



**LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EL DESEMPEÑO DE
LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE 6° GRADO
DE PRIMARIA**

**METACOGNITIVE STRATEGIES IN READING COMPREHENSION
PERFORMANCE IN 6TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

**Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller
en Educación**

Autor

Miguel Angel Barreto Quiche
<https://orcid.org/0000-0002-8808-3984>

Asesora

Fiorella Marycell Hidalgo Ormeño
<https://orcid.org/0009-0009-6299-4024>

Lima, enero, 2026

TRABAJO MONOGRAFIA PRIMARIA VF

6%
Textos sospechosos



- 6% Similitudes**
0 % similitudes entre comillas
1 % entre las fuentes mencionadas
- 0% Idiomas no reconocidos**
- 11% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)**

Nombre del documento: TRABAJO MONOGRAFIA PRIMARIA VF.docx
ID del documento: 72c698609f210c15364ba470cf05d600537577c3
Tamaño del documento original: 88.96 kB

Depositante: Fiorella Marycell HIDALGO ORMEÑO
Fecha de depósito: 9/1/2026
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 9/1/2026

Número de palabras: 12.289
Número de caracteres: 89.647

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	coggle.it COMPETENCIAS DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN, image - Coggle Diagram https://coggle.it/diagram/YWwHwfyUH3U-zX7l/competencias-del-área-de-comunicación 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (92 palabras)
2	revistahorizontes.org https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/download/1967/3214/9684 2 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (83 palabras)
3	www.scielo.org.bo Estrategias metacognitivas en el aprendizaje: Revisión siste... http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=52616-79642025000201514 2 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (83 palabras)
4	repositorio.its.edu.pe https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/146/Trabajo_de_Investigación_P... 2 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (78 palabras)
5	Documento de otro usuario #8592a8 Viene de de otro grupo 2 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (66 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	doi.org AUTORREGULACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES Y SU RELACIÓ... https://doi.org/10.25112/rco.v2.2943	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (36 palabras)
2	repositorio.ucp.edu.pe http://repositorio.ucp.edu.pe:8080/server/api/core/bitstreams/8f149e96-f0ae-42e1-a36f-a4b3...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (35 palabras)
3	Documento de otro usuario #31a3b2 Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (35 palabras)
4	Documento de otro usuario #683a22 Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (35 palabras)
5	hdl.handle.net Derecho probatorio contemporáneo: prueba científica y técnica... http://hdl.handle.net/11407/2654	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (31 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1	https://orcid.org/0000-0002-8808-3984
2	https://orcid.org/0009-0009-6259-4024
3	https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/lenguaysociedad/article/view/22339
4	https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/105
5	https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/2717

DEDICATORIA

El presente trabajo va dedicado a mis padres y hermano, quienes siempre me brindaron su apoyo en mi labor docente; a mis colegas, por sus valiosos y constantes consejos; a mi asesora, por sus recomendaciones y ayuda para poder culminar este trabajo y a todas las personas que jamás imaginaron convertirse en docentes y que hoy asumen ese reto de formar a futuros ciudadanos.

Miguel Angel Barreto Quiche

RESUMEN

El presente trabajo monográfico analiza el efecto que produce la aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de 6° grado de primaria. Dado que la comprensión lectora constituye un eje fundamental para el desarrollo de las competencias comunicativas, resulta preocupante que este aspecto no se refleje en los resultados de las evaluaciones nacionales. En este contexto, se considera que la metacognición, a través de la aplicación de sus estrategias, puede potenciar la capacidad de los estudiantes para comprender textos. De la misma manera, las estrategias metacognitivas, que destacan por sus procesos de planificación, monitoreo y evaluación, favorecen la autorregulación, el pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje. Por eso, los objetivos propuestos de esta monografía están orientados a describir y explicar tal efecto positivo en la comprensión lectora de los estudiantes de 6° grado, vinculando la situación problemática con la literatura consultada. Al finalizar, se plantea que la aplicación de las estrategias metacognitivas representa una alternativa eficaz que fortalece el desempeño lector, al optimizar los aprendizajes y preparar a los estudiantes del mencionado grado a afrontar con éxito las demandas previstas en la educación secundaria.

Palabras claves: Comprensión lectora; Metacognición; Educación primaria.

ABSTRACT

This monographic work analyzes the effect of applying metacognitive strategies to improve the reading comprehension processes of sixth-grade primary school students. Given that reading comprehension is a fundamental axis for the development of communicative competencies, it is concerning that this skill is not adequately reflected in national assessment results. In this context, metacognition, through the implementation of its strategies, is considered a means to enhance students' ability to understand texts. Likewise, metacognitive strategies, characterized by planning, monitoring, and evaluation processes, foster self-regulation, critical thinking, and autonomous learning. Therefore, the objectives of this monograph aim to describe and explain the positive effect of these strategies on sixth-grade students' reading comprehension, linking the identified problem with the reviewed literature. Ultimately, it is proposed that the application of metacognitive strategies represents an effective alternative to strengthen reading performance, optimize learning and prepare students in this grade level to successfully meet the demands of secondary education.

Keywords: Reading comprehension; Metacognition; Primary education.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	III
RESUMEN	IV
ABSTRACT	V
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I: COMPRENSIÓN LECTORA.....	9
1.1. Definición de Comprensión Lectora.....	9
1.2. Niveles de comprensión lectora.....	11
1.2.1. Nivel literal.....	11
1.2.2. Nivel inferencial	12
1.2.3. Nivel crítico- valorativo.....	13
1.3. La comprensión lectora en el ciclo V del Currículo Nacional de Educación Básica.....	13
1.4. Dificultades en la comprensión lectora.....	14
1.4.1. Factores que dificultan la comprensión lectora.....	15
1.5. Estrategias de comprensión lectora.....	17
1.5.1. Definición de estrategias de comprensión lectora.....	17
1.5.2. Tipos de estrategias de comprensión lectora.....	18
CAPÍTULO II: METACOGNICIÓN.....	23
2.1. Definición de metacognición.....	23
2.2. Estrategias metacognitivas.....	25
2.3. Estrategias metacognitivas y desarrollo de la comprensión lectora en 6º grado de primaria.....	28
2.4. Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en 6º grado de primaria.....	31
CONCLUSIONES.....	35
REFERENCIAS.....	38

INTRODUCCIÓN

Impulsar la mejora de las competencias comunicativas resulta fundamental en el ámbito educativo, pues permiten que los estudiantes actúen con eficacia en distintos contextos socioculturales. No obstante, para que esta competencia consolide resultados óptimos, se requiere de recursos pedagógicos que permitan reforzarlas a partir de la lectura de textos. Al respecto, Cassany (2004) sostiene que la actividad lectora potencia las prácticas comunicativas, tanto en la escritura como en la producción de mensajes. No obstante, en los últimos años se ha evidenciado con mayor claridad una dificultad persistente: los problemas de comprensión lectora.

El Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) establece los niveles de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, cuyo desarrollo garantiza el logro de los aprendizajes (MINEDU, 2016). Sin embargo, en las Evaluaciones Censales de Estudiantes (ECE) se observa la ausencia de mejoras significativas en comprensión lectora a nivel del territorio nacional peruano. Por ejemplo, en la Evaluación Muestral del 2022 (MINEDU, 2023), el 25.2 % de los estudiantes de 6º grado logró el nivel satisfactorio en Lectura, centrándose un mayor rendimiento en las instituciones privadas urbanas. En tanto, similares resultados se observaron en la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje, ENLA 2024 (MINEDU, 2025), donde el 24.9 % alcanzó el nivel esperado, reflejándose un estancamiento en dicha competencia.

Los datos señalados revelan una problemática que persiste en 6º grado de primaria, etapa que representa la transición hacia el nivel secundaria. Ante ello, la dificultad de comprensión lectora se asocia, incluso, con factores que aumentan el estrés académico y debilitan la motivación, tales como el miedo a no aprobar durante la secundaria (61%), las dificultades al leer (32%), la falta de concentración (23%), el desinterés para resolver las tareas (9%), la lectura obligada por adultos (8%) y el cansancio (7%) (MINEDU, 2025).

Respecto a ello, resulta importante atender esta problemática, puesto que, al iniciar el nivel secundario, los estudiantes se enfrentarán a lecturas más complejas y exigentes. A partir de lo mencionado, una alternativa pedagógica adecuada son las estrategias metacognitivas, entendidas como la capacidad de autorregular los procesos cognitivos

durante el aprendizaje (González, 2009). Los estudios resaltan que la metacognición, mediante la planificación, el monitoreo, la evaluación y el análisis crítico, contribuye a desarrollar la autonomía del estudiante, al favorecer la inferencia, análisis y reflexión sobre lo que lee (Schraw & Moshman, 1995; González & Castro, 2016; Moreno et al., 2022).

Dado lo anterior, se plantea la pregunta: ¿Qué efecto tiene la aplicación de estrategias metacognitivas en el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de 6º grado de primaria? En vista de esto, se asume, como premisa, que las estrategias metacognitivas favorecen la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes de dicho grado de educación primaria. Conforme a lo expresado, el objetivo general consiste en analizar el efecto de las estrategias metacognitivas en el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de 6º grado de educación primaria. De acuerdo con ello, se establecen los objetivos específicos, los cuales son: 1) Describir la comprensión lectora, sus niveles, los factores que la dificultan y las estrategias de lectura para atenderlas en 6º grado de primaria y 2) Describir la aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar las dificultades de comprensión lectora en los estudiantes de 6º grado de primaria.

Por esta razón, el trabajo se estructura de la siguiente manera: el primer capítulo define la comprensión lectora y sus niveles, en concordancia con lo establecido en la competencia registrada en el CNEB, en específico, en el nivel V. Asimismo, se abordarán los factores que dificultan la comprensión lectora en los estudiantes de 6º grado y las estrategias de lectura que los docentes deben emplear para afrontarlos.

En el segundo capítulo se analizará cómo la aplicación de estrategias metacognitivas se constituye como una alternativa para mejorar las dificultades vinculadas con la comprensión lectora en 6º grado. Para ello, se abordarán aspectos tales como la definición de metacognición, la descripción de estrategias, su conexión con la comprensión lectora, la constatación de su efecto significativo y su aplicación en el ámbito educativo del grado estudiado.

CAPÍTULO I

COMPRENSIÓN LECTORA

1.1. Definición de comprensión lectora

La comprensión lectora se define como la capacidad de otorgar sentido y entender lo leído. Al considerarla como categoría de análisis, resulta necesario precisar su significado con el fin de evitar confusiones con términos afines, como *competencia lectora*, *lectura* y *leer*¹. Al respecto, según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2014):

La comprensión lectora es un proceso mental en el que la persona construye significado y le atribuye sentido al texto. Este proceso necesita de la interacción de los conocimientos y experiencias previas del lector (temas, dominio de lengua, vocabulario, tipos textuales, objetivos de lectura, experiencias lectoras y de vida con las ideas) que el autor plasma en el texto en una situación determinada. (p.2)

La cita define a la comprensión lectora como un proceso mental que se encarga de construir significado, superando a la decodificación. La construcción del sentido surge de la interacción entre los saberes previos del lector y las propuestas brindadas por el autor del texto, situados en un contexto que influye en la interpretación. Considerando ello, la comprensión lectora se concreta como una actividad interactiva, constructiva y contextual.

¹ El MINEDU (2018) concibe la competencia lectora como la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con los textos, con el fin de alcanzar metas personales, ampliar el conocimiento y participar en la sociedad. De manera complementaria, Jiménez-Pérez (2014) lo define como la habilidad para aplicar la comprensión lectora en contextos sociales. Ambas posturas coinciden en que la competencia lectora integra la comprensión lectora como un componente esencial de su ejercicio.

Por otro lado, la lectura, según la RAE, es la acción de leer; sin embargo, Goodman (1998) lo entiende como un juego de adivinanzas psicolingüísticas, en donde el lector, a través del lenguaje y el pensamiento, obtiene el sentido de un texto. En esta línea, el MINEDU (2014) la describe como un proceso cognitivo y una práctica sociocultural que permite a las personas interactuar con los textos de acuerdo con sus necesidades y expectativas.

Finalmente, leer, según Solé (1992), constituye la interacción entre el lector y el texto, en la cual el primero extrae del segundo la información relevante.

De acuerdo con lo anterior, Monroy y Gómez (2009) afirman que la comprensión lectora no se reduce a entender una lectura, sino que conlleva a analizar, interpretar y vincularlo con los conocimientos del lector. Desde esta postura se resalta que, durante la lectura, se activan habilidades cognitivas que se orientan a identificar la intención del autor, las cuales deben fortalecerse mediante la práctica constante. Al respecto, Solé (1992) apunta que la comprensión lectora necesita del esfuerzo cognitivo y de un lector capaz de construir significado a partir de su experiencia. Cassany (2006), por su parte, señala que comprender implica el desarrollo de destrezas mentales, como anticipar ideas y elaborar hipótesis, denominada alfabetización funcional. Por lo tanto, los aportes afirman que la comprensión lectora es un proceso complejo, debido a que el lector construye un sentido a través de su conexión con un texto, dándose una relación dinámica con el fin de proporcionar una información.

La comprensión lectora, para Jiménez (2014), es definida como la capacidad de captar objetivamente el mensaje que brinda autor del texto. De igual forma, Sánchez (2013) y Romo (2019) la entienden como aquella facultad que se encarga de reconocer los conceptos transmitidos, exigiendo al lector mismo a activar sus procesos cognitivos y metacognitivos². Por lo tanto, la comprensión lectora depende de las aptitudes del lector para interpretar al autor del texto y, con ello, dotarle de un nuevo significado³.

Smith (2004) sostiene que comprensión y aprendizaje son esencialmente lo mismo, ya que ambos implican relacionar lo nuevo con lo previamente conocido, denominado información no visual⁴. En esta línea, Golder y Gaonac'h (2001) añaden que comprender

² Romo (2019) sostiene que cuanto mayor es el intertexto del lector, mayores son sus posibilidades de comprensión, lo cual se concreta mediante estrategias como la atención selectiva, el análisis secuencial, la memoria, la síntesis, el dominio léxico y la interpretación. En conjunto, estas estrategias se activan con un propósito común: procesar adecuadamente lo leído.

³ Cassany (2006) sostiene que la comprensión lectora no reside en las palabras, sino en la mente del lector, quien aporta información diversa al texto. En consecuencia, un mismo texto puede adquirir múltiples significados según las circunstancias y los conocimientos que el lector incorpora a lo largo del tiempo.

⁴ Smith (2004) plantea que el conocimiento forma parte de la estructura cognitiva de todo individuo y constituye el recurso mental que posibilita comprender y dar sentido a la información visual, como el lenguaje escrito. Además, destaca el papel de la memoria a largo plazo como una fuente permanente de comprensión del mundo.

supone, también, interpretar, mediante la elaboración de inferencias que permitan construir significados.

Por su parte, Díaz-Barriga y Hernández (2004) sostienen que la comprensión lectora es una actividad constructiva y estratégica que surge de la interacción entre el texto y las habilidades del lector: mientras el texto ofrece información, el lector aporta interpretaciones y recursos cognitivos. Por ello, la comprensión es caracterizada por ser personal, pues las interpretaciones de los lectores no son idénticas. Además, Blanco (2005) señala que a medida en que se comprende un texto se despejan las dudas que pueden suscitarse durante una lectura.

En suma, la comprensión lectora es una actividad en la cual un lector construye el significado a través de la información plasmada en el texto. Dicha actividad, por medio del empleo de estrategias y saberes propios, da lugar a una interpretación que corresponde a lo que quiso comunicar el autor del texto.

1.2. Niveles de comprensión lectora

En esta sección, se conceptualizarán los tres niveles que representan a los momentos de apropiación de la información dados durante una lectura.

1.2.1. Nivel literal

El nivel literal se define como la primera etapa del proceso de comprensión lectora. Se caracteriza por identificar la información explícita que está presente en el texto. Aquí el lector reconoce palabras de forma inmediata, recurriendo a la repetición para relacionarlas y limitándose sólo al lenguaje denotativo (Jenkinson, 1976; Méndez, 2006; Abanto, 2019).

En esta fase, Gordillo y Flórez (2009) indican que el lector capta información sin activar procesos cognitivos complejos, focalizándose sólo a reconocer la estructura textual. Para ello, los autores lo dividen en dos subniveles: *el literal primario* (nivel 1), referido a identificar ideas principales, secuencias, tiempos, lugares, causas y efectos, y *el literal en profundidad* (nivel 2), que se centra en reconocer el tema central.

De igual manera, Cáceres (2010, como se citó en Arauzo, 2022) describe a este nivel como un procedimiento automático, encargado de recuperar la mínima información; lo

afirmado coincide con Cortez y García (2010, citados en Arauzo, 2022), quienes lo resaltan como aquella que identifica a sujetos, objetos, sucesos, imágenes y signos de puntuación. Pérez (2006), por su parte, define este nivel como la manera de extraer información por medio de operaciones básicas, tales como el observar, comparar, clasificar, sintetizar y evaluar, pero omitiendo el carácter interpretativo. En tanto, Makuc y Larrañaga (2015) resaltan que aquí los signos son comprendidos lineal y perceptivamente, sustentados en el lenguaje.

Entonces, el nivel literal consiste en reunir la información explícita, para que sea identificada, y retenida, por el lector de manera superficial. No obstante, esta ejecución inicial es necesaria para realizar futuros análisis que profundicen mejor un texto.

1.2.2. Nivel inferencial

El nivel inferencial se define como la segunda etapa de la comprensión lectora. Supera el nivel literal al enfocarse en la elaboración de inferencias, deductivas e inductivas, a partir de la lectura (Pérez, 2006). En este proceso, el lector formula hipótesis y establece conclusiones para potenciar el análisis. Este nivel, para Méndez (2006) pertenece al nivel connotativo, entendido como el sentido secundario⁵ construido sobre la denotación. De este modo, el nivel inferencial trasciende lo explícito por medio de la ampliación y profundización de la información del texto.

A partir de lo expresado, Gordillo y Flórez (2009) caracterizan este nivel como deducir lo implícito y aumentar con ideas nuevas al texto, integrando en este proceso los saberes previos del lector con los saberes recién adquiridos. En tanto, Leyva et al. (2022) destacan que elaborar inferencias favorece a que el lector sea autónomo, porque comprende los significados y reconstruye vacíos textuales mediante su repertorio de conocimientos. Junto a ello, Cassany (2010) refuerza la idea al señalar que los saberes del lector posibilitan múltiples interpretaciones al texto - conocida como competencia inferencial-.

⁵ Según Méndez (2006), los sentidos secundarios surgen de la relación entre los elementos internos y externos del texto y se sustentan en marcas textuales, es decir, términos que remiten a ideas presentes en el mismo texto o en otros. Identificar dichas marcas exige al lector realizar múltiples lecturas, lo que enriquece su comprensión.

En resumen, el nivel inferencial se constituye como un proceso complejo en el que las inferencias, fundadas en los saberes del lector, amplían ideas para poderse interpretar la información implícita. Asimismo, este nivel resulta de la interacción entre el lector y el texto, en la que ambos se refuerzan recíprocamente durante la actividad lectora.

1.2.3. Nivel crítico valorativo

El nivel crítico de la comprensión lectora se orienta a la reflexión y al juicio sobre lo leído, diferenciándose de los niveles previos al incorporar la opinión del lector sustentada en argumentos (Cassany, 2010). Se caracteriza por su dimensión intertextual, en la medida en que traslada la información a otros contextos mediante interpretaciones, analogías y valoraciones, contribuyendo así a la formación del criterio personal (Pérez, 2006; Gordillo y Flórez, 2009). Asimismo, este nivel exige una sólida experiencia lectora para clarificar la propuesta del autor del texto y asociarla con los saberes adquiridos, transformando este proceso de lectura en activo y constructivo (Cubides et al., 2017). De igual manera, implica valorar, de manera crítica, el texto mediante razonamientos que conduzcan a la aceptación o rechazo de las ideas que transmite el autor (Sánchez, 2013). Por eso, se requiere que el lector desarrolle habilidades como la deducción, la identificación de ideas, la predicción y la contrastación con distintas fuentes (Castillo y Pérez, 2019).

En definitiva, este nivel representa la etapa más compleja de la comprensión lectora, pues exige formular argumentos que respalden o refuten la postura del autor. Emitir juicios en este proceso implica el ejercicio del pensamiento crítico y aportar al texto nuevas perspectivas.

1.3. La comprensión lectora en el ciclo V del currículo nacional de educación básica

En el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), el ciclo V, correspondiente a 5° y 6° grado de primaria, destaca la competencia “*Lee diversos tipos de textos en su lengua materna*”, que orienta al logro del aprendizaje esperado en el área de comprensión lectora, el cual se precisa en lo siguiente:

Lee diversos tipos de textos con varios elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado. Obtiene información e integra datos que están en distintas partes del texto. Realiza inferencias locales a partir de información

explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global. Reflexiona sobre aspectos variados del texto a partir de su conocimiento y experiencia. Evalúa el uso del lenguaje, la intención de los recursos textuales y el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural. (2016: 75)

Conforme a lo citado, el estándar del ciclo V en el CNEB plantea capacidades en relación con la comprensión lectora, los cuales detallan lo siguiente: a) Lectura de textos con una estructura compleja, que es superar la lectura de textos con lenguaje sencillo; b) Integrar información del texto, al reunir, de distintas partes del texto, datos relevantes para comprender lo leído; c) Producir inferencias locales, al convertir la información implícita en explícita; d) Interpretar las ideas relevantes y complementarias, para construirse el significado global del texto; e) Reflexionar sobre lo leído a partir de los propios conocimientos, para trascender lo literal y elaborar inferencias; f) Evaluar el lenguaje del texto, considerando el conocimiento del lector y su contexto sociocultural, para relacionar la temática del texto con sus saberes y poder emitir juicios.

En resumen, en el ciclo V se plantean capacidades que superan a las propuestas en los ciclos III y IV, con el fin de consolidar los aprendizajes significativos en los últimos grados de educación primaria. Por lo tanto, se busca que el estudiante desempeñe un rol activo durante su lectura: que no se limite sólo a decodificar, sino que profundice, dialogue, cuestione y valore lo que lee. Estos aprendizajes, entonces, constituyen el punto de partida para atender con éxito lo exigido cuando cursen la educación secundaria.

1.4. Dificultades de comprensión lectora

La dificultad para comprender un texto se entiende como el conjunto de problemas que impiden al lector reconocer y procesar la información, sin estar asociados a déficits visuales, auditivos o neurológicos (Álvarez & González, 1996). Estas limitaciones afectan el logro de competencias lectoras en los estudiantes de primaria, aun cuando los textos trabajados estén en su lengua materna. Para su análisis, se consideran a los factores internos y externos que influyen en las limitaciones del proceso lector.

1.4.1. Factores que dificultan la comprensión lectora

En este apartado se abordan los factores que dificultan la comprensión lectora, entendidos como contrapartes de las propuestas de Solé (1992) sobre estrategias de lectura y de las competencias de comprensión planteadas en el CNEB, fundamentado por las ideas de Cain & Oakhill (2004) y otros autores que abordan las dificultades de comprensión en los niños. Estos factores se manifiestan tanto en el estudiante como en el rol del docente, y, si no se atienden mediante la práctica de estrategias adecuadas, tienden a acrecentar las dificultades lectoras. Si bien existen múltiples factores que dificultan la comprensión, aquí se priorizan aquellas que consideramos más relevantes y observables en la dinámica cotidiana de las aulas.

En el caso del estudiante, los problemas de comprensión lectora se originan, en gran medida, en dos dimensiones: sus motivaciones y la gestión de sus procesos cognitivos. Desde la perspectiva motivacional, uno de los principales factores que limita la comprensión es la falta de interés por la lectura, originada en la escasa práctica lectora. Almeida (2022) advierte que actualmente no se fomenta en el hogar la animación ni la práctica lectora con la misma intensidad que antes, lo cual debilita un proceso que la escuela, por sí sola, no puede garantizar. Por eso, la ausencia de modelos de lectura tanto en la familia como en la institución educativa provoca un desinterés temprano hacia la lectura.

Asimismo, como señala Mila (2018), la lectura debe promoverse como una actividad placentera y no como una obligación, de modo que trascienda lo meramente cognitivo y se convierta en una experiencia emocional. En tal sentido, el desinterés lector, reforzado por el uso excesivo de la tecnología, constituye otro factor que obstaculiza la comprensión, ya que las herramientas digitales, cuando se utilizan sin regulación, reducen el tiempo dedicado a la lectura, aumentan las distracciones y debilitan la disposición del estudiante a enfrentarse de manera profunda con los textos (Almeida, 2022).

En cuanto a la gestión de los procesos cognitivos, el primer factor limitante es la dificultad en la decodificación, entendida como la capacidad de identificar y dar significado a las palabras escritas. Sin este proceso básico, la lectura no se concreta, pues la comprensión requiere previamente reconocer y descifrar lo leído (Goodman, 1998; Cain & Oakhill, 2004; Paredes, 2006; Abusamra y Joannette, 2012). Otro factor relevante es la escasez de saberes

previos, que se manifiesta en un vocabulario reducido, dificultades para organizar la información y ausencia de lecturas preliminares (Cain & Oakhill, 2004). Como sostiene Llamazares (2015), la activación de los conocimientos previos es fundamental para generar significado, de modo que su ausencia limita considerablemente la comprensión lectora.

Un tercer factor que dificulta la comprensión es la falta de habilidades inferenciales. Comprender exige ir más allá del nivel literal, identificando información implícita en el texto. Cuando el estudiante no logra inferir, su interpretación resulta superficial y se reduce a la memorización mecánica, lo que lo convierte en un receptor pasivo más que en un sujeto crítico (Cain & Oakhill, 2004; Jaramillo et al., 2006; Freire, 2008). La incapacidad para inferir repercute directamente en la dificultad para construir el sentido global del texto, pues impide articular ideas principales y secundarias, limitando la coherencia y el significado general. Como plantea el CNEB, superar este obstáculo requiere de estrategias de control y monitoreo que permitan identificar información relevante y resolver inconsistencias textuales (Barreyro et al., 2020).

Todas estas limitaciones derivan en un déficit en la capacidad de reflexión sobre el texto. Por tanto, si reflexionar consiste en relacionar lo leído con los conocimientos previos y las experiencias personales, así como evaluar la intención del autor y el impacto que produce el mensaje, entonces se denomina, según Cassany (2003), “leer detrás de las líneas”. Sin embargo, la ausencia de vocabulario amplio, de experiencias lectoras previas y de habilidades inferenciales restringe la posibilidad de entender (Cain & Oakhill, 2004) y emitir juicios críticos, lo que obstaculiza el desarrollo de una comprensión profunda y crítica.

En el caso del rol docente, uno de los factores que limita la comprensión lectora en los estudiantes es la falta de aplicación de estrategias de lectura y su escasa implicación como mediador del proceso. Según Almeida (2022), la ausencia de estrategias conduce a que el estudiante adopte una actitud pasiva, pues se ve impedido de responder a las demandas del texto, como realizar inferencias para completar lagunas, comprender la estructura sintáctica e integrar los significados de manera coherente. Asimismo, su limitada participación docente restringe la formación de lectores activos en el aula, ya que sin un agente que inspire, acompañe y modele la importancia de la lectura, resulta difícil consolidar en los estudiantes un hábito lector (Ferreiro, 2000).

En resumen, los factores mencionados se centraron en el estudiante y la labor docente. Desde el estudiante, el desinterés, la falta de práctica, las limitaciones para decodificar, la escasez de saberes y su falta de habilidad inferencial impiden la construcción de significados y su reflexión. En tanto, en el rol del docente, su falta de aplicación de estrategias, así como su escasa mediación de lectura, refuerzan estos factores, al obstaculizar la formación de lectores activos y autosuficientes. Por eso, es importante reconocer estas dificultades con el objetivo de fortalecer las prácticas pedagógicas que impulsen el hábito lector, que contribuyan al desarrollo de los procesos cognitivos y consoliden a la comprensión como una competencia nuclear en la formación del estudiante.

1.5. Estrategias de comprensión lectora

1.5.1. Definición de estrategias de comprensión lectora

Para iniciar su definición, Mayor (2000) señala que una estrategia consiste en procedimientos orientados a alcanzar un objetivo, mientras que la comprensión es la actividad que dichas estrategias buscan resolver. Además, sostiene que toda estrategia debe ser controlada, genérica y auto dirigida. En este sentido, se considera necesario sistematizar las estrategias bajo estos tres criterios, ya que su aplicación requiere preparación emocional, así como la disposición de ideas generales y específicas que permitan gestionar eficazmente las acciones dirigidas al logro de los objetivos propuestos⁶.

Dentro de la misma línea, las estrategias de comprensión lectora, para Solé (1992), son procedimientos complejos, porque corresponden a una planificación destinada a enseñar, evaluar, modificar y resolver. Al respecto, la autora las denomina como “sospechas inteligentes”, debido a que, al ser suposiciones, guían al lector a darle sentido a lo que aún no comprende del todo. En tal sentido, una lectura ordenada facilita la comprensión.

⁶ Mayor (2000) sostiene que las estrategias tienen como propósito gestionar y optimizar el rendimiento en diversos procesos. Además, define su funcionamiento a partir de tres ejes dicotómicos: conscientes (controladas) vs. inconscientes (automáticas), auto dirigidas (individuales) vs. heterodirigidas (mediadas o interactivas), y genéricas (globales) vs. específicas (contextuales). Desde esta perspectiva, se considera que los estudiantes transitan principalmente por estrategias heterodirigidas, a partir de las cuales emergen otras funciones vinculadas a la resolución de problemas, como la intención, planificación, toma de decisiones, predicción, ejecución, experimentación (ensayo-error) y solución.

Respecto al ámbito educativo, las estrategias metacognitivas se consideran como didácticas activas, debido a que promueven aprendizajes significativos y ayudan a crear un clima dinámico en el aula que activa las destrezas cognitivas del estudiante (Asuero, 2023). Con el tiempo, estas estrategias se han adaptado para fortalecer el vínculo pedagógico entre docente y alumno (Romero, 2009), fomentando la autonomía y la capacidad de procesar la información textual en lugar de emplear la memorización mecánica (Marqués, 2000). Además, se admite que el lector las aplica para dar sentido al texto y optimizar su actividad en la comprensión lectora (Pernía & Méndez, 2018); inclusive, para establecer criterios que organicen de manera clara el contenido leído (García et al., 2018). En este marco, cuando estas estrategias se aplican con fines de aprendizaje, facilitan una interpretación más profunda y reflexiva del texto (Solé, 2012).

En síntesis, las estrategias de comprensión lectora son procedimientos fundamentales que ayudan a entender el contenido textual y potencian las habilidades de análisis, organización, resolución e interpretación. De la misma manera, resulta esencial su uso para superar las dificultades de comprensión, en especial, en los estudiantes escolares.

1.5.2. Tipos de estrategias de comprensión lectora

La aplicación de estrategias de comprensión lectora varía según el estilo pedagógico de cada docente. No obstante, para que estas estrategias respondan eficazmente a las dificultades en la comprensión textual, es fundamental que el docente realice previamente un diagnóstico del aula. Este debe identificar fortalezas y debilidades a través de una prueba de entrada, como una lectura evaluada, que sirva como punto de partida para la implementación estratégica⁷.

Esta prueba, denominada evaluación diagnóstica, resulta esencial porque permite identificar los aprendizajes previos de los estudiantes y poder articularlos con los nuevos conocimientos. Además, favorece al docente planificar y adecuar las estrategias didácticas

⁷ El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) proporciona pruebas diagnósticas al inicio del año escolar con el objetivo de identificar los niveles de aprendizaje de los estudiantes según el grado que cursan. No obstante, el docente puede diseñar su propia evaluación diagnóstica, conforme a sus criterios pedagógicos, para conocer las habilidades y competencias de su grupo a cargo. Alternativamente, puede solicitar un informe de resultados individuales que le permita orientar adecuadamente sus sesiones de clase.

para potenciar la calidad de la enseñanza-aprendizaje⁸ (Porta, 2017). De la misma manera, su aplicación contribuye a convertir las debilidades en fortalezas y consolidar saberes adquiridos del estudiante (Moncada, 2016, citado en Cobeña & Yáñez, 2022), con el propósito de encaminar hacia las mejoras de comprensión lectora. Por su parte, Solé (2012) señala que la comprensión lectora se desarrolla gradualmente, por lo que depende del tipo de texto y de los conocimientos que posee el lector. De tal forma que la comprensión se afianza en función de lo que el lector hace con el texto, es decir, mediante la aplicación de estrategias, tales como planificar la lectura, asignarle un propósito personal, vincular la nueva información con saberes adquiridos y sintetizar su contenido.

De igual forma, la misma autora destaca tres momentos importantes en la aplicación de estrategias docentes para optimizar la comprensión lectora, los cuales son: 1) *Antes de la lectura*, que da inicio a la interacción lector-texto. Para ello, el docente motiva a sus estudiantes el gusto por leer activando sus conocimientos previos a partir de predicciones, lo que favorece la construcción de un significado inicial. 2) *Durante la lectura*, en donde el lector interpreta el texto aplicando estrategias como, por ejemplo, lectura silenciosa, lectura en voz alta, elaboración de hipótesis, evaluar su contenido textual y completar sus vacíos informativos. 3) *Después de la lectura*, el cual verifica la comprensión por medio de la identificación del tema central e ideas principales, así como promover la reflexión y la discusión grupal con el fin de continuar con la construcción del significado (Solé, 1992).

La aplicación de estrategias heterodirigidas por el docente en un primer momento, evolucionan a ser de autodirección (Mayor, 2000), al permitir que el estudiante pueda gestionar su propia comprensión, cuya finalidad es la de interpretar la intención del autor y completar los vacíos textuales de forma autónoma.

Por su parte, Villegas y Buenaño (2023) enfatizan que las estrategias de comprensión lectora son eficaces cuando el docente cumple el rol de lector activo,⁹ dado que es mediador

⁸ Porta (2017) destaca la importancia de la devolución de información, señalando que los estudiantes deben conocer los resultados de sus evaluaciones para tomar conciencia de su desempeño y favorecer la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, los docentes deben compartir estos resultados entre sí para diseñar un plan pedagógico ajustado a las necesidades del aula.

⁹ Una de las características imprescindibles de todo docente del área de Comunicación, o de quienes enseñan cursos en que se implementen actividades de lectura (como Hora de lectura, Taller de lectura, Plan lector, entre otros), es evidenciar experiencia lectora. No se trata sólo de una lectura superficial, sino de una práctica crítica

del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, una lectura inadecuada del texto por parte del mismo docente podría generar interpretaciones erróneas. Por eso, es fundamental que el docente emplee metodologías adecuadas para poder guiar en la complejidad que se presente frente a la actividad lectora. Por ese motivo, dicha metodología debe incluir la motivación a la lectura, orientada a identificar las ideas del autor, al evitar que los estudiantes se limiten a repetir o relacionar palabras sin profundidad. Estas prácticas fortalecerán, significativamente, el aprendizaje en el aula.

Al respecto, Mayor (2000) propone que la comprensión lectora requiere de tres tipos de estrategias, que son: 1) Las textuales, que descomponen el discurso para analizar sus unidades lingüísticas y facilitar la decodificación y la construcción textual; 2) Las cognitivo-contextuales, las cuales consisten en extraer el contenido semántico del texto y relacionarlo con su contexto, transformando lo implícito en explícito; y 3) Las organizativo-constructivas, destinadas a ejecutar principios de coherencia y cohesión que permiten interpretar un texto y expresar juicios críticos.

En tanto, Díaz-Barriga y Hernández (2002) señalan que la enseñanza de la lectura por medio de la guía docente está conformada por cuatro funciones: En primer lugar, se encuentra *la mediación en contextos de lectura*, el cual implica propiciar el contacto del estudiante con el texto recurriendo a actividades como la lectura en voz alta, selección de temas de lectura y debate. Segundo, es *la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje y comprensión*, que se focaliza en activar los conocimientos previos (mediante lluvia de ideas), examinar la macroestructura textual (identificando ideas principales y secundarias) y emplear organizadores gráficos relacionados con la lectura. Tercero, *la motivación lectora*, que fomenta la elección de textos acordes con las capacidades cognitivas de los estudiantes y, a su vez, el reconocer su esfuerzo como lectores. Y, por último, *la evaluación de la comprensión*, que consiste en definir criterios y aplicar instrumentos de evaluación, como tareas, resúmenes, exposiciones y pruebas que contengan preguntas literales, inferenciales y reflexivas.

y analítica que el docente debe promover en el aula. Por lo tanto, dicha actitud es determinante en la evolución del proceso de comprensión de los estudiantes.

Por otro lado, Cassany et al. (2003) clasifica una serie de estrategias denominada como tipología de ejercicios de lectura, los cuales se clasifican en las siguientes categorías:

a) *Las microhabilidades*, entendidas como destrezas específicas que favorecen la comprensión lectora al desarrollar la velocidad ocular, reconocer y recordar ideas relevantes, anticipar información (prelectura), inferir datos faltantes, corregir errores y responder preguntas en relación con el texto; b) *Las técnicas didácticas*, aplicadas en el aula para verificar lo comprendido mediante preguntas, trabajo colaborativo, subrayado, juegos de razonamiento (crucigramas, sopas de letras), elaboración de mapas conceptuales o comparaciones intertextuales; c) *Los recursos materiales*, que incluyen diversos textos empleados pedagógicamente: prensa, literatura, realias (cartas, afiches), materiales de consulta (diccionarios, enciclopedias), manuales de disciplinas específicas y producciones de los propios estudiantes, útiles para monitorear y fortalecer su redacción (Cassany et al., 2003).

También se señala los *tipos de lectura*, los cuales destacan: 1) la intensiva, centrada en la comprensión de textos breves en el aula; 2) la extensiva, orientada a textos de mayor longitud, generalmente fuera del aula; 3) la oralizada, que evalúa pronunciación y fluidez; 4) la silenciosa, caracterizada por la atención individual sin oralización; 5) la individual, realizada de manera autónoma y reflexiva, 6) y la colectiva, desarrollada en grupo para la lectura y el análisis compartido (Cassany et al., 2003).

Para culminar, Cassany (2004) propone estrategias para incentivar los hábitos de lectura en los estudiantes. Entre ellas destacan: el brindar una variedad de textos que permitan la libre elección de lectura; otro, priorizar el placer por leer por encima de la memorización; también, impulsar la lectura en cooperación con la producción escrita; así como el dialogar en torno a lo leído y escrito para estimular los procesos cognitivos; añadir las prácticas de relectura, intercambio de ideas e inferencia, y el socializar experiencias de lectura y escritura con el docente a fin de desarrollar una comprensión y redacción adecuada.

En resumen, las estrategias observadas se constituyen como propuestas metodológicas que son aplicables para mejorar la comprensión lectora en el aula. Si bien no son las únicas, son alternativas que todo docente debe tomar en cuenta para desarrollar las competencias comunicativas de sus estudiantes. Además, en este apartado se ha abordado

los principales aspectos de la comprensión lectora, desde sus definiciones hasta los problemas que la dificultan, en especial, en 6° grado. Por eso, al atender estas dificultades se necesita que el docente adquiera un rol activo como mediador, con capacidad para identificar obstáculos, como, también, el aplicar recursos didácticos adecuados y estimular la motivación de lectura en sus estudiantes.

CAPÍTULO II

METACOGNICIÓN

2.1. Definición de metacognición

La metacognición, estrechamente vinculada con el aprendizaje humano, constituye un recurso indispensable en el ámbito educativo, especialmente para abordar las dificultades de comprensión lectora que se presentan en el aula. Para comprender su relevancia, es necesario precisar su definición. Flavell (1979) la concibe como un conocimiento que trasciende al propio conocimiento; no obstante, aclara que debe entenderse como la interacción de tres factores dentro del proceso cognitivo: la persona, que alude a la percepción de uno mismo y de los demás como procesadores de información; las tareas, referidas a la información disponible durante dicho proceso; y las estrategias, entendidas como los recursos adquiridos para alcanzar una meta.

Además, el mismo Flavell, para definir esta categoría resalta que:

La metacognición suele definirse como el conocimiento y la cognición sobre objetos cognitivos, es decir, sobre cualquier cosa cognitiva. Sin embargo, el concepto podría ampliarse razonablemente para incluir cualquier cosa psicológica, en lugar de simplemente algo cognitivo. Por ejemplo, si uno tiene conocimiento o cognición sobre las emociones o motivos propios o de otra persona, podría considerarse metacognitivo. Cualquier tipo de seguimiento también podría considerarse una forma de metacognición; por ejemplo, intentos de controlar la propia actividad motora en una situación de habilidad motora [...]. Debido a que algunos conocimientos metacognitivos y actividades de autorregulación cognitiva no son muy accesibles a la conciencia, los investigadores pueden eventualmente sentirse obligados a incluir procesos que no son conscientes y tal vez ni siquiera accesibles a la conciencia como formas de metacognición o fenómenos de tipo metacognitivo. (1987, p. 21, traducción propia).

La conceptualización de la metacognición suele resultar compleja debido a la falta de consenso sobre su objeto de estudio, lo que permite ampliar o incorporar nuevos elementos a su definición. No obstante, Fabbi y Farela (2013) destacan que la metacognición se entiende como el conocimiento que una persona posee acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, así como de la información relevante para favorecer el aprendizaje.

A partir de lo expuesto, otros autores han contribuido a la definición de la metacognición. Cheng (1993, como se citó en Correa et al., 2002) distingue dos procesos: la autovaloración, entendida como el conocimiento de los propios procesos cognitivos para ejecutar una tarea con eficacia (saber qué), y el control ejecutivo, encargado de regular las estrategias cognitivas para garantizar el éxito en el aprendizaje y la resolución de problemas (saber cómo). Por su parte, Brown et al. (1983, citado en Tesouro, 2005) conciben la metacognición como el conocimiento de la cognición y la autorregulación mental, que implica planificar la actividad, supervisar su desarrollo y verificar los resultados. De la misma manera, Mayor et al. (1995) la definen como una “cognición sobre la cognición”, es decir, el conocimiento que el sujeto posee acerca de su propio conocimiento.

Álvarez y Bisquerra (1996) definen la metacognición como el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos necesarios para desarrollar una actividad determinada (como se citó en Correa et al., 2002). En este sentido, puede entenderse como la capacidad de reconocer y gestionar operaciones mentales (atención, memoria, comprensión, entre otras), articulando el ámbito cognitivo con la autorregulación, entendida como el control de los mecanismos responsables del propio conocimiento. De manera complementaria, Carretero (2001, como se citó en Osses y Jaramillo, 2008) sostiene que la metacognición corresponde al conocimiento que las personas construyen acerca de su funcionamiento cognitivo. Conforme a esto, Gandini (2018) caracteriza al sujeto metacognitivo como aquel que controla sus experiencias, aplica sus saberes y evalúa la eficacia de sus decisiones; al reconocer sus limitaciones, este sujeto desarrolla acciones anticipatorias y planifica estrategias que orientan su aprendizaje hacia mejores resultados.

En síntesis, la metacognición puede definirse como el conocimiento que una persona tiene sobre sus propios procesos de aprendizaje y sobre las capacidades mentales que le permiten enfrentar y superar diferentes problemas. La literatura revisada destaca que implica la conciencia y el control de los procesos cognitivos (desde la captación de la información

hasta la gestión de las emociones), constituyéndose en un soporte fundamental para “aprender a aprender” y favorecer la autonomía del estudiante (Martín, 2008). En consecuencia, la metacognición orienta la planificación de procedimientos, la organización de contenidos, la reflexión sobre los recursos empleados y la toma de decisiones respecto a qué acciones realizar o evitar, con el fin de desarrollar competencias que posibiliten la resolución de tareas y el logro de los aprendizajes esperados.

2.2. Estrategias metacognitivas

En el capítulo anterior se señaló que toda estrategia constituye un plan orientado a alcanzar un objetivo; en el caso de la comprensión lectora, implica un conjunto de operaciones destinadas a superar las dificultades propias de esta actividad. En este sentido, las estrategias metacognitivas se entienden como procedimientos que permiten gestionar de manera eficiente los propios procesos cognitivos para lograr las metas de aprendizaje. Según el Diccionario de términos clave de ELE, del Centro Virtual Cervantes (s.f.), señala que estas estrategias corresponden a un tipo de conocimiento que facilita al estudiante planificar, controlar y evaluar su aprendizaje, lo que supone reconocer qué se va a aprender (tarea), cómo se aprenderá (estrategias) y quién aprende (sujeto del aprendizaje).

Ante ello, se plantea la diferencia entre estrategias cognitivas y metacognitivas, siendo la primera dirigida al desarrollo de una actividad bajo una meta específica; en tanto, la segunda, están centradas en supervisar y regular tal proceso (Flavell, 1998 como se citó en Correa et al., 2002). En ese sentido, las estrategias metacognitivas son concebidas como ejercicios de autorreflexión y auto cuestionamiento sobre las acciones ejecutadas durante una tarea. De la misma manera, Osses (2007, citado en Osses y Jaramillo, 2008) las define como el conjunto de acciones dedicadas a reconocer, utilizar y readaptar los procesos cognitivos en función a las demandas de la meta, lo que conlleva a preparar al estudiante a tener una actitud proactiva para que haga frente a las distintas situaciones de aprendizaje.

Al destacarse su definición, se considera que las estrategias metacognitivas constituyen un campo de estudio importante en el ámbito educativo, pues permiten comprender los procesos mediante los cuales los estudiantes regulan, supervisan y evalúan su propio aprendizaje. Si bien la metacognición se relaciona con la autorregulación y el control de las actividades cognitivas, los autores que se mencionarán a continuación han

formulado distintas propuestas que enriquecen el marco teórico y ofrecen propuestas para su aplicación pedagógica.

Schraw y Moshman (1995) proponen un modelo compuesto por tres aspectos: planificación, monitoreo y evaluación. Primero, *la planificación* conlleva a seleccionar estrategias y prever recursos antes de comenzar una tarea, lo cual se demuestra en la elaboración de hipótesis o predicciones antes de una lectura. Segundo, *el monitoreo* implica supervisar el propio desempeño, lo que facilita identificar avances y dificultades en el proceso de realización de una tarea. Y tercero, *la evaluación* radica en valorar la calidad de los aprendizajes logrados, con el fin de que el estudiante pueda detectar errores, efectuar las correcciones respectivas y mejorar su rendimiento de forma continua. En el marco de esta propuesta, se añade la motivación, que cumple un rol fundamental al mantener la constancia para resolver problemas, estimular el interés por aprender y guiar a la aplicación de estrategias para lograr alcanzar metas. Esta propuesta se formula como un proceso de autorregulación que se realiza a través de la autoplanificación, el automonitoreo y la autoevaluación, los cuales posibilitan a que el estudiante adopte el papel de protagonista de su propio aprendizaje.

Por otra parte, Mayor et al. (1995) amplía el marco conceptual de las estrategias metacognitivas al definir un enfoque más analítico, centrado en modalidades específicas que involucran a diversas áreas cognitivas, tales como: 1) la metamemoria, relacionada con el almacenamiento y recuperación de información, que incorpora el conocimiento propio junto a la capacidad de valorar el propio desempeño; 2) el metapensamiento, que hace referencia a la reflexión y al autocontrol, al facilitar que el estudiante gestione sus procesos intelectuales y recurra a los que considera necesarios para comprender una tarea; 3) el metalenguaje, que alude al conocimiento y análisis de los elementos lingüísticos, para dar prioridad a la organización del léxico y el texto, aspecto clave para la comprensión lectora, y 4) la metaatención, que se relaciona con la capacidad de regular la atención, al evitar distracciones que interrumpan el aprendizaje. A diferencia del modelo de Schraw y Moshman (1995), esta propuesta establece una distinción más detallada de los procesos, lo cual contribuye a identificar las áreas específicas de intervención pedagógica.

Por su parte, Monereo et al. (2007) sostienen que las estrategias metacognitivas se fundamentan a partir de dos factores: los personales y los propios de la tarea. En los factores

personales destacan el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia, definidos como ideas y valoraciones que inciden en la elección de estrategias. Por eso, un estudiante que es consciente de sus capacidades cognitivas (autoconcepto), que se valora positivamente (autoestima) y que es seguro de sus habilidades para resolver tareas (autoeficacia), muestra mayor disposición para aplicar, de manera eficaz, las estrategias metacognitivas.

En cuanto a los factores de la tarea, se afirma que el nivel de complejidad, la claridad de los objetivos y los conocimientos del estudiante determinan el esfuerzo y los recursos cognitivos que necesita. Por tanto, se destaca que la metacognición no se reduce a los procesos internos del estudiante, sino que depende, también, de cómo este interactúa con las demandas que se establece en dicha actividad.

Por último, Osses y Jaramillo (2008) introducen un enfoque de carácter pedagógico, orientado a la enseñanza de estrategias metacognitivas y en los niveles de mediación docente. Proponen distinguir tres modalidades de entrenamiento: 1) el ciego, cuando el estudiante aplica una estrategia, pero sin comprender su propósito; 2) el informado, cuando se le explica al estudiante el propósito de dicha estrategia, y 3) el metacognitivo, cuando se le orienta en la planificación, supervisión y evaluación de su desempeño. Este último nivel es relevante, pues favorece la autonomía y el desarrollo del aprender a aprender. Además, ambas autoras lo describen como un proceso progresivo de ayuda pedagógica que se extiende desde la enseñanza directa y el modelado cognitivo, hasta la práctica guiada, la práctica cooperativa y la práctica individual, permitiendo al estudiante pasar, gradualmente, de la dependencia a la autorregulación completa.

En resumen, estas propuestas nos presentan un panorama teórico diverso sobre las estrategias metacognitivas. En primer lugar, Schraw y Moshman (1995) proponen desde una base estructural de la autorregulación; en tanto, Mayor et al. (1995) la definen por medio de modalidades específicas que la vinculan con áreas cognitivas; adicionalmente, Monereo et al. (2007) enfatizan su influencia a través de los factores personales y de la propia tarea, y, por último, Osses y Jaramillo (2008) las enfocan desde un carácter didáctico. Por lo tanto, el diálogo entre ambas propuestas permite entender que la metacognición trasciende a la simple aplicación de estrategias: constituye un proceso complejo en el que se articulan la cognición, la motivación, las condiciones de una tarea y la mediación pedagógica. Por eso, promover la metacognición dentro del ámbito educativo implica no sólo enseñar técnicas de

planificación, monitoreo y evaluación, sino que, además, es crear condiciones que posibiliten la reflexión, la conciencia y la autonomía en los estudiantes.

2.3 Estrategias metacognitivas y desarrollo de la comprensión lectora en 6° grado de primaria

A partir de lo expuesto, se considera que la aplicación de estrategias metacognitivas en el aula contribuye a mejorar la comprensión de textos escritos, especialmente en aquellos estudiantes que presentan dificultades para interpretar lo que leen. En tal sentido, su implementación en el 6° grado resulta pertinente, pues favorece de manera progresiva el desarrollo de aprendizajes vinculados con la competencia lectora. Asimismo, la metacognición y la comprensión lectora mantienen una estrecha relación, ya que su integración conforma una actividad que exige del estudiante un uso intensivo de sus conocimientos para resolver problemas o ambigüedades presentes en el texto, así como para generar nuevos saberes a partir de su lectura.

Esta actividad conjunta, según López y Arciniegas (2004), permite que el estudiante tome conciencia sobre su nivel de comprensión y busque estrategias eficaces en caso de presentarse dificultades durante su lectura. De forma adicional, las mismas autoras afirman que la metacompreensión, componente de la metacognición aplicado a la lectura, le otorga al lector la capacidad de planificar, supervisar, revisar y evaluar su propio proceso de comprensión, propiciando seleccionar y aplicar nuevas estrategias que promuevan su desempeño y mejora constante.

A partir de lo señalado, Arias-Gundín et al. (2012) llevaron a cabo una revisión de diversos programas educativos, en los que se incorporaron estrategias metacognitivas para la comprensión lectora, que se han aplicado en los últimos veinte años en Estados Unidos y en diferentes países, y han evidenciado resultados satisfactorios. Los programas que destacan son el *Communicative Reading Strategies* (CRS), propuesto por Martino y otros autores en el 2001, que acentúa la intervención del docente, como mediador, a través del uso de recursos de apoyo, revisión y retroalimentación, generando mejoras rápidas en los estudiantes, y el *Thinking before reading, Thinking while reading, Thinking after reading* (TWA), diseñado por Mason en el 2004, que organiza el proceso lector en tres etapas (antes, durante y después) mediante procesos de planificación, monitoreo y evaluación, que

ayudaron a mejorar el desempeño de estudiantes con dificultades lectoras, de atención y emocionales.

Al analizar los programas descritos, se observa que implementaron estrategias metacognitivas orientadas a optimizar las habilidades lectoras, tales como la identificación, selección, autoevaluación y síntesis. Aunque no se determina con certeza cuál de los programas demuestra una eficacia superior, puede afirmarse que las estrategias metacognitivas se están aplicando en las aulas de forma planificada y con fines diagnósticos, produciendo avances notables. Por tanto, se subraya la necesidad de un cambio de paradigma que sustituya a los métodos tradicionales de enseñanza en comprensión lectora, es decir, los basados en prácticas memorísticas, en simples decodificaciones o análisis superficiales, por aquellos métodos que potencien aprendizajes más significativos y duraderos¹⁰.

Ante lo señalado, nos basaremos en los resultados procedentes de dos investigaciones que demuestran la aplicación de dichas estrategias en el proceso lector de estudiantes de 6º grado. Los estudios mencionados revelan el efecto favorable de estas estrategias en el desarrollo de la comprensión lectora, dando prioridad al análisis del progreso observado en los estudiantes participantes sin pretender establecer conclusiones absolutas. De manera adicional, se destaca que las observaciones descritas son de relevancia para la práctica pedagógica, puesto que sustentan la eficacia de las estrategias metacognitivas para el proceso de aprendizaje y fortalecimiento de la comprensión lectora en el aula.

En el primer estudio, Sánchez (2019) propuso demostrar que las estrategias metacognitivas optimizan los procesos de comprensión lectora en sexto grado de primaria en una institución educativa al norte del país. El estudio, desarrollado mediante un diseño cuasi experimental - por medio de pretest y posttest-, tuvo una muestra de 16 estudiantes. Para ello, el programa incorporó tres momentos de lectura (antes, durante y después),

¹⁰ López, G. y Arciniegas, E. (2003) señalan que, en el contexto escolar, la lectura suele reducirse a responder preguntas formuladas por el docente, en su mayoría de carácter literal y, en menor grado, de nivel inferencial. Esta práctica, advierten las autoras, limita los procesos de aprendizaje e impide que el estudiante vincule la lectura con su propia experiencia. En consecuencia, este ejercicio escolar repercute de forma negativa en la formación de alumnos como lectores, afectando sus procesos de comprensión y limitándolos al momento de comenzar a leer textos con mayor demanda cognitiva.

destinados para que los estudiantes planifiquen, monitoreen y evalúen, de manera autónoma, sus procesos lectores.

Terminada la aplicación, los resultados evidenciaron mejoras significativas en los tres niveles de comprensión lectora. En el nivel literal, el 75 % de los estudiantes en un inicio se encontraban en nivel bajo y sólo el 25 % en el nivel medio; sin embargo, tras la intervención, el 25 % permanecía en el nivel bajo, mientras el 62.5 % logró un nivel medio y el 12.5 % alcanzó un nivel alto. En cuanto al nivel inferencial, el 81.3 % se ubicaban en un nivel bajo y el 18.7 % en nivel medio; pero, después de la aplicación, el nivel bajo descendió a 31.2 %, el 62.5 % logró el nivel medio y el 6.3 % un nivel alto. Finalmente, el nivel crítico, el 87.5 % de los estudiantes se encontraba en nivel bajo y solo el 12.5 % en nivel medio; pero, en el postest, el nivel bajo disminuyó al 37.5 %, el 56.3 % logró el nivel medio y el 6.2 % alcanzó un desempeño alto. Estos resultados obtenidos evidencian que la propuesta produjo una reducción considerable en los niveles bajos, dando un aumento en los niveles medio y alto de comprensión lectora.

Dado los resultados, en este trabajo se dio un espacio para reconocer sus limitaciones. Por ejemplo, la muestra, conformada por 16 estudiantes, fue reducida, lo cual impidió dar una perspectiva general de los resultados. Adicionalmente, la investigación no dispuso de un grupo de control, lo cual restringe la posibilidad de darle una atribución definitiva de las mejoras observadas. Además, dicha intervención se realizó en un periodo corto, por lo que no se pudo llegar a consolidar los logros en el nivel crítico. Por último, se señala que la motivación, el soporte afectivo familiar y los materiales didácticos (como textos y guías), posiblemente incidieron en los resultados obtenidos.

A pesar de lo expuesto, las conclusiones destacan que el programa de estrategias metacognitivas pudo fortalecer la comprensión lectora en sus tres niveles, demostrando que la autorregulación favorece la identificación literal de ideas, la construcción de inferencias y el desarrollo de juicios críticos. De la misma forma, el estudio confirma que la práctica de estas estrategias permite a los estudiantes adquirir autonomía y ser conscientes de sus dificultades al leer.

En la segunda investigación, Guere y Palomino (2021) emplearon un estudio de enfoque cuantitativo, correlacional y no experimental. La muestra, conformada por 80

estudiantes, de los cuales 30 eran del 6° grado, pertenecen a una institución educativa de Lima metropolitana. Para ello, se aplicaron los instrumentos de Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA) y Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R), adaptada para la población de estudio. En este grupo se encontró que el 96.7 % de los estudiantes fueron lectores hábiles, mientras que un 3.3 % presentó dificultades. En tanto, en sus habilidades metacognitivas, el 43.3 % alcanzó un nivel superior, el 56.7 % un nivel adecuado, y nadie se ubicó en los niveles deficiente o muy deficiente.

En cuanto a sus limitaciones, se manifestó que tal aplicación se realizó en una sola institución privada; además, se usó un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo cual pudo reducir la representatividad de la muestra. De la misma manera, la restricción temporal en la recolección de datos condicionó a aplicar versiones abreviadas de los instrumentos de evaluación. En sus conclusiones, se señala que los estudiantes poseen niveles tanto adecuados y superiores en habilidades metacognitivas y de comprensión lectora, aunque se identifica mayor debilidad en la evaluación metacognitiva. Además, se confirma una relación significativa entre las habilidades metacognitivas con los procesos léxicos, semánticos y sintácticos.

En síntesis, los programas revisados evidencian que aplicar estrategias metacognitivas en el aula de 6° grado contribuye a la comprensión lectora al evidenciarse indicios de mejora. Los autores coinciden en destacar los avances en los niveles de comprensión lectora luego de la aplicación de estas estrategias, pese a las limitaciones que pudieron observarse en los dos últimos estudios referidos. Sin embargo, tras presentar los resultados, se refuerza la idea de la importancia de integrar la metacognición dentro de la enseñanza de comprensión lectora, pues garantiza la autonomía y el aprendizaje profundo en los estudiantes.

2.4. Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en 6° grado de primaria.

En este apartado presentamos recomendaciones referidas a la aplicación de estrategias metacognitivas en 6° grado, las cuales, de acuerdo a lo descrito anteriormente, resultan ser esenciales para la comprensión lectora, pues favorece a los estudiantes optimizar su aprendizaje. Para ello, la *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la*

comprensión lectora (Pinzas, 2006), recomienda plantear dos modalidades de estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en toda aula: *la enseñanza directiva y la enseñanza no directiva*.

La enseñanza directiva define al docente como facilitador de la comprensión lectora, al orientar a los estudiantes para organizar sus ideas en el proceso de lectura. Las actividades son diseñadas para acompañar y propiciar la interacción consciente entre estudiante y texto. Por eso, se propone que en las sesiones se integren a estudiantes con dificultades en la comprensión lectora, al implementarse las siguientes estrategias: a) Presentar los objetivos, precisar la explicación sobre qué se busca lograr y de qué manera se desarrollará tal aprendizaje; b) motivar con los beneficios de realizar la tarea, resaltando la relevancia de la lectura; c) familiarizar al estudiante con el vocabulario, seleccionando términos que permitan una comprensión más profunda; d) explicar el procedimiento, describiendo al detalle cómo aplicar la estrategia para que los estudiantes comprendan el proceso; e) ejemplificar el uso, mediante la clarificación de ejemplos de análisis textual y resolución de dificultades; f) guiar la práctica, acompañando, monitoreando su aplicación y brindando retroalimentación sobre la lectura; g) reforzar, reenseñando y repasando la estrategia, y h) promover la autoevaluación, fomentando en los estudiantes la reflexión sobre sus desempeños, al reconocer sus avances y aspectos a mejorar en el empleo de estrategias.

Paralelo a la enseñanza directiva, se desarrolla la enseñanza no directiva, que se caracteriza por situar al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje, impulsando su autonomía en la resolución de tareas. En consecuencia, al no disponer de la guía directa del docente, el estudiante aplica sus conocimientos y orientaciones aprendidas para que logre comprender lo que lee. Por tanto, el estudiante, al emplear la estrategia de manera independiente, cierra su proceso con la autoevaluación.

Por lo tanto, se puede admitir que ambas estrategias descritas no pueden ser vistas como contrarias, sino como complementarias, dando a entender que estas forman parte de un proceso gradual que transita entre la orientación pedagógica hasta lograr la autonomía del estudiante. Dichas modalidades contribuyen al equilibrio del aprendizaje, debido a que resaltan la importancia de la guía docente y el rol activo del estudiante en el aula.

En esta misma línea, Heit (2012) relaciona las estrategias metacognitivas de comprensión lectora y su efecto positivo en el rendimiento en el área de Lengua y Literatura, a través de tres estrategias: a) *de lectura global*, destinadas al análisis general, utilizando los conocimientos propios para identificar la intención textual; b) *de solución de problemas*, que fomentan una lectura atenta, reflexiva y deductiva, y c) *de apoyo*, al emplear acciones externas como tomar notas, resumir, subrayar, etc., junto con la creación de espacios que ayuden al estudiante a reconocer sus procesos cognitivos, dificultades y fortalezas. En tanto, Babayiğit (2019) evidencia que los estudiantes de 6º grado logran una lectura efectiva al utilizar estrategias metacognitivas en tres etapas: a) *antes de la lectura*, por medio de un “borrador intelectual”, que defina objetivos, propósitos y la utilidad de la información; b) *durante la lectura*, al releer pasajes textuales, tomar notas, resaltar ideas y apoyarse del diccionario; y c) después de la lectura, contrastando la información nueva con la conocida, identificar la idea principal, corregir errores y socializar lo aprendido. A partir de lo expuesto, el autor destaca que su efectividad depende mucho del acompañamiento docente.

Por lo tanto, los autores coinciden en la efectividad de las estrategias metacognitivas para la actividad de comprensión lectora en 6º grado, entendiéndose como un proceso activo en la que el estudiante integra sus saberes, gestión del tiempo y materiales de apoyo. De igual forma, se colige que tales modalidades favorecen a que el estudiante aprenda a ser metódico u organizado con las actividades de lectura, permitiendo que la aplicación de estrategias desarrolle su autorregulación y su consciencia sobre lo que comprende.

Ante lo descrito, se propone una estructura de autoría propia, en la que se aplica estrategias metacognitivas en tres momentos (antes, durante y después) y en tres fases (planificación, monitoreo y evaluación), lo cual favorece la orientación docente en el proceso de comprensión lectora para el logro de autonomía del estudiante:

a) *Antes de la lectura*, el docente planifica dando pistas de lo que tratará el texto con el fin de despertar el interés del estudiante. Para ello, inicia con preguntas que estimulen la curiosidad del estudiante y desencadenen una lluvia de ideas, por ejemplo: Mencíname una película animada que combine fantasía y aventura, ¿qué cualidades definen a un héroe?; dichas preguntas son precisas y abiertas, basadas en los conocimientos que el docente concibe que el estudiante posee de acuerdo a su grado y/o edad. Otra forma, consta en compartir imágenes que anticipen el contenido textual. Estas estrategias autorregulan las

emociones, activan los conocimientos y generan autoconfianza en el estudiante. Luego, se concluye esta sección destacando objetivos e importancia del texto a leer.

b) Durante la lectura, el docente se da un espacio para indicar cómo comprender el texto, brindando técnicas que partan de su experiencia lectora, para identificar, inferir e interpretar. También, utiliza recursos prácticos como anotaciones, subrayado y resúmenes parafraseados, para hallar ideas clave. Incluso, ante dificultades de comprensión, ofrece al estudiante orientaciones con explicaciones claras (verbal o con apoyo de la pizarra) y lo motiva a la relectura, para lograr su autonomía.

c) Después de la lectura, se invita al estudiante a realizar una autoevaluación reflexiva, resaltando lo aprendido, lo que aún no comprende y señalar las ideas textuales que le generan dudas o son debatibles. Luego, formula preguntas que promueven la metacognición: ¿qué estrategia me resultó más útil?, ¿cómo superé las dificultades durante la lectura?, o que aludan a la intertextualidad: ¿Lo leído te hizo recordar a alguna serie animada?, para que valore y fortalezca su capacidad de comprensión lectora.

En conclusión, las estrategias metacognitivas resultan ser fundamentales para potenciar la comprensión lectora en el aula de 6º grado. Asimismo, sus efectos se basan en procesos graduales de enseñanza y aprendizaje, al requerir desde la guía docente hasta priorizar la autonomía del estudiante. De este modo, se abre camino para que el estudiante reflexione sobre sus avances en el desarrollo de habilidades cognitivas, con el fin de formarlo progresivamente como un lector cada vez más competente.

CONCLUSIONES

1. La comprensión lectora se entiende como un proceso complejo, interactivo, contextual, constructivo y activo, en el cual confluyen lo plasmado en el texto con las habilidades, conocimientos y experiencias del lector. Asimismo, no se reduce a la decodificación de una información, sino que conlleva a analizar, interpretar, inferir y redefinir lo leído. De esta manera, la comprensión lectora supera la mera recepción del mensaje, convirtiéndose en una actividad tanto estratégica como personal, enfocada a la construcción de significados y en la profundización del aprendizaje.
2. Los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico-valorativo) representan etapas graduales o progresivas en el proceso lector. El nivel literal está centrado en la identificación de la información explícita de un texto; en tanto, el nivel inferencial amplía dicha información a través de la elaboración de hipótesis e interpretación de los significados implícitos; mientras que el nivel crítico-valorativo alcanza su complejidad al requerir una reflexión, argumentación y un juicio sobre lo leído. Por lo tanto, en conjunto, los niveles de comprensión lectora configuran un proceso dinámico e interdependiente, en el que el lector avanza de la recuperación de datos hacia la construcción de significados y la formación de una reflexión crítica sustentada en la lectura.
3. La comprensión lectora en el ciclo V del Currículo Nacional de Educación Básica constituye un proceso clave para consolidar el tránsito de la lectura literal hacia niveles de mayor complejidad. A través de las capacidades planteadas, se promueve que el estudiante supere la decodificación, integrando información, elaborando inferencias, interpretando y desarrollando una reflexión crítica sustentada en su experiencia lectora y contexto sociocultural. De este modo, no sólo se fortalecen las habilidades cognitivas y metacognitivas, sino que, también, fomenta su autonomía en el aprendizaje.
4. Las dificultades de comprensión lectora en primaria se evidencian en los estudiantes y en la labor del docente. En los alumnos, factores como el desinterés por leer, la falta de práctica, problemas al decodificar, saberes limitados y su falta

de habilidad inferencial, lo restringen en la construcción de significados. En cuanto al rol docente, al no contar con estrategias de lectura o participar en el proceso refuerzan los factores que afectan a la comprensión lectora del estudiante. Por ello, resulta necesario promover prácticas pedagógicas, como la motivación por leer, los procesos cognitivos y la mediación docente, en la formación de los estudiantes como lectores competentes.

5. Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos pedagógicos destinados a la construcción de significados, los cuales mejoran el desempeño y competencias comunicativas del estudiante como lector. En tanto, por parte del docente, la aplicación de estrategias es decisivas, pues diagnostican dificultades, motivan a la lectura y brindan métodos didácticos que se adaptan al contexto de su aula. Entonces, dichas estrategias permiten fortalecer la comprensión, el hábito por leer y el pensamiento crítico, para acreditar aprendizajes significativos en el aula de sexto grado de primaria.
6. La metacognición es un proceso complejo que articula el conocimiento de las propias habilidades cognitivas y su capacidad de regularlas. Sus definiciones coinciden en que los procesos mentales (conciencia, control y autorregulación) promueven al estudiante a planificar, supervisar y evaluar su aprendizaje. Por consiguiente, la metacognición permite la autonomía del estudiante, para lograr resultados óptimos en su resolución de tareas.
7. Las estrategias metacognitivas son componentes necesarios para la mejora del aprendizaje. De la misma manera, los modelos revisados que aplican las estrategias metacognitivas lo resaltan como procesos dinámicos que integran diversos aspectos: la autorregulación, la reflexión, la evaluación, entre otros, siendo importantes para la mediación docente y el desarrollo de la autonomía del estudiante, ambos roles dirigidos hacia la mejora constante de la comprensión lectora.
8. La aplicación de estrategias metacognitivas en 6° grado contribuye a fortalecer la comprensión lectora. Los estudios y programas coinciden en que dichas estrategias evidencian mejoras en los tres niveles de comprensión gracias a los procesos de planificación, monitoreo y evaluación. Asimismo, a pesar de las limitaciones expresadas - tales como el tamaño de la muestra, la ausencia de grupo de control, entre otros-, los resultados reportan mejoras significativas. No obstante, tales

hallazgos recomiendan seguir implementando las estrategias metacognitivas dentro de las prácticas pedagógicas centradas en la actividad de lectura.

9. Aplicar las estrategias metacognitivas en el aula de 6° grado de primaria es fundamental para desarrollar la comprensión lectora, pues facilita su aprendizaje mediante los procesos de planificación, monitoreo y evaluación en los tres momentos de lectura (antes, durante y después). De la misma manera, las enseñanzas directivas (mediación docente) junto con las no directivas (propio rol activo) responderán a sus necesidades para apoyarlos a desarrollar su autonomía y autorregulación. Además, las estrategias observadas, sumadas a una propuesta propia, propician al estudiante a superar dificultades y optimizar su desempeño como lectores competentes.

REFERENCIAS

- Abanto, R. (2019). Comprensión lectora y redacción académica en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública. *Lengua & Sociedad*, 18(1), 9-29.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/lenguaysociedad/article/view/22339>
- Abusamra, V. & Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 1-4.
https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/105
- Almeida, S. (2022). Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectora en la educación actual. *Revista Científica De La Facultad De Filosofía*, 14(1), 116 - 130.
<https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/2717>
- Álvarez, L. & González, P. (1996). Dificultades en la adquisición del proceso lector. *Psicothema*, 8(3), 169 - 188.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7313>
- Arauzo, C. (2022). Instrumento de medida de la comprensión lectora. *Alborada De La Ciencia*, 2(2), 50-58.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9318530>
- Asuero, Y. (2023). Estrategias didácticas activas para fomentar la comprensión lectora. *Tesla Revista Científica*, 3(1), 1-15.
https://www.researchgate.net/publication/367013269_Estrategias_Didacticas_Activas_para_fomentar_la_Comprension_Lectora
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., & Robledo, P. (2012). Metacognición y comprensión lectora: Conocimiento y uso de estrategias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 195–201.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832339019.pdf>
- Babayiğit, O. (2019). Examination the Metacognitive Reading Strategies of Secondary School Sixth Grade Students. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1219168.pdf>
- Barreyro, J.; Musci, M.; Buonsanti, L., Brenlla, M., & Gottheil, B. (2020). REMICOM: evaluación del monitoreo de la comprensión lectora en niños y niñas. *Neuropsicología Latinoamericana*, 12(2).
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/15109>

- Blanco, E. (2005). La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. *Revista electrónica de didáctica*, (3), 1 - 15.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:48c2da35-6a97-4b79-8d42-b5ae13755f20/2005-redele-3-05blanco1-pdf.pdf>
- Cain, K. & Oakhill, J. (2004). Reading Comprehension Difficulties. En Nunes, T., & Bryant, P. (eds.) *Handbook of Children's Literacy* (pp. 313-338). Recuperado de https://www.academia.edu/95855091/Reading_Comprehension_Difficulties
- Cassany, D.; Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. GRAO Ed. [Versión online].
<https://goo.su/OEKUAdd>
- Cassany D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, (32), 113–132.
<https://repositori.upf.edu/items/980165a3-2b42-4e37-8768-ae06a5eaef1>
- Cassany, D. (2004). *Una estrategia global para fomentar hábitos de lectura y escritura en los centros de Educación Primaria*. Ed. Planeta.
<http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/83041>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* (pp. 21–43). Anagrama. [Fragmento recuperado]. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Cassany, D. (2010). Sobre las inferencias en ELE y L2. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 4(7), 33–49.
<https://doi.org/10.26378/rmlael47128>
- Castillo, F. & Pérez, N. (2019). Reflexiones sobre lectura crítica como una necesidad más allá del ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, (20), 169–188.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/8914
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Estrategias metacognitivas* [Artículo en el Diccionario de términos clave ELE].
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estratmet.htm
- Cobeña, J. & Yáñez, M. (2022). La evaluación diagnóstica y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes de educación general básica. *Polo del conocimiento*, 7 (6), 1498-1513.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4149>
- Correa, M.; Castro, F. & Lira, H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativos*, (7), 58-63.
<https://www.redalyc.org/pdf/979/97917885008.pdf>

- Cubides, C.; Rojas, M. & Cárdenas, R. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, ciencia y libertad*. 12 (2), 184-197. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6556873>
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2ª Ed. McGraw-Hill. [Versión online]. https://www.academia.edu/49065618/Diaz_barriga_estrategias_docentes_para_un_aprendizaje_significativo_D1_9_
- Fabbi, M. V., & Farela, P. (2013). Conocimiento metacognitivo y procesos reflexivos. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - UBA*, 139-141. <https://www.aacademica.org/000-054/428>
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. En *26 Congreso de la Unión Internacional de Editores*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de https://blogs.ead.unlp.edu.ar/psicologiagenetica/files/2016/05/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro-2.pdf
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. https://www.academia.edu/43757180/Metacognition_and_Cognitive_Monitoring_A_New_Area_of_Cognitive_Developmental_Inquiry
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21–29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. https://education.biu.ac.il/sites/education/files/shared/speculations_about_the_nature_and_development_of_metacognition.pdf
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. [Versión online]. <https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/FREIRE-Paulo-PEDAGOGIA-DE-LA-AUTONOMIA.pdf>
- Gandini, F. (2018). Metacognición y aprendizaje. *Encuentro en la encrucijada: Psicología, Cultura y Educación*, 53-64. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm4860>
- García, M.; Arévalo, M. & Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7940256>
- Golder, C. & Gaonac'h, D. (2001). *Leer y comprender: psicología de la lectura*. Ed. Siglo XXI. [Versión online]. <https://dokumen.pub/leer-y-comprender-psicologia-de-la-lectura-1nbsped-9682323584.html>

- González, F. (2009). Metacognición y aprendizaje estratégico. *Integra Educativa*, 2(2) pp.127-136.
https://www.researchgate.net/publication/317528978_Metacognicion_y_aprendizaje_estrategico
- González, K. & Castro, A. (2016). Factores cognitivos asociados a la comprensión lectora en niños cubanos de sexto grado. *Integración Académica en Psicología*, 4 (12), 96 - 105. <https://integracion-academica.org/anteriores/21-volumen-4-numero-12-2016/144-factores-cognitivos-asociados-a-la-comprension-lectora-en-ninos-cubanos-de-sexto-grado>
- Goodman, K. (1998). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Recuperado de <http://prodep.sepen.gob.mx/wordpress/wp-content/uploads/2021/11/Goodman-K-S-1998-El-proceso-de-lectura-consideraciones-a-trav%C3%A9s-de-las-lenguas-y-del-desarrollo.pdf>
- Gordillo, A. & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107.
<https://ap.lasalle.edu.co/article/view/452>
- Guere, O. & Palomino, Y. (2021). Relación entre el desarrollo de las habilidades metacognitivas de la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de 5° y 6° de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. PUCP Repositorio.
<https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f3dc3bc4-4060-44d2-956d-b96206e0094a/content>
- Heit, I. (2012). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura, *Revista de Psicología*, 8(15) pp. 79-96.
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6016/1/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora.pdf>
- Jaramillo, A.; Montaña de la Cadena, G. & Rojas, L. (2006). Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 75-95.
<https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/396>
- Jenkinson, M. (1976). Modos de enseñar. *La enseñanza de la lectura* (pp. 41-62), Huemul Ed. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137699>
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre lectura*, 1, 65-83.
<https://revistas.uma.es/index.php/revistaISL/article/view/10943>

- Leyva, L., Chura, G. y Chávez, J. (2022). Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 71(71), 399-429. <https://doi.org/10.46744/bapl.202201.013>
- Llamazares, M. (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): una estrategia de comprensión lectora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (27), 111-130. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/51408>
- López, G. & Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento: El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo* Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. Universidad del Valle. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/718-metacognicion-lectura-y-construccion-de-conocimiento-el-papel-de-los-sujetos-en-el-aprendizaje-significativopdf-I8hZk-libro.pdf>
- Makuc, M. & Larrañaga, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos*, 48(87), 29-53. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342015000100002
- Marqués, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. UAB. Recuperado de <https://formacioncontinuaedomex.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/06/peremarques-los-formadores-ante-la-sociedad.pdf>
- Martín, E. (2008). Aprender a aprender, clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Participación educativa*, (9), 72-78. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/participacion-educativa-no-9-revista-cuatrimstral-del-consejo-escolar-del-estado-aprender-a-lo-largo-de-la-vida_182010/
- Mayor, J. (2000). Estrategias de comprensión lectora. *Carabela*, 48, 5-23. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_005.pdf
- Mayor, J.; Suengas, A. & González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Síntesis. Recuperado de <https://upeldem.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/estrategias-metacognitivas-aprender-a-aprender-y-aprender-a-pensar-juan-mayor-aurora-suengas-y-javier-gonzalez-marquez-cap-4-y-5-1.pdf>
- Méndez, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Revista Educación*, 30 (1), 141-155. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44030109.pdf>
- Mila, E. (2018). La motivación por la lectura y su papel en el logro de la comprensión lectora. Propuesta de investigación pedagógica. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* 6(1), 1-28.

- <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/608>
- Ministerio de Educación (2014). *¿Cómo mejorar la Comprensión Lectora de nuestros estudiantes? Cuarto grado de primaria-EIB*. ECE-2013. Informe para el director y docente. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/03/Informe-Director-Docente_4to-EIB-2013.pdf
- Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de Educación Básica. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). Presentación PISA 2018: Lectura. Unidad de Medición de la Calidad Educativa. Consultado el 25 de febrero de 2024. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Presentaci%c3%b3n-PISA-2018-Lectura.pdf>
- Ministerio de Educación (2023). Evaluación Muestral de Estudiantes 2022 presenta resultados más bajos que los de 2019. Consultado el 10 de marzo del 2024. <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-muestral-de-estudiantes-2022-presenta-resultados-mas-bajos-que-los-de-2019/>
- Ministerio de Educación (2025). Resultados ENLA 2024. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC). Consultado el 17 de junio de 2025. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2024/>
- Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M. & Pérez, M. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Grao. <https://tinyurl.com/k37pahs9>
- Moreno, J.; Arbulú, C. & Montenegro, L. (2022). La metacognición como factor de desarrollo de competencias en la educación peruana. *Revista Educación*, 46 (1), 1-17. <https://www.redalyc.org/journal/440/44068165006/44068165006.pdf>
- Monroy, J. & Gómez, B. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6 (16), 37-42. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf>
- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34 (1), 187-197. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Paredes, J. (2006). Decodificación y lectura. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6(2), 1-22. https://www.researchgate.net/publication/26447891_Decodificacion_y_lectura

- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Cooperativa Editorial Magisterio. [Documento recuperado].
<https://books.google.com.co/books?id=YKw5naeVXhIC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Pernía, H. & Méndez, G. (2018). Estrategias de comprensión lectora: Experiencia en educación primaria. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 22 (71), 107-115
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35656002009>
- Pinzas, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora* (1. ed.). Ministerio de Educación del Perú. <https://goo.su/4e3FMDT>
- Porta, M. (2017). La importancia de la evaluación diagnóstica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para docentes como para estudiantes. La problemática de la nivelación en grupos heterogéneos. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 19(35), 179 - 181.
https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=691&id_articulo=14552
- Real Academia Española. (s.f.). Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). Recuperado el 22 de enero de 2025. <https://dle.rae.es/>
- Romero, M. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lecto-escritura. *Revista Pedagógica*, (22), 191-204.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3290589>
- Romo, P. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 1(377), 163 – 179.
<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/2552/2859>
- Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Primera parte. *Horizonte de la Ciencia*, 3(4), 21-25.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570960879003>
- Sánchez, M. (2019). Programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, año 2019. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH.
https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/16393/METACOGNITIVO_COMPRENSION_LECTORA_SANCHEZ_TORRES_MIGUEL_ANGEL.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371.
https://www.researchgate.net/publication/227297989_Metacognitive_Theories

- Smith, F. (2004). *Understanding Reading a Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*, 6º Ed. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
https://www.academia.edu/89049001/Understanding_Reading_A_Psycholinguistic_Analysis_of_Reading_and_Learning_to_Read
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Ed. Graó. [Versión online]
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/estrategias-de-lectura.pdf>
- Solé, I. (2012). Competencia Lectora y Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar*, 35, 135-144. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130824013.pdf>
- Villegas, V. & Buenaño, W. (2023). La comprensión lectora en docentes de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 6647-6672.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4916>