

**RELACIÓN ENTRE ESTRATEGIAS DE LECTURA METACOGNITIVA Y
COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE
MILAGRO, 2026**

**RELATIONSHIP BETWEEN METACOGNITIVE READING STRATEGIES AND
READING COMPREHENSION IN STUDENTS AT THE STATE UNIVERSITY OF
MILAGRO, 2026**

Autores: ¹Joffre Enrique Beltran Calderon, ²Milton Alfonso Criollo Turusina.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-3488-240X>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

¹E-mail de contacto: jbeltranc6@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: mcriollot2@unemi.edu.ec

Afiliación: ^{1*2}Facultad de Posgrados, Escuela de Educación, Maestría en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa, Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 15 de Agosto del 2026.

Artículo revisado: 17 de Agosto del 2026.

Artículo aprobado: 17 de Agosto del 2026.

¹Licenciado en psicopedagogía en la Universidad Central del Ecuador, (Ecuador), con años 3 de experiencia laboral. Maestrante de la maestría en Educación inclusiva con mención Intervención Psicoeducativa de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Licenciado en Ciencias de la Educación, egresado de la Universidad de Guayaquil (Ecuador), con 8 años de experiencia laboral. Magíster en Docencia, graduado de la Universidad César Vallejo, (Perú). Doctorante en Educación, Universidad César Vallejo, (Perú).

Resumen

El objetivo del presente estudio fue identificar la relación entre las estrategias de lectura metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro durante el período 2026. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental y alcance correlacional-asociativo. La muestra estuvo conformada por 20 estudiantes de la carrera de Educación Básica, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicó el cuestionario "Dimmi come leggi" de Castellana (2018), adaptado al español, compuesto por 48 ítems que evalúan siete dimensiones estratégicas mediante escala Likert, y el ICLAU-2 adaptado, que evalúa la comprensión lectora en tres niveles: literal, inferencial y crítico. Los resultados evidenciaron correlaciones positivas moderadas y estadísticamente significativas entre las estrategias metacognitivas y los tres niveles de comprensión lectora. La correlación general entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora fue de $Rho = 0.532$ ($p = 0.016$). Con base en los resultados del estudio, se concluye que existe una relación positiva y significativa entre el uso de estrategias de lectura metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes

universitarios, lo que resalta la importancia de promover explícitamente estas estrategias en la educación superior para formar lectores críticos, autónomos y competentes.

Palabras clave: Estrategias, Comprensión lectora, Lectura, Universidad, Metacognitivo,

Abstract

The objective of this study was to identify the relationship between metacognitive reading strategies and reading comprehension in students at the State University of Milagro during the 2026 period. A quantitative approach with a non-experimental, correlational-asociative design was used. The sample consisted of 20 students from the Basic Education program, selected through non-probability convenience sampling. The "Dimmi come leggi" questionnaire by Castellana (2018), adapted to Spanish, was administered. This questionnaire comprises 48 items that assess seven strategic dimensions using a Likert scale. The adapted ICLAU-2, which evaluates reading comprehension at three levels—literal, inferential, and critical—was also used. The results showed moderate and statistically significant positive correlations between metacognitive strategies and the three levels of

reading comprehension. The overall correlation between metacognitive strategies and reading comprehension was $Rho = 0.532$ ($p = 0.016$). Based on the results of the study, it is concluded that there is a positive and significant relationship between the use of metacognitive reading strategies and reading comprehension in university students, which highlights the importance of explicitly promoting these strategies in higher education to train critical, autonomous and competent readers.

Keywords: Strategies, Reading comprehension, Reading, University, Metacognitive.

Sumário

O objetivo deste estudo foi identificar a relação entre as estratégias metacognitivas de leitura e a compreensão leitora em estudantes da Universidade Estadual de Milagro durante o período de 2026. Foi utilizada uma abordagem quantitativa com um desenho não experimental, correlacional-associativo. A amostra foi constituída por 20 alunos do curso de Educação Básica, selecionados por amostragem de conveniência não probabilística. Foi aplicado o questionário "Dimmi come leggi" de Castellana (2018), adaptado para espanhol. Este questionário é composto por 48 itens que avaliam sete dimensões estratégicas através de uma escala de Likert. Foi também utilizado o ICLAU-2 adaptado, que avalia a compreensão leitora em três níveis – literal, inferencial e crítico. Os resultados mostraram correlações positivas moderadas e estatisticamente significativas entre as estratégias metacognitivas e os três níveis de compreensão leitora. A correlação global entre as estratégias metacognitivas e a compreensão leitora foi de $Rho = 0,532$ ($p = 0,016$). Com base nos resultados do estudo, conclui-se que existe uma relação positiva e significativa entre a utilização de estratégias metacognitivas de leitura e a compreensão leitora em estudantes universitários. Isto realça a importância de promover explicitamente estas estratégias no ensino superior para desenvolver leitores críticos, independentes e competentes.

Palavras-chave: estratégias, compreensão leitora, leitura, universidade, metacognição

Introducción

La lectura constituye una competencia fundamental para acceder al conocimiento y alcanzar un adecuado desempeño académico. Sin embargo, persisten dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios, especialmente en los niveles inferencial y crítico. La UNESCO destaca la importancia del enfoque comunicativo y del uso de estrategias de lectura adecuadas a la diversidad textual (UNESCO, 2020, citado en Urbina, 2024). Esta problemática evidencia la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas capaces de formar lectores autónomos, reflexivos y críticos.

La evidencia internacional confirma estas dificultades. En España, Suárez Ramírez y Suárez Ramírez (2021) encontraron que solo el 50% de los estudiantes de Educación Primaria y el 45% de Educación Infantil alcanzaron el nivel superior de eficacia lectora, mientras que el 46% se ubicó en transición. En Uruguay, poco más del 50% de universitarios alcanzó un nivel suficiente de lectura (Fernández et al., 2017, citado en Suárez Ramírez y Suárez Ramírez, 2021), mientras que Rodríguez, Figueroa y Fernández (2016), citados en Suárez y Suárez, 2021) identificaron insuficiencia lectora en el 46,98% de los estudiantes. En Colombia también se observan limitaciones importantes. Andrade y Utria (2021, citados en Alemán, 2025) encontraron que, aunque el 82% de los estudiantes alcanzó el nivel literal, únicamente el 32% logró el nivel crítico, el 41% la reorganización de información y el 52% el nivel inferencial. Villamizar y Mantilla (2021, citados en Alemán, 2025) reportaron que ningún estudiante alcanzó los niveles crítico y apreciativo, mientras que López y Ramírez

(2021, citados en Alemán Caballero, 2025) señalaron que solo el 51,2% se consideraba buen lector. No obstante, Erazo et al. (2020, citados en Alemán, 2025) demostraron que la aplicación de estrategias didácticas permitió incrementar las puntuaciones de comprensión lectora. Los resultados de PISA 2022 también muestran dificultades en América Latina y el Caribe. Particularmente en Perú, solo el 1% de los estudiantes alcanzó el nivel 5 o superior de lectura, frente al 7% promedio de los países de la OCDE (OCDE, 2022, citado en Urbina Gutiérrez, 2024). Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer las estrategias de lectura desde los distintos niveles educativos.

En Ecuador, Alemán et al. (2024), citados en Alemán (2025) encontraron que solo el 17,4% de estudiantes universitarios alcanzó el tercer nivel de comprensión. Ruiz y Moreno (2024, citados en Alemán Caballero, 2025) determinaron que el 40,2% presentaba un nivel deficiente, mientras que Hidalgo et al. (2024), citados en Alemán Caballero (2025) señalaron que el 67% desconocía técnicas de lectura comprensiva. Asimismo, Araujo et al. (2022), citados en Alemán (2025) identificaron únicamente un 15,29% de estudiantes con comprensión alta y Mantilla y Barrera (2021, citados en Alemán Caballero, 2025) confirmaron la asociación entre una adecuada comprensión lectora y mejores resultados académicos.

En la Universidad de Guayaquil, Muñoz (2023) encontró que el 70% de los participantes presentó dificultades para reconocer ideas principales y ninguno alcanzó satisfactoriamente los niveles inferencial y crítico. Estos antecedentes muestran una problemática persistente y una limitada evidencia acerca de su relación con estrategias metacognitivas en el contexto universitario

ecuatoriano. La metacognición constituye la capacidad del estudiante para conocer, supervisar y regular sus propios procesos cognitivos, permitiéndole reconocer dificultades y modificar sus estrategias durante el aprendizaje (Ramos et al., 2025; Quinatoa et al., 2026). Aplicada a la lectura, favorece la identificación de problemas de comprensión y la selección de procedimientos para resolverlos. Por ello, la regulación y autoevaluación del proceso lector permiten convertir al estudiante en un lector más estratégico y autónomo (Chávez et al., 2021; Chuquiguanga, 2023, citados en Quinatoa et al., 2026).

Las estrategias de lectura metacognitiva se sustentan en el Modelo de Procesamiento Estratégico de la Lectura desarrollado a partir de los planteamientos del National Reading Panel (2000), RAND Reading Study Group (2002) e International Reading Association (2003), posteriormente operacionalizados por Castellana (2018). Este enfoque comprende la lectura como una interacción entre lector, texto y contexto, en la que las estrategias representan operaciones cognitivas orientadas conscientemente hacia un objetivo (De Beni y Pazzaglia, 1995, citados en Castellana, 2018).

Entre estas estrategias se encuentra el establecimiento de objetivos de lectura, que permite adaptar el comportamiento lector a las características y propósitos del texto (Castellana, 2018). También resulta fundamental activar conocimientos previos, debido a que la comprensión mejora cuando el estudiante relaciona estratégicamente la información nueva con sus esquemas cognitivos existentes (Vidal y Martínez, 1998, citados en Llamazares Prieto, 2016). A ello se suman las predicciones o anticipaciones, mediante las cuales el lector formula hipótesis a partir del título, características textuales y conocimientos

disponibles (Durán, 2019). El resumen constituye otra estrategia relevante porque permite identificar, jerarquizar y reorganizar las ideas centrales (Neira et al., 2025), mientras que los organizadores gráficos facilitan la representación visual y las relaciones entre conceptos (Maturrano, 2021, citado en Veintimilla et al. (2022). Igualmente, el monitoreo de la comprensión posibilita identificar errores y modificar estrategias cuando sea necesario (Díaz et al., 2022, citado en Mendoza, 2023), contribuyendo además a la resolución de problemas en otros contextos (Edossa et al., 2023, citado en Mendoza, 2023). No obstante, las actividades centradas exclusivamente en resultados pueden limitar la autonomía del lector (Ramírez et al., 2015, citado en Mendoza, 2023).

La dimensión no estratégica permite identificar la percepción que posee el estudiante acerca de dificultades como distracción, olvido de información, desorientación, falta de comprensión o desmotivación frente a textos complejos (Castellana, 2018). Su análisis resulta complementario porque permite reconocer obstáculos que pueden interferir con la utilización efectiva de las estrategias metacognitivas. Desde una perspectiva teórica, la Teoría del Procesamiento de la Información de Newell y Simón (1972) concibe el aprendizaje mediante procesos secuenciales de atención, codificación, almacenamiento y recuperación (Hurtado et al., 2018; Ballesteros, 2014, citados en Molina, 2024). Desde este enfoque, la metacognición permite supervisar las diferentes etapas del procesamiento y regular las estrategias utilizadas durante la lectura. La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget también contribuye a explicar este proceso mediante los mecanismos de asimilación y acomodación (Díaz, 2020, citado en Molina, 2024; Molina & Rada, 2013, citados

en Molina, 2024). Así, la comprensión implica relacionar la información del texto con estructuras cognitivas previas y modificarlas cuando es necesario, proceso que puede favorecerse mediante estrategias como la activación de conocimientos, la formulación de hipótesis y el monitoreo de la comprensión.

Asimismo, la Teoría de la Mente de Premack y Woodruff (1978) explica la capacidad de reconocer estados mentales propios y ajenos (Ebert, 2020). Su relación con la metacognición se sustenta en la reflexión acerca de los estados mentales (Lockl & Schneider, 2007; Lecce et al., 2014, citados en Ebert, 2020) y contribuye a la comprensión lectora al facilitar inferencias sobre personajes, autores e intenciones comunicativas (Cain, 2016; Kim, 2017, citados en Ebert, 2020). Por su parte, la comprensión lectora implica construir significados mediante la integración del contenido textual con conocimientos y experiencias previas (Pérez, 2005, citado en Cortés et al., 2020). Se considera una competencia que comprende procesos cognitivos necesarios para interpretar eficazmente textos en diversos contextos (León, Escudero y Olmos, 2012, citados en Cortés et al., 2020).

En educación superior involucra habilidades como identificar ideas principales, organizar información, realizar inferencias, monitorear la comprensión y emitir juicios críticos (Valero et al., 2024; Armijos et al., 2023, citados en Alemán Caballero, 2025). Esta competencia comprende niveles progresivos de complejidad, desde el literal hasta el inferencial, crítico y apreciativo (Erazo et al., 2020, citado en Alemán Caballero, 2025). Guerra y Guevara (2021) agregan la reorganización de la información y destacan que la comprensión permite obtener, aplicar y transferir conocimientos, convirtiéndose en una

competencia esencial para el desempeño universitario. El modelo adoptado en esta investigación corresponde a Guerra y Guevara (2013), quienes estructuran la comprensión lectora en cinco niveles: literal, reorganización, inferencial, crítico y apreciativo (Barrera y Flores, 2025). El nivel literal permite identificar información explícita y constituye la base para competencias superiores (Espinoza, 2025). La reorganización supone extraer y estructurar información mediante esquemas u otras representaciones (Sánchez y Silva, 2021), mientras que el nivel inferencial permite deducir información implícita y se relaciona con habilidades como la argumentación escrita (Leyva et al., 2022).

El nivel crítico implica analizar las intenciones del autor, contrastar información y construir posturas fundamentadas (Cubides et al., 2017). Finalmente, el nivel apreciativo incorpora respuestas emocionales, estéticas y valorativas frente al texto y se relaciona con la motivación y el compromiso académico (San Martín y Troncoso, 2024). El Instrumento para Medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU), fundamentado en este modelo, permite identificar las fortalezas y debilidades correspondientes a cada nivel (Guerra & Guevara, 2013; Barrera & Flores, 2025).

Otro referente es el Modelo Simple de Lectura de Hoover y Gough (1990), que establece que la comprensión lectora depende de la interacción entre decodificación y comprensión lingüística (Camarillo et al., 2021; Camarillo, 2021). Posteriormente, el Modelo de Cuerda de Scarborough (2001) amplió esta perspectiva al incorporar componentes como vocabulario, conocimiento previo, razonamiento verbal, conciencia fonológica, decodificación y reconocimiento visual de palabras (Camarillo et

al., 2026; Camarillo, 2026). Más recientemente, el Modelo de Vista Activa de la Lectura de Duke y Cartwright (2021) incorporó procesos puente entre reconocimiento de palabras y comprensión lingüística, además de la autorregulación, motivación, funciones ejecutivas y estrategias de lectura. También integra la Teoría de la Mente de Premack y Woodruff (1978), reconociendo su participación en la generación de inferencias y comprensión de perspectivas. Su principal aporte consiste en considerar que estos componentes son susceptibles de modificarse mediante intervenciones educativas (Duke y Cartwright, 2021).

Desde el punto de vista social, la investigación resulta relevante porque las dificultades lectoras limitan el acceso al conocimiento y las posibilidades de éxito académico y profesional, por lo que su atención contribuye al desarrollo de una educación más equitativa (UNESCO, 2020). En el ámbito pedagógico, Alemán Caballero (2025) señala importantes deficiencias en los niveles crítico y apreciativo de los universitarios, mientras que Suárez Ramírez y Suárez (2021) evidenciaron que un porcentaje considerable presenta niveles de eficacia lectora insuficientes o en transición. En el ámbito práctico, determinar la relación entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora permitirá generar información para diseñar intervenciones educativas dirigidas a desarrollar estudiantes más autónomos y estratégicos.

Esto resulta particularmente importante debido a que la comprensión lectora permite adquirir, aplicar y generalizar conocimientos en contextos académicos y profesionales (Guerra y Guevara, 2021). La investigación adquiere especial pertinencia en la Universidad Estatal de Milagro debido a la limitada evidencia local

acerca de la relación entre las estrategias de lectura metacognitiva y la comprensión lectora. Estudios previos señalan que la conciencia y regulación de los procesos lectores se relacionan con el desempeño en comprensión (Mendoza Ramos et al., 2023; Ebert, 2020), por lo que analizar esta relación permitirá generar evidencia contextualizada para orientar futuras intervenciones educativas.

En función de esta problemática, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre las estrategias de lectura metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro, 2026? El objetivo general consiste en identificar la relación entre las estrategias de lectura metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro, 2026. Como objetivos específicos se propone identificar la relación de la lectura metacognitiva con la comprensión literal, determinar su correlación con la comprensión inferencial y explicar su correspondencia con la comprensión crítica. La hipótesis de investigación establece que existe una relación significativa entre las estrategias de lectura metacognitiva y la comprensión lectora, mientras que la hipótesis nula plantea la inexistencia de una relación estadísticamente significativa entre ambas variables.

Materiales y Métodos

La presente investigación es de tipo aplicado, ya que busca generar conocimiento que pueda ser utilizado de manera práctica para resolver un problema educativo concreto: las dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. A diferencia de la investigación básica, que se orienta a ampliar el conocimiento teórico sin una aplicación inmediata, este estudio parte de un marco teórico consolidado para aplicarlo a un contexto real: la Universidad

Estatal de Milagro y obtener información que oriente la toma de decisiones pedagógicas. Los resultados obtenidos permiten a los docentes y al equipo de apoyo de la institución diseñar intervenciones específicas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, basadas en la identificación de las dimensiones estratégicas más deficitarias.

El estudio adopta un enfoque cuantitativo porque se basa en la recolección y análisis de datos numéricos para describir, medir y establecer relaciones entre variables. Este enfoque es el adecuado porque el instrumento de recolección de datos es un cuestionario estandarizado con escala Likert que ha sido previamente validado en una muestra amplia, lo que permite obtener puntuaciones cuantitativas sobre el uso de estrategias de lectura activa en cada una de las siete dimensiones y un cuestionario de comprensión lectora basado en el ICLAU-2, también previamente validado, ambos dentro de un mismo instrumento. Además, el enfoque cuantitativo permite generalizar los hallazgos a poblaciones similares, siempre que se cumplan las condiciones metodológicas adecuadas, y facilita el análisis estadístico de los datos para identificar patrones y relaciones entre variables.

El diseño de esta investigación es no experimental porque no se manipulan deliberadamente las variables independientes. Los sujetos fueron evaluados en su contexto natural, sin que el investigador intervenga para modificar sus condiciones de aprendizaje, su exposición a estrategias de lectura o su entorno educativo. El estudio se limita a observar y medir las variables tal como se presentan en la realidad, es decir, se aplicó la encuesta en un único momento para conocer el estado actual de las estrategias de lectura metacognitiva utilizadas por los estudiantes universitarios.

Este diseño es apropiado cuando el objetivo es describir y correlacionar variables sin establecer relaciones causales, como es el caso de esta investigación. El estudio tiene un alcance correlacional-asociativo porque busca establecer la relación entre las siete dimensiones de estrategias de lectura metacognitiva y la comprensión lectora de los estudiantes universitarios.

No se busca establecer una relación de causa-efecto (correlacional-causal), sino identificar si existe asociación entre el uso declarado de estrategias de lectura y el rendimiento en comprensión lectora. El cuestionario "Dimmi come leggi" ya ha demostrado en estudios previos una correlación significativa entre las puntuaciones obtenidas y el rendimiento en pruebas de comprensión lectora, por lo que el alcance correlacional permite verificar si esta relación se mantiene en el contexto específico de la Universidad Estatal de Milagro. Además, el análisis de las siete dimensiones por separado permite identificar qué estrategias específicas se asocian con un mejor desempeño lector, lo que orientará las intervenciones pedagógicas y se podrá relacionar con las 3 dimensiones principales de la comprensión lectora del ICLAU-2.

La población objeto de estudio está constituida por los estudiantes de un paralelo de la carrera de Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro. La muestra seleccionada comprende a 20 estudiantes, lo que asegura la representatividad de los datos al abarcar a todos los sujetos disponibles dentro del rango de confiabilidad establecido para la investigación dentro de un paralelo de clases. Para la selección de los participantes se ha empleado una técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia. Esta decisión metodológica se fundamenta en la accesibilidad y disponibilidad

de los estudiantes que conforman la población objetivo, así como en la naturaleza del estudio, que no requiere generalización probabilística sino una comprensión profunda de las relaciones entre las variables en un contexto específico.

La técnica de recolección de datos fue la encuesta, aplicada de manera virtual a los estudiantes de un paralelo de la Universidad Estatal de Milagro. La encuesta se realizó en un único momento. La técnica es adecuada para el enfoque cuantitativo porque permite obtener datos estandarizados de todos los participantes, facilitando el análisis estadístico posterior. El instrumento principal empleado en la presente investigación es el cuestionario "Dimmi come leggi", el cual fue traducido y adaptado al español para su aplicación en el contexto ecuatoriano en forma de encuesta. Este instrumento se fundamenta en el modelo teórico propuesto por el National Reading Panel (2000), el RAND Reading Study Group (2002) y la International Reading Association (2003), los cuales convergen en la importancia de las estrategias metacognitivas mediante la respuesta de frecuencia: siempre(1), a menudo(2), a veces (3), y nunca (4). El cuestionario ha sido validado mediante un riguroso proceso psicométrico con una muestra de 5.362 estudiantes de escuelas secundarias de primer grado en Italia (Castellana, 2018) y está estructurado en siete dimensiones estratégicas, cada una de las cuales evalúa aspectos específicos del proceso lector.

El cuestionario original en italiano fue traducido al español y adaptado lingüísticamente para garantizar su comprensión por parte de los estudiantes ecuatorianos. La adaptación incluyó la revisión de la redacción de los ítems para adecuarlos al contexto cultural y educativo de Ecuador,

manteniendo la estructura y contenido originales. Se realizó un proceso de depuración para garantizar la calidad de los datos. Los 48 ítems fueron agrupados según las siete dimensiones establecidas por Castellana (2018): Objetivo de lectura (8 ítems), Conocimientos previos (6 ítems), Hipótesis (6 ítems), Resumen (7 ítems), Elementos gráficos (6 ítems), Control (8 ítems) y Percepción de dificultad (7 ítems), sumando un total de 48 ítems.

Los ítems de la dimensión "Percepción de dificultad" requirieron un procedimiento especial de inversión (1 es igual a 4, 2 es igual a 3, 3 es igual a 2, 4 es igual a 1) para alinearse con el resto del cuestionario, donde puntuaciones más altas indican mayor uso de estrategias efectivas. Adicionalmente, se ha incorporado el cuestionario adaptado ICLAU-2 (Guerra-García & Guevara-Benítez, 2021), con el fin de relacionar las estrategias metacognitivas evaluadas por el instrumento de Castellana con los niveles de comprensión lectora medidos por el ICLAU-2. El ICLAU-2 evalúa cinco niveles de comprensión (literal, reorganización de la información, inferencial, crítico y apreciativo) a través de un texto expositivo-argumentativo y siete reactivos, lo que permite establecer una relación directa entre el uso declarado de estrategias metacognitivas y el desempeño real en comprensión lectora.

Ambos instrumentos han sido diseñados para evaluar la conciencia y el uso de estrategias de lectura en estudiantes, así como su comprensión lectora en distintos niveles. Con el propósito de simplificar el análisis estadístico y establecer una correspondencia más clara a los objetivos de la investigación, se realizó una reagrupación de los cinco niveles originales en tres dimensiones de comprensión lectora. En primer

lugar, se fusionaron los niveles inferencial y reorganización de la información en una sola categoría denominada Comprensión inferencial-sintética o solo comprensión inferencial ya que ambos niveles requieren procesos cognitivos similares de integración, deducción y síntesis de la información, así como la capacidad de establecer relaciones entre ideas y elaborar representaciones coherentes del texto.

En segundo lugar, los niveles crítico y apreciativo fueron unificados en la categoría "Comprensión crítica-valorativa" o solo comprensión crítica dado que ambos involucran procesos de evaluación, emisión de juicios y reflexión sobre el contenido y la forma del texto, lo que exige un mayor desarrollo del pensamiento reflexivo, la metacognición y la capacidad de inhibir respuestas automáticas para realizar un análisis profundo y fundamentado. El nivel literal se mantiene como categoría independiente, ya que constituye la base de la comprensión y evalúa la capacidad de reconocer y recordar información explícita del texto, lo que permite establecer un punto de partida para medir el progreso hacia niveles superiores de comprensión.

Esta adaptación permitió alinear la evaluación de la comprensión lectora facilitando el análisis de las relaciones entre las estrategias metacognitivas reportadas y el desempeño real en comprensión lectora, sin perder la riqueza de los niveles originales sino optimizando su operacionalización para el contexto de la investigación. El cuestionario de estrategias metacognitivas esta validada en el estudio de Castellana (2018) con un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de 0.885 lo que determina una confiabilidad muy buena para el instrumento total. Esto significa que los ítems previamente utilizados en el cuestionario de

Castellana permiten obtener tanto puntuaciones globales como puntuaciones específicas por cada dimensión, facilitando así un análisis detallado del perfil estratégico de cada estudiante. Por otro lado, el cuestionario de comprensión lectora posee un alfa de Cronbach del 0.823 que equivale a una confiabilidad muy buena. El cuestionario total, que integra los 48 ítems de estrategias de lectura metacognitiva (Castellana, 2018) y los 7 ítems de comprensión lectora (ICLAU-2 adaptado), presenta una excelente fiabilidad ($\alpha = 0.912$). Esto confirma que el instrumento completo mide de manera coherente y confiable tanto las estrategias metacognitivas como los niveles de comprensión lectora en los estudiantes universitarios participantes.

Del mismo modo, se realizó la prueba de normalidad mediante el estadístico de Shapiro-Wilk, con el fin de determinar si los datos provenientes del cuestionario de estrategias de lectura metacognitiva y del ICLAU-2 se ajustaban a una distribución normal. Los resultados evidenciaron que, en varias de las dimensiones analizadas, el p-valor fue inferior a 0,05, lo que indica que los datos presentan una distribución anormal. Por esta razón, y considerando que las respuestas fueron recogidas mediante una escala Likert de carácter ordinal, cuestionario con preguntas abiertas y que el tamaño de la muestra es reducido ($n = 20$), se optó por utilizar el coeficiente de correlación Rho de Spearman como prueba no paramétrica para el análisis de las relaciones entre variables, garantizando así la robustez y validez de los hallazgos.

Los datos fueron recolectados mediante una encuesta y cuestionario estructurado, administrado a través de la plataforma Google Forms. El instrumento estuvo compuesto por 48 ítems correspondientes a las siete dimensiones

estratégicas del modelo teórico de Castellana (2018), que evalúan las estrategias de lectura metacognitiva mediante una escala Likert de cuatro puntos (1 = Siempre, 2 = A menudo, 3 = A veces, 4 = Nunca). Adicionalmente, se incluyeron 7 preguntas adaptadas del ICLAU-2 (Guerra-García & Guevara-Benítez, 2021), las cuales evalúan la comprensión lectora a través de tres dimensiones: literal (2 preguntas), inferencial (3 preguntas) y crítica (2 preguntas), con un sistema de puntuación diferenciado según la complejidad de cada nivel.

La aplicación se realizó en un único momento, con una duración estimada de 20 a 30 minutos, garantizando condiciones estandarizadas para todos los participantes. Una vez finalizada la recolección, los datos fueron exportados a Microsoft Excel, donde se organizaron en una matriz con los estudiantes en filas y los ítems en columnas, asignando valores de 1 a 4 según la escala Likert. Para las preguntas de comprensión lectora, las calificaciones se asignaron de acuerdo con la siguiente escala: las preguntas del nivel literal pueden obtener 0 o 1 punto por respuesta correcta; las preguntas del nivel inferencial pueden obtener 0, 1 o 2 puntos, dependiendo de la precisión y profundidad de la respuesta; y las preguntas del nivel crítico pueden obtener 0, 1, 2 o 3 puntos, considerando la calidad de la argumentación, la reflexión crítica y la capacidad de emitir juicios fundamentados.

El puntaje total máximo de la prueba de comprensión lectora es de 13 puntos, que se obtiene de la sumatoria de las puntuaciones de las 7 preguntas. De esta forma, se obtiene una puntuación global de comprensión lectora que permite correlacionar el uso declarado de estrategias metacognitivas con el desempeño real en comprensión de textos. La presente investigación ha considerado como aspecto

ético fundamental la obtención del consentimiento informado de todos los participantes. Este procedimiento garantiza que los sujetos de investigación comprendan los propósitos del estudio, los procedimientos involucrados y los posibles riesgos y beneficios, así como su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas, asegurando así el respeto por su autonomía y dignidad (Romano, 2020). La autora enfatiza que, en el ámbito educativo, donde se manejan datos sensibles de niños, niñas y adolescentes, resulta imprescindible que los profesionales expliciten claramente los alcances de la confidencialidad y los límites del secreto profesional.

La investigación garantiza la confidencialidad y anonimato de los datos recolectados, protegiendo la identidad de los participantes y asegurando que la información obtenida no sea divulgada ni utilizada para fines distintos a los establecidos en el estudio. Romano (2020) señala que la confidencialidad constituye uno de los problemas éticos más habituales en la práctica profesional dentro del escenario escolar, y su vulneración puede generar graves consecuencias, como estigmatización, discriminación y daño a su intimidad. Por ello, en esta investigación los cuestionarios fueron administrados de manera anónima, asignando códigos numéricos a cada participante en lugar de utilizar nombres o identificadores personales, y los datos fueron almacenados en una base de datos protegida, accesible únicamente por el investigador.

El estudio se ha desarrollado bajo el principio de beneficencia y no maleficencia, procurando maximizar los beneficios y minimizar cualquier posible daño o riesgo para los participantes. Romano (2020) plantea que los investigadores deben orientar su trabajo de manera tal que

promueva el bienestar de las personas con quienes establecen una relación profesional, evitando cualquier acción que pueda resultar perjudicial. De esta manera, la participación en la investigación no implicó ningún riesgo físico o psicológico para los estudiantes, ya que el cuestionario fue diseñado para ser inofensivo y no invasivo; además, se garantizó que los resultados contribuirían a generar conocimiento para mejorar las prácticas pedagógicas y el apoyo a estudiantes universitarios.

Resultados y Discusión

A continuación, se presenta los resultados del estudio. En la tabla 1 se presenta el objetivo 1 sobre; identificar la relación que posee la dimensión nivel de comprensión literal con la lectura metacognitiva de los sujetos investigados. Se obtuvo un coeficiente de correlación Rho de Spearman de $r_s = 0.531$, lo que indica una correlación positiva moderada entre el nivel de comprensión literal y el uso de estrategias de lectura metacognitiva. Además, el nivel de significancia obtenido fue $p = 0.016 < 0.05$, evidenciando que la relación es estadísticamente significativa.

Tabla 1. *Relacionamiento de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora literal.*

Valoración correlacional	Comprensión Literal	Estrategias Metacognitivas
Comprensión Literal	1.000	0.531*
Sig. (bilateral)	.	0.016
N	20	20
Estrategias Metacognitivas	0.531*	1.000
Sig. (bilateral)	0.016	.
N	20	20
Nota: *La correlación es significativa al nivel $p < 0.05$ (bilateral). Rho de Spearman = 0.531; $p = 0.016$.		

Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, los estudiantes que declaran utilizar con mayor frecuencia estrategias como el establecimiento de objetivos de lectura, la activación de conocimientos previos y el monitoreo de su comprensión, obtienen mejores resultados en tareas de comprensión literal. Este

hallazgo sugiere que la conciencia metacognitiva no solo favorece la comprensión profunda, sino que también fortalece la habilidad básica de extraer información directamente del texto, lo que constituye el cimiento sobre el cual se edifican competencias lectoras más complejas.

Este hallazgo se alinea con lo planteado por Castellana (2018), quien sostiene que la conciencia de los objetivos de lectura no solo orienta la acción, sino que también incrementa la motivación y reduce la pasividad del lector frente al texto, lo que se traduce en una mejor extracción de información explícita. De manera similar, Camarillo et al. (2021) señalan que la comprensión literal constituye el cimiento sobre el cual se edifican competencias lectoras más complejas, y que su desarrollo depende en gran medida de la activación de estrategias metacognitivas básicas. Asimismo, Guerra-García y Guevara-Benítez (2021) destacan que la comprensión literal es el nivel base que permite al lector reconocer y recordar las ideas tal como las expresa el autor, lo que requiere un uso consciente de estrategias de monitoreo. Suárez Ramírez y Suárez Ramírez (2021) evidenciaron que los estudiantes que poseen una eficacia lectora sólida son aquellos que han desarrollado una conciencia metacognitiva que les permite autorregular su proceso de lectura desde los niveles más básicos.

La tabla 2 muestra el objetivo específico 2, acerca de puntualizar la correlación entre la dimensión nivel de comprensión inferencial con la lectura metacognitiva en la unidad de análisis. Se obtuvo un coeficiente de correlación Rho de Spearman de $r_s = 0.462$, lo que indica una correlación positiva moderada entre el nivel de comprensión inferencial y el uso de estrategias de lectura metacognitiva. El nivel de significancia

obtenido fue $p = 0.041 < 0.05$, evidenciando que la relación es estadísticamente significativa. Esto permite interpretar que los estudiantes que emplean estrategias metacognitivas con mayor frecuencia tienden a desarrollar una mayor capacidad para deducir información implícita, establecer relaciones entre ideas y elaborar inferencias a partir de los textos.

Tabla 2. *Relacionamiento de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora inferencial*

Valoración correlacional	Comprensión Inferencial	Estrategias Metacognitivas
Comprensión Inferencial	1.000	0.462*
Sig. (bilateral)	.	0.041
N	20	20
Estrategias Metacognitivas	0.462*	1.000
Sig. (bilateral)	0.041	.
N	20	20
Nota: La correlación es significativa al nivel $p < 0.05$ (bilateral). Rho de Spearman = 0.462; $p = 0.041$.		

Fuente: Elaboración propia.

En otras palabras, la conciencia metacognitiva facilita que los lectores vayan más allá de lo explícito, conectando la información textual con sus conocimientos previos y realizando inferencias que enriquecen su comprensión. Este resultado es consistente con investigaciones previas que señalan que la metacognición es un predictor significativo de la comprensión inferencial, especialmente en contextos académicos donde se exige un procesamiento profundo de la información (Ebert, 2020; Mendoza et al., 2023).

Este resultado se relaciona directamente con lo expuesto por Ebert (2020), quien encontró que el conocimiento metacognitivo y el lenguaje de estados mentales muestran relaciones directas con la comprensión lectora, especialmente en tareas que requieren inferencias complejas. Asimismo, Mendoza Ramos et al. (2023) señalan que la metacognición permite al lector tomar conciencia de sus propios procesos de pensamiento durante la lectura, lo que facilita la

realización de inferencias al conectar la información textual con los conocimientos previos. Por su parte, Durán (2019) destaca que las predicciones, hipótesis o anticipaciones posicionan al lector como un agente activo en la construcción del significado, sometiendo al texto a una verificación constante que orienta y ajusta su comprensión durante todo el proceso lector. Finalmente, Castellana (2018) enfatiza que la capacidad de adaptar el comportamiento lector según el propósito y la tipología textual permite al lector mantener el control sobre su proceso de comprensión, lo que resulta esencial para la comprensión inferencial.

La tabla 3 evidencia el objetivo específico 3 sobre Explicar la correspondencia entre el nivel de comprensión crítico con la lectura metacognitiva en los sujetos estudiados. Se obtuvo un coeficiente de correlación Rho de Spearman de $r_s = 0.489$, lo que indica una correlación positiva moderada entre el nivel de comprensión crítica y el uso de estrategias de lectura metacognitiva. El nivel de significancia obtenido fue $p = 0.028 < 0.05$, evidenciando que la relación es estadísticamente significativa. Esto permite interpretar que los estudiantes que utilizan con mayor frecuencia estrategias metacognitivas alcanzan niveles más altos de comprensión crítica, manifestados en su capacidad para emitir juicios fundamentados, valorar el contenido desde una perspectiva personal y reflexionar sobre el estilo y las intenciones del autor.

De tal forma, la metacognición no solo ayuda a comprender lo que el texto dice, sino también a evaluar cómo lo dice y qué efectos produce en el lector. Así, los estudiantes con mayor conciencia metacognitiva logran una comprensión más reflexiva y autónoma, lo que resulta fundamental para su formación como lectores críticos en el ámbito universitario,

donde se espera que puedan analizar, sintetizar y evaluar información de manera rigurosa y fundamentada.

Tabla 3. *Relacionamiento de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora crítica*

Valoración correlacional	Comprensión Crítica	Estrategias Metacognitivas
Comprensión Crítica	1.000	0.489*
Sig. (bilateral)	.	0.028
N	20	20
Estrategias Metacognitivas	0.489*	1.000
Sig. (bilateral)	0.028	.
N	20	20
Nota: *La correlación es significativa al nivel $p < 0.05$ (bilateral). Rho de Spearman = 0.489; $p = 0.028$.		

Fuente: Elaboración propia.

Este hallazgo guarda relación con lo planteado por Ebert (2020), quien demostró que la Teoría de la Mente y el conocimiento metacognitivo son componentes fundamentales para la comprensión lectora, ya que permiten al lector comprender las intenciones del autor y construir modelos de situación del texto. Asimismo, Guerra-García y Guevara-Benítez (2021) señalan que la comprensión crítica requiere que el lector utilice procesos de valoración, estableciendo una relación entre lo que dice el texto y el conocimiento previo que tiene sobre el tema, para luego evaluar las afirmaciones contrastándolas con las propias.

De manera similar, Suárez y Suárez (2021) evidenciaron que el 46% de los estudiantes universitarios se encuentra en un nivel de transición en eficacia lectora, lo que indica que menos de la mitad posee una competencia lectora realmente sólida, situación que podría mejorar con el desarrollo de estrategias metacognitivas para la comprensión crítica. Alemán (2025) concluye que los estudiantes universitarios muestran un dominio deficiente de la comprensión lectora, especialmente en los niveles crítico y apreciativo, lo que impacta

directamente en su rendimiento académico y desarrollo profesional, y subraya la urgencia de implementar estrategias metacognitivas que fortalezcan estos niveles superiores de comprensión. Se obtuvo un coeficiente de correlación Rho de Spearman de $r_s = 0.532$, evidenciando una correlación positiva moderada entre las estrategias de lectura metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro. Asimismo, el nivel de significancia fue $p = 0.016$, siendo menor a 0.05, lo que demuestra que la relación encontrada es estadísticamente significativa. Por lo tanto, se interpreta que a medida que los estudiantes presentan un mayor uso de estrategias de lectura metacognitiva, también tienden a desarrollar mayores niveles de comprensión lectora.

En otras palabras, cuando los estudiantes incrementan su conciencia metacognitiva sobre los procesos de lectura, activando conocimientos previos, estableciendo objetivos, formulando hipótesis, monitoreando su comprensión y utilizando organizadores gráficos, también aumentan sus niveles de comprensión literal, inferencial y crítica; por el contrario, si disminuyen estas estrategias, también se reducen los niveles de comprensión alcanzados. Según esta premisa, se acepta la hipótesis de investigación, en donde existe una relación significativa entre las estrategias de lectura metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro durante el año 2026.

Los resultados respaldan los planteamientos de Castellana (2018), quien demostró que la conciencia estratégica es un predictor significativo del rendimiento lector, y de Ebert (2020), quien encontró que el conocimiento metacognitivo y el lenguaje de estados mentales muestran relaciones directas con la

comprensión de textos. Asimismo, coinciden con las afirmaciones de Mendoza Ramos et al. (2023), quienes señalan que la metacognición permite al lector tomar conciencia de sus propios procesos de pensamiento durante la lectura, facilitando la autorregulación y el monitoreo de la comprensión.

De manera similar, Guerra y Guevara (2021) destacan que la comprensión lectora es una competencia genérica fundamental que permite a los estudiantes obtener, aplicar y generalizar el conocimiento adquirido a diversas situaciones académicas, y que su dominio resulta determinante para el éxito académico y el desarrollo profesional de los estudiantes. Además, Suárez y Suárez (2021) evidenciaron que el 46% de los estudiantes universitarios se encuentra en un nivel de transición en eficacia lectora, lo que indica que menos de la mitad posee una competencia lectora realmente sólida, situación que podría mejorar con el desarrollo de estrategias metacognitivas desde el inicio de la formación universitaria.

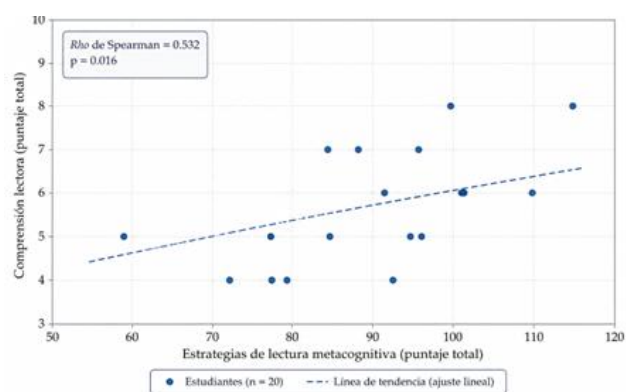


Figura 1. Relación estadística entre las estrategias de lectura metacognitiva y la comprensión lectora.

Conclusiones

De los resultados mostrados, de su análisis y de su discusión, se pueden obtener las siguientes conclusiones sobre la relación entre estrategias

de lectura metacognitiva y comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro: en referencia al objetivo específico 1, presenta una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa con el uso de estrategias de lectura metacognitiva ($r_s = 0.531$; $p = 0.016$), lo que evidencia que los estudiantes que establecen objetivos de lectura, activan conocimientos previos y monitorean su comprensión logran un mejor desempeño en tareas de identificación y extracción de información explícita, confirmando que la conciencia metacognitiva fortalece el nivel base sobre el cual se edifican competencias lectoras más complejas.

Por otra parte el objetivo específico 2, que corresponde a la dimensión inferencial muestra una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa con el uso de estrategias de lectura metacognitiva ($r_s = 0.462$; $p = 0.041$), lo que demuestra que los estudiantes que formulan hipótesis, realizan predicciones y establecen relaciones entre ideas logran deducir información implícita, conectar ideas y elaborar inferencias a partir de los textos, habilidades esenciales para la comprensión profunda y el pensamiento crítico en el ámbito académico.

El objetivo específico 3 que corresponde a la dimensión comprensión crítica presenta una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa con el uso de estrategias de lectura metacognitiva ($r_s = 0.489$; $p = 0.028$), lo que indica que los estudiantes que supervisan y regulan activamente su proceso de comprensión logran emitir juicios fundamentados, valorar el contenido desde una perspectiva personal y reflexionar sobre las intenciones del autor, competencias fundamentales para su formación académica y profesional en la educación superior. Por lo tanto, la correlación de las estrategias de lectura

metacognitiva con la comprensión lectora en estudiantes universitarios evidencia una relación positiva moderada y estadísticamente significativa ($r_s = 0.532$; $p = 0.016$), lo que confirma que el uso consciente y deliberado de estrategias como el establecimiento de objetivos de lectura, la activación de conocimientos previos, la formulación de hipótesis, el monitoreo de la comprensión y la utilización de organizadores gráficos se asocia con un mejor desempeño en los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión lectora, demostrando que la conciencia metacognitiva constituye un factor transversal que potencia el rendimiento lector en todos los niveles de procesamiento textual, por lo que su desarrollo explícito e intencionado en el aula universitaria resulta fundamental para formar lectores autónomos, reflexivos y competentes, capaces de analizar, sintetizar y evaluar información de manera crítica en su formación académica y profesional.

Referencias Bibliográficas

- Alemán, Y. (2025). Comprensión lectora en estudiantes universitarios, niveles alcanzados y estrategias didácticas para mejorarlo: Una revisión sistemática. *Revista Simón Rodríguez*, 5(9), 37-55. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i9.37>
- Barrera, H., & Flores, E. (2025). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios ecuatorianos. *Religación*, 10(44), e2501405. <https://doi.org/10.46652/rgn.v10i44.1405>
- Camarillo, B., Silva, G., & Romero, S. (2021). El Modelo Simple de Lectura en la identificación de dificultades lectoras en educación primaria. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 343-362. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300343>
- Camarillo, B., Silva, G., & Romero, S. (2026). Evaluación Integral de las Habilidades Precursoras de Lectura en Primer Grado en

- español desde un Enfoque Preventivo en San Luis Potosí, México. *Revista RedCA*, 8(24), 102-131.
<https://www.redalyc.org/journal/7487/748784031005/748784031005.pdf>
- Castellana, G. (2018). Dimmi come leggi. Questionario e itinerari didattici sulle strategie di lettura per la scuola secondaria di primo grado. LED Edizioni.
<https://www.ledonline.it/ECPS-Journal/allegati/ECPS-s-861-dimmi-come-leggi.pdf>
- Cortés Barrera, J. E., Castañeda Polanco, J. G., & Daza Acosta, J. (2019). Comprensión lectora de estudiantes universitarios. Factores asociados y mecanismos de acción. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87), 874-889.
<https://www.redalyc.org/journal/290/29060499015/html/>
- Cubides Ávila, C. P., Rojas Higuera, M., & Cárdenas Soler, R. N. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184-197. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1586>
- Duke, N., & Cartwright, K. (2021). The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. *Read Res Q*, 56(1), 25-44.
<https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Durán, N. (2019). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la lectura inferencial. *Educación Y Ciencia*, (23), 367-382.
<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10304>
- Ebert, S. (2020). Early language competencies and advanced measures of mental state understanding are differently related to listening and reading comprehension in early adolescence. *Frontiers in Psychology*, (11), 952.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00952>
- Espinoza González, N. G. (2025). La comprensión lectora en el nivel literal y el fortalecimiento de la literacidad en la Fase 3 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(1), 193-209.
<https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/viewFile/625/704>
- Guerra-García, J., & Guevara-Benítez, C. Y. (2021). Comprensión lectora en estudiantes universitarios. *South Florida Journal of Health*, 2(1), 164-173.
<https://doi.org/10.46981/sfjhv2n1-014>
- Leyva Ato, L. A., Chura Quispe, G., & Chávez Guillén, J. Y. (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 Prieto, M. T. (2016). La activación de conocimientos previos (ACP): Una estrategia de comprensión lectora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 111-130.
https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.51408
- Mendoza, D., Heras, E., Díaz, W., & Merino Salazar, T. (2023). Comprensión lectora, metacognición y estrategias didácticas: Rutas para el aprendizaje en estudiantes de primaria. *Foro Educativo*, (40), 141-162.
<https://doi.org/10.29344/07180772.40.3296>
- Molina, L. (2024). La Metacognición: Estrategia para el Desarrollo de Competencias Académicas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6124-6142.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11030
- Neira, M., Montiel, S., Montiel, S., & Campaña López, Y. C. (2025). El desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. Estrategias innovadoras en el aula. *Una revisión sistemática. RECIMUNDO*, 9(2), 160-179.
[https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(2\).abr.2025.160-179](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abr.2025.160-179)
- Quinatoa, E. I., Patiño, M., Vaca, S., Sánchez Tamayo, E. G., & Cedeño Villamar, D. B. (2026). Conciencia metacognitiva de estrategias de lectura y comprensión percibida en bachillerato. *Arcana Scientific Journal*, 4(1). <https://doi.org/10.65305/asj.v4n1.2026.69>

- Ramos Huacho, M., Vega Vilca, C., Rojas Espinoza, B., Pilar Bueno, W. (2025). Estrategias metacognitivas en el aprendizaje: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(37), 1515-1516. <https://revistahorizontes.org/index.php/revis-tahorizontes/article/view/1967/3214>
- Romano, C. S. (2020). Confidencialidad en Psicopedagogía: Secreto profesional y protección de datos en la práctica psicopedagógica en el ámbito educativo de nivel medio [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. FLACSO Argentina. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/server/api/core/bitstreams/de1afee8-2855-48a2-9153-f89a03b2ad4f/content>
- Sánchez, J., & Silva, E. (2021). Caracterización de la Comprensión Lectora en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(3). <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2756/2778>
- San Martín, N., & Troncoso, C. (2024). Desarrollo lector y nivel apreciativo en la formación universitaria: bienestar, motivación y rendimiento académico. *Formación Universitaria*, 17(5), 151-160. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062024000500151>
- Suárez Ramírez, S., & Suárez Ramírez, M. (2021). La lectura cuando fallan los procesos implicados: Déficits en el alumnado universitario. *Sinéctica*, (56), Article 1214. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-013)
- Tamayo-Serrano, Y., & Márquez-Montoya, B. L. (2023). Universidad del aire: espacio de educación y cultura. *Revista Metropolitana De Ciencias Aplicadas*, 6(3), 216-225. <https://doi.org/10.62452/z7gt8407>
- UNESCO. (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Resumen. https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf
- Urbina, K. (2025). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios: Revisión sistemática de la literatura. *Revista Invecom*, 6(2), 1-11. <https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/4014/3370>
- Veintemilla, P., Del Águila, L., & Silva, G. (2022). Los organizadores gráficos como estrategia en la comprensión lectora: Una revisión de la literatura científica del 2015-2021. *Alpha Centauri*, 3(2), 31-36. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i2.76>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright ©: Joffre Enrique Beltran Calderon, Milton Alfonso Criollo Turusina.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Joffre Enrique Beltran Calderon: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio. Milton Alfonso Criollo Turusina: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

