



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE ICA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA

TESIS

Metacognición y competencia lectora en escolares de primaria en una
Institución Pública de Puno, 2025

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Calidad de vida, resiliencia y bienestar psicológico

PRESENTADO POR

Huanca Mamani, Jesus Napoleon
Ccopa Serrano, Noemi Rocio

**TESIS DESARROLLADA PARA OPTAR EL TÍTULO
PROFESIONAL DE LICENCIADO(A) EN PSICOLOGÍA**

ASESOR

Mg. Cuello García, Megally Fiorella
<https://orcid.org/0009-0006-3704-042X>

Chincha, Perú, 2025

Constancia de aprobación de la investigación



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE ICA

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE INVESTIGACIÓN

Chincha, 07 de Enero del 2026

Mg. Jose Yomil Perez Gomez
Decano de la Facultad de salud
Universidad Autónoma de Ica.

Presente. -

De mi especial consideración:

Sirva la presente para saludarla e informar que, **Bach. HUANCA MAMANI, JESUS NAPOLEON** y **Bach. COOPA SERRANO, NOEMI ROCIO**, de la Facultad de salud, del programa Académico de PSICOLOGIA, han cumplido con elaborar su:

PROYECTO DE TESIS

TESIS

TITULADO:

"METACOGNIÓN Y COMPETENCIA LECTORA EN ESCOLARES DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE PUNO, 2025."

Por lo tanto, queda expedito para continuar con el procedimiento correspondiente para solicitar la emisión de la resolución para la designación de Jurado, fecha y hora de sustentación de la Tesis para la obtención del Título Profesional.

Agradezco por anticipado la atención a la presente, aprovecho la ocasión para expresar los sentimientos de mi especial consideración y deferencia personal. Cordialmente,

MG. Megally Fiorella Cuello Garcia
CODIGO ORCID: 0009-0006-3704-042X
DNI: 73039674

Declaratoria de autenticidad de la investigación

ESTE DOCUMENTO NO HA SIDO REDACTADO EN ESTA NOTARÍA

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Yo, Jesus Napoleon Huanca Mamani identificado con DNI N° 43139017, en mi condición de Bachiller del programa de estudios de Taller de Tesis, de la Facultad de Psicología, en la Universidad Autónoma de Ica y que habiendo desarrollado la Tesis titulada: "Metacognición y competencia lectora en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025", declaro bajo juramento que:

- a. La investigación realizada es de mi autoría
- b. La tesis no ha cometido falta alguna a las conductas responsables de investigación, por lo que, no se ha cometido plagio, ni autoplagio en su elaboración.
- c. La información presentada en la tesis se ha elaborado respetando las normas de redacción para la citación y referenciación de las fuentes de información consultadas.
- d. Así mismo, el estudio no ha sido publicado anteriormente, ni parcial, ni totalmente con fines de obtención de algún grado académico o título profesional.
- e. Los resultados presentados en el estudio, producto de la recopilación de datos, son reales, por lo que, el (la) investigador(a), no han incurrido ni en falsedad, duplicidad, copia o adulteración de estos, ni parcial, ni totalmente.
- f. La investigación cumple con el porcentaje de similitud establecido según la normatividad

8%

Autorizo a la Universidad Autónoma de Ica, de identificar plagio, autoplagio, falsedad de información o adulteración de estos, se proceda según lo indicado por la normatividad vigente de la universidad, asumiendo las consecuencias o sanciones que se deriven de alguna de estas malas conductas.

Chincha Alta, 9 de enero del 2026


Jesus Napoleon Huanca Mamani
DNI N.º 43139017



CERTIFICACIÓN A LA VUELTA



**NOTARIA
GALVEZ CONDORI WALTER SALVADOR
SERVICIO DE AUTENTICACIÓN E IDENTIFICACIÓN BIOMÉTRICA**



INFORMACIÓN PERSONAL

DNI 43139017
Primer Apellido HUANCA
Segundo Apellido MAMANI
Nombres JESUS NAPOLEON

CORRESPONDE
 La primera impresión dactilar capturada corresponde al DNI consultado. La segunda impresión dactilar capturada corresponde al DNI consultado.


HUANCA MAMANI, JESUS NAPOLEON
DNI 43139017



INFORMACIÓN DE CONSULTA DACTILAR

Operador: 72366550 - Quella Tamar Mamani Arriola
Fecha de Transacción: 09-01-2026 10:54:27
Entidad: 10013209893 - GALVEZ CONDORI WALTER SALVADOR

VERIFICACIÓN DE CONSULTA

Puede verificar la información en línea en:
<https://serviciosbiometricos.renec.gob.pe/identifica3/verification.do>
Número de Consulta: 0122278352



CERTIFICO: LA AUTENTICIDAD DE LA FIRMA QUE ANTECEDE DE: Jesus Napoleon Huanca Mamani

IDENTIFICADO CON D.N.I. N° 43139017
ES LA MISMA QUE USA EN TODOS SUS ACTOS PÚBLICOS Y PRIVADOS, EL NOTARIO NO ASUME RESPONSABILIDAD SOBRE EL CONTENIDO DEL DOCUMENTO.

09 ENE 2026



Walter Galvez Condori
ABOGADO - NOTARIO

ESTE DOCUMENTO NO HA SIDO
REDACTADO EN ESTA NOTARÍA

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Yo, Noemi Rocio Ccopa Serrano identificada con DNI N° 42607801, en mi condición de Bachiller del programa de estudios de Taller de Tesis, de la Facultad de Psicología, en la Universidad Autónoma de Ica y que habiendo desarrollado la Tesis titulada: "Metacognición y competencia lectora en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025", declaro bajo juramento que:

- a. La investigación realizada es de mi autoría
- b. La tesis no ha cometido falta alguna a las conductas responsables de investigación, por lo que, no se ha cometido plagio, ni autoplagio en su elaboración.
- c. La información presentada en la tesis se ha elaborado respetando las normas de redacción para la citación y referenciación de las fuentes de información consultadas.
- d. Así mismo, el estudio no ha sido publicado anteriormente, ni parcial, ni totalmente con fines de obtención de algún grado académico o título profesional.
- e. Los resultados presentados en el estudio, producto de la recopilación de datos, son reales, por lo que, el (la) investigador(a), no han incurrido ni en falsedad, duplicidad, copia o adulteración de estos, ni parcial, ni totalmente.
- f. La investigación cumple con el porcentaje de similitud establecido según la normatividad

8%

Autorizo a la Universidad Autónoma de Ica, de identificar plagio, autoplagio, falsedad de información o adulteración de estos, se proceda según lo indicado por la normatividad vigente de la universidad, asumiendo las consecuencias o sanciones que se deriven de alguna de estas malas conductas.

Chincha Alta, 9 de enero del 2026



Noemi Rocio Ccopa Serrano
DNI N.º 42607801



CERTIFICACIÓN A LA VUELTA



**NOTARIA
GALVEZ CONDORI WALTER SALVADOR
SERVICIO DE AUTENTICACIÓN E IDENTIFICACIÓN BIOMÉTRICA**




INFORMACIÓN PERSONAL

DNI 42607801
Primer Apellido CCOPA
Segundo Apellido SERRANO
Nombres NOEMI ROCIO

CORRESPONDE

La primera impresión dactilar capturada corresponde al DNI consultado. La segunda impresión dactilar capturada corresponde al DNI consultado.

Noemi R. 

**CCOPA SERRANO, NOEMI ROCIO
DNI 42607801**

INFORMACIÓN DE CONSULTA DACTILAR

Operador: 72366550 - Queila Tamar Mamani Arriola
Fecha de Transacción: 09-01-2026 10:53:19
Entidad: 10013209893 - GALVEZ CONDORI WALTER SALVADOR

VERIFICACIÓN DE CONSULTA

Puede verificar la información en línea en: <https://serviciosbiometricos.reniec.gob.pe/identifica3/verification.do>
Número de Consulta: 0122278300



CERTIFICO: LA AUTENTICIDAD DE LA FIRMA QUE ANTECEDE DE: Noemi Rocio Ccopa Serrano

IDENTIFICADO CON D.N.I. N° 42607801
ES LA MISMA QUE USA EN TODOS SUS ACTOS PÚBLICOS Y PRIVADOS, EL NOTARIO NO ASUME RESPONSABILIDAD SOBRE EL CONTENIDO DEL DOCUMENTO. 09 ENE 2026
PUNO,



Walter S. Galvez Condori
ABUADO - NOTARIO

Dedicatoria

A Dios, a la virgen de Copacabana, a Ranzo, madre Buenaventura Mamani Apaza, Padre Valentín Huanca Usedo, hermanos, Carlos, Marino y Orlando.

(Jesús Napoleón Huanca Mamani)

A Dios, gracias a él por su fortaleza y sabiduría me permitió concluir mi carrera profesional.

A mi mamita Luisa una mujer aguerrida, luchadora un ejemplo a seguir a mi padre Daniel que son los pilares primordiales en mi vida y en mi formación profesional, gracias por acompañarme e impulsarme a seguir adelante.

A mi hermanita Elizabeth y mis hermanos David y Josué por ser mi soporte en todo momento, sus palabras y sus acciones me recordaban que nunca debemos rendirnos.

A mis dos hijos Milan y Nahomi mi mayor inspiración y razón más profunda de mi perseverancia y lucha constante, cada paso dado es para enseñarles y demostrarles que los sueños y los objetivos se alcanzan con dedicación esfuerzo y amor.

(Noemi Rocío Ccopa Serrano)

Agradecimiento

A la doctora Megally Fiorella Cuello García.

(Jesús Napoleón Huanca Mamani)

Mi sincero agradecimiento a mi familia cuyo amor, motivación y paciencia fueron esenciales para culminar este proyecto.

Extiendo mi gratitud a mis docentes y asesores, la universidad y a la Facultad de Psicología por brindarme las herramientas necesarias para mi formación profesional.

Finalmente, mi agradecimiento con cada una de las personas que fueron partícipes de este logro mi gratitud infinita.

(Noemi Rocío Ccopa Serrano)

Resumen

La metacognición es un factor relevante en el desarrollo de la competencia lectora, sin embargo, en contextos educativos de la sierra peruana existe escasa evidencia empírica que muestre la asociación entre los procesos metacognitivos y los niveles de comprensión lectora en preadolescentes de sexo femenino. Por tanto, el objetivo fue determinar la relación entre la metacognición y la competencia lectora en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025. Se investigó mediante un diseño correlacional cuantitativo a una muestra de 112 escolares. Los instrumentos utilizados fueron la escala de conciencia lectora (ESCOLA) y la prueba de comprensión lectora sexto grado de educación primaria (PCL-6). En razón a que la distribución de datos no fue normal a partir de la prueba de Kolmogórov-Smirnov, se utilizó la correlación de Spearman. Los resultados evidencian una correlación positiva moderada entre la metacognición y la competencia lectora de 0, 572. Los hallazgos demuestran que las dimensiones de la metacognición potencian la competencia lectora.

Palabras claves: metacognición, competencia lectora, correlación.

Abstract

Metacognition is an important factor in the development of reading competence. However, in educational contexts in the Peruvian highlands, there is limited empirical evidence showing the association between metacognitive processes and levels of reading comprehension in preadolescent girls. Therefore, the aim of this study was to determine the relationship between metacognition and reading competence in students from an educational institution in the city of Puno in 2025. The study followed a quantitative correlational design and involved a sample of 112 students. The instruments used were the Reading Awareness Scale (ESCOLA) and the Sixth-Grade Reading Comprehension Test (PCL-6). Because the data did not follow a normal distribution according to the Kolmogorov–Smirnov test, Spearman’s correlation was applied. The results show a moderate positive correlation between metacognition and reading competence ($\rho = 0.572$). These findings indicate that the dimensions of metacognition enhance reading competence.

Keywords: metacognition, reading competence, correlation.

ÍNDICE

| | |
|--------------------------------------------------------------------------|------|
| Constancia de aprobación de la investigación | ii |
| Dedicatoria..... | vii |
| Agradecimiento..... | viii |
| Resumen | ix |
| Abstract..... | x |
| Índice de tablas | xiii |
| Índice de figuras..... | xv |
| I. INTRODUCCIÓN | 16 |
| II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 17 |
| 2.1. Descripción de problema. | 17 |
| 2.2. Pregunta de investigación general | 22 |
| 2.3. Preguntas de investigación específicas..... | 22 |
| 2.4. Objetivo general y específicos | 22 |
| 2.4.1. Objetivo general | 22 |
| 2.4.2. Objetivos específicos..... | 22 |
| 2.5. Justificación e importancia..... | 23 |
| 2.6. Alcances y limitaciones | 26 |
| III. MARCO TEÓRICO | 27 |
| 3.1. Antecedentes | 27 |
| 3.2. Bases Teóricas | 35 |
| 3.2.1. Metacognición..... | 35 |
| 3.2.2. Competencia lectora..... | 44 |
| 3.3. Marco conceptual | 52 |
| IV. METODOLOGÍA..... | 54 |
| 4.1. Tipo y nivel de investigación..... | 54 |
| 4.2. Diseño de Investigación | 55 |
| 4.3. Hipótesis general y específicas..... | 55 |
| 4.3.1. Hipótesis general..... | 55 |
| 4.3.2. Hipótesis específicas..... | 56 |
| 4.4. Identificación de las variables | 56 |
| 4.5. Matriz de operacionalización de variables | 57 |
| 4.6. Población – Muestra | 59 |
| 4.7. Técnicas e Instrumentos de recolección de información..... | 60 |
| 4.7.1. Técnica e instrumentos para la variable de metacognición..... | 61 |
| 4.7.2. Técnica e instrumentos para la variable de la competencia lectora | 62 |

| | |
|----------------------------------------------------------|----|
| V. RESULTADOS | 66 |
| 5.1. Presentación de resultados | 66 |
| 5.2. Interpretación de resultados | 75 |
| VI. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS..... | 77 |
| 6.1. Análisis inferencial | 77 |
| 6.1.1. Prueba de normalidad | 77 |
| 6.1.2. Prueba de contrastación de hipótesis general..... | 78 |
| VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS..... | 83 |
| 7.1. Comparación de los resultados..... | 83 |
| VIII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..... | 85 |
| CONCLUSIONES..... | 85 |
| RECOMENDACIONES | 87 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 88 |
| ANEXOS..... | 95 |

Índice de tablas

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 1 Teorías de la metacognición..... | 36 |
| Tabla 2 Teorías de la comprensión lectora | 46 |
| Tabla 3 Teorías de la competencia lectora..... | 47 |
| Tabla 4 Símbolo, significador y valor utilizado en el muestreo | 60 |
| Tabla 5 Técnicas de análisis y procesamiento de datos según objetivos de investigación | 64 |
| Tabla 6 Niveles de metacognición en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025 | 66 |
| Tabla 7 Niveles de competencia lectora en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025 | 67 |
| Tabla 8 Niveles del proceso de planificación de la metacognición en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025 | 68 |
| Tabla 9 Nivel del proceso de supervisión de la metacognición en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025..... | 69 |
| Tabla 10 Niveles del proceso de evaluación de la metacognición en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025 | 70 |
| Tabla 11 Nivel de la comprensión literal en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025 | 71 |
| Tabla 12 Nivel de la comprensión reorganizativo en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025 | 72 |
| Tabla 13 Nivel de comprensión inferencial en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025 | 73 |
| Tabla 14 Nivel de comprensión crítica en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025 | 74 |
| Tabla 15 Prueba de normalidad de las variables metacognición y competencia lectora en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025 | 77 |
| Tabla 16 Prueba de asociación significativa entre la metacognición y competencia lectora en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025..... | 78 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 17 Prueba de asociación significativa entre el proceso de planificación y el nivel de comprensión literal en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025. | 79 |
| Tabla 18 Prueba de asociación significativa entre el proceso de la supervisión y el nivel de comprensión reorganizativo en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025. | 80 |
| Tabla 19 Prueba de asociación significativa entre el proceso de la supervisión y el nivel de comprensión inferencial en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025 | 81 |
| Tabla 20 Prueba de relación significativa entre el proceso de la evaluación y el nivel de comprensión crítico en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025..... | 82 |

Índice de figuras

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 Gráfico de diseño de investigación relación entre metacognición y competencia lectora | 55 |
| Figura 2 Gráfico de niveles de metacognición en escolares de educación primaria en una institución pública de Puno, 2025..... | 66 |
| Figura 3 Gráfico de niveles de competencia lectora en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025..... | 67 |
| Figura 4 Gráfico de niveles de proceso de planificación de la metacognición en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025 | 68 |
| Figura 5 Gráfico de niveles del proceso de supervisión de la metacognición en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025 | 69 |
| Figura 6 Gráfico de niveles del proceso de evaluación de la metacognición en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025 | 70 |
| Figura 7 Gráfico de niveles de la comprensión literal en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025..... | 71 |
| Figura 8 Gráfico de niveles de la comprensión reorganizativo en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025..... | 72 |
| Figura 9 Gráfico de niveles de comprensión inferencial en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025..... | 73 |
| Figura 10 Gráfico de niveles de comprensión crítica en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025..... | 74 |

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre la metacognición y la competencia lectora en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025. Este objetivo se viabilizó a través de tres objetivos específicos con el propósito de analizar las relaciones entre planificación metacognitiva y localización de información, supervisión metacognitiva y comprensión del texto, y entre evaluación metacognitiva y la reflexión textual.

Metodológicamente, el proyecto de investigación adoptó un diseño no experimental, transversal y correlacional con la finalidad de relacionar las variables de metacognición y competencia lectora. La población objetivo comprendió estudiantes preadolescentes matriculados de una institución educativa de la ciudad de Puno entre la edad de 11 a 12 años. Se propuso seleccionarlos a través de un muestreo probabilístico. La recolección de datos se realizó con instrumentos validados para la mediación de la metacognición y la competencia lectora.

La investigación aporta al conocimiento psicológico de la educación acerca de la metacognición en la competencia lectora. Los datos empíricos sirven para diseñar intervenciones pedagógicas más eficientes para desarrollar los procesos metacognitivos y la competencia lectora, así minimizar las brechas de niveles de logro satisfactorio en competencia lectora. Asimismo, contribuye a mejorar la práctica pedagógica de los docentes del ámbito de la ciudad Puno.

En tal sentido, se distribuye en cinco capítulos las cuales son la introducción, el planteamiento del problema, el marco teórico, la metodología de investigación y el cronograma.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Descripción de problema.

En el contexto de la psicología de la educación, la investigación acerca de la metacognición presenta sus orígenes en los trabajos iniciales de Flavell en la década de 1970, quien introdujo la palabra “metacognición” para describir acerca del autoconocimiento de los procesos cognitivos. No obstante, la relación entre procesos metacognitivos y comprensión lectora inicio su consolidación en la década de 1990, a partir de los trabajos de Paris y Jacobs y Baker y Brown en los años ochenta quienes determinaron las bases teóricas que enlazan la autorregulación con el logro de la comprensión lectora.

En el contexto actual la investigación a avanzado hacia enfoques más elaborados que consideran a la metacognición como un conjunto dinámico de procesos conectados entre sí. Al respecto, Schraw y Moshman (2022) que actualmente es un sistema de capacidades ejecutivas que abarcan la planificación consciente, seguimiento de la comprensión lectora y la valoración de la propia comprensión.

Al mismo tiempo, las teorías acerca de la comprensión lectora han atravesado transformaciones importantes. Desde perspectivas iniciales, centradas principalmente en la decodificación, hasta enfoques más integrales que conciben la lectura como una actividad cognitiva sofisticada. Prueba de ello es la actualización de la Competencia lectora de PISA 2018 al incorporar dimensiones metacognitivas y habilidades como utilizar, reflexionar e interactuar con base al procesamiento del texto (OECD, 2021).

El problema central de la presente investigación reside en la comprensión limitada de cómo los procesos metacognitivos se relacionan con el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de 11 a 12 años de edad. La investigación empírica precisa que los preadolescentes se ubican en un espacio crítico en la que las habilidades metacognitivas iniciación su consolidación, no obstante, su ejecución efectiva en el proceso lector por parte de los escolares permanece inconsistente.

Los factores fundamentales que configuran esta problemática son, en primero, los estudiantes evidencian una capacidad naciente para la autorregulación, no obstante, su experiencia es limitada para ejecutar procesos metacognitivos de manera sistemática (Veenman y Spaans, 2023). El segundo, los preadolescentes, presentan una brecha entre el conocimiento metacognitivo declarativo y la ejecución del conocimiento procedimental durante la lectura, es decir los estudiantes saben en teoría que deben planificar antes de leer, identificar ideas principales y evaluar lo que leen para comprender, pero no saben cómo ejecutarlo correctamente en la práctica o no lo aplican antes, durante y después del procesamiento del texto.

Tercero, existe una diversidad de niveles de metacognición en los escolares. Las investigaciones de Dinsmore y Alexander (2024) han reportado que los escolares muestran diferencias para identificar estrategias que les ayude a mejorar la comprensión de un texto. Esta diferencia en la evolución de la metacognición impacta en la variación de niveles de competencia lectora.

La relevancia de la problemática se basa en el impacto de los bajos niveles de competencia lectora a largo plazo pues afecta el desarrollo de los demás aprendizajes y la participación social. En las investigaciones de diseño longitudinal realizado por Oakhill y Cain (2023) determinaron que las dificultades de comprensión lectora no superadas en la preadolescencia influyen en los demás aprendizajes.

Para este tipo de casos se plantea como una solución en la literatura académica el diseño de programas de enseñanza metacognitiva de forma explícita. Las investigaciones de diseño experimental de Dignath y Veenman (2024) han verificado que enseñar estrategias de planificación, supervisión y evaluación mejora la comprensión del texto.

Respecto a la competencia lectora; los resultados de PISA 2022 muestran que cerca al 30% de estudiantes de la edad de 15 años en países desarrollados no alcanzan a demostrar habilidades metacognitivas sencillas al procesar un texto complejo. En especial en actividades en las que se les solicita integrar la información de diversas fuentes, así como de evaluación crítica del contenido del texto.

En el ámbito latinoamericano las evaluaciones como del laboratorio latinoamericano de Evaluación de la calidad de Educación muestran que menos del 25% de estudiantes de sexto grado evidencian la capacidad para monitorear íntegramente su propia comprensión del texto. (Según Treviño y colaboradores, 2023).

En el contexto peruano las cifras del Ministerio de Educación (2025) revelan que en sexto grado de Educación Primaria el 75% de estudiantes no alcanza el nivel satisfactorio en la competencia lectora.

La región Puno presenta peculiaridades propias que aumentan la problemática de la competencia lectora en escolares preadolescentes como la diversidad lingüística, la carencia de bibliotecas equipadas para ofrecer una experiencia lectora que fomente el desarrollo de la metacognición.

Los resultados de la región Puno en la competencia lectora muestran que el 80% de escolares de sexto grado no alcanzan el nivel satisfactorio en la competencia lectora en español. Esta cifra como tal es más alta al promedio nacional que es 75% (MINEDU, 2025).

La investigación se focaliza en escolares preadolescentes de 11 a 12 años de edad que se encuentran en tránsito de las operaciones concretas a las operaciones formales. Este tramo del desarrollo humano es específicamente relevante para la investigación de la metacognición puesto que es un periodo en la que los escolares desarrolla la reflexión sistemática acerca de sus propios procesos de pensamiento.

Las categorías conceptuales centrales que estructuran esta unidad de análisis involucran, en primer lugar; el desarrollo de la conciencia metacognitiva, pues los escolares en esta etapa muestran una comprensión inicial de factores vinculados a la persona, tarea y estrategias que impactan el desempeño lector (Efklides, 2023). En segundo lugar, corresponde a la capacidad de autorregulación durante el proceso de lectura, según Panadero y Järvelä (2024), los escolares preadolescentes presentan esquemas cognitivos básicos que les dificultan para completar ciclos de planificación, supervisión y reflexión del procesamiento de textos complejos.

La variable metacognición se subdivide en tres dimensiones específicas que evidencian actuaciones frecuentes en el desarrollo de los escolares preadolescentes.

En tal sentido en la dimensión de planificación se muestra cuando el escolar logra determinar propósitos de lectura de manera específica, asimismo activos conocimientos previos útiles y elegir las estrategias pertinentes antes de empezar el proceso de lectura. Las actuaciones de los escolares en una primera observación en la población de estudio muestran conductas como una identificación superficial del tipo de texto, escaso planteamiento de propósito de lectura. Los escolares de este grupo demuestran dificultades para anticipar las demandas cognitivas específicas del texto, así como elegir estrategias diferenciadas de acuerdo a cada tipo de texto.

En la dimensión de supervisión que consiste en monitorear la propia comprensión a lo largo del proceso lector, se espera que el

estudiante identifique lagunas en su comprensión y modifique estrategias de ser necesario. La observación preliminar evidencia que los escolares presentan una conciencia limitada acerca de los propios procesos de comprensión e inclusive existe la tendencia a continuar con la lectura aun cuando no comprenden.

En la tercera dimensión denominada evaluación se refiere a la reflexión después de la lectura acerca de los resultados obtenidos en relación a los objetivos de lectura, la evaluación de cuan efectivas han sido las estrategias utilizadas y el planteamiento de acciones concretas para próximos textos parecidos. Las conductas observadas en los escolares muestran una actuación de valoración superficial basada en los criterios de evaluación de la actividad lectora (comprensión literal, interpretativa, crítica) más que en criterios de calidad de comprensión del texto.

En relación a los comportamientos futuros que se esperan, basados en modelos de desarrollo cognitivo de la lectura, plantean una intervención oportuna a la edad de 11 a 12 años comienzan a mejorar y complejizar su forma de pensar sobre su propio pensamiento lector (metacognición) lo que conlleva que a la edad de 13-14 años la metacognición sea más sofisticada es decir una planificación estratégica de la lectura diversificada, un monitoreo integral del proceso de comprensión y una evaluación reflexiva centrada en criterios de calidad textual como coherencia, cohesión, claridad, adecuación, organización textual, riqueza léxica, originalidad.

Finalmente, se buscó determinar relacionar la metacognición y competencia lectora en el ámbito de la ciudad de Puno, para ello se plantean las siguientes preguntas de investigación.

2.2. Pregunta de investigación general

¿Qué relación existe entre la metacognición y competencia lectora en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025?

2.3. Preguntas de investigación específicas

P.E.1 ¿Qué relación existe entre el proceso de planificación y la comprensión literal en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025?

P.E.2 ¿Qué relación existe entre el proceso de supervisión y la comprensión reorganizativa en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025?

P.E.3 ¿Qué relación existe entre el proceso de supervisión y la comprensión inferencial en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025?

P.E.4 ¿Qué relación existe entre el proceso de evaluación y la comprensión crítica en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025?

2.4. Objetivo general y específicos

2.4.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la metacognición y la competencia lectora en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

2.4.2. Objetivos específicos

O.E.1 Analizar la relación entre el proceso de planificación y la comprensión literal en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

O.E.2 Analizar la relación entre el proceso de supervisión y la comprensión reorganizativa en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

O.E.3 Analizar la relación entre el proceso de supervisión y la comprensión inferencial en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

P.E.4 Analizar la relación entre el proceso de evaluación y la comprensión crítica en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

2.5. Justificación e importancia

Justificación Teórica. La investigación respecto a la relación entre metacognición y competencia lectora en escolares preadolescentes en la ciudad de Puno aporta al desarrollo del conocimiento científico en la disciplina de la psicología educativa, debido a que analiza a partir de datos empíricos la relación entre ambas variables. A la vez los hallazgos permiten realizar una discusión, validación y ampliación de información con el marco teórico y antecedentes de investigación. En ese entender proporciona evidencia empírica acerca de las estructuras metacognitivas que se encuentran en consolidación y asimismo y competencia lectora en escolares de 11 a 12 años de edad.

Justificación Social. La investigación responde a una necesidad de carácter social que se requiere resolver el cual es los bajos niveles satisfactorios en la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA), que muestran que solo el 20% de estudiantes de sexto grado alcanza dicho nivel. Realidad que se complica en el contexto de Puno por factores socioculturales, lingüísticos y pobreza. Asimismo, los beneficiarios directos serán los escolares que

identificarán sus niveles de metacognición, pudiendo a partir de ello plantear mejoras en la competencia lectora.

Justificación Práctica. Los resultados de la investigación permiten formular mejores intervenciones educativas de parte de los docentes, tomando en cuenta la promoción del desarrollo de habilidades metacognitivas como la planificación, supervisión y evaluación al momento de desarrollar la competencia lectora en especial en escolares preadolescentes que se encuentran en etapa de consolidación de la metacognición. La identificación de la fuerza de asociación entre las dimensiones de la metacognición y las dimensiones de la competencia lectora, contribuirá a los docentes y especialistas en educación generar actividades y materiales pedagógicos diferenciadas para cerrar brechas de nivel satisfactorio de la competencia lectora. Asimismo, su implementación podrá ser replicado en contextos parecidos a la región Puno.

Justificación Metodológica. La presente investigación utiliza un diseño relacional de tipo transversal que contribuye a determinar relaciones entre la variable metacognición y competencia lectora, para ello se utiliza instrumentos validados internacionalmente y a nivel del contexto del Perú. La metodología elegida aporta un modelo para investigar constructos psicológicos complejos que presenta potencial para ser utilizado en investigación semejantes, a la vez generará evidencia empírica que sirva de base para próximas investigaciones de tipo experimental acerca de la influencia de la metacognición en la mejora de la competencia lectora.

Importancia de investigar metacognición y competencia lectora

La relación entre metacognición y competencia lectora en escolares preadolescentes adopta relevancia a razón de varios factores concordantes que lo ubican como prioridad en la psicología educativa. La neurociencia ha determinado que la preadolescencia es una etapa crítica del desarrollo humano para el desarrollo de las funciones ejecutivas superiores como la metacognición. En esta

etapa de la preadolescencia el cerebro presenta cambios en la corteza prefrontal, área encargada del control ejecutivo y la reflexión metacognitiva. Esto hace de esta etapa un espacio propicio para fomentar capacidades cognitivas de orden superior.

Por su parte, la competencia lectora, es una variable transversal que influye en el éxito de aprendizaje y a la vez un predictor del éxito académico a futuro. Al respecto, los resultados de ENLA han evidenciado que las deficiencias de la competencia lectora no resueltas en la educación primaria se agravan en la educación secundaria, generando un rezago de habilidades a desarrollar

La correlación de la metacognición y competencia lectora en la etapa de la preadolescencia muestra que existen implicaciones de carácter teórico y práctico. A nivel teórico ofrece una comprensión profunda y valiosa de cómo es que los procesos metacognitivos se relacionan con las habilidades de la competencia lectora. Esta comprensión es significativa en contextos escolares como Puno. Desde una mirada práctica los resultados de la investigación podría contribuir con diseñar intervenciones pedagógicas con mayor nivel de efectividad y culturalmente acertados.

La importancia se extiende tomando en cuenta la realidad de Puno, en la que las brechas de la competencia lectora muestran desigualdades sociales y en donde el desarrollo de las dimensiones de la metacognición puede resultar ser una herramienta generar equidad educativa, pues los escolares que logren desarrollar la metacognición en la preadolescencia mostrarán mayores herramientas cognitivas para un aprendizaje autorregulado.

En conclusión, la investigación aporta al conocimiento científico acerca de los factores cognitivos como la metacognición que influyen en la competencia lectora, brindando evidencia empírica para incentivar el diseño de intervenciones pedagógicas más efectivas para desarrollar la competencia lectora en ámbitos con brechas de aprendizaje como Puno.

2.6. Alcances y limitaciones

Alcance espacial. La investigación se desarrolla en la región Puno en una institución educativa de educación primaria de la ciudad de Puno situada en el centro de la ciudad. La ubicación corresponde al jirón Cajamarca número 211.

Alcance temporal. El proceso de investigación se realizó en el año 2025, en este periodo se diseñó el proyecto de investigación, recojo de datos de la variable de metacognición y competencia lectora a estudiantes de 5to y 6to grado de Educación Primaria.

Alcance social: Los resultados de investigación benefician al proceso de desarrollo de metacognición de escolares preadolescentes. Asimismo, beneficia a los docentes para que realicen una intervención pedagógica más pertinente para mejorar la metacognición que tenga impacto en la competencia lectora. La investigación mejora la calidad de enseñanza de la competencia lectora de la región Puno.

Limitaciones

Una de las limitaciones metodológicas es la naturaleza relacional transversal del diseño de investigación debido a que no permite determinar relaciones de tipo causal entre las variables de investigación lo que limita el uso práctico de los datos hallados.

Otra de las limitaciones corresponde a la generalización de los hallazgos empíricos pues se limitan al contexto de Puno, pues restringe para ámbitos de realidades como la costa o la selva que presentan particularidades propias en la cultural, educativo y lingüístico.

III. MARCO TEÓRICO

3.1. Antecedentes

Al realizar la revisión de la literatura de artículos científicos y tesis se ha encontrado las siguientes evidencias empíricas respecto a la relación entre la metacognición y competencia lectora:

Internacionales

Barreto Vergara (2022), en la investigación de metacognición y la comprensión lectora, tuvo como objetivo principal analizar la relación entre los niveles de metacognición y comprensión lectora, así como identificar posibles diferencias entre hombres y mujeres en el desarrollo de estas habilidades. La investigación se abordó desde un enfoque cuantitativo, con paradigma empírico-analítico, y se enmarcó en un diseño no experimental, descriptivo, correlacional y transversal. La muestra estuvo conformada por estudiantes de 15 años, aunque no se especifica el número exacto en el resumen. Los resultados reflejaron una correlación significativa y elevada entre las variables estudiadas, con un coeficiente de $r = 0.93$, lo que indica una asociación positiva fuerte. Se identificó que los componentes de la metacognición más vinculados con el nivel inferencial de la comprensión lectora fueron el conocimiento declarativo, la organización, el monitoreo y la depuración. Al aplicar nuevamente el coeficiente rho de Spearman, se confirmó esta asociación con un valor p cercano a 0.00, altamente significativo ($p < 0.05$). En cuanto a las diferencias por sexo, aunque no se hallaron diferencias estadísticamente significativas, se observó un ligero mejor desempeño en las estudiantes mujeres. La investigación concluye que una integración adecuada de las habilidades metacognitivas con la comprensión lectora puede facilitar la creación de secuencias didácticas efectivas, orientadas a fortalecer el control intelectual y la autorregulación cognitiva durante el proceso lector, promoviendo así un aprendizaje más consciente y eficiente.

Taber y colaboradores (2022), respecto a la comprensión de lectura tuvo como propósito principal determinar la relación entre el uso de estrategias metacognitivas de lectura y el rendimiento académico en el área de comunicación en estudiantes del quinto año de secundaria de la

Institución Educativa “Victoria Barcia Boniffatti”, ubicada en San Vicente – Cañete. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo básico, utilizando el método hipotético-deductivo, bajo un diseño no experimental, transversal y de nivel descriptivo correlacional. La muestra fue de tipo censal y no probabilística, integrada por 51 estudiantes. Para la recolección de información se utilizó un cuestionario estructurado de 30 ítems, validado por juicio de expertos y con una alta confiabilidad medida mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. El análisis estadístico se realizó con el software SPSS, aplicando tablas de frecuencias, gráficos de barras y la prueba de correlación de Pearson. Los resultados revelaron una correlación significativa y positiva entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en comunicación ($r = 0,705$; $p < 0,000$), así como en sus dimensiones: lectura global ($r = 0,678$), solución de problemas ($r = 0,649$) y apoyo a la lectura ($r = 0,633$). Se concluyó que las estrategias metacognitivas impactan de manera favorable y significativa en el rendimiento académico de los estudiantes en el área de comunicación, recomendando su incorporación en el currículo escolar para fortalecer el autoaprendizaje y la autonomía lectora.

Nacionales

Morimoto Sone (2024), en su tesis acerca de comprensión inferencial y metacognición de la lectura tuvo como objetivo determinar la relación entre la comprensión inferencial y la conciencia metacognitiva respecto al uso de estrategias lectoras en alumnos del último ciclo de la Educación Básica en Lima Metropolitana. La investigación adoptó un enfoque no experimental, transeccional, descriptivo y correlacional. La muestra estuvo integrada por 205 estudiantes de tercero y quinto año de secundaria, provenientes de tres colegios privados con distintos niveles socioeconómicos. Para recolectar la información, se utilizaron dos instrumentos: el TECOLEIN (Test de Comprensión Lectora Inferencial), que evalúa diferentes tipos de inferencias a partir de textos diversos, y el cuestionario MARSÍ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory), orientado a medir la conciencia metacognitiva en la aplicación de estrategias lectoras. Los resultados mostraron un mayor rendimiento en

inferencias referenciales y en textos narrativos, mientras que las inferencias temáticas y textos no narrativos presentaron mayor dificultad. Además, los estudiantes de grados superiores y de entornos socioeconómicos más altos lograron mejores resultados en comprensión inferencial; no obstante, no se identificaron diferencias relevantes en el uso de estrategias metacognitivas en función del grado o institución.

En el análisis estadístico se identificaron correlaciones significativas entre ciertos componentes de la comprensión lectora y el uso de estrategias lectoras. El puntaje total del TECOLEIN se asoció significativamente con las estrategias globales ($r = .17^*$), y las inferencias elaborativas también guardaron relación positiva con estas estrategias ($r = .14^*$). Asimismo, las inferencias temáticas se vincularon significativamente con el total de estrategias del cuestionario MARSÍ ($r = .15^*$), lo que sugiere que ciertos tipos de inferencia están estrechamente ligados al uso de estrategias lectoras generales. En conclusión, el estudio permitió comprobar que las estrategias metacognitivas de control influyen de manera positiva en el desarrollo de la comprensión inferencial, reafirmando la importancia de fomentar el uso consciente de estas herramientas en el proceso lector.

Cruzado Laurente (2020), la investigación acerca de Metacognición y comprensión lectora en estudiantes de cuarto de primaria, tuvo como objetivo principal determinar la relación entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de primaria. La investigación siguió un enfoque cuantitativo, bajo el método hipotético-deductivo, y se estructuró con un diseño no experimental, transversal, descriptivo y correlacional. La muestra estuvo conformada por 83 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Para la medición de variables, se aplicaron dos instrumentos: la Prueba ACL-4, que evalúa los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión lectora, y la Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA 28-A), la cual examina los procesos metacognitivos de planificación, monitoreo y evaluación durante la lectura. Los resultados mostraron una correlación significativa entre la metacognición y la comprensión lectora, especialmente entre la estrategia de evaluación

metacognitiva y el rendimiento lector, con un coeficiente $\rho = 0.446$. También se encontró una relación moderada general entre ambas variables ($r = 0.40$). En conclusión, el estudio evidenció que el uso de estrategias metacognitivas influye de manera significativa en la comprensión lectora, siendo la evaluación una de las más determinantes. Además, se identificó que una proporción importante de los estudiantes presenta niveles bajos o moderadamente bajos de comprensión, lo cual refuerza la necesidad de fomentar estas estrategias desde los primeros años de la educación básica.

Yarleque Ferrer (2021), en su tesis acerca de metacognición y comprensión lectora, tuvo como propósito general determinar el vínculo existente entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes del primer año de secundaria. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo no experimental, y se aplicó a una muestra de 12 alumnos. Para recolectar los datos, se utilizó un cuestionario tipo Likert, previamente validado y con adecuado nivel de confiabilidad. En el análisis estadístico, se aplicó la correlación de Spearman, obteniéndose un coeficiente de 0.175 y un valor de significancia $p=0.002$, lo cual indica una asociación positiva y estadísticamente significativa entre las variables estudiadas. Los resultados permiten concluir que el uso de estrategias metacognitivas se relaciona de manera significativa con la comprensión lectora, beneficiando el proceso de interpretación y análisis de textos por parte de los estudiantes. Finalmente, la investigación resalta la importancia de implementar dichas estrategias como una herramienta pedagógica eficaz en el desarrollo de la competencia lectora, tanto en la institución estudiada como en otras con características similares.

Quintana Mayta y Salomé Mayta (2021), en su tesis de Metacognición y comprensión de textos, plantearon como objetivo determinar la relación entre la metacognición y la comprensión de textos expositivos en estudiantes de segundo grado de secundaria. La investigación fue de tipo básica y descriptiva, con un enfoque cuantitativo, y se desarrolló bajo un diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra fue probabilística aleatoria, conformada por 276 estudiantes de

ambos sexos, con edades entre 12 y 15 años. Para la recolección de datos, se emplearon dos instrumentos: el Inventario de Estrategias Metacognitivas Generales (MAI), elaborado por Huertas y Vesga (2014), y la prueba LISIN de comprensión de textos expositivos, validada por Palacios (2014). El análisis estadístico incluyó el coeficiente de correlación de Spearman y la prueba de Chi cuadrado. Los resultados indicaron que existe una relación estadísticamente significativa entre la metacognición y la comprensión lectora de textos expositivos, con un nivel de confianza del 95 %, siendo la correlación reportada de 0,478. Asimismo, se identificaron vínculos relevantes entre los componentes de la metacognición —conocimiento y regulación de la cognición— y los niveles literal, simbólico e inferencial de la comprensión lectora. En conclusión, se comprobó que los estudiantes con mayores niveles de desarrollo metacognitivo alcanzan mejores desempeños en la comprensión de textos expositivos, a pesar de que, en general, la metacognición se encuentra en proceso y la comprensión lectora en niveles bajos, lo que evidencia la necesidad de fortalecer estas habilidades desde etapas tempranas de la secundaria.

Melchor Yajahuanca (2025), en su tesis acerca de estrategias metacognitivas y comprensión lectora, plantearon como objetivo principal determinar la relación entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en escolares del quinto ciclo de primaria. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con un diseño no experimental, transversal y correlacional, y se apoyó en el método hipotético-deductivo. La investigación se aplicó a una muestra censal de 28 estudiantes pertenecientes a los grados 3.º y 4.º de primaria. Para la recolección de datos se emplearon dos instrumentos elaborados por el autor: un cuestionario de estrategias metacognitivas de 20 ítems en escala Likert y un cuestionario de comprensión lectora con 20 preguntas de opción dicotómica. Ambos instrumentos fueron validados por juicio de expertos y mostraron alta fiabilidad según los coeficientes KR-20 y Alfa de Cronbach. El análisis estadístico se efectuó mediante los programas SPSS v25 y Excel, aplicando la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk y el coeficiente de correlación rho de Spearman, debido al tamaño reducido de la muestra.

Los resultados confirmaron una relación significativa, directa y alta ($\rho = .609$; $p < 0.001$) entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora. Además, se identificaron asociaciones relevantes con las distintas dimensiones del proceso lector: literal ($\rho = .459$), reorganizativa ($\rho = .479$), inferencial ($\rho = .518$) y criterial ($\rho = .535$). El estudio también reveló que un 53.6 % de los estudiantes tenía un nivel bajo de uso de estrategias metacognitivas, y el 50 % se encontraba en el nivel “en inicio” de comprensión lectora. En conclusión, se establece que el fortalecimiento de las estrategias metacognitivas incide positivamente en el desempeño lector, favoreciendo el desarrollo de todos los niveles de comprensión textual en estudiantes de primaria.

Mozo Saba (2023), en su tesis titulada *Metacognición y comprensión lectora*, planteó como objetivo general determinar la relación entre la metacognición y la comprensión lectora en escolares de sexto grado de primaria. El estudio fue de tipo básico, con enfoque cuantitativo, y se desarrolló bajo un diseño no experimental, transversal, descriptivo y correlacional. La muestra, seleccionada mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, incluyó 117 estudiantes de un total de 168. Para la recolección de datos, se empleó la técnica de la encuesta, utilizando instrumentos que evaluaban tanto la metacognición —en sus dimensiones de conocimiento, evaluación y experiencia— como la comprensión lectora. En cuanto a los hallazgos, se observó que el 49.6 % de los estudiantes se encontraba en proceso y el 47 % en nivel logrado respecto a metacognición; mientras que, en comprensión lectora, el 79.5 % estaba aún en proceso y solo un 12 % había alcanzado el nivel logrado. El análisis estadístico, efectuado mediante el coeficiente de correlación Rho de Spearman, evidenció relaciones altas y significativas ($p < .05$) entre la metacognición global ($r = .784$) y cada una de sus dimensiones: conocimientos metacognitivos ($r = .692$), evaluación ($r = .689$) y experiencias ($r = .567$) con la comprensión lectora. Como conclusión, se determinó que la metacognición influye positivamente en el desarrollo de la comprensión lectora, lo que respalda la recomendación de implementar estrategias

pedagógicas basadas en procesos metacognitivos para mejorar el desempeño lector en los estudiantes.

Jiménez Romero (2023), en su tesis denominada estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora, tuvo como propósito analizar si existe una relación entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en alumnos de primaria. La investigación combinó aspectos cualitativos y cuantitativos, con un enfoque que observó cómo se aplican las estrategias antes y durante la lectura, sin intervenir directamente en las variables. La población total fue de 450 estudiantes, pero la muestra estuvo compuesta por 26 estudiantes del sexto grado "A", seleccionados de forma intencional. Para recolectar la información, se utilizó una encuesta con cuestionarios que evaluaron tanto las estrategias metacognitivas como la comprensión lectora. Los resultados, analizados con herramientas estadísticas, mostraron que existe una relación muy fuerte entre ambas variables, con valores de correlación $r = 0.92$ y $Rho = 0.859$, lo que significa que, a mayor uso de estrategias metacognitivas, mejor es la comprensión lectora. En conclusión, el estudio demostró que enseñar y aplicar este tipo de estrategias puede ayudar significativamente a mejorar el rendimiento lector de los estudiantes.

Regionales y locales

Mollinedo Bustinza y Casa-Coila (2025), en la investigación "Comprensión lectora y actitudes hacia la lectura en la región Puno", tuvieron como propósito identificar el nivel de comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura en alumnos de primaria de dicha institución. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra censal estuvo conformada por 24 estudiantes de primero a sexto grado, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicó como técnica el examen y la encuesta, usando como instrumentos una prueba escrita de 10 ítems que evaluó los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica) y un test de opinión de actitudes hacia la lectura compuesto por 30 ítems, el cual presentó una alta confiabilidad ($\alpha = 0.88$). Los datos fueron procesados con el software R 4.3.0 y analizados mediante

la prueba de Spearman, debido a la distribución no normal de los datos según Shapiro-Wilk. Los hallazgos indicaron que el 64 % de los estudiantes se ubicó en el nivel de logro esperado en comprensión lectora, y se evidenció una correlación positiva media entre las variables, con un coeficiente $Rho = 0.7016$ y $p\text{-valor} = 0.0001$. Se concluyó que existe una relación significativa entre el nivel de comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura, recomendándose que los docentes y padres fomenten prácticas lectoras constantes para potenciar el desempeño académico de los escolares.

Huanca-Arohuanca, Asqui Manzano, Mamani Jilaja, Mamani-Coaquira, Charaja Cutipa y Huayanca Medina (2023), en la investigación de comprensión lectora en Puo”, tuvieron como propósito analizar el grado de asociación entre el desarrollo de habilidades lingüísticas (hablar, leer, escribir y escuchar) y la comprensión lectora en los estudiantes del nivel secundario de dicha institución. El estudio fue de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-interpretativo, con diseño no experimental. La población estuvo compuesta por 240 estudiantes, y se trabajó con una muestra intencional de 148 alumnos. Para recolectar la información se utilizaron dos instrumentos: una ficha de observación, aplicada durante diversas actividades pedagógicas, para evaluar las habilidades lingüísticas; y una prueba de comprensión de lectura estructurada en tres niveles: literal, inferencial y crítico. Los datos fueron procesados estadísticamente mediante el software SPSS, y el análisis de correlación se realizó utilizando el coeficiente Rho de Spearman. Los resultados mostraron una correlación positiva considerable ($Rho = 0.616$) entre el desarrollo de las habilidades lingüísticas y la comprensión lectora. Se evidenció que los estudiantes presentaban buen desempeño especialmente en las habilidades de hablar (57.4 %), escribir (60.1 %), escuchar (67.6 %) y leer (41.2 %). Asimismo, en comprensión lectora alcanzaron niveles adecuados en los tres niveles evaluados: literal (60.1 %), inferencial (51.4 %) y crítico (67.6 %). En conclusión, determinó que un adecuado desarrollo de las habilidades lingüísticas favorece significativamente la comprensión lectora, y que estas competencias deben ser fortalecidas.

3.2. Bases Teóricas

3.2.1. Metacognición

Definición

La metacognición es aquella capacidad de la persona para reflexionar y regular los propios procesos cognitivos. Es decir, es “pensar sobre lo que pensamos” lo cual implica tanto conocer los propios procesos cognitivos como regularlos (Baker, 2009). Este concepto comprende la capacidad de monitorear y evaluar el propio pensamiento y comportamiento con la finalidad de modificar las estrategias cognitivas que conlleven a mejorar el aprendizaje y la resolución de situaciones problemáticas (Fleming & Frith, 2014). A la metacognición se atribuye un proceso cognitivo de segundo orden que se activa ante tareas de características complejas con la finalidad de monitorear y regular los procesos cognitivos (Valenzuela, 2019).

La metacognición presenta dos componentes principales, el conocimiento metacognitivo y la regulación metacognitiva (Briñol & DeMarre, 2012; Rathore & Sonawat, 2015). El conocimiento metacognitivo a la vez está compuesto por el conocimiento declarativo, procedimental y condicional; en cambio la regulación metacognitiva comprende del proceso de monitoreo, planificación y evaluación (Keestra, 2024)

En esta perspectiva, el conocimiento metacognitivo se considera como la comprensión de las capacidades cognitivas, así como las estrategias a utilizar (Gutiérrez de Blume et al., 2024) en cambio la regulación metacognitiva a saber planificar, monitorear, evaluar los procesos o actividades cognitivas durante el aprendizaje (Kim et al., 2011).

Por tanto, la metacognición es importante para desarrollar el aprendizaje autorregulado, pues contribuye a los estudiantes a que logren planificar, automonitorear y autoevaluar sus propios procesos y productos de aprendizaje (Larson, 2009). Otro de los aspectos importantes es que mejora la toma de decisiones y la conciencia en el desarrollo de tareas.

Teorías de la metacognición

Las teorías que abordan la metacognición que se han desarrollado son la teoría del conocimiento y control metacognitivo desarrollado por

Flavell entre los años 1976 al 1979. Las teorías de las teorías metacognitivas cuyos autores son Schraw y Mooshman (1995), la teoría metacognitiva o llamado terapia metacognitiva formulada por Wells y la teoría de la metamemoria y el sentimiento del saber propuesta por Asher Koriat. A continuación, se presenta la tabla N° 1 que resume las principales teorías y sus características:

Tabla 1
Teorías de la metacognición.

| Teoría / Autor(es) | Planteamiento Central | Componentes Estructurales | Elementos Importantes | Enfoque Epistemológico |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Teoría del conocimiento y control metacognitivo Flavell (1976–1979) | La metacognición es conocimiento y control sobre los propios procesos cognitivos; emerge con el desarrollo. | <ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento metacognitivo (persona, tarea, estrategia) – Experiencias metacognitivas – Metas y estrategias | <ul style="list-style-type: none"> – Aplicable al aprendizaje y la instrucción escolar | Epistemología del desarrollo |
| Teoría de las teorías metacognitivas Schraw & Moshman (1995) | Las personas construyen teorías internas sobre su cognición: tácitas, informales o formales, que influyen en su regulación. | <ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento (declarativo, procedimental, condicional) – Regulación (planificación, monitoreo, evaluación) – Tipos de teoría (tácita, informal, formal) | <ul style="list-style-type: none"> – Educación metacognitiva dirigida al cambio conceptual | Epistemología constructivista y epistemología emergente. |
| Teoría metacognitiva / Terapia metacognitiva Wells (1994–2009) | Los trastornos psicológicos surgen y se mantienen por creencias metacognitivas disfuncionales y CAS. | <ul style="list-style-type: none"> – Creencias metacognitivas positivas/negativas. – Síndrome cognitivo-atencional (CAS). – Modelo S-REF (self-regulatory executive function) | <ul style="list-style-type: none"> – Base de la Terapia Metacognitiva (MCT). – Aplicación clínica de la metacognición. – Explicación transdiagnóstica de ansiedad y depresión. | Epistemología aplicada: teoría epistemológica clínica. |

Nota: Adaptación a partir de Flavell (1976), Schraw & Moshman (1995), Wells (1994–2009), Koriat (2000)

En la presente investigación se asume las teorías metacognitivas propuestas por Schraw & Moshman (1995), esta perspectiva considera que las personas generan teorías personales (tácitas, informales o formales) acerca de su propio pensamiento, los cuales influyen en el proceso de autorregulación. Asimismo, las teorías construidas dirigen la explicación, predicción y dirección de su cognición, conocimiento metacognitivo y la autorregulación.

Schraw y Moshman (1995) conciben a la metacognición como el conocimiento y la regulación de los procesos cognitivos de uno mismo, diferenciándola de la mera cognición, que quiere decir la ejecución de actividades sin la comprensión del proceso (Vrdoljak & Velki, 2012).

En síntesis, desde este marco la metacognición se define como un sistema en evolución en la que las personas forman representaciones acerca de sus propios procesos mentales. En ese entender la metacognición desde este marco se entiende como un conjunto de creencias, conocimientos y procesos reguladores que ayudan a la persona a monitorear, evaluar y ajustar el pensamiento y el aprendizaje.

Dimensiones de la investigación

Para las dimensiones de la investigación, se operativiza la regulación metacognitiva el cual está compuesta por la planificación, supervisión y evaluación.

Dimensión 1: Proceso de planificación

Planificación de la Persona

La planificación de la persona se refiere al proceso en el que el escolar desarrolla autoconocimiento acerca de los rasgos personales como aprendiz, reconociendo sus habilidades cognitivas, debilidades y medios disponibles para realizar la tarea lectora. Al respecto, Schraw y Moshman (1995), indica las habilidades específicas que el lector debe realizar para la planificación de la lectura como:

- activar los conocimientos previos útiles (para interactuar con el contenido del texto),

- plantear objetivos de lectura realistas fundados en la autoevaluación de la competencia lectora.
- Formular un plan de acción basado en las fortalezas y debilidades individuales detectadas.
- Construir la autoeficacia de la competencia lectora que le ayude a escolar enfrentarse con seguridad estratégica al abordar diferentes tipos de textos.

En ese entender, se necesita que el escolar realice una planificación personal cada vez con mayor efectividad; así como identifique las causas motivaciones que influyen en las tareas de lectura y determine los objetivos apropiados basado en sus desempeños anteriores.

Planificación de la Tarea

La planificación de la tarea lectora implica que el escolar analice en forma integral acerca de la actividad lectora que se le demanda, es decir las características de la tarea lectora, la exigencia, los objetivos de lectura y los criterios de evaluación que son la base para que elija las estrategias más pertinentes para abordarlo. Este proceso para Winne y Hadwin (1998) engloba las siguientes acciones:

- Identificar la demanda cognitiva del tipo de texto y el propósito de la lectura.
- Elegir las estrategias cognitivas más pertinentes para alcanzar los propósitos de lectura.
- Usar estratégicamente el tiempo con el que cuenta, tomando en cuenta la complejidad y el alcance del texto.
- Evaluar inicialmente el grado de dificultad para adecuarse al esfuerzo cognitivo demandado.

La planificación para ingresar a la actividad de lectura significa el desarrollo de actividades como el análisis del texto, reconocimiento de la demanda, la selección de estrategias cognitivas pertinentes para alcanzar los objetivos, la planificación estratégica del tiempo (tomando en cuenta la complejidad y la extensión del texto), así como la evaluación del grado de dificultad para adaptar el esfuerzo cognitivo (Winne y Hadwin, 1998).

En tal sentido, la planificación efectiva de la tarea de lectura, exige del estudiante la comprensión de los diferentes tipos de lectura (creativa, académica, crítica...etc), también la identificación de los productos finales que logrará desarrollar (como resúmenes, análisis, gráficos) así como plantee criterios de evaluación que orienten el proceso de lectura hacia el logro de objetivos establecidos.

Planificación del Texto

La planificación del texto supone la exploración, de parte del lector, acerca de la estructura textual y organización del texto antes de empezar la lectura en forma detallada, para ello identifica elementos paratextuales que le ayudan a generar expectativas acerca del contenido y determinar enfoques de procesamiento pertinentes. Este proceso basado en la teoría de estructura textual desarrollado por Meyer (1975) incluye acciones como:

- El análisis de las características de los textos (como el título, subtítulo, ilustraciones y organizadores gráficos que brinden información acerca de la organización del contenido)
- La predicción del contenido textual, el uso de elementos paratextuales (mapas, gráficos)
- Selección de la fuente.

Este proceso de planificación textual efectiva ayuda al estudiante a determinar un contexto que dirija la atención durante la lectura y permita la construcción de la representación mental del contenido del texto.

Dimensión 2: Proceso de supervisión

Persona en Supervisión

La supervisión del texto implica la automonitoreo permanente que realiza el lector con respecto a su estado cognitivo y emocional a lo largo del proceso de lectura, siendo consciente de las variables internas que favorecen o dificultan la comprensión del contenido textual. Según Nelson y Narens (1994) este proceso incluye acciones como:

- La identificación prematura de dificultades de comprensión a partir de la identificación de estados cognitivos de confusión o incompreensión.

- El sostenimiento de flexibilidad cognitiva para incorporar estrategias cuando las elegidas resulten ineficaces.
- El control del esfuerzo cognitivo durante todo el proceso de lectura.
- La implementación de la autorregulación para mantener la motivación y compromiso con la actividad de lectura.

El proceso de supervisión personal con nivel efectivo exige del estudiante desarrollar reconocimiento de sus procesos internos, es decir, identifica señales de fatiga mental o situaciones de distracción con la finalidad de ajustar el estado cognitivo para conservar niveles de procesamiento del texto a lo largo de la lectura.

Tarea en Supervisión

La supervisión de la tarea trata del monitoreo constante del avance hacia los objetivos específicos planteados en la lectura. Este proceso implica la evaluación de la efectividad de las estrategias utilizadas durante la lectura, así como la ejecución de ajustes útiles para lograr la demanda de la lectura. Para Pressley y Afflerbach (1995) las acciones específicas de este proceso son:

- La verificación constante de la aproximación a los objetivos de la lectura establecidos en la planificación.
- La adaptación de la velocidad de lectura de acuerdo con el grado de dificultad de los conceptos y la relevancia de las distintas partes del texto.
- El ajuste de enfoques de procesamiento de información en situaciones cuando las particularidades del texto necesiten otras estrategias a las previstas en la planificación.
- La conservación del control del tiempo para lograr la finalización de la tarea de lectura en el marco de los del espacio temporal señalados.

En tal sentido, la supervisión de la tarea de lectura con nivel de efectivo, ayuda al lector a sostener la visión hacia los objetivos establecidos, reconocer desviaciones de la planificación inicial e insertar acciones de mejora para incrementar el procesamiento de información y alcanzar los objetivos esperados.

Texto en Supervisión

La supervisión del texto hace referencia al monitoreo activo de la comprensión a lo largo del procesamiento del texto, reconociendo información relevante, identificando inconsistencias y usando recursos de ajuste cuando la construcción del significado es afectada. Al respecto Baker (1985) manifiesta desde la teoría del monitoreo de la comprensión del texto que las acciones de la supervisión del texto son:

- El reconocimiento permanente de la información esencial y pertinente para alcanzar los objetivos de lectura determinados.
- La identificación de información que necesite aclaración extra.
- la utilización estratégica de pistas contextuales para resolver ambigüedades o términos desconocidos,
- El uso estratégico de señales contextuales como apoyo para aclarar expresiones ambiguas.
- La identificación de la estructura del texto para favorecer la organización y evocación de la información.

En efecto, la supervisión del texto de manera efectiva demanda al lector mantener una atención tanto para la construcción local del significado como una construcción global del texto, asimismo que el estudiante reconozca que necesita un espacio para la relectura o uso de recursos agregados. Finalmente, la supervisión necesita del uso de estrategias de reparación para generar inferencias o indagar información adicional en momentos cuando el lector sienta dificultades para comprender el texto.

Dimensión 3: Proceso de evaluación

Persona en Evaluación

La evaluación metacognitiva de la persona comprende la reflexión sistemática que realiza el sujeto acerca de su desempeño de lectura; para ello realiza procesos como el análisis de los logros, reconocimiento de fortalezas y debilidades con la finalidad de tomar conciencia sobre el desempeño lector ejecutado en la comprensión del texto.

Este proceso de autoevaluación según Zimmerman (2000) desde el modelo cíclico de autorregulación del aprendizaje plantea tres etapas,

planificación, ejecución y autorregulación. Es en esta última en la que ocurre la autoobservación y autoevaluación del desempeño y las estrategias usadas en la lectura del texto. En ese entender las acciones centrales de la evaluación a nivel de persona son la:

- La evaluación en forma objetiva de los resultados obtenidos de la lectura, comparándolos con los objetivos iniciales establecidos en la planificación.
- El desarrollo de conciencia objetiva acerca del nivel de comprensión lectora alcanzada.
- Reconocimiento de aquellas categorías textuales (conceptos) que necesitan mayor aclaración complementaria.
- La identificación específica de las fortalezas y áreas de mejora de la lectura fundamentado en evidencia del desempeño ejecutado por el lector.
- El planteamiento de una evaluación consciente y reflexiva que realiza el estudiante acerca de su propio pensamiento o desempeño cognitivo de la lectura y las causas que influyen en el éxito o dificultad experimentadas para alcanzar los objetivos planteados.
- La reflexión consciente y usando evidencia acerca de cómo ocurrió el proceso de lectura y que variables contribuyeron a dificultaron la comprensión del texto.

En tal sentido, un proceso de evaluación personal consciente ayuda al estudiante a desarrollar el autonocimiento aplicable a nuevas situaciones, reconocer patrones de actuación aplicables a otras situaciones de lectura y plantear objetivos de mejora continua centrados en el nivel de comprensión actual tomando en cuenta las fortalezas y debilidades como lector.

Tarea en Evaluación

El proceso de evaluación de la tarea lectora consiste en realizar el análisis crítico que el escolar hace acerca de la efectividad de las estrategias que ha utilizado, el nivel de logro de objetivos alcanzados, y la calidad de productos logrados a lo largo del proceso de la comprensión de

textos. Para Butler y Winne (1995) este proceso está conformado por las siguientes actividades específicas:

- La evaluación metódica de la efectividad de las estrategias desplegadas por el escolar tomando en cuenta el esfuerzo invertido y los resultados obtenidos en la lectura.
- La comprobación de los logros alcanzados en relación a los objetivos planteados.
- La valoración de la efectividad del desempeño en relación a los criterios de evaluación determinados y las metas personales planteadas.
- La modificación del enfoque de lectura, basada en evidencia, que debe adoptar el escolar para mejorar la competencia lectora en situaciones similares futuras.

En ese entender el proceso de evaluación de la tarea lectora con nivel efectivo necesita que los escolares desarrollen desempeños autónomos para generar criterios internos de calidad, identifiquen factores y dificultades que influyen en alcanzar los propósitos de la lectura, así como desarrollen un conocimiento procedural transferible que les ayude a mejorar su desempeño lector en futuras actividades similares o relacionadas.

Indicador Texto en Evaluación

La evaluación del texto se refiere a la reflexión crítica que realiza el escolar acerca del nivel de profundidad alcanzado en la comprensión del texto, asimismo incluye la valoración de la efectividad en la que se integra los conocimientos previos con la nueva información del texto y la calidad de representaciones mentales elaboradas durante el procesamiento de la información del texto. Al respecto Kintsh (1998), en la teoría de la construcción-Integración manifiesta que existen acciones específicas que se dan en esta etapa como:

- La elaboración de ideas principales del texto en formas representativas que muestran relaciones conceptuales esenciales.

- La evaluación de una alta comprensión del texto a partir de la posibilidad de explicar conceptos con lenguaje propio y el planteamiento de ejemplo pertinentes.
- La evaluación realizada de la identificación el nivel de integración de los conocimientos previos y la información del texto.
- La valoración de los elementos del texto que contribuyeron o dificultaron en proceso de comprensión.

En ese sentido, el estudiante que realiza una evaluación del texto en forma efectiva, logra establecer la solidez de la comprensión del texto, reconocer elementos que necesitan profundizar y elaborar criterios para valorar la calidad del tipo de texto a partir de las necesidades informativas específicas y propósito de la lectura.

La metacognición como tal presenta beneficios en la comprensión lectora, pues los escolares aprenden cada vez a ser más conscientes de su propio proceso de comprensión del texto y el uso de estrategias como la planificación de cómo abordar un texto, el monitoreo de la comprensión durante la lectura y la evaluación del progreso hacia la comprensión del texto (Zhao, 2014). En tal sentido, la enseñanza de la planificación, monitoreo y evaluación de la comprensión del texto (estrategias metacognitivas) ha mostrado mejorar la comprensión del texto en especial cuando la mediación es sistemática y directa (Cubukcu, 2008). En una investigación realizada por Albazi & Shukri (2016) demostró que la enseñanza metacognitiva a estudiantes de inglés como segunda lengua mejoró el uso consciente las estrategias de lectura, así como la comprensión del texto.

3.2.2. Competencia lectora

La competencia lectora es la capacidad de utilizar la lectura en diversos contextos y disciplinas, haciendo uso de habilidades como la comprensión, interpretación y análisis crítico de textos (González-Betancor et al., 2023). Es decir, aplicar lo aprendido en la institución educativa en contextos de la vida cotidiana, lo que engloba saber analizar críticamente información (Žbogar, 2015). Como beneficios a parte de contribuir con el

aprendizaje constante, la participación en la sociedad, contribuir con el éxito académico contribuye con el ejercicio de los derechos fundamentales en la sociedad del siglo XXI (Amiama-Espailat & Mayor-Ruiz, 2018).

Para OCDE (2019) se concibe como la comprensión, la utilización, evaluación, reflexión y responsabilidad con el texto para alcanzar metas personales; por lo que evoluciona el conocimiento personal las habilidades personales a la vez su desarrollo contribuye a participar en la sociedad.

Teorías de la comprensión lectora y competencia lectora

Las teorías de competencia lectora tienen una base en las teorías de la comprensión lectora, en especial en la parte de desarrollo de los procesos mentales implicados en comprender un texto. Es decir, las teorías de la comprensión lectora brindan la base cognitiva y las teorías de la competencia lectora enfatizan además de la parte cognitiva la ejecución de la lectura en un espacio situado ante situaciones de práctica sociales.

En tal sentido, las teorías que conforman la competencia lectora, se centran en la lectura en prácticas sociales situadas, su centro es la explicación como los seres humanos participamos en situaciones letradas sociales. Es decir, en situaciones en la que los seres humanos estamos expuestos a ambientes donde se lee y construye significado como un espacio de biblioteca, un grupo de avisos, o el ingreso a espacios virtuales. En ese entender presenta una perspectiva de carácter sociocultural y etnográfica, pues el acto de leer se desarrolla en sociedad y en ámbitos culturales. Las teorías que se enmarcan dentro de la competencia lectora presentan una característica central, el cual es el uso de metodologías de carácter antropológico y sociológico. A continuación, la tabla comparativa presenta la síntesis de las teorías de la comprensión lectora, así como de la competencia lectora.

Tabla 2
Teorías de la comprensión lectora

| Aspecto | Teoría Construcción-Integración (Kintsch) | Teoría Modelos Mentales (Johnson-Laird) | Teoría Procesamiento Estratégico (Pressley) |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Año | 1988-1998 | 1983-1990 | 1990-2000 |
| Enfoque Principal | Construcción de representaciones mentales del texto en múltiples niveles. | Construcción de modelos mentales de las situaciones descritas en el texto. | Uso consciente y estratégico de procesos cognitivos para comprender. |
| Proceso Central | Construcción hacia Integración: Múltiples significados se activan y luego se selecciona el más coherente | Construcción de representaciones: El lector crea modelos mentales tridimensionales de la situación. | Aplicación estratégica: Selección y uso consciente de estrategias según el texto y propósito. |
| Papel del Lector | Constructor activo que transita desde una construcción caótica inicial a una integración coherente | Modelador mental que construye representaciones análogas a la realidad descrita. | Estratega consciente que selecciona y aplica herramientas cognitivas apropiadas. |
| Papel del Texto | Fuente de proposiciones que activa múltiples significados en la memoria del lector. | Guía para la construcción de modelos mentales de situaciones o mundos posibles. | Demandante cognitivo que requiere estrategias específicas según su estructura y complejidad. |
| Proceso de Comprensión | Cíclico: De construcción desordenada a Integración selectiva y de esta a representación coherente | Constructivo: Elaboración progresiva de modelos cada vez más detallados y precisos. | Regulado: Desde el proceso de Planificación a la Ejecución, de esta al Monitoreo y de ella a la Evaluación de estrategias |
| Producto Final | Tres representaciones: 1. Textual (microestructura) 2. Temática (macroestructura) 3. Situacional | Modelo mental rico y detallado que permite inferencias y predicciones. | Comprensión estratégica lograda mediante aplicación consciente de herramientas cognitivas. |
| Aplicación Educativa | Enseñanza de niveles de lectura: Trabajar microestructura, macroestructura y modelo situacional | Enseñanza para la construcción de modelos: Actividades de visualización y representación mental | Instrucción estratégica: Enseñanza explícita de estrategias y metacognición. |

Nota: Adaptación a partir de Kintsh (1998), Johnson Laird (1990), Pressley (2000)

Tabla 3
Teorías de la competencia lectora

| Aspecto | Teoría Literacidades Sociales (Street) | Teoría Literacidades Múltiples (New London Group) |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Año | 1984-1990 | 1996-2000 |
| Enfoque Principal | Literacidad como práctica social situada en contextos culturales específicos. | Diversidad modal y cultural en prácticas comunicativas contemporáneas. |
| Proceso Central | Etnografía de prácticas: Documentación y análisis de usos sociales reales de la literacidad. | Diseño multimodal: Integración consciente de múltiples modos semióticos. |
| Niveles/ Componentes | Modelo Autónomo: Literacidad como habilidad técnica universal Modelo Ideológico: Literacidad como práctica social e ideológica | <ul style="list-style-type: none"> • Diversidad lingüística: Múltiples lenguas y dialectos. • Diversidad modal: Texto, imagen, sonido, gesto, espacio. • Diversidad cultural: Diferentes comunidades interpretativas. |
| Papel del Lector | Miembro de comunidad que participa en prácticas letradas culturalmente situadas. | Diseñador de significado que combina múltiples recursos semióticos |
| Papel del Texto | Artefacto cultural inseparable de prácticas sociales e ideologías específicas. | Recurso multimodal que combina diferentes modos para crear significado |
| Proceso de Comprensión | Participación cultural: Inmersión en prácticas letradas comunitarias auténticas. | Parte de un Diseño disponible hacia un Diseño y luego a un rediseño: Presenta uso creativo de recursos multimodales |
| Producto Final | Participación competente en prácticas letradas comunitarias valoradas. | Textos multimodales que combinan efectivamente múltiples modos semióticos |
| Aplicación Educativa | Pedagogía culturalmente responsiva: Partir de prácticas letradas comunitarias. | Educación multimodal: Integración de múltiples modos en el currículum |
| Fortalezas | <ul style="list-style-type: none"> • Respeto a diversidad cultural. • Crítica a imposición cultural. • Relevancia comunitaria. | <ul style="list-style-type: none"> • Atención a realidad multimodal. • Marco pedagógico concreto. • Respuesta a diversidad. |
| Limitaciones | <ul style="list-style-type: none"> • Relativismo cultural excesivo. • Dificultad de evaluación estándar. • Menor desarrollo pedagógico. | <ul style="list-style-type: none"> • Complejidad de implementación. • Demanda tecnológica alta. • Menor profundidad crítica |

Nota: Adaptación a partir de Street (1990), New London Group (2000).

La síntesis de las teorías de la comprensión de lectura y competencia lectora son complementarias para una educación lectora integral que prepare ciudadanos formados para comprender textos como para participar críticamente en su cultura letrada. En ese entender el desarrollo de la competencia lectora adopta la base cognitiva de las teorías de la comprensión lectora con base de validez en el uso funcional en un contexto social. Es decir, enfoca que los procesos cognitivos de la lectura

se desarrollan en prácticas de lectura social y cultural mente con presencia social relevante.

A continuación, se desarrollan las dimensiones de la variable Competencia lectora. Estas se adecuan del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (OCDE, 2019) para escolares de 11 a 12 años de desarrollo cognitivo.

D.1: Comprensión literal

Esta habilidad consiste en que el lector encuentre un dato, información o un texto definido de acuerdo al propósito del lector. Esta habilidad en el transcurso diario se usa para ubicar información como un dato específico que se necesita.

Acceder y Recuperar Información de un Texto

Esta habilidad consiste en que el escolar ubique un dato concreto después de explorar la lectura; como puede ser un número, palabra o frase. La habilidad como tal no necesita el procesamiento de la información del texto completo sino únicamente localizar el dato. El lector para lograr esta habilidad necesita leer en forma rápida según el propósito de la lectura. Estas actuaciones pueden ser localizar datos en una tabla, de capítulos de libro o libros enteros.

Al respecto, Mullis et al. (2023) plantean que el acceso y recuperación de información evoluciona progresivamente desde localizar información aislada hasta la recuperación de diversos elementos informativos desplegados en todo el texto. Por ello la necesidad que el escolar desarrolle estrategias con la finalidad de identificar información desarrollada en el texto, sin necesidad de realizar procesos mentales de inferencias complejas.

Comprensión literal

La representación del significado literal consiste en construir una representación del sentido directo o explícito de una palabra o expresión, tal como aparece en el texto, sin interpretación adicional. Este tipo de

actividades demandan relacionar en forma directa o parafraseada entre la pregunta y los datos existentes en una parte del texto. Con este fin, el escolar puede elegir jerarquizar o resumirla considerando únicamente partes específicas y cercanas del texto, sin necesidad de integrar toda la información global del texto. Según OCDE (2019), la representación del significado literal necesita de un cierto nivel de procesamiento de la información literal, con ese fin el escolar debe integrar oraciones o varias oraciones que conforman una pequeña unidad de sentido dentro de un texto mayor (fragmentos breves del texto).

Este tipo de representación, corresponde al nivel básico, pues implica la construcción de la representación mental coherente al contenido explícito que se lo manifestado en el texto. Según Kintsch (2022) la representación del significado literal demanda del escolar la integración de la información ubicada en distintas partes del texto y la construcción de ideas que mantengan coherencia en su significado.

D.2: Comprensión reorganizativa

Este tipo de comprensión denominada comprensión reorganizativa es una dimensión del proceso de la competencia lectora, pues se ubica entre la comprensión literal y la comprensión inferencial. Tomando en cuenta a Català et al. (2007) reorganizar exige que el escolar analice, sintetice y/o organice las ideas explícitamente expresadas en el texto. Es decir, debe manipular de forma activa la información del texto, en la que el escolar debe reestructurar y reordenar el contenido del texto para demostrar su comprensión mediante diversas estrategias de organización de información.

En tal sentido, en la dimensión de comprensión reorganizativa; la clasificación es una habilidad esencial debido a que exige al escolar agrupar los elementos del texto mediante criterios determinados o inferidos. Esta habilidad es importante pues les ayuda a organizar información compleja, así como generar relaciones categóricas entre diversos elementos del texto, ayudando al escolar tener una comprensión más profunda e integral del contenido del texto.

Otra de las habilidades es la esquematización, esta consiste en que el escolar representa visualmente la información del texto, según Català et al. (2007) manifiestan que esta la esquematización incluye la capacidad de interpretar un esquema establecido. Esta habilidad contribuye a reconocer las relaciones de jerarquía de ideas, las conexiones entre las ideas principales y las secundarias. Desarrollar esta habilidad en el escolar le proporciona herramientas útiles para procesar y retener información compleja del texto de forma organizada y coherente a la información del texto.

En la comprensión reorganizativa se encuentra también la habilidad de resumen, el cual es una habilidad alta en este nivel de comprensión. Este tipo de comprensión consiste en eliminar la información insignificante o reiterada y elaborar un resumen de forma jerarquizada (Català et al., 2007). Esto implica que el escolar discrimine entre la información del texto de carácter relevante e irrelevante, conservando la esencia original del mensaje del texto a la par que suprime elementos irrelevantes del texto. El desarrollo de esta habilidad se demuestra cuando un escolar comunica las ideas centrales de manera concisa y precisa.

Finalmente, otra de las habilidades es la síntesis; esta representa el nivel más desarrollado de la comprensión reorganizativa, exige del escolar la capacidad de integrar diversos elementos del texto en una nueva construcción coherente. Para Català et al. (2007) la síntesis ayuda al escolar a incluir grupos de ideas en conceptos inclusivos, así como reorganizar la información de acuerdo a objetivos establecidos. En este orden de ideas, la habilidad de síntesis no solamente necesita de la comprensión de los elementos individuales del texto sino requiere también la habilidad de determinar conexiones entre diversos elementos textuales; lo que genera una nueva representación que captura la esencia global del contenido del texto y a la vez refleja la comprensión integral del escolar.

D.3: Comprensión inferencial

Comprender el texto significa construir un modelo de situación o generar una representación mental de lo que trata el texto (Kintsch, 1998). Esta representación es producto del análisis e integración de elementos del texto. Para OCDE (2019) el proceso de comprender consiste en dos procesos primero, la construcción del significado literal de un texto y segundo la integración de la información literal del texto con el conocimiento previo del lector para generar inferencias.

En el mismo sentido McNamara y Magliano (2009); Zwaan y Singer (2003) concuerdan que el modelo de situación se centra en dos procesos la primera que consiste en la construcción de una representación del significado explícito del texto en la memoria y una segunda en la integración de la información explícita de la lectura con el conocimiento previo del estudiante mediante procesos de mapeo e inferencia.

Las inferencias posibilitan acceder a la información no expresada directamente en el texto (información implícita del texto) mediante la conexión de la información explícita del texto y los conocimientos previos del lector.

La construcción de una representación global abarca elementos que comprenden desde una sola oración hasta la totalidad del texto. Para ello el escolar requiere elaborar distintos tipos de inferencias, desde simples inferencias hasta relaciones más complejas. En ese sentido, en la habilidad de integrar y generar inferencias, el escolar necesita generar varios tipos de inferencias, que van desde simples inferencias de conexión (como la resolución de una anáfora) hasta relaciones de coherencia más complejas (como enlaces espaciales, relaciones temporales, relaciones causales o relaciones entre afirmaciones y argumentos).

En ese entender, según OCDE (2019) existen dos tipos, los cuales son las inferencias locales que se construyen a partir de la base de información específica del texto; y las globales que se generan con base a toda la información del texto.

D.4: Reflexión del texto

Esta habilidad consiste en una comprensión más profunda que simplemente entender lo que dice el texto directamente o lo que se puede deducir del texto (OCDE, 2019). Es decir, implica un nivel de análisis más avanzado es decir pensar críticamente acerca de lo que se dice en el texto (contenido) y como está construido (forma). Así como, saber si la información es confiable, está bien argumentada y si es válida (Calidad y credibilidad). Otro de las habilidades es ante ideas, textos o fuentes identificar contradicciones y saber cómo interpretarlas.

En ese entender los escolares con competencia lectora, van más allá del significado explícito e inferencial del texto; logrando reflexionar del contenido, forma, calidad y validez de la información del texto.

Reflexionar sobre el Contenido y la Forma

La habilidad de reflexión sobre el contenido y la forma consiste en que el escolar tome un rol crítico acerca de la información del texto (contenido) y la forma como el autor lo presenta. Del mismo modo deben ser capaces de analizar la relación entre el contenido y la forma para comprender los propósitos y la perspectiva del autor. Para desarrollar este tipo de tareas lectoras el escolar necesita apoyarse en sus propios conocimientos, opiniones o actitudes propias (OCDE, 2019). En ese sentido la reflexión sobre el contenido y forma necesita que el escolar asuma un enfoque metacognitivo que le ayude a analizar el contenido semántico y estructural del texto.

3.3. Marco conceptual

Competencia Lectora: Es la capacidad de usar, valorar, reflexionar un texto para lograr propósitos personales, generar conocimientos, desarrollar el potencial personal y actuar en la sociedad (OCDE, i2019),

Comprensión del texto: es la construcción activa del significado (representaciones mentales) a partir de la conexión de la información local o global con los saberes previos generando inferencias no explícitamente declaradas en el texto (Kintsch, 1998)

Localización de Información del texto: habilidad que consiste en extraer datos, hechos específicos explícitamente manifestados en el texto, haciendo uso de estrategias de búsqueda (OCDE, 2019).

Metacognición: Es el conocimiento y control sobre los propios procesos cognitivos de la persona, permite al estudiante monitorear, evaluar y ajustar conscientemente sus estrategias cognitivas (Schraw y Moshman, 1995).

Proceso de evaluación: Implica el análisis reflexivo de la efectividad del procesamiento de información, evaluando si se alcanzaron los propósitos de lectura con la finalidad de rescatar información para utilizar en situaciones similares en el futuro (Butler y Winne, 1995)

Proceso de planificación: es la fase inicial del proceso de metacognición que consiste en establecer los objetivos de lectura, análisis de la dificultad del texto y elección de estrategias para procesar el texto. (Schraw y Moshman, 1995).

Proceso de supervisión: Es el proceso de monitoreo constante de los procesos cognitivos a lo largo de la ejecución del procesamiento del contenido del texto, ayuda a identificar dificultades y realizar modificaciones inmediatas (Nelson y Narens, 1994)

Reflexión del texto: Es la capacidad para valorar el contenido del texto, la solidez de sus argumentos, la credibilidad de sus fuentes y la pertinencia de la evidencia que respalda sus afirmaciones (Alexander, 2005).

IV. METODOLOGÍA

4.1. Tipo y nivel de investigación.

Enfoque

Respecto al enfoque, corresponde al cuantitativo debido a que analiza la relación de la metacognición y competencia lectora numéricamente basado en la estadística inferencial y descriptiva. Es ese sentido Creswell (2014) manifiesta que la estadística es un instrumento riguroso que permite investigar las relaciones entre variables. Este tipo de investigación es pertinente para investigaciones en el marco de la psicología debido a que permite la medición sistemática de variables cognitivas complejas a través de instrumentos estandarizados y validados (Veenman et al., 2006).

Tipo

El tipo de investigación respecto a la metacognición y competencia lectora corresponde a investigación básica debido a que se tiene como propósito generar nuevo conocimiento, sin necesidad de utilizarse en una solución inmediata a problemas reales. Este tipo de investigación tiene propósito de comprender mejor los fenómenos investigados (Indeed, 2021).

Nivel.

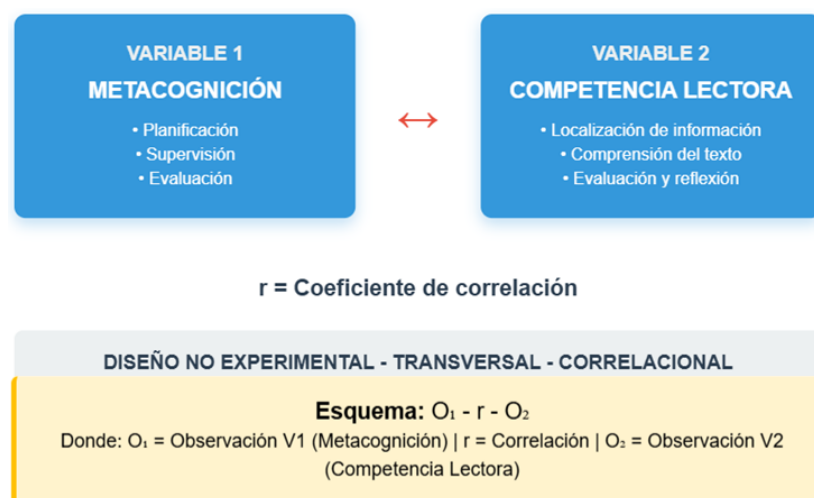
El nivel es relacional debido a que se vincula la variable metacognición con la competencia lectora. En ese entender este tipo de nivel permite analizar la fuerza de relación entre variables sin manipularlas. Este nivel es apropiado para la investigación de procesos cognitivos complejos como lo son la metacognición y la competencia lectora. Al respecto Baker y Beall (2009) consideran que el nivel relacional es útil para comprender como las dimensiones de la metacognición se vinculan con la comprensión lectora para proporcionar información que en adelante pueda ser investigado a través de investigaciones experimentales con carácter más controlado.

4.2. Diseño de Investigación

El diseño de investigación elegido para la investigación es no experimental de tipo transversal relacional el cual es pertinente para analizar la relación entre metacognición y competencia lectora en escolares de Educación Primaria. El diseño como tal no manipula variables de estudio sino se observa y mide. Al respecto Hernández-Sampieri et al. (2014) indica que el diseño relacional permite observar y medir las variables de investigación sin realizar una intervención. En efecto, el diseño es apropiado debido a que permite observar las variables de investigación. Por otra parte, es transversal porque se obtiene información en un momento específico del desarrollo escolar para examinar relaciones entre las dimensiones de la variable metacognición y competencia lectora.

Figura 1

Gráfico de diseño de investigación relación entre metacognición y competencia lectora



Nota: La figura muestra el diseño de investigación en representación gráfica.

4.3. Hipótesis general y específicas

4.3.1. Hipótesis general.

La metacognición se relaciona significativamente con la competencia lectora en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

4.3.2. Hipótesis específicas.

H.E.1 El proceso de planificación se relaciona significativamente con la comprensión literal en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

H.E.2 El proceso de supervisión se relaciona significativamente con la comprensión reorganizativa en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

H.E.3 El proceso de supervisión se relaciona significativamente con la comprensión inferencial en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025

H.E.4 El proceso de evaluación se relaciona significativamente con la comprensión crítica en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

4.4. Identificación de las variables

Variable 1:

Metacognición

Dimensiones:

- D.1: Proceso de planificación
- D.2: Proceso de supervisión
- D.3.: Proceso de evaluación

Variable 2:

Competencia lectora

Dimensiones:

- D.1: Comprensión literal.
- D.2: Comprensión reorganizativa.
- D.3.: Comprensión inferencial
- D4: Comprensión crítica.

4.5. Matriz de operacionalización de variables

| VARIABLE | DIMENSIONES | | INDICADORES | ITEMS | ESCALA DE VALORES | NIVEL Y RANGOS | TIPO DE VARIABLE |
|---------------|-------------------------------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| Metacognición | D.1: Proceso de planificación | Persona | <ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos previos. - Objetivos de lectura. - Plan de acción - Autoeficacia lectora | 2, 14, 23, 40, 43, 51 | <p>•0 puntos: Nivel más bajo de conciencia lectora.</p> <p>•1 punto: Nivel intermedio de conciencia lectora.</p> <p>•2 puntos: Nivel más alto de conciencia lectora.</p> | <p>0 - 13 Muy deficiente</p> <p>14 - 26 Deficiente</p> <p>27 - 39 Adecuado</p> <p>40 - 52 Sobresaliente</p> | Ordinal discreta |
| | | Tarea | <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento demandas de la tarea. - Selección de estrategias según objetivo. - Distribución del tiempo. - Evaluación de dificultad. | 3, 5, 6, 7, 12, 19, 22, 26, 28, 32, 33, 54 | | | |
| | | Texto | <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de características textuales - Predicción de contenido - Uso de elementos paratextuales - Selección de textos | 10, 13, 29, 36, 44, 49, 52, 55 | | | |
| | D.2: Proceso de supervisión | Persona | <ul style="list-style-type: none"> - Detección de dificultades de comprensión - Flexibilidad en el uso de estrategias - Control del esfuerzo cognitivo - Autorregulación | 9, 24, 31, 35 | <p>•0 puntos: Nivel más bajo de conciencia lectora.</p> <p>•1 punto: Nivel intermedio de conciencia lectora.</p> <p>•2 puntos: Nivel más alto de conciencia lectora.</p> | <p>0 - 8 Muy deficiente</p> <p>9 - 16 Deficiente</p> <p>17 - 24 Adecuado</p> <p>25 - 32 Sobresaliente</p> | Ordinal discreta |
| | | Tarea | <ul style="list-style-type: none"> - Aproximación a objetivos - Ajuste de velocidad de lectura - Adaptación según demandas - Control de progreso | 15, 17, 25, 41, 46, 50 | | | |
| | | Texto | <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de información relevante - Detección de anomalías textuales - Uso de pistas contextuales - Reconocimiento de estructura | 16, 18, 27, 30, 42, 47 | | | |
| | D.3.: Proceso de evaluación | Persona | <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de resultados logrados - Conciencia de nivel de comprensión - Reconocimiento de fortalezas/debilidades - Juicios metacognitivos | 4, 8, 21, 38, 45, 56 | <p>•0 puntos: Nivel más bajo de conciencia lectora.</p> <p>•1 punto: Nivel intermedio de conciencia lectora.</p> <p>•2 puntos: Nivel más alto de conciencia lectora.</p> | <p>0 - 7 Muy deficiente</p> <p>8 - 14 Deficiente</p> <p>15 - 21 Adecuado</p> <p>22 - 28 Sobresaliente</p> | Ordinal discreta |
| | | Tarea | <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de efectividad de estrategias. - Verificación del logro de objetivos - Valoración del rendimiento - Toma de decisiones post-lectura | 20, 34, 48, 53 | | | |
| | | Texto | <ul style="list-style-type: none"> - Síntesis de ideas principales - Evaluación de comprensión textual - Reconocimiento de estructura textual - Juicios sobre calidad textual | 1, 11, 37, 39 | | | |

| VARIABLE | DIMENSIONES | INDICADORES | ÍTEMS | ESCALA DE VALORES | NIVEL Y RANGOS | TIPO DE VARIABLE |
|---------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Competencia lectora | Comprensión literal | 1) Reconocimiento de detalles. 2) Reconocimiento de las ideas principales. 3) Reconocimiento de una secuencia. 4) Reconocimiento comparativo (se pide al alumno que sitúe o identifique similitudes y diferencias de caracteres, épocas y lugares que están explícitamente manifiestos en el texto). 5) Reconocimiento de la causa y el efecto de las relaciones. 6) Reconocimiento de los rasgos de carácter. | 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 23, 24, 25 Respuesta múltiple: A, B, C, D, E | 01 punto = Correcto 00 puntos = Incorrecto | Alto: 8-10 puntos Medio: 5-7 puntos Bajo: 0-4 puntos | Cuantitativa Ordinal discreta A nivel global: 0-12 puntos: Decatipos 1-3 (Bajo) 13-25 puntos: Decatipos 4-7 (Medio) 26-36 puntos: Decatipos 8-10 (Alto) |
| | Comprensión reorganizativa | 7) Clasificar 8) Esquematizar 9) Resumir 10) Sintetizar | 7, 10, 28, 34, 35 Respuesta múltiple: A, B, C, D, E | 01 punto = Correcto 00 puntos = Incorrecto | Alto: 4-5 puntos Medio: 2-3 puntos Bajo: 0-1 punto | |
| | Comprensión inferencial | 11) Deducción de los detalles de apoyo. 12) Deducción de las ideas principales. 13) Deducción de una secuencia. 14) Deducción de comparaciones. 15) Deducción de relaciones causa y efecto. 16) Deducción de rasgos de carácter. 17) Deducción de características y aplicación a una situación nueva. 18) Predicción de resultados. 19) Hipótesis de continuidad. 20) Interpretación del lenguaje figurativo. | 1, 2, 3, 8, 9, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 26, 27, 33, 36 Respuesta múltiple: A, B, C, D, E | 01 punto = Correcto 00 puntos = Incorrecto | Alto: 12-15 puntos Medio: 7-11 puntos Bajo: 0-6 puntos | |
| | Comprensión crítica | 21) Juicio de realidad o fantasía. 22) Juicio de hechos u opiniones. 23) Juicio de suficiencia y validez. 24) Juicio de propiedad. 25) Juicio de valor, conveniencia y aceptación. | 21, 22, 29, 30, 31, 32 Respuesta múltiple: A, B, C, D, E | 01 punto = Correcto 00 puntos = Incorrecto | Alto: 5-6 puntos Medio: 3-4 puntos Bajo: 0-2 puntos | |

4.6. Población – Muestra

Población.

La población de la investigación está compuesta por 155 escolares de una institución educativa de Educación Primaria de la ciudad de Puno durante el año 2025. Esta población es finita y accesible; lo que permite la aplicación del muestreo probabilístico con la finalidad de garantizar el muestreo (Lohr, 2010). En tal sentido, la elección de la población finita se aprueba por la necesidad de investigar procesos metacognitivos y la competencia lectora en un contexto educativo.

Muestra

Para hallar la muestra se emplea un muestreo probabilístico aleatorio simple el cual asegura que cada escolar de la población presente una igual probabilidad de ser seleccionado. En ese entender el muestreo se justifica debido a que contribuye a obtener estimaciones confiables y generar inferencias estadísticas pues cumple con el principio de randomización, el cual es esencial en una investigación de tipo cuantitativa (Thompson, 1997). Este método garantiza la validez externa de los resultados y minimiza los sesgos de selección que podrían afectar las relaciones estudiadas entre metacognición y competencia lectora.

Para calcular la muestra de una población de 168 escolares se realiza el muestreo probabilístico. Cuyos datos son los siguientes:

- Nivel de confianza: 95% $Z=1.96$ $Z = 1.96$ $Z=1.96$
- Margen de error: 5% $e=0.05$ $e = 0.05$ $e=0.05$
- Proporción esperada (p): 0.5 (máxima variabilidad)
- $q=1-p=0.5$ $q = 1 - p = 0.5$ $q=1-p=0.5$

Tabla 4
Símbolo, significador y valor utilizado en el muestreo

| Símbolo | Significado | Valor usado |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| n | Tamaño de muestra que estamos calculando | Resultado a hallar |
| N | Tamaño de la población total | 155 |
| Z | Valor z según el nivel de confianza (95%) | 1.96 |
| p | Proporción esperada de éxito (cuando no se conoce se usa 0.5 para máxima variabilidad) | 0.5 |
| q | Proporción esperada de fracaso ($q = 1 - p$) | 0.5 |
| e | Margen de error aceptado | 0.05 |

Nota: la tabla muestra los símbolos, el significado y valor utilizado para el muestreo.

Fórmula para población finita:

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 \cdot (N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

El tamaño muestral es de 112 escolares, el cual garantiza la representatividad estadística de la población a un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%. Este tipo de muestreo se basa en los principios del muestreo con poblaciones finitas (Cochran, 1977).

Muestreo

El muestreo se realiza únicamente en escolares de quinto y sexto de educación primaria debido a que la escala de conciencia lectora se utiliza en edades de más de 10 años, es decir escolares de 11 a 12 años que pertenecen a la educación básica.

4.7. Técnicas e Instrumentos de recolección de información

Las técnicas que se utilizan para lograr relacionar la metacognición con la competencia lectora son el cuestionario y la prueba de rendimiento. En ese entender, a continuación, se especifica para cada uno de ellos según las variables de investigación.

- El instrumento uno: la Escala de conciencia Lectora (ESCOLA)
- El instrumento dos: prueba ACL-6 “Prueba de Análisis de la Comprensión Lectora para estudiantes de 6to grado de primaria”.

4.7.1. Técnica e instrumentos para la variable de metacognición

La técnica para recoger información de la variable metacognición es el cuestionario, esta; permite obtener información específica y estructurada de percepción del escolar acerca de sus procesos de metacognición al momento de procesar el texto. Según Guy-Evans (2023) consiste en una serie de preguntas para recopilar información estructurada para recopilar percepciones de procesos psicológicos. En tal sentido presenta las siguientes características:

- **Nombre de la escala:** Escala de conciencia Lectora (ESCOLA),
- **Autores y año:** Aníbal Puente Ferreras, Virginia Jiménez Rodríguez y Jesús M^a Alvarado Izquierdo, los instrumentos fueron publicados en el año 2009.
- **Dimensiones:** presenta una estructura factorial (3x3), los cuales son planificación, monitoreo y evaluación (Puente et al., 2009). ESCOLA es un instrumento que evalúa estrategias metacognitivas a escolares mayores a 10 años, tiene una validación en España y Argentina y contiene 56 preguntas de opción múltiple (Jiménez & Alvarado, 2009); el instrumento se adjunta en el anexo 2 con mayor detalle.
- **Procesos metacognitivos:** planificación (52 puntos máximo en ESCOLA-56), supervisión (32 puntos máximo en ESCOLA-56) y evaluación (28 puntos máximo en ESCOLA-56)
- **Variables metacognitivas:** **Persona** - conocimientos y características del lector, **Tarea** - demandas y características de la actividad lectora y **Texto** - características textuales que influyen en la comprensión
- **ESCOLA-56:** 56 ítems (puntuación máxima: 112 puntos), cada ítem tiene 3 alternativas de respuesta puntuadas con 0, 1 ó 2 puntos según el nivel de conciencia lectora.
- **Validez de contenido: Comité de expertos:** 9 profesores con mínimo 15 años de experiencia en lectoescritura + 3 profesores universitarios especialistas en construcción de instrumentos

psicológicos. Requisito mínimo: acuerdo de 5/9 expertos para cada ítem.

- **Validez de constructo: se aplicó Análisis factorial confirmatorio** usando LISREL, estructura esencialmente **unidimensional**. El 63% de varianza explicada por un factor principal. Los índices de ajuste excelentes: GFI = 0.97, AGFI = 0.96, RMR = 0.012, RMSEA < 0.05
- **Validez convergente:** Correlación con MARSÍ ($r = 0.72$; $R^2 = 51\%$ varianza explicada), evaluación de profesores ($r = 0.36$)
- **Validez discriminante:** Correlaciones bajas pero significativas con PROLEC-SE: Test 1 "Los esquimales": $r = 0.14$. Test 2 "El planeta Áurea": $r = 0.25$
- **Confiabilidad:** Consistencia interna (Alfa de Cronbach): Muestra española: $\alpha = 0.81$, Muestra argentina: $\alpha = 0.86$; Muestra total combinada: $\alpha = 0.88$.
- **Formas paralelas: Correlación ESCOLA-28A y 28B:** $r = 0.85$
- **Análisis TRI (Teoría de Respuesta al Ítem):** Modelo Politémico de Respuesta Graduada de Samejima, mayor precisión en niveles bajos y medio-bajos del constructo, Ajuste al modelo: $-2\log\lambda/gI = 1044/416 = 2.51$
- **Equivalencia métrica:** Validación transcultural (España-Argentina). Ajuste al modelo: $-2\log I/gI = 951/366 = 2.60$

4.7.2. Técnica e instrumentos para la variable de la competencia lectora

La técnica para recoger información de la competencia lectora es la prueba de rendimiento, pues contribuye a medir la capacidad del escolar para demostrar habilidades lectoras en contextos controlados. Al respecto Koné (2021) conceptualiza a la evaluación basada en rendimiento como un enfoque que se utiliza cuando el investigador evalúa el progreso del aprendizaje en acción y sobre la acción. El instrumento que será la prueba escrita de la competencia lectora, al respecto Collins y Lindström (2021) manifiestan este tipo de

instrumento permite identificar necesidades intervención en contextos reales en la que los escolares demuestran sus capacidades lectoras en forma holística.

- **Nombre exacto de cada test o escala: ACL-6:** Evaluación de la comprensión lectora (6.º de primaria)
- **Autoras:** Glòria Català i Agràs, Mireia Català i Agràs, Encarna Molina i Hita, Rosa Monclús i Bareche
- **Asesor pedagógico:** Dr. Gabriel Comes i Nolla (Universitat Rovira i Virgili)
- **Análisis psicométrico:** Dr. Jordi Renom i Pinsach (Universitat de Barcelona)
- **Año de publicación:** 3.ª edición: enero 2007
- **Dimensiones e ítems que mide:** Dimensiones evaluadas (basadas en taxonomía de Barrett): Comprensión literal, Comprensión reorganizativa, Comprensión inferencial, Comprensión crítica. Estructura por prueba: ACL-6: 10 textos con 36 ítems, el tiempo de 60 minutos.
- **Validez de contenido: presenta,** revisión bibliográfica de principales autores en comprensión lectora, revisión por maestros tutores de los niveles correspondientes, evaluación de adecuación en cuanto a interés, amenidad y dificultad así como inclusión de diversas tipologías textuales y áreas curriculares
- **Validez de criterio: Presenta, correlación con valoración de maestros:** Correlaciones altamente significativas entre resultados ACL y valoraciones de maestros sobre comprensión lectora de cada alumno. La muestra de validación: 3.980 niños y niñas de 27 centros de enseñanza de Cataluña (escuelas públicas y privadas, rurales y urbanas)
- **Validez de constructo: se desarrolló el análisis factorial confirmatorio.**
- **Evidencia de confiabilidad: Coeficiente de fiabilidad: a través del método KR-20** (Kuder-Richardson 20) cuyos

resultados de coeficientes superiores a 0,75 (considerados aceptables)

- **Baremos:** Escala de decatipos que divide la curva normal en 10 sectores, basada en distribución normal confirmada estadísticamente

4.8. Técnicas de análisis y procesamiento de datos

A partir de la verificación de datos de normalidad de Kolmogórov-Smirnov con el paquete estadístico IBM SPSS versión 20 se decidirá utilizar las técnicas de análisis ya sea el coeficiente de Spearman o el coeficiente de correlación de Pearson. A continuación, se presenta la tabla 5 con las técnicas y etapas de procesamiento de datos:

Tabla 5

Técnicas de análisis y procesamiento de datos según objetivos de investigación

| Objetivos | Técnicas de Análisis | Secuencia de Procesamiento de Datos |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objetivo General Determinar la relación entre la metacognición y la competencia lectora en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025. | - Coeficiente de correlación de Spearman (datos no paramétricos) o Coeficiente de correlación de Pearson (datos paramétricos) - Prueba de significancia estadística. | 1. Codificación de datos (ESCOLA y ACL-6). 2. Cálculo de puntajes totales de metacognición y competencia lectora 3. Verificación de normalidad (Kolmogórov-Smirnov). 4. Análisis correlacional bivariado. 5. Interpretación de la fuerza y dirección de la relación. |
| O.E.1 Analizar la relación entre el proceso de planificación y la comprensión literal en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025 | Coeficiente de correlación entre proceso de planificación y comprensión literal. | 1. Extracción de puntajes del subdimensión de planificación. 2. Codificación de comprensión literal. 3. Análisis correlacional bivariado. |
| O.E.2 Analizar la relación entre el proceso de supervisión y la comprensión reorganizativa en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025. | Coeficiente de correlación entre proceso de supervisión y comprensión reorganizativa. | 1. Extracción de puntajes del subdimensión de supervisión. 2. Codificación de la habilidad de comprensión del texto. 3. Análisis correlacional bivariado. |
| O.E.3 Analizar la relación entre el proceso de supervisión y la comprensión inferencial en | Coeficiente de correlación entre proceso de supervisión y | 1. Extracción de puntajes del subdimensión supervisión. 2. Codificación de comprensión inferencial. |

| | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025 | comprensión inferencial. | 3. Análisis correlacional bivariado. |
| O.E.4 Analizar la relación entre el proceso de evaluación y la comprensión crítica en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025. | Coefficiente de correlación entre proceso de evaluación y comprensión crítica. | 1. Extracción de puntajes del subdimensión evaluación. 2. Codificación de comprensión crítica. 3. Análisis correlacional bivariado. |

Nota: la tabla muestra las técnicas de análisis y procesamiento de datos según los objetivos de investigación

V. RESULTADOS

5.1. Presentación de resultados

Tabla 6

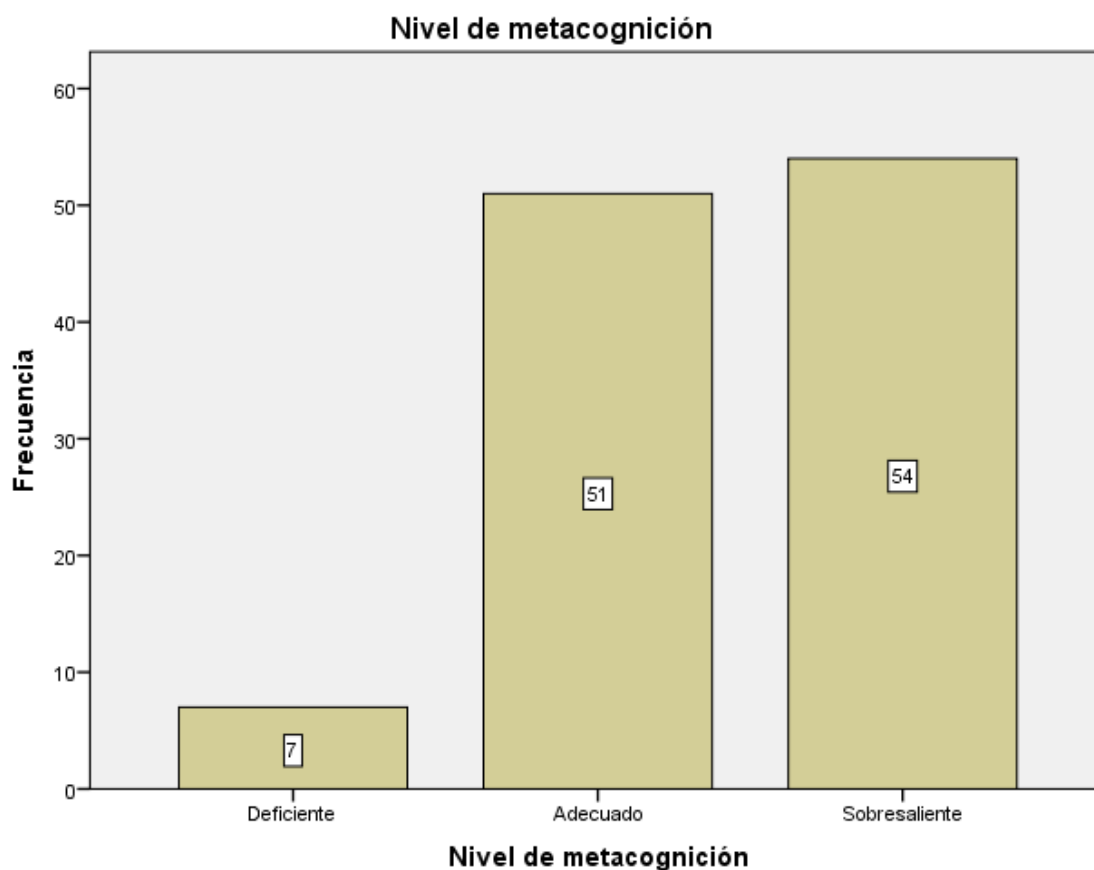
Niveles de metacognición en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Deficiente | 7 | 6,3 | 6,3 | 6,3 |
| | Adecuado | 51 | 45,5 | 45,5 | 51,8 |
| | Sobresaliente | 54 | 48,2 | 48,2 | 100,0 |
| | Total | 112 | 100,0 | 100,0 | |

Nota: Data de resultados.

Figura 2

Gráfico de niveles de metacognición en escolares de educación primaria en una institución pública de Puno, 2025



Nota: La figura representa la distribución de los niveles de metacognición (Deficiente, Adecuado y Sobresaliente) en escolares mujeres de sexto grado de Educación Primaria de la región Puno durante el año 2025.

Tabla 7

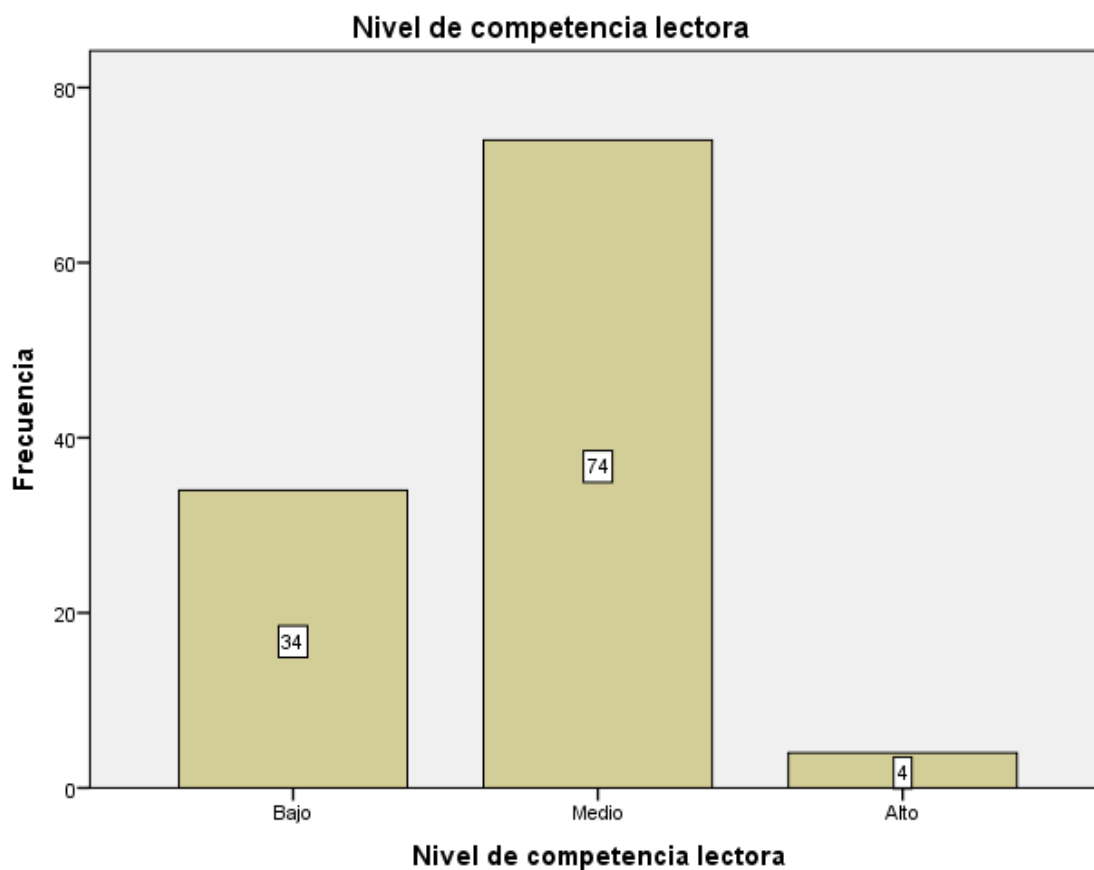
Niveles de competencia lectora en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Bajo | 34 | 30,4 | 30,4 | 30,4 |
| | Medio | 74 | 66,1 | 66,1 | 96,4 |
| | Alto | 4 | 3,6 | 3,6 | 100,0 |
| | Total | 112 | 100,0 | 100,0 | |

Nota: Data de resultados.

Figura 3

Gráfico de niveles de competencia lectora en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025



Nota: La figura representa la distribución de los niveles de competencia lectora (Bajo, Medio y Alto) en escolares mujeres de sexto grado de Educación Primaria de la región Puno durante el año 2025.

Tabla 8

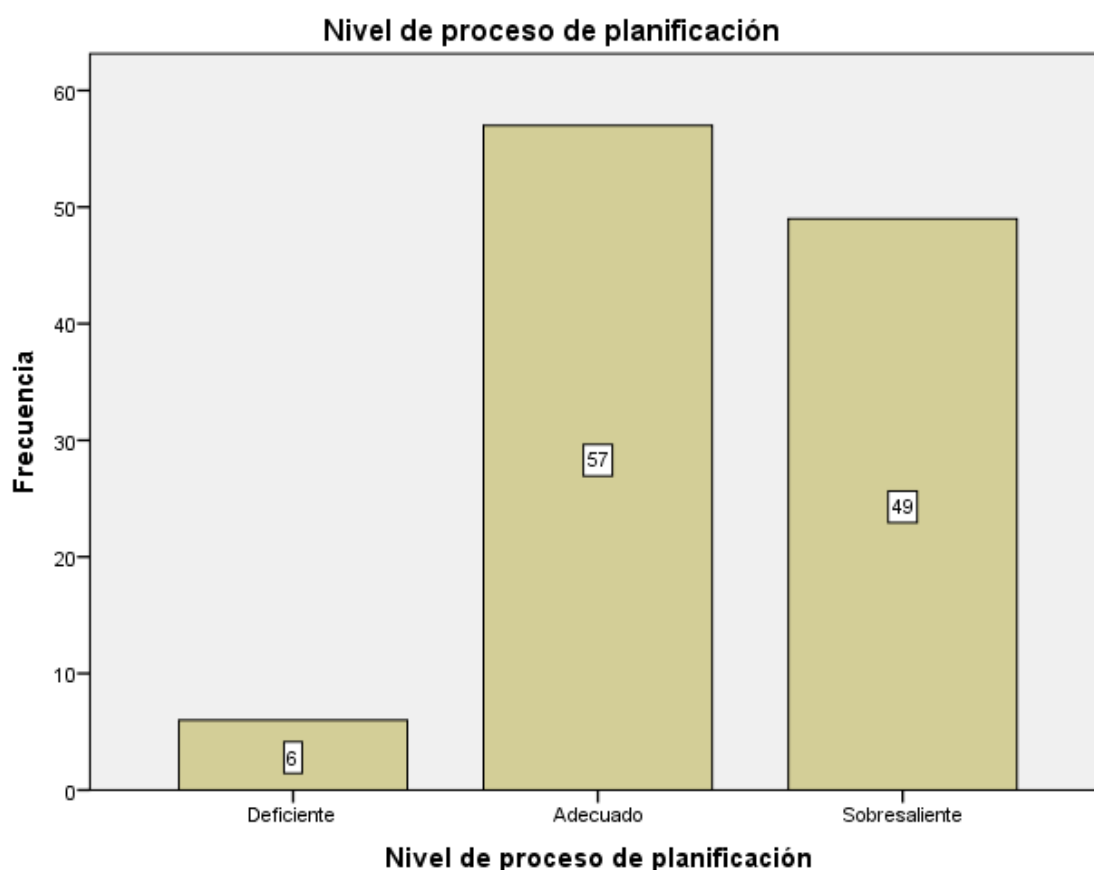
Niveles del proceso de planificación de la metacognición en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Deficiente | 6 | 5,4 | 5,4 | 5,4 |
| | Adecuado | 57 | 50,9 | 50,9 | 56,3 |
| | Sobresaliente | 49 | 43,8 | 43,8 | 100,0 |
| | Total | 112 | 100,0 | 100,0 | |

Nota: Data de resultados.

Figura 4

Gráfico de niveles de proceso de planificación de la metacognición en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025



Nota: La figura representa la distribución de los niveles del proceso de planificación metacognitiva (Deficiente, Adecuado y Sobresaliente), en escolares mujeres de sexto grado de Educación Primaria de la región Puno durante el año 2025.

Tabla 9

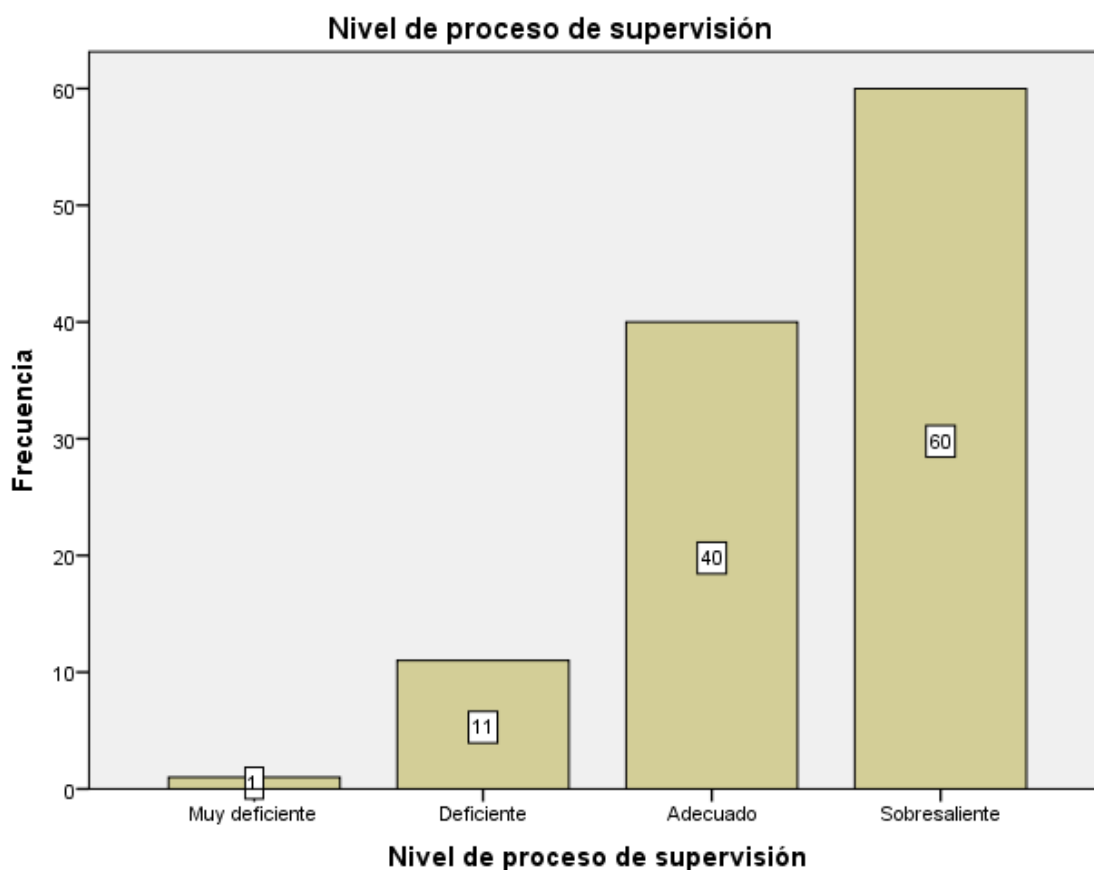
Nivel del proceso de supervisión de la metacognición en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Muy deficiente | 1 | ,9 | ,9 | ,9 |
| | Deficiente | 11 | 9,8 | 9,8 | 10,7 |
| | Adecuado | 40 | 35,7 | 35,7 | 46,4 |
| | Sobresaliente | 60 | 53,6 | 53,6 | 100,0 |
| | Total | 112 | 100,0 | 100,0 | |

Nota: Data de resultados.

Figura 5

Gráfico de niveles del proceso de supervisión de la metacognición en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025



Nota: La figura representa la distribución de los niveles del proceso de supervisión metacognitiva Muy deficiente, Deficiente, Adecuado y Sobresaliente, en escolares mujeres de sexto grado de Educación Primaria de la región Puno durante el año 2025.

Tabla 10

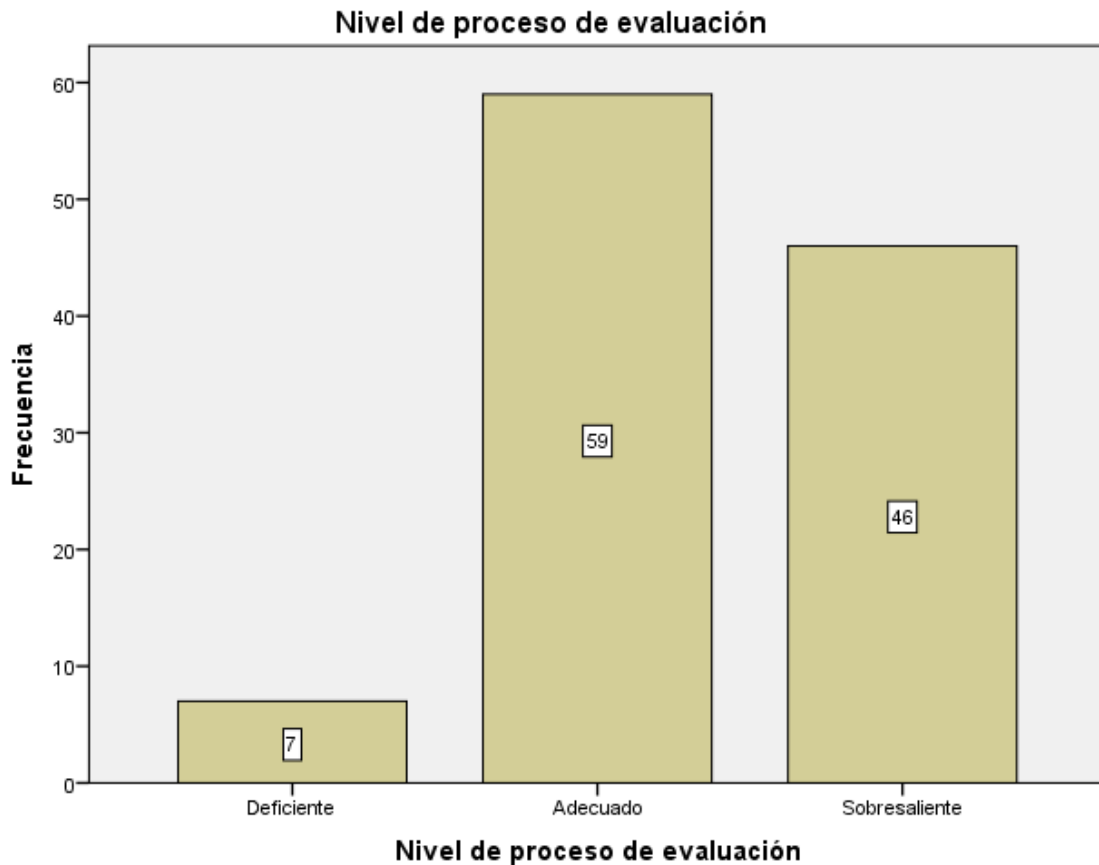
Niveles del proceso de evaluación de la metacognición en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Deficiente | 7 | 6,3 | 6,3 | 6,3 |
| | Adecuado | 59 | 52,7 | 52,7 | 58,9 |
| | Sobresaliente | 46 | 41,1 | 41,1 | 100,0 |
| | Total | 112 | 100,0 | 100,0 | |

Nota: Data de resultados.

Figura 6

Gráfico de niveles del proceso de evaluación de la metacognición en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025



Nota: La figura representa la distribución de los niveles del proceso de supervisión evaluación, Deficiente, Adecuado y Sobresaliente, en escolares mujeres de sexto grado de Educación Primaria de la región Puno durante el año 2025.

Tabla 11

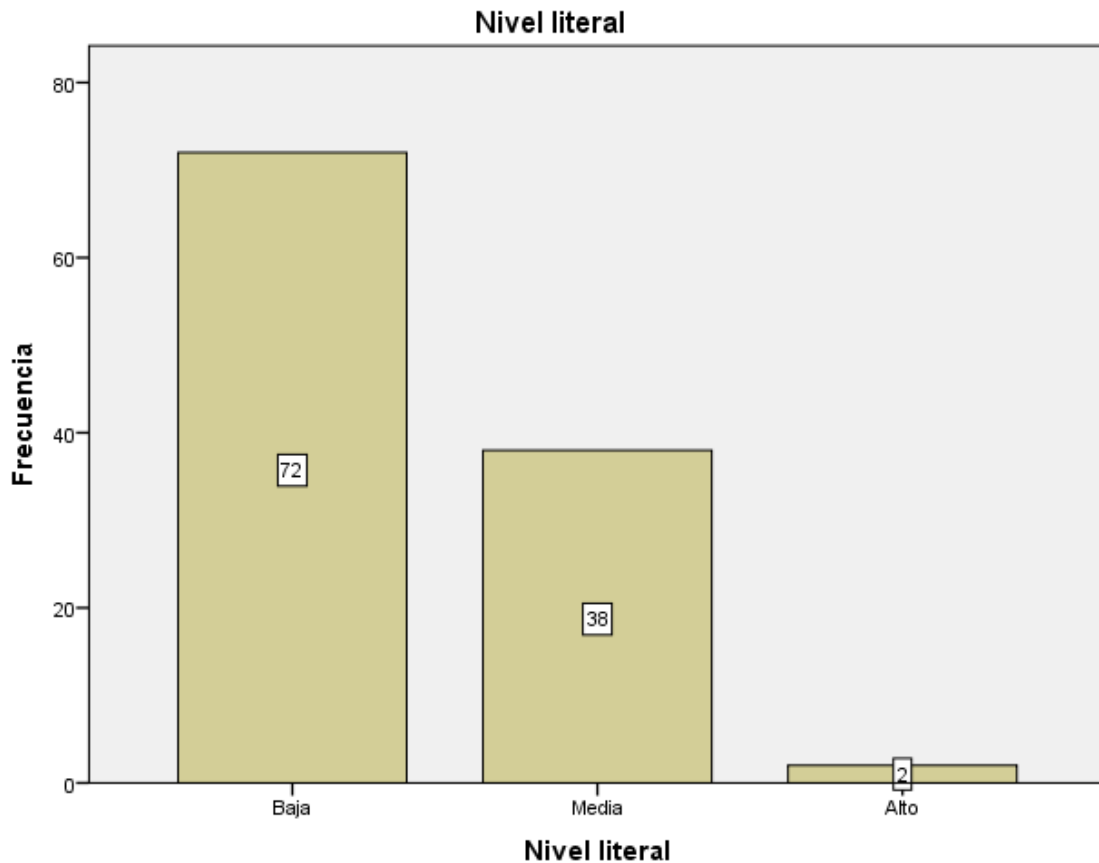
Nivel de la comprensión literal en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Baja | 72 | 64,3 | 64,3 |
| | Media | 38 | 33,9 | 98,2 |
| | Alto | 2 | 1,8 | 100,0 |
| | Total | 112 | 100,0 | 100,0 |

Nota: Data de resultados.

Figura 7

Gráfico de niveles de la comprensión literal en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025



Nota: La figura representa la distribución de los niveles de la comprensión literal baja, media y alto en escolares mujeres de sexto grado de Educación Primaria de la región Puno durante el año 2025.

Tabla 12

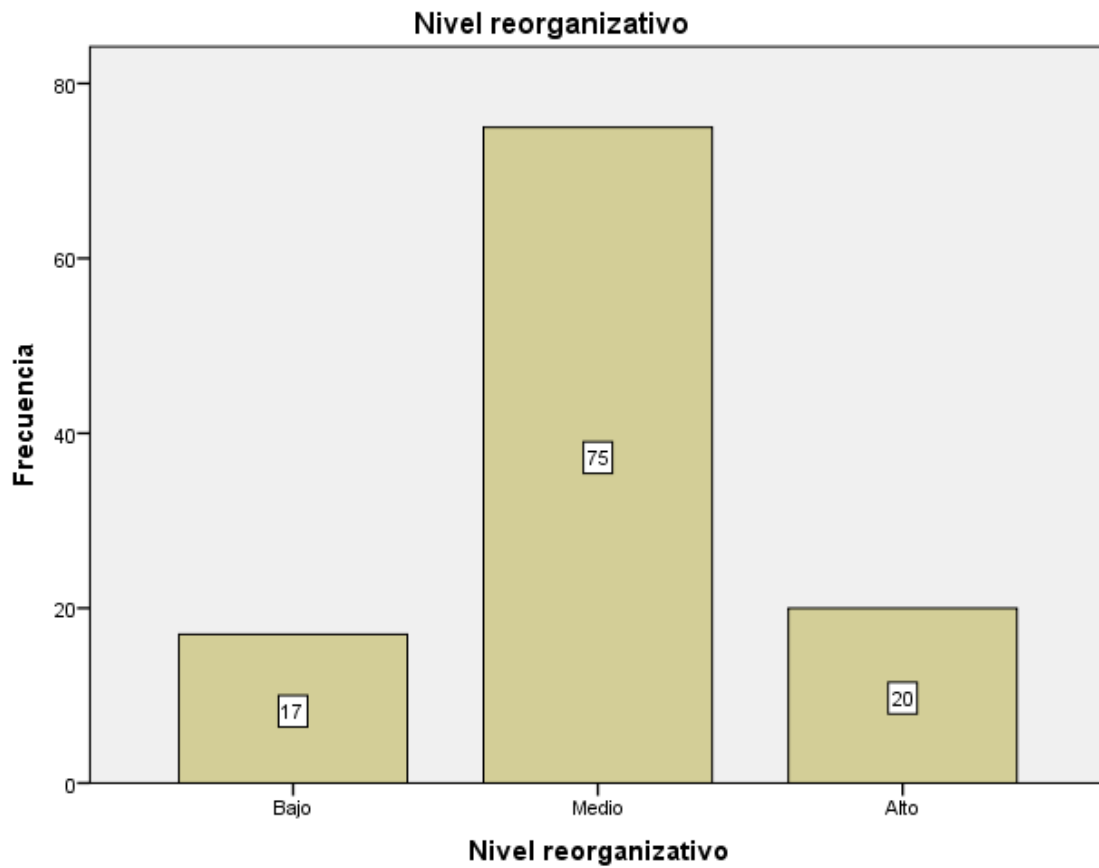
Nivel de la comprensión reorganizativo en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Bajo | 17 | 15,2 | 15,2 | 15,2 |
| | Medio | 75 | 67,0 | 67,0 | 82,1 |
| | Alto | 20 | 17,9 | 17,9 | 100,0 |
| | Total | 112 | 100,0 | 100,0 | |

Nota: Data de resultados.

Figura 8

Gráfico de niveles de la comprensión reorganizativo en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025



Nota: La figura representa la distribución de los niveles de la comprensión literal bajo, medio y alto en escolares mujeres de sexto grado de Educación Primaria de la región Puno durante el año 2025.

Tabla 13

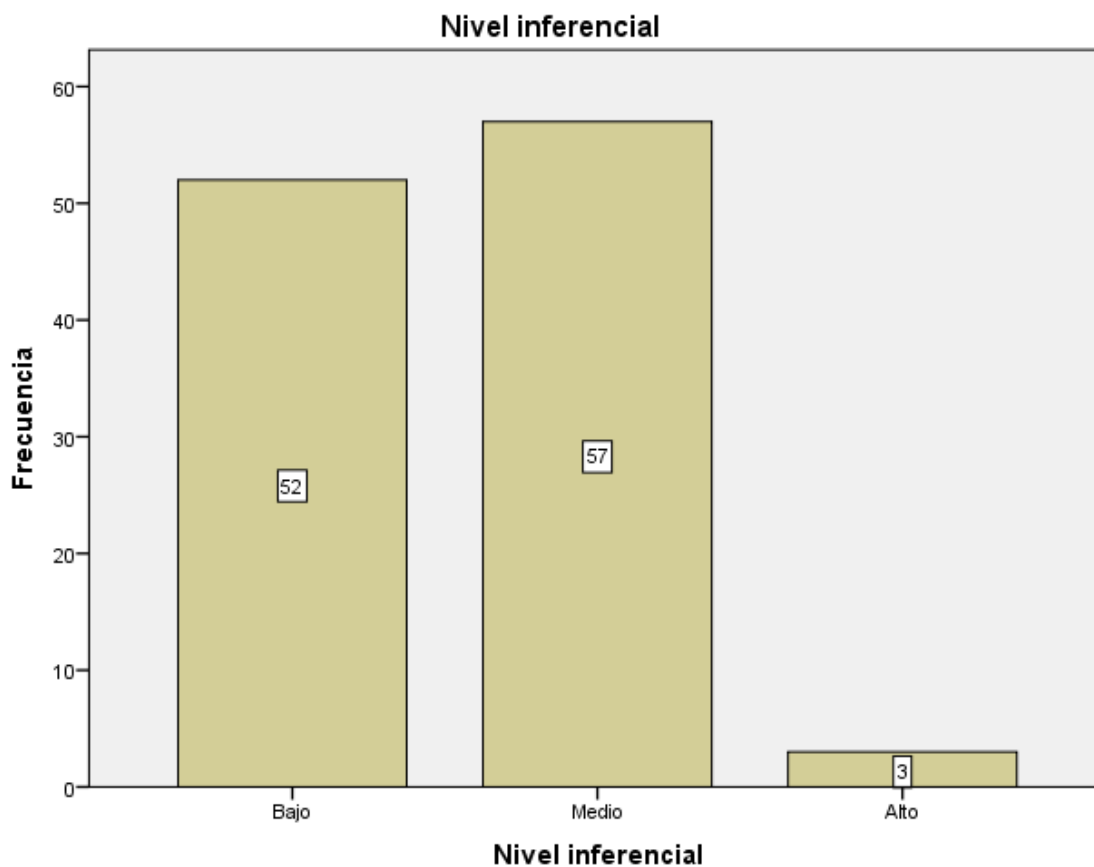
Nivel de comprensión inferencial en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Bajo | 52 | 46,4 | 46,4 | 46,4 |
| | Medio | 57 | 50,9 | 50,9 | 97,3 |
| | Alto | 3 | 2,7 | 2,7 | 100,0 |
| | Total | 112 | 100,0 | 100,0 | |

Nota: Data de resultados.

Figura 9

Gráfico de niveles de comprensión inferencial en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025



Nota: La figura representa la distribución de los niveles de la comprensión inferencial bajo, medio y alto en escolares mujeres de sexto grado de Educación Primaria de la región Puno durante el año 2025.

Tabla 14

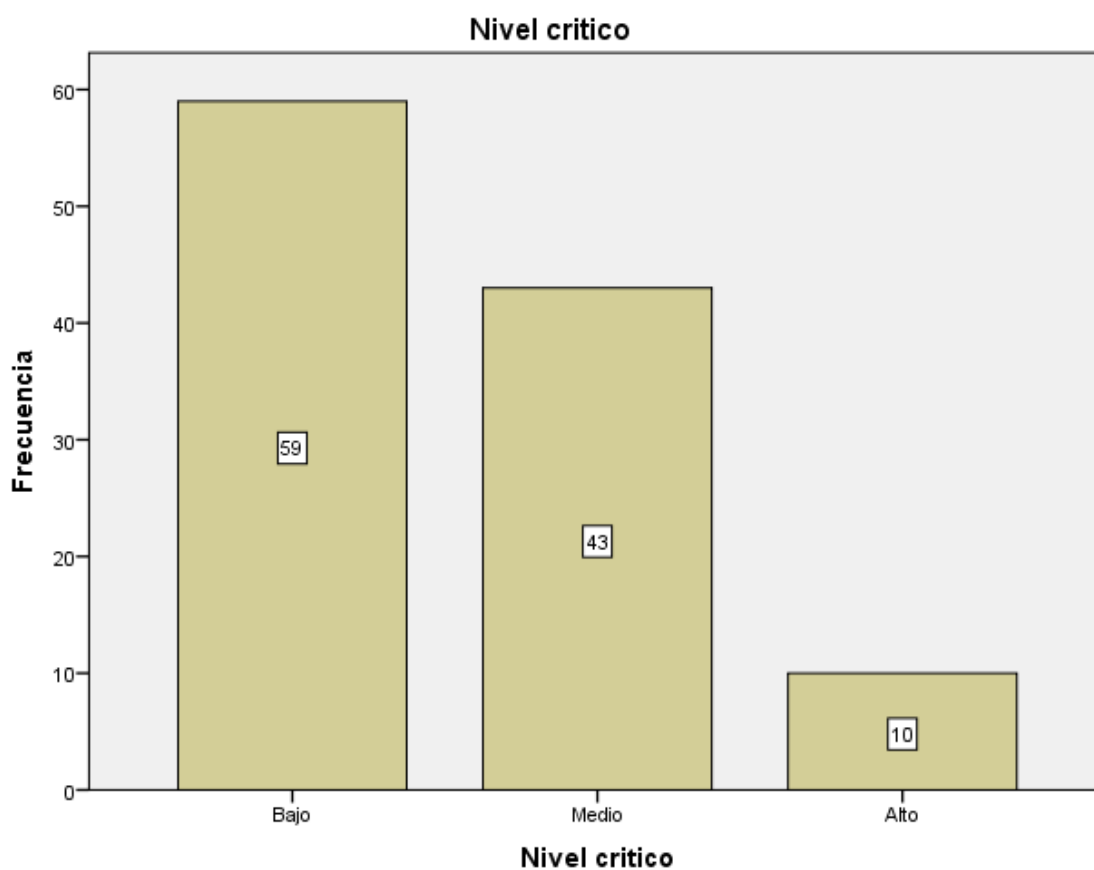
Nivel de comprensión crítica en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Bajo | 59 | 52,7 | 52,7 | 52,7 |
| | Medio | 43 | 38,4 | 38,4 | 91,1 |
| | Alto | 10 | 8,9 | 8,9 | 100,0 |
| | Total | 112 | 100,0 | 100,0 | |

Nota: Data de resultados.

Figura 10

Gráfico de niveles de comprensión crítica en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025



Nota: La figura representa la distribución de los niveles de la comprensión crítica bajo, medio y alto en escolares mujeres de sexto grado de Educación Primaria de la región Puno durante el año 2025.

5.2. Interpretación de resultados

En la tabla 6 y Figura N° 2 muestra que la mayoría de las estudiantes se encuentran en el nivel sobresaliente de metacognición, alcanzando el 48,2% (54) del total evaluado. El grupo tiene un dominio sólido de estrategias para regular y supervisar su propio aprendizaje. Asimismo, el 45,5% (51) se encuentra en el nivel adecuado, mostrando habilidades metacognitivas funcionales, aunque menos consistentes que el grupo sobresaliente, y solo el 6,3% (7) se encuentra en el nivel deficiente, indicando que la muestra tiene limitaciones en la planificación y monitoreo de sus procesos cognitivos.

En la tabla 7 y figura N°2 se identifica que un 66,1% (74) de los estudiantes se encuentra en el nivel medio de competencia lectora, lo cual nos indica que poseen un manejo aceptable de la comprensión de textos. Asimismo, un 30,4% (34) se ubica en el nivel bajo, presentando dificultades para identificar ideas principales, relacionar información relevante o comprender adecuadamente textos que demandan un procesamiento más elaborado, por otra parte, un 3,6% (4) alcanza el nivel alto, demostrando una capacidad sólida para entender significados, evaluar información y construir interpretaciones críticas.

La Tabla 8 y Figura N°3 indica que el 50,9% (57) de los estudiantes se encuentra en el nivel adecuado del proceso de planificación metacognitiva, lo que nos demuestra que la mayoría es capaz de organizar sus actividades cognitivas. A su vez, el 43,8% (49) alcanza un nivel sobresaliente, lo que nos demuestra que planifican sus acciones de manera más estructurada, y seleccionan estrategias indicadas para sus aprendizajes, también se observa que el 5,4% (6) se ubica en el nivel deficiente, lo que nos permite ver las dificultades para definir objetivos, elegir estrategias apropiadas o prever los resultados de sus acciones cognitivas.

La Tabla 9 y Figura N°4 muestra que el 53,6% (60) de los estudiantes alcanza el nivel sobresaliente en el proceso de supervisión metacognitiva, este dato implica que la mayoría posee una capacidad efectiva para seguir sus estrategias, y evaluar el desarrollo de su aprendizaje de manera continua. A su vez, un 35,7% (40) se encuentra en el nivel adecuado, lo que refleja un control moderado de sus acciones cognitivas. Por otro lado, el 9,8% (11) se sitúa en el nivel deficiente y solo un 0,9% (1) en el nivel muy deficiente, mostrándonos dificultades importantes para identificar errores y ajustar técnicas de estudio.

La Tabla 10 y Figura N°5 evidencia que el 52,7% (59) de las estudiantes alcanza un nivel adecuado en el proceso de evaluación metacognitiva, lo que significa que la mayoría logra reflexionar de manera aceptable sobre sus propios procesos cognitivos. El 41,1% (46) se ubica en el nivel sobresaliente, lo que muestra que las estudiantes

alcanzaron un dominio más avanzado de habilidades de autoevaluación. Solo un 6,3% (7) presenta un nivel deficiente, lo cual nos indica dificultades para analizar las estrategias que utilizan y detectar errores o reconocer sus propios avances.

La Tabla 11 y Figura N° 6, presentan que el 64,3% de las estudiantes se ubica en el nivel bajo de comprensión literal, lo que demuestra que la mayoría presenta dificultades para identificar información clara, reconocer detalles concretos o recuperar datos que se encuentran claramente señalados en el texto. Por otro lado, el 33,9% se encuentra en el nivel medio, mostrando una comprensión moderada pero aún insuficiente de los elementos literales. Solo el 1,8% alcanza el nivel alto, lo que nos demuestra que un porcentaje mínimo posee la capacidad de interpretar eficazmente la información que se encuentra en los textos.

La Tabla 12 y Figura N°7 representa que el 67% (75) de las estudiantes se encuentra en el nivel medio de comprensión reorganizativa, lo que nos demuestra que la mayoría de las estudiantes es capaz de ordenar, clasificar y relacionar información del texto de manera aceptable. Además, el 17,9% (20) alcanza el nivel alto, lo que nos indica la capacidad de establecer relaciones más complejas, reformular ideas y reorganizar contenido de manera más eficaz. En cambio, el 15,2% (17) se sitúa en el nivel bajo, presentando dificultades para identificar relaciones entre ideas o reestructurar la información adecuada.

La Tabla 13 y Figura N°8 muestra que el 50,9% (57) de las estudiantes se sitúa en el nivel medio de comprensión inferencial, lo que indica que pueden deducir algunos significados que sobreentienden, aunque aún presentan limitaciones importantes en la interpretación de información que no está clara. Por otro lado, el 46,4% (52) se ubica en el nivel bajo, lo que evidencia que existe dificultades significativas para realizar deducciones correctas, relacionar información o sacar conclusiones adecuadas. Solo el 2,7% (3) alcanza el nivel alto, lo que nos permite ver que las alumnas lograron habilidades sólidas para sobreentender interpretar y elaborar deducciones.

La Tabla 14 y Figura N°9 muestran que el 52,7% (59) de las estudiantes se ubica en el nivel bajo de comprensión crítica, lo que nos permite ver que existe dificultades para analizar argumentos, emitir juicios valorativos o evaluar adecuadamente la información contenida en un texto. El 38,4% (43) se encuentra en el nivel medio, demostrando una capacidad analítica básica, aunque sin la profundidad necesaria para un análisis crítico consolidado. Y el 8,9% (10) alcanza el nivel alto, permitiéndonos ver que las alumnas alcanzaron habilidades para reflexionar, evaluar y argumentar de manera fundamentada.

VI. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el presente apartado se presentan el análisis de resultados estadísticos en función a los objetivos planteados en la investigación, en la primera parte se encuentra la prueba de normalidad y posterior a ello la contrastación de las hipótesis estadísticas.

6.1. Análisis inferencial

6.1.1. Prueba de normalidad

H0: Los datos analizados siguen una distribución normal.

H1: Los datos analizados no siguen una distribución normal.

En Kolmogorov-Smirnov:

$p > 0.05$ Se asume normalidad.

$p < 0.05$ Se rechaza la normalidad (datos no normales).

Tabla 15

Prueba de normalidad de las variables metacognición y competencia lectora en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025

| | Kolmogorov-Smirnov | | |
|---------------|--------------------|-----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. |
| Metacognición | ,114 | 112 | ,001 |
| Lectura | ,087 | 112 | ,036 |

Nota: Basado en los datos globales de la variable metacognición y competencia lectora.

Según la tabla 15, los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov respecto a la variable metacognición y lectura muestran que ninguna de las dos variables cumple con el supuesto de distribución normal en la población de 112 escolares. La variable metacognición presentó un valor estadístico de 0.114 con una significancia de p valor de 0,001, en tanto que la competencia lectora presentó un estadístico de 0,087 con un p valor de 0,036. Ambos valores son inferiores al nivel de significancia que es 0,05, lo que implica rechazar la hipótesis nula de normalidad y aceptar que la distribución de los datos no es normal. En consecuencia, se debe recurrir a pruebas estadísticas no paramétricas que no requieran el supuesto de normalidad. Por lo que para la presente investigación se utiliza la Rho de Spearman a fin de contrastar las hipótesis.

6.1.2. Prueba de contrastación de hipótesis general

Hipótesis nula (H₀)

No existe una asociación significativa entre la metacognición y competencia lectora en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

Hipótesis alterna (H_a)

Existe una asociación significativa entre la metacognición y competencia lectora en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

Nivel de significancia: $\alpha = 0,05$

Regla de decisión :

Si $p > 0,05$ = Se acepta la H₀ y se rechaza la H_a

Si $p < 0,05$ = Se rechaza la H₀ y se acepta la H_a

Tabla 16

Prueba de asociación significativa entre la metacognición y competencia lectora en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025

| | | | Metacognición | Lectura |
|-----------------|---------------|-----------------------------|---------------|---------|
| Rho de Spearman | Metacognición | Coefficiente de correlación | 1,000 | ,572** |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,000 |
| | | N | 112 | 112 |
| | Lectura | Coefficiente de correlación | ,572** | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,000 | . |
| | | N | 112 | 112 |

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 16 muestra los datos hallados al aplicar el coeficiente de correlación de Rho de Spearman al asociar la metacognición con la competencia lectora en una muestra de 112 estudiantes mujeres de educación primaria. El valor Rho fue de 0,572 con un p valor de 0,000 menor a 0,05. En tal sentido, la correlación es positiva de magnitud moderada, lo que indica la asociación entre ambas variables; es decir, existe covariación entre metacognición y la competencia lectora ya que al variar la metacognición también cambia la competencia lectora en formas consistente. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Prueba de hipótesis específica 1

Hipótesis nula (H₀)

No existe una asociación significativa entre el proceso de planificación y el nivel de comprensión literal en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

Hipótesis alterna (H_a)

Existe una asociación significativa entre el proceso de planificación y el nivel de comprensión literal en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

Nivel de significancia: $\alpha = 0,05$

Regla de decisión :

Si $p > 0,05$ = Se acepta la H₀ y se rechaza la H_a

Si $p < 0,05$ = Se rechaza la H₀ y se acepta la H_a

Tabla 17

Prueba de asociación significativa entre el proceso de planificación y el nivel de comprensión literal en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

| | | | Planificación | Nivel literal |
|-----------------|---------------|-----------------------------|---------------|---------------|
| Rho de Spearman | Planificación | Coefficiente de correlación | 1,000 | ,357** |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,000 |
| | | N | 112 | 112 |
| | Nivel literal | Coefficiente de correlación | ,357** | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,000 | . |
| | | N | 112 | 112 |

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados de la tabla 17 evidencian una asociación significativa entre el proceso de la planificación y el nivel de la competencia lectora literal de 0,357 y un p valor de 0,000. Lo que implica que la fuerza de asociación es de baja a moderada. La correlación demuestra que a mayores procesos de planificación están asociados con aumentos en el nivel de comprensión literal de escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025. Los resultados demuestran que el mejoramiento de los niveles de comprensión literal está contribuido por el desarrollo de los procesos de planificación.

Prueba de hipótesis específica 2

Hipótesis nula (H₀)

No existe una asociación significativa entre la supervisión y el nivel de comprensión reorganizativo en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

Hipótesis alterna (H_a)

Existe una asociación significativa entre la supervisión y el nivel de comprensión reorganizativo en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

Nivel de significancia: $\alpha = 0,05$

Regla de decisión :

Si $p > 0,05$ = Se acepta la H₀ y se rechaza la H_a

Si $p < 0,05$ = Se rechaza la H₀ y se acepta la H_a

Tabla 18

Prueba de asociación significativa entre el proceso de la supervisión y el nivel de comprensión reorganizativo en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

| | | Supervisión | Nivel reorganizativo |
|----------------------|----------------------|-----------------------------|----------------------|
| Rho de Spearman | Supervisión | Coefficiente de correlación | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,165 |
| | | N | 112 |
| Nivel reorganizativo | Nivel reorganizativo | Coefficiente de correlación | ,165 |
| | | Sig. (bilateral) | ,082 |
| | | N | 112 |

Los resultados de la tabla 18, evidencian a partir del coeficiente de correlación de Spearman que no existe asociación significativa estadística entre el proceso de supervisión y el nivel de comprensión reorganizativo, los resultados de la tabla muestran que, el p valor hallado fue 0,082, dato que es mayor a 0,05. Lo que imposibilita rechazar la hipótesis nula. Lo hallado implica que los cambios en la variable supervisión no se asocian con las variaciones de los puntajes del nivel de comprensión reorganizativa en escolares de educación primaria en el año 2025.

Prueba de hipótesis específica 3

Hipótesis nula (H₀)

No existe una asociación significativa entre el proceso de supervisión y el nivel de comprensión inferencial en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

Hipótesis alterna (H_a)

Existe una asociación significativa entre el proceso de supervisión y el nivel de comprensión inferencial en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

Nivel de significancia: $\alpha = 0,05$

Regla de decisión :

Si $p > 0,05$ = Se acepta la H₀ y se rechaza la H_a

Si $p < 0,05$ = Se rechaza la H₀ y se acepta la H_a

Tabla 19

Prueba de asociación significativa entre el proceso de la supervisión y el nivel de comprensión inferencial en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025

| | | | Supervisión | Nivel inferencial |
|-----------------|-------------------|-----------------------------|-------------|-------------------|
| Rho de Spearman | Supervisión | Coefficiente de correlación | 1,000 | ,437** |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,000 |
| | | N | 112 | 112 |
| | Nivel inferencial | Coefficiente de correlación | ,437** | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,000 | . |
| | | N | 112 | 112 |

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 19 muestra los datos hallados al aplicar el coeficiente de correlación de Rho de Spearman al asociar la supervisión y el nivel inferencia en una muestra de 112 estudiantes de educación primaria. El valor Rho fue de 0,437 con un p valor de 0,000 menor a 0,05. Este dato comunica la existencia de una asociación positiva y de nivel moderado entre el proceso de la supervisión y el nivel de comprensión inferencial. Es decir, existe covariación entre supervisión y nivel inferencial pues al cambiar una de las dos variables también la otra muestra variaciones consistentes.

Prueba de hipótesis específica 4

Hipótesis nula (H₀)

No existe una asociación significativa entre el proceso de evaluación y el nivel de comprensión crítico en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

Hipótesis alterna (H_a)

Existe una asociación significativa entre el proceso de evaluación y el nivel de comprensión crítico en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

Nivel de significancia: $\alpha = 0,05$

Regla de decisión :

Si $p > 0,05$ = Se acepta la H₀ y se rechaza la H_a

Si $p < 0,05$ = Se rechaza la H₀ y se acepta la H_a

Tabla 20

Prueba de relación significativa entre el proceso de la evaluación y el nivel de comprensión crítico en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025

| | | | Evaluación | Nivel crítico |
|-----------------|---------------|----------------------------|------------|---------------|
| Rho de Spearman | Evaluación | Coeficiente de correlación | 1,000 | ,288** |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,002 |
| | | N | 112 | 112 |
| Nivel crítico | Nivel crítico | Coeficiente de correlación | ,288** | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,002 | . |
| | | N | 112 | 112 |

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 20 representa los datos encontrados al aplicar el coeficiente de correlación de Rho de Spearman al asociar el proceso de evaluación con el nivel de comprensión crítico en una muestra de 112 estudiantes de educación primaria. El valor Rho fue de 0,288 con un p valor de 0,002 menor a 0,05. Estos datos informan la existencia de una asociación positiva y baja intensidad entre la supervisión y el nivel inferencial. Por tanto, existe comovimiento entre ambas variables.

VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

7.1. Comparación de los resultados

A partir del Rho de Spearman, la investigación identificó un valor de asociación positiva moderada de 0,572 con un p valor de 0,000 entre la metacognición y competencia lectora en una muestra de 112 estudiantes de la ciudad de Puno en el año 2025. Lo que implica que existe una relación positiva, pues al variar la metacognición también lo hace la competencia lectora.

Al respecto, este resultado a nivel empírico coincide con la investigación de Cruzado (2020), el autor identificó la existencia de una fuerza de asociación positiva moderada de 0.40. En igual sentido, con Quintana Mayta y Salomé Mayta (2021), cuyo hallazgo fue una asociación de 0.478 entre metacognición y comprensión de textos. Estos datos confirman la existencia de una asociación positiva moderada entre ambas variables. También concuerda en el nivel de correlación positiva moderada con el hallazgo de Melchor Yajahuanca (2025), investigador que encontró una relación significativa, directa y alta ($\rho = .609$; $p < 0.001$) entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora. Así como asociaciones con los niveles de comprensión lectora: literal de $\rho = .459$, reorganizativa de $\rho = .479$, inferencial $\rho = .518$ y criterial de $\rho = .535$.

Si bien es cierto, existen antecedentes en la que ubican una correlación moderada existen también investigaciones que encontraron una correlación positiva alta y muy alta como la de Mozo Saba (2023) que halló una relación de 0,93 en adolescentes de 15 años, así como la investigación de Mozo Saba (2023) que encontró una relación de 0.78 entre la comprensión lectora y metacognición en 117 estudiantes de sexto grado de Educación Primaria. De similar manera Taber y colaboradores (2022), encontraron una correlación significativa y positiva entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en comunicación ($r = 0,705$; $p < 0,000$).

En esa misma perspectiva, Jiménez Romero (2023), en su tesis denominada estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora, que tuvo como propósito analizar si existe una relación entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en alumnos de primaria, encontró una correlación de $Rho = 0.859$, en consecuencia, los datos

empíricos demuestran una asociación entre metacognición y competencia lectora que varían entre 0.40 y 0.93.

Se identificó también una correlación entre el proceso metacognitivo de supervisión y la comprensión lectora de nivel inferencial de 0.288, es decir una asociación positiva y de baja intensidad. Este hallazgo coincide con otras investigaciones en el rango positivo de Spearman con la investigación de Mozo Saba (2023) investigador que identificó un valor Rho de .689 es decir una correlación positiva moderada. También concuerda con Cruzado Laurente (2020) pues halló una correlación significativa entre la metacognición y la comprensión lectora, especialmente entre la estrategia de evaluación metacognitiva y el rendimiento lector, con un coeficiente rho = 0.446.

VIII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

La metacognición se relaciona significativamente con la competencia lectora en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025. La correlación es positiva moderada con un valor Rho de 0,572 lo que implica ambas variables están vinculadas. La asociación moderada refleja que el desarrollo de los procesos metacognitivos corresponde a una variable relevante pero no necesariamente que determina el desarrollo de la competencia lectora. Desde la psicología constructivista significa que los escolares con un nivel mayor de conciencia metacognitiva logran regular sus procesos mentales en la competencia lectora. Aunque a partir del valor Rho de 0, 572 se identifican también la existencia de otras variables que influyen en el desempeño de la competencia lectora.

Primera: El proceso metacognitivo de planificación se relaciona significativamente con la comprensión literal. La asociación significativa es de 0, 357 es decir existe una fuerza de asociación es de baja a moderada. La asociación demuestra que la planificación es un factor importante en la competencia lectora pero no determinante, pues se evidencia la presencia de otros factores además de la planificación.

Segunda : El proceso de supervisión no se relaciona significativamente con la comprensión reorganizativa en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025. Este hallazgo sugiere que la supervisión no se relaciona determinadamente en la capacidad del escolar para jerarquizar información textual. El hallazgo podría explicarse debido a que la comprensión reorganizativa utiliza habilidades como clasificar, comparar y sintetizar. Es decir, la reorganización activa recursos específicos.

Tercera : El proceso de supervisión se relaciona significativamente con la comprensión inferencial. El valor Rho es de 0,437 es decir existe una asociación positiva y de nivel moderado entre el proceso de la supervisión y el nivel de comprensión inferencial. El hallazgo se explica debido a que desde el enfoque cognitivo de la lectura, la inferencia necesita un monitoreo constante del significado del texto, pues contribuye a detectar inconsistencias entre lo explícito del texto, los saberes previos y la constante hipótesis interpretativa del texto. Por

tanto, los escolares con mayor monitoreo activo están en un mejor nivel para inferir.

Cuarta : El proceso de evaluación se relaciona significativamente con la comprensión crítica. El valor Rho es de 0,288, lo que implica la existencia de una asociación positiva y baja intensidad entre la supervisión y el nivel inferencial. Este hallazgo indica la evaluación como proceso metacognitivo por sí misma no es determinante sino depende del proceso de evaluación metacognitiva sino también como del pensamiento crítico, experiencia de vida y conocimiento cultural.

RECOMENDACIONES

Primera :A partir de la investigación se recomienda diseñar e implementar un programa para desarrollar la metacognición en el área de comunicación, con la finalidad de enseñar de forma explícita estrategias de planificación, como establecimiento de propositivos previos de lectura, monitoreo permanente de la comprensión en el proceso de la lectura, así como reflexión de carácter evaluativo al culminar la lectura. Los docentes deben dedicar por lo menos una sesión semanal para desarrollar los procesos metacognitivos, se sugiere utilizar técnicas como pensamiento en voz alta.

Antes de la implementación de las estrategias y técnicas por parte de los docentes, el programa debe establecer talleres prácticos para que los profesores experimenten individualmente cómo se utiliza las estrategias metacognitivas, evidencien su impacto en la comprensión. En este marco se puede establecer comunidades de aprendizaje para continuamente mejorar la metacognición.

Segunda : En el aula los docentes en la hora de lectura necesitan implementar rutinas para planificar la lectura, éstas principalmente deben incluir acciones como: Activar conocimientos previos, predicción de contenidos en función de títulos o imágenes, asimismo plantear propósitos específicos de lectura, a la vez generar preguntas que orienten la comprensión. El tiempo aproximado en la sesión se estima entre 10 minutos.

Tercera : Los docentes para desarrollar la supervisión metacognitiva en los estudiantes en el proceso de la lectura deben ayudar a utilizar preguntas autorreguladoras como ¿En este párrafo estoy logrando entender? ¿existe palabras que no entiendo? ¿Existe relación entre la información del actual párrafo con la anterior?, a partir de la investigación el desarrollo de la metacognición debe abordarse desde un modelado explícito en la que los estudiantes observen para incorporar en sus estructuras cognitivas.

Cuarta : En la planificación curricular de la lectura la institución educativa debe desarrollar un enfoque que vaya más allá de la metacognición para desarrollar el pensamiento crítico, realizando un énfasis en evaluar la evidencia del texto, reconocer falacias argumentativas, sesgos del texto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albazi, S., & Shukri, N. (2016). Evaluating the effect of metacognitive strategy training on reading comprehension of female students at KAU. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(3), 172–183. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.3p.172>
- Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704_1
- Amiama-Español, C., & Mayor-Ruiz, C. (2018). Analysing the relationship between reading fluency and reading competence in Secondary Education | Explorando la relación entre fluidez lectora y competencia lectora en Educación Secundaria. *Ocnos*, 17(1), 21–31. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1278
- Baker, L. (1985). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. En D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon, & T. G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition, and human performance* (pp. 155-205). Academic Press.
- Baker, L. (2009). Metacognition. In *International Encyclopedia of Education Third Edition*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00484-X>
- Baker, L., & Beall, L. C. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 373-388). Routledge.
- Barreto Vergara, A. P. (2022). *Relación entre la metacognición y la comprensión lectora, y sus diferencias entre sexos, en estudiantes de 14 y 15 años de escuela secundaria* [Trabajo fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja].
- Briñol, P., & DeMarre, K. G. (2012). Social metacognition: Thinking about thinking in social psychology. In *Social Metacognition*. <https://doi.org/10.4324/9780203865989-7>
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>

- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)*. Editorial Graó.
- Churayra Maquera, B. (2022). *Estrategia didáctica para desarrollar comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de primaria de una institución educativa pública de Puno* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Escuela de Postgrado - Maestría en Educación con Mención en Gestión de la Educación.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Collins, A. A., & Lindström, E. R. (2021). Making sense of reading comprehension assessments: Guidance for evaluating student performance. *Journal of Learning Disabilities*, 54(3), 194-209. <https://doi.org/10.1177/1053451221994806>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Cruzado Laurente, H. E. (2020). *Metacognición y comprensión lectora en estudiantes de cuarto de primaria de una institución educativa pública de Huaycán* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio institucional UNE.
- Cubukcu, F. (2008). Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies. *Issues in Educational Research*, 18(1), 1–11.
- Dinsmore, D. L., & Alexander, P. A. (2024). Metacognition in reading comprehension: Individual differences and instructional implications. *Reading Research Quarterly*, 59(1), 89-107.
- Efklides, A. (2023). Metacognitive experiences and their role in cognition, motivation, and emotion. *Psychological Review*, 130(4), 891-919.
- Fleming, S. M., & Frith, C. D. (2014). The cognitive neuroscience of metacognition. In *Cognitive Neuroscience of Metacognition* (Vol. 9783642451). <https://doi.org/10.1007/978-3-642-45190-4>
- González-Betancor, S. M., Fernández-Monroy, M., Galván-Sánchez, I., & López-Puig, A. J. (2023). Academic performance of first-year university students: modelling the role of reading competence. *Higher Education Research and*

Development, 42(6), 1422–1437.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2142534>

Gutierrez de Blume, A. P., Montoya Londoño, D. M., Jiménez Rodríguez, V., Morán Núñez, O., Cuadro, A., Daset, L., Molina Delgado, M., García de la Cadena, C., Beltrán Navarro, M. B., Puente Ferreras, A., Urquijo, S., & Arias, W. L. (2024). Psychometric properties of the Metacognitive Awareness Inventory (MAI): standardization to an international spanish with 12 countries. *Metacognition and Learning*, 19(3), 793–825.
<https://doi.org/10.1007/s11409-024-09388-9>

Guy-Evans, O. (2023, December 13). What is a questionnaire and how is it used in research? *Simply Psychology*.
<https://www.simplypsychology.org/questionnaires.html>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill.

Huanca-Arohuanca, J. W., Asqui Manzano, M. L., Mamani Jilaja, D., Mamani-Coaquira, H., Charaja Cutipa, F., & Huayanca Medina, P. C. (2023). *Habilidades lingüísticas y comprensión lectora en la oquedad del siglo XXI: una mirada a la Institución Educativa Politécnica de Puno – Perú*. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación

Indeed. (2021, July 7). Basic vs. applied research: What's the difference? *Indeed Career Guide*. <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/basic-research-vs-applied-research>

Jiménez Romero, M. E. (2023). *Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en los estudiantes de educación primaria de la Institución Educativa N° 30073 Chupaca - 2021* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión].

Jiménez, V., & Alvarado, J. M. (2009). Measuring metacognitive strategies using the reading awareness scale ESCOLA. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 779-804.

Keestra, M. (2024). Metacognition. In *Elgar Encyclopedia of Interdisciplinarity and Transdisciplinarity*. <https://doi.org/10.4337/9781035317967.ch73>

Kim, J. H., Rothrock, L., Tharanathan, A., & Thiruvengada, H. (2011). Investigating the effects of metacognition in dynamic control tasks. In *Lecture Notes in*

- Computer Science Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics: Vol. 6761 LNCS (Issue PART 1)*. https://doi.org/10.1007/978-3-642-21602-2_41
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2022). *Comprehension: A paradigm for cognition* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Koné, S. (2021). Performance-based assessment implementation in EFL context. *Language Testing in Asia*, 11, 28. <https://doi.org/10.1186/s40468-021-00142-8>
- Larson, C. B. (2009). Metacognition: New research developments. In *Metacognition New Research Developments*.
- Lohr, S. L. (2010). *Sampling: Design and analysis* (2nd ed.). Brooks/Cole.
- McNamara, D. S., y Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297-384.
- Melchor Yajahuanca, N. (2025). *Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes del IV ciclo de primaria de la I.E. Multigrado Santa Rita Baja - 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. North-Holland.
- Ministerio de Educación del Perú. (2025). *Presentación de logros de aprendizaje ENLA 2024: Resultados nacionales*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2025/04/Presentaci%C3%B3n-de-logros-de-aprendizaje-ENLA-2024.pdf>
- Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Secundaria. (2021). *Prueba diagnóstica de lectura 1.º grado de secundaria: Kit de evaluación de diagnóstico. Conozcamos nuestros aprendizajes*. Repositorio Institucional del Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8075>
- Mollinedo Bustinza, M. A., & Casa-Coila, M. D. (2025). Comprensión lectora y actitudes hacia la lectura en estudiantes de nivel primario la Institución

- Educativa Primaria Multigrado N° 70802 de Chulluni - Perú, 2023. *Revista científica en ciencias sociales*, 7, e701109.
- Morimoto Sone, M. L. (2024). *Comprensión inferencial y metacognición de la lectura en estudiantes de secundaria* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional PUCP.
- Mozo Saba, J. D. R. (2023). *Metacognición y comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de una institución educativa pública de Ferreñafe* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? En J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 1-25). MIT Press.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2023). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Cambridge University Press.
- OCDE (2019), *Resultados PISA 2018 (Volumen I): Lo que los estudiantes saben y pueden hacer*, PISA, Publicaciones de la OCDE, París, [dhttps://doi.org/10.1787/5f07c754-es](https://doi.org/10.1787/5f07c754-es).
- OECD. (2021). *PISA 2021 Reading Framework*. OECD Publishing.
- Panadero, E., & Järvelä, S. (2024). Self-regulated learning and metacognition in educational contexts: Recent advances and future directions. *Educational Psychologist*, 59(2), 123-145.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Puente, A., Jiménez, V., & Alvarado, J. M. (2009). *Escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Editorial EOS.
- Quintana Mayta, M. A., & Salomé Mayta, Y. F. (2021). Metacognición y comprensión de textos en estudiantes del segundo grado de secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”. *Germinal: Revista de Lenguas, Literatura y Comunicación*, 4(1), 107–126.

- Quintana Mayta, M. A., & Salomé Mayta, Y. F. (2021). Metacognición y comprensión de textos en estudiantes del segundo grado de secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”. *Germinal: Revista de Lenguas, Literatura y Comunicación*, 4(1), 107–126.
- Rathore, M. K., & Sonawat, R. (2015). Metacognition: A predictor of learning outcome. *Indian Journal of Social Work*, 76(4), 559–572.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Schraw, G., & Moshman, D. (2022). Metacognitive theories revisited: Contemporary perspectives on knowing about knowing. *Review of Educational Research*, 92(3), 378-406.
- Taber, Y., & cols. (2022). *Estrategias metacognitivas de lectura en el aprendizaje del área de comunicación en secundaria. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1637–1648. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1036>
- Thompson, S. K. (1997). *Theory of sample surveys*. Chapman and Hall.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., & Costilla, R. (2023). Factors associated with reading achievement in Latin America: Evidence from LLECE. *International Journal of Educational Development*, 96, 102-115.
- Valenzuela, M. Á. (2019). What’s new in metacognition? Review of the concept, its components and related terms | ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educacao E Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187571>
- Veenman, M. V. J., & Spaans, M. A. (2023). Metacognitive skills and intellectual development during adolescence. *Developmental Psychology*, 59(8), 1456-1471.
- Veenman, M. V. J., van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14
- Vrdoljak, G., & Velki, T. (2012). Metacognition and intelligence as predictors of academic success | Metakognicija i inteligencija kao prediktori školskog uspjeha. *Croatian Journal of Education*, 14(4), 799–815.

- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. En D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Lawrence Erlbaum Associates.
- Yarleque Ferrer (2021), “Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801 – Irrigación Santa Rosa - 2020”, [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio institucional UNJFSC.
- Žbogar, A. (2015). Reading ability and literary competence in language arts classes in Slovenia | Čitalačka sposobnost i književna kompetencija u nastavi književnosti i jezika u Sloveniji. *Croatian Journal of Education*, 17(4), 1219–1247. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i4.1271>
- Zhao, J. (2014). Application of metacognitive strategy training into reading class. *Wit Transactions on Information and Communication Technologies*, 58 VOL I, 1155–1160. <https://doi.org/10.2495/ICTE131432>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zwaan, R. A., y Singer, M. (2003). Text comprehension. En A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, y S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 83-122). Mahwah, NJ: Erlbaum.

ANEXOS

Anexo 01: Matriz de consistencia

Título: “Metacognición y competencia lectora en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025”

Responsables: Jesús Napoleón Huanca Mamani, Noemi Rocio Ccopa Serrano

| PROBLEMA | OBJETIVO | HIPÓTESIS | VARIABLES | METODOLOGÍA |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Problema general ¿Qué relación existe entre la metacognición y competencia lectora en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025?</p> <p>Problemas específicos P.E.1 ¿Qué relación existe entre el proceso de planificación y la comprensión literal en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025? P.E.2 ¿Qué relación existe entre el proceso de supervisión y la comprensión reorganizativa en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025? P.E.3 ¿Qué relación existe entre el proceso de supervisión y la comprensión inferencial en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025? P.E.4 ¿Qué relación existe entre el proceso de evaluación y la comprensión crítica en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025?</p> | <p>Objetivo general Determinar la relación entre la metacognición y la competencia lectora en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.</p> <p>Objetivos específicos: O.E.1 Analizar la relación entre el proceso de planificación y la comprensión literal en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025. O.E.2 Analizar la relación entre el proceso de supervisión y la comprensión reorganizativa en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025. O.E.3 Analizar la relación entre el proceso de supervisión y la comprensión inferencial en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025. O.E.4 Analizar la relación entre el proceso de evaluación y la comprensión crítica en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.</p> | <p>Hipótesis general La metacognición se relaciona significativamente con la competencia lectora en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025</p> <p>Hipótesis específicas: H.E.1 El proceso de planificación se relaciona significativamente con la comprensión literal en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025. H.E.2 El proceso de supervisión se relaciona significativamente con la comprensión reorganizativa en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025. H.E.3 El proceso de supervisión se relaciona significativamente con la comprensión inferencial en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025 H.E.4 El proceso de evaluación se relaciona significativamente con la comprensión crítica en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.</p> | <p>Variable 1: Metacognición Dimensiones: - D.1: Proceso de planificación de supervisión - D.2: Proceso de supervisión de evaluación - D.3.: Proceso de evaluación</p> <p>Variable 2: Competencia lectora</p> <p>Dimensiones: - D.1: Comprensión literal. - D.2: Comprensión reorganizativa. - D.3.: Comprensión inferencial - D4: Comprensión crítica.</p> | <p>Enfoque: Cuantitativo Tipo de investigación: Básica Nivel de Investigación: Relacional Diseño: No experimental, transversal correlacional. Población: 155. Muestra: 112. Técnica e instrumentos: Técnica: Cuestionario. Instrumentos: – Escala de conciencia lectora ESCOLA. Técnica: Prueba de rendimiento Instrumentos: – PCL-6 (Prueba de comprensión lectora sexto grado de educación primaria). Métodos de análisis de datos – Análisis de normalidad: Prueba de Kolmogorov-Smirnov o Shapiro-Wilk – Estadística inferencial: Coeficiente de correlación de Spearman o Coeficiente de Pearson</p> |

Anexo 2: Instrumento de recolección de datos

FICHA TÉCNICA ESCOLA

- **NOMBRE:**
ESCOLA (Escala de Conciencia Lectora).
- **AUTORES:**
Aníbal Puente Ferreras, Virginia Jiménez Rodríguez, Jesús M^a Alvarado Izquierdo.
- **APLICACIÓN:**
Colectiva e individual (casos especiales).
- **ÁMBITO DE APLICACIÓN:**
Sujetos de 11 a 13 años.
- **DURACIÓN:**
Aproximadamente 40 minutos versión larga.
- **FINALIDAD:**
Evaluar la percepción de los lectores y sus capacidades lectoras, así como identificar a alumnos con baja conciencia lectora.
- **BAREMACIÓN:**
Cada alternativa tiene uno de tres valores posibles 0, 1 ó 2 puntos. El máximo puntaje de ESCOLA-56 (versión larga) es 112 puntos. Además de valores globales se obtienen puntajes parciales para cada uno de los componentes o factores de la escala.
- **MATERIAL:**
Cuadernillo de elementos ESCOLA-56, Hojas de Respuesta, incluye tablas de corrección y clasificación, perfiles de puntuaciones, normas de interpretación de la escala larga y abreviada y cuanta documentación técnica es normal acompañar a un test.

ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA)

Nombres y apellidos.....

Grado..... sección..... edad.....

Instrucciones:

A continuación, se presenta un conjunto de situaciones, algunas de las cuales son reales y otras inventadas. Piensa en estas situaciones y elige una de las alternativas, marcando con una (X) dentro del paréntesis. Al imaginar las situaciones piensa que puede ser posible más de una alternativa. Elige aquella que te parezca más adecuada.

- 1. Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?**
 - a) Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad. (...)
 - b) Algunos son más difíciles de comprender que otros. (...)
 - c) No importa la dificultad si se sabe leer. (...)

- 2. Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?**
 - a) No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer. (...)
 - b) Tengo en cuenta la razón por la que voy a leer. (...)
 - c) Elijo un lugar confortable para leer. (...)

- 3. Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?**
 - a) Ampliando los conocimientos por otros medios (profesor/a, enciclopedias, etc). (...)
 - b) Ampliando los conocimientos y desarrollando nuevas estrategias de lectura. (...)
 - c) Repitiendo las ideas del texto de forma mecánica aunque no las entienda. (...)

- 4. Los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...**
 - a) Pronuncian mejor las palabras cuando leen en voz alta. (...)
 - b) Son capaces de contar las ideas leídas con sus propias palabras. (...)
 - c) Leen veloz y correctamente las palabras. (...)

- 5. Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?**
 - a) Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo. (...)
 - b) Me salto aquellas partes que no son importantes. (...)
 - c) No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante. (...)

- 6. Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?**
 - a) El título y las ilustraciones no me ayudarán en nada. (...)
 - b) El título y las ilustraciones son importantes para los lectores más pequeños. (...)
 - c) El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores. (...)

- 7. Si sabes lo que el/la profesor/a quiere cuando manda una lectura ...**
 - a) Podré dirigir la lectura hacia lo que quiere el/la profesor/a. (...)
 - b) Me será más fácil buscar las ideas importantes. (...)
 - c) No me ayudará mucho, ya que lo importante es leer bien. (...)

- 8. En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as no tan bien. Tú crees que los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...**
 - a) Leen rápido pero no se dan cuenta de los errores. (...)
 - b) Leen rápido, entonan bien y se dan cuenta de los errores. (...)
 - c) Leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen. (...)

- 9. Si tienes que preparar un examen y el/la profesor/a te manda estudiar algunas lecciones. ¿Qué haces mientras las estudias?**
 - a) Leo con la televisión y/o con la música puesta. (...)
 - b) Nada especial. Leo intentando comprender y recordar las ideas. (...)
 - c) Imagino las preguntas que me hará y leo las lecciones pensando en ellas. (...)

- 10. Si conoces previamente el tema del que trata un texto...**
- a) La comprensión será más fácil y rápida. (...)
 - b) Facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión. (...)
 - c) Conocer el tema no ayudará nada. (...)
- 11. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?**
- a) Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales. (...)
 - b) Analizando las oraciones más largas. (...)
 - c) Recordando los detalles que se describen. (...)
- 12. ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que hacer un examen?**
- a) Leerlo tantas veces como me sea posible. (...)
 - b) Repasar las partes importantes del texto. (...)
 - c) Leerlo despacio comprendiéndolo y memorizándolo. (...)
- 13. Si lees un libro sobre un tema interesante...**
- a) La lectura será más atenta y comprensiva, probablemente. (...)
 - b) La lectura será más fácil, probablemente. (...)
 - c) La lectura será más o menos igual de fácil y rápida, probablemente. (...)
- 14. Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?**
- a) Leer libros con muchas ilustraciones. (...)
 - b) Leer más libros en mis ratos libres. (...)
 - c) Leer libros a otros y comentarlos con ellos. (...)
- 15. Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué haces?**
- a) Me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo. (...)
 - b) No sigo leyendo porque no puedo resolver el problema. (...)
 - c) Continúo leyendo para ver si se aclara el significado más adelante. (...)
- 16. Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?**
- a) Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes... (...)
 - b) Lo leo varias veces para asegurarme de que lo he comprendido. (...)
 - c) No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo. (...)
- 17. Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:**
- a) Leerlo más lentamente. (...)
 - b) Leerlo más veces. (...)
 - c) Leerlo lenta y comprensivamente. (...)
- 18. ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?**
- a) Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado. (...)
 - b) Me olvido de la frase y continúo leyendo. (...)
 - c) Releo la frase, así como las anteriores y leo las posteriores porque me ayuda a comprender el significado. (...)
- 19. ¿Qué haces cuando el/la profesor/a te manda estudiar un texto para después hacer un examen?**
- a) Dedico más atención y esfuerzo a las partes difíciles. (...)
 - b) Leo de la misma forma las partes fáciles y difíciles. (...)
 - c) Dedico más tiempo a lo difícil y hago resúmenes. (...)
- 20. Si el/la profesor/a te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?**
- a) Esperar a que el/la profesor/a me diga lo que debo hacer. (...)
 - b) Dedicar más tiempo a la lectura. (...)
 - c) Darme cuenta de los errores y corregirlos. (...)
- 21. En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones**

- que obtienen se deben a que...**
- a) Algunos/as estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender porque leen mejor. (...)
- b) Todos/as saben leer pero algunos/as estudian más. (...)
- c) Leer bien o mal no tiene mucha importancia. (...)
- 22. Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?**
- a) Leer las partes más importantes del texto. (...)
- b) Leer preferentemente las palabras largas y nuevas. (...)
- c) Leer hasta donde me permita el tiempo. (...)
- 23. ¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?**
- a) Leer libros cortos que usen palabras fáciles. (...)
- b) Pedir a otras personas que me corrijan cuando leo. (...)
- c) Dedicar tiempo a la lectura y tratar de comprender. (...)
- 24. Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?**
- a) El texto, que es muy difícil de leer. (...)
- b) El/la profesor/a, que no me enseñó a leer bien. (...)
- c) La forma en que leo, que no es la adecuada. (...)
- 25. Cuando lees un texto...**
- a) Leo simplemente por leer. (...)
- b) Leo procurando comprender lo leído. (...)
- c) Leo para obtener información. (...)
- 26. Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...**
- a) Leo sólo el primer párrafo. (...)
- b) Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda. (...)
- c) Leo el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos. (...)
- 27. ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?**
- a) Normalmente no se puede saber. (...)
- b) Por las palabras y pistas del texto. (...)
- c) Por lo que espero que me cuente el texto. (...)
- 28. Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?**
- a) Leo sólo la primera parte. (...)
- b) Leo los títulos de los encabezamientos y el contenido general. (...)
- c) Leo todo muy deprisa. (...)
- 29. Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?**
- a) Recomendarle que lea todos los días. (...)
- b) Leer con él/ella ayudándolo/a a comprender el texto. (...)
- c) Leer juntos y comentar lo leído. (...)
- 30. ¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?**
- a) Los que son más cortos y tienen la letra más grande. (...)
- b) Los que su contenido me resulta familiar. (...)
- c) Los que están adaptados a mi nivel de comprensión. (...)
- 31. Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es...**
- a) Pedirle a una persona mayor que lo lea y me lo explique. (...)
- b) Volver a leerlo otra vez y si sigo sin entenderlo, dejarlo. (...)
- c) Volver a leerlo y darme cuenta de por qué no lo entiendo. (...)
- 32. ¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?**

- a) Leer todo el texto e intentar poner en el resumen todo lo que pone, con mis palabras. (...)
- b) Leer todo el texto y seleccionar las partes más importantes. (...)
- c) Leer todo el texto y seleccionar lo que más me interesa. (...)
- 33. La mejor forma de empezar a leer un texto es ...**
- a) Mirar el título y las ilustraciones para saber de qué va. (...)
- b) Empezar a leer el texto, para no perder el tiempo. (...)
- c) Mirar el título y las ilustraciones para ver si el tema es aburrido o divertido. (...)
- 34. Al llevar a cabo una actividad de lectura:**
- a) Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito. (...)
- b) Creo que la evaluación está bien pero la tiene que hacer una persona mayor. (...)
- c) No creo que después de leer sea ya útil ninguna evaluación. (...)
- 35. Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el/la autor/a?**
- a) No, porque me desconcentro. (...)
- b) Sí, porque me ayuda siempre a entender la lectura. (...)
- c) A veces, puesto que me ayuda a entender aspectos poco claros. (...)
- 36. ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?**
- a) Porque así lo exige la presentación del texto. (...)
- b) Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior. (...)
- c) Porque facilita la comprensión del texto. (...)
- 37. ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?**
- a) Saber de qué trata el texto que he leído. (...)
- b) Recordar los detalles de los que trata el texto. (...)
- c) Poder resumir las ideas principales. (...)
- 38. ¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?**
- a) El que tiene un objetivo claro. (...)
- b) El que tiene más tiempo. (...)
- c) El que sólo lee la parte que le gusta. (...)
- 39. Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?**
- a) Busco el significado en un diccionario. (...)
- b) Intento comprender el significado de las palabras por el contexto. (...)
- c) Me salto la palabra y sigo leyendo. (...)
- 40. ¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar, ... te ayudan a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio?**
- a) Las estrategias sólo me ayudan a entender mejor. (...)
- b) Las estrategias sólo me ayudan a no perder el tiempo. (...)
- c) Las estrategias facilitan tanto la comprensión como el recuerdo de las ideas. (...)
- 41. Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo realizas?**
- a) Practico mis habilidades de adivinador/a. (...)
- b) Leo y analizo con cuidado cada alternativa antes de marcar. (...)
- c) Trato de descubrir alguna pista que me ayude. (...)
- 42. Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?.**
- a) Releo las palabras anteriores y leo las posteriores. (...)
- b) Busco en un diccionario. (...)
- c) Adivino el significado por la ortografía de la palabra. (...)
- 43. ¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto?**

- a) Cuando me piden hacer comparaciones de dos personas descritas en el texto. (...)
- b) Cuando tengo que explicar lo que opino de un personaje descrito. (...)
- c) Cuando tengo que elaborar algunas conclusiones sobre lo leído. (...)
- 44. Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?**
- a) Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia. (...)
- b) Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera oído. (...)
- c) No necesito leerla porque ya tengo la información. (...)
- 45. ¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?**
- a) Esas estrategias no existen, lo importante es el trabajo. (...)
- b) Algunas estrategias son buenas pero muy difíciles de aprender. (...)
- c) Las estrategias existen y es muy conveniente usarlas para mejorar la lectura. (...)
- 46. Crees que mientras lees una novela o un libro de texto, ¿ocurre lo mismo con tu pensamiento?**
- a) Sí, el pensamiento es el mismo, leer es leer sin importar lo que se lee. (...)
- b) No, el pensamiento es diferente, en uno necesito mayor concentración que en otro. (...)
- c) No, el pensamiento es diferente, la novela es más interesante. (...)
- 47. Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?**
- a) Sí, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto. (...)
- b) Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes. (...)
- c) No creo que sea muy importante para recordar las ideas. (...)
- 48. Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...**
- a) Leo primero el párrafo y lo complemento con la lectura de las notas en los márgenes. (...)
- b) Vuelvo a leer todo el texto. (...)
- c) Leo sólo el párrafo más importante. (...)
- 49. ¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?**
- a) No es igual puesto que el libro de texto requiere mayor concentración. (...)
- b) No importa puesto que la actividad es la misma. (...)
- c) Algunas lecturas se pueden hacer con la TV encendida y/o la música puesta. (...)
- 50. ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?**
- a) Me la salto y sigo leyendo. (...)
- b) Trato de entenderla según el sentido del párrafo donde se encuentra. (...)
- c) La marco para preguntar más tarde a un/a compañero/a o al profesor/a. (...)
- 51. Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?**
- a) Leer con atención y marcar con una línea lo que me piden. (...)
- b) Leer y empezar a actuar de inmediato sin perder demasiado tiempo con las instrucciones(...)
- c) Leer con atención, marcar y revisar de vez en cuando para comprobar que estoy haciendo bien el examen (...)
- 52. Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces?**
- a) Lo leo varias veces. (...)
- b) Utilizo marcadores y escribo notas en los márgenes mientras leo. (...)
- c) Hago un resumen en mi cuaderno después de leer. (...)
- 53. ¿Cómo sabes que has entendido una lectura?**
- a) Cuando soy capaz de explicársela a un/a compañero/a con mis propias palabras. (...)
- b) Cuando recuerdo ciertas partes del texto, sin tomar en cuenta su importancia. (...)
- c) Cuando soy capaz de resumir las ideas principales. (...)
- 54. Cuando preparas un examen te parece importante...**

- a) Planificar el tiempo distribuyendo la materia. (...)
- b) Estudiar cuanto más tiempo mejor, sin planear por adelantado ni el tiempo ni el lugar. (...)
- c) Leer la materia solamente el día anterior al examen. (...)

55. ¿Qué haces para seleccionar una lectura?

- a) Me fijo en el título y la tabla de contenidos o índice. (...)
- b) Me fijo en las ilustraciones y la extensión. (...)
- c) Me fijo sólo en la parte final y las conclusiones. (...)

56. ¿Cuándo comprendes mejor un texto?

- a) Cuando lo leo en voz alta. (...)
- b) Cuando lo leo “para mí”. (...)
- c) Cuando lo oigo leer a otro. (...)

FICHA TÉCNICA DE PRUEBA DE COMPETENCIA LECTORA

- **NOMBRE:**
Prueba ACL 6° de Educación Primaria.
- **AUTORES:**
Glòria Català, Mireia Català,
Encarna Molina, Rosa Monclús
- **APLICACIÓN:**
Colectiva e individual.
- **ÁMBITO DE APLICACIÓN:**
Estudiantes de 6° de educación primaria de 11 a 12 años.
- **DURACIÓN:**
60 minutos.
- **FINALIDAD:**
Diagnosticar el nivel de competencia lectora.
- **BAREMACIÓN:**
Los valores globales son:
 - 00-12 puntos: Decatipos 1-3 (Bajo)
 - 13-25 puntos: Decatipos 4-7 (Medio)
 - 26-36 puntos: Decatipos 8-10 (Alto)
- **MATERIAL:**
Prueba ACL- 6° y manual de uso de la prueba.
- **ITEMS:**
36 reactivos.

Prueba ACL-6°

Prueba de Análisis de la Comprensión Lectora para estudiantes de 6to grado de primaria. ACL

Nombres y apellidos:

Grado y sección:

Edad:

Texto 1

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

—¿No has comido nada en todo el día? ¡Pobre hombre, podrías morirte de hambre! ¡Criados! ¡tráigannos algo para comer!

El pobre hombre, no vio criado alguno, ni ningún tipo de manjar, pero su anfitrión hacía ademán de servirse y de comer con gran apetito.

—Come, hombre, come, ¡que hoy eres mi huésped!

—Gracias señor, estoy agradecido de su generosa hospitalidad.

—¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras de primera?

—Puedes estar seguro de que no he comido en toda mi vida un pan tan blanco y sabroso.

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

- a) Se pone triste al ver que no le da nada.
- b) Se enfada y abandona la casa.
- c) Come porque tiene mucha hambre.
- d) Coge la comida y se marcha corriendo.
- e) Le sigue la corriente, como si comiera.

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

- a) Que es muy generoso y por eso le invita.
- b) Que es un cínico y quiere tomarle el pelo.
- c) Que es amable y se preocupa por los demás.
- d) Que es una buena persona y no quiere que pase hambre.
- e) Que es un bromista y por eso le da comida.

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

- a) Que es muy generoso y por eso le invita.
- b) Que es un cínico y quiere tomarle el pelo.
- c) Que es amable y se preocupa por los demás.
- d) Que es una buena persona y no quiere que pase hambre.
- e) Que es un bromista y por eso le da comida.

4. ¿Quién crees que es el anfitrión?

- a) El invitado
- b) El huésped
- c) El criado
- d) El dueño de la casa
- e) El mayordomo

Texto 2

Cuando llega el invierno, escasea el alimento y las condiciones son adversas. Entonces algunos animales emigran, como los pájaros, otros almacenan alimento, como las ardillas o las hormigas, y otros hibernan consumiendo las reservas de su cuerpo, como los osos o las marmotas.

En las zonas más secas, donde el agua es muy escasa, cuando llega la lluvia se produce una verdadera explosión de vida, tanto vegetal como animal. Los insectos que estaban en estado larvario se convierten rápidamente en adultos y se reproducen. Las plantas florecen y con la ayuda de los insectos también se reproducen.

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

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

6. ¿Qué es lo que estimula la vida en las zonas secas?

- a) El agua.
- b) Las plantas.
- c) Las flores.
- d) Los insectos.
- e) Las larvas.

7. Según el primer texto, ¿cuál de estas clasificaciones es correcta?

| | Viajan a otros países | Hibernan | Guardan alimentos |
|----|------------------------------|-----------------|--------------------------|
| a) | aves | ardillas | hormigas |
| b) | osos y marmotas | hormigas | pájaros |
| c) | osos | marmotas | hormigas |
| d) | pájaros | osos y marmotas | ardillas y hormigas |
| e) | aves | osos | marmotas |

Texto 3

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

M. Machado

8. ¿En qué momento pudo contar estrellas Pierrot?

- a) Durante la noche.
- b) Después de llorar.
- c) Al oscurecer.
- d) Antes de amanecer.
- e) Al salir el sol.

9. ¿Por qué al final contó tan pocas estrellas?

- a) Porque estaba borracho.
- b) Porque lloraba.
- c) Porque con el sol no se veían.
- d) Porque estaba triste.
- e) Porque se bebió la luna.

10. ¿Qué título crees más adecuado para esta poesía?

- a) Luna lunera.
- b) Luna traicionera.
- c) Si lloras no cuentes.
- d) Borracho de luna.
- e) Pierrot no se decide.

Texto 4

Tenía tres mensajes y se me han mezclado.

Si eres capaz de ordenarlos bien —cogiendo un trozo de cada columna— sabrás responder a las preguntas siguientes.

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

| | | | | |
|---------------|------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Mi prima y yo | Las próximas vacaciones de navidad | Ha utilizado la furgoneta | Para pasar una semana esquiando | En el riachuelo de Villanueva |
| Mis vecinos | Un buen día de verano | Estrenarán su coche nuevo | Para darnos un remojón | Al huerto de Martín |
| El tío Javier | Esta tarde después de comer | Utilizamos las bicicletas escondidas | Para ir a recoger peras | En los Alpes suizos |

11. ¿Qué harán mis vecinos?

- a) Ir al huerto.
- b) Bañarse.
- c) Recoger peras.
- d) Ir en bici.
- e) Esquiar.

12. ¿Dónde va Javier?

- a) A Villanueva.
- b) Al huerto.
- c) A los Alpes suizos.
- d) A bañarse.

e) A esquiar.

13. ¿Quién y cuándo utiliza la bici?

- a) Tío Javier esta tarde.
- b) Mi prima y yo esta tarde.
- c) Mi prima y yo un día de verano.
- d) Los vecinos un día de verano.
- e) Los vecinos por Navidad.

14. ¿Para qué utilizan el coche?

- a) Para ir a Villanueva
- b) Para ir al huerto
- c) Para ir a recoger peras
- d) Para ir a bañarse
- e) Para ir a los Alpes

Texto 5

Fragmento del discurso del jefe indio Sealth al hombre blanco, en 1855

No sé, pero nuestro sistema de vida es distinto al de ustedes. La sola vista de sus ciudades entristece los ojos del piel roja. Pero eso quizás sea porque el piel roja es un salvaje y no comprende nada.

No existe un lugar tranquilo en las ciudades del hombre blanco, donde se pueda escuchar cómo se abren las hojas de los árboles en primavera, o cómo vuelan los insectos.

Soy un piel roja y no entiendo nada. Nosotros preferimos el suave murmullo del viento sobre la superficie del lago, así como el olor de ese mismo viento purificado por la lluvia. El aire tiene un valor inestimable para una piel roja, ya que todos los seres comparten un mismo aliento: el animal, el árbol, el hombre, todos respiran el mismo aire.

El hombre blanco no parece ser consciente del aire que respira, pero el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene.

15. ¿Por qué crees que el indio dice: «el piel roja es un salvaje y no comprende nada»?

- a) Porque no tiene cultura y no comprende las cosas.
- b) Para dejar claro que no sabe explicarse.
- c) Porque habla un idioma distinto al de los blancos.
- d) Para que se den cuenta de que comprende mejor que ellos.
- e) Para rebajarse ante los blancos.

16. ¿Qué quiere decir «todos los seres comparten un mismo aliento»?

- a) Que los pieles rojas lo comparten todo.
- b) Que si todos compartimos el aire, éste nos faltará.
- c) Que el aire nos permite vivir a todos los seres de la tierra.
- d) Que el aire que nos da vida no puede agotarse.
- e) Que si todos compartimos el mismo aire sobreviviremos con dificultad.

17. Entre estas afirmaciones hay una que es falsa

- a) El piel roja ama mucho su tierra.
- b) El piel roja cree que forma parte de un gran conjunto.
- c) El piel roja sabe que depende del aire para respirar.
- d) El piel roja disfruta con lo que le da la tierra.
- e) El piel roja cree que los blancos saben interpretar la naturaleza.

18. ¿Qué quiere decir «el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene»?

- a) Que todos los seres vivos dependen del aire que respiran.
- b) Que es una forma de hablar de los indios poco real.
- c) Que los indios creen en los espíritus y nosotros no.
- d) Que el aire es como un espíritu y por eso no se ve.
- e) Que algunos seres vivos necesitan aire para vivir.

Texto 6

Una dama de Bagdad había comprado un diamante maravilloso. Un día, el diamante cayó al fuego y no ardió. Era falso. La dama acudió a Chelay, visir famoso por su sabiduría, y pidió la muerte del comerciante que le había vendido la gema.

Chelay asintió. Condenó al comerciante a ser comido por los leones en un foso. El día del suplicio, la dama, desde un mirador, contemplaba al pobre hombre tembloroso y envejecido por la angustia.

Pero la sonrisa de la dama se desgarró en un grito de ira. El sótano se había abierto y, en vez de leones, habían salido dos gatos ridículos. Avanzaban calmadamente, olfateaban con indiferencia al miserable desmayado y terminaron por saltar, ágilmente, fuera del foso.

La dama fue a vomitar su rabia a los pies de Chelay:
—¿De qué te quejas? —le dijo el visir—. La ley manda exigir ojo por ojo, diente por diente. El comerciante te engañó; nosotros le hemos engañado a él. Su diamante era falso, nuestros leones también: estamos en paz.

Màrius Torres

19. ¿Por qué sonreía la dama?

- a) Porque quería vengarse del vendedor.
- b) Porque le gustaba el espectáculo de los leones.
- c) Porque así recuperaría el diamante.
- d) Porque quería justicia.
- e) Porque todo el mundo la veía desde el mirador.

20. ¿Qué quería conseguir Chelay dejando salir a los gatos?

- a) Castigar bien al comerciante.
- b) Hacer pensar a la dama.
- c) Buscar una compensación para la dama.
- d) Que la dama sacara su rabia.
- e) Contentar al comerciante.

21. ¿Encuentras que el visir actuó bien con el comerciante?

- a) Sí, porque con el miedo que pasó el comerciante ya escarmentó.
- b) Sí, porque así el comerciante podía volver a engañar a la gente.
- c) No, porque el comerciante se quedó tan tranquilo y volvería a engañar.
- d) No, porque debía castigarse mucho a un comerciante que engaña.
- e) Ni sí ni no, no se puede saber.

22. ¿Crees que el visir piensa igual que la dama?

- a) No, porque quiere engañarla.
- b) No, porque considera insuficiente el castigo que ella pide.
- c) No, porque quiere que se dé cuenta de que es demasiado cruel.
- d) Sí, porque es un hombre muy justo y sabio.
- e) Sí, porque hace todo lo que ella le pide.

Texto 7

Mi familia y yo queremos ir a la playa. Desde Blanes cogemos un barco hasta El Arenal, nos bañaremos y después volveremos a Blanes a comer una buena paella.

Nos han dado este folleto de horarios y precios:

| Excursiones náuticas Costa Brava | | | | | |
|----------------------------------|--------|-----------|---------------|-------------|--------|
| Horarios | | | | | |
| Ida | | | | | |
| Blanes | 10.30 | 11.40 | 12.55 | 13.50 | 16 |
| San Antonio | 10.40 | 11.50 | 13.05 | 14 | 16.10 |
| Sta. Cristina | 10.45 | 11.55 | 13.10 | 14.05 | 16.15 |
| El Arenal | 10.55 | 12.05 | 13.20 | 14.15 | 16.25 |
| Lloret | 11.10 | 12.20 | 13.35 | 14.30 | 16.40 |
| Vuelta | | | | | |
| Lloret | 10.15 | 11.40 | 12.25 | 14.05 | 15.25 |
| El Arenal | 10.30 | 11.55 | 12.40 | 14.20 | 15.40 |
| Sta. Cristina | 10.40 | 12.05 | 12.50 | 14.30 | 15.50 |
| San Antonio | 10.45 | 12.10 | 12.55 | 14.35 | 15.55 |
| Blanes | 10.55 | 12.20 | 13.05 | 14.45 | 16.05 |
| Tarifas de ida y vuelta | | | | | |
| Lloret | Lloret | | | | |
| El Arenal | 3 | El Arenal | | | |
| Sta. Cristina | 3 | 2 | Sta. Cristina | | |
| San Antonio | 4 | 2,8 | 2,5 | San Antonio | |
| Blanes | 5,3 | 3 | 3 | 2,5 | Blanes |

23. ¿Cuál es el viaje más barato?

- a) De San Antonio al Arenal.
- b) Del Arenal a Blanes.
- c) De Blanes a San Antonio.
- d) De Blanes a Santa Cristina.

e) De Santa Cristina al Arenal.

24. ¿Cuánto tarda el barco en ir de Blanes a Lloret?

- a) Veinticinco minutos.
- b) Treinta minutos.
- c) Treinta y cinco minutos.
- d) Cuarenta minutos.
- e) Cuarenta y cinco minutos.

25. ¿Cuánto vale un billete de ida y vuelta de Blanes al Arenal?

- a) 2 euros.
- b) 2,8 euros.
- c) 3 euros.
- d) 4 euros.
- e) 5,3 euros.

26. Por el mismo precio, ¿a qué otro lugar podríamos ir desde Blanes?

- a) A Santa Cristina.
- b) A San Antonio.
- c) A Blanes.
- d) A Lloret.
- e) A la Costa Brava.

27. Como hemos encargado la paella para las tres de la tarde, ¿a qué hora tenemos que salir del Arenal para llegar a tiempo?

- a) 11.55
- b) 12.40
- c) 14.20
- d) 15.25
- e) 15.40

Texto 8

Las empresas industriales y agrícolas necesitan oficinas a las cuales acuden los compradores de productos manufacturados y los vendedores de maquinaria y materias primas, y donde se centralice la administración informatizada.

A su vez las empresas necesitan otras empresas que fabriquen maquinaria o realicen parte de su proceso industrial.

También deben estar cerca de los bancos y de las compañías aseguradoras, requieren buenas comunicaciones, acceso a la información, servicios de propaganda y otros servicios como los que les pueden proporcionar las universidades o las escuelas profesionales que preparan a especialistas y técnicos. Por eso las empresas más importantes tienen sus oficinas centrales en las ciudades. Por ese motivo se dice que las ciudades son centros de decisión en los que se toman resoluciones importantes tales como abrir, ampliar o cerrar empresas.

28. ¿Cuál de estas frases resume mejor el sentido completo del texto?

- a) Las empresas agrícolas compran la materia prima.
- b) Las empresas industriales venden los productos manufacturados.
- c) Las grandes empresas abren oficinas en las grandes ciudades.
- d) Las empresas necesitan buena información.
- e) Las grandes empresas toman decisiones importantes.

29. Una gran empresa quiere establecerse en una de estas ciudades. ¿Cuál de ellas crees que tiene más oportunidades?

| | universidad | Concervatorio de música | Hospital | Puerto | Autopista | Tren | Aeropuerto | Bancos | Cines | Quioscos | Compañía aseguradora |
|-------------------------|-------------|-------------------------|----------|--------|-----------|------|------------|--------|-------|----------|----------------------|
| Ciudad a) tiene: | X | X | X | X | | | | X | X | X | |
| Ciudad b) tiene: | | | | X | X | X | X | X | | X | X |
| Ciudad c) tiene: | | X | X | X | | X | | X | X | X | |
| Ciudad d) tiene: | X | X | X | | X | X | | | X | X | |
| Ciudad e) tiene: | | X | X | | | X | | X | X | X | X |

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

- a) Porque así tienen más posibilidades de vender productos.
- b) Porque así están más bien informadas.
- c) Porque los empresarios pueden tener más preparación.
- d) Porque pueden obtener nuevos profesionales preparados.
- e) Porque las universidades están bien administradas.

Texto 9

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

Hemos consultado la guía:

| El churrasco | Udaberría | A pousada | Marinada | Mesón Real |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Horario: de 13:30 a 15:30 y de 21 a 23:30 h. Cierra domingos por la noche y lunes.</p> <p>Vacaciones: Semana Santa y 20 días en agosto.</p> <p>Especialidades : Cocido andaluz, 9,50; perdiz escabechada, 13,75; leche frita, 5.</p> <p>Precio medio: 27 euros.</p> | <p>Horario: de 13 a 1h. Cerrado domingos por la noche y lunes.</p> <p>Vacaciones: En Semana Santa y agosto.</p> <p>Especialidades : cocina vasca. Txangurro con almejas y langostinos, 18,63; escalopines de ciervo rellenos de foie, 17,80; bacalao 20,43; cuajada de tres mieles, 6.</p> <p>Precio medio: 55 euros.</p> | <p>Horario: de 13:30 a 15:30 y de 21 a 23:30 h.</p> <p>Especialidades : Choquitos en su tinta, pulpo a feira, fabes con almejas, lacón con grelos, filloa rellena con crema pastelera, tarta de Santiago.</p> <p>Precio medio: entre 18,5 el menú y 30 euros el bufet de los domingos.</p> | <p>Horario: de 13 a 16 y de 20:30 a 23:30 h.</p> <p>Especialidades : cocina catalana y de mercado. Los platos sugeridos son: ensalada templada con trompetas de la muerte, 12,50; atún con hortalizas y salsa de soja, 14,75. Los postres con nata de oveja son muy recomendables.</p> <p>Precio medio: 25 euros.</p> | <p>Horario: de 13 a 16 y de 21 a 23:30 h. Cerrado los lunes.</p> <p>Vacaciones: En agosto.</p> <p>Especialidades : Ajoarriero, 9; judías con chorizo y oreja, 14,75; cochinitillo cochifrito, 20,50; torrijas, 5, 5.</p> <p>Precio medio: 25-30 euros.</p> |
| AT | AVPC | AC | AVPT | APC |

Leyenda de siglas:

A: Aire acondicionado.
V: Vigilancia de coches.
P: Parqueo.
T: Terrazas.
C: Comedores privados

31. Papá quiere aparcar sin problemas y cenar al aire libre, ahora que ya hace calor. ¿Qué restaurante crees que preferirá?

- El Churrasco.
- Udaberria.
- A Pousada.

- d) Marinada.
- e) Mesón Real.

32. ¿Cuál de estas afirmaciones es falsa?

- a) Todos estos restaurantes tienen abierto a las 13.30 h.
- b) Todos hacen vacaciones en agosto.
- c) Todos tienen aire acondicionado.
- d) El precio medio de todos ellos supera los 18 euros.
- e) Todos tienen horario de mediodía y noche.

33. Si decidimos ir al restaurante El Churrasco, y aproximadamente gastamos lo que indica el precio medio, ¿cuánto calculas que le costará a mi padre la cena familiar?

- a) Entre 25 y 40 euros.
- b) Entre 41 y 55 euros.
- c) Entre 56 y 70 euros.
- d) Entre 71 y 85 euros.
- e) Entre 86 y 110 euros.

Texto 10

En Australia y en las islas vecinas existen grupos de animales de los más antiguos y extraños del planeta.

En Australia hay mamíferos, que como ya sabéis son los que amamantan a sus crías. Entre éstos, los marsupiales ponen a sus hijos, cuando nacen, dentro de un pliegue de la piel situado en el vientre y que tiene forma de bolsa: es el caso del canguro y del coala. Los monotremas son mamíferos muy raros que viven en los ríos y ponen huevos, como el ornitorrinco y el equidna.

El emú y el kiwi son pájaros corredores propios de esta región.

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

- a) Que son especies comunes en otras regiones.
- b) Que son especies distintas a las nuestras porque son muy antiguas.
- c) Que son especies raras porque están muy lejos de nosotros.

- d) Que son especies muy difíciles de encontrar hoy en día.
- e) Que son especies poco conocidas porque se han estudiado poco.

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

- a) Marsupiales, mamíferos, monotremas, pájaros.
- b) Canguros, ornitorrincos y equidnas, emús y kiwis.
- c) Monotremas, ornitorrincos, marsupiales, pájaros corredores.
- d) Marsupiales, monotremas, corredores, pájaros.
- e) Mamíferos monotremas, mamíferos marsupiales, pájaros corredores.

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

- a) De leche.
- b) De pequeños pececillos.
- c) De gusanitos.
- d) De plancton del río.
- e) Un poco de todo.

Evaluación de la comprensión lectora ACL-6

Nombre y apellidos: _____

Fecha: _____

| TEXTO | PREGUNTA | ALTERNATIVA CORRECTA | | | | |
|-------|----------|----------------------|---|---|---|---|
| 1 | 1 | A | B | C | D | E |
| | 2 | A | B | C | D | E |
| | 3 | A | B | C | D | E |
| | 4 | A | B | C | D | E |
| 2 | 5 | A | B | C | D | E |
| | 6 | A | B | C | D | E |
| | 7 | A | B | C | D | E |
| 3 | 8 | A | B | C | D | E |
| | 9 | A | B | C | D | E |
| | 10 | A | B | C | D | E |
| 4 | 11 | A | B | C | D | E |
| | 12 | A | B | C | D | E |
| | 13 | A | B | C | D | E |
| | 14 | A | B | C | D | E |
| 5 | 15 | A | B | C | D | E |
| | 16 | A | B | C | D | E |
| | 17 | A | B | C | D | E |
| | 18 | A | B | C | D | E |
| 6 | 19 | A | B | C | D | E |
| | 20 | A | B | C | D | E |
| | 21 | A | B | C | D | E |
| | 22 | A | B | C | D | E |
| 7 | 23 | A | B | C | D | E |
| | 24 | A | B | C | D | E |
| | 25 | A | B | C | D | E |
| | 26 | A | B | C | D | E |
| | 27 | A | B | C | D | E |
| 8 | 28 | A | B | C | D | E |
| | 29 | A | B | C | D | E |
| | 30 | A | B | C | D | E |
| 9 | 31 | A | B | C | D | E |
| | 32 | A | B | C | D | E |
| | 33 | A | B | C | D | E |
| 10 | 34 | A | B | C | D | E |
| | 35 | A | B | C | D | E |
| | 36 | A | B | C | D | E |

Anexo 03: Fichas de validación por juicio de expertos



INFORME DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Título de la Investigación: Metacognición y competencia lectora en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025

Nombre del Experto: Fabiola Blanca Quispe

II. ASPECTOS QUE VALIDAR EN EL INSTRUMENTO

| Aspectos Para Evaluar | Descripción: | Evaluación Cumple/ No cumple | Preguntas por corregir |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------|
| 1. Claridad | Las preguntas están elaboradas usando un lenguaje apropiado | ✓ | |
| 2. Objetividad | Las preguntas están expresadas en aspectos observable | ✓ | |
| 3. Conveniencia | Las preguntas están adecuadas al tema a ser investigado | ✓ | |
| 4. Organización | Existe una organización lógica y sintética en el cuestionario | ✓ | |
| 5. Suficiencia | El cuestionario comprende todos los indicadores en cantidad y calidad | ✓ | |
| 6. Intencionalidad | El cuestionario es adecuado para medir los indicadores de la investigación | ✓ | |
| 7. Consistencia | Las preguntas están basadas en aspectos teóricos del tema investigado | ✓ | |
| 8. Coherencia | Existe relación entre las preguntas e indicadores | ✓ | |
| 9. Estructura | La estructura del cuestionario responde a las preguntas de la investigación | ✓ | |
| 10. Pertinencia | El cuestionario es útil y oportuno para la investigación | ✓ | |

III. OBSERVACIONES GENERALES

Parece que las preguntas de la evaluación Escala. A las alternativas son de fácil comprensión.



Apellido y Nombres del validador: Rejeda en Neuropsicología Clínica
Grado académico: Nejeda en Neuropsicología Clínica
N.º DNI: 01335557



INFORME DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Título de la Investigación: Metacognición y competencia lectora en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025

Nombre del Experto: Noemi Marín Reátegui

II. ASPECTOS QUE VALIDAR EN EL INSTRUMENTO

| Aspectos Para Evaluar | Descripción: | Evaluación Cumple/ No cumple | Preguntas por corregir |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------|
| 1. Claridad | Las preguntas están elaboradas usando un lenguaje apropiado | Cumple. | |
| 2. Objetividad | Las preguntas están expresadas en aspectos observable | Cumple | |
| 3. Conveniencia | Las preguntas están adecuadas al tema a ser investigado | Cumple | |
| 4. Organización | Existe una organización lógica y sintáctica en el cuestionario | Cumple | |
| 5. Suficiencia | El cuestionario comprende todos los indicadores en cantidad y calidad | Cumple | |
| 6. Intencionalidad | El cuestionario es adecuado para medir los indicadores de la investigación | Cumple. | |
| 7. Consistencia | Las preguntas están basadas en aspectos teóricos del tema investigado | Cumple | |
| 8. Coherencia | Existe relación entre las preguntas e indicadores | Cumple | |
| 9. Estructura | La estructura del cuestionario responde a las preguntas de la investigación | Cumple | |
| 10. Pertinencia | El cuestionario es útil y oportuno para la investigación | Cumple. | |

III. OBSERVACIONES GENERALES

Noemi Marín Reátegui
PSICÓLOGA

Apellidos y Nombres del validador: Marín Reátegui Noemi
Grado académico: Maestra
Nº. DNI: 4415087



INFORME DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Título de la Investigación: Metacognición y competencia lectora en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025

Nombre del

Experto: Juan Barrienvaya Valero

II. ASPECTOS QUE VALIDAR EN EL INSTRUMENTO

| Aspectos Para Evaluar | Descripción: | Evaluación Cumple/ No cumple | Preguntas por corregir |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------|
| 1. Claridad | Las preguntas están elaboradas usando un lenguaje apropiado | Cumple | |
| 2. Objetividad | Las preguntas están expresadas en aspectos observable | Cumple | |
| 3. Conveniencia | Las preguntas están adecuadas al tema a ser investigado | Cumple | |
| 4. Organización | Existe una organización lógica y sintáctica en el cuestionario | Cumple | |
| 5. Suficiencia | El cuestionario comprende todos los indicadores en cantidad y calidad | Cumple | |
| 6. Intencionalidad | El cuestionario es adecuado para medir los indicadores de la investigación | Cumple | |
| 7. Consistencia | Las preguntas están basadas en aspectos teóricos del tema investigado | Cumple | |
| 8. Coherencia | Existe relación entre las preguntas e indicadores | Cumple | |
| 9. Estructura | La estructura del cuestionario responde a las preguntas de la investigación | Cumple | |
| 10. Pertinencia | El cuestionario es útil y oportuno para la investigación | Cumple | |

III. OBSERVACIONES GENERALES


Dr. Juan Barrienvaya Valero
Colegio de Educación Superior N° 11128
Calle Independencia s/n Arequipa

Apellidos y nombres del validador: Barrienvaya Valero, Juan
Grado académico: Doctor en Educación
N°. DNI: 29263382

Confiabilidad de instrumentos.

Variable de metacognición

| Resumen de procesamiento de casos | | | |
|-----------------------------------|-----------------------|----|-------|
| | | N | % |
| Casos | Válido | 30 | 100,0 |
| | Excluido ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 30 | 100,0 |

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,867 | 56 |

Variable de competencia lectora


| Resumen de procesamiento de casos | | | |
|-----------------------------------|-----------------------|----|-------|
| | | N | % |
| Casos | Válido | 30 | 100,0 |
| | Excluido ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 30 | 100,0 |

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,805 | 36 |

Anexo 05: Documentos administrativos



**UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE ICA**

"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

Chincha Alta, 02 de Setiembre del 2025

OFICIO N°1889-2025-UAI-FCS

Prof. Lupo Agustin Zapana Sanizo
Director
I.E.P. 70005 CORAZÓN DE JESÚS
Presente. -

CENTRO EDUCATIVO PRIMARIO
Nº 70005
CORAZÓN DE JESÚS - CHINCHA ALTA - PUNO

RECIBIDA

Fecha: 17-SET-2025
Firma: [Firma]

De mi especial consideración:

Es grato dirigirme a usted para saludarle cordialmente.


La Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Ica tiene como principal objetivo formar profesionales con un perfil científico y humanístico, sensibles con los problemas de la sociedad y con vocación de servicio, este compromiso lo interiorizamos a través de nuestros programas académicos, bajo la excelencia en la formación académica, y trabajando transversalmente con nuestros pilares como son la **investigación**, responsabilidad social y bienestar universitario en inserción laboral.

En tal sentido, nuestros estudiantes se encuentran en el desarrollo de tesis para la obtención del título profesional, para los programas académicos de Enfermería, Psicología y Obstetricia. Los estudiantes han tenido a bien seleccionar temas de estudio de interés con la realidad local y regional, tomando en cuenta a la institución que usted dirige.

Como parte de la exigencia del proceso de investigación, se debe contar con la **autorización de la Institución** elegida, para que los estudiantes puedan proceder a realizar el estudio, recabar información y aplicar su instrumento de investigación, misma que a través del presente documento solicitamos.

Adjuntamos la carta de presentación de los estudiantes con el tema de investigación propuesto y quedamos a la espera de su aprobación.

Sin otro particular y con la seguridad de merecer su atención, me suscribo, no sin antes reiterarle los sentimientos de mi especial consideración.




Mag. Jose Yomil Perez Gomez
DECANO (E)
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ICA


Autorizar la ejecución del proyecto de investigación "Metacognición y competencia lector en escolares primaria en una institución pública de Puno, 2025"

puno, 17/09/2025

Av. Abelardo Alva Maurtua 489

autonomadeica.edu.pe





[Firma]



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ICA

ASENTIMIENTO INFORMADO

Título: "Metacognición y competencia lectora en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025"

Estimado estudiante, te invitamos a formar parte de la presente investigación, para la cual requerimos tú valiosa participación en la resolución de un cuestionario.

Objetivo del estudio: Determinar la relación entre la metacognición y la competencia lectora en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025.

Procedimiento: Si aceptas participar de la investigación, te aplicaremos dos instrumentos: primero, un cuestionario de 56 ítems, el cual responderás en un lapso de 40 minutos. Esta evaluación trata sobre la escala de conciencia lectora, segundo, una prueba de competencia lectora de 36 ítems, el cual responderás en un tiempo de 70 minutos; para lo cual solicitamos respuestas con sinceridad cada una de las preguntas que se te presentan, ten en cuenta que no es necesario identificarte al responder el cuestionario. Así mismo, es importante no dejar ítems en blanco, ya que cada respuesta es valiosa.

Confidencialidad: Los resultados del cuestionario aplicado solo lo sabrás tú, y tú apoderado con el fin de guardar la confidencialidad de los datos y no complicar nuestro trabajo profesional. Si firmas este documento quiere decir que lo leíste, o alguien te lo ha leído y aceptas participar en la investigación.

Si, acepto

No, acepto

Ica, de, de 2025

Firma:

Apellidos y nombres:



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ICA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

"Metacognición y competencia lectora en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025"

Institución : Universidad Autónoma de Ica.

Responsables : Huanca Mamani Jesus Napoleon
Noemi Rocio Ccopa Serrano
Estudiantes del programa académico de Psicología

Objetivo de la investigación: Por la presente lo estamos invitando a participar de la investigación que tiene como finalidad de objetivo general, "Determinar la relación entre la metacognición y la competencia lectora en escolares de una institución educativa de la ciudad de Puno en el año 2025". Al participar del estudio, deberá resolver dos cuestionarios primero, un cuestionario de conciencia lectora de 56 ítems, segundo, una prueba de competencia lectora de 36 ítems, los cuáles serán respondidos de forma anónima.

Procedimiento: Si acepta ser partícipe de este estudio, usted deberá llenar dos instrumentos: el cuestionario denominado "Escala de conciencia lectora", el cual deberá ser resueltos en un tiempo de 40 minutos; y la "Prueba de competencia lectora", el cual deberá resolver en un tiempo de 70 minutos, dichos instrumentos serán entregados de manera física.

Confidencialidad de la información: El manejo de la información es a través de códigos asignados a cada participante, por ello, los responsables de la investigación garantizan que se respetará el derecho de confidencialidad e identidad de cada uno de los participantes, no mostrándose datos que permitan la identificación de las personas que formaron parte de la muestra de estudio.

Consentimiento: Yo, en pleno uso de mis facultades mentales y comprensivas, he leído la información suministrada por el/las Investigadoras, y acepto, voluntariamente, participar del estudio, habiéndome informado sobre el propósito de la investigación, así mismo, autorizo la toma de fotos (evidencia fotográfica), durante la resolución del instrumento de recolección de datos.

Ica, de, de 2025

Firma:

Apellidos y nombres:

DNI:

CONSTANCIA

Yo Prof. Lupo Agustín Zapana Sanizo, Director de la Institución Educativa Primaria 70005 CORAZÓN DE JESÚS, hago constar por medio de la presente que los bachilleres de psicología, Ccopa Serrano Noemi Rocio y Huanca Mamani Jesus Napoleon han realizado su investigación titulada:

"Metacognición y competencia lectora en escolares de primaria en una institución pública de Puno, 2025"

En nuestra institución, demostrando durante el desarrollo de la misma responsabilidad, respeto y compromiso con su labor investigativa.

Se expide la presente constancia a solicitud de las interesadas para los fines que estimen convenientes.

Puno 15 de diciembre del 2025

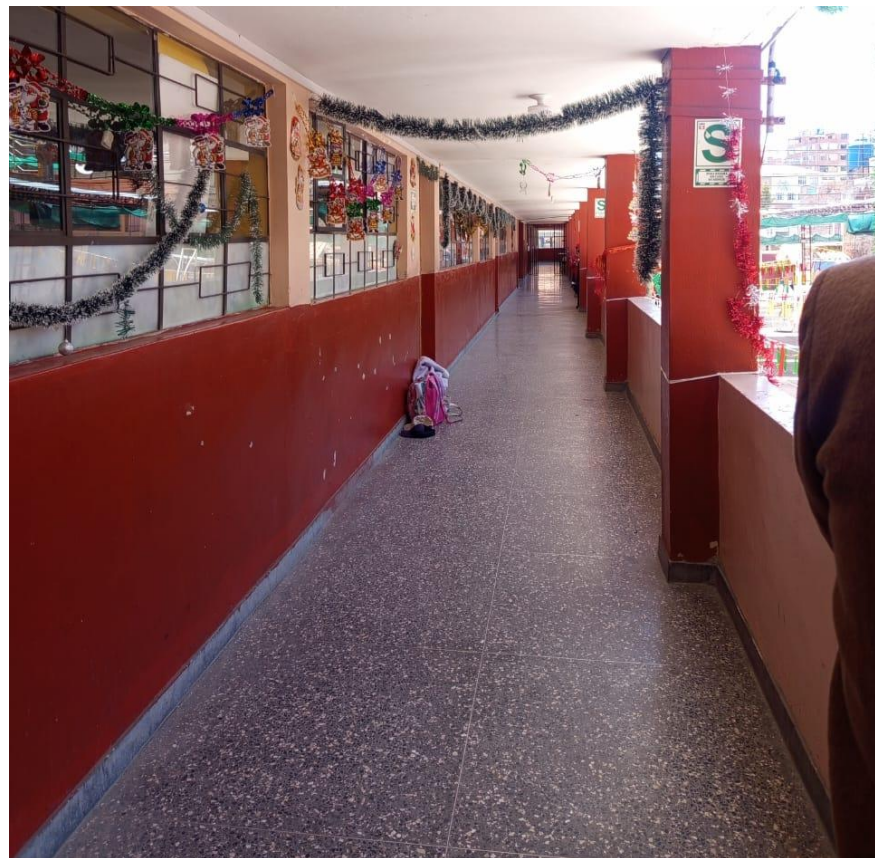
Atentamente



Prof. Lupo Agustín Zapana Sanizo
DIRECTOR I.E.P. N° 70005 "C.J."



Con el director de la institución educativa



En la institución educativa.

Anexo 4: Informe de Turnitin al 28% de similitud



1767624501_TESIS HUANCA JESUS Y CCOPA NOEMI .docx

📅 2025

📅 2025

🎓 Universidad Autónoma de Ica

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trncoid::3117:544250231

Fecha de entrega

5 ene 2026, 10:38 a.m. GMT-5

Fecha de descarga

5 ene 2026, 11:01 a.m. GMT-5

Nombre del archivo

1767624501_TESIS HUANCA JESUS Y CCOPA NOEMI .docx

Tamaño del archivo

3.8 MB

132 páginas

28.632 palabras

157.262 caracteres






8% Similitud general

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

Filtrado desde el Informe

- Bibliografía
- Coincidencias menores (menos de 15 palabras)

Fuentes principales

- 5%  Fuentes de Internet
- 2%  Publicaciones
- 6%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de Integridad

N.º de alertas de Integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

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

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

Fuentes principales

- 5% Fuentes de Internet
- 2% Publicaciones
- 6% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

| | | | |
|-----------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 | Internet | repositorio.autonmadeica.edu.pe | 2% |
| 2 | Internet | hdl.handle.net | <1% |
| 3 | Trabajos entregados | POSGRADO on 2025-09-17 | <1% |
| 4 | Internet | www.repositorio.autonmadeica.edu.pe | <1% |
| 5 | Publicación | Remolina, Mercedes Ayala López, Fanny Mayerly Castillo. "Promoción de la Lect... | <1% |
| 6 | Internet | repositorio.upeu.edu.pe | <1% |
| 7 | Publicación | Tacanahui Condori, Roberto. "Video foro en la comprensión de textos narrativos ... | <1% |
| 8 | Trabajos entregados | Universidad Nacional del Centro del Peru on 2025-06-16 | <1% |
| 9 | Internet | repositorio.ucv.edu.pe | <1% |
| 10 | Internet | repositorio.ucsm.edu.pe | <1% |
| 11 | Trabajos entregados | Universidad Catolica de la Santisima Concepcion on 2025-05-14 | <1% |

| | | | |
|----|---------------------|-----------------------------------------------------------|-----|
| 12 | Trabajos entregados | POSGRADO on 2025-08-30 | <1% |
| 13 | Trabajos entregados | Universidad Autónoma de Ica on 2024-01-30 | <1% |
| 14 | Trabajos entregados | Universidad Autónoma de Ica on 2023-01-12 | <1% |
| 15 | Trabajos entregados | autonomadeica on 2025-08-07 | <1% |
| 16 | Trabajos entregados | Colegio Champagnat on 2017-05-17 | <1% |
| 17 | Trabajos entregados | UNILIBRE on 2019-01-10 | <1% |
| 18 | Trabajos entregados | Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2025-12-09 | <1% |
| 19 | Trabajos entregados | Universidad San Ignacio de Loyola on 2018-07-02 | <1% |
| 20 | Trabajos entregados | Universidad Nacional Federico Villarreal on 2025-11-12 | <1% |
| 21 | Trabajos entregados | Universidad Autónoma de Ica on 2023-02-04 | <1% |
| 22 | Trabajos entregados | Foundation University, Islamabad on 2025-11-27 | <1% |
| 23 | Trabajos entregados | Universidad Nacional de Cajamarca on 2025-12-19 | <1% |
| 24 | Internet | repositorio.unsaac.edu.pe | <1% |
| 25 | Trabajos entregados | undac on 2025-07-20 | <1% |

| | | | |
|----|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 26 | Publicación | Morimoto Sone, María Lourdes. "Comprensión Inferencial y Metacognición de la ..." | <1% |
| 27 | Trabajos entregados | Universidad Cesar Vallejo on 2016-12-22 | <1% |
| 28 | Trabajos entregados | Universidad Cesar Vallejo on 2017-03-18 | <1% |
| 29 | Trabajos entregados | uncedu on 2024-11-18 | <1% |
| 30 | Trabajos entregados | Universidad Internacional de la Rioja on 2022-03-11 | <1% |
| 31 | Trabajos entregados | Universidad Nacional de Huancavelica on 2025-12-04 | <1% |
| 32 | Trabajos entregados | Universidad Nacional del Centro del Peru on 2025-11-04 | <1% |
| 33 | Trabajos entregados | uncedu on 2024-11-27 | <1% |
| 34 | Trabajos entregados | Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2025-12-18 | <1% |
| 35 | Trabajos entregados | Universidad Cesar Vallejo on 2017-03-22 | <1% |
| 36 | Trabajos entregados | Universidad Nacional Mayor de San Marcos on 2025-02-06 | <1% |
| 37 | Trabajos entregados | Universidad Nacional del Centro del Peru on 2025-12-21 | <1% |
| 38 | Trabajos entregados | Universidad Tecnologica de los Andes on 2025-10-31 | <1% |
| 39 | Publicación | Vilela Ramírez, Doramanda. "Estrategias de comprensión de lectura y su relación ..." | <1% |