiquen, elaboren y revisen sus escritos de acuerdo con el propósito comunicativo y el destinatario. El MINEDU (2021) precisa que esta competencia se concreta mediante capacidades como adecuar el texto a la situación comunicativa, organizar las ideas con coherencia y cohesión, emplear correctamente las convenciones lingüísticas y reflexionar sobre la forma y contenido del texto (p. 149). Según López y Fernández (2023), la escritura constituye una herramienta metacognitiva, ya que “permite al estudiante autorregular su pensamiento, planificar y evaluar su propio proceso de producción textual” (p. 126).

En conjunto, estas competencias y capacidades se enmarcan en un enfoque comunicativo y sociocultural, que concibe el aprendizaje del lenguaje como una práctica situada y reflexiva. Desde esta perspectiva, el área de Comunicación contribuye al desarrollo integral del estudiante, fortaleciendo la metacognición y la comprensión lectora, pilares de la autonomía en el aprendizaje. Tal como destaca Rodríguez y Gutiérrez (2023), “las capacidades comunicativas como inferir, evaluar y producir textos son manifestaciones de pensamiento

autónomo y crítico” (p. 22). Por tanto, el dominio de estas competencias no solo mejora la comunicación, sino que potencia la autorregulación cognitiva y emocional en los procesos de lectura y escritura.

2.3. Marco conceptual (palabras clave)

Aprendizaje: Hernández (2024) señalan que “el aprendizaje es una construcción activa del sujeto en interacción con el entorno y con sus propias estrategias cognitivas” (p. 45). Así, el aprendizaje en educación primaria se invita a concebirlo como una capacidad del estudiante para autorregular su crecimiento cognitivo y emocional, vinculando estrechamente con la autonomía lectora y la metacognición.

Enseñanza: La enseñanza se entiende como un proceso pedagógico intencional, sistemático y orientado al logro de aprendizajes, en el que el docente organiza acciones, recursos y estrategias para favorecer la participación activa del estudiante. En este sentido, Peña Vargas y Rueda Chavez (2026) señalaron que los procesos didácticos implementados por los docentes incidieron de manera directa en los aprendizajes, debido a que la enseñanza se concretó en acciones pedagógicas planificadas que orientaron la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias. Por ello, la enseñanza no se redujo a la transmisión de contenidos, sino que implicó la mediación consciente del docente para generar experiencias significativas de aprendizaje.

Metacognición: López y Gutiérrez (2022) sostienen que “la metacognición permite al lector anticipar, monitorear y verificar su comprensión del texto” (p. 78). Simultáneamente, Vega (2024) señala que “la activación de la metacognición en la lectura incrementa la autonomía del estudiante y mejora el rendimiento lector” (p. 122). De esta forma, la metacognición se articula

como variable clave en la investigación, en relación con la comprensión lectora del estudiante de sexto grado.

Lectura: La lectura se entiende como un proceso interactivo entre el lector, el texto y el contexto, en el cual el estudiante construye significados a partir de las palabras escritas. González y Ramírez (2023) afirma que “leer es mucho más que decodificar símbolos; es interpretar, inferir, comparar y reflexionar sobre el texto” (p. 52). Del mismo modo, Ramírez y Pérez (2023) establecen que “la lectura consciente exige la activación de estrategias cognitivas y metacognitivas para convertir la información en conocimiento” (p. 84). Por tanto, la lectura se sitúa en esta investigación como el contexto en el que se evalúa la comprensión y la aplicación de estrategias autorreguladas.

Comprensión de textos: La comprensión de textos implica la capacidad del estudiante para procesar, interpretar, valorar y utilizar la información escrita de manera funcional. Martínez y Gómez (2023) sostiene que “la comprensión de textos supone la integración entre lo que el estudiante sabe, lo que el texto ofrece y las estrategias que emplea” (p. 99). Asimismo, el Ministerio de Educación del Perú (2021) señala que “comprender textos es una competencia que se desarrolla progresivamente y que permite al estudiante participar de forma plena en su proceso educativo y social” (p. 14). De este modo, esta competencia es el resultado del despliegue de la metacognición en el contexto lector y es el foco principal de la variable dependiente en el estudio.

Planificación lectora: La planificación lectora se refiere a la fase previa al acto de leer en la cual el estudiante establece objetivos, identifica conocimientos previos y selecciona estrategias para abordar el texto. En este sentido, Gómez (2022) describe que “la planificación lectora es el momento estratégico donde el lector decide qué hacer, cómo hacerlo y con qué propósito” (p. 33). En consecuencia, la planificación lectora se considera una dimensión de la metacognición crítica para la autonomía del estudiante en la lectura.

Supervisión: La supervisión consiste en el monitoreo dinámico del proceso lector, mediante el chequeo de la propia comprensión, la detección de dificultades y la corrección mediante estrategias adaptadas. Según Ruiz (2024), “la supervisión metacognitiva activa permite al lector reconocer cuándo su comprensión falla y qué ajustes realizar” (p. 44). Así, la supervisión se configura como la fase intermedia del ciclo metacognitivo que sostiene la mejora de la comprensión lectora.

Evaluación: La evaluación en el proceso lector se refiere a la fase final en la cual el estudiante reflexiona sobre su comprensión, revisa las estrategias empleadas y proyecta ajustes futuros. Por ejemplo, Fernández & Martínez (2023) indican que “la evaluación metacognitiva permite al estudiante hacerse preguntas como ¿entendí?, ¿qué me faltó?, ¿cómo mejoraré?” (p. 29). Por lo tanto, esta dimensión completa el ciclo metacognitivo y se conecta directamente con la capacidad del estudiante para aprender de forma autónoma mediante la lectura.

Nivel literal: El nivel literal constituye el primer nivel de comprensión lectora, ya que se centra en la identificación de información explícita presente en el texto. En este sentido, Morales (2023) señaló que “el nivel literal se caracteriza por el reconocimiento directo de datos, hechos e ideas expresadas de manera explícita en el texto, sin requerir interpretación adicional” (p. 6). Por ello, este nivel permite al lector ubicar información básica como personajes, lugares, secuencias y detalles específicos, siendo fundamental como base para el desarrollo de niveles superiores de comprensión.

Nivel reorganizacional: El nivel reorganizacional de la comprensión lectora implica la capacidad del lector para organizar, clasificar y estructurar la información del texto, estableciendo relaciones entre sus partes. En este sentido, Pérez et al. (2023) señalaron que “el nivel reorganizacional permite al lector sintetizar, comparar y reorganizar la información del texto mediante esquemas, resúmenes o cuadros, favoreciendo una comprensión más

estructurada” (p. 27). Por ello, este nivel va más allá de la identificación literal, ya que exige transformar la información para comprenderla de manera más profunda y significativa.

Nivel inferencial: En el nivel inferencial de comprensión, el estudiante deduce, predice y construye significados que no están explicitados en el texto. Gómez & Ríos (2023) explican que “la inferencia implica que el lector establezca conexiones entre lo dicho y lo omitido, genere hipótesis y valide sus respuestas” (p. 72). Este nivel se vincula estrechamente con la supervisión metacognitiva y permite abordar la lectura de textos con mayor complejidad.

Nivel criterial: El nivel criterial o crítico-valorativo corresponde a la capacidad del lector para evaluar, juzgar y aplicar la información del texto en nuevos contextos. Martínez (2022) señala que “en este nivel el lector no solo comprende, sino que valoriza, selecciona y transforma la información de acuerdo a sus propósitos” (p. 65). Así, este nivel representa un alto grado de autonomía lectora y se alinea con los objetivos de metacognición y aprendizaje autónomo en educación primaria.

III. HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

Existe una relación directa y significativa entre la metacognición y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.

3.1.2. Hipótesis específicas

- Existe una relación directa y significativa entre la metacognición y el nivel literal de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.
- Existe una relación directa y significativa entre la metacognición y el nivel reorganizacional de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.
- Existe una relación directa y significativa la metacognición y el nivel inferencial de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.
- Existe una relación directa y significativa entre la metacognición y el nivel criterial de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.

3.2. Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de la variable metacognición

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Técnica e instrumento
López y Gutiérrez (2022) la metacognición es la capacidad de un individuo para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y pensamiento. Es decir, es la conciencia y el control que tiene una persona sobre sus propios procesos cognitivos.	La variable Metacognición es definida operacionalmente como la capacidad autorreguladora que posee un individuo para gestionar, supervisar y evaluar sus propios procesos cognitivos durante la lectura. Esta variable se mide a través de un cuestionario diseñado para recoger información sobre tres dimensiones específicas: <ul style="list-style-type: none"> • Planificación lectora • Supervisión • Evaluación El instrumento utilizado para recoger la información es un cuestionario estructurado, cuyos ítems están diseñados para medir cada una de las dimensiones mencionadas, permitiendo cuantificar el nivel de metacognición en los participantes.	Planificación lectora: Recursos para la búsqueda de información, actitud, selección de estrategias lectoras Supervisión: Nivel de ajuste entre la atención y el esfuerzo que debe realizarse, uso de estrategias para la selección de la información relevante del texto, nivel de autoeficacia en el conocimiento de las herramientas lectoras Evaluación: Control del rendimiento lector, verificación de la idoneidad de las estrategias utilizadas, reconocimiento de los resultados obtenidos.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos previos. • Objetivos de la lectura. • Plan de acción <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Aproximación o alejamiento de la meta. • Detección de dificultades en la comprensión. • Conocimientos de las causas de las dificultades. • Flexibilidad en el uso de las estrategias <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de los resultados logrados 	Encuesta Escala para Medir la Metacognición en la Lectura

Nota. Descripción de la variable de estudio de forma conceptual y operacional.

Tabla 2*Tabla de operacionalización de la variable comprensión lectora*

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Técnica e instrumento
Martínez (2023) el nivel de comprensión lectora se refiere a la capacidad de un lector para comprender el significado de un texto escrito. Esto implica la habilidad de identificar las ideas principales, los detalles relevantes, las relaciones entre las ideas y el propósito del autor.	La variable Nivel de comprensión lectora es definida operacionalmente como la capacidad del individuo para interpretar, analizar y evaluar un texto escrito, manifestada a través de diferentes niveles de profundidad en la comprensión. Esta variable es medida mediante un cuestionario denominado Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva – ACL, diseñado para recoger información sobre cuatro dimensiones específicas: <ul style="list-style-type: none">• Nivel literal• Nivel reorganizacional• Nivel inferencial• Nivel criterial El instrumento utilizado para recoger la información es un cuestionario estructurado, cuyos ítems están diseñados para medir cada una de las dimensiones mencionadas, permitiendo cuantificar el nivel de comprensión lectora en los participantes.	Nivel Literal Comprensión y extracción de información explícita y directa presente en un texto o material.	<ul style="list-style-type: none"> • Lee información escrita. • Relaciona la imagen que acompaña al texto. 	Cuestionario Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva – ACL
		Nivel Reorganizacional Síntesis y reorganización de la información en categorías, esquemas o resúmenes para una comprensión estructurada.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la idea principal y secundaria de un texto. • Identifica y Coloca títulos que encierran la razón de un escrito. • Organiza los componentes y enlaces que se encuentran en el texto. 	
		Nivel Inferencial Interpretación de significados implícitos, relaciones causales y conclusiones basadas en información no explícita.	<ul style="list-style-type: none"> • Establece secuencias temporales y lógicas entre los componentes de la lectura • Instaurar la analogía de causa-efecto en diferentes lecturas. • Identifica la connotación de las oraciones a partir del entorno de la lectura. • Identifica información explícita del texto: personajes, hechos, objetos y escenarios. • Identifica el tema y/o las ideas primordiales y complementarias de diversas lecturas. 	
		Nivel Criterial Evaluación crítica de la información, emitiendo juicios sobre su calidad, relevancia y contrastando perspectivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta tablas y signos convencionales. • Interpreta cuadros y números. • Infiere ideas a partir del contenido que está evidente en la lectura 	

Nota. Descripción de la variable de estudio de forma conceptual y operacional.

Tabla 3*Operacionalización del instrumento de la variable metacognición*

Dimensión	Indicadores	Nº DE ÍTEMS	Escala de Valoración	Nivel y Rangos
Planificación lectora: Recursos para la búsqueda de información, actitud, selección de estrategias lectoras	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos previos. • Objetivos de la lectura. • Plan de acción 	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13	A (1) B (2) C (3)	
Supervisión: Nivel de ajuste entre la atención y el esfuerzo que debe realizarse, uso de estrategias para la selección de la información relevante del texto, nivel de autoeficacia en el conocimiento de las herramientas lectoras	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximación o alejamiento de la meta. • Detección de dificultades en la comprensión. • Conocimientos de las causas de las dificultades. • Flexibilidad en el uso de las estrategias 	14,15,16,17,18,19,20,21		Muy frecuente [20-28] Frecuente [10-19] Poco frecuente [0-9]
Evaluación. Control del rendimiento lector, verificación de la idoneidad de las estrategias utilizadas, reconocimiento de los resultados obtenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de los resultados logrados 	22,23,24,25,26,27,28		

Nota. Descripción del instrumentó de la variable

Tabla 4

Operacionalización del instrumento de la variable nivel de comprensión lectora

Dimensión	Indicadores	Nº DE ÍTEMS	Nivel y Rangos
Nivel Literal	<ul style="list-style-type: none"> • Lee información escrita. • Relaciona la imagen que acompaña al texto. 	4,9,10,11,16,18,19,23,24,25	
Nivel Reorganizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la idea principal y secundaria de un texto. • Identifica y Coloca títulos que encierran la razón de un escrito. • Organiza los componentes y enlaces que se encuentran en el texto. 	5,6,8,17,20,21,27	
Nivel Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Establece secuencias temporales y lógicas entre los componentes de la lectura • Instaurar la analogía de causa-efecto en diferentes lecturas. • Identifica la connotación de las oraciones a partir del entorno de la lectura. • Identifica información explícita del texto: personajes, hechos, objetos y escenarios. • Identifica el tema y/o las ideas primordiales y complementarias de diversas lecturas. 	1,3,7,13,14,22,26,28	Ordinal: Bueno (20 - 28) Regular (10 - 19) Malo (0 - 9)
Nivel Criterial	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta tablas y signos convencionales. • Interpreta cuadros y números. • Infiere ideas a partir del contenido que está evidente en la lectura 	2,12,15	

Nota. Descripción del instrumentó de la variable

IV. METODOLOGÍA

4.1. Tipo, nivel y diseño de investigación

4.1.1. Tipo de investigación

La investigación se clasifica como básica o pura, dado que su finalidad principal es generar conocimiento teórico y científico sobre la relación entre la metacognición y la comprensión lectora en un contexto educativo específico. Según Arias (2022), la investigación básica “se orienta al desarrollo de teorías y principios que amplíen el conocimiento científico sin buscar resolver problemas inmediatos, sino proporcionar fundamentos conceptuales para futuras aplicaciones” (p. 45).

En este estudio, se buscó comprender cómo se correlacionan dos variables fundamentales del aprendizaje: la metacognición, entendida como la capacidad de autorregular los procesos cognitivos, y la comprensión lectora, referida a la interpretación, análisis y reflexión crítica de los textos. En esa línea, Ñaupas Paitán et al. (2023) sostuvieron que la investigación básica permitió generar conocimiento teórico y explicativo sobre los fenómenos, constituyéndose en fundamento para comprender científicamente la realidad educativa.

Por tanto, la presente investigación se enmarca dentro del tipo básico porque tiene como objetivo principal generar conocimiento teórico y explicativo acerca de la relación entre las variables de estudio, sin una aplicación práctica inmediata.

4.1.2. Nivel de investigación

El nivel de investigación corresponde a un diseño correlacional, cuyo propósito es medir el grado de relación entre las variables metacognición y comprensión lectora. Este tipo de estudio no busca determinar causalidad, sino identificar la fuerza y dirección de la relación entre ambas variables.

De acuerdo con Arias (2022), la investigación correlacional “analiza asociaciones entre variables sin manipularlas, permitiendo establecer relaciones predictivas que sirvan de base para estudios experimentales posteriores” (p. 112).

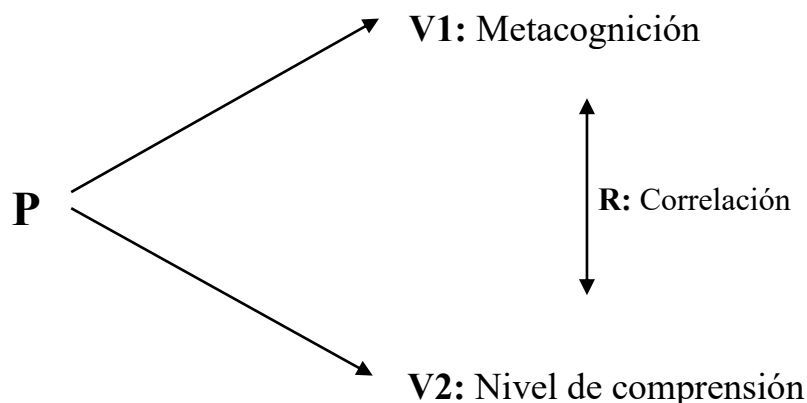
En conclusión, esta investigación correlacional se caracterizó por observar y analizar las variables tal como ocurren en la realidad, sin manipularlas. En este caso, se pretendía determinar si existía una asociación significativa entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado.

4.1.3. Diseño de investigación

El estudio adoptó un diseño no experimental de tipo transversal, dado que las variables fueron observadas y analizadas tal como ocurrieron en su contexto natural, sin manipulación por parte del investigador.

Como indica Arias (2022), los diseños no experimentales “permiten describir fenómenos tal y como se presentan en un momento determinado, obteniendo una fotografía del estado de las variables” (p. 115). Asimismo, Rivera et al. (2023) precisan que los estudios transversales se utilizan “cuando el investigador desea analizar correlaciones y prevalencias sin alterar el entorno o las condiciones naturales del fenómeno” (p. 11).

En el presente trabajo, se recopilaban datos durante el año 2025 mediante la aplicación de instrumentos en un único momento temporal, lo cual permitió establecer relaciones entre la metacognición y la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado. Este enfoque resultó pertinente, ya que posibilitó evaluar la correlación entre las variables dentro del contexto educativo real, sin intervenir en el proceso pedagógico.



P: Estudiantes del 6° de primaria

V1: Metacognición

V2: Nivel de comprensión lectora

R: Correlación

4.2. Población y unidad de análisis

4.2.1. Población de estudio

Según Ñaupas Paitán et al. (2023), la población se definió como el conjunto total de elementos o unidades de análisis que conforman el objeto de estudio en una investigación. En este estudio, la población estuvo constituida por todos los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana de Pallpata, matriculados en el año 2025, quienes fueron objeto de análisis mediante los instrumentos de recolección de datos.

La elección de esta población se justificó porque los estudiantes de sexto grado representan un grupo clave en el desarrollo de habilidades metacognitivas y de comprensión lectora, lo que permitió explorar de manera efectiva las variables de interés en un contexto educativo específico. Como señala Hernández et al. (2023), la selección de la población debe estar alineada con los objetivos de la investigación, y en este caso, los estudiantes de sexto

grado proporcionaron un marco adecuado para analizar la relación entre la metacognición y la comprensión lectora.

Estudiantes del sexto grado de educación primaria matriculados en el año 2025 de la IE Independencia Americana de Pallpata

Tabla 5

Población de estudio

No	Grado	Cantidad de alumnos
1	Sexto A	30
2	Sexto B	30
	Total	60

Nota. Datos obtenidos de ESCALE 2025

4.2.2. Tamaño de muestra y técnica de selección de muestra

4.2.2.1. Tamaño de muestra

En la presente investigación no correspondió determinar un tamaño de muestra, debido a que se trabajó con la totalidad de la población de estudio. Esta estuvo constituida por 60 estudiantes del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa Independencia Americana de Pallpata, matriculados durante el año 2025.

La población se encontraba distribuida en dos secciones: sexto grado “A”, conformado por 30 estudiantes, y sexto grado “B”, integrado por 30 estudiantes. Debido a que el número total de participantes era reducido, accesible y manejable para las investigadoras, se decidió incluir al 100 % de los estudiantes.

Por consiguiente, los 60 estudiantes no constituyeron una muestra, sino la población total de la investigación. En ese sentido, no se aplicó una fórmula para calcular el tamaño muestral ni se seleccionó un subconjunto de participantes, puesto que todas las unidades de análisis fueron incorporadas en el estudio.

4.2.2.1. Técnica de selección de muestra

En esta investigación no se aplicó ninguna técnica de selección de muestra, debido a que no se realizó un procedimiento de muestreo. La información fue recogida de los 60 estudiantes que conformaban la totalidad de la población de sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa Independencia Americana de Pallpata.

En consecuencia, el estudio tuvo una cobertura censal, entendida como la inclusión de todas las unidades que integraban la población previamente delimitada. Por ello, no se utilizaron técnicas de muestreo probabilístico ni no probabilístico, ya que no fue necesario seleccionar participantes.

La incorporación de la población total permitió obtener información de todos los estudiantes involucrados en el contexto investigado y analizar las variables metacognición y comprensión lectora sin incurrir en error derivado de la selección muestral. No obstante, los resultados obtenidos se circunscribieron a los estudiantes de sexto grado de la institución educativa estudiada y no deben generalizarse automáticamente a otras poblaciones o instituciones.

4.3. Técnicas de recolección de información

En la presente investigación, se empleó la técnica de encuesta estructurada, aplicada mediante dos instrumentos complementarios: el Cuestionario de Metacognición y la Prueba de Comprensión Lectora. Esta técnica permitió recoger información cuantitativa y objetiva sobre las variables de estudio, asegurando la validez y confiabilidad de los datos obtenidos. Según Arias (2022), la encuesta constituye “una técnica sistemática de recolección de información que permite conocer opiniones, actitudes o comportamientos de una población mediante instrumentos estructurados” (p. 123). Asimismo, la elección de esta técnica respondió a la naturaleza básica, correlacional y no experimental del estudio, ya que, como indican Rivera et

al. (2023), este tipo de investigaciones “requieren técnicas que permitan obtener mediciones simultáneas de las variables sin manipularlas, para establecer correlaciones estadísticas entre ellas” (p. 22).

La encuesta fue aplicada de manera grupal y directa a los estudiantes de sexto grado de la IE Independencia Americana de Pallpata, utilizando instrumentos elaborados en función de las dimensiones e indicadores establecidos en la matriz de operacionalización de variables. El proceso de aplicación se desarrolló de forma sistemática e incorporó mecanismos de control de sesgos en cada etapa, con el propósito de garantizar la validez interna del estudio y la calidad de la información recolectada.

En primer lugar, se realizó la coordinación con la institución educativa, gestionándose los permisos respectivos y programándose la aplicación en horarios pertinentes. En esta fase se controló el sesgo de selección, asegurando que todos los estudiantes que conformaban la población participaran en igualdad de condiciones, evitando exclusiones que pudieran afectar la representatividad de los resultados.

En segundo lugar, se llevó a cabo la sensibilización de los participantes, explicándoles el propósito de la investigación, garantizándoles la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas, y precisando que la información sería utilizada únicamente con fines académicos. En esta etapa se controló el sesgo de deseabilidad social, puesto que se enfatizó que no existían respuestas correctas o incorrectas, reduciendo así la posibilidad de que los estudiantes respondieran en función de lo socialmente esperado. Asimismo, antes de la aplicación, los instrumentos fueron sometidos a juicio de expertos, procedimiento que permitió evaluar la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems. Este proceso contribuyó al control del sesgo de medición, ya que aseguró que las preguntas fueran comprensibles, adecuadas al nivel de los participantes y consistentes con las variables de estudio, minimizando posibles errores derivados de ambigüedades o interpretaciones inadecuadas.

En tercer lugar, se procedió a la aplicación de los instrumentos en el aula, bajo condiciones homogéneas para todos los participantes. La administración se efectuó en un ambiente adecuado, sin interrupciones, y con instrucciones previamente estandarizadas. En esta fase se controló el sesgo del investigador o de administración, evitando influir en las respuestas mediante explicaciones adicionales, gestos o comentarios. Del mismo modo, se controló el sesgo de condiciones ambientales, al garantizar que todos los participantes respondieran en un mismo contexto físico y temporal.

Asimismo, durante la aplicación solo se absolvieron dudas de carácter procedimental, sin reinterpretar ni reformular el contenido de los ítems. Esto permitió controlar el sesgo de información, especialmente el relacionado con la heterogeneidad en la comprensión de las instrucciones y del procedimiento de respuesta.

Una vez finalizada la aplicación, se realizó la revisión inmediata de los cuestionarios, verificándose que todos los ítems hubieran sido respondidos. En esta etapa se controló el sesgo de no respuesta, ya que se identificaron oportunamente omisiones o vacíos, evitando la pérdida parcial de información.

Posteriormente, se efectuó la codificación y el registro de los datos en una base estructurada, siguiendo criterios previamente establecidos. En esta fase se controló el sesgo de procesamiento de datos, mediante la uniformidad en la codificación de respuestas y la revisión de posibles inconsistencias al momento de trasladar la información al software estadístico.

Finalmente, se garantizó el resguardo ético de la información recopilada, preservando la confidencialidad de los datos y restringiendo su uso exclusivamente al desarrollo de la investigación. Esta medida contribuyó a mantener la integridad del estudio y a reducir riesgos asociados con la manipulación o el uso inadecuado de la información.

En conjunto, el procedimiento de aplicación de los instrumentos se ejecutó incorporando controles técnicos de sesgo en cada una de sus fases, lo cual permitió fortalecer la validez interna de la investigación, así como la confiabilidad y consistencia de los datos obtenidos.

4.3.1. Fichas técnicas de los instrumentos de investigación

El primer instrumento, el Cuestionario de Metacognición, midió las dimensiones de planificación lectora, supervisión y evaluación. Estuvo conformado por 28 ítems con alternativas tipo Likert en tres categorías de respuesta (1 = poco frecuente, 2 = frecuente, 3 = muy frecuente). Los ítems fueron contruidos con base en indicadores tales como los conocimientos previos, los objetivos de la lectura, la detección de dificultades y la evaluación de resultados.

Ficha Técnica del Instrumento de Investigación

Nombre del Instrumento: Escala para Medir la Metacognición en la Lectura (ESCOLA 28A)

Autores: Aníbal Puente Ferreras y Virginia Jiménez Rodríguez (2009)

Estandarización: Instrumento originalmente desarrollado en España por Puente y Jiménez, y estandarizado en Lima (Perú) por Elizabeth Rojas Huamancaja (2014) para población escolar de educación primaria, según la adaptación empleada por Félix Quispe (2020).

Adaptación: La versión aplicada en la presente investigación mantiene la estructura original del instrumento ESCOLA, compuesta por 28 ítems distribuidos en tres dimensiones:

- Planificación (antes de la lectura),
- Supervisión (durante la lectura) y
- Evaluación (después de la lectura).

Cada ítem presenta tres alternativas de respuesta tipo Likert (1 = Poco frecuente, 2 = Frecuente, 3 = Muy frecuente).

Administración: Puede aplicarse de forma individual o grupal, en formato físico o digital, bajo la supervisión del investigador o docente responsable.

Edad: Dirigido a estudiantes del nivel primario, preferentemente de cuarto a sexto grado, entre 9 y 12 años de edad.

Tiempo de Aplicación: Aproximadamente 40 minutos en su versión completa.

Objetivo: Evaluar los procesos metacognitivos implicados en la lectura, identificando el grado de frecuencia con que los estudiantes planifican, monitorean y evalúan su comprensión durante la lectura.

Calificación: Cada ítem se puntúa de 1 a 3 puntos, según la frecuencia de uso de estrategias metacognitivas:

- 1 punto: Poco frecuente
- 2 puntos: Frecuente
- 3 puntos: Muy frecuente

Los puntajes se agrupan según los niveles establecidos por la autora:

- Muy frecuente: 20 – 28 puntos
- Frecuente: 10 – 19 puntos
- Poco frecuente: 0 – 9 puntos

Validez: El instrumento cuenta con validez de contenido, otorgada por juicio de expertos metodológicos (Universidad Nacional Federico Villarreal y Universidad César Vallejo), quienes verificaron la pertinencia, claridad y relevancia de los ítems en relación con el constructo teórico.

Confiabilidad: Determinada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, con un valor de $\alpha = 0.842$, lo cual indica una alta consistencia interna del instrumento.

El segundo instrumento, la Prueba de Comprensión Lectora, evaluó las dimensiones de nivel literal, nivel reorganizacional, nivel inferencial y nivel criterial, integrando 28 ítems orientados a medir las habilidades lectoras de los estudiantes. Según los baremos establecidos, las respuestas se clasificaron en tres niveles de desempeño: malo (0 – 9), regular (10 – 19) y bueno (20 – 28).

Nombre del Instrumento:

Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva – ACL 1-6

Autores: Dr. José Luis Catalá Pérez, Dra. Rosa Catalá Poch y Dr. Manuel Molina Molina (Universidad de Valencia, España)

Estandarización: El instrumento fue estandarizado en España en población escolar de educación primaria y secundaria obligatoria, con normas percentilares para cada nivel educativo. Posteriormente, fue validado en Latinoamérica por equipos psicopedagógicos en Perú, Chile y México (2015–2020), adaptando sus textos y puntuaciones al contexto lingüístico hispanohablante.

Adaptación: En la presente investigación, se utilizó la versión ACL-6, adaptada para el nivel primaria, sexto grado, en la cual se evalúa la comprensión lectora a través de 11 textos narrativos, expositivos y discontinuos acompañados de 28 ítems con alternativas de respuesta múltiple (una correcta y tres distractores). La versión empleada mantiene la estructura y formato originales, pero se ajustó el lenguaje al contexto sociocultural peruano para facilitar la comprensión de los estudiantes.

Administración: La prueba se administra de forma individual o grupal, en modalidad escrita y en un solo momento. El evaluador debe brindar instrucciones claras, asegurando que todos los estudiantes comprendan el procedimiento antes de iniciar la lectura.

Edad: Dirigida a estudiantes de 10 a 12 años, correspondientes al sexto grado de educación primaria.

Tiempo de Aplicación: El tiempo estimado de aplicación es de 45 a 50 minutos, considerando las fases de lectura, resolución y revisión de las respuestas.

Objetivo: Evaluar el nivel de comprensión lectora a través de textos de complejidad lingüística progresiva, permitiendo identificar el dominio de los niveles literal, reorganizacional, inferencial y criterial, los cuales reflejan la capacidad del estudiante para comprender, interpretar, inferir y valorar la información textual.

Calificación: Cada ítem correcto recibe 1 punto y las respuestas incorrectas o en blanco se califican con 0 puntos. El puntaje total máximo de la prueba es 28 puntos. Los resultados se interpretan según los siguientes niveles de desempeño:

Malo (0 – 9)

Regular (10 – 19)

Bueno (20 – 28).

La puntuación puede analizarse de forma global o diferenciada por niveles de comprensión. El manual recomienda calcular percentiles o escalas z para comparaciones normativas.

Validez: El instrumento posee validez de contenido y de constructo, comprobada mediante análisis factorial confirmatorio y correlaciones con pruebas internacionales de lectura (PROLEC-R y CLP).

Confiabilidad: El coeficiente Alfa de Cronbach oscila entre 0.87 y 0.92 según el nivel de aplicación, lo que indica una alta consistencia interna y estabilidad psicométrica en contextos educativos diversos.

En suma, la técnica de encuesta permitió obtener información precisa y representativa de los procesos metacognitivos y del nivel de comprensión lectora de los estudiantes, aportando datos empíricos confiables para el análisis correlacional del estudio.

4.3.2. Validación por juicio de expertos del instrumento

Con el propósito de garantizar la validez de contenido de los instrumentos utilizados en la investigación, se aplicó el método de juicio de expertos. Este procedimiento permitió evaluar la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems incluidos tanto en el Cuestionario de Metacognición como en la Prueba de Comprensión Lectora (ACL-6).

Para ello, se contó con la participación de tres especialistas con experiencia en investigación educativa, evaluación y didáctica de la lectura, todos pertenecientes a la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC):

Experto 1: Mg. Ronald Callasi Uscca Docente de la UNSAAC, obtuvo una valoración global de 88.80 % para ambos instrumentos.

Experto 2: Dr. Jaime Aucca Marín Docente investigador de la UNSAAC, reportó una valoración promedio de 80 %, calificando los ítems como claros, pertinentes y coherentes con las variables del estudio.

Experto 3: Dr. Ángel Zenón Choquehuanca Cuadros Docente de la UNSAAC, presentó un puntaje promedio de 84 %, considerando que los instrumentos cumplían con los criterios metodológicos y de estructura necesarios para su aplicación.

En promedio, los tres expertos otorgaron una validez general de 84.26 %, lo que, según los criterios de Arias (2022), corresponde a un nivel alto de validez de contenido. Las

valoraciones evidenciaron una consistencia favorable entre los especialistas, con variaciones mínimas en la ponderación de los criterios de forma, contenido y estructura.

De acuerdo con las observaciones realizadas, se efectuaron ajustes menores en la redacción de algunos ítems del cuestionario de metacognición para mejorar su claridad semántica y coherencia interna. En el caso de la prueba de comprensión lectora, no se requirieron modificaciones sustanciales, confirmándose su adecuación al nivel educativo evaluado.

En consecuencia, se concluye que los instrumentos presentan un alto nivel de validez de contenido, siendo apropiados para su aplicación en el contexto de la presente investigación.

4.4. Técnicas de análisis e interpretación de la información

Para llevar a cabo el análisis e interpretación de la información fue fundamental seguir una serie de actividades, como lo señalan Hernández, et al. (2023):

- Revisar detalladamente cada resultado obtenido.
- Organizar los resultados de manera coherente y estructurada.
- Comparar y cotejar los diferentes resultados para identificar patrones o relaciones.
- Priorizar la información relevante para los objetivos de la investigación.
- Trasladar los datos y resultados a un programa adecuado para la elaboración del informe de investigación.
- Comentar o describir de forma concisa la esencia de los análisis realizados, valores encontrados, tablas, diagramas y gráficos generados.
- Realizar una revisión exhaustiva de los resultados para garantizar su precisión.

Finalmente, se elaboró el informe final de investigación que incluyó los hallazgos, conclusiones y recomendaciones derivadas del análisis de los datos recopilados (p. 327).

4.5. Técnicas para demostrarla verdad o falsedad de las hipótesis planteadas

Para la comprobación de las hipótesis formuladas en esta investigación, se requirió la aplicación de pruebas estadísticas adecuadas al tipo de estudio, el cual fue de nivel correlacional y diseño no experimental transversal, con dos cuestionarios aplicados para medir las variables Metacognición y Comprensión lectora.

De acuerdo con Arias (2022), las pruebas estadísticas utilizadas en la investigación educativa se seleccionan en función de las características de las variables y de la naturaleza de los datos, clasificándose en análisis paramétricos y no paramétricos. Los primeros exigen que los datos sigan una distribución normal, mientras que los segundos se emplean cuando los datos no cumplen dicho supuesto (p. 210).

En el presente estudio, se efectuó en primer lugar la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, considerando una muestra de 60 estudiantes. Los resultados arrojaron valores de $p = 0,049$ para la variable Metacognición y $p = 0,011$ para la variable Comprensión lectora, ambos inferiores al nivel de significancia de 0,05. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula de normalidad, concluyéndose que los datos no seguían una distribución normal.

Por esta razón, y de acuerdo con la recomendación de Rivera et al. (2023), quien sostiene que “cuando las variables no presentan distribución normal, deben emplearse métodos no paramétricos que no exijan supuestos de homogeneidad o varianza” (p. 44), se optó por el uso de pruebas no paramétricas para la contrastación de hipótesis.

En particular, se aplicó la prueba de correlación de Spearman (ρ), dado que permite medir la fuerza y dirección de la relación entre variables ordinales o no distribuidas normalmente, sin requerir homocedasticidad. Este procedimiento fue apropiado para determinar el grado de asociación entre los niveles de metacognición y las dimensiones de comprensión lectora (literal, reorganizacional, inferencial y criterial).

El análisis estadístico evidenció una correlación positiva, fuerte y significativa entre las variables principales ($\rho = 0,747$; $p < 0,05$), así como correlaciones significativas de distinta magnitud entre metacognición y los niveles específicos de comprensión lectora: literal ($\rho = 0,694$), reorganizacional ($\rho = 0,595$), inferencial ($\rho = 0,592$) y criterial ($\rho = 0,508$). Estos resultados confirmaron la hipótesis general y las hipótesis específicas del estudio, demostrando que, a mayor desarrollo de habilidades metacognitivas, mayor es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del sexto grado de la IE Independencia Americana, Pallpata.

V. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

5.1. Resultados de la variable Metacognición

Tabla 6

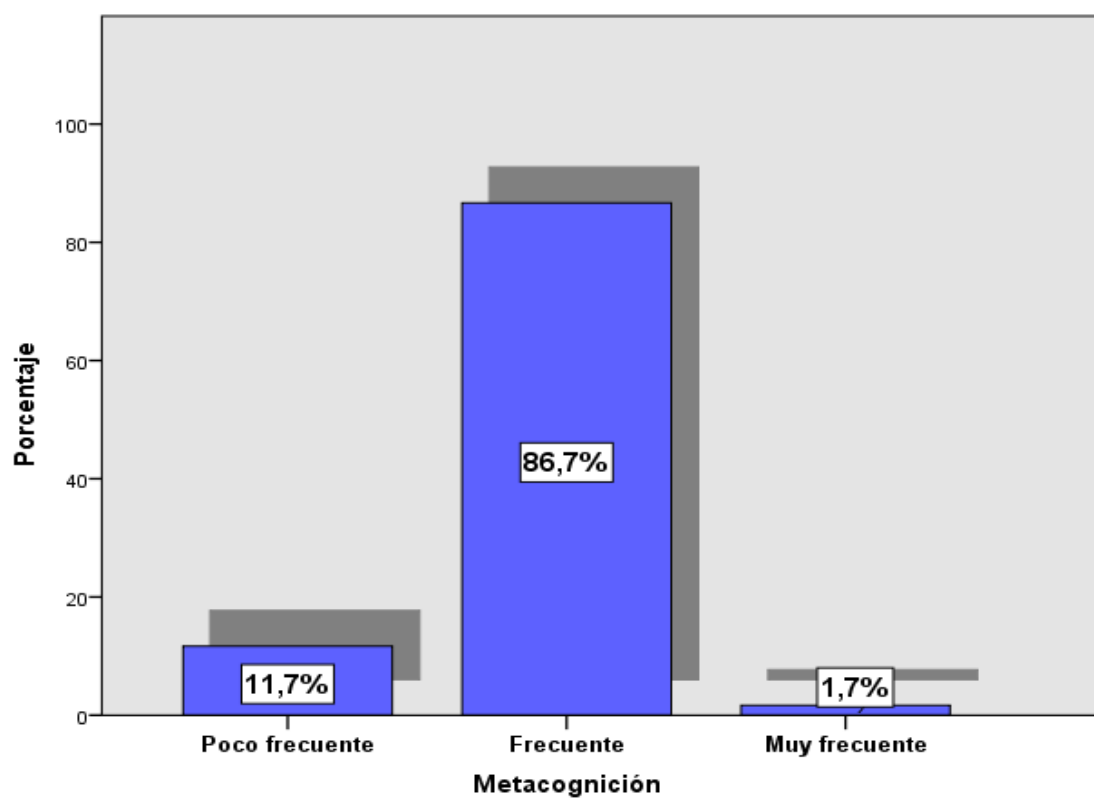
Resultado de la variable metacognición

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Poco frecuente	7	11,7	11,7
Frecuente	52	86,7	98,3
Muy frecuente	1	1,7	100,0
Total	60	100,0	

Nota. Elaborado mediante EXCEL de los resultados de la variable metacognición.

Figura 1

Frecuencia de la variable metacognición



Nota. Frecuencia de los resultados de la variable metacognición.

Descripción, análisis e interpretación de los resultados

En la tabla se observa que la mayoría de los estudiantes se ubican en la categoría frecuente con 52 estudiantes, lo que representa el 86,7 % del total. En contraste, 7 estudiantes que representan al 11,7 % manifestaron un nivel de metacognición poco frecuente, mientras que solo 1 estudiante que representa al 1,7 % logró un nivel muy frecuente. De este modo, los porcentajes acumulados muestran que el 98,3 % de los estudiantes se concentra entre los niveles poco frecuente y frecuente, alcanzando finalmente el 100 % con la inclusión de la categoría muy frecuente.

Estos resultados indican que la metacognición, entendida como la capacidad de planificar, monitorear y evaluar los propios procesos de aprendizaje, se presenta de manera frecuente en la gran mayoría de los estudiantes evaluados. Sin embargo, el reducido porcentaje que alcanza un nivel muy frecuente sugiere que, aunque los estudiantes aplican estrategias metacognitivas, aún no las desarrollan de manera óptima o sistemática. Asimismo, la presencia de un 11,7 % en el nivel poco frecuente evidencia que existe un grupo de estudiantes con limitaciones en estas habilidades, lo que podría repercutir en la efectividad de sus aprendizajes y plantea la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas que promuevan un mayor uso de estrategias metacognitivas.

5.1.1. Resultados de la dimensión planificación lectora

Tabla 7

Resultados de la dimensión planificación lectora

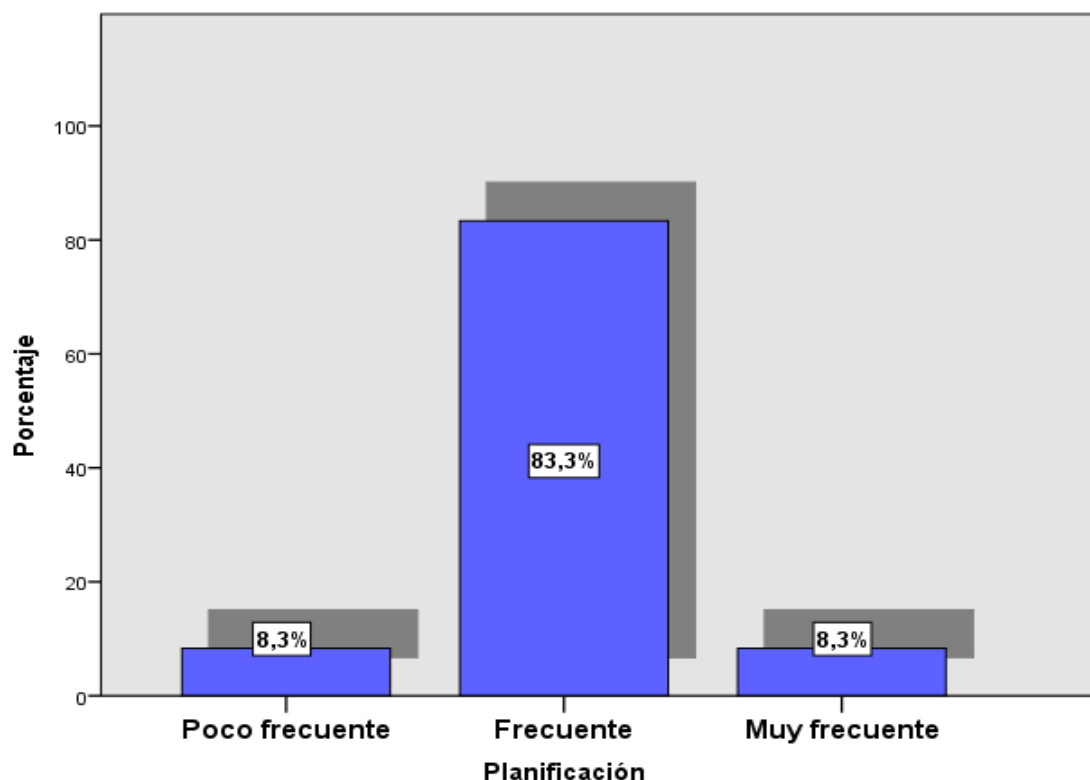
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Poco frecuente	5	8,3	8,3

Frecuente	50	83,3	91,7
Muy frecuente	5	8,3	100,0
Total	60	100,0	

Nota. Elaborado mediante EXCEL de los resultados de la dimensión planificación lectora.

Figura 2

Frecuencia de la dimensión planificación lectora



Nota. Frecuencia de los resultados de la dimensión planificación lectora

Descripción, análisis e interpretación de los resultados

En la tabla se aprecia que la mayoría de los estudiantes se ubican en la categoría frecuente, con 50 participantes que representan el 83,3 % del total. En contraste, tanto la categoría poco frecuente como la de muy frecuente registran la misma cantidad de estudiantes, con 5 casos cada una (8,3 % respectivamente). Finalmente, los porcentajes acumulados permiten evidenciar que el 91,7 % de los estudiantes se concentran entre las categorías poco frecuente y frecuente, llegando al 100 % al considerar la categoría muy frecuente

Estos resultados muestran que la planificación, entendida como la capacidad de organizar y anticipar las acciones necesarias para el aprendizaje, se presenta de manera frecuente en la gran mayoría de los estudiantes evaluados. Sin embargo, la proporción equivalente entre los niveles poco frecuente y muy frecuente sugiere que existe un grupo reducido que presenta debilidades en la planificación, así como otro que la ejecuta de manera más consolidada. En conjunto, los datos reflejan que, aunque la mayoría de los estudiantes logra planificar sus actividades de forma adecuada, aún se requiere promover estrategias pedagógicas que fortalezcan la planificación en los grupos extremos, buscando equilibrar el desarrollo de esta habilidad en toda la población estudiantil.

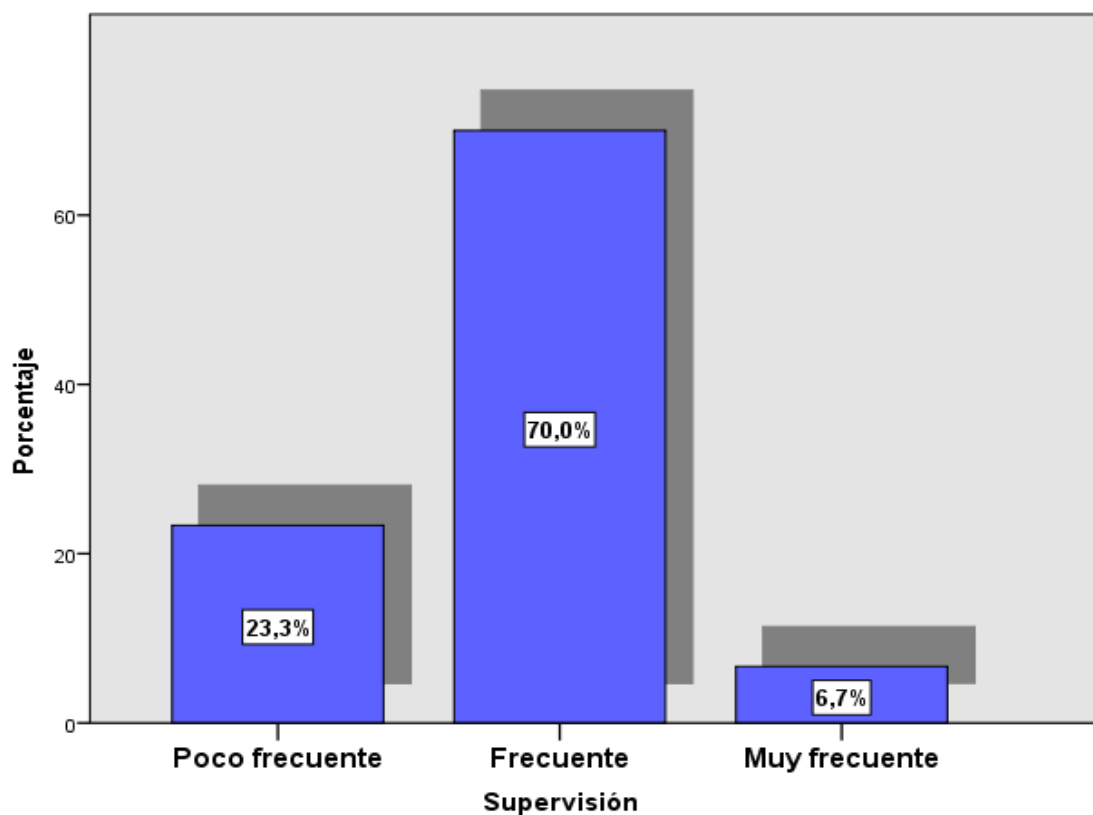
5.1.2. Resultados de la dimensión supervisión

Tabla 8

Resultados de la dimensión supervisión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Poco frecuente	14	23,3	23,3
Frecuente	42	70,0	93,3
Muy frecuente	4	6,7	100,0
Total	60	100,0	

Nota. Elaborado mediante EXCEL de los resultados de la dimensión supervisión.

Figura 3*Frecuencia de la dimensión supervisión*

Nota. Frecuencia de los resultados de la dimensión supervisión

Descripción, análisis e interpretación de los resultados

En la tabla se observa que la mayoría de los estudiantes se encuentran en la categoría frecuente, con 42 participantes que representan el 70,0 % del total. En segundo lugar, 14 estudiantes (23,3 %) señalaron un nivel de supervisión poco frecuente, mientras que solo 4 (6,7 %) reportaron un nivel muy frecuente. De esta manera, los porcentajes acumulados muestran que el 93,3 % de los estudiantes se concentran entre los niveles poco frecuente y frecuente, alcanzando finalmente el 100 % con la inclusión de la categoría muy frecuente.

Los resultados indican que la supervisión, entendida como la capacidad de monitorear y controlar el propio proceso de aprendizaje, se presenta principalmente de forma frecuente en los estudiantes evaluados. No obstante, el hecho de que casi una cuarta parte (23,3 %) se ubique

en el nivel poco frecuente evidencia una proporción considerable con limitaciones en esta habilidad, lo que podría afectar la autorregulación y eficacia de sus aprendizajes. Asimismo, el reducido porcentaje que alcanza un nivel muy frecuente (6,7 %) sugiere que aún son pocos los estudiantes que desarrollan un monitoreo constante y consolidado.

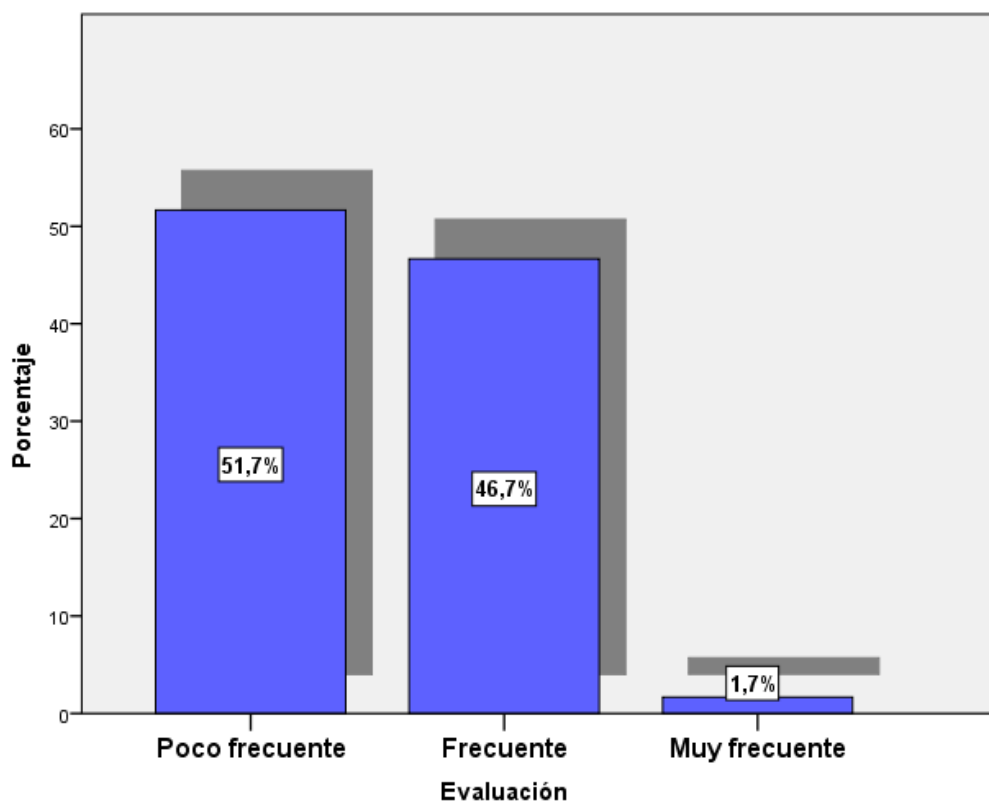
5.1.3. Resultados de la dimensión evaluación

Tabla 9

Resultados de la dimensión evaluación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Poco frecuente	31	51,7	51,7
Frecuente	28	46,7	98,3
Muy frecuente	1	1,7	100,0
Total	60	100,0	

Nota. Elaborado mediante EXCEL de los resultados de la dimensión evaluación.

Figura 4*Frecuencia de la dimensión evaluación*

Nota. Frecuencia de los resultados de la dimensión evaluación.

Descripción, análisis e interpretación de los resultados

En la tabla se aprecia que la mayor proporción de estudiantes se ubica en la categoría poco frecuente, con 31 participantes que representan el 51,7 % del total. En segundo lugar, 28 estudiantes que representan al 46,7 % señalaron un nivel de evaluación frecuente, mientras que únicamente 1 estudiante (1,7 %) reportó un nivel muy frecuente. De esta forma, los porcentajes acumulados muestran que el 98,3 % de los estudiantes se concentran entre los niveles poco frecuente y frecuente, llegando finalmente al 100 % con la inclusión de la categoría muy frecuente.

Los resultados evidencian que la evaluación, entendida como la capacidad de valorar y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, se presenta principalmente en un nivel poco

frecuente en más de la mitad de los estudiantes. Esta tendencia revela que gran parte de los evaluados no acostumbra a revisar de manera sistemática sus logros y dificultades, lo que puede limitar la consolidación de aprendizajes significativos. En contraste, el grupo que alcanza un nivel frecuente es apenas menor en número, lo que indica la existencia de un sector con prácticas más consistentes, aunque aún insuficientes. El bajo porcentaje en el nivel muy frecuente (1,7 %) refuerza la necesidad de impulsar estrategias educativas que fomenten procesos de autoevaluación más sólidos y permanentes en los estudiantes.

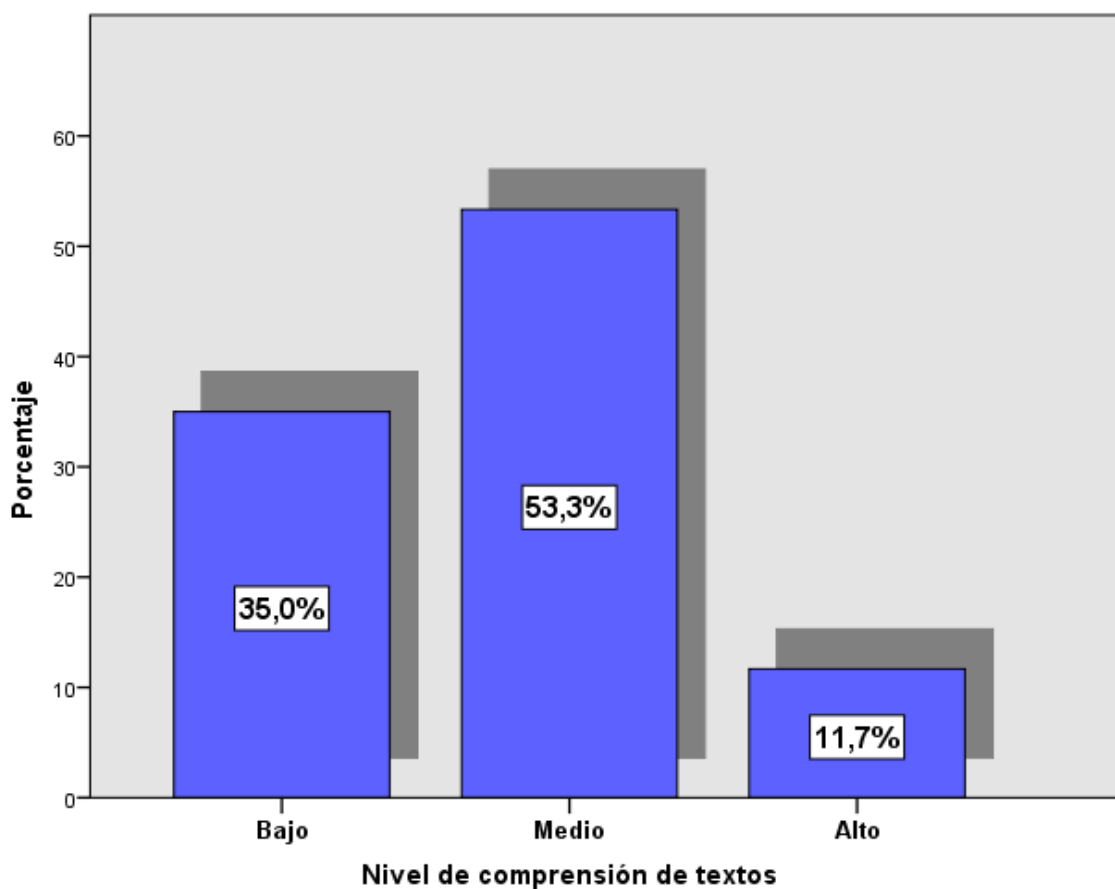
5.2. Resultados de la variable comprensión lectora

Tabla 10

Resultados de la comprensión de textos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	21	35,0	35,0
Medio	32	53,3	88,3
Alto	7	11,7	100,0
Total	60	100,0	

Nota. Elaborado mediante EXCEL de los resultados de la variable comprensión de textos.

Figura 5*Frecuencia de la comprensión de textos*

Nota. Frecuencia de los resultados de la variable comprensión lectora.

Descripción, análisis e interpretación de los resultados

En la tabla se observa que la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel medio de comprensión de textos, con 32 participantes que representan el 53,3% del total. En segundo lugar, 21 estudiantes que representan 35,0 % se encuentran en el nivel bajo, mientras que únicamente 7 representando al 11,7% alcanzaron un nivel alto. De este modo, los porcentajes acumulados muestran que el 88,3% de los estudiantes se concentran entre los niveles bajo y medio, completándose el 100 % al incluir la categoría alto.

Los resultados ponen en evidencia que más de la mitad de los estudiantes logran una comprensión de textos en el nivel medio, lo cual indica que manejan parcialmente las

habilidades necesarias para interpretar y relacionar la información. Sin embargo, la presencia de un 35,0 % en el nivel bajo refleja una proporción considerable con dificultades en la comprensión lectora, lo que constituye un factor limitante para el aprendizaje en otras áreas curriculares. En contraste, solo un 11,7 % alcanza el nivel alto, lo que muestra que son pocos los estudiantes que desarrollan una comprensión lectora avanzada. En conjunto, estos hallazgos resaltan la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la comprensión lectora, especialmente en los estudiantes con bajo desempeño

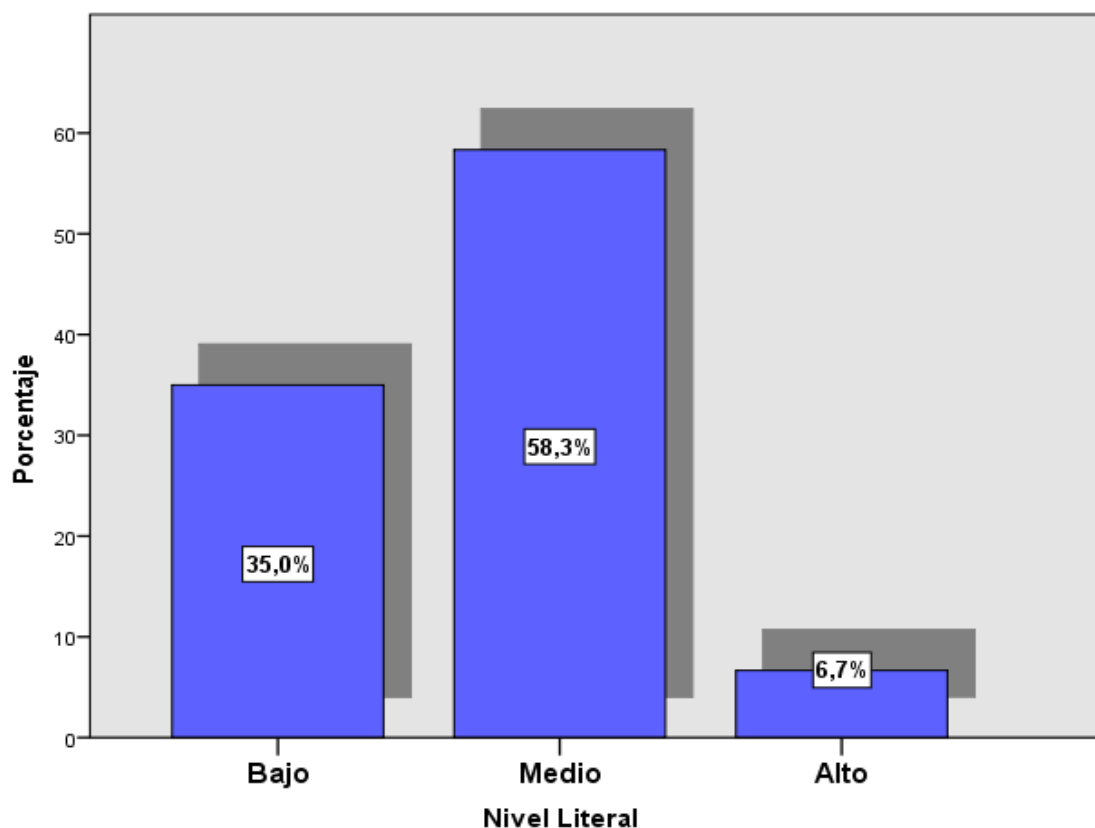
5.2.1. Resultados de la dimensión nivel literal

Tabla 11

Resultados de la dimensión del nivel literal

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	21	35,0	35,0
Medio	35	58,3	93,3
Alto	4	6,7	100,0
Total	60	100,0	

Nota. Elaborado mediante EXCEL de los resultados de la dimensión del nivel literal.

Figura 6*Frecuencia del nivel literal*

Nota. Frecuencia de los resultados de la dimensión del nivel literal.

Descripción, análisis e interpretación de los resultados

En la tabla se aprecia que la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel medio de comprensión literal, con 35 participantes que representan el 58,3 % del total. En segundo lugar, 21 estudiantes que representan al 35,0% se encuentran en el nivel bajo, mientras que solo 4 estudiantes representando al 6,7% alcanzaron un nivel alto. De este modo, los porcentajes acumulados evidencian que el 93,3 % de los estudiantes se concentran entre los niveles bajo y medio, completándose el 100 % al considerar el nivel alto.

Los resultados indican que la comprensión literal, entendida como la capacidad de identificar información explícita en los textos, se desarrolla en un nivel medio en más de la

mitad de los estudiantes evaluados. Sin embargo, la proporción de 35,0 % en el nivel bajo muestra que una parte importante de los estudiantes tiene dificultades para reconocer y recuperar datos básicos del texto, lo cual puede afectar su progreso en niveles superiores de comprensión. Por otro lado, el reducido 6,7 % que alcanza un nivel alto refleja que son pocos los estudiantes capaces de manejar con solvencia la información literal. En conjunto, estos hallazgos sugieren la necesidad de reforzar estrategias de lectura orientadas a mejorar la comprensión literal, con el fin de reducir la proporción en nivel bajo y favorecer un mayor avance hacia niveles altos.

5.2.2. Resultados de la dimensión nivel reorganizacional

Tabla 12

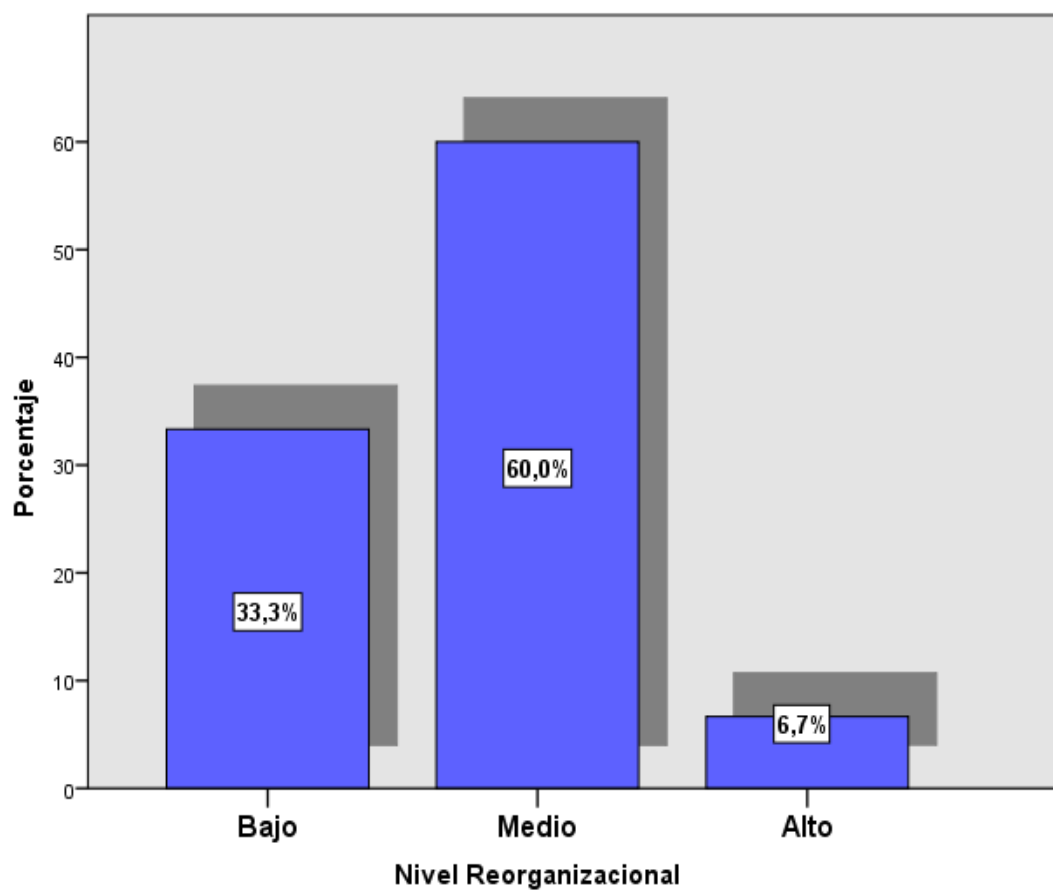
Resultados de la dimensión del nivel reorganizacional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	20	33,3	33,3
Medio	36	60,0	93,3
Alto	4	6,7	100,0
Total	60	100,0	

Nota. Elaborado mediante EXCEL de los resultados de la dimensión del nivel reorganizacional.

Figura 7

Frecuencia de la dimensión del nivel reorganizacional



Frecuencia de los resultados de la dimensión del nivel reorganizacional.

Descripción, análisis e interpretación de los resultados

En la tabla se observa que la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel medio de comprensión reorganizacional, con 36 participantes que representan el 60,0 % del total. En segundo lugar, 20 estudiantes que representan al 33,3% se encuentran en el nivel bajo, mientras que solo 4 representando al 6,7% alcanzaron un nivel alto. De esta manera, los porcentajes acumulados muestran que el 93,3 % de los estudiantes se concentran entre los niveles bajo y medio, alcanzando el 100 % al incluir la categoría alta.

Los resultados evidencian que la comprensión reorganizacional, entendida como la capacidad de estructurar, clasificar y sintetizar la información contenida en un texto, predomina en un nivel medio en la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, la presencia de un 33,3 % en el nivel bajo refleja que una proporción considerable de ellos tiene dificultades para transformar y reorganizar la información leída, lo cual puede limitar la construcción de aprendizajes significativos. Por otro lado, el reducido 6,7 % en el nivel alto indica que son pocos los estudiantes que dominan con eficacia esta habilidad. En conjunto, los resultados señalan la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que promuevan la reorganización de la información, con el fin de reducir las limitaciones detectadas y potenciar un mayor avance hacia niveles altos de comprensión.

5.2.3. Resultados de la dimensión nivel inferencial

Tabla 13

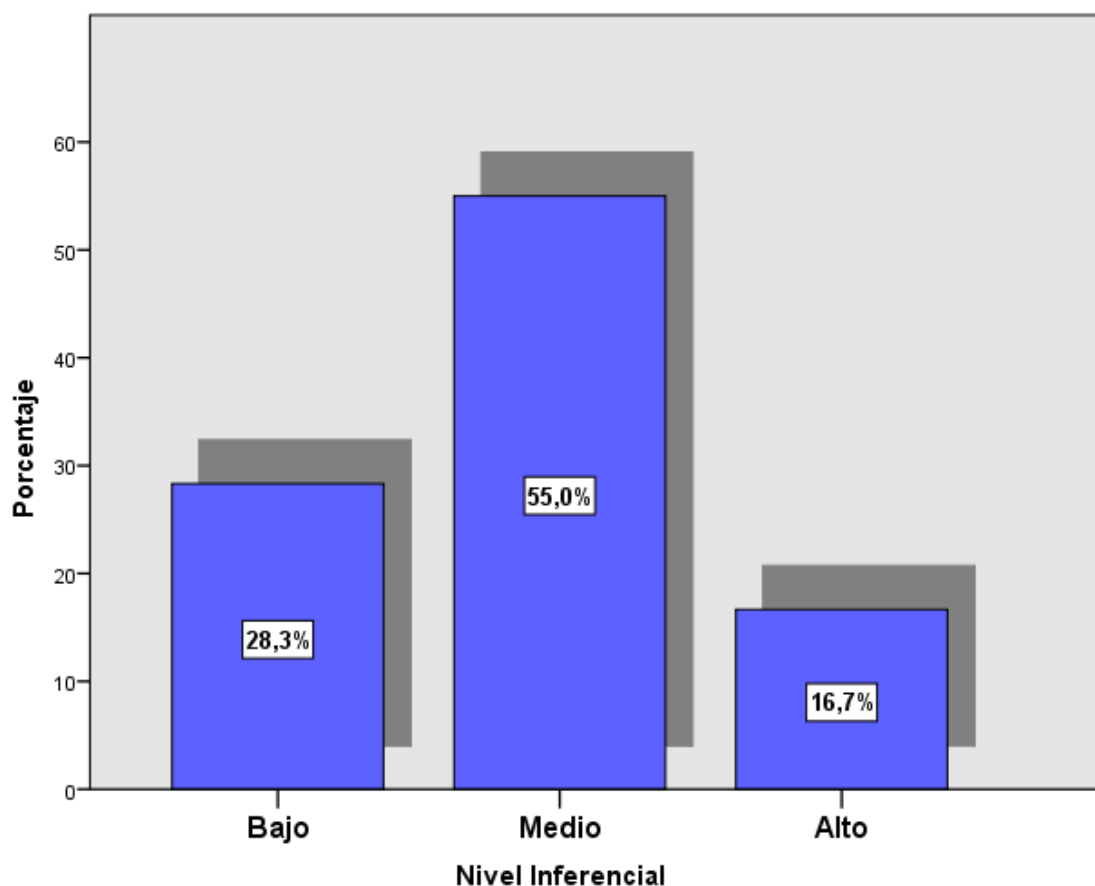
Resultado de la dimensión del nivel inferencial

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	17	28,3	28,3
Medio	33	55,0	83,3
Alto	10	16,7	100,0
Total	60	100,0	

Nota. Elaborado mediante EXCEL de los resultados de la dimensión del nivel inferencial.

Figura 8

Frecuencia de la dimensión del nivel inferencial



Nota. Frecuencia de los resultados de la dimensión del nivel literal.

Descripción, análisis e interpretación de los resultados

La tabla muestra que la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel medio de comprensión inferencial, con 33 participantes que representan el 55,0 % del total. En segundo lugar, 17 estudiantes que representan al 28,3% se encuentran en el nivel bajo, mientras que 10 representando al 16,7% alcanzaron un nivel alto. De esta manera, los porcentajes acumulados evidencian que el 83,3% de los estudiantes se concentra entre los niveles bajo y medio, alcanzando el 100 % al incluir la categoría alta.

Los resultados reflejan que la comprensión inferencial, entendida como la capacidad de deducir significados implícitos y establecer relaciones más allá de la información literal, predomina en un nivel medio. No obstante, el 28,3% que se sitúa en el nivel bajo evidencia que una proporción significativa de estudiantes presenta limitaciones para interpretar y deducir ideas no explícitas en los textos. En contraste, el 16,7% que se ubica en el nivel alto muestra que existe un grupo reducido capaz de realizar inferencias de manera efectiva. En conjunto, estos datos indican la necesidad de potenciar estrategias pedagógicas que fortalezcan la comprensión inferencial, con el fin de ampliar el número de estudiantes en niveles altos y reducir las dificultades detectadas en el nivel bajo.

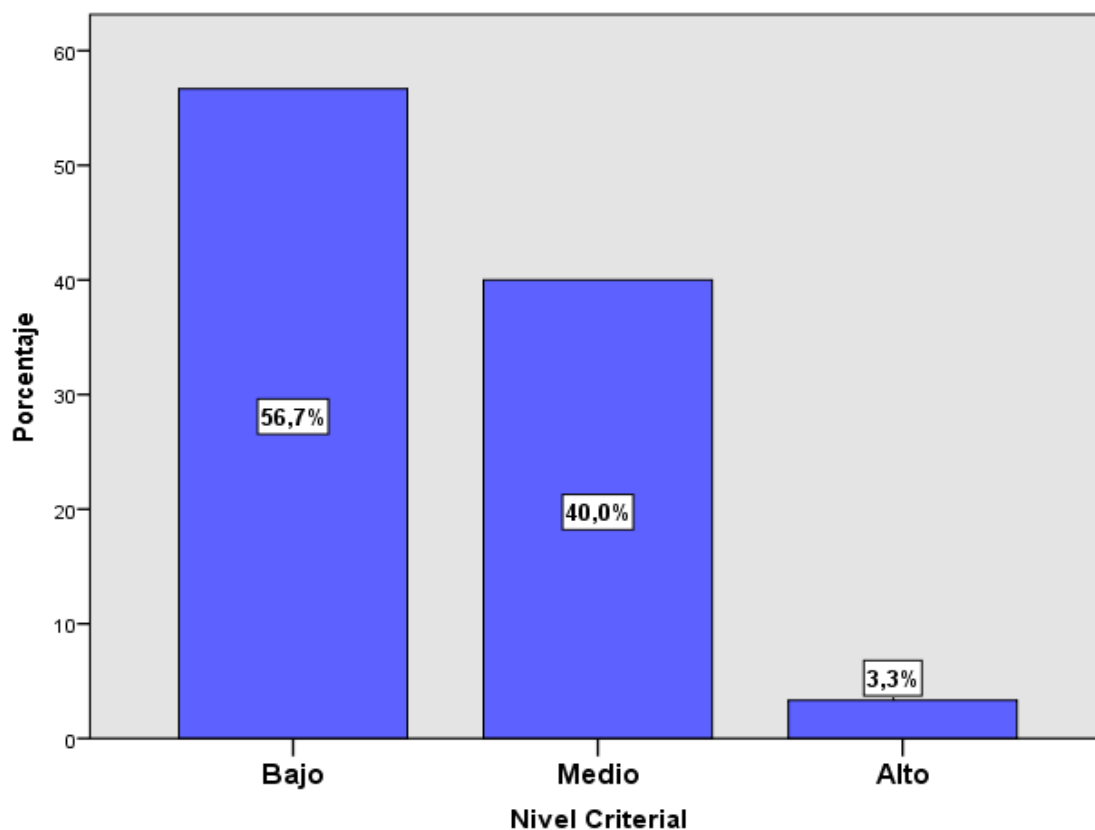
5.2.4. Resultados de la dimensión nivel criterial

Tabla 14

Resultado de la dimensión del nivel criterial

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	34	56,7	56,7
Medio	24	40,0	96,7
Alto	2	3,3	100,0
Total	60	100,0	

Nota. Elaborado mediante EXCEL de los resultados de la dimensión del nivel criterial.

Figura 9*Frecuencia de la dimensión del nivel criterial*

Nota. Frecuencia de los resultados de la dimensión del nivel criterial.

Descripción, análisis e interpretación de los resultados

En la tabla se observa que la mayor proporción de estudiantes se encuentra en el nivel bajo de comprensión criterial, con 34 participantes que representan el 56,7 % del total. En segundo lugar, 24 estudiantes que representan al 40,0% se ubican en el nivel medio, mientras que únicamente 2 representando al 3,3% alcanzaron un nivel alto. De esta manera, los porcentajes acumulados muestran que el 96,7% de los estudiantes se concentran entre los niveles bajo y medio, completándose el 100% al incluir la categoría alta.

Los resultados evidencian que la comprensión criterial, entendida como la capacidad de emitir juicios críticos y valorativos sobre el contenido de un texto, se encuentra

mayoritariamente en un nivel bajo. Esta situación revela que más de la mitad de los estudiantes presentan dificultades para analizar, cuestionar y evaluar la información leída, limitándose principalmente a interpretaciones superficiales. En contraste, el 40,0% ubicado en el nivel medio indica un sector que comienza a desarrollar criterios de valoración, aunque de manera incipiente. Por último, el reducido 3,3% en el nivel alto muestra que son muy pocos los estudiantes que logran un pensamiento crítico consolidado. En conjunto, estos resultados sugieren la necesidad urgente de implementar estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer el juicio crítico en la comprensión lectora, con el fin de favorecer un aprendizaje más reflexivo y analítico.

5.3. Prueba de normalidad

Hipótesis estadísticas:

H_0 : los datos provienen de una población normalmente distribuida.

H_1 : los datos no provienen de una distribución normal.

Niveles de significancia:

Intervalo de confianza del 95% (IC 95%)

Nivel de significancia fijado en 0.05 o 5%

Prueba seleccionada:

Kolmogorov-Smirnova para $n > 50$ (más a 50 datos)

Regla de decisión:

Si $p < 0,05$ rechazamos la H_0 y aceptamos la H_1

Si $p \geq 0,05$ aceptamos la H_0 y rechazamos la H_1

Tabla 15*Prueba de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Metacognición	,114	60	,049
Nivel de comprensión de textos	,132	60	,011

Nota. Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnova

Descripción de resultados

La prueba de Kolmogorov-Smirnov se aplicó para determinar la normalidad de los datos, considerando una muestra de 60 estudiantes. Para la variable metacognición se obtuvo un valor de significancia de $p = 0,049$, mientras que para la variable nivel de comprensión de textos el valor fue $p = 0,011$. Ambos resultados se contrastaron con el nivel de significancia establecido en 0,05.

Análisis e interpretación

Según la regla de decisión, dado que en ambas variables los valores de p resultaron menores a 0,05 ($p = 0,049$ y $p = 0,011$), se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1). Esto indica que los datos no siguen una distribución normal en ninguna de las variables analizadas. En consecuencia, para el análisis inferencial de la relación entre metacognición y comprensión de textos, corresponde emplear pruebas estadísticas de carácter no paramétrico, asegurando así un procesamiento adecuado de la información

5.4. Resultados de la prueba de hipótesis general

Hipótesis de investigación

H_0 : No existe una relación directa y significativa entre la metacognición y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025

H_i : Existe una relación directa y significativa entre la metacognición y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025

Tabla 16

Prueba de hipótesis general

			Metacognición	Nivel de comprensión de textos
Rho de Spearman	Metacognición	Coefficiente de correlación	1,000	,747**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	60	60
	Nivel de comprensión de textos	Coefficiente de correlación	,747**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	60	60

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Análisis e interpretación

Para comprobar la hipótesis de investigación, se aplicó la prueba de correlación de Spearman entre la variable metacognición y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.

Los resultados muestran un coeficiente de correlación $Rho = 0,747$, con un valor de significancia $p = 0,000 < 0,05$, lo que indica que la relación es directa, positiva y estadísticamente significativa. Este resultado permite rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar

la hipótesis de investigación (H_i), concluyéndose que existe una relación directa y significativa entre la metacognición y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes evaluados.

5.4.1. Resultados de la prueba de hipótesis específica 1

Hipótesis de investigación específica 1

H_0 : No existe una relación directa y significativa entre la metacognición y el nivel literal de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.

H_i : Existe una relación directa y significativa entre la metacognición y el nivel literal de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.

Tabla 17

Resultados de la prueba de hipótesis específica 1

			Metacognición	Nivel Literal
Rho de Spearman	Metacognición	Coefficiente de correlación	1,000	,694**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	60	60
	Nivel Literal	Coefficiente de correlación	,694**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	60	60

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Descripción, análisis e interpretación de los resultados

Para comprobar la hipótesis específica 1, se aplicó la correlación de Spearman entre la metacognición y el nivel literal de comprensión de textos en los estudiantes de sexto grado de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.

El análisis arrojó un coeficiente de correlación $Rho = 0,694$, con un valor de significancia $p = 0,000 < 0,05$, lo que evidencia que la relación entre ambas variables es directa, positiva y estadísticamente significativa.

En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_i), concluyéndose que existe una relación directa y significativa entre la metacognición y el nivel literal de comprensión de textos en los estudiantes evaluados.

5.4.2. Resultados de la prueba de hipótesis específica 2

H_0 : No existe una relación directa y significativa entre la metacognición y el nivel reorganizacional de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.

H_i : Existe una relación directa y significativa entre la metacognición y el nivel reorganizacional de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.

Tabla 18

Resultados de la prueba de hipótesis específica 2

			Metacognición	Nivel Reorganizacional
Coeficiente de correlación			1,000	,595**
Rho de Spearman	Metacognición	Sig. (bilateral)	.	,000
		N	60	60
	Nivel Reorganizacion al	Coeficiente de correlación	,595**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	60	60

Nota. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

Descripción, análisis e interpretación de los resultados

Para verificar la hipótesis específica 2, se aplicó la correlación de Spearman entre la metacognición y el nivel reorganizacional de comprensión de textos en los estudiantes de sexto grado de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.

El análisis mostró un coeficiente de correlación $Rho = 0,595$, con un valor de significancia $p = 0,000 < 0,05$, lo que indica que existe una relación moderada, positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables.

En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_i), concluyéndose que la metacognición se relaciona de manera directa y significativa con el nivel reorganizacional de comprensión de textos en los estudiantes evaluados.

5.4.3. Resultados de la prueba de hipótesis específica 3

H_0 : No existe una relación directa y significativa la metacognición y el nivel inferencial de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.

H_i : Existe una relación directa y significativa la metacognición y el nivel inferencial de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.

Tabla 19*Resultados de la prueba de hipótesis específica 3*

		Metacognición	Nivel Inferencial
Rho de Spearman	Metacognición	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,592**
		N	,000
	Nivel Inferencial	Coefficiente de correlación	60
		Sig. (bilateral)	,592**
		N	1,000

Nota. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

Descripción, análisis e interpretación de los resultados

Para contrastar la hipótesis específica 3, se aplicó la correlación de Spearman entre la metacognición y el nivel inferencial de comprensión de textos en los estudiantes de sexto grado de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.

El análisis estadístico arrojó un coeficiente de correlación $Rho = 0,592$, con un valor de significancia $p = 0,000 < 0,05$, lo que evidencia la existencia de una relación moderada, positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables.

En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_i), determinándose que la metacognición se relaciona de manera directa y significativa con el nivel inferencial de comprensión de textos en los estudiantes evaluados.

5.4.4. Resultados de la prueba de hipótesis específica 4

H_0 : No existe una relación directa y significativa entre la metacognición y el nivel criterial de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025

H_i : Existe una relación directa y significativa entre la metacognición y el nivel criterial de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.

Tabla 20

Resultados de la prueba de hipótesis específica 4

		Metacognición	Nivel Criterial
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	,508**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	60	60
	Coeficiente de correlación	,508**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	60	60

Nota. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

Descripción, análisis e interpretación de los resultados

Para verificar la hipótesis específica 4, se aplicó la prueba de correlación de Spearman entre la metacognición y el nivel criterial de comprensión de textos en los estudiantes de sexto grado de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.

Los resultados muestran un coeficiente de correlación $Rho = 0,508$, con un valor de significancia $p = 0,000 < 0,05$, lo cual indica la existencia de una relación moderada, positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables.

En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1), concluyéndose que la metacognición se relaciona de manera directa y significativa con el nivel criterial de comprensión de textos en los estudiantes evaluados.

VI. DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación evidenciaron que existió una relación directa, positiva y significativa entre la metacognición y la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de primaria, con un coeficiente de correlación de Spearman de $Rho = 0,747$ ($p < 0,05$). Asimismo, se observó que dicha relación se mantuvo en todos los niveles de comprensión lectora: literal ($Rho = 0,694$), reorganizacional ($Rho = 0,595$), inferencial ($Rho = 0,592$) y criterial ($Rho = 0,508$), lo que permitió afirmar que la metacognición influyó de manera significativa en el desarrollo progresivo de la comprensión lectora en sus distintas dimensiones.

En relación con los antecedentes de investigación, los resultados obtenidos fueron consistentes con los hallazgos de Heit (2023), quien determinó que los estudiantes con mayor uso de estrategias metacognitivas presentaron mejor rendimiento en comprensión lectora. De igual manera, coincidieron con Melchor (2025), quien reportó una relación directa y significativa entre ambas variables ($\rho = 0,609$), evidenciando que a mayor desarrollo metacognitivo, mayor nivel de comprensión lectora. Asimismo, los resultados fueron congruentes con Ocampo y Vilcayauri (2025), quienes encontraron una relación alta entre estrategias lectoras y comprensión. Sin embargo, contrastaron parcialmente con el estudio de Khoury et al. (2023), en el cual no se halló relación significativa entre las variables, lo que sugiere que el desarrollo de la metacognición puede depender del contexto educativo y de la enseñanza explícita de estrategias. En este sentido, se reconoció como limitación que los antecedentes revisados presentaron diferencias en población, contexto y tamaño muestral, lo cual pudo influir en la variabilidad de los resultados.

En cuanto a las bases teóricas, los resultados obtenidos respaldaron las afirmaciones de diversos autores que sostienen que la metacognición constituye un proceso de planificación, monitoreo y evaluación del aprendizaje. En particular, se evidenció coherencia con lo

planteado por Pérez et al. (2023) y Schneider et al. (2025), quienes señalaron que la metacognición permite autorregular el pensamiento y optimizar el rendimiento académico. Asimismo, los hallazgos se alinearon con los modelos de Flavell y Pintrich, los cuales explican que la autorregulación cognitiva favorece la comprensión lectora al permitir al estudiante reflexionar sobre su propio proceso lector. De igual modo, se confirmó que las estrategias metacognitivas (planificación, monitoreo y evaluación) contribuyeron a mejorar la comprensión en los niveles literal, inferencial y crítico. No obstante, se reconoció como limitación que las bases teóricas, si bien proporcionaron un sustento conceptual sólido, no siempre consideraron contextos rurales o realidades educativas específicas como la de Pallpata, lo cual podría restringir la generalización de sus planteamientos.

Respecto a los objetivos de la investigación, se evidenció que el objetivo general fue alcanzado, al haberse determinado la existencia de una relación significativa entre la metacognición y la comprensión lectora. Asimismo, los objetivos específicos fueron cumplidos, ya que se logró establecer la relación entre la metacognición y cada uno de los niveles de comprensión lectora: literal, reorganizacional, inferencial y criterial. Estos resultados permitieron demostrar que la metacognición no solo se relacionó con la comprensión básica del texto, sino también con procesos más complejos como la interpretación y la valoración crítica. Sin embargo, se reconoció como limitación que el estudio fue de tipo correlacional y no experimental, por lo que no se pudo establecer una relación de causalidad entre las variables, sino únicamente una asociación estadística.

En síntesis, los resultados de la investigación confirmaron que la metacognición desempeñó un papel fundamental en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primaria, evidenciando que el uso de estrategias metacognitivas permitió mejorar la interpretación, análisis y reflexión sobre los textos. Asimismo, se destacó la importancia de

fortalecer la enseñanza de estas estrategias en el ámbito educativo, a fin de promover aprendizajes más autónomos y significativos.

Finalmente, a partir de las limitaciones identificadas y de los hallazgos obtenidos, se sugirió que futuras investigaciones profundicen en el estudio de la relación entre metacognición y comprensión lectora mediante diseños experimentales o cuasi-experimentales, que permitan establecer relaciones de causalidad. Asimismo, se recomendó ampliar la muestra a diferentes contextos educativos, tanto urbanos como rurales, con el fin de contrastar resultados y mejorar su generalización. Del mismo modo, se propuso investigar la eficacia de programas de intervención metacognitiva en el aula, así como explorar la influencia de otras variables asociadas, como la motivación, el acompañamiento docente y el uso de tecnologías educativas, que podrían incidir en el desarrollo de la comprensión lectora.

CONCLUSIONES

PRIMERA: En correspondencia con el objetivo general, se determinó que existe una relación directa, positiva, fuerte y estadísticamente significativa entre la metacognición y la comprensión lectora en los 60 estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa Independencia Americana de Pallpata, 2025, al obtenerse un coeficiente Rho de Spearman de 0,747 y un valor de significancia de $p < 0,001$. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis de investigación. Operativamente, la metacognición fue evaluada mediante las dimensiones planificación lectora, supervisión y evaluación; mientras que la comprensión lectora fue medida mediante los niveles literal, reorganizacional, inferencial y criterial. Por tanto, los estudiantes que obtuvieron mayores puntuaciones en la escala de metacognición tendieron también a obtener mayores puntuaciones en la prueba de comprensión lectora. Este resultado representa una asociación estadística y no una relación causal, debido al diseño correlacional y no experimental del estudio.

SEGUNDA: En relación con el primer objetivo específico, se determinó que el nivel de comprensión lectora predominante fue el nivel medio, alcanzado por 32 estudiantes, equivalentes al 53,3 % de la población estudiada. Asimismo, 21 estudiantes, que representan el 35,0 %, se ubicaron en el nivel bajo y 7 estudiantes, equivalentes al 11,7 %, alcanzaron el nivel alto. De acuerdo con la operacionalización de la variable, estos resultados integraron el desempeño de los estudiantes en los niveles literal, reorganizacional, inferencial y criterial. Por consiguiente, se concluyó que la mayoría mostró un dominio intermedio de las habilidades evaluadas; sin embargo, el 88,3 % se concentró entre los niveles bajo y medio, lo cual evidenció que todavía existían dificultades para alcanzar un desempeño lector alto.

TERCERA: En correspondencia con el segundo objetivo específico, se estableció que existe una relación directa, positiva y estadísticamente significativa entre la metacognición y el nivel literal de comprensión lectora, con un coeficiente Rho de Spearman de 0,694 y un valor de

significancia de $p < 0,001$. Por ello, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis específica. Operativamente, el nivel literal fue evaluado mediante los ítems 4, 9, 10, 11, 16, 18, 19, 23, 24 y 25, relacionados con la lectura de información escrita y la relación entre el texto y la imagen que lo acompaña. En ese sentido, los estudiantes con mayores puntuaciones en metacognición tendieron a presentar un mejor desempeño en la identificación y recuperación de información expresada directamente en los textos.

CUARTA: En relación con el tercer objetivo específico, se determinó que existe una relación directa, positiva, moderada y estadísticamente significativa entre la metacognición y el nivel reorganizacional de comprensión lectora, con un coeficiente Rho de Spearman de 0,595 y un valor de significancia de $p < 0,001$. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis específica. Operativamente, esta dimensión fue evaluada mediante los ítems 5, 6, 8, 17, 20, 21 y 27, vinculados con la identificación de ideas principales y secundarias, la selección de títulos y la organización de los componentes y enlaces del texto. Por tanto, los estudiantes con mayores puntuaciones en metacognición tendieron a mostrar una mejor capacidad para ordenar, clasificar, sintetizar y reorganizar la información leída.

QUINTA: En correspondencia con el cuarto objetivo específico, se estableció que existe una relación directa, positiva, moderada y estadísticamente significativa entre la metacognición y el nivel inferencial de comprensión lectora, al obtenerse un coeficiente Rho de Spearman de 0,592 y un valor de significancia de $p < 0,001$. Por consiguiente, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis específica. Operativamente, este nivel fue evaluado mediante los ítems 1, 3, 7, 13, 14, 22, 26 y 28, orientados a establecer secuencias temporales y lógicas, reconocer relaciones de causa y efecto e interpretar el significado de las expresiones a partir del contexto de la lectura. En consecuencia, los estudiantes con mayores puntuaciones en metacognición tendieron a obtener mejores resultados en la deducción y construcción de información que no se encontraba expresada directamente en los textos.

SEXTA: En relación con el quinto objetivo específico, se determinó que existe una relación directa, positiva, moderada y estadísticamente significativa entre la metacognición y el nivel criterial de comprensión lectora, con un coeficiente Rho de Spearman de 0,508 y un valor de significancia de $p < 0,001$. Por ello, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis específica. Operativamente, el nivel criterial fue evaluado mediante los ítems 2, 12 y 15, relacionados con la interpretación de tablas, signos convencionales, cuadros y datos numéricos, así como con la formulación de ideas a partir de la información presentada en los textos. En ese sentido, los estudiantes con mayores puntuaciones en metacognición tendieron a mostrar un mejor desempeño en estas habilidades. No obstante, esta dimensión presentó la correlación de menor magnitud y, descriptivamente, el 56,7 % de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo, mientras que solo el 3,3 % alcanzó el nivel alto, lo que evidenció que fue la dimensión con mayores dificultades.

SUGERENCIAS

A partir de los hallazgos obtenidos en la presente investigación, se formulan las siguientes sugerencias, orientadas al fortalecimiento de la metacognición y la comprensión lectora en los estudiantes, con el propósito de contribuir a la mejora de la práctica pedagógica y del aprendizaje en la institución educativa:

PRIMERA: Al equipo directivo de la institución educativa, se sugiere promover la formulación e implementación de un programa institucional de fortalecimiento de la comprensión lectora y de las habilidades metacognitivas, articulado al plan anual de trabajo y a los objetivos pedagógicos del área de Comunicación. Dicho programa podría contemplar actividades como jornadas de lectura reflexiva, acompañamiento pedagógico, seguimiento de avances por grados y espacios de evaluación periódica. Asimismo, se recomienda desarrollar programas de capacitación docente centrados en el uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura, de modo que los maestros cuenten con herramientas metodológicas para orientar procesos de planificación, supervisión y evaluación de la comprensión lectora dentro del aula.

SEGUNDA: A los docentes, se recomienda incorporar de manera sistemática y planificada estrategias concretas de intervención pedagógica durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Entre ellas, se sugiere la formulación de propósitos de lectura antes de abordar el texto, la activación de saberes previos, el planteamiento de preguntas inferenciales, la identificación de ideas principales, la elaboración de resúmenes, mapas conceptuales y organizadores gráficos, así como la promoción de espacios de autoevaluación al finalizar la lectura. Del mismo modo, se propone la implementación de microtalleres o sesiones de lectura metacognitiva, con frecuencia semanal, en las cuales los estudiantes reflexionen sobre qué estrategias emplearon, qué dificultades encontraron y de qué manera lograron superarlas. Estas acciones permitirán consolidar un aprendizaje más consciente, autónomo y reflexivo.

TERCERA: A los estudiantes, se les sugiere asumir un rol más activo en su proceso lector, desarrollando prácticas de autorregulación que les permitan planificar, monitorear y evaluar su comprensión. En este sentido, se recomienda que, durante las actividades de lectura, pongan en práctica estrategias como anticipar el contenido del texto, formularse preguntas, verificar si están comprendiendo, releer cuando sea necesario y expresar con sus propias palabras las ideas centrales. Asimismo, resulta pertinente fomentar hábitos permanentes de lectura dentro y fuera del aula, acompañados del uso de recursos como resúmenes, esquemas, inferencias y juicios críticos, con la finalidad de fortalecer progresivamente su capacidad de comprender y reflexionar sobre lo leído.

CUARTA: A los padres de familia, se les recomienda generar en el hogar un ambiente propicio para la lectura, destinando tiempos y espacios específicos para esta actividad, así como mostrando interés por los textos que leen sus hijos y dialogando con ellos sobre su contenido. Además, se sugiere que la institución educativa implemente escuelas de padres o talleres de orientación familiar, en los cuales se brinden pautas sencillas y prácticas sobre cómo acompañar el desarrollo de la comprensión lectora desde casa, cómo motivar la lectura cotidiana y cómo reforzar hábitos de estudio y autorregulación. De esta manera, se favorecerá una participación más comprometida de la familia en el proceso educativo y se fortalecerá el vínculo entre escuela, hogar y aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, F. G. (2022). *Metodología de la investigación: una mirada global*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. <https://repositorio.unermb.edu.ve/handle/123456789/445>
- Asfaw, Z., Alemu, M., Teka, M., y Tesfay, H. (2026). Efectos de la enseñanza de estrategias metacognitivas de lectura en la comprensión lectora, la conciencia sobre las estrategias y la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua. Discover Education. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1007/s44217-026-01628-1>
- Barrientos, M. S., Reyes, G., & Sackur, J. (2025). *Facets of metacognition and their impact on associative learning*. *Metacognition and Learning*, 20, Artículo 37. <https://doi.org/10.1007/s11409-025-09443-z>
- Berrocal, M., & Ramírez, F. (2022). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. *Revista Innova Educación*, 1(4). Recuperado de <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/59>
- Cassany, D. (2022). *Leer y escribir en el siglo XXI: estrategias cognitivas y sociales en la educación básica*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(2), 12-22. <https://doi.org/10.35362/rie8822391>
- Castro, P., & Ramírez, A. (2023). *Supervisión: Definición y Concepto*. *Revista de Educación*, 45(3), 112-120. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412023000100116&script=sci_arttext&utm_source=chatgpt.com
- Catalá, J. L., Catalá, R., & Molina, M. (2020). *Manual de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva – ACL 1-6* (Ed. revisada). TEA Ediciones.
- Ccalli, E. O., & Mamani, V. C. (2023). *Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N°*

56107 de Yanaoca-Canas (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco). 253T20170366.pdf.

Congreso de la República del Perú. (2003). *Ley General de Educación N° 28044*. El Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/238033-28044>

Congreso de la República del Perú. (2007). *Ley de la Reforma Magisterial N° 29044*. El Peruano.

Cruzado, H. E. (2022). *Metacognición y comprensión lectora en estudiantes de cuarto de primaria de una institución educativa pública de Huaycán* (Tesis de maestría) Universidad Enrique Guzmán y Valle la Cantuta. <https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/e8f78266-1f39-4455-973d-af9bead7e50f>

Cuadro, A., Palombo, A. L., Comunale, G., & Costa, D. (2025). *Programas de intervención en metacognición para la mejora de la comprensión lectora en educación primaria: una revisión sistemática exploratoria*. *Revista Colombiana de Educación*, 94. <https://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n94/0120-3916-rcde-94-a19803.pdf>

Dehaene, S. (2024). *Cómo aprendemos: por qué los cerebros aprenden mejor que cualquier máquina, por ahora*. Viking. <https://www.penguinrandomhouse.com/books/729231/how-we-learn-by-stanislas-dehaene/>

Delgado, J. (2023). *El enfoque comunicativo en el área de Comunicación: una revisión crítica*. *Revista Peruana de Lingüística Educativa*, 5(1), 12-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9234561>

- Díaz, L. (2023). *Niveles de la comprensión lectora*. *Journal of Educational Research*, 12(1), 45-53. https://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2413-26592023000100024&script=sci_arttext
- Dignath, C., van Ewijk, R., Perels, F., y Fabriz, S. (2023). ¿Permitir que los estudiantes supervisen el contenido del aprendizaje y su comportamiento al aprender! Un metaanálisis sobre la eficacia de las herramientas para fomentar la supervisión. *Educational Psychology Review*, 35, Artículo 62. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09718-4>
- Dörrenbächer-Ulrich, L., Dilhuit, S., y Perels, F. (2024). Análisis de la relación entre el aprendizaje autorregulado, la metacognición y las funciones ejecutivas, con énfasis en las etapas de transición académica: Una revisión sistemática. *Current Psychology*, 43, 16045–16072. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05551-8>
- Dubinsky, J. M., y Hamid, A. A. (2024). La neurociencia del aprendizaje activo y la enseñanza directa. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 163, 105737. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2024.105737>
- Fernández, J., Martínez, L., & Gómez, R. (2023). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora: Un enfoque híbrido basado en modelos teóricos*. *Revista Iberoamericana de Psicología Educativa*, 18(1), 45-60. <https://doi.org/10.1016/j.rippedu.2023.01.002>
- Flavell, J. H. (2022). *El desarrollo metacognitivo*. *PsicoUNED*. Recuperado de <https://psicouned.com/apuntes/psicologia-desarrollo-2/desarrollo-metacognitivo/>
- Flores, J., & Ramos, C. (2024). *Estrategias de comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes de educación primaria*. *Revista Educare*, 28(1), 45-59. <https://doi.org/10.15359/ree.28-1.4>

- Franco, G. G., Tigrero, M. T., Chiliquinga, D. J., & Intriago, R. E. (2024). *Plan de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica superior*. Universidad, Ciencia y Tecnología, 28. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212024000500027
- Franco, G. G., Tigrero, M. T., Chiliquinga, D. J., e Intriago, R. E. (2024). Plan de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica superior. Universidad, Ciencia y Tecnología, 28(Especial), 27–37. <https://doi.org/10.47460/uct.v28iSpecial.769>
- García, E. (2023). *Comprensión lectora y habilidades metacognitivas en la educación básica*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 28(99), 1-14. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662023009900001>
- García, P. (2022). *Metacognición: definición, desarrollo y funciones. Cómo entrenarla*. YourBrain. <https://yourbrain.health/es/que-es-metacognicion-definicion-funciones-ejercicios-consejos/>
- García, R., & Martínez, P. (2023). *El impacto de las habilidades metacognitivas en la comprensión lectora: Un estudio en educación primaria*. Revista de Investigación Educativa, 45(2), 123-145. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-48212024000500027&script=sci_arttext
- Gobierno Regional del Cusco, Unidad de Gestión Educativa Local Canchis. (2024). *Directiva N° 002-2024/GR-C/DRE-C/UGUEL-C/AGP-EBR-S: Disposiciones para la organización e implementación del Plan Lector en las instituciones educativas y programas educativos de la Educación Básica*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales>

- Gómez, M. (2022). *Planificación lectora: estrategias para el uso autónomo de textos [Artículo]*. Revista Iberoamericana de Educación, 18(3), 30-40. <https://doi.org/10.22533/at.edu.2022.03.18>
- Gómez, S., & Ríos, P. (2023). *Inferencia lectora y autorregulación en la educación básica*. Revista de Psicología Educativa, 29(2), 70-80. <https://doi.org/10.1016/j.rpe.2023.02.002>
- González, L., & Ramírez, M. (2023). Lectura, contexto y construcción de significado en educación primaria. Cultura y Educación, 35(2), 1-10. <https://doi.org/10.1080/11356405.2023.1009123>
- González, R., & Torres, V. (2023). *Aprendizaje: Teorías y tipos*. Educación Hoy, 34(4), 78-86. https://books.google.com/books/about/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N.html?id=5A2QDwAAQBAJ
- Gutierrez de Blume, A. P., Montoya, D. M., Jiménez, V., Morán, O., Cuadro, A., L., Molina, M., García de la Cadena, C., Beltrán, M. B., Puente, A., Urquijo, S., & Arias, W. L. (2024). Propiedades psicométricas del Inventario de Conciencia Metacognitiva (MAI): estandarización a un español internacional en 12 países. Metacognition and Learning, 19, 793–825. <https://doi.org/10.1007/s11409-024-09388-9>
- Heit, I. A. (2023). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura (Tesis de licenciatura, Universidad Católica Argentina)*. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estrategias-metacognitivas-compression-lectora-heit.pdf>
- Hernández, F. (2024). *Evaluación criterial: Métodos y técnicas*. Innovación Educativa, 17(1), 98-106. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/1f1a0571-3813-4d20-bcea-da53be654070>

Hernández, L. (2023). *Niveles de comprensión lectora en estudiantes de primaria rural*. *Revista Educativa Latinoamericana*, 31(1), 12-22.
<https://doi.org/10.33181/rel.2023.1.12>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2023). *Metodología de la investigación (8ª ed.)*. McGraw-Hill.
https://www.uv.es/gem/gemhistorico/publicaciones/Evaluacion_criterial_Determinacion_de_estandares_de_interpretacion_EE_para_pruebas_de_rendimiento_educativo.pdf

Huillca, R. C., & Quispe, D. (2024). *Inteligencia emocional y aprendizaje autónomo de los estudiantes del V ciclo de primaria de la institución educativa N.º 501305, del distrito de San Sebastián, Cusco, 2024 [Tesis de pregrado]*. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.
<https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/10450>

Immordino, M. H., Darling, L., & Krone, C. R. (2023). *La base cerebral del desarrollo integrado social, emocional y académico*. Aspen Institute.
<https://www.aspeninstitute.org/publications/the-brain-basis-for-integrated-social-emotional-and-academic-development/>

Juárez, A. S. (2023). *Estrategias metacognitivas para promover la comprensión lectora en entornos virtuales [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]*. Tesis Digitales UNAM.
https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/84T5S9A25TX7TKP5Y6NILHHLFVCAB39CKT8H764XKX9D5FPV8U-11625?func=full-set-set&set_number=084273&set_entry=000001&format=999

- Juhkam, M., Jõgi, A.-L., Soodla, P., y Aro, M. (2023). Desarrollo de la fluidez lectora y del conocimiento metacognitivo de las estrategias de lectura durante la enseñanza recíproca: ¿Estos cambios contribuyen realmente a la comprensión lectora? *Frontiers in Psychology*, 14, 1191103. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1191103>
- Khoury, N., Mantilla, M., y Licla, G. (2023). *Estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú)*. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/26382>
- López, A., Martínez, P., y Sánchez, R. (2022). *Estrategias metacognitivas en estudiantes de primaria: Un estudio empírico*. *Educación y Ciencia*, 10(3), 10-20. <https://doi.org/10.5678/ec2022>
- López, R., & Morales, A. (2023). *Procesos cognitivos y metacognitivos en la comprensión lectora en educación primaria*. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(1), 1-14. <https://www.scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-01322023000100012>
- López, S., & Fernández, I. (2023). *Lectura: Proceso y técnicas de comprensión*. *Lengua y Literatura*, 31(2), 123-131. <https://www.scielo.org.pe/pdf/lys/v22n1/2413-2659-lys-22-01-535.pdf>
- López, S., & Gutiérrez, A. (2022). *Activación de la metacognición en la lectura: efectos sobre la comprensión*. *Revista Latinoamericana de Investigación en Educación*, 17(1), 77-88. <https://doi.org/10.35622/rle.v17i1.77>
- Martelletti, D. M., Luzuriaga, M., y Furman, M. (2023). “¿Qué te hace decir eso?” La metacognición mejora el aprendizaje sostenido de las habilidades de lectura inferencial en inglés como segunda lengua. *Trends in Neuroscience and Education*, 33, 100213. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2023.100213>

- Martín, G. (2024). *Reorganización: Cambios estructurales en las empresas. Economía y Empresa*, 19(3), 56-64.
<https://economistas.es/Contenido/EC/Boletines/Boletin20/03.pdf>
- Martínez, A., & Gómez, M. E. (2023). *Relación entre comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de primaria*. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 21(2), 1-18. <https://doi.org/10.1590/rlpe.v21n2.23>
- Martínez, A., & Sánchez, P. (2024). *Metacognición: Conceptos y estrategias*. *Psicología Educativa*, 25(4), 87-94.
- Martínez, L., & González, E. (2023). *Metacognición y rendimiento académico en educación básica*. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 8(1), 75-85.
<https://doi.org/10.4321/rlpe2020>
- Melchor, N. (2025). *Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes del IV ciclo de primaria de la IE. Multigrado Santa Rita Baja-2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/11667>
- Mendoza, D., Heras, E., Díaz, W., & Merino, T. (2023). *Comprensión lectora, metacognición y estrategias didácticas: rutas para el aprendizaje en estudiantes de primaria*. *Foro Educativo*, 40, 167–194. <https://doi.org/10.29344/07180772.40.3296>
- Mendoza, D., Heras, E., Díaz, W., & Merino, T. (2023). *Comprensión lectora, metacognición y estrategias didácticas: rutas para el aprendizaje en estudiantes de primaria*. *Foro Educativo*, 40, 167–194. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9262639>
- Mendoza, L., & Pizarro, A. (2024). *La lectura como proceso cognitivo y emocional en la educación primaria*. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 6(12), 33-47.
<https://doi.org/10.33326/rpie.2024.v6.i12.547>

Merma, E. C., & Merma, L. R. (2024). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del IV ciclo de la institución educativa N° 56394 César Vallejo de Espinar -2023 (tesis de licenciatura)*. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. 253T20241617_TC.pdf

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2023). *Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes (ENLA) 2023: Resultados de aprendizaje*. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10423>

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Programa Curricular de Educación Primaria*. Lima: MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/colecciones/2156-programas-curriculares-de-educacion-primaria>

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Programa Curricular de Educación Primaria*. Lima: MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4549>

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Resolución Viceministerial N° 062-2021-MINEDU: Disposiciones para la organización e implementación del Plan Lector en las instituciones educativas de la Educación Básica*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales>.

Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Enfoque del área de Comunicación desde el CNEB*. <https://mineduperu.org/enfoque-del-area-de-comunicacion-desde-el-cneb/>

Morales, J. (2023). *Niveles de comprensión lectora en estudiantes de educación primaria*. Revista Educación y Desarrollo, 12(2), 1–10. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/EESPPAMMRI_2bf5d245fa6440af63d90065c1af1779/Details

- Morales, P. (2023). *Niveles de comprensión lectora en estudiantes de educación básica regular del Perú*. Horizontes Educativos, 7(27), 1-16. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.529>
- Muchiut, Á. F., Vaccaro, P., Pietto, M., y Sánchez, B. (2025). Comprensión lectora en estudiantes de primer año del nivel secundario: Un estudio preliminar. *Journal of Neuroeducation*, 5(2). <https://doi.org/10.1344/joned.v5i2.48536>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Trujillo, I. R., Romero, H. E., Medina, W., & Novoa, E. (2023). *Metodología de la investigación total: Cuantitativa, cualitativa y redacción de tesis* (6.^a ed.). Ediciones de la U. <https://edicionesdelau.com/producto/metodologia-de-la-investigacion-total/>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Trujillo, I. R., Romero, H. E., Medina, W., & Novoa, E. (2023). *Metodología de la investigación total: Cuantitativa, cualitativa y redacción de tesis* (6.^a ed.). Ediciones de la U. <https://edicionesdelau.com/producto/metodologia-de-la-investigacion-total/>
- Ocampo, C., & Vilcayauri, M. (2025). *Estrategias de lectura y comprensión lectora en estudiantes de tercero de primaria de Institución Educativa Particular Aprendamos de Jesús, San Juan de Lurigancho, 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/11468>.
- Paba, C., & González, R. (2022). *La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado (Tesis de grado, Universidad del Magdalena)*. 21330429005.pdf. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21330429005>

- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. (2023). *Uso de la evaluación formativa para influir en el aprendizaje autorregulado y corregulado*. *Educational Psychologist*, 58(1). <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2149118>
- Peña, R. Y., & Rueda, F. E. (2026). *Procesos didácticos en los docentes y su impacto en los aprendizajes: una revisión sistemática*. *Revista InveCom*, 6(2), e602043. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15939737>
- Pérez, C., Gómez, M., & Ramírez, E. (2023). *Aplicación del modelo autorregulatorio de Pintrich en la enseñanza de estrategias lectoras: Un estudio experimental en primaria*. *Revista Internacional de Educación Primaria*, 15(1), 78-95. <https://doi.org/10.5678/riep.v15i1.789>
- Pérez, J., & Torres, V. (2022). *Niveles de comprensión lectora e inferencias en textos narrativos*. *Revista Colombiana de Educación*, 83(1), 10-25. <https://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162022000100010>
- Pérez, L., Torres, M., & Rojas, C. (2023). *Comprensión lectora y sus niveles en estudiantes de educación básica*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 15(1), 20–35. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/EESPPAMMRI_2bf5d245fa6440af63d90065c1af1779/Details
- Pérez, R. (2024). *Comprensión lectora, autonomía y aprendizaje significativo en educación primaria*. *Revista Educación y Sociedad*, 15(1), 60-72. <https://doi.org/10.15359/reys.15-1.6>
- Pérez, R., Fernández, T., y Gómez, L. (2023). *Metacognición y comprensión lectora: Un análisis en estudiantes de primaria*. *Journal of Educational Psychology*, 45(4), 50-60. <https://doi.org/10.1016/j.jep2023>

- Perry, N. E., Lundie, D., & Golder, G. (2023). *Metacognición en el aula: apoyo al aprendizaje autorregulado*. Educational Psychologist, 58(2), 123–138. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2176305>
- Pinzas, J. (2023). *Didáctica de la lectura comprensiva en la escuela primaria*. Editorial San Marcos. <https://doi.org/10.1017/edsm.2023.145>
- Poma, G., & Villarroel, K. (2025). Relación entre las habilidades metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de 4to de secundaria en la Unidad Educativa Martín Cárdenas Hermosa - 2024. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9(39), 3315-3331. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1120>
- Popandopulo, A., Kudysheva, A., Fominykh, N., Nurgaliyeva, M., y Kudarova, N. (2023). Evaluación de las habilidades metacognitivas de los estudiantes en el contexto de la Educación 4.0. Frontiers in Education, 8, 1182377. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1182377>
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2023). *La investigación sobre redes atencionales como modelo para la integración de la ciencia psicológica*. Annual Review of Psychology, 74. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032720-051746>
- Pradeep, K., Sulur, R., Thangavelu, A. P., Aswathy, S., Jisha, V. G., y Vaisakhi, V. S. (2024). Neuroeducación: Comprensión de las dinámicas neuronales en el aprendizaje y la enseñanza. Frontiers in Education, 9, 1437418. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1437418>
- Ramírez, D., & Pérez, L. (2023). *Lectura consciente: interacción entre lector, texto y contexto*. Lengua y Sociedad, 12(2), 80-90. <https://doi.org/10.15359/lys.12.2.80>
- Ramos, E. (2023). *Dimensiones críticas de la comprensión lectora en el aula primaria*. Revista Educación Latinoamericana, 29(2), 19-32. <https://doi.org/10.15359/relat.29-2.2>

- Rivera, K. (2023). *Niveles de lectura literal e inferencial en textos narrativos escolares*. Revista Investigación Pedagógica, 10(3), 5-12. <https://doi.org/10.17163/rip.v10i3.1087>
- Rivera, O., Yangali Vicente, J. S., Rodríguez López, J. L., & Ipanaqué Zapata, M. A. (2023). *Manual de procesamiento estadístico para la investigación con SPSS*. Universidad Privada Norbert Wiener. <https://doi.org/10.37768/unw.vri.0011>
- Rodríguez, A., & Gutiérrez, L. (2023). *Capacidades comunicativas y aprendizaje autónomo en educación primaria*. Revista Latinoamericana de Comunicación Educativa, 14(2), 20-30. <https://www.redalyc.org/journal/3941/394177621005/html/>
- Rodríguez, C., & Vega, L. (2023). *Libro de estadística digital 2023: fundamentos y aplicaciones educativas*. Editorial Wiener. <https://repositorio.uwiener.edu.pe>
- Rodríguez, J. (2020). *Técnicas de recolección de datos en investigación social*. Editorial Alfaomega. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/tepxi/article/view/7928>
- Rodríguez, T. (2022). *Lectura Inferencial: Características y ejemplos*. Comunicación y Educación, 28(3), 143-151. https://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2708-26442022000100399&script=sci_arttext
- Ronqui, V., Trías, D., y Huertas, J. A. (2024). Evaluación de los procesos autorregulados: ¿Qué hacen, dicen y piensan los estudiantes de primaria durante el proceso de comprensión de un texto? European Journal of Psychology of Education, 39, 2531–2550. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00830-9>
- Ruiz, J. (2024). *Comprensión lectora: Estrategias y métodos*. Didáctica y Metodología, 22(1), 77-85. https://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2631-28162023000100007&script=sci_arttext

- Santos, D., Cáceres, E., & Jiménez, J. (2022). *Comprensión lectora y estrategias metacognitivas en estudiantes de educación básica*. *Revista Educare*, 26(2), 33-46. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.3>
- Schneider, M., Artelt, C., Deimel, D., Forstmeier, S., Schlagmüller, M., & Roebbers, C. M. (2025). *¿Son efectivas las intervenciones metacognitivas en niños pequeños? Evidencia a partir de una serie de metaanálisis*. *Metacognition and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s11409-024-09405-x>
- Tibken, C., y Tiffin, S. P. (2025). El comportamiento lector como indicador de la supervisión de la comprensión durante la lectura de textos expositivos. *Metacognition and Learning*, 20, Artículo 38. <https://doi.org/10.1007/s11409-025-09440-2>
- Tokuhami, T. (2023). *Mejorando las aulas: 50 aplicaciones prácticas de la ciencia mente, cerebro y educación*. W. W. Norton & Company. <https://wwnorton.com/books/9780393713145>
- UNICEF. (2023). *Cuatro de cada cinco niños y niñas en América Latina y el Caribe no podrán comprender un texto simple*. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/cuatro-de-cada-cinco-ninos-y-ninas-en-america-latina-y-el-caribe-no-podran-comprender-un-texto-simple>.
- Van, M. H., y Roebbers, C. M. (2024). Desarrollo de las habilidades de supervisión y control metacognitivo en la educación primaria: Un enfoque basado en perfiles latentes. *Metacognition and Learning*, 19(3), 1065–1089. <https://doi.org/10.1007/s11409-024-09400-2>
- Vega, L. (2024). *Planificación lectora: Objetivos y técnicas*. *Estrategias Educativas*, 20(2), 112-119.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/10439/Plan%20lector%20de%20Lima%20Metropolitana%202024.pdf>

ANEXOS

a) Matriz de consistencia

Metacognición y Comprensión Lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
¿Qué relación existe entre la metacognición y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025?	Determinar la relación que existe entre la metacognición y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025.	Existe una relación directa y significativa entre la metacognición y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025	VARIABLE 1: Metacognición Dimensiones Planificación lectora Supervisión Evaluación VARIABLE 2: Nivel de Comprensión Lectora Dimensiones Nivel literal Nivel reorganizacional Nivel inferencial Nivel criterial	Enfoque: Cuantitativo Tipo de investigación: Pura o fundamental Nivel de investigación: Correlacional. DISEÑO: No experimental – transversal Población: Todos los estudiantes de 6° de educación primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025 Muestra: Muestra censal de los estudiantes de 6° de educación primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS La técnica utilizada es la encuesta y el instrumento es el cuestionario y/o Prueba escrita.
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025? • ¿Qué relación existe entre la metacognición y el nivel literal de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025? • ¿Qué relación existe entre la metacognición y el nivel reorganizacional de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025? • ¿Qué relación existe entre la metacognición y el nivel inferencial de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025? • ¿Qué relación existe entre la metacognición y el nivel criterial de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025? 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025. • Establecer la relación que existe entre la metacognición y el nivel literal de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025. • Determinar la relación que existe entre la metacognición y el nivel reorganizacional de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025. • Analizar la relación que existe entre la metacognición y el nivel inferencial de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025. • Establecer la relación que existe entre la metacognición y el nivel criterial de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe una relación directa y significativa entre la metacognición y el nivel literal de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025. • Existe una relación directa y significativa entre la metacognición y el nivel reorganizacional de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025. • Existe una relación directa y significativa la metacognición y el nivel inferencial de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025. • Existe una relación directa y significativa entre la metacognición y el nivel criterial de comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Independencia Americana, Pallpata, 2025. 		

b) Instrumentos de investigación

Instrumento 1

ESCALA PARA MEDIR LA METACOGNICIÓN EN LA LECTORA

Nombre:

.....

Grado

y

sección:

.....

Fecha:

Este cuestionario ha sido creado para conocer cómo piensas y actúas cuando lees diferentes textos. No hay respuestas buenas ni malas. Solo queremos saber cómo tú, en particular, lees y entiendes lo que lees.

Por favor, responde con sinceridad y elige la opción que más se parezca a lo que tú haces normalmente cuando lees en clase o en casa.

Lee con calma cada pregunta y marca solo una respuesta.

Tus respuestas nos ayudarán a saber más sobre cómo mejorar la forma en que todos aprendemos a leer mejor.

1. Antes de empezar a leer, ¿qué haces para ayudarte a entender mejor?
 - a) Nada, empiezo a leer directamente.
 - b) Pienso por qué voy a leer ese texto.
 - c) Busco un lugar tranquilo para leer.
2. Si tienes que leer algo muy difícil, ¿cómo te ayudas a entenderlo mejor?
 - a) Pregunto o busco más información en libros, profesores o internet.
 - b) Trato de aprender nuevas formas de leer mejor.
 - c) Repito lo que dice el texto sin entenderlo bien.
3. Después de leer un texto, si tienes que hacer un resumen, ¿qué partes no lees o te saltas?
 - a) Las partes que no entiendo bien.
 - b) Las partes que no me parecen importantes.
 - c) No me salto nada, leo todo con atención.
4. Si el profesor o profesora te dice qué quiere que entiendas del texto, ¿qué haces?
 - a) Leo buscando lo que quiere el profesor o profesora.
 - b) Me ayuda a saber qué es lo más importante.
 - c) No me cambia mucho, lo importante es leer bien.
5. ¿Cómo crees que leen los niños y niñas que leen bien?
 - a) Leen rápido, aunque a veces no notan los errores.
 - b) Leen rápido, con buena entonación y notan los errores.

- c) Leen rápido, a veces se equivocan, pero corrigen sus errores.
6. Si vas a estudiar para un examen, ¿cómo lo haces?
- a) Leo con la televisión o la música encendida.
 - b) Leo con calma, tratando de entender y recordar.
 - c) Pienso en las posibles preguntas mientras leo.
7. ¿Cómo sabes cuáles oraciones del texto son las más importantes?
- a) Fijándome en las que dicen las ideas principales.
 - b) Fijándome en las oraciones que son más largas.
 - c) Recordando los detalles que se describen
8. ¿Cuál es la mejor forma de leer un texto si tienes que dar un examen?
- a) Leerlo muchas veces.
 - b) Volver a leer las partes más importantes.
 - c) Leerlo despacio y tratar de entenderlo bien.
9. Si lees un libro que te gusta mucho...
- a) Leerás con más atención y entenderás mejor.
 - b) Leer será más fácil.
 - c) Leer será más o menos igual de fácil que siempre.
10. ¿Qué puedes hacer para leer mejor cada día?
- a) Leer libros con dibujos.
 - b) Leer más en tu tiempo libre.
 - c) Leer con otros y hablar sobre lo leído.
11. Cuando tienes que leer algo difícil, lo mejor es...
- a) Leer más despacio.
 - b) Leerlo varias veces.
 - c) Leer despacio y tratando de entenderlo bien.
12. Si lees una frase que no entiendes, ¿qué haces?
- a) La vuelvo a leer para tratar de entenderla.
 - b) Sigo leyendo sin prestarle mucha atención.
 - c) Vuelvo a leer esa frase y otras cercanas para entenderla mejor.
13. Cuando el profesor o profesora te pide estudiar un texto para un examen, ¿qué haces?
- a) Me esfuerzo más en las partes difíciles.
 - b) Leo todas las partes igual.
 - c) Leo más lo difícil y hago resúmenes.
14. En clase, algunos sacan mejores notas que otros. ¿Por qué crees que pasa eso?
- a) Porque algunas personas aprenden más fácil y leen mejor.
 - b) Porque todos saben leer, pero algunos estudian más.
 - c) Porque leer bien o mal no importa tanto.
15. Si quisieras ayudar a un amigo o amiga a leer mejor, ¿qué harías?

- a) Decirle que lea todos los días.
 - b) Leer con él o ella y ayudarle a entender.
 - c) Leer juntos y luego hablar sobre lo que leyeron.
16. Después de leer algo, ¿crees que es bueno revisar lo que entendiste?
- a) Sí, sirve para saber si entendí lo que leí.
 - b) Sí, pero creo que eso lo debe hacer un adulto.
 - c) No, no hace falta revisar nada después de leer.
17. Cuando lees, ¿piensas en lo que va a pasar después o en cómo terminará la historia?
- a) No, porque me desconcentro.
 - b) Sí, porque eso me ayuda a entender mejor.
 - c) A veces, porque me ayuda a aclarar algunas cosas.
18. ¿Por qué crees que los textos están separados por párrafos?
- a) Porque así lo pide la forma del texto.
 - b) Porque cada párrafo dice una idea diferente.
 - c) Porque así se entiende mejor el texto.
19. ¿Qué es lo más importante después de leer un texto?
- a) Saber de qué trataba.
 - b) Recordar los detalles.
 - c) Poder decir con tus palabras las ideas más importantes.
20. ¿Quién crees que lee mejor?
- a) El que sabe por qué está leyendo.
 - b) El que tiene más tiempo.
 - c) El que sólo lee lo que le gusta.
21. Si tienes un examen con muchas preguntas, ¿cómo lo haces?
- a) Trato de adivinar.
 - b) Leo con atención y pienso bien cada respuesta.
 - c) Busco alguna pista en las preguntas.
22. Si no entiendes una palabra mientras lees, ¿qué haces?
- a) Leo las palabras de antes y después.
 - b) Busco el significado en un diccionario.
 - c) Trato de adivinar por cómo se escribe.
23. ¿Piensas igual cuando lees un cuento que cuando lees un texto escolar?
- a) Sí, pienso igual, no importa lo que lea.
 - b) No, necesito concentrarme más con un texto escolar.
 - c) No, pero el cuento me parece más divertido.
24. ¿Tratas de ver qué partes tiene el texto (inicio, desarrollo y final)?
- a) Sí, eso me ayuda a entenderlo mejor.
 - b) Sí, porque los textos difíciles se entienden mejor así.
 - c) No, no me parece tan importante.

25. Si en un examen te dicen por escrito lo que tienes que hacer, ¿qué es lo mejor para no olvidarte de nada?
- a) Leer con atención y seguir paso a paso lo que te piden.
 - b) Leer por encima y hacer lo que recuerdes.
 - c) Hacerlo como tú creas que está bien.
26. ¿Cómo sabes si has entendido bien lo que leíste?
- a) Cuando puedo explicárselo a un compañero con mis propias palabras.
 - b) Cuando recuerdo algunas partes, aunque no sepa si son importantes.
 - c) Cuando puedo decir con mis palabras las ideas más importantes.
27. ¿Qué crees que es importante cuando estudias para un examen?
- a) Organizar el tiempo y repartir bien los temas.
 - b) Estudiar mucho tiempo, sin planear nada.
 - c) Leer solo el día antes del examen.
28. ¿Cómo eliges un texto para leer?
- a) Me fijo en el título y el índice.
 - b) Miro los dibujos y cuánto texto tiene.
 - c) Solo veo el final y las conclusiones.

Muchas

Instrumento 2**EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA****ACL – 6****NOMBRE Y APELLIDOS:** -----**FECHA:** -----**PUNTUACIÓN TOTAL.** -----**BAREMACIÓN** -----**OBSERVACIONES.** -----**TEXTO 1**

Un pobre muy necesitado fue a pedir limosna a la casa del

hombre más rico de la ciudad. Cuando éste lo vio le

dijo: - ¿No has comido nada en todo el día? ¡Pobre

hombre, podrías morirte de hambre! ¡Criados!

¡Tráigannos algo para comer! El pobre hombre,

no vio criado alguno, ni ningún tipo de comida,

pero su anfitrión hacía ademán de servirse y de

comer con gran apetito. - Come, hombre, come, ¡que hoy

eres mi huésped! - Gracias señor, estoy agradecido de su generosa hospitalidad. - ¿Qué

te parece este pan? ¿No lo encuentras de primera? - Puedes estar seguro de que no he

comido en toda mi vida un pan tan blanco y sabroso.



1. ¿Qué crees que hace el pobre viendo la conducta del rico?

A) Se pone triste al ver que no le da nada.

B) Se enfada y abandona la casa

C) Come porque tiene mucha hambre

D) Coge la comida y se marcha corriendo

E) Le sigue la corriente, como si comiera.

2. ¿Qué opinas del comportamiento del amo de la casa?

A) Que es muy generoso y por eso le invita

B) Que es un cínico y quiere tomarle el pelo

C) Que es amable y se preocupa por los demás

D) Que es una buena persona y no quiere que pase hambre

E) Que es un bromista y por eso le da comida

3. ¿Por qué piensas que dice: "¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras de primera?"

- A) Porque era un pan imaginario y quería burlarse.
- B) Porque quería disimular qué era un pan muy malo
- C) Porque era un pan muy bueno, recién hecho
- D) Porque era una panera y le gustaba mucho el pan
- E) Porque quería que comiera sólo pan y no otras cosas

4. ¿Quién crees que es el anfitrión?

- A) El invitado
- B) El huésped
- C) El criado
- D) El dueño de la casa
- E) El mayordomo

TEXTO 2

Cuando llega el invierno, escasea el alimento y las condiciones son desfavorables." Entonces algunos animales emigran, como los pájaros, otros almacenan alimento, como las ardillas o las hormigas, y otros hibernan consumiendo las reservas de su cuerpo, como los osos o las marmotas. En las zonas más secas, donde el agua es muy escasa, cuando llega la lluvia se produce una

condiciones



verdadera explosión de vida, tanto vegetal como animal. Los insectos que estaban en estado larvario se convierten rápidamente en adultos y se reproducen. Las plantas florecen y con la ayuda de los insectos también se reproducen.

5. ¿Cuál es la idea principal que engloba los dos textos anteriores?

- A) El invierno es una época difícil para toda la naturaleza.**
- B) Las condiciones naturales dificultan o facilitan la vida de los vivos.**
- C) Las zonas secas en determinadas ocasiones pueden tener una gran vitalidad.**
- D) Muchos animales emigran ante las dificultades climáticas.**
- E) Los animales y las plantas necesitan agua para poder reproducirse.**

6.- Según el primer texto, ¿Cuál de estas clasificaciones es correcta?

	Viajan a otros países	Hibernan	Guardan alimentos
A)	Aves	Ardillas	Hormigas
B)	Osos y marmotas	Hormigas	Pájaros
C)	Osos	Marmotas	Hormigas
D)	Pájaros	Osos y marmotas	Ardillas y hormigas
E)	Aves	Osos	Marmotas

TEXTO 3

**Aquella noche Pierrot
se bebió un rayo de luna
y se emborrachó.
Y no pudiendo contar
las estrellas a la bruna
se puso a llorar.**



**Se puso a llorar Pierrot.
Y aún lloraba el sinfortuna
cuando amaneció.
... Y pudo contarlas: Una.**

M. Machado.

7. ¿Por qué al final contó pocas estrellas?

- A) Porque estaba borracho**
- B) Porque lloraba**
- C) Porque con el sol no se veían**
- D) Porque estaba triste**
- E) Porque se bebió la luna**

8. ¿Qué otro título pude ser más adecuado para esta poesía?

- A) Luna lunera**

B) Luna traicionera

C) Si lloras no cuentas

D) Borracho de luna

E) Pierrot no se decide

TEXTO 4

Tenía tres mensajes y sus partes sé me han mezclado. Si eres capaz de ordenarlos bien - cogiendo una parte de cada columna sabrás responder a las preguntas siguientes.

Mi prima y Yo	Las próximas vacaciones de Navidad	Ha cogido la camioneta	Para pasar una semana esquiando	En el riachuelo llamado Villanueva
Mis vecinos	Un buen día de verano	Estrenarán su automóvil nuevo	Para darnos un remojón	Al huerto llamado Martín
El tío Javier	Esta tarde después de comer	Agarramos las bicicletas escondidas a	Para ir a recoger peras	En el Nevado Huascarán

(Puedes escribir las frases detrás de la hoja de respuestas o unir los fragmentos con el lápiz, y después borrarlo)

9. ¿Qué harán mis vecinos?

A) Ir al huerto llamado Martín

B) Bañarse

C) Recoger peras

D) Ir en bici

E) Esquiar

10. ¿Quién y cuándo coge la bici?

A) Tío Javier esta tarde

- B) Mi prima y yo esta tarde**
- C) Mi prima y yo un día de verano**
- D) Los vecinos un día de verano**
- E) Los vecinos por Navidad**

11. ¿Para qué cogen el automóvil?

- A) Para ir al riachuelo llamado Villanueva**
- B) Para ir al huerto llamado Martín**
- C) Para ir a recoger peras**
- D) Para ir a bañarse**
- E) Para ir al Nevado Huascarán**

TEXTO 5

Fragmento del discurso del jefe Indio Sealth al hombre blanco, en

1855 No sé, pero nuestro sistema de vida es distinto al de

ustedes. La sola vista de sus ciudades entristece los ojos

de la piel roja. Pero eso quizás sea porque el piel roja

es un salvaje y no comprende nada. No existe un

lugar tranquilo en las ciudades del hombre blanco,

donde se pueda escuchar cómo se abren las hojas de

los árboles en primavera, o cómo vuelan los

insectos. Soy piel roja y no entiendo nada. Nosotros

preferimos el suave murmullo del viento sobre la

superficie del lago, así como el olor de ese mismo viento

purificado por la lluvia. El aire tiene un valor inestimable

para un piel roja, ya que todos los seres comparten un mismo

aliento: el animal, el árbol, el hombre, todos respiran el mismo aire. El hombre blanco

no parece ser consciente del aire que respira, pero el aire comparte su espíritu con la

vida que sostiene.



12.- Entre estas afirmaciones hay una que es falsa

A) El piel roja ama mucho su tierra

B) El piel roja cree que forma parte de un gran conjunto

C) El piel roja sabe que depende del aire para respirar

D) El piel roja disfruta con lo que le da la tierra

E) El piel roja cree que los blancos saben interpretar la naturaleza

13. ¿Qué quiere decir "el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene"?

- A) Que todos los seres vivos dependen del aire que respiran
- B) Que es una forma de hablar de los indios poco real
- C) Que los indios creen en los espíritus y nosotros no
- D) Que el aire es como un espíritu y por eso no se ve
- E) Que algunos seres vivos necesitan aire para vivir

TEXTO 6



Una dama de Bagdad había comprado un diamante maravilloso. Un día el diamante cayó al fuego y no ardió. Era falso. La dama acudió a Chelay, ministro famoso por su sabiduría, y pidió la muerte del comerciante que le había vendido la joya. Chelay aceptó. Condenó al comerciante a ser comido por los leones en un pozo. El día del castigo, la dama, desde un balcón, contemplaba al pobre hombre tembloroso y

envejecido por la angustia. Pero la sonrisa de la dama se desgarró en un grito de ira. El sótano se había abierto y, en vez de leones, habían salido dos gatos ridículos. Avanzaban calmadamente, olfateaban con indiferencia al miserable desmayado y terminaron por saltar, ágilmente, fuera del pozo. La dama fue a vomitar su rabia a los pies de Chelay: - ¿De qué te quejas?- Le dijo el ministro-. La ley manda exigir ojo por ojo, diente por diente. El comerciante te engañó, nosotros le hemos engañado a él. Su diamante era falso, nuestros leones también: estamos en paz.

14. ¿Por qué sonreía la dama?

- A) Porque quería vengarse del vendedor
- B) Porque le gustaba el espectáculo de los leones
- C) Porque así recuperaría el diamante
- D) Porque quería justicia
- E) Porque todo el mundo la veía desde el balcón

15. ¿Crees que el ministro piensa igual que la dama?

- A) No, porque quiere engañarla
- B) No, porque considera insuficiente el castigo que ella pide
- C) No, porque quiere que se dé cuenta de que es demasiado cruel
- D) Sí, porque es un hombre muy justo y sabio
- E) Sí, porque hace todo lo que ella le pide

TEXTO 7

Mi familia y yo queremos ir a la playa. Desde Ancón cogeremos un bus hasta Cantolao, nos bañaremos y después volveremos a Ancón a comer un buen arroz con mariscos. Nos han dado este folleto de horarios y precios:

Cantolao	10.20 am	11.25 am	12.40 am	13.50 pm	15.25 pm
Ventanilla	10.50 am	11.55 am	13.10 pm	14.20 pm	15.55 pm
Santa Rosa	11.05 am	12.10 am	13.25 pm	14.35 pm	16.00 pm
Ancón	11.15 am	12.20 am	13.35 pm	14.45 pm	16.10 pm
Tarifas de Ida y Vuelta					
La Punta	La Punta				
Cantolao	S/. 5	Cantolao			
Ventanilla	S/. 15	S/. 10	Ventanilla		
Santa Rosa	S/. 22	S/. 20	S/. 8	Santa Rosa	
Ancón	S/. 25	S/. 25	S/. 11.50	S/. 6	Ancón

Mar adentro excursiones**Horarios – Ida**

BUS	RECORRIDO 1	RECORRIDO 2	RECORRIDO 3	RECORRIDO 4	RECORRIDO 5
Ancón	10.30 am	11.40 am	12.50 am	14.05 pm	15.30 pm
Santa Rosa	10.40 am	11.50 am	13.00 pm	14.15 pm	15.40 pm
Ventanilla	10.55 am	12.05 am	13.15 pm	14.30 pm	15.55 pm
Cantolao	11.25 am	12.35 am	13.45 pm	15.00 pm	16.25 pm
La Punta	11.30 am	12.40 am	13.50 pm	15.05 pm	16.30 pm
Vuelta					
BUS	RECORRIDO 1	RECORRIDO 2	RECORRIDO 3	RECORRIDO 4	RECORRIDO 5
La Punta	10.15 am	11.20 am	12.35 am	13.45 pm	15.20 pm

16. ¿Cuál es el viaje más barato?

A) De Ventanilla a La Punta

B) De Santa Rosa a Ventanilla

C) De Santa Rosa A Cantolao

D) De Ancón a Santa Rosa

E) De Cantolao a la Punta

17. ¿Cuánto tarda el bus en ir de Ancón a La Punta?

A) Cuarenta y cinco minutos

B) Cincuenta minutos

C) Cincuenta y cinco minutos

D) Sesenta minutos

E) Sesenta y cinco minutos

18. ¿Cuánto vale un boleto de Ida y vuelta de Ancón a Cantolao?

A) SI. 11 .50 soles

B) SI. 20 soles

C) SI. 25 soles

D) SI. 15 soles

E) SI. 8 soles

19. Por el mismo precio, ¿a qué otro lugar podríamos ir desde Ancón?

A) A La Punta

B) A Cantolao

C) A Ventanilla

D) A Ancón

E) A Santa Rosa

20. Como hemos encargado el arroz con mariscos para las tres de la tarde, ¿a qué hora tenemos que salir de Cantolao para llegar a tiempo?

A) 10.45 am

B) 11.30 am

C) 13.50 pm

D) 14.55 pm

E) 15.10 pm

TEXTO 8

Las empresas industriales y agrícolas necesitan oficinas a las cuales acudan los compradores de productos manufacturados y los vendedores de maquinaria y materias primas, y donde se centralice la administración informatizada. A su vez las empresas necesitan otras empresas que fabriquen maquinaria o realicen parte de su proceso industrial. También deben estar cerca de los bancos y de las compañías aseguradoras, requieren buenas comunicaciones, acceso a la información, servicios de propaganda y otros servicios como los que les pueden proporcionar las universidades o las escuelas profesionales que preparan a especialistas y técnicos. Por eso las empresas más importantes tienen sus oficinas centrales en las ciudades. Por ese motivo se dice que las ciudades son centros de decisión en los que se toman acuerdos importantes tales como abrir, ampliar o cerrar empresas.

21. Según el texto: ¿Qué ciudad tiene más posibilidades que allí se instale una empresa?

Características de la ciudad	Ciudad A	Ciudad B	Ciudad C	Ciudad D	Ciudad E
Universidad		X		X	
Hospital	X		X	X	X
Puerto	X		X		
Aeropuerto		X			
Bancos	X	X	x		X
Restaurantes	x	X	X	X	X
Compañías de seguros		x			X

Marca tu respuesta:

a) Ciudad A

b) Ciudad B

c) Ciudad C

d) Ciudad D

e) Ciudad E

22. Según el texto ¿para qué crees que a las empresas pueden interesarles estar en contacto con escuelas técnicas o universidades?

A) Porque así, tienen más posibilidades de vender productos

B) Porque así están más bien informadas

C) Porque los empresarios pueden tener más preparación

D) Porque pueden obtener nuevos profesionales preparados

E) Porque las universidades están bien administradas

TEXTO 9

Hoy es el cumpleaños de mi padre, y como que ha llegado a casa de buen humor, nos ha dicho a mamá y a mí que nos invita a almorzar a un restaurante. Hemos consultado la

El Gorrión	Don Alfredo	Chu-Li	El Péndulo	Don Nico
Horario: de 12 a 23.30 h	Horario: de 12 a 22 h.	Horario: de 13.30 a 23.30 h.	Horario: 12 a 23.30 h.	Horario: 13 a 20 h.
Cierra Domingos por La noche y Lunes	Cerrado Domingos por la Noche y lunes.	Especialidades: Comida oriental: Arroz chaufa Tallarín saltado Sopa wantán Chancho con Tamarindo Aeropuerto	Especialidades Comidas típicas Los platos Sugeridos son: Arroz con pato Frijoles con seco de cabrito Pachamanca Chicharrones. Rocoto relleno Con torta de papa Los postres son de la casa y la mazamorra morada es muy recomendable	Cerrado los lunes Vacaciones: el 1º de mayo
Vacaciones: Semana Sana y 1º de Mayo.	Vacaciones: 1º y 2º de mayo	Precio por Persona: S/ 6.00 el Menú y de 10 a S/15.00 platos Especiales		Especialidades: Comidas criollas, Lomo saltado S/8.00, Arroz con pollo y papa a la huancaína S/7.00 Aji de gallina s/ s/6.00 Escabeche de pollo S/7.00 Bebida: chicha Morada S/2.00
Especialidad es: Pollo a la parrilla S/12.00 Gaseosa Personal Inka Kola s/2.00 Porción de Postre S/3.00	Platos marinos: Ceviche mixto S/13.00; Ceviche De pescado S/ 10.00; Arroz con Marisco S/12.00 Parihuella S/12.00		Precio por Persona: S/20.00	Precio por Persona: S/10.00
Precio por Persona S/15.00	Precio por Persona: S/25.00			
AJ	AVEC	AC	AVEJ	AEC

guía:

A.- Aire acondicionado

J.- Jardines

V.- Vigilancia de coches

E.- Estacionamiento

C.- Comedores privados

23. Papá quiere estacionar sin problemas y almorzar al aire libre, ahora que ya hace calor. ¿Qué restaurante crees que preferirá?

A) El Gorrión

B) Don Alfredo

C) Chu-Li

D) El Péndulo

E) Don Nico

24. ¿Cuál de estas afirmaciones es falsa?

A) Todos estos restaurantes tienen abierto a las 13.30h

B) Todos hacen vacaciones el 10 de mayo

C) Todos tienen aire acondicionado

D) El precio promedio de todos ellos supera los S/ 6.00

E) Todos tienen horario de mediodía y noche

25. Si decidimos ir al restaurante El Gorrión, y aproximadamente gastamos lo que indica el precio unitario o por persona, ¿Cuánto calculas que le costará a mi padre la cena familiar?

A) Entre 10 Y 18 soles

B) Entre 19 y 27 soles

C) Entre 28 y 38 soles

D) Entre 39 y 49 soles

E) Entre 50 y 60 soles

TEXTO 10

En Australia y en las islas vecinas existen grupos de animales de los más antiguos y extraños del planeta. En Australia hay mamíferos, que como ya saben son los que amamantan a sus crías. Entre éstos, los marsupiales ponen a sus hijos, cuando nacen, dentro de un pliegue de la piel situado en el vientre y que tiene forma de bolsa: es el caso del canguro y del coala. Los monotremas son mamíferos muy raros que viven en los ríos y ponen huevos, como el ornitorrinco y el equidna. El emú y el kiwi son pájaros corredores propios de esta región.

26. ¿Qué pone en evidencia este texto sobre los animales de Australia?

- A) Que son especies comunes en otras regiones
- B) Que son especies distintas a las nuestras porque son muy antiguas
- C) Que son especies raras porque están muy lejos de nosotros
- D) Que son especies muy difíciles de encontrar hoy en día

E) Que son especies poco conocidas porque se han. estudiado poco

27. ¿De qué grupos de animales nos habla el texto?

A) Marsupiales, mamíferos, monotremas, pájaros

B) Canguros, ornitorrincos y equidnas, emus y kiwis

C) Monotremas, ornitorrincos, marsupiales, pájaros corredores

D) Marsupiales, monotremas, corredores, pájaros

E) Mamíferos monotremas, mamíferos marsupiales, pájaros corredores

28. ¿De qué supones que debe alimentarse una cría de equidna recién nacida?

A) De leche

B) De pequeños pececillos

C) De gusanitos

D) De plancton del río

E) Un poco de todo

Muchas

c) Instrumentos de investigación resueltos

ESCALA PARA MEDIR LA METACOGNICIÓN EN LA LECTORA

Nombre: Dilwer Dajira Pabizano CruzGrado y sección: 6.BFecha: 19/08/2025

Este cuestionario ha sido creado para conocer cómo piensas y actúas cuando lees diferentes textos. No hay respuestas buenas ni malas. Solo queremos saber cómo tú, en particular, lees y entiendes lo que lees.

Por favor, responde con sinceridad y elige la opción que más se parezca a lo que tú haces normalmente cuando lees en clase o en casa.

Lee con calma cada pregunta y marca solo una respuesta.

Tus respuestas nos ayudarán a saber más sobre cómo mejorar la forma en que todos aprendemos a leer mejor.

1. Antes de empezar a leer, ¿qué haces para ayudarte a entender mejor?
 - a) Nada, empiezo a leer directamente.
 - b) Pienso por qué voy a leer ese texto.
 - ☒ c) Busco un lugar tranquilo para leer.
2. Si tienes que leer algo muy difícil, ¿cómo te ayudas a entenderlo mejor?
 - a) Pregunto o busco más información en libros, profesores o internet.
 - b) Trato de aprender nuevas formas de leer mejor.
 - ☒ c) Repito lo que dice el texto sin entenderlo bien.
3. Después de leer un texto, si tienes que hacer un resumen, ¿qué partes no lees o te saltas?
 - a) Las partes que no entiendo bien.
 - ☒ b) Las partes que no me parecen importantes.
 - c) No me salto nada, leo todo con atención.
4. Si el profesor o profesora te dice qué quiere que entiendas del texto, ¿qué haces?
 - ☒ a) Leo buscando lo que quiere el profesor o profesora.
 - b) Me ayuda a saber qué es lo más importante.
 - c) No me cambia mucho, lo importante es leer bien.
5. ¿Cómo crees que leen los niños y niñas que leen bien?
 - a) Leen rápido, aunque a veces no notan los errores.
 - b) Leen rápido, con buena entonación y notan los errores.
 - ☒ c) Leen rápido, a veces se equivocan, pero corrigen sus errores.
6. Si vas a estudiar para un examen, ¿cómo lo haces?
 - ☒ a) Leo con la televisión o la música encendida.
 - b) Leo con calma, tratando de entender y recordar.
 - c) Pienso en las posibles preguntas mientras leo.
7. ¿Cómo sabes cuáles oraciones del texto son las más importantes?
 - a) Fijándome en las que dicen las ideas principales.
 - ☒ b) Fijándome en las oraciones que son más largas.
 - c) Recordando los detalles que se describen

8. ¿Cuál es la mejor forma de leer un texto si tienes que dar un examen?
- ☒ a) Leerlo muchas veces.
 - b) Volver a leer las partes más importantes.
 - c) Leerlo despacio y tratar de entenderlo bien.
9. Si lees un libro que te gusta mucho...
- a) Leerás con más atención y entenderás mejor.
 - ☒ b) Leer será más fácil.
 - c) Leer será más o menos igual de fácil que siempre.
10. ¿Qué puedes hacer para leer mejor cada día?
- a) Leer libros con dibujos.
 - b) Leer más en tu tiempo libre.
 - ☒ c) Leer con otros y hablar sobre lo leído.
11. Cuando tienes que leer algo difícil, lo mejor es...
- a) Leer más despacio.
 - b) Leerlo varias veces.
 - ☒ c) Leer despacio y tratando de entenderlo bien.
12. Si lees una frase que no entiendes, ¿qué haces?
- a) La vuelvo a leer para tratar de entenderla.
 - b) Sigo leyendo sin prestarle mucha atención.
 - ☒ c) Vuelvo a leer esa frase y otras cercanas para entenderla mejor.
13. Cuando el profesor o profesora te pide estudiar un texto para un examen, ¿qué haces?
- ☒ a) Me esfuerzo más en las partes difíciles.
 - b) Leo todas las partes igual.
 - c) Leo más lo difícil y hago resúmenes.
14. En clase, algunos sacan mejores notas que otros. ¿Por qué crees que pasa eso?
- a) Porque algunas personas aprenden más fácil y leen mejor.
 - ☒ b) Porque todos saben leer, pero algunos estudian más.
 - c) Porque leer bien o mal no importa tanto.
15. Si quisieras ayudar a un amigo o amiga a leer mejor, ¿qué harías?
- a) Decirle que lea todos los días.
 - ☒ b) Leer con él o ella y ayudarlo a entender.
 - c) Leer juntos y luego hablar sobre lo que leyeron.
16. Después de leer algo, ¿crees que es bueno revisar lo que entendiste?
- ☒ a) Sí, sirve para saber si entendí lo que leí.
 - b) Sí, pero creo que eso lo debe hacer un adulto.
 - c) No, no hace falta revisar nada después de leer.
17. Cuando lees, ¿piensas en lo que va a pasar después o en cómo terminará la historia?
- a) No, porque me desconcentro.
 - b) Sí, porque eso me ayuda a entender mejor.
 - ☒ c) A veces, porque me ayuda a aclarar algunas cosas.

18. ¿Por qué crees que los textos están separados por párrafos?
- a) Porque así lo pide la forma del texto.
 - b) Porque cada párrafo dice una idea diferente.
 - ☒ c) Porque así se entiende mejor el texto.
19. ¿Qué es lo más importante después de leer un texto?
- a) Saber de qué trataba.
 - ☒ b) Recordar los detalles.
 - c) Poder decir con tus palabras las ideas más importantes.
20. ¿Quién crees que lee mejor?
- ☒ a) El que sabe por qué está leyendo.
 - b) El que tiene más tiempo.
 - c) El que sólo lee lo que le gusta.
21. Si tienes un examen con muchas preguntas, ¿cómo lo haces?
- a) Trato de adivinar.
 - b) Leo con atención y pienso bien cada respuesta.
 - ☒ c) Busco alguna pista en las preguntas.
22. Si no entiendes una palabra mientras lees, ¿qué haces?
- a) Leo las palabras de antes y después.
 - ☒ b) Busco el significado en un diccionario.
 - c) Trato de adivinar por cómo se escribe.
23. ¿Piensas igual cuando lees un cuento que cuando lees un texto escolar?
- a) Sí, pienso igual, no importa lo que lea.
 - ☒ b) No, necesito concentrarme más con un texto escolar.
 - c) No, pero el cuento me parece más divertido.
24. ¿Tratas de ver qué partes tiene el texto (inicio, desarrollo y final)?
- ☒ a) Sí, eso me ayuda a entenderlo mejor.
 - b) Sí, porque los textos difíciles se entienden mejor así.
 - c) No, no me parece tan importante.
25. Si en un examen te dicen por escrito lo que tienes que hacer, ¿qué es lo mejor para no olvidarte de nada?
- a) Leer con atención y seguir paso a paso lo que te piden.
 - ☒ b) Leer por encima y hacer lo que recuerdes.
 - c) Hacerlo como tú creas que está bien.
26. ¿Cómo sabes si has entendido bien lo que leíste?
- ☒ a) Cuando puedo explicárselo a un compañero con mis propias palabras.
 - b) Cuando recuerdo algunas partes, aunque no sepa si son importantes.
 - c) Cuando puedo decir con mis palabras las ideas más importantes.
27. ¿Qué crees que es importante cuando estudias para un examen?
- a) Organizar el tiempo y repartir bien los temas.
 - b) Estudiar mucho tiempo, sin planear nada.
 - ☒ c) Leer solo el día antes del examen.
28. ¿Cómo eliges un texto para leer?
- a) Me fijo en el título y el índice.
 - ☒ b) Miro los dibujos y cuánto texto tiene.
 - ☒ c) Solo veo el final y las conclusiones.

Muchas gracias

EVALUACIÓN DE LA COMPREENSIÓN LECTORA

ACL – 6



NOMBRE Y APELLIDOS:

Nilover Dajien Escobar Cruz

FECHA: 19/08/2025

TEXTO 1

Un pobre muy necesitado fue a pedir limosna a la casa del hombre más rico de la ciudad. Cuando éste lo vio le dijo: -

¿No has comido nada en todo el día? ¡Pobre hombre, podrías morirte de hambre! ¡Criados! ¡Tráigannos algo para comer! El pobre hombre, no vio criado alguno, ni ningún tipo de comida, pero su anfitrión hacía ademán de servirse y de comer con gran apetito. - Come, hombre, come, ¡que hoy eres mi huésped! - Gracias señor, estoy agradecido de su generosa hospitalidad. - ¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras de primera? - Puedes estar seguro de que no he comido en toda mi vida un pan tan blanco y sabroso.



1. ¿Qué crees que hace el pobre viendo la conducta del rico?

- ☒ A) Se pone triste al ver que no le da nada.
- ☐ B) Se enfada y abandona la casa
- ☒ C) Come porque tiene mucha hambre
- ☐ D) Coge la comida y se marcha corriendo
- ☐ E) Le sigue la corriente, como si comiera.

2. ¿Qué opinas del comportamiento del amo de la casa?

- ☐ A) Que es muy generoso y por eso le invita
- ☒ B) Que es un cínico y quiere tomarle el pelo
- ☒ C) Que es amable y se preocupa por los demás
- ☐ D) Que es una buena persona y no quiere que pase hambre
- ☐ E) Que es un bromista y por eso le da comida

3. ¿Por qué piensas que dice: "¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras de primera?"

- ☒ A) Porque era un pan imaginario y quería burlarse.
- ☐ B) Porque quería disimular qué era un pan muy malo
- ☒ C) Porque era un pan muy bueno, recién hecho
- ☐ D) Porque era una panera y le gustaba mucho el pan
- ☐ E) Porque quería que comiera sólo pan y no otras cosas

4. ¿Quién crees que es el anfitrión?

- ☒ A) El invitado
- ☐ B) El huésped
- ☒ C) El criado
- ☐ D) El dueño de la casa
- ☐ E) El mayordomo

TEXTO 2

Cuando llega el invierno, escasea el alimento y las condiciones son desfavorables." Entonces algunos animales emigran, como los pájaros, otros almacenan alimento, como las ardillas o las hormigas, y otros hibernan consumiendo las reservas de su cuerpo, como los osos o las marmotas. En las zonas más secas, donde el agua es muy escasa, cuando llega la lluvia se produce una verdadera explosión de vida, tanto vegetal como animal. Los insectos que estaban en estado larvario se convierten rápidamente en adultos y se reproducen. Las plantas florecen y con la ayuda de los insectos también se reproducen.



5. ¿Cuál es la idea principal que engloba los dos textos anteriores?

- A) El invierno es una época difícil para toda la naturaleza.
- B) Las condiciones naturales dificultan o facilitan la vida de los vivos.
- C) Las zonas secas en determinadas ocasiones pueden tener una gran vitalidad.
- D) Muchos animales emigran ante las dificultades climáticas.
- E) Los animales y las plantas necesitan agua para poder reproducirse.

6.- Según el primer texto, ¿Cuál de estas clasificaciones es correcta?

	Viajan a otros países	Hibernan	Guardan alimentos
A)	Aves	Ardillas	Hormigas
B)	Osos y marmotas	Hormigas	Pájaros
C)	Osos	Marmotas	Hormigas
D)	Pájaros	Osos y marmotas	Ardillas y hormigas
E)	Aves	Osos	Marmotas

TEXTO 3

Aquella noche Pierrot
 se bebió un rayo de luna
 y se emborrachó.
 Y no pudiendo contar
 las estrellas a la bruna
 se puso a llorar.
 Se puso a llorar Pierrot.
 Y aún lloraba el sinfortuna
 cuando amaneció.
 ... Y pudo contarlas: Una.



M. Machado.

7. ¿Por qué al final contó pocas estrellas?

- ☒ A) Porque estaba borracho
- ☐ B) Porque lloraba
- ☒ C) Porque con el sol no se veían
- ☐ D) Porque estaba triste
- ☐ E) Porque se bebió la luna

8. ¿Qué otro título pude ser más adecuado para esta poesía?

- ☐ A) Luna lunera
- ☐ B) Luna traicionera
- ☐ C) Si lloras no cuentes
- ☒ D) Borracho de luna
- ☐ E) Pierrot no se decide

TEXTO 4

Tenía tres mensajes y sus partes se me han mezclado. Si eres capaz de ordenarlos bien - cogiendo una parte de cada columna sabrás responder a las preguntas siguientes. (Puedes escribir las frases detrás de la hoja de respuestas o unir los fragmentos con el

Mi prima y Yo	Las próximas vacaciones de Navidad	Ha cogido la camioneta	Para pasar una semana esquiando	En el riachuelo llamado Villanueva
Mis vecinos	Un buen día de verano	Estrenarán su automóvil nuevo	Para darnos un remojón	Al huerto llamado Martín
El tío Javier	Esta tarde después de comer	Agarramos las bicicletas escondidas a	Para ir a recoger peras	En el Nevado Huascarán

lápiz, y después borrarlo)

9. ¿Qué harán mis vecinos?

- A) Ir al huerto llamado Martín
- B) Bañarse
- C) Recoger peras
- D) Ir en bici
- E) Esquiar

10. ¿Quién y cuándo coge la bici?

- A) Tío Javier esta tarde
- B) Mi prima y yo esta tarde
- C) Mi prima y yo un día de verano
- ~~D) Los vecinos un día de verano~~
- E) Los vecinos por Navidad

11. ¿Para qué cogen el automóvil?

- A) Para ir al riachuelo llamado Villanueva
- B) Para ir al huerto llamado Martín
- C) Para ir a recoger peras
- ~~D) Para ir a bañarse~~
- E) Para ir al Nevado Huascarán

TEXTO 5

Fragmento del discurso del jefe Indio Sealth al hombre blanco, en 1855 No sé, pero nuestro sistema de vida es distinto al de ustedes. La sola vista de sus ciudades entristece los ojos de la piel roja. Pero eso quizás sea porque el piel roja es un salvaje y no comprende nada. No existe un lugar tranquilo en las ciudades del hombre blanco, donde se pueda escuchar cómo se abren las hojas de los árboles en primavera, o cómo vuelan los insectos. Soy piel roja y no entiendo nada. Nosotros preferimos el suave murmullo del viento sobre la superficie del lago, así como el olor de ese mismo viento purificado por la lluvia. El aire tiene un valor inestimable para un piel roja, ya que todos los seres comparten un mismo aliento: el animal, el árbol, el hombre, todos respiran el mismo aire. El hombre blanco no parece ser consciente del aire que respira, pero el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene.



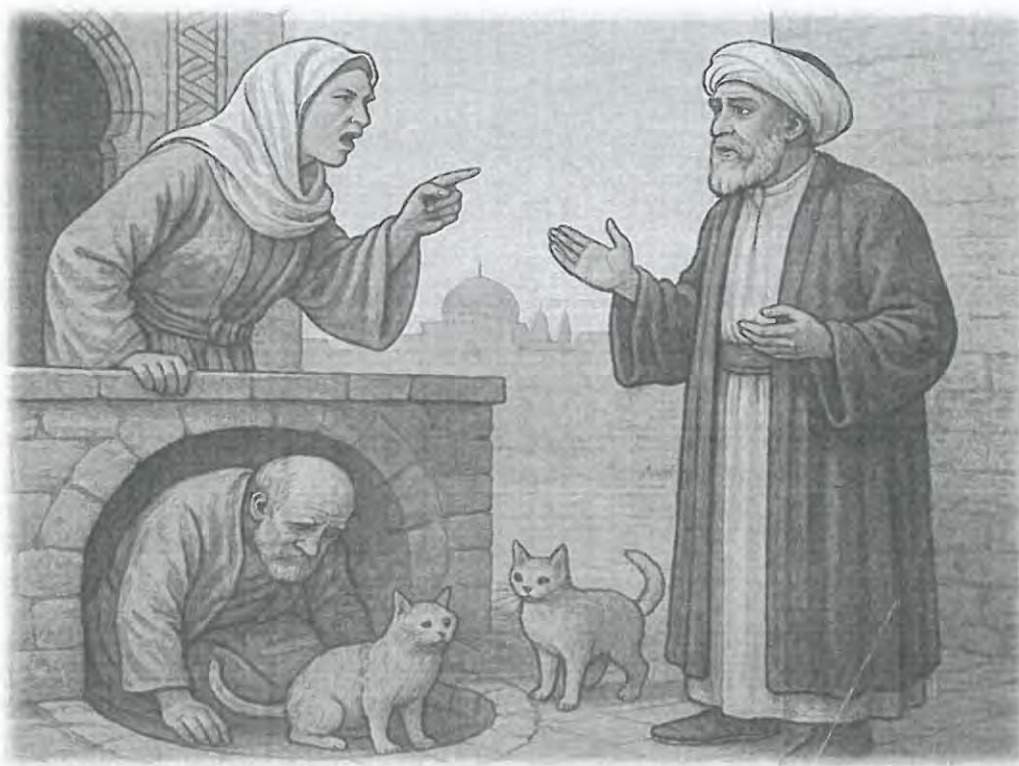
12.- Entre estas afirmaciones hay una que es falsa

- A) El piel roja ama mucho su tierra
- B) El piel roja cree que forma parte de un gran conjunto
- ☒ C) El piel roja sabe que depende del aire para respirar
- D) El piel roja disfruta con lo que le da la tierra
- ☐ E) El piel roja cree que los blancos saben interpretar la naturaleza

13. ¿Qué quiere decir "el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene"?

- ☒ A) Que todos los seres vivos dependen del aire que respiran
- B) Que es una forma de hablar de los indios poco real
- C) Que los indios creen en los espíritus y nosotros no
- ☒ D) Que el aire es como un espíritu y por eso no se ve
- E) Que algunos seres vivos necesitan aire para vivir

TEXTO 6



Una dama de Bagdad había comprado un diamante maravilloso. Un día el diamante cayó al fuego y no ardió. Era falso. La dama acudió a Chelay, ministro famoso por su sabiduría, y pidió la muerte del comerciante que le había vendido la joya. Chelay aceptó. Condenó al comerciante a ser comido por los leones en un pozo. El día del castigo, la dama, desde un balcón, contemplaba al pobre hombre tembloroso y envejecido por la angustia. Pero la sonrisa de la dama se desgarró en un grito de ira. El sótano se había abierto y, en vez de leones, habían salido dos gatos ridículos. Avanzaban calmadamente, olfateaban con indiferencia al miserable desmayado y terminaron por saltar, ágilmente, fuera del pozo. La dama fue a vomitar su rabia a los pies de Chelay: - ¿De qué te quejas? - Le dijo el ministro-. La ley manda exigir ojo por ojo, diente por diente. El comerciante te engañó, nosotros le hemos engañado a él. Su diamante era falso, nuestros leones también: estamos en paz.

14. ¿Por qué sonreía la dama?

- ☒ A) Porque quería vengarse del vendedor
- ☐ B) Porque le gustaba el espectáculo de los leones
- ☐ C) Porque así recuperaría el diamante
- ☐ D) Porque quería justicia
- ☐ E) Porque todo el mundo la veía desde el balcón

15. ¿Crees que el ministro piensa igual que la dama?

- A) No, porque quiere engañarla
 B) No, porque considera insuficiente el castigo que ella pide
 C) No, porque quiere que se dé cuenta de que es demasiado cruel
 D) Sí, porque es un hombre muy justo y sabio
 E) Sí, porque hace todo lo que ella le pide

TEXTO 7

Mi familia y yo queremos ir a la playa. Desde Ancón cogeremos un bus hasta Cantolao, nos bañaremos y después volveremos a Ancón a comer un buen arroz con mariscos. Nos han dado este folleto de horarios y precios:

Mar adentro excursiones

Horarios – Ida

BUS	RECORRIDO 1	RECORRIDO 2	RECORRIDO 3	RECORRIDO 4	RECORRIDO 5
Ancón	10.30 am	11.40 am	12.50 am	14.05 pm	15.30 pm
Santa Rosa	10.40 am	11.50 am	13.00 pm	14.15 pm	15.40 pm
Ventanilla	10.55 am	12.05 am	13.15 pm	14.30 pm	15.55 pm
Cantolao	11.25 am	12.35 am	13.45 pm	15.00 pm	16.25 pm
La Punta	11.30 am	12.40 am	13.50 pm	15.05 pm	16.30 pm

Vuelta

BUS	RECORRIDO 1	RECORRIDO 2	RECORRIDO 3	RECORRIDO 4	RECORRIDO 5
La Punta	10.15 am	11.20 am	12.35 am	13.45 pm	15.20 pm

Cantolao	10.20 am	11.25 am	12.40 am	13.50 pm	15.25 pm
Ventanilla	10.50 am	11.55 am	13.10 pm	14.20 pm	15.55 pm
Santa Rosa	11.05 am	12.10 am	13.25 pm	14.35 pm	16.00 pm
Ancón	11.15 am	12.20 am	13.35 pm	14.45 pm	16.10 pm

Tarifas de Ida y Vuelta

La Punta	La Punta				
Cantolao	S/. 5	Cantolao			
Ventanilla	S/. 15	S/. 10	Ventanilla		
Santa Rosa	S/. 22	S/. 20	S/. 8	Santa Rosa	
Ancón	S/. 25	S/. 25	S/. 11.50	S/. 6	Ancón

16. ¿Cuál es el viaje más barato?

- A) De Ventanilla a La Punta
 B) De Santa Rosa a Ventanilla
 C) De Santa Rosa A Cantolao
 D) De Ancón a Santa Rosa
 E) De Cantolao a la Punta

17. ¿Cuánto tarda el bus en ir de Ancón a La Punta?

- A) Cuarenta y cinco minutos

- B) Cincuenta minutos
- C) Cincuenta y cinco minutos
- ☒ D) Sesenta minutos
- ☐ E) Sesenta y cinco minutos

18. ¿Cuánto vale un boleto de ida y vuelta de Ancón a Cantolao?

- A) SI. 11 .50 soles
- B) SI. 20 soles
- ☒ C) SI. 25 soles
- D) SI. 15 soles
- E) SI. 8 soles

19. Por el mismo precio, ¿a qué otro lugar podríamos ir desde Ancón?

- ☒ A) A La Punta
- ☐ B) A Cantolao
- C) A Ventanilla
- D) A Ancón
- E) A Santa Rosa

20. Como hemos encargado el arroz con mariscos para las tres de la tarde, ¿a qué hora tenemos que salir de Cantolao para llegar a tiempo?

- A) 10.45 am
- B) 11.30 am
- ☒ C) 13.50 pm
- D) 14.55 pm
- E) 15.10 pm

TEXTO 8

Las empresas industriales y agrícolas necesitan oficinas a las cuales acudan los compradores de productos manufacturados y los vendedores de maquinaria y materias primas, y donde se centralice la administración informatizada. A su vez las empresas necesitan otras empresas que fabriquen maquinaria o realicen parte de su proceso industrial. También deben estar cerca de los bancos y de las compañías aseguradoras, requieren buenas comunicaciones, acceso a la información, servicios de propaganda y otros servicios como los que les pueden proporcionar las universidades o las escuelas profesionales que preparan a especialistas y técnicos. Por eso las empresas más importantes tienen sus oficinas centrales en las ciudades. Por ese motivo se dice que las ciudades son centros de decisión en los que se toman acuerdos importantes tales como abrir, ampliar o cerrar empresas.

21. Según el texto: ¿Qué ciudad tiene más posibilidades que allí se instale una empresa?

Características de la ciudad	Ciudad A	Ciudad B	Ciudad C	Ciudad D	Ciudad E
Universidad		X		X	
Hospital	X		X	X	X
Puerto	X		X		
Aeropuerto		X			
Bancos	X	X	x		X
Restaurantes	x	X	X	X	X
Compañías de seguros		x			X

Marca tu respuesta:

- a) Ciudad A
- b) Ciudad B
- c) Ciudad C
- d) Ciudad D
- e) Ciudad E

22. Según el texto ¿para qué crees que a las empresas pueden interesarles estar en contacto con escuelas técnicas o universidades?

- A) Porque así, tienen más posibilidades de vender productos
- B) Porque así están más bien informadas
- C) Porque los empresarios pueden tener más preparación
- D) Porque pueden obtener nuevos profesionales preparados
- E) Porque las universidades están bien administradas

TEXTO 9

Hoy es el cumpleaños de mi padre, y como que ha llegado a casa de buen humor, nos ha dicho a mamá y a mí que nos invita a almorzar a un restaurante. Hemos consultado la guía:

El Gorrión	Don Alfredo	Chu-Li	El Péndulo	Don Nico
Horario: de 12 a 23.30 h	Horario: de 12 a 22 h.	Horario: de 13.30 a 23.30 h.	Horario: 12 a 23.30 h.	Horario: 13 a 20 h.
Cierra Domingos por la noche y Lunes	Cerrado Domingos por la Noche y lunes.	Especialidades: Comida oriental: Arroz chaufa Tallarín saltado Sopa wantán Chancho con Tamarindo Aeropuerto	Especialidades Comidas típicas Los platos Sugeridos son: Arroz con pato Frijoles con seco de cabrito Pachamanca Chicharrones, Rocoto relleno Con torta de papa Los postres son de la casa y la mazamorra morada es muy recomendable	Cerrado los lunes Vacaciones: el 1º de mayo
Vacaciones: Semana Sana y 1º de Mayo.	Vacaciones: 1º y 2º de mayo	Precio por Persona: S/ 6.00 el Menú y de 10 a S/15.00 platos Especiales	Precio por Persona: S/20.00	Especialidades: Comidas criollas, Lomo saltado S/8.00, Arroz con pollo y papa a la huancaína S/7.00 Ají de gallina s/ s/6.00 Escabeche de pollo S/7.00 Bebida: chicha Morada S/2.00
Especialidades: Pollo a la parrilla S/12.00 Gaseosa Personal Inka Kola s/2.00 Porción de Postre S/3.00	Especialidades Platos marinos: Ceviche mixto S/13.00; Ceviche De pescado S/10.00; Arroz con Marisco S/12.00 Parihueta S/12.00			
Precio por Persona S/15.00	Precio por Persona: S/25.00			Precio por Persona: S/10.00
AJ	AVEC	AC	AVEJ	AEC

- A.- Aire acondicionado
- J.- Jardines
- V.- Vigilancia de coches
- E.- Estacionamiento
- C.- Comedores privados

23. Papá quiere estacionar sin problemas y almorzar al aire libre, ahora que ya hace calor. ¿Qué restaurante crees que preferirá?

- A) El Gorrión
- B) Don Alfredo
- ☒ C) Chu-Li
- ☒ D) El Péndulo
- E) Don Nico

24. ¿Cuál de estas afirmaciones es falsa?

- ☒ A) Todos estos restaurantes tienen abierto a las 13.30h
- ☒ B) Todos hacen vacaciones el 10 de mayo
- C) Todos tienen aire acondicionado
- D) El precio promedio de todos ellos supera los S/ 6.00
- E) Todos tienen horario de mediodía y noche

25. Si decidimos ir al restaurante El Gorrión, y aproximadamente gastamos lo que indica el precio unitario o por persona, ¿Cuánto calculas que le costará a mi padre la cena familiar?

- A) Entre 10 Y 18 soles
- B) Entre 19 y 27 soles
- ☒ C) Entre 28 y 38 soles
- D) Entre 39 y 49 soles
- E) Entre 50 y 60 soles

TEXTO 10



En Australia y en las islas vecinas existen grupos de animales de los más antiguos y extraños del planeta. En Australia hay mamíferos, que como ya saben son los que amamantan a sus crías. Entre éstos, los marsupiales ponen a sus hijos, cuando nacen, dentro de un pliegue de la piel situado en el vientre y que tiene forma de bolsa: es el caso del canguro y del coala. Los monotremas son mamíferos muy raros que viven en los ríos y ponen huevos, como el ornitorrinco y el equidna. El emú y el kiwi son pájaros corredores propios de esta región.

26. ¿Qué pone en evidencia este texto sobre los animales de Australia?

- A) Que son especies comunes en otras regiones
- ☒ B) Que son especies distintas a las nuestras porque son muy antiguas
- C) Que son especies raras porque están muy lejos de nosotros
- D) Que son especies muy difíciles de encontrar hoy en día
- E) Que son especies poco conocidas porque se han estudiado poco

27. ¿De qué grupos de animales nos habla el texto?

- A) Marsupiales, mamíferos, monotremas, pájaros
- B) Canguros, ornitorrincos y equidnas, emus y kiwis
- ☒ C) Monotremas, ornitorrincos, marsupiales, pájaros corredores
- D) Marsupiales, monotremas, corredores, pájaros
- E) Mamíferos monotremas, mamíferos marsupiales, pájaros corredores

28. ¿De qué supones que debe alimentarse una cría de equidna recién nacida?

- A) De leche
- B) De pequeños pececillos
- C) De gusanitos
- ☒ D) De plancton del río
- E) Un poco de todo

Muchas gracias

d) Ficha de validación de juicio de expertos



UNIVERSIDAD NACIONAL SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN -ESPINAR



Ficha de validación de instrumentos de investigación

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del experto:

Mg. RONALDO CALIASI USCCA

1.2 Cargo e institución donde labora:

Docente de la Universidad Nacional de San Antonio Abad

1.3 Nombre de instrumento de evaluación:

1.4. Investigadores: Bach. ELIZABETH MAMANI HUARAYA

Bach. JUANA CRUZ CHOQUE

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20%	REGULAR 21-40%	BUENO 41-60%	MUY BUENO 61-80%	EXCELENTE 81-100%
FORMA	1. REDACCION	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.					X
	2. CLARIDAD	Esta formulado con un lenguaje apropiado.					X
	3. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.					X
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología				X	
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.				X	
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide de forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.				X	
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre los elementos básicos de la investigación.					X
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.					X
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems indicadores, dimensiones y variables,					X
	10. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.					X

I. OPINION DE APLICABILIDAD

Procede su Aplicación

II. PROMEDIO

18.80

Espinar, de Junio del 2025



UNIVERSIDAD NACIONAL SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FILIAL - ESPINAR

Mg. Ronald Caliasi Uscca
FISCAL EXPERTO
Dr. (Mgt.) RONALDO CALIASI USCCA



UNIVERSIDAD NACIONAL SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN -ESPINAR

Ficha de validación de instrumentos de investigación**I. DATOS GENERALES**

1.1 Apellidos y nombres del experto:

Dr. ANGEL Z. CHOQUECHAMPA CUADRO

1.2 Cargo e institución donde laboran:

DOCENTE UNIAAC

1.3 Nombre de instrumento de evaluación:

ESCALA PARA MEDIR LA METACOGNICIÓN EN LA LECTURA
EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

1.4. Investigadores: Bach. ELIZABETH MAMANI HUARAYA

Bach. JUANA CRUZ CHOQUE

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20%	REGULAR 21-40%	BUENO 41-60%	MUY BUENO 61-80%	EXELENTE 81-100%
FORMA	1. REDACCION	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.				✓	✓
	2. CLARIDAD	Esta formulado con un lenguaje apropiado.					✓
	3. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.				✓	
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología				✓	
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.					✓
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide de forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.					✓
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre los elementos básicos de la investigación.					✓
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.					✓
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems indicadores, dimensiones y variables,					✓
	10. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.				✓	

I. OPINION DE APLICABILIDADProcede su aplicación completa la mayoría de
aplicaciones de la...**II. PROMEDIO**

84 %

Espinar.....25.....de... JUNIO.....del 2025

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
DEPTO. ACAD. DE EDUCACIÓNDr. Angel Zenon Choquechampana Cuadro
FIRMA DEL EXPERTO

Dr. (Mgt.)



UNIVERSIDAD NACIONAL SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN -ESPINAR



Ficha de validación de instrumentos de investigación

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: AUCCA MARIN JAIME
- 1.2 Cargo e institución donde laboran: DOCENTE - UNSAAC
- 1.3 Nombre de instrumento de evaluación:
- 1.4. Investigadores: Bach. ELIZABETH MAMANI HUARAYA
- Bach. JUANA CRUZ CHOOQUE

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20%	REGULAR 21-40%	BUENO 41-60%	MUY BUENO 61-80%	EXELENTE 81-100%
FORMA	1. REDACCION	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.					X
	2. CLARIDAD	Esta formulado con un lenguaje apropiado.				X	
	3. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.				X	
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología			X		
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.				X	
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide de forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.				X	
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre los elementos básicos de la investigación.				X	
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.				X	
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems indicadores, dimensiones y variables,				X	
	10. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.				X	

I. OPINION DE APLICABILIDAD

PROCESO SU APLICACION

II. PROMEDIO

80%

Espinar..... 25de JUNIO.....del 2025

FIRMA DEL EXPERTO
Dr. (Mgt.) JAIME AUCCA MARIN

e) Constancia de aplicación de instrumentos de investigación en la institución educativa.



"Año de la Recuperación y Consolidación de la Economía Peruana"

CONSTANCIA

EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INTEGRADO N.º 56191 "INDEPENDENCIA AMERICANA" DEL DISTRITO DE PALLPATA, PROVINCIA DE ESPINAR Y DEPARTAMENTO DEL CUSCO:

HACE CONSTAR:

Que las bachilleres

- ✓ Elizabeth Mamani Huaraya
- ✓ Juana Cruz Choque

Estudiantes egresados de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Escuela Profesional de Educación, de la especialidad Primaria; quienes han aplicado su instrumento de Investigación en la Institución educativa que regento, sobre el proyecto de tesis denominado **"Metacognición y comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria"** de la INSTITUCION EDUCATIVA N°56191 INDEPENDENCIA AMERICANA del Distrito de Pallpata, Las tesisas llevaron a cabo la aplicación de los cuestionarios con estudiantes de 6to grado sección "A" Y "B" del nivel primario.

Se le expide la presente constancia, a petición de las interesadas para los fines que estimen por conveniente.

Pallpata, 03 de septiembre del 2025.



"Un estudiante de Independencia... Avanza con Decencia"

AV. MANUEL PRADO S/N CEL: 949015545- PALLPATA -ESPINAR

f) Panel fotográfico de la investigación

Figura 10

Foto 1 de la aplicación del instrumento de investigación



Figura 11

Foto 2 de la aplicación del instrumento de investigación



Figura 12

Foto 2 de la aplicación del instrumento de investigación



g) Base de datos de la investigación

[illegible]

h) base de datos de la investigación de la dimensión Reorganizacional

ANEXO: BASE DE DATOS DEL NIVEL REORGANIZACIONAL										
Base reconstruida a partir de los resultados agregados: Bajo = 20, Medio = 36, y Alto = 4. Debe contrastarse con las respuestas originales antes de incorporarse como evidencia definitiva.										
Codificación: respuesta correcta = 1; respuesta incorrecta o en blanco = 0. Baremo: Bajo (0-2), Medio (3-5), Alto (6-7).										
Código	Sección	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 8	Ítem 17	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 27	Puntaje total	Nivel
A01	Sexto A	1	1	1	0	0	1	1	5	Medio
A02	Sexto A	0	1	0	0	0	1	1	3	Medio
A03	Sexto A	1	1	0	1	0	1	0	4	Medio
A04	Sexto A	0	0	1	1	0	0	1	3	Medio
A05	Sexto A	0	0	1	1	1	0	1	4	Medio
A06	Sexto A	0	0	0	0	1	0	1	2	Bajo
A07	Sexto A	1	0	1	1	1	0	1	5	Medio
A08	Sexto A	1	0	0	1	1	0	1	4	Medio
A09	Sexto A	0	0	1	0	0	1	0	2	Bajo
A10	Sexto A	1	1	0	1	0	0	0	3	Medio
A11	Sexto A	0	0	0	1	0	0	1	2	Bajo
A12	Sexto A	1	1	0	1	0	0	1	4	Medio
A13	Sexto A	0	0	0	0	1	1	0	2	Bajo
A14	Sexto A	0	0	1	0	1	1	1	4	Medio
A15	Sexto A	0	0	0	0	1	1	1	3	Medio
A16	Sexto A	1	0	1	1	0	1	1	5	Medio
A17	Sexto A	1	1	1	1	1	1	1	7	Alto
A18	Sexto A	0	0	0	0	0	1	0	1	Bajo
A19	Sexto A	1	1	1	1	1	0	1	6	Alto
A20	Sexto A	0	0	1	1	0	0	0	2	Bajo
A21	Sexto A	0	1	1	1	1	0	1	5	Medio
A22	Sexto A	1	0	1	0	1	0	0	3	Medio
A23	Sexto A	1	0	0	1	0	0	0	2	Bajo
A24	Sexto A	1	1	1	0	0	1	0	4	Medio
A25	Sexto A	0	0	1	0	0	0	0	1	Bajo
A26	Sexto A	1	0	0	0	0	0	1	2	Bajo
A27	Sexto A	1	1	0	0	0	1	1	4	Medio
A28	Sexto A	0	1	0	0	0	0	1	2	Bajo
A29	Sexto A	1	1	1	0	1	1	0	5	Medio
A30	Sexto A	1	1	0	1	1	0	1	5	Medio
A31	Sexto B	0	0	0	1	1	0	1	3	Medio

ANEXO: BASE DE DATOS DEL NIVEL REORGANIZACIONAL										
Base reconstruida a partir de los resultados agregados: Bajo = 20, Medio = 36, y Alto = 4. Debe contrastarse con las respuestas originales antes de incorporarse como evidencia definitiva.										
Codificación: respuesta correcta = 1; respuesta incorrecta o en blanco = 0. Baremo: Bajo (0-2), Medio (3-5), Alto (6-7).										
Código	Sección	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 8	Ítem 17	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 27	Puntaje total	Nivel
A31	Sexto B	0	0	0	1	1	0	1	3	Medio
A32	Sexto B	0	1	1	1	0	1	0	4	Medio
A33	Sexto B	0	0	1	1	1	1	0	4	Medio
A34	Sexto B	0	1	0	0	0	0	1	2	Bajo
A35	Sexto B	0	1	0	0	0	1	1	3	Medio
A36	Sexto B	0	0	0	1	0	0	0	1	Bajo
A37	Sexto B	1	1	0	0	1	0	0	3	Medio
A38	Sexto B	0	0	1	0	0	1	0	2	Bajo
A39	Sexto B	1	0	0	0	0	1	0	2	Bajo
A40	Sexto B	0	0	0	1	1	0	0	2	Bajo
A41	Sexto B	1	1	1	1	0	0	0	4	Medio
A42	Sexto B	1	1	0	0	1	1	0	4	Medio
A43	Sexto B	0	1	0	1	1	1	1	5	Medio
A44	Sexto B	0	0	1	0	0	0	1	2	Bajo
A45	Sexto B	1	1	0	0	1	1	1	5	Medio
A46	Sexto B	1	1	1	1	1	1	1	7	Alto
A47	Sexto B	0	1	0	0	0	1	0	2	Bajo
A48	Sexto B	0	0	0	0	0	0	1	1	Bajo
A49	Sexto B	1	1	1	1	0	1	0	5	Medio
A50	Sexto B	1	1	1	0	0	1	0	4	Medio
A51	Sexto B	1	0	0	0	1	0	1	3	Medio
A52	Sexto B	0	1	1	0	1	1	0	4	Medio
A53	Sexto B	0	0	0	1	0	0	1	2	Bajo
A54	Sexto B	1	0	1	1	0	1	0	4	Medio
A55	Sexto B	0	0	0	1	0	1	0	2	Bajo
A56	Sexto B	0	1	1	1	1	1	1	6	Alto
A57	Sexto B	1	0	1	1	1	1	0	5	Medio
A58	Sexto B	0	1	1	0	0	1	0	3	Medio
A59	Sexto B	1	1	1	0	1	1	0	5	Medio
A60	Sexto B	0	1	1	1	1	1	0	5	Medio