



**UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS**

**Facultad de Educación Especial y Pedagogía**

**Escuela de Educación Especial y Atención a la Diversidad**

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado (a) en Dificultades en el  
Aprendizaje

Tesis

**Estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión  
lectora en estudiantes con dificultades en el aprendizaje**

Presentado por:  
Caicedo González, Arihanys Yanina Cédula: 9-754-2255  
Asesor:  
Yira Hernández

Panamá, 2025

## DEDICATORIA

Primeramente, agradezco a Dios, mi guía y mi fortaleza en cada paso del camino, a Él entrego este logro porque ha sido quien me sostuvo en los momentos de incertidumbre, quien me dio serenidad cuando el cansancio quería vencerme e iluminó mi mente y mi corazón para continuar aun cuando las circunstancias parecían imposibles.

A mi hija Johany, la mayor bendición que Dios puso en mi vida. Gracias, hija mía, por ser mi fuerza en los días difíciles y mi alegría en los días grises. Aun en los momentos más duros cuando la vida nos enfrentó a situaciones inesperadas tu valentía, amor y tu sonrisa me recordaron que había un motivo poderoso para seguir adelante; todo lo que soy y todo lo que logro lleva tu nombre, porque tú me enseñaste a luchar con el corazón y a no rendirme nunca.

A mi madre con amor y gratitud. Gracias por ser mi apoyo constante, por tu paciencia infinita y sostenerme con tu cariño cuando sentía que el camino se hacía demasiado pesado. Tus consejos, tu amor y tu ejemplo me han guiado en cada etapa de mi vida. Este logro también es tuyo, porque siempre estuviste allí para levantarme, impulsarme y recordarme que era capaz.

También dedico este esfuerzo de manera muy especial a mi esposo, quien ha sido un pilar fundamental en este proceso. Gracias por creer en mí cuando mis fuerzas se debilitaban, por animarme a estudiar cuando no encontraba el valor para hacerlo y por ser tú quien hizo posible esta meta con tu sacrificio hacia mí, por tus bellas palabras de aliento cuando ya no creía en mí, gracias por acompañarme, por no dejarme sola y por permanecer a mi lado incluso en los momentos más desafiantes.

Arihanys

## **AGRADECIMIENTO**

A Dios, mi guía eterno y sostén en cada paso de este camino. Te agradezco por iluminar mi mente cuando la duda intentó detenerme, por darme fuerzas en los momentos en que el cansancio parecía más grande que mis ganas y por sostener mi corazón cuando la vida se volvió difícil.

Este logro es testimonio de tu fidelidad, amor infinito y de las bendiciones que derramas sobre mi vida.

A ti Dios mío entrego este triunfo, porque sin tu gracia nada de esto habría sido posible. Gracias por permitirme llegar hasta aquí. A Él sea siempre la gloria.

A mi hija, mi esposo y mi madre, gracias por ser mi sostén, motivo y refugio. Su amor, paciencia y compañía hicieron posible que continuara incluso en los días más difíciles. Este logro también es de ustedes.

A mis profesoras Yira, Natividad y Raquel, por sus valiosas enseñanzas y por su apoyo firme en los momentos más duros, por su paciencia y cariño. Gracias por sostenerme y animarme cuando pensé renunciar. Su comprensión y dedicación marcaron mi vida y este logro.

**Arihanys**

## CONTENIDO GENERAL

	<b>Página</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	8
<b>CAPÍTULO I. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	11
1.1. Planteamiento del problema .....	11
1.1.1. El problema de investigación .....	21
1.2. Justificación .....	21
1.3. Hipótesis.....	26
1.4. Objetivos de la investigación .....	27
1.4.1. Objetivo general .....	27
1.4.2. Objetivos específicos .....	27
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO</b> .....	29
2.1. Estrategias metacognitivas.....	29
2.1.1. Definición de estrategias metacognitivas .....	29
2.1.2. Componentes de la metacognición .....	30
2.1.3. Tipos de estrategias metacognitivas .....	31
2.1.4. Plan de actividades metacognitivas aplicadas al aprendizaje de la comprensión lectora (Aplicación de la estrategia del docente) .....	32
2.2. Comprensión lectora.....	36
2.2.1. Conceptos de la comprensión lectora .....	36
2.2.2. Características de la comprensión lectora .....	37
2.2.3. Rutas de la comprensión lectora.....	38
2.2.4. Niveles de comprensión lectora .....	40
2.2.5. Factores que influyen en la comprensión lectora .....	42
2.2.6. Estrategias para el desarrollo lector .....	46

2.3. Dificultad en el aprendizaje.....	50
2.3.1. Definiciones de dificultad en el aprendizaje .....	50
2.3.2. Tipos de dificultad en el aprendizaje .....	51
2.3.3. Características de las dificultades en el aprendizaje.....	54
<b>CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>56</b>
3.1. Diseño de investigación.....	56
3.2. Población o universo .....	56
3.3. Variables.....	57
3.4. Instrumentos y/o técnicas de recolección de datos .....	58
3.5. Procedimientos .....	59
<b>CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>62</b>
4.1. Análisis de los resultados (Encuesta docente) .....	62
4.2. Análisis de los resultados (Encuesta a estudiantes).....	72
4.3. Análisis de la prueba C.L.P. Formas Paralelas .....	85
4.4. Comprobación de la hipótesis .....	89
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>92</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>94</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS E INFOGRAFÍA.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>103</b>
<b>ÍNDICE DE CUADRO .....</b>	<b>131</b>
<b>ÍNDICE DE IMAGEN .....</b>	<b>131</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS.....</b>	<b>132</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICA .....</b>	<b>134</b>

## RESUMEN

La comprensión lectora constituye una habilidad esencial para el aprendizaje en la educación primaria. En los estudiantes de sexto grado de la Escuela José Muñoz M., ubicada en La Mesa, Veraguas, se identificaron dificultades persistentes para interpretar textos narrativos e informativos, situación que repercute de manera directa en su desempeño académico. Ante este escenario, la investigación analizó la incidencia de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con dificultades de aprendizaje. Para ello, se formularon tres objetivos: describir las estrategias metacognitivas presentes en la práctica docente, evaluar los niveles de comprensión lectora mediante instrumentos psicopedagógicos y proponer orientaciones pedagógicas ajustadas a las necesidades del grupo.

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transeccional y descriptivo, utilizando encuestas dirigidas a docentes y estudiantes, además de la aplicación de la prueba estandarizada C.L.P. Formas Paralelas, lo que permitió medir el desempeño lector en varios subprocesos. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes se ubicó en niveles adecuado y superior, aunque un porcentaje menor evidenció desempeños básico y emergente, caracterizados por debilidades en inferencias y síntesis textual. Asimismo, se observó un uso limitado y poco sistemático de estrategias metacognitivas en el aula.

Las conclusiones indican que las estrategias metacognitivas especialmente la planificación, el monitoreo y la evaluación favorecen el desarrollo de la comprensión lectora cuando se aplican de manera guiada y continua. El estudio propone un conjunto de orientaciones pedagógicas que fortalecen dichas prácticas y responden directamente a las necesidades detectadas en la población estudiada.

**Palabras claves:** Comprensión lectora, dificultades de aprendizaje, estrategias metacognitivas, lectura, regulación cognitiva

## ABSTRACT

Reading comprehension is an essential skill for learning in primary education. Persistent difficulties in interpreting narrative and informational texts were identified among sixth-grade students at the José Muñoz M. School, located in La Mesa, Veraguas, a situation that directly impacts their academic performance. Given this scenario, the research analyzed the influence of metacognitive strategies on the development of reading comprehension in students with learning difficulties. To this end, three objectives were formulated: to describe the metacognitive strategies present in teaching practice, to evaluate reading comprehension levels using psychoeducational instruments, and to propose pedagogical guidelines tailored to the needs of the group.

The study adopted a quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional, and descriptive design, using surveys administered to teachers and students, as well as the application of the standardized C.L.P. Parallel Forms test, which allowed for the measurement of reading performance in various subprocesses. The results showed that the majority of students performed at the Adequate and Superior levels, although a smaller percentage demonstrated Basic and Emerging performance, characterized by weaknesses in inference and text synthesis. Furthermore, a limited and unsystematic use of metacognitive strategies was observed in the classroom.

The findings indicate that metacognitive strategies, especially planning, monitoring, and evaluation, promote the development of reading comprehension when applied in a guided and continuous manner. The study proposes a set of pedagogical guidelines that strengthen these practices and directly address the needs identified in the studied population.

**Keywords:** Reading comprehension, Learning difficulties, Metacognitive strategies, Reading, Cognitive regulation

## INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una habilidad central muy importante para aprender en la escuela primaria. A través de ella, el estudiante puede entender, analizar y pensar sobre los textos que usa en sus clases y en su vida diaria. En el caso de los alumnos de sexto grado que tienen problemas para aprender, este proceso suele ser una barrera que afecta sus notas, sus ganas de leer y la seguridad que sienten al enfrentar cualquier trabajo escrito. Ante esta realidad, es necesario hacer más fuertes las formas de enseñar que guíen al alumno a pensar sobre qué lee, cómo lo lee y por qué lo hace.

Las estrategias metacognitivas juegan un papel fundamental en todo este proceso. Estas estrategias permiten que el alumno planifique lo que va a leer, que sepa si está entendiendo mientras avanza y que revise los resultados al terminar. Cuando el maestro es quien dirige esta forma de trabajar, el estudiante consigue tener un mayor control sobre su propio aprendizaje y es capaz de reconocer por sí mismo sus avances y sus límites. En la Escuela José Muñoz M. de La Mesa, Veraguas, se ha visto que hay estudiantes que tienen problemas para comprender textos narrativos, informativos y de instrucciones. Estas dificultades afectan directamente sus notas y su participación en las clases. Por esta razón, el estudio se enfoca en analizar cómo influyen las estrategias metacognitivas en la mejora de la comprensión lectora de los alumnos de sexto grado con dificultades, tomando en cuenta las prácticas que usan los maestros y qué tan bien entienden los textos los estudiantes.

Este estudio busca dar una respuesta a la necesidad de generar información que sea clara y que de verdad sirva para guiar el trabajo de enseñanza en el aula. Usando herramientas como la encuesta y la prueba psicopedagógica, se quiere identificar cómo los maestros incorporan las estrategias metacognitivas en sus clases y cuál es el nivel real de comprensión lectora de los alumnos. El propósito es que estos resultados sirvan como una base práctica para guiar las próximas

ayudas y para mejorar la forma en que se acompaña a los alumnos en su aprendizaje.

La investigación aporta elementos que favorecen que se tomen decisiones educativas bien fundamentadas. El análisis de las estrategias metacognitivas permite establecer orientaciones que se ajustan a las necesidades reales del grupo que se ha estudiado. Esto ayuda a hacer más fuerte el proceso de lectura y a promover una enseñanza que sea más consciente, organizada y que se centre en desarrollar las habilidades mentales necesarias para entender los textos.

Esta tesis se organiza de la siguiente manera: el capítulo I presenta los aspectos generales del estudio. Esto incluye el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y la hipótesis. El capítulo II desarrolla el marco teórico, donde se analizan los conceptos de estrategias metacognitivas, comprensión lectora y dificultades en el aprendizaje, junto con lo que han aportado investigaciones relacionadas. El capítulo III aborda el marco metodológico. En él se describe el tipo y diseño de investigación, las personas a estudiar (población), las herramientas que se usaron y los pasos que se siguieron para recoger los datos. Finalmente, el capítulo IV expone el análisis de los resultados, las conclusiones y las recomendaciones que salieron del estudio, dando una visión clara sobre cómo influyen las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los alumnos con problemas de aprendizaje.

# **CAPÍTULO I**

## **CAPÍTULO I. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN**

### 1.1. Planteamiento del problema

Lograr que los niños en los últimos años de primaria no solo descifren letras, sino que construyan significado con autonomía, sobre todo si enfrentan desafíos en su aprendizaje, representa uno de los propósitos más urgentes de la educación actual. En este sentido, enseñarles a observar y regular su propia manera de entender los textos se vuelve una herramienta poderosa. Las estrategias metacognitivas, según Condor (2025), actúan como un “espejo mental”: ayudan al estudiante a darse cuenta de cuándo su mente capta una idea, cuándo se atasca, y qué movimientos pueden hacer para desbloquearla. Esa toma de conciencia transforma al alumno de receptor pasivo en arquitecto activo de su comprensión.

Más allá de la mera decodificación, la lectura metacognitiva involucra un control estratégico del proceso comprensivo: el lector evalúa en tiempo real su nivel de entendimiento, reformula preguntas y adapta recursos como el subrayado, el resumen o la consulta externa según la complejidad del texto y la intención lectora. (Mendoza et al., 2023)

La activación de conocimientos previos, la definición de metas lectoras y la selección intencionada de estrategias de abordaje constituyen prácticas cognitivas clave en la fase inicial del proceso lector. Según evidencia reportada por Corrales (2023), Muñoz y Ruiz (2021), estos procesos favorecen una disposición mental que potencia la profundidad y significatividad de la comprensión, al orientar la atención del estudiante hacia una interacción más reflexiva con el texto.

Mendoza et al., (2023), señala que:

**La comprensión lectora es el proceso mediante el cual la persona lectora**

**en sí construye no solo un significado de la lectura, sino de varios, puesto que la comprensión es un proceso netamente cognitivo donde intervienen sistemas de memoria y de atención, así como aquellos conocidos (decodificación y de percepción), también inferenciales, los que se basan en los conocimientos previos que presenta el individuo. (pág. 171)**

Según Avendaño (2020), aplicó un conjunto de técnicas estructuradas para mejorar la interpretación de textos en estudiantes de primaria, el objetivo fue elevar los niveles de comprensión literal e inferencial; de tipo experimental, con diseño cuasiexperimental y aplicación de pretest y postest, los resultados evidenciaron avances claros en la identificación de ideas explícitas, aunque el desarrollo de inferencias se mostró limitado; en conclusión, las estrategias potencian el proceso lector cuando se integran de forma continua en las fases previas, durante y posteriores a la lectura, especialmente si se acompañan de orientación docente constante.

Precisamente sobre esa guía docente profundizaron Coronado et al., (2022), exploraron el efecto de guiar el pensamiento de los estudiantes durante la lectura en niveles iniciales de escolaridad, cuyo objetivo fue valorar si esta intervención transforma su capacidad de interpretar textos, el estudio utilizó un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo-correlacional; se observó una evolución clara en quienes recibieron acompañamiento reflexivo, mientras que los demás mostraron avances mínimos; en conclusión, lo que llevó a afirmar que enseñar a anticipar revisar y ajustar el proceso lector fortalece de forma significativa la construcción de significados desde los primeros años escolares.

Este énfasis en la autorregulación fue también el centro del trabajo de Berrocal y Ramírez (2019), indagaron sobre cómo estructurar momentos de reflexión durante la lectura y cómo influye en el desarrollo cognitivo de estudiantes de primaria, cuyo propósito fue fortalecer su capacidad de autorregularse al enfrentar textos, adoptó un enfoque cualitativo con revisión documental, se detectó que quienes aprendieron a planificar, verificar y evaluar su proceso, mejoraron notablemente su interpretación textual, concluyendo que proporcionar espacios para cuestionar

el propio avance transforma la forma en que los estudiantes se relacionan con lo que leen.

Desde una mirada más empírica y estadística, Aiquipa Chauca y Damián (2024), analizaron empíricamente la vinculación entre procesos reflexivos y avances en comprensión lectora en estudiantes de educación primaria avanzada, el propósito fue medir la correlación existente entre ambas dimensiones, el estudio operó bajo metodología cuantitativa, con diseño no experimental, transversal y corte correlacional, utilizando un instrumento validado por especialistas, los resultados mostraron una relación moderada pero estadísticamente relevante entre el uso consciente de estrategias cognitivas y el progreso en interpretación textual, concluyendo así que su integración sistemática constituye un factor determinante en el desarrollo lector en este estadio educativo.

En el mismo nivel Tapia (2021), en México, analizó investigaciones sobre cómo los adolescentes usan estrategias metacognitivas cuando leen textos escolares. El objetivo fue entender si esto mejora su comprensión en secundaria. El estudio fue cuantitativo, con diseño descriptivo. Encontró que cuando los profesores enseñan a los estudiantes a detenerse y pensar sobre su propio proceso de lectura, las intervenciones aplicadas en este nivel educativo evidencian eficacia en el fortalecimiento de la comprensión lectora.

En el escenario educativo latinoamericano, donde la comprensión lectora se erigía como un desafío persistente en aulas multiculturales, diversos investigadores iniciaron exploraciones que trascenderían los límites de sus contextos locales. Cada estudio, surgido de inquietudes prácticas en entornos escolares reales, aportaría piezas clave para entender cómo las estrategias metacognitivas podían transformar la relación de los estudiantes con los textos, sin que existiera en ese momento una teoría unificada que explicara su funcionamiento en edades y contextos diversos. En este panorama emergente, Jaramillo (2024), en su estudio

sobre el uso de estrategias metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado, cuyo objetivo fue identificar su aporte en la comprensión lectora mediante un enfoque mixto con 29 escolares y una docente, donde los resultados reflejaron que su aplicación creativa permitió alcanzar una comprensión más significativa y crítica, evidenciando la necesidad de capacitación docente continua en recursos visuales inclusivos.

En Ecuador, la comprensión lectora presenta uno de los niveles más bajos de la región. Anilema et al., (2020), afirman que “El problema se agrava en aquella población con mayores déficits socioculturales, pues casi el 60 % de los estudiantes de 10 años no alcanzan a comprender lo que leen” (pág. 57). Esto evidencia la necesidad urgente de atender esta problemática para garantizar un aprendizaje escolar efectivo.

En Chile, pese a los esfuerzos por fortalecer las competencias lingüísticas, los resultados de las pruebas Simce revelan que muchos estudiantes no van más allá de la identificación de información explícita. Gallego et al., (2019), argumentan que es fundamental que los alumnos puedan inferir, interpretar y evaluar textos, vinculando lo leído con sus conocimientos previos para lograr aprendizajes significativos y desarrollar las capacidades cognitivas previstas en el currículo.

Perú registra déficit lector en niveles críticos, según Romero (2022), evaluaciones PISA ubican al país en posición 63 de 69 naciones analizadas. Menos de cuatro de cada diez estudiantes en cuarto grado superan el umbral mínimo de comprensión, mientras persiste una brecha crítica en el 65% restante. Los incrementos parciales no contrarrestan limitaciones profundas en formación docente y dotación de recursos pedagógicos en zonas rurales.

Saravia, Alcalá e Inga (2023), examinaron cómo las estrategias metacognitivas modulan la comprensión lectora en adolescentes de segundo grado de

secundaria, enfocándose en su impacto en niveles interpretativos avanzados, el estudio operó bajo metodología cuantitativa con diseño correlacional y enfoque hipotético-deductivo, hallazgos estadísticos confirmaron asociación sólida entre su aplicación y mejora en comprensión literal, inferencial y criterial, demostrando que la autorreflexión durante la lectura transforma la recepción pasiva en análisis crítico, concluyendo que su integración sistemática es determinante para desarrollar competencias lectoras complejas en educación secundaria.

Siguiendo esta línea de integración entre lo visual y lo cognitivo, Grace et al., (2024), implementaron intervenciones metacognitivas en educación básica para potenciar habilidades de lectura en tres niveles de comprensión, mediante diseño preexperimental cuantitativo, tras trabajar con un grupo de estudiantes se observó avance significativo en procesamiento textual, aunque el efecto decayó sin ajustes metodológicos periódicos, evidenciando que su eficacia depende de adaptación continua a dinámicas grupales, lo que llevó a establecer que estas estrategias requieren flexibilidad pedagógica para mantener relevancia en contextos educativos diversos.

En el plano teórico, Molina (2024), revisó teorías sobre metacognición en educación, proponiendo que su aplicación sistemática construye puentes entre conocimiento teórico y resolución práctica de problemas, destacando que esta herramienta desarrolla habilidades cognitivas y responde a demandas contemporáneas de formación integral.

Esta idea fue retomada por Romero y Zhamungui (2022), quienes revisaron estudios existentes sobre estrategias metacognitivas en estudiantes pequeños de básica, cuyo objetivo fue ver cómo estas afectan la comprensión de textos, el estudio fue una revisión literaria, los resultados mostraron que cuando los niños aprenden a planificar antes de leer, a monitorear si entienden durante la lectura y a reflexionar después, mejoran no solo en encontrar información sino también en

analizar críticamente lo que leen, algo que resulta especialmente valioso en esos primeros años dónde están formando su relación con los libros y materiales de estudio.

En niveles posteriores Condor (2025), investigó las estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de segundo grado de secundaria, cuyo objetivo fue analizar su influencia en comprensión lectora, bajo un diseño cuasiexperimental con 100 estudiantes organizados en grupos experimentales, donde se evidenciaron los resultados procesados con ANOVA. Este resultado señaló que la metacognición no sólo era útil en primaria, sino que mantenía su relevancia en etapas más avanzadas del sistema educativo.

Lizarzaburu (2025), indaga en la incidencia de habilidades metacognitivas sobre el razonamiento crítico en adolescentes secundarios mediante enfoque transversal no experimental y análisis de datos cuantitativos, reveló que casi la mitad de los participantes operaban en niveles intermedios de ambas variables, confirmando correlación sustancial entre autorregulación cognitiva y análisis textual profundo, concluyendo que el desarrollo del pensamiento crítico se potencia cuando los estudiantes aprenden a monitorear conscientemente su proceso interpretativo durante la lectura.

No obstante, Castrillón, Morillo y Restrepo (2020), midieron el impacto de estrategias metacognitivas en estudiantes de décimo grado mediante pretest, postest y grupo control, encontrando avances en comprensión literal y crítica, pero no en inferencias. Esta limitación los llevó a concluir que, aunque las estrategias desarrollaban autorregulación, se requerían enfoques adicionales para fortalecer el pensamiento analítico profundo, especialmente en contextos donde se exigía interpretación crítica de textos complejos.

En la educación superior, Uculmana y Fernández (2025), indagaron en las experiencias estudiantiles respecto al uso de técnicas reflexivas durante la lectura

académica universitaria, mediante un enfoque cualitativo centrado en vivencias personales, cuyo propósito fue comprender cómo los estudiantes articulan estos procesos con su interpretación textual, los hallazgos revelaron que herramientas de síntesis textual y esquemas visuales organizan eficazmente la información académica, concluyendo que su máximo impacto se logra cuando se adaptan a las particularidades de cada disciplina y a las características individuales de los estudiantes en contextos de educación superior.

Esta idea de adaptación cultural inspiró a Novoa-Castillo et al., (2021), quienes implementaron estrategias metacognitivas digitales con estudiantes de 10-13 años con dificultades lectoras, según PISA 2018. El objetivo fue evaluar su eficacia durante un semestre mediante diseño experimental. Los resultados mostraron avances superiores en identificación de ideas centrales y elaboración de inferencias en el grupo experimental. No obstante, la efectividad máxima se logró cuando las herramientas digitales incluyeron pausas estructuradas para reflexión metacognitiva. En conclusión, la tecnología educativa debe ser mediadora de procesos reflexivos en el desarrollo de competencias lectoras preadolescentes.

Este contraste entre prácticas escolares e informales llevó a Montesdeoca, Gómez-Parra y Espejo (2020), contrastaron prácticas reales versus percibidas en enseñanza de comprensión lectora en cuarto grado básico, mediante encuestas cuantitativas a profesores y estudiantes, los resultados expusieron una brecha crítica entre metodologías declaradas y experiencias estudiantiles, mostrando predominio de enfoques pedagógicos tradicionales sin innovación metodológica, lo que justificó proponer estrategias renovadas que superen esquemas rígidos para optimizar aprendizaje lector en educación primaria.

Solís y Russo (2024), desglosaron el concepto de metacognición en enseñanza lectora mediante revisión documental en bases académicas internacionales,

análisis categorizado evidenció integración teórica multidisciplinaria, pero aplicación poco contextualizada en aulas, determinando que su utilidad real depende de adaptación a necesidades específicas del grupo educativo, concluyendo que sólo mediante delimitación contextual se maximiza su aporte en procesos de comprensión lectora.

Finalmente, Méndez (2025), diseñó una intervención inclusiva para sexto grado basada en estrategias de comprensión lectora, con enfoque cualitativo experimental, observación sistemática durante fases pretest-postest, reveló progresión desde dificultades iniciales en activación de saberes previos hasta dominio de técnicas de síntesis textual, demostrando que la adaptación pedagógica a necesidades individuales construye puentes hacia la comprensión lectora enriquecida y significativa para toda la comunidad educativa.

Los sistemas educativos internacionales exhiben una desconexión tangible entre promesas políticas y desempeño real en las aulas. Países de la UE aplicaron ajustes curriculares y sistemas de evaluación sin impacto suficiente en competencias críticas adolescentes. Las carencias en lectura, análisis y razonamiento matemático persisten como obstáculos estructurales.

La colaboración europea redefinió estrategias mediante integración tecnológica en aulas, diseño de estándares pedagógicos flexibles y acompañamiento especializado a docentes. Estas acciones priorizaron necesidades específicas “reducir la proporción de jóvenes de quince años con un bajo rendimiento en comprensión lectora a menos del 15 % para 2020”. (Comisión Europea, 2020, pág. 4)

Al examinar los datos globales, especialistas coinciden en que el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) funciona como termómetro esencial para medir avances educativos. Bajo esta lógica, el documento de referencia europeo detalla que, en 2018, casi uno de cada cuatro estudiantes

(22,5 %) mostraba dificultades significativas para comprender textos complejos en toda la Unión. (Comisión Europea, 2020, pág. 7)

El Banco Mundial (2022), sacude las conciencias con datos que duelen: en América Latina, 8 niños de cada 10 que hoy deberían estar celebrando su graduación de primaria no entienden lo que leen, una cifra que casi dobla la realidad previa a la pandemia, no hay región que se salve: en el sur de Asia, 3 de cada 4 infantes ahora se tambalean sin alcanzar lo básico para leer, subiendo desde aquel 60 % que ya era preocupante antes de la tormenta sanitaria. (párr. 2)

En el contexto regional, en algunos países de América Latina y el Caribe, el ERCE 2019, fue una de las pocas evaluaciones que nos permitió ver con claridad cómo estamos en lectura. Los resultados no son alentadores.

UNESCO&OREALC (2023), señala que:

**En la prueba de lectura de 3° grado del ERCE 2019, un 44,3 % de las y los estudiantes a nivel regional se ubica en el Nivel I de desempeño, el más bajo, seguido de un 17,7 % en el Nivel II, un 22,3 % en el Nivel III y un 15,7 % en el Nivel IV. Para este grado, el Nivel II se estableció como el mínimo esperable para monitorear la Agenda 2030. Se advierte que un 55,7 % del alumnado de la región alcanza o supera la meta fijada. (pág. 5)**

En otro resultado se obtuvo que “en 6° grado, un 68,9% de ellos y ellas no fueron capaces de inferir información cuando debían comprender globalmente o conectar ideas secundarias y específicas que se presentaban en las distintas partes de un texto”. (UNESCO&OREALC, 2023, pág. 5)

En Panamá se busca revertir los bajos resultados en lectura mediante el fortalecimiento de competencias que preparen a los estudiantes para la sociedad del conocimiento, lo que implica reconocer la lectura y la escritura como herramientas esenciales para la vida y el trabajo, además de consolidar a la escuela y a las bibliotecas de aula como espacios de participación lectora.

MEDUCA (2021b), explica que:

**El Plan Nacional de Lectura está vinculado con la dotación de 18 mil bibliotecas de aula en centros escolares de E.B.G. e incluye su organización y entrega en las regiones educativas y en los centros escolares; la capacitación docente; el apoyo a los padres y la formación de mediadores de lectura. (pág. 9)**

Los marcos educativos panameños priorizan el fortalecimiento de la comprensión lectora desde los primeros ciclos escolares. La plasticidad cognitiva en edad preescolar facilita la internalización de estrategias lectoescritoras, estableciendo bases esenciales para procesos de aprendizaje profundo y sostenido.

Chang (2020), señala que:

**Para completar la comprensión lectora se debe pasar por dos procesos que en la rama de la psicología son denominados procesos cognitivos simples y complejos. “Por ejemplo, un proceso simple es la percepción. Luego se pasa a la atención selectiva, el lector debe enfocarse en lo que está leyendo y evitar distracciones. Posteriormente le sigue el proceso de análisis y de síntesis, pero cuando uno lee y no comprende ese texto, a eso se le denomina hoy analfabetismo funcional. Finalmente, el último proceso es la memoria que tiene tres niveles a corto, mediano y largo plazo, en este caso se utilizan las tres”, definió el estudiante de psicología, “si el hábito lector se cultiva por mucho tiempo, se convierte en aprendizaje significativo que es hacia donde debe ir nuestra educación”. La idea es que el alumno recuerde dentro de 2 o 3 años todo lo que aprendió. (s/p)**

Según MEDUCA (2021a), Veraguas supera el promedio nacional de 708 puntos en Español con 741 unidades en la prueba Crecer, manteniendo a sus estudiantes en el nivel L2 de competencias básicas donde demuestran asociación entre imágenes y vocabulario elemental, comprensión de estructuras fraseológicas simples y complejas, localización de datos explícitos en textos narrativos y expositivos, además de progresos en discernir intenciones comunicativas, descifrar significados implícitos y emplear herramientas metacognitivas que profundizan la interpretación textual.

El análisis de la prueba Crecer subraya la urgencia de cuantificar estudiantes que

internalizan aprendizajes esenciales, pues su dominio condiciona la transición efectiva a etapas educativas avanzadas, visibilizada en niveles L2 elemental, L3 satisfactorio y L4 excelente, donde las competencias lectoras operan como eje estructural para el progreso académico sostenido.

MEDUCA (2021a), señala que:

**En la asignatura de español 67,3% de los estudiantes en la región educativa de Veraguas (673 de cada 1, 000) demostró aprendizajes fundamentales, en un nivel, al menos, elemental (L2+L3+L4) para tercer grado, en comparación con el 51,1%, a nivel nacional.**

**Sin embargo, en esta región educativa 32,7% de los estudiantes se desempeñó con aprendizajes por debajo de lo esperado para su grado (en los niveles L0 o L1). (pág.20)**

Los estudios consultados coinciden en que apoyar a los estudiantes para que tomen conciencia de su forma de leer, detenerse cuando no entienden, repasar, hacer preguntas incide positivamente en su capacidad para comprender textos, especialmente cuando enfrentan dificultades en el aprendizaje. En la Escuela José Muñoz, donde muchos estudiantes de sexto grado presentan barreras para construir significados al leer, este tipo de estrategias podría transformar su proceso lector. Por ello, investigar su influencia no solo responde al problema planteado, sino que se convierte en una propuesta concreta para mejorar el aprendizaje desde dentro del aula real.

#### 1.1.1. El problema de investigación

¿Cómo inciden las estrategias metacognitivas en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado con dificultades en el aprendizaje de la Escuela José Muñoz?

#### 1.2. Justificación

En el sexto grado de la Escuela José Muñoz M., ubicada en La Mesa, Veraguas,

varios estudiantes muestran dificultad para comprender lo que leen, a pesar de reconocer las palabras. Esta situación no se limita al área de lengua, sino que afecta su desempeño en otras asignaturas donde el texto es medio de acceso al conocimiento. Frente a este hecho, surge la necesidad de explorar estrategias que fortalezcan su proceso lector desde dentro, sin depender únicamente de repeticiones o explicaciones externas.

Leer no es solo descifrar letras; implica construir significados, conectar ideas y seguir secuencias lógicas. Cuando un estudiante no logra esto, enfrenta obstáculos en matemáticas al resolver problemas redactados, en ciencias al interpretar procedimientos escritos, o en estudios sociales al analizar causas y consecuencias. Fuera del aula, esta limitación también influye en su vida diaria: entender una instrucción, una señal o un mensaje se vuelve más difícil. En quienes ya tienen dificultades en el aprendizaje, esta brecha crece con el tiempo, no por falta de capacidad, sino por ausencia de herramientas que les permitan autorregular su lectura.

Fuera del aula, esa misma limitación lo frena para interpretar una señal de tránsito, armar un mueble con un manual, o entender un mensaje importante en su celular. En quienes ya cargan con dificultades de aprendizaje, esta barrera no se mantiene estática: crece, y lo hace rápido, no porque ellos no puedan, sino porque el sistema, en su mayoría, sigue un solo ritmo, impone las mismas exigencias para todos, y rara vez se detiene a enseñarles cómo hacerlo, en lugar de simplemente pedirles que lo hagan.

El punto de partida de este estudio es la observación constante en las clases de sexto grado de la institución educativa José Muñoz M., ubicada en La Mesa, Veraguas, donde se identifica un conjunto de alumnos que, pese a reconocer el código escrito, tropiezan al momento de articular significados, les cuesta identificar el propósito del texto, pierden la secuencia lógica de lo leído y, en muchos casos,

han dejado de intentar comprender porque asumen, equivocadamente, que el problema está en ellos y no en la forma en que se les ha enseñado a abordar la lectura. No es pereza, no es desinterés, es que nunca les han enseñado cómo hacerlo, cómo darse cuenta de que no entendieron, cómo parar, volver atrás, preguntarse qué pasó, buscar una pista, pedir ayuda o resumir con sus propias palabras. Eso es lo que se llama usar estrategias metacognitivas, y es justo eso lo que se quiere probar en este estudio: si enseñarles a pensar sobre su propia lectura les ayuda a comprender mejor, a no rendirse, a ganar confianza y a avanzar como estudiantes.

Se eligió sexto grado porque es el último año de primaria, y los niños que pasan a secundaria sin entender bien lo que leen entran con una desventaja enorme, porque en séptimo ya no basta con leer, hay que analizar, comparar, sacar conclusiones, y si no tienen esa base, se pierden rápido. Muchos repiten, otros se frustran, algunos dejan la escuela, y todo eso se puede prevenir si se actúa a tiempo, con estrategias claras, sencillas y aplicables, que no necesitan tecnología ni materiales caros, solo un maestro que guíe, que pregunte, que acompañe, que enseñe a los niños a ser conscientes de cómo están leyendo y qué pueden hacer cuando algo no les queda claro.

La Escuela José Muñoz M., que hoy dirige la profesora Emiliana de Patiño, tiene una historia importante, ligada a la antigua Escuela de Piedra de 1932, que fue un símbolo de la apuesta del Estado por la educación pública en su momento. Aunque ya no funciona en las aulas de piedra de antaño, la escuela mantiene viva su razón de ser: formar a los niños y niñas de La Mesa, muchos de los cuales llegan al aula cargando realidades que van más allá de lo académico, hogares sin libros, adultos sin tiempo para sentarse con ellos a repasar, mañanas sin desayuno, noches sin descanso, y un cansancio que se nota en la mirada y en la dificultad para mantener la atención. Justamente en ese escenario, donde las condiciones no son ideales, los estudiantes con dificultades de aprendizaje

requieren propuestas que no sean copia de lo que se hace con el resto, sino ajustes reales, pensados para sus necesidades particulares. Las estrategias metacognitivas encajan aquí porque no imponen un método único, sino que se amoldan al paso de cada uno, le entregan al niño instrumentos para que él mismo note cuándo se pierde, qué puede hacer para retomar el hilo, y cómo saber si finalmente entendió. Pero quizás lo más valioso no es la técnica en sí, sino el efecto que tiene en su autoimagen: les devuelve la certeza de que sí son capaces, aunque les tome más tiempo, más intentos, más preguntas.

Desde la perspectiva social, lo que se propone aquí desafía una creencia arraigada, casi silenciosa, que circula en muchos salones: la de que hay niños que “no dan para más”, que “son lentos” o que “nunca van a entender”. Pero cuando uno de esos estudiantes, al que todos daban por perdido, empieza a captar el sentido de un texto, algo cambia no solo en él, sino en todo el entorno. Sus compañeros dejan de verlo como un rezagado y empiezan a reconocerlo por su esfuerzo, por sus preguntas, por su persistencia. El maestro lo nombra no para corregirlo, sino para destacar un avance. Y eso, poco a poco, va transformando el ambiente del aula: baja la tensión, se reduce la burla inconsciente, crece el respeto. No se trata de imponer la inclusión desde un documento oficial, sino de construirla desde lo cotidiano, desde lo que se ve y se vive.

Paralelamente, se observa que el entorno familiar, cuando se integra de manera no intrusiva al proceso de aprendizaje, puede convertirse en un factor de gran incidencia positiva. Muchos cuidadores, pese a su motivación, enfrentan incertidumbre sobre cómo intervenir sin interferir en el rol docente. La clave reside en redirigir su participación hacia la promoción de la autorreflexión y la autoevaluación del estudiante, mediante intervenciones breves y no directivas. Por ejemplo, en lugar de corregir o explicar, pueden incentivar la verbalización de hipótesis, la identificación de obstáculos comprensivos y la exploración autónoma de soluciones.

Estas dinámicas, de escasa duración, pero alta frecuencia, reconfiguran simbólicamente la tarea escolar: deja de ser un deber impuesto para convertirse en una práctica compartida. Como efecto secundario, pero no menor, se atenúan los conflictos domésticos vinculados al rendimiento académico, se refuerzan los lazos afectivos intergeneracionales y se consolida en el estudiante una percepción de contención emocional que potencia su resiliencia frente a las exigencias del aprendizaje formal.

Para los docentes, esta propuesta implica un cambio de rol: de transmisores de información a guías del pensamiento. Pueden empezar a hacer preguntas como “¿qué vas a hacer antes de leer?”, “¿cómo sabrás si entendiste?” o “¿qué harás si no te queda claro?”. Con estas prácticas, no solo mejoran la comprensión lectora, sino que desarrollan habilidades fundamentales para toda la vida: aprender a aprender, pensar críticamente y autorregularse. Además, esta forma de trabajar invita a los docentes de aula regular y de apoyo a compartir miradas sobre cómo ayudar a los estudiantes que más luchan con los textos. Ya no se trata solo de corregir errores o repetir lecturas, sino de pensar juntos en cómo enseñar a entender, paso a paso. Esa cercanía profesional puede marcar una diferencia real, especialmente cuando ambos profesionales reconocen que su meta es la misma: que cada niño avance desde donde está.

Desde el conocimiento, este estudio ofrece información concreta sobre cómo se perciben las estrategias metacognitivas en una escuela pública rural de Panamá, un contexto poco explorado en investigaciones nacionales. Pocos trabajos han abordado su uso específico con estudiantes de sexto grado que tienen dificultades para comprender lo que leen. Por eso, lo encontrado aquí puede servir de orientación para otros docentes que enfrentan situaciones similares y buscan formas prácticas de apoyar a sus estudiantes sin depender de materiales costosos.

Aunque no se evalúa desde una perspectiva económica, el impacto indirecto es

claro: si los estudiantes entienden mejor lo que leen, es menos probable que repitan grado o abandonen la escuela. Eso reduce la carga para las familias y para el sistema educativo. Las estrategias metacognitivas no se compran; se construyen con acompañamiento constante, formación docente y tiempo dedicado a enseñar a pensar mientras se lee.

Los principales beneficiarios de esta investigación son los alumnos de sexto grado de la Escuela José Muñoz M., que está en el distrito de La Mesa, en la provincia de Veraguas. Al usar estrategias metacognitivas, se busca hacer más fuerte su comprensión lectora y fomentar que aprendan de forma más autónoma y que lo que aprendan tenga más sentido. De forma indirecta, también se benefician los maestros. Ellos van a tener herramientas de enseñanza para guiar mejor la lectura en el salón. La comunidad educativa en general también se beneficia al contar con prácticas que ayudan al desarrollo mental y de comunicación de los niños con dificultades para aprender.

También es importante destacar que la participación de un especialista en dificultades de aprendizaje (DIFA) resulta esencial para identificar las causas específicas de las barreras académicas y diseñar estrategias de intervención personalizadas. Su labor permite orientar a docentes y familias en la aplicación de apoyos pedagógicos adecuados, favoreciendo el progreso educativo y el bienestar emocional del estudiante.

### 1.3. Hipótesis

Hipótesis de investigación (Hi):

La aplicación de estrategias metacognitivas incide positivamente en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado con dificultades en el aprendizaje de la Escuela José Muñoz M., de La Mesa, Veraguas.

Hipótesis nula (Ho):

La aplicación de estrategias metacognitivas no incide en el desarrollo de la

comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado con dificultades en el aprendizaje de la Escuela José Muñoz M., de La Mesa, Veraguas.

#### 1.4. Objetivos de la investigación

##### 1.4.1. Objetivo general

- Determinar la incidencia de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado con dificultades de aprendizaje de la Escuela José Muñoz M., de La Mesa, Veraguas.

##### 1.4.2. Objetivos específicos

- Describir las estrategias metacognitivas que inciden en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes de sexto grado con dificultades en el aprendizaje.
- Evaluar los niveles de comprensión lectora que presentan los estudiantes de 6° grado de la Escuela José Muñoz M., a través de la aplicación de pruebas psicopedagógicas.
- Proponer un conjunto de orientaciones pedagógicas basadas en los resultados de las evaluaciones y percepciones de docentes, donde indican el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de estudiantes de sexto grado con dificultades de aprendizaje.

## **CAPÍTULO II**

## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Estrategias metacognitivas**

El interés se enfoca en describir acciones específicas de planificación, monitoreo y evaluación que los alumnos realizan mientras leen. El trabajo incluye descubrimientos recientes para dar soporte a las definiciones, los elementos y los tipos de estrategias aplicables en el salón de clases.

#### **2.1.1. Definición de estrategias metacognitivas**

Las estrategias metacognitivas son acciones intencionales que la persona realiza para planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje. El propósito es controlar la comprensión mientras ejecuta tareas académicas como la lectura. (Stanton, 2021)

En la lectura, estas acciones incluyen el control consciente de procesos como establecer metas, anticipar el contenido, verificar si se entiende el texto y cambiar procedimientos para interpretar mejor la lectura. (Ghimire, 2025)

Estas estrategias forman el aspecto práctico o de procedimiento de la metacognición. Indican cuándo, cómo y por qué aplicar los recursos del pensamiento mediante ciclos de planificación, seguimiento y control evaluativo. (Anthonysamy, 2025)

Las definiciones que se revisaron coinciden en que la metacognición implica la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento. Esto regula los procesos del conocimiento para mejorar el aprendizaje. Los autores destacan la función de la metacognición en la planificación, la supervisión y la evaluación de las tareas de lectura. Esto promueve una comprensión más profunda. En la educación, la metacognición se considera un factor clave para que el estudiante desarrolle su autonomía y su autorregulación.

### 2.1.2. Componentes de la metacognición

Diversos autores señalan que la metacognición tiene dos componentes importantes: el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. El primer componente integra el saber declarativo, el procedimental y el condicional sobre uno mismo como aprendiz y sobre las estrategias que se tienen disponibles. El segundo componente se refiere a los procesos que la persona usa para planificar, monitorear y evaluar su desempeño. (Stanton, 2021)

Pruebas recientes confirman esta estructura al usar el “Inventario de Conciencia Metacognitiva” y sus dos subescalas, conocimiento y regulación de la cognición, como base para medir la habilidad metacognitiva. (Gutiérrez-de-Blume et al., 2024)

**Cuadro 1.** Componentes de la metacognición

<b>Componente</b>	<b>Definición operativa</b>	<b>Indicadores en aula</b>
<b>Conocimiento de la cognición</b>	Saber qué estrategias existen, cómo se aplican y en qué condiciones resultan útiles.	El estudiante reconoce su objetivo lector, elige entre resumir, subrayar o elaborar preguntas según el tipo de texto.
<b>Regulación de la cognición</b>	Procesos para planificar, monitorear y evaluar el desempeño lector.	Establece metas antes de leer, verifica comprensión durante la lectura, corrige y evalúa al finalizar.

Fuente: Stanton, 2021.

En el trabajo que se hace en el aula, el conocimiento y la regulación se ven cuando el estudiante identifica qué estrategia usar, por qué y en qué momento. También se manifiestan cuando el alumno ajusta su lectura basándose en la verificación de la comprensión y la evaluación del resultado. (Halmo et al., 2024)

Los componentes de la metacognición integran el conocimiento y la regulación de la cognición como elementos que se complementan. El conocimiento permite reconocer cómo y cuándo aplicar las estrategias. Por su parte, la regulación orienta el control de esas estrategias durante el proceso de lectura. En conjunto, ambos componentes refuerzan la autorreflexión y mejoran la comprensión. Con esto, el estudiante se convierte en el gestor activo de su propio aprendizaje.

### 2.1.3. Tipos de estrategias metacognitivas

La planificación consiste en anticipar lo que se quiere lograr con la lectura. También implica activar lo que ya se sabe del tema y seleccionar las herramientas necesarias antes de empezar a leer el texto. Esto ayuda a comprender mejor después. (Xie et al., 2023)

El monitoreo significa verificar la comprensión de forma continua. La persona identifica las partes que causan confusión y decide qué cambios hacer mientras lee. Esto incluye releer, tomar notas o formular preguntas. (Arianto et al., 2024)

La evaluación y control supone juzgar qué tan bien se hizo la tarea cuando esta termina. La persona comprueba si alcanzó la meta y escoge las mejoras para las lecturas futuras. Esto cierra el ciclo de la autorregulación. (Anthonysamy, 2025)

Cuadro 2. Tipos de estrategias metacognitivas en lectura

<b>Tipo</b>	<b>Propósito</b>	<b>Acciones observables</b>
<b>Planificación</b>	Preparar la lectura con metas y selección de recursos.	Formular objetivo lector, predecir ideas, revisar vocabulario clave.
<b>Monitoreo</b>	Verificar comprensión y ajustar en curso.	Autocuestionamiento, releer pasajes, anotar dudas, ajustar ritmo.
<b>Evaluación y control</b>	Valorar resultados y decidir mejoras.	Comparar notas con metas, resumir con criterios, plan de mejora.

Fuente: Arianto et al., (2024).

Los tipos de estrategias metacognitivas abarcan tres fases del proceso de lectura. La planificación guía la preparación antes de empezar a leer, pues ayuda a establecer las metas y a activar los conocimientos previos sobre el tema. El monitoreo permite controlar la comprensión mientras la persona avanza en el texto. Con esto se ajusta el ritmo o se buscan aclaraciones. Finalmente, la evaluación y control ayudan a valorar los resultados que se lograron y a determinar qué aspectos se deben mejorar para las lecturas futuras.

2.1.4. Plan de actividades metacognitivas aplicadas al aprendizaje de la comprensión lectora (Aplicación de la estrategia del docente)

### Propósito

Fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado con dificultades de aprendizaje mediante la aplicación sistemática de estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo y evaluación durante el proceso lector.

### Fase I. Antes de la lectura (Planificación)

**Cuadro 3.** Objetivo: Activar conocimientos previos y establecer metas de comprensión

Actividad	Descripción	Estrategia metacognitiva	Recursos	Tiempo estimado
<b>1. Activando lo que sé</b>	El docente presenta el título e imágenes del texto y guía una conversación para que los estudiantes expresen lo que ya conocen sobre el tema.	Planificación: activación de conocimientos previos.	Pizarra, marcador, láminas o proyector.	10 minutos
<b>2. Estableciendo un propósito</b>	Los estudiantes escriben qué esperan aprender al leer y qué tipo de texto creen que van a encontrar	Planificación: definición de metas lectoras.	Cuaderno y lápiz.	5 minutos

	(narrativo, informativo o descriptivo).			
<b>3. Predicción guiada</b>	En parejas, formulan predicciones sobre el contenido a partir de palabras clave o imágenes del texto.	Planificación: anticipación del contenido.	Tarjetas con palabras e ilustraciones.	10 minutos

Fuente: Arianto et al., (2024).

Imagen 1. Antes de la lectura (Planificación)



## Fase II. Durante la lectura (Monitoreo)

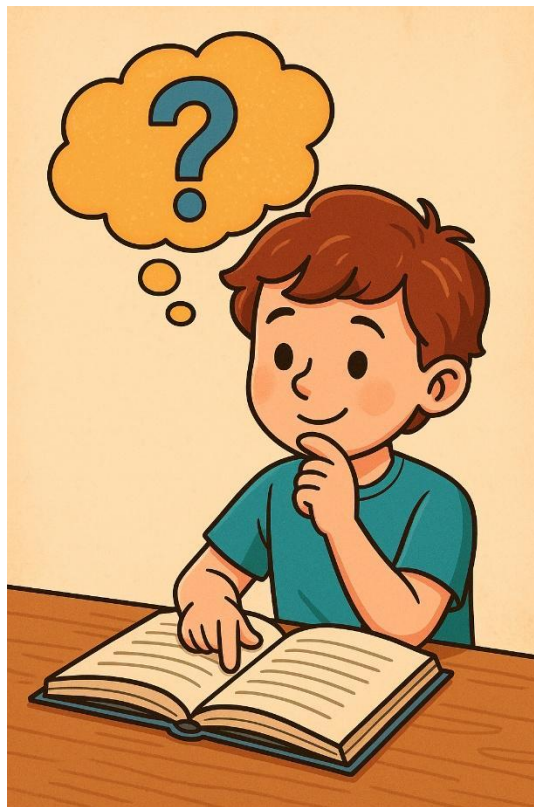
**Cuadro 4.** Objetivo: Supervisar la comprensión del texto mientras se lee

Actividad	Descripción	Estrategia metacognitiva	Recursos	Tiempo estimado
<b>4. Paro y pienso</b>	Durante la lectura, el docente indica pausas breves para que los estudiantes se pregunten: "¿Estoy entendiendo?",	Monitoreo: autocuestionamiento.	Texto impreso o digital.	15 minutos

	“¿Qué parte me confunde?”.			
<b>5. Subrayado con sentido</b>	Los estudiantes subrayan frases que consideren importantes y anotan al margen palabras que no comprendan.	Monitoreo: identificación de ideas clave y vocabulario desconocido.	Texto impreso, marcadores.	10 minutos
<b>6. Conversación lectora</b>	En pequeños grupos, los alumnos discuten lo leído, aclaran dudas y contrastan interpretaciones.	Monitoreo: verificación colectiva de comprensión.	Hojas de trabajo.	15 minutos

Fuente: Arianto et al., (2024).

Imagen 2. Durante la lectura (Monitoreo)



### Fase III. Después de la lectura (Evaluación y control)

**Cuadro 5.** Objetivo: Reflexionar sobre la comprensión lograda y mejorar estrategias lectoras

Actividad	Descripción	Estrategia metacognitiva	Recursos	Tiempo estimado
<b>7. Resumen estructurado</b>	Los estudiantes elaboran un resumen con apoyo de un organizador gráfico (mapa conceptual o cuadro de ideas).	Evaluación: síntesis del texto.	Papel Bond, marcadores.	15 minutos
<b>8. Diario de lectura</b>	Escriben una breve reflexión sobre lo que aprendieron, qué estrategias usaron y cuáles podrían mejorar.	Evaluación y control: autorreflexión.	Cuaderno o plantilla de registro.	10 minutos
<b>9. Autoevaluación guiada</b>	El docente entrega una lista de cotejo donde los estudiantes valoran su propio desempeño (si comprendieron, si usaron estrategias, si lograron su propósito).	Evaluación y control: metacognición final.	Lista de cotejo.	10 minutos

Fuente: Arianto et al., (2024).

Imagen 3. Después de la lectura (Evaluación y control)



## Evaluación del plan

- **Instrumentos:** lista de cotejo, observación directa y análisis de los productos de lectura.
- **Indicadores de logro:**
  - Identifica el propósito de lectura.
  - Emplea estrategias de monitoreo durante la lectura.
  - Evalúa su comprensión y propone mejoras.
- **Responsables:** docente guía del grupo.
- **Duración total del plan:** 3 sesiones de 60 minutos cada una.

## 2.2. Comprensión lectora

La comprensión lectora integra procesos del conocimiento y del lenguaje que permiten construir un significado a partir de un texto. Implica la decodificación, el manejo del vocabulario, el uso del conocimiento previo y la autorregulación durante la lectura. Se evalúa por medio de tareas reales y de pruebas estandarizadas. Se desarrolla con la enseñanza directa y la práctica guiada en el salón de clases.

### 2.2.1. Conceptos de la comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso en el que la persona que lee obtiene y construye significado al interactuar con el texto y con lo que ya sabe. Esto es un compromiso activo con el lenguaje. (Tomazin et al., 2025)

Se define como un proceso interactivo y crítico que pide entender con exactitud, juntar la información y evaluar su coherencia durante la lectura. (Koparan et al., 2025)

También se entiende como una actividad que depende del conocimiento previo, la habilidad con el lenguaje y la memoria de trabajo. Esto tiene efectos directos

sobre el avance en la escuela o la universidad. (Smith et al., 2021)

Las tres definiciones que se presentan resaltan que el significado se construye de forma activa. Coinciden en la importancia del conocimiento previo y de las herramientas del lenguaje. Además, añaden la necesidad de vigilar la coherencia mientras se lee. Esto dirige la enseñanza hacia prácticas que unen el conocimiento, el lenguaje y el control estratégico.

### 2.2.2. Características de la comprensión lectora

La comprensión lectora presenta tres características importantes, según la investigación reciente:

Primero, la comprensión es un proceso con múltiples componentes. Se basa en la decodificación, el vocabulario y la comprensión oral. Esto lo confirman modelos prácticos como el Simple View y estudios recientes que incluyen la autorregulación y el conocimiento previo. (Catts, 2021)

Segundo, la comprensión es sensible al conocimiento de fondo. Cuanto más sabe la persona que lee sobre el tema, más fácil le resulta conectar e inferir información importante del texto. (Smith et al., 2021)

Tercero, depende de la autorregulación y del monitoreo estratégico. Las intervenciones de enseñanza recíproca, que entrenan estas conductas, aumentan el rendimiento lector. Esto ocurre incluso en estudiantes que tienen dificultades. (Juhkam et al., 2023)

**Cuadro 6.** Características de la comprensión lectora

<b>Característica</b>	<b>Descripción operativa</b>	<b>Evidencia y notas</b>
<b>Multicomponente</b>	Involucra la interacción de la decodificación, el vocabulario, la comprensión	Catts (2021), señala que la comprensión lectora no depende de un solo

	oral y las estrategias cognitivas que permiten construir significado a partir del texto.	proceso, sino de la integración de varios componentes que actúan de manera simultánea.
<b>Dependiente del conocimiento</b>	El conocimiento previo del lector facilita la generación de inferencias y la conexión de ideas, fortaleciendo la coherencia global del texto.	Smith et al., (2021), confirman que los lectores con mayor bagaje temático comprenden con más profundidad y retienen mejor la información.
<b>Autorregulada</b>	El lector monitorea, ajusta y evalúa su comprensión durante y después de la lectura, utilizando estrategias metacognitivas.	Juhkam et al., (2023), demostraron que enseñar a los estudiantes a autorregular su comprensión mejora el rendimiento lector incluso en quienes presentan dificultades.

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Las características de la comprensión lectora demuestran que leer significa más que solo reconocer palabras. Es un proceso activo donde participan las habilidades del conocimiento, las emociones y la metacognición. La comprensión se vuelve más fuerte cuando la persona que lee une su conocimiento previo con las estrategias de monitoreo y autorregulación. Estos elementos, al trabajar juntos, definen la profundidad de lo que se entiende y la habilidad para usar lo aprendido en situaciones reales.

### 2.2.3. Rutas de la comprensión lectora

Las rutas de comprensión lectora describen los procesos que ocurren en la mente de una persona cuando está leyendo para darle sentido al texto. Estas rutas no siguen un solo camino recto, sino que unen mecanismos de percepción, lenguaje y pensamiento sobre el propio conocimiento. Esto permite decodificar, interpretar y reflexionar sobre la información. Las investigaciones actuales resaltan dos rutas

principales: la ruta directa o visual y la ruta fonológica. Ambas se complementan para asegurar una lectura fluida y que se entienda bien.

Según Snowling y Hulme (2021), la ruta fonológica permite convertir los símbolos escritos en sonidos. Se relaciona cada letra con su fonema, y esto es esencial en las primeras etapas en las que se aprende a leer. Esta ruta se activa sobre todo en los estudiantes que aún dependen de decodificar para comprender. En contraste, la ruta visual o léxica implica reconocer palabras completas de forma automática. Esto se basa en la memoria de cómo se escriben las palabras (ortográfica) y en el significado que ya se conoce. Este proceso es típico de los lectores con más experiencia.

**Cuadro 7.** Rutas de la comprensión lectora

<b>Ruta</b>	<b>Definición</b>	<b>Procesos implicados</b>	<b>Ventajas</b>	<b>Limitaciones</b>
<b>Fonológica</b>	Proceso que transforma los signos escritos en sonidos mediante la conversión grafema-fonema.	Decodificación, segmentación fonológica y correspondencia letra-sonido.	Favorece la lectura precisa, la ortografía y el reconocimiento de palabras nuevas.	Puede ralentizar la lectura y afectar la fluidez en textos largos.
<b>Visual o léxica</b>	Ruta que permite reconocer palabras completas de forma automática sin necesidad de decodificación.	Memoria ortográfica, asociación semántica y reconocimiento visual global.	Aumenta la velocidad lectora, mejora la fluidez y favorece la comprensión global.	Limita la lectura de palabras desconocidas si no se domina la fonología.
<b>Integrada o dual</b>	Modelo que combina las rutas fonológica y visual para un procesamiento lector eficiente.	Sincronización de la decodificación con el reconocimiento automático de palabras.	Permite lectura flexible, comprensión profunda y autonomía lectora.	Requiere instrucción sistemática y práctica continua.

**Fuente:** Nation y Castles, 2022.

Por su parte, Nation y Castles (2022), explican que ambas rutas trabajan de forma coordinada para que la comprensión lectora sea efectiva. Mientras la ruta fonológica da precisión al reconocer palabras nuevas, la ruta visual aporta rapidez y fluidez. Esta interacción permite acceder al significado de forma simultánea, lo que fortalece la comprensión que exige hacer inferencias y un análisis crítico.

En la misma línea, Ehri (2021), sostiene que dominar las dos rutas de manera equilibrada ayuda a formar lectores competentes. Esto se debe a que permite ajustar el tipo de procesamiento según el texto y lo difícil que sea el vocabulario. Los estudiantes que tienen dificultades en la lectura tienden a depender demasiado de la decodificación, lo que hace que tarden más en comprender.

#### 2.2.4. Niveles de comprensión lectora

La comprensión lectora no es un proceso único. Se desarrolla en distintos niveles que reflejan qué tan a fondo la persona que lee interactúa con el texto. Cada nivel pide un tipo diferente de procesamiento mental y el uso de estrategias específicas para interpretar, conectar y evaluar la información. Los estudios internacionales concuerdan en que comprender significa ir más allá de identificar palabras o frases. Esto incluye procesos de inferencia y de juicio que permiten generar conocimiento nuevo con lo que se lee.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2019), establece que los niveles de comprensión abarcan la búsqueda de información directa, la unión de ideas y la evaluación del contenido. Estos niveles sirven como marco para medir las habilidades de lectura en pruebas internacionales como PISA, la cual analiza la capacidad de la persona lectora para reflexionar y evaluar textos de diferente dificultad.

Por su parte, el informe PIRLS (2021), plantea que el desarrollo de la lectura tiene una estructura progresiva. El estudiante primero identifica la información básica,

luego la interpreta y al final la evalúa de forma crítica. Este enfoque ayuda a diseñar acciones de enseñanza según el nivel de dominio lector. Así se asegura un avance constante y gradual.

Duke (2021), señala que:

**Complementa esta idea al indicar que los niveles literal, inferencial y crítico representan tres etapas que se relacionan entre sí dentro del mismo proceso. El nivel literal se asocia con encontrar datos tal como aparecen en el texto. El nivel inferencial implica crear significados que no son explícitos. Esto se logra activando el conocimiento que ya se tiene. El nivel crítico exige emitir juicios sobre el contenido. Se valora la coherencia, la credibilidad y la importancia de lo leído. (pág.11)**

Los niveles de comprensión lectora muestran cómo el aprendizaje de la lectura avanza de forma natural. Comienza con la decodificación y llega hasta el pensamiento crítico. Manejar estos niveles permite crear estrategias de enseñanza distintas para cada fase del proceso. Con esto se atienden las necesidades específicas de los estudiantes que tienen dificultades para aprender. Impulsar el paso de la comprensión literal a la crítica significa promover el análisis, la reflexión y la argumentación. Estas habilidades son clave para lograr un aprendizaje significativo y autónomo.

**Cuadro 8.** Niveles de comprensión lectora

<b>Nivel</b>	<b>Descripción</b>	<b>Indicadores de desempeño</b>
<b>Literal</b>	Permite reconocer información explícita, hechos y detalles directamente señalados en el texto.	Identifica ideas principales, define vocabulario básico y localiza datos textuales.
<b>Inferencial</b>	Supone establecer relaciones entre ideas, deducir significados	Formula inferencias, anticipa desenlaces, interpreta

	implícitos y conectar el texto con el conocimiento previo.	intenciones del autor y vincula información entre párrafos.
<b>Crítico o evaluativo</b>	Exige un pensamiento reflexivo orientado a juzgar la calidad del texto, su propósito y la validez de la información.	Evalúa la coherencia y credibilidad del contenido, compara fuentes y expresa juicios sustentados.

Fuente: Duke, 2021.

Los niveles de comprensión no solo muestran el grado de entendimiento que se alcanza. También reflejan la calidad del pensamiento lector y la capacidad para interactuar con la información desde una perspectiva reflexiva y de análisis.

#### 2.2.5. Factores que influyen en la comprensión lectora

La comprensión lectora depende de la interacción de varios factores: del conocimiento, del lenguaje, de las emociones y del contexto. No basta con saber decodificar palabras. La persona que lee necesita activar el conocimiento previo, manejar un vocabulario amplio, mantener la motivación y aplicar estrategias de autorregulación que le permitan vigilar su entendimiento. Las investigaciones recientes coinciden en que la lectura es un proceso complejo. Se construye al integrar estos elementos y no solo uno.

Según Lam et al., (2024), el lenguaje y el conocimiento del vocabulario son factores decisivos en el desarrollo de la comprensión lectora, sobre todo en estudiantes que tienen dificultades con el lenguaje. El estudio demostró que la comprensión se limita cuando hay vacíos en el significado de las palabras, en la estructura de las frases o en el manejo de expresiones inferenciales. Esto impide conectar las ideas. Por lo tanto, fortalecer las habilidades lingüísticas y el vocabulario académico es clave para lograr una comprensión lectora efectiva.

Otro factor importante es el conocimiento previo del lector. Este sirve como un marco de referencia para interpretar y dar sentido a la nueva información. Smith

et al., (2021), sostienen que activar los esquemas mentales permite unir lo que se lee con experiencias o saberes anteriores. Esto facilita hacer inferencias e interpretar el texto. Una persona que lee y sabe poco sobre el tema tendrá más problemas para construir significado, incluso si decodifica bien las palabras.

Además, la motivación y la autorregulación cumplen un papel esencial en la comprensión lectora. Duke y Cartwright (2021), afirman que los lectores motivados leen con un objetivo más claro, aplican estrategias de monitoreo y demuestran más persistencia ante textos difíciles. La autorregulación, que se entiende como la capacidad de planificar, supervisar y evaluar el propio proceso lector, permite identificar confusiones, hacer ajustes y mantener la atención en la tarea.

En el ámbito educativo, estos factores se relacionan con las condiciones de enseñanza y sociales. Sur y Ateş (2022), señalan que el ambiente del salón de clases, los métodos que usa el profesor y la disponibilidad de materiales de lectura también influyen en el desarrollo lector. La exposición continua a textos diversos, la enseñanza directa de estrategias y el apoyo emocional refuerzan la motivación y el interés por leer.

**Cuadro 9.** Factores influyentes en la comprensión lectora

<b>Factor</b>	<b>Descripción</b>	<b>Efecto esperado en la comprensión</b>	<b>Implicación didáctica</b>
<b>Lenguaje y vocabulario</b>	Conjunto de habilidades lingüísticas necesarias para decodificar y comprender significados.	Incrementa la precisión interpretativa y la fluidez lectora.	Enseñar vocabulario académico y estructuras sintácticas mediante lectura guiada.
<b>Conocimiento previo</b>	Saberes y experiencias que el	Facilita la elaboración de	Diseñar actividades de prelectura que

	lector activa para relacionar la información nueva.	inferencias y la integración de ideas.	reactiven conocimientos relacionados con el tema.
<b>Motivación y autorregulación</b>	Interés personal por leer y capacidad de controlar el propio proceso lector.	Aumenta la atención, la persistencia y la aplicación de estrategias de monitoreo.	Establecer metas de lectura, autoevaluaciones y retroalimentación continua.
<b>Entorno pedagógico</b>	Contexto educativo y recursos disponibles en el aula para promover la lectura.	Mejora la disposición hacia la lectura y la práctica constante.	Crear ambientes alfabetizadores con materiales variados y dinámicas colaborativas.

Fuente: Duke y Cartwright, 2021.

Los factores que afectan la comprensión lectora no se deben analizar por separado. Funcionan como un sistema integrado. Cada componente, desde el lenguaje hasta la motivación, contribuye de manera específica al proceso lector. Requiere de estrategias distintas para potenciar su efecto en el aprendizaje.

El análisis de los factores que influyen en la comprensión lectora permite entender que el éxito de la lectura depende de un equilibrio entre las habilidades del conocimiento, las herramientas del lenguaje, la motivación y el ambiente de enseñanza. Un programa educativo que funciona bien debe trabajar estos componentes de forma conjunta. Cuando se fortalece el vocabulario, se activa el conocimiento previo, se promueve la autorregulación y se mantiene una enseñanza que motiva, se consigue una mejora importante en la comprensión lectora. Esto beneficia en especial a los estudiantes que tienen dificultades para aprender.

Imagen 4. Factores influyentes en la comprensión lectora



Fuente: Lozano, 2017.

La imagen presenta los factores principales que afectan el resultado de la comprensión lectora desde un punto de vista completo. Muestra la lectura como un proceso que recibe la influencia de variables tanto personales como del ambiente. Se observa que el apoyo familiar, la motivación lectora de los padres y asistir a la educación infantil forman una base emocional y de conocimiento temprana. A esto se suma la seguridad en la lectura, la cual se relaciona con la confianza del estudiante en sí mismo, y el gusto por leer, que mantiene su interés en el aprendizaje.

En el ambiente escolar, destacan factores como la experiencia y satisfacción del profesorado. También es importante el sentimiento de pertenencia a la escuela. Estos elementos fortalecen la unión entre el alumno, la escuela y la lectura. En resumen, la imagen muestra que la comprensión lectora no depende solo de la habilidad para pensar. Depende del equilibrio entre el entorno familiar, la motivación personal y las condiciones de la institución que impulsan el hábito de la lectura.

#### 2.2.6. Estrategias para el desarrollo lector

El desarrollo de la comprensión lectora necesita una enseñanza pensada para guiar al estudiante a reflexionar sobre cómo lee. Las estrategias lectoras funcionan como herramientas mentales que dirigen la manera en que el alumno se acerca al texto, cómo ordena la información y cómo evalúa lo que aprendió. Varias investigaciones recientes afirman que la enseñanza directa de estas estrategias, junto con la guía del docente, logra mejoras importantes en la comprensión y en la motivación para leer. (Duke, 2021; Juhkam et al., 2023; Xie et al., 2023)

Según Duke (2021), enseñar estrategias implica mostrar de forma clara lo que hace un buen lector antes, mientras y después de leer. Entre las más efectivas se encuentran la predicción, hacer preguntas, aclarar ideas y el resumen. Estas

ayudan al lector a anticipar, verificar, organizar y guardar la información. La enseñanza debe ser paso a paso: el docente primero muestra cómo se hace la estrategia, luego dirige la práctica y finalmente promueve que el estudiante la use por sí mismo.

**Cuadro 10.** Estrategias instruccionales y evidencias en el desarrollo lector

<b>Estrategia</b>	<b>Descripción operativa</b>	<b>Beneficios observados</b>	<b>Aplicación práctica en sexto grado</b>
<b>Enseñanza explícita de estrategias</b>	Modelar y practicar predicción, formulación de preguntas, clarificación y resumen con apoyo docente.	Mejora la comprensión literal e inferencial; fomenta la autonomía lectora.	Minilecciones guiadas y lectura compartida con autoevaluación al final.
<b>Enseñanza recíproca</b>	Método colaborativo en el que los estudiantes alternan roles para aplicar estrategias lectoras en grupo.	Aumenta la participación, el pensamiento crítico y la reflexión sobre la lectura.	Lecturas grupales donde los alumnos rotan roles de líder, cuestionador y resumidor.
<b>Autorregulación metacognitiva</b>	Planificar metas lectoras, monitorear la comprensión y evaluar el desempeño.	Favorece la conciencia lectora, la concentración y la transferencia del aprendizaje.	Uso de diarios de lectura, tarjetas de autoevaluación y reflexión final.

Fuente: Juhkam et al., 2023.

Por otro lado, Juhkam et al., (2023), resaltan el efecto de la enseñanza recíproca. Esta es una forma de trabajar en la que los estudiantes toman el papel de "profesores" para enseñar las estrategias de comprensión a sus compañeros.

Este método une el diálogo y la reflexión en grupo, lo que fortalece el pensamiento crítico y la capacidad metacognitiva. Además, la práctica cooperativa aumenta la confianza al leer y mejora la capacidad de recordar la información.

Estas estrategias se vuelven más amplias al considerar que las habilidades autorreguladoras no solo mejoran la comprensión. También mejoran la autonomía y la capacidad crítica del estudiante. Xie et al., (2023), señalan que desarrollar la autorregulación lectora impulsa la conciencia metacognitiva. Esto ocurre porque los estudiantes aprenden a planificar sus acciones, escoger las estrategias correctas y evaluar los resultados de manera reflexiva. Este proceso fortalece la autoeficacia y la motivación interna. Esto crea lectores más comprometidos y responsables de su propio aprendizaje. Unir la autorregulación con métodos de enseñanza guiados y colaborativos produce un aprendizaje equilibrado y que dura en el tiempo.

Unir estos métodos, enseñanza directa, trabajo en colaboración y autorregulación, crea un ambiente de aprendizaje completo. Cuando las estrategias lectoras se usan en las aulas de manera constante, los estudiantes no solo mejoran sus resultados. También desarrollan la costumbre de leer con un objetivo, con comprensión y con pensamiento crítico.

Las estrategias para el desarrollo lector representan el camino que une la enseñanza tradicional de la lectura con la formación de lectores autónomos y críticos. Usarlas con conciencia estimula los procesos mentales más complejos. Además, mejora la capacidad de análisis y fortalece la confianza del estudiante en sí mismo. Incluir actividades de modelado, diálogo reflexivo y autoevaluación convierte la lectura en un proceso activo, consciente y significativo. Esto ayuda en especial a los estudiantes que tienen dificultades para aprender. Para ellos, estas estrategias funcionan como una guía estructurada que impulsa su comprensión y su motivación. A continuación, se presenta un cuadro comparativo con estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora.

<b>Fase del proceso lector</b>	<b>Estrategia metacognitiva</b>	<b>Descripción operativa</b>	<b>Objetivo pedagógico</b>	<b>Ejemplo de aplicación en el aula</b>
<b>Antes de la lectura (Planificación)</b>	<b>Activación de conocimientos previos</b>	El estudiante identifica lo que ya sabe sobre el tema para anticipar el contenido del texto.	Preparar la mente para la comprensión mediante la conexión con experiencias previas.	Elaborar una lluvia de ideas sobre el título o imágenes del texto.
	<b>Definición de propósito lector</b>	Determinar la razón por la que se leerá el texto (informarse, disfrutar, resolver una duda).	Orientar la atención y el esfuerzo cognitivo hacia un fin claro.	Formular en voz alta el objetivo de la lectura antes de comenzar.
	<b>Predicción</b>	Formular hipótesis sobre el contenido del texto con base en el título, subtítulos o ilustraciones.	Desarrollar la anticipación y fomentar el interés lector.	Pedir al estudiante que anote tres ideas sobre lo que cree que tratará el texto.
<b>Durante la lectura (Monitoreo)</b>	<b>Autocuestionamiento</b>	Realizar preguntas sobre lo leído para verificar la comprensión y mantener la atención.	Favorecer la comprensión activa y el pensamiento crítico.	Pausar la lectura para responder: "¿Qué está pasando aquí?" o "¿Por qué ocurrió esto?".
	<b>Clarificación de ideas</b>	Identificar palabras o fragmentos confusos y buscar estrategias para entenderlos.	Superar barreras de comprensión durante la lectura.	Subrayar frases complejas y volver a leerlas o buscar su significado.
	<b>Visualización</b>	Crear imágenes mentales sobre lo que describe el texto.	Potenciar la memoria y la interpretación del contenido.	Pedir que dibujen una escena o personaje descrito en el texto.
<b>Después de la lectura</b>	<b>Resumen y síntesis</b>	Expresar con palabras propias las	Consolidar el conocimiento y comprobar la	Elaborar un párrafo breve

<b>(Evaluación y control)</b>		ideas principales del texto.	comprensión global.	que sintetice el texto leído.
	<b>Evaluación del aprendizaje</b>	Reflexionar sobre lo comprendido y sobre la eficacia de las estrategias empleadas.	Fomentar la autorregulación y la conciencia lectora.	Completar una lista de cotejo sobre cómo se aplicaron las estrategias.
	<b>Aplicación del conocimiento</b>	Relacionar lo aprendido con experiencias personales o con otros textos.	Transferir lo leído a contextos nuevos o reales.	Escribir un comentario o debate sobre el mensaje del texto.

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Las estrategias metacognitivas organizan la comprensión lectora como un proceso consciente y que se autorregula. Permiten que los estudiantes planifiquen su lectura, vigilen su avance y evalúen lo que entienden de forma reflexiva. Aplicarlas en el salón de clases fomenta lectores activos. Estos estudiantes comprenden, analizan y usan lo que leen de manera importante. Esto apoya la autonomía y el pensamiento crítico en todos los niveles de la educación.

### 2.3. Dificultad en el aprendizaje

En este apartado vamos a explicar qué es la dificultad en el aprendizaje, qué tipos hay y cuáles son sus características principales. Usaremos el marco médico y educativo actual para tener definiciones, clasificaciones y criterios claros de fuentes reconocidas.

#### 2.3.1. Definiciones de dificultad en el aprendizaje

La Asociación Americana de Psiquiatría define el trastorno específico del aprendizaje como una condición del desarrollo del cerebro. Causa problemas constantes para leer, escribir o hacer cálculos. Estos problemas comienzan en la

etapa escolar y pueden seguir hasta la adultez. Se ve que el rendimiento está por debajo de lo esperado y afecta el desempeño académico y funcional. (American Psychiatric Association, 2013)

La Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11), describe el trastorno del aprendizaje del desarrollo como problemas importantes y constantes para aprender habilidades académicas como leer, escribir o hacer cálculos. El desempeño está muy por debajo de lo que se esperaría para la edad y la inteligencia. Además, no se explica por discapacidad intelectual, problemas de los sentidos o falta de ir a la escuela. Esto tiene un impacto en la vida escolar o laboral. (World Health Organization, 2024)

En el ámbito educativo de los Estados Unidos, la ley IDEA define la discapacidad específica del aprendizaje como un problema en uno o más de los procesos mentales básicos que se usan para entender o usar el lenguaje, hablado o escrito. Esto se manifiesta en dificultades para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o calcular. Se excluyen los problemas causados principalmente por problemas de visión, audición o movimiento, discapacidad intelectual, trastorno emocional o desventaja ambiental o cultural. (Learning Disorders, 2022)

Las tres fuentes están de acuerdo en que las dificultades son constantes y que tienen un impacto funcional. El marco médico (CIE-11 y DSM-5-TR) detalla las áreas académicas afectadas y lo que se debe descartar. Por su parte, la ley IDEA especifica quién puede recibir apoyo educativo. En conjunto, ayudan a guiar el diagnóstico, las intervenciones y los apoyos escolares.

### 2.3.2. Tipos de dificultad en el aprendizaje

El marco del CIE-11 agrupa los trastornos del aprendizaje del desarrollo en subtipos. Se basan en la habilidad afectada:

- Dificultad en el aprendizaje para leer.
- Dificultad en el aprendizaje para la expresión escrita.
- Dificultades en el aprendizaje de matemáticas.

Todos tienen en común que comienzan en los primeros años de escuela y que el rendimiento es notablemente bajo para la edad (DSM-5 2015).

El DSM-5-TR usa una sola categoría: "trastorno específico del aprendizaje". Añade especificadores según el área afectada: en lectura, en expresión escrita y en matemáticas. Esta forma de organizarlos refleja que a menudo los problemas ocurren juntos dentro de cada área. (APA, 2013)

La legislación educativa IDEA mantiene el término "discapacidad específica del aprendizaje". Es una categoría para decidir quién puede recibir servicios. Cubre problemas para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o calcular. Incluye condiciones como la dislexia. La definición establece exclusiones para guiar la toma de decisiones sobre los servicios escolares. (Cleveland Clinic. 2019)

**Cuadro 11.** Tipos de dificultad en el aprendizaje

<b>Tipo de Dificultad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Manifestaciones comunes en el aula</b>	<b>Áreas afectadas</b>
<b>Dificultad en la lectura (Dislexia)</b>	Trastorno del aprendizaje caracterizado por dificultades persistentes en la precisión, fluidez y comprensión lectora, pese a una instrucción adecuada y nivel intelectual promedio.	Lectura lenta, omisiones o sustituciones de letras, dificultad para comprender textos y pobre ortografía.	Reconocimiento de palabras, decodificación y comprensión lectora.

<b>Dificultad en la escritura (Disgrafía o Trastorno de la expresión escrita)</b>	Dificultad para plasmar ideas por escrito con coherencia, gramática y ortografía adecuadas, sin estar asociada a déficit motor ni intelectual.	Escritura desorganizada, errores ortográficos persistentes, baja calidad textual y escasa estructura en oraciones.	Expresión escrita, ortografía, gramática y organización de ideas.
<b>Dificultad en el cálculo (Discalculia)</b>	Trastorno específico que afecta la comprensión numérica, el cálculo y el razonamiento matemático, interfiriendo con el aprendizaje aritmético.	Confusión con símbolos matemáticos, dificultad para recordar operaciones básicas y resolver problemas.	Cálculo, razonamiento lógico, memoria de trabajo y abstracción numérica.
<b>Dificultad en la comprensión lectora</b>	Problemas para construir significado a partir de los textos, a pesar de una lectura fluida; se vincula con déficits en inferencia, vocabulario o memoria.	Lectura sin comprensión, dificultad para resumir o identificar ideas principales, respuestas erróneas a preguntas sobre el texto.	Comprensión lectora, inferencias y análisis textual.
<b>Dificultad mixta o combinada</b>	Presencia simultánea de dificultades en dos o más áreas académicas, lo que complejiza el diagnóstico y la intervención.	Bajo rendimiento global, frustración académica y escasa motivación hacia las tareas escolares.	Lectura, escritura y matemáticas de forma combinada.

Fuente: OMS (2022); APA (2022).

Los tipos de dificultades en el aprendizaje reflejan la diversidad de desafíos que enfrentan los estudiantes en los procesos de lectura, escritura y razonamiento matemático. Comprender sus diferencias permite a los docentes identificar

señales tempranas y aplicar estrategias específicas según cada necesidad. La clasificación actual, respaldada por la OMS (2022) y la APA (2022), destaca la importancia de la detección oportuna y del acompañamiento pedagógico personalizado para garantizar el desarrollo integral del aprendizaje.

### 2.3.3. Características de las dificultades en el aprendizaje

Se debe conservar la persistencia y el inicio evolutivo. Las dificultades duran mucho tiempo y aparecen cuando se empiezan a enseñar las habilidades académicas de forma formal (DSM-5, 2015). Es importante notar que no ocurren por haber ido poco a la escuela. Esto permite diferenciarlas de los retrasos que son pasajeros.

El rendimiento marcadamente bajo se ve con respecto a la edad y el nivel intelectual (Cleveland Clinic., 2019). El desempeño de la persona está consistentemente por debajo de lo que se espera. Esto causa un impacto significativo en el progreso escolar.

Se debe observar la especificidad por dominio con posible comorbilidad. Los problemas para leer, escribir y hacer cálculos pueden ocurrir al mismo tiempo (APA, 2013). Por esta razón, la evaluación debe cubrir las habilidades menores dentro de cada área. Existen los criterios de exclusión y elegibilidad educativa. Se descartan causas principales como la discapacidad intelectual, los problemas de los sentidos o las desventajas culturales. A nivel escolar, cuando se identifica la dificultad, esto implica que se necesitan apoyos y una enseñanza especializada.

El perfil integrador clínico-educativo permite distinguir las dificultades específicas del aprendizaje de otros problemas que afectan el rendimiento. Identificar la persistencia, la especificidad por área y las exclusiones ayuda a guiar la evaluación. También orienta los apoyos que se dan en el aula y las adaptaciones de enseñanza que sean coherentes con los estándares actuales.

## **CAPÍTULO III**

## **CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1. Diseño de investigación**

La investigación usa un enfoque mixto que junta formas de trabajar con números y con experiencias para entender de forma más completa el problema (Creswell y Plano Clark, 2017). Este enfoque permite combinar medidas objetivas con la interpretación de las experiencias de los maestros y alumnos.

Se usa un diseño no experimental. En este tipo de diseño, el investigador solo observa lo que pasa en su lugar natural sin cambiar las cosas a propósito (Hernandez, 2018). Tampoco hay grupos al azar ni una intervención controlada, ya que la meta es saber cómo está la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en este momento.

#### **Tipo de estudio**

La investigación se desarrolla con un diseño transversal o transeccional de tipo descriptivo. Este diseño recoge datos en un solo momento para contar las características y relaciones entre las cosas en ese instante (Hernandez, 2018). El propósito es presentar un panorama de cómo se usan las estrategias metacognitivas y cómo influyen en la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado con dificultades de aprendizaje en la Escuela José Muñoz M.

### **3.2. Población o universo**

La población del estudio la forman los maestros y alumnos de sexto grado de la Escuela José Muñoz M., que está en el distrito de La Mesa, en la provincia de Veraguas. Este grupo trabaja directamente con alumnos que tienen dificultades para aprender, lo que los convierte en personas clave para analizar cómo se usan y qué tan efectivas son las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora.

**Sujetos o grupo estudio o muestra:** La muestra la componen dos maestros y

(10) estudiantes que conforman las clases en sexto grado. Esto es parte de los métodos que no son al azar. Este tipo de muestreo se basa en elegir a propósito a participantes que tienen características específicas y saben mucho sobre el problema que se estudia. De igual manera, Creswell y Plano Clark (2017), señalan que el muestreo intencional permite profundizar en lugares específicos donde hay pocos participantes, pero su experiencia es muy importante para entender el problema.

**Tipo de muestra estadística:** Esta selección se hizo con un muestreo intencional. Se eligió a estos dos maestros porque son los más indicados y tienen experiencia con estudiantes de sexto grado y son los más apropiados para obtener la información confiable y que esté dentro del contexto para analizar cómo influyen las estrategias metacognitivas en el avance de la comprensión lectora.

### 3.3. Variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
<b>Estrategias metacognitivas</b> (Variable independiente)	Son los procedimientos mentales que permiten al estudiante planificar, supervisar y evaluar su propio proceso de aprendizaje, facilitando la toma de conciencia sobre lo que comprende y cómo lo comprende. (Flavell, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se evalúan mediante una encuesta aplicada a los docentes de sexto grado.</li> <li>● Ítems centrados en la planificación, monitoreo y evaluación del proceso lector.</li> <li>● Escala tipo Likert de cuatro opciones (Siempre, Casi siempre, A veces, Nunca).</li> </ul>
<b>Comprensión lectora</b> (Variable dependiente)	Es la capacidad del lector para construir significado a partir de un texto mediante la interacción entre el conocimiento previo, la información nueva y los procesos cognitivos superiores como la inferencia, la interpretación y la evaluación. (Mendoza et al., 2023; Solís y Russo, 2024)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se mide mediante una prueba psicopedagógica estructurada.</li> <li>● Evalúa tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica.</li> <li>● Cada nivel incluye 5 ítems con valor de 1 punto cada uno.</li> <li>● Los resultados permiten identificar el nivel de desarrollo lector de cada estudiante.</li> </ul>

### 3.4. Instrumentos y/o técnicas de recolección de datos

Para conseguir información confiable e importante, se usaron dos herramientas que se complementan: una encuesta para los maestros y una prueba psicopedagógica para los alumnos de sexto grado. Ambas se eligieron porque sirven para medir las estrategias metacognitivas y qué tan bien entienden lo que leen, los alumnos en la Escuela José Muñoz M., de La Mesa, Veraguas.

La encuesta se hizo basándose en los objetivos específicos de la investigación. Tiene 15 preguntas cerradas con opciones de respuesta tipo Likert (Siempre, Casi siempre, A veces, Nunca). Esta herramienta ayudó a ver qué tan seguido los maestros usan las estrategias metacognitivas cuando leen, y qué es lo que piensan sobre cómo influyen estas estrategias en que los alumnos entiendan la lectura. La encuesta también dio información sobre cómo los maestros planean, vigilan y evalúan el proceso de lectura.

Por otro lado, se aplicó una prueba psicopedagógica diseñada para evaluar qué tan bien los alumnos entienden lo que leen. Esta prueba tenía ejercicios que miden tres niveles: comprensión literal, inferencial y crítica. Cada parte tenía textos cortos con preguntas de opción múltiple que pedían distintos niveles de análisis. La forma en que se hizo la prueba permitió clasificar los resultados en niveles bajo, medio y alto. Esto facilitó comparar qué tanto leen los alumnos con las estrategias metacognitivas que los maestros dijeron usar.

Ambas herramientas fueron revisadas por especialistas en dificultades en el aprendizaje para asegurar que fueran válidas y que sirvieran para los objetivos del estudio. El cruce de los datos entre la encuesta a los maestros y la prueba a los alumnos permitió tener una visión completa del problema que se investigó. Esto garantizó que los hallazgos y las interpretaciones fueran coherentes.

### 3.5. Procedimientos

El desarrollo de esta investigación se organizó en fases sucesivas. Esto permitió avanzar de forma ordenada, desde la planeación hasta el análisis de los resultados. Cada etapa se diseñó para asegurar la validez del proceso y la posibilidad de hacer el estudio de nuevo en lugares parecidos.

#### **Fase I. Planear y diseñar el estudio**

Se comenzó por definir bien el problema, los objetivos y se escogió el enfoque mixto con un diseño no experimental, transversal y descriptivo. Después, se hicieron las herramientas para recoger datos (la encuesta y la prueba psicopedagógica), las cuales se alinearon con lo que se quería medir. Especialistas en educación y psicología revisaron ambas herramientas para asegurar que fueran válidas y que sirvieran para el contexto de la Escuela José Muñoz M.

#### **Fase II. Aplicar los instrumentos**

En esta etapa se coordinó con la dirección de la escuela para tener el permiso formal y fijar las fechas de aplicación. La encuesta se entregó a los dos maestros de sexto grado de forma presencial. El objetivo era saber qué tan seguido y qué tipo de estrategias metacognitivas usan para mejorar la comprensión lectora.

Al mismo tiempo, se aplicó la prueba psicopedagógica a los alumnos. Esto permitió evaluar los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica. Las pruebas se hicieron en las condiciones normales de clase para evitar errores. Se explicó a los participantes el propósito educativo del proceso.

#### **Fase III. Organizar y analizar los datos**

Los datos de la encuesta se pusieron en una hoja de cálculo (Excel) y se analizaron usando estadística descriptiva, con frecuencias y porcentajes. Estos pasos ayudaron a identificar las tendencias en cómo los maestros usan las

estrategias metacognitivas.

En el caso de la prueba psicopedagógica, los resultados se clasificaron en niveles de desempeño (bajo, medio y alto). Esto hizo fácil comparar qué tanto leen los alumnos con las prácticas de enseñanza que se observaron. Los resultados se juntaron después para analizar la relación entre ambas variables.

#### **Fase IV. Analizar e interpretar y presentar resultados**

En esta última fase, se interpretaron los hallazgos que se obtuvieron al cruzar los datos de experiencias y números. Esta combinación ayudó a entender cómo las estrategias metacognitivas influyen en el avance de la comprensión lectora de los alumnos con dificultades de aprendizaje. Finalmente, se hizo un informe detallado con los resultados y las guías de enseñanza que surgieron del estudio. Esto contribuye con información útil para futuras investigaciones y para el trabajo de los maestros en contextos similares.

# **CAPÍTULO IV**

## CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

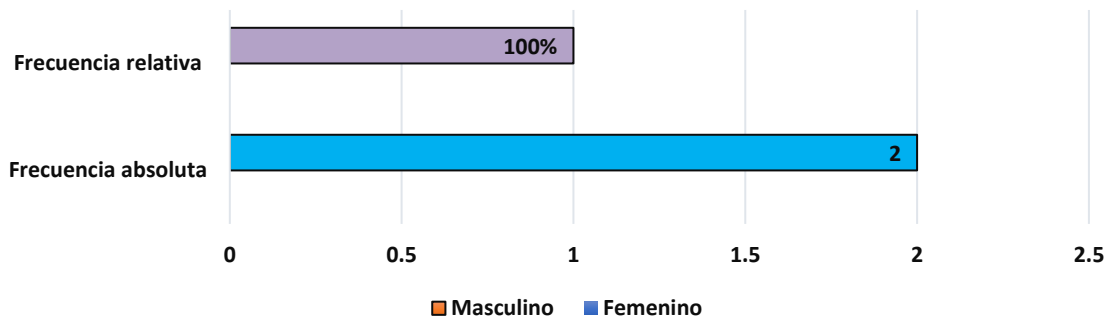
### 4.1. Análisis de los resultados (Encuesta docente)

**Tabla 1.** Sexo de la población encuestada

Sexo	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Femenino		
Masculino	2	100%
Total	2	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes de 6<sup>to</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

**Gráfica 1.** Sexo de la población encuestada



Fuente: Tabla 1.

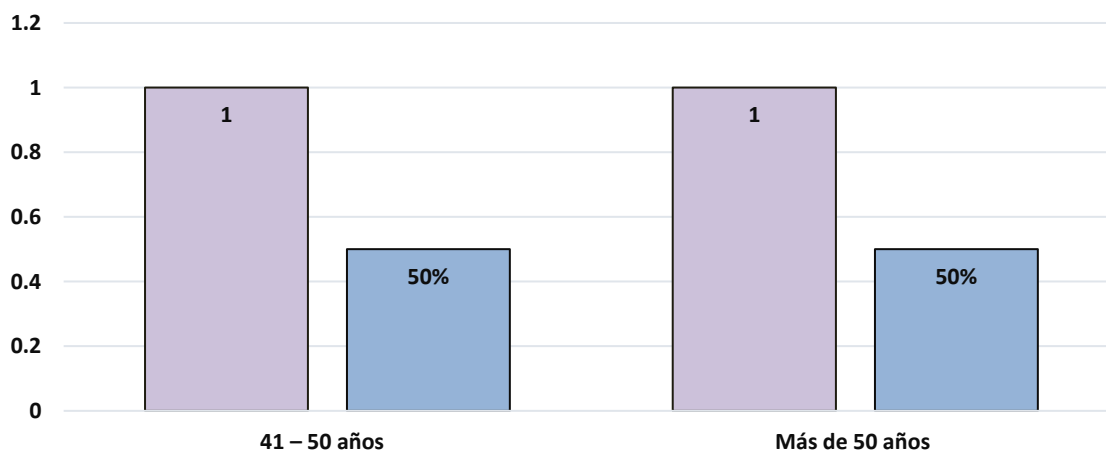
El análisis de los resultados de la encuesta aplicada a los docentes de sexto grado muestra que la totalidad de la población encuestada corresponde al sexo masculino. La tabla evidencia que el 100% de los participantes son hombres, lo cual indica una composición docente homogénea en cuanto al género dentro de este nivel educativo. Esta característica resulta relevante porque permite situar la interpretación de los resultados dentro de un grupo con experiencias y perspectivas posiblemente similares en relación con su práctica pedagógica. Aunque el sexo no determina por sí mismo el uso de estrategias metacognitivas, sí aporta un dato contextual que ayuda a comprender el perfil profesional de quienes participan en la enseñanza de la comprensión lectora en la Escuela José Muñoz M.

**Tabla 2.** Edad de los docentes encuestados

Edad	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
20 – 30 años		
31 – 40 años		
41 – 50 años	1	50%
Más de 50 años	1	50%
<b>Total</b>	10	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes de 6<sup>to</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

**Gráfica 2.** Edad de los docentes encuestados



Fuente: Tabla 2.

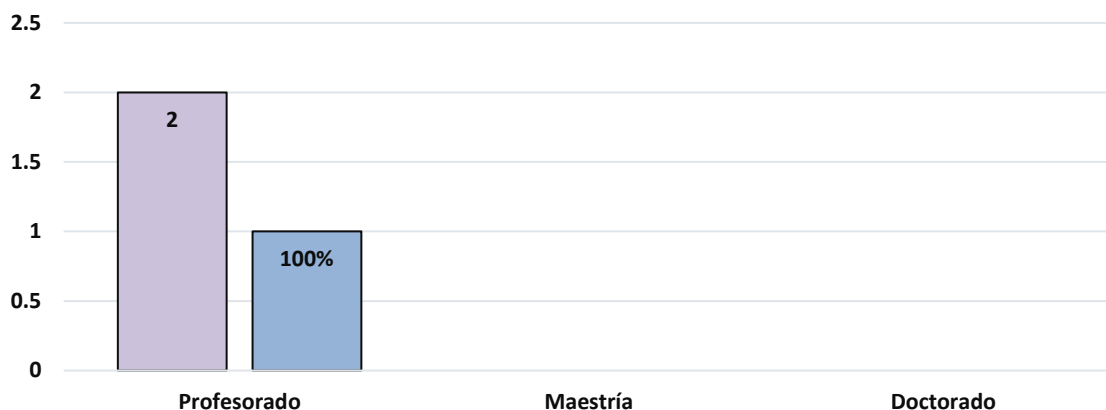
Los resultados sobre la edad de los docentes encuestados muestran que el grupo se distribuye entre dos rangos: uno de los participantes se ubica entre 41 y 50 años y el otro supera los 50 años. Esto indica que el 100% de los docentes posee una trayectoria profesional asociada a una mayor experiencia laboral. Esta característica resulta importante porque sugiere que las prácticas relacionadas con la enseñanza de la comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas pueden estar influenciadas por años de servicio, formación recibida y estilos pedagógicos consolidados. La presencia de docentes con amplia experiencia aporta un contexto en el que las estrategias aplicadas en el aula se han construido y ajustado durante un tiempo considerable, lo cual tiene implicaciones en la interpretación de los resultados.

**Tabla 3.** Nivel académico alcanzado

Ítems	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Licenciatura		
Profesorado	2	100%
Maestría		
Doctorado		
Total	2	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes de 6<sup>to</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

**Gráfica 3.** Nivel académico alcanzado



Fuente: Tabla 3.

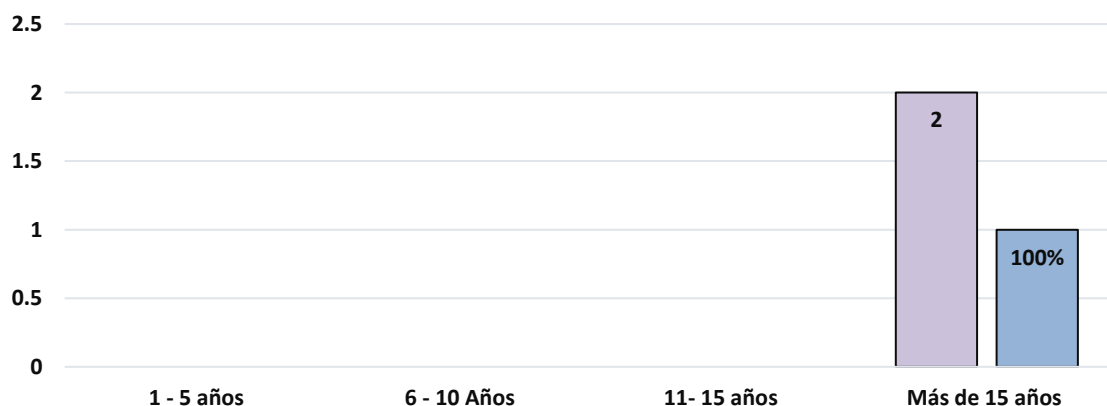
La información obtenida sobre el nivel académico alcanzado por los docentes muestra que ambos participantes poseen título de profesorado. La tabla indica que el 100% de los encuestados cuenta con esta formación, sin presencia de licenciaturas, maestrías o doctorados. Este dato permite identificar un perfil profesional centrado en la formación docente inicial, lo que ofrece un panorama sobre las bases pedagógicas con las que desarrollan su práctica. La ausencia de grados superiores puede influir en el dominio de estrategias metacognitivas más especializadas y en el acceso a métodos actualizados para la enseñanza de la comprensión lectora. Este contexto ayuda a interpretar los resultados desde una perspectiva ajustada al nivel académico del cuerpo docente evaluado.

**Tabla 4.** Años de experiencia docente

Edad	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
1 - 5 años		
6 - 10 años		
11- 15 años		
Más de 15 años	2	100%
Total	2	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes de 6<sup>to</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

**Gráfica 4.** Años de experiencia docente



Fuente: Tabla 4.

En relación con los años de experiencia docente, los resultados muestran que el 100% de los encuestados cuenta con más de 15 años de servicio. Esta cifra señala un grupo con trayectoria amplia en el ámbito educativo, lo que sugiere que sus prácticas pedagógicas han sido fortalecidas y ajustadas a lo largo del tiempo. La experiencia prolongada suele reflejar un mayor conocimiento del comportamiento académico de los estudiantes, así como de las dificultades frecuentes en comprensión lectora. Este contexto permite interpretar que las percepciones y estrategias reportadas por los docentes provienen de una práctica consolidada, lo cual aporta consistencia al análisis de los datos recopilados.

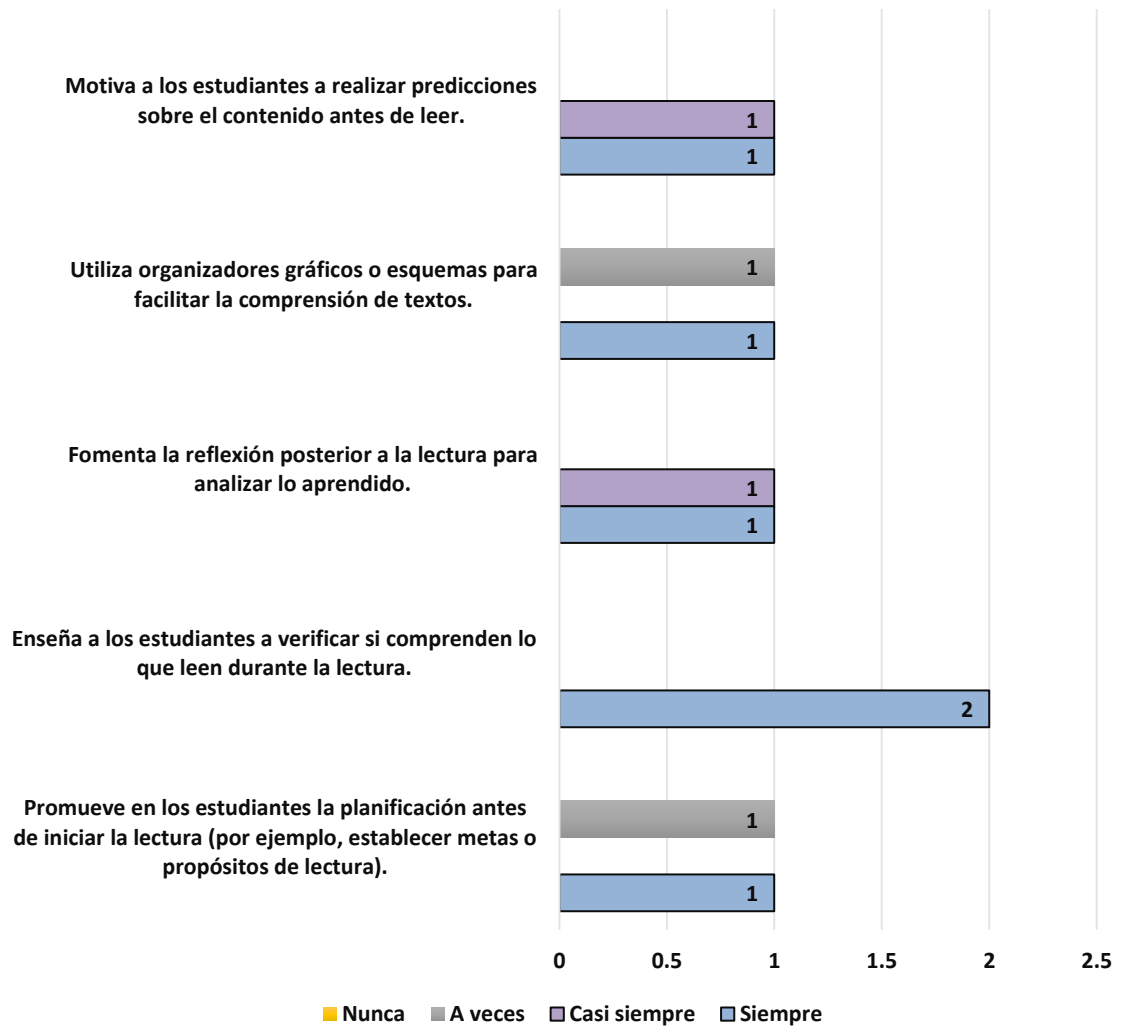
**Tabla 5.** Dimensión 1: Estrategias metacognitivas empleadas por el docente

No.	Ítems	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1	Promueve en los estudiantes la planificación antes de iniciar la lectura (por ejemplo, establecer metas o propósitos de lectura).	1		1	
2	Enseña a los estudiantes a verificar si comprenden lo que leen durante la lectura.	2			
3	Fomenta la reflexión posterior a la lectura para analizar lo aprendido.	1	1		
4	Utiliza organizadores gráficos o esquemas para facilitar la comprensión de textos.	1		1	
5	Motiva a los estudiantes a realizar predicciones sobre el contenido antes de leer.	1	1		

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes de 6<sup>o</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

El análisis de la dimensión relacionada con las estrategias metacognitivas empleadas por los docentes muestra una tendencia positiva hacia el uso de prácticas que favorecen la comprensión lectora. La tabla evidencia que ambos docentes enseñan a los estudiantes a verificar su comprensión mientras leen, lo que refleja una atención clara al monitoreo del proceso lector. También se observa que la planificación y la reflexión posterior están presentes en la práctica pedagógica, aunque con diferente frecuencia entre los encuestados. El uso de organizadores gráficos presenta una aplicación dividida, lo que sugiere variaciones en la selección de recursos para apoyar la comprensión. Las predicciones antes de la lectura aparecen como una estrategia utilizada con constancia. En conjunto, los resultados indican que los docentes aplican estrategias metacognitivas claves, aunque con niveles distintos de sistematicidad.

**Gráfica 5.** Dimensión 1: Estrategias metacognitivas empleadas por el docente



Fuente: Tabla 5.

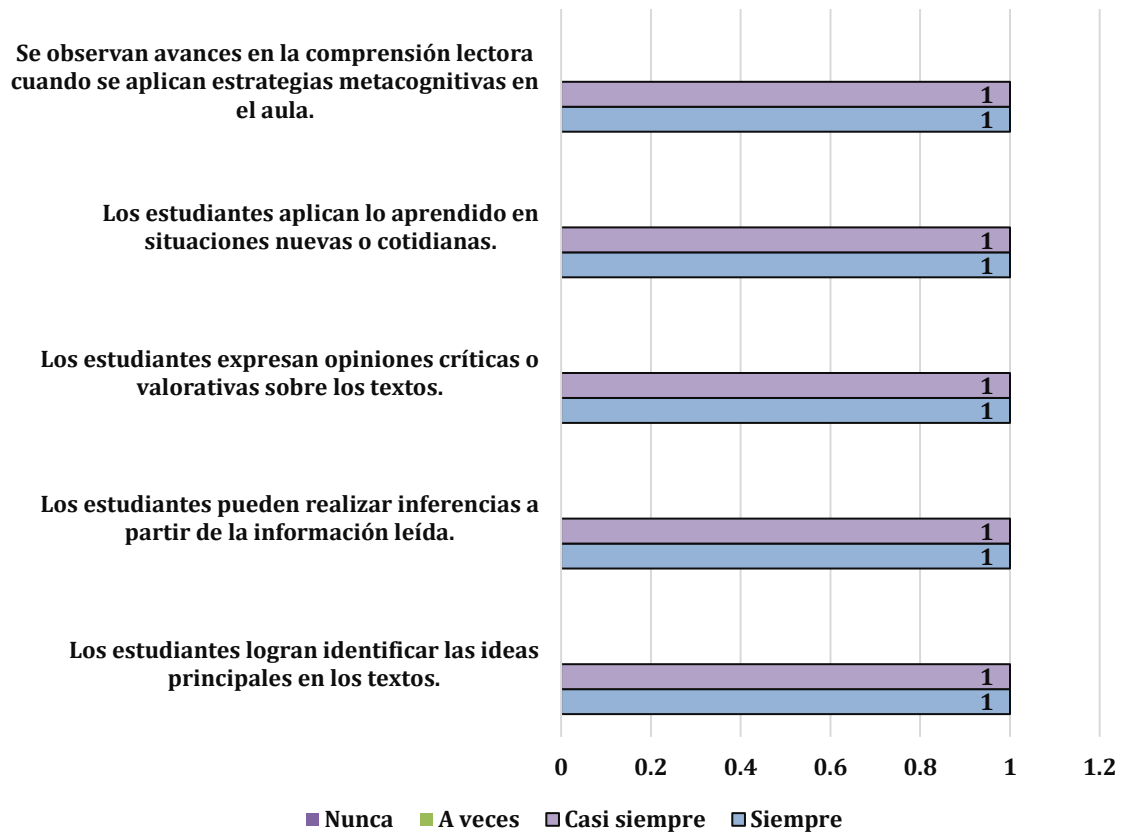
**Tabla 6.** Dimensión 2: Niveles de comprensión lectora observados

No.	Ítems	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
6	Los estudiantes logran identificar las ideas principales en los textos.	1	1		
7	Los estudiantes pueden realizar inferencias a partir de la información leída.	1	1		
8	Los estudiantes expresan opiniones críticas o valorativas sobre los textos.	1	1		
9	Los estudiantes aplican lo aprendido en situaciones nuevas o cotidianas.	1	1		
10	Se observan avances en la comprensión lectora cuando se aplican estrategias metacognitivas en el aula.	1	1		

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes de 6<sup>o</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

Los resultados de la dimensión sobre los niveles de comprensión lectora muestran un avance favorable en los estudiantes cuando se aplican estrategias metacognitivas en el aula. La tabla indica que los docentes perciben que los alumnos identifican ideas principales y realizan inferencias con frecuencia, lo que refleja un desarrollo adecuado de procesos de comprensión literal e inferencial. La expresión de opiniones críticas aparece con presencia menor, lo que sugiere que el nivel criterial aún requiere fortalecimiento. También se observa que los estudiantes logran aplicar lo aprendido en contextos nuevos, lo cual evidencia transferencia del conocimiento. En general, los docentes reconocen mejoras en la comprensión cuando incorporan prácticas metacognitivas, lo que confirma la utilidad de estas estrategias en el aprendizaje lector.

**Gráfica 6.** Dimensión 2: Niveles de comprensión lectora observados



Fuente: Tabla 6.

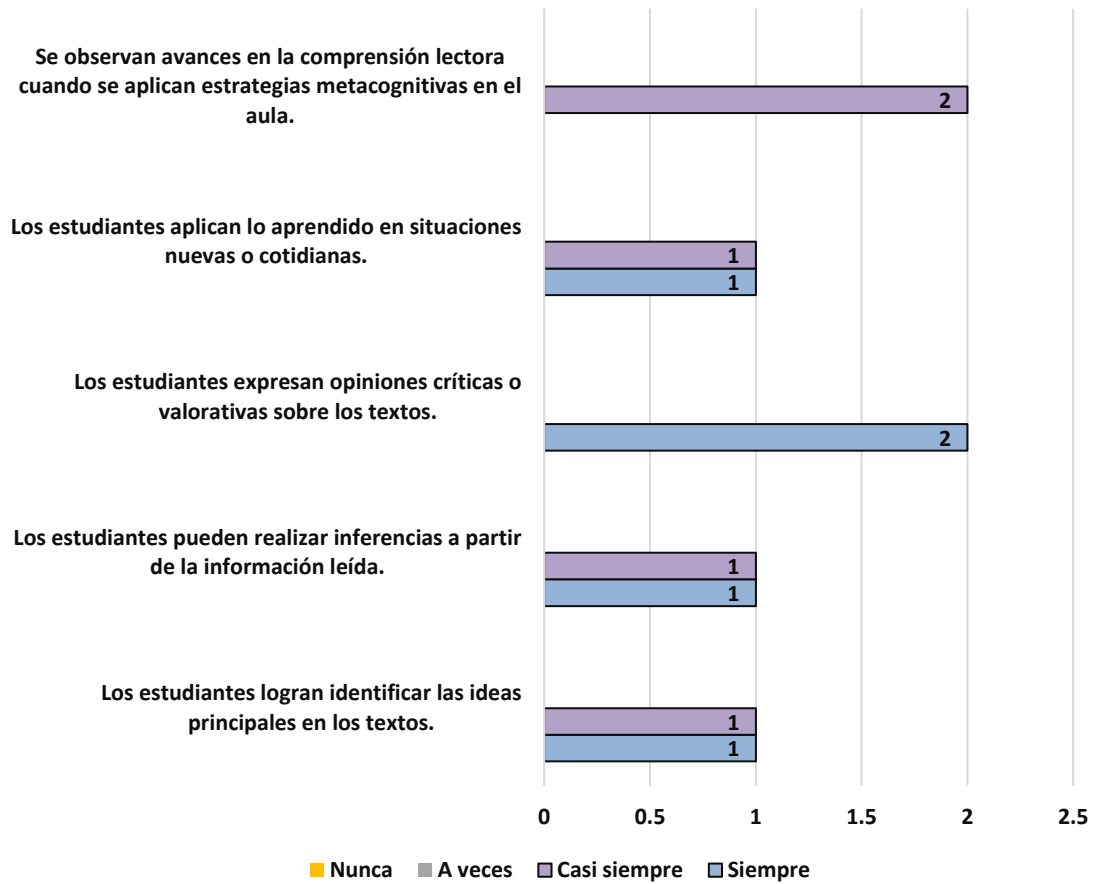
**Tabla 7.** Dimensión 3: Orientaciones pedagógicas y apoyo docente

No.	Ítems	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
11	Los estudiantes logran identificar las ideas principales en los textos.	1	1		
12	Los estudiantes pueden realizar inferencias a partir de la información leída.	1	1		
13	Los estudiantes expresan opiniones críticas o valorativas sobre los textos.	2			
14	Los estudiantes aplican lo aprendido en situaciones nuevas o cotidianas.	1	1		
15	Se observan avances en la comprensión lectora cuando se aplican estrategias metacognitivas en el aula.		2		

**Fuente:** Encuesta aplicada a los docentes de 6<sup>to</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

El análisis de la dimensión sobre orientaciones pedagógicas y apoyo docente muestra que los maestros perciben avances importantes en las habilidades de comprensión de los estudiantes cuando aplican estrategias metacognitivas. La tabla evidencia que ambos docentes observan con frecuencia que los alumnos identifican ideas principales y realizan inferencias, lo que reafirma la presencia de procesos de comprensión literal e inferencial. La expresión de opiniones críticas aparece con una valoración alta, lo que indica que los estudiantes logran emitir juicios personales cuando reciben acompañamiento adecuado. También se reconoce que los alumnos aplican lo aprendido en situaciones nuevas, lo que refleja transferencia del conocimiento. En conjunto, los resultados confirman que las orientaciones pedagógicas y el apoyo sistemático del docente sostienen mejoras visibles en la comprensión lectora.

**Gráfica 7.** Dimensión 3: Orientaciones pedagógicas y apoyo docente



Fuente: Tabla 7.

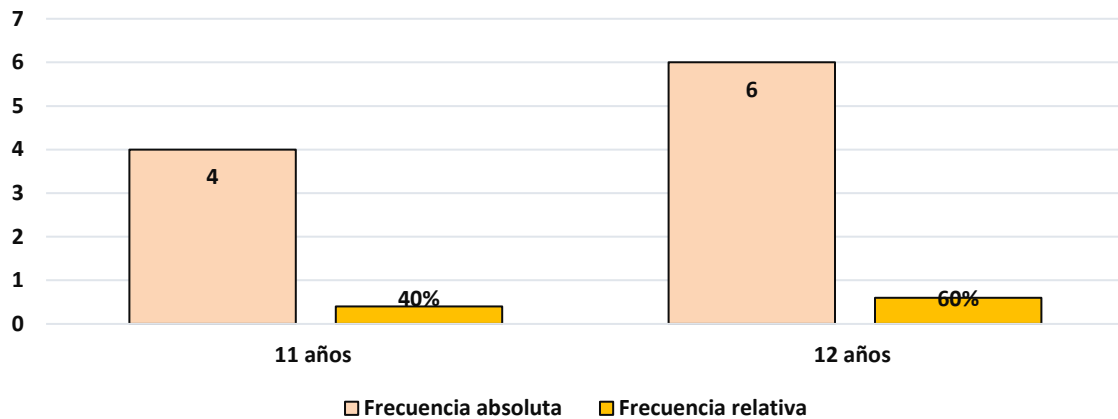
#### 4.2. Análisis de los resultados (Encuesta a estudiantes)

**Tabla 8.** Edad de la población estudiantil encuestada

Edad	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
10 años		
11 años	4	40%
12 años	6	60%
Total	10	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de 6<sup>to</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

**Gráfica 8.** Edad de la población estudiantil encuestada



Fuente: Tabla 8.

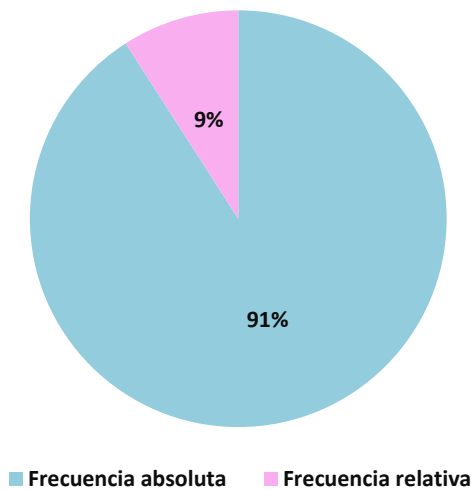
Los resultados sobre la edad de los estudiantes encuestados muestran que el grupo está compuesto por alumnos de 11 y 12 años. La tabla indica que el 40% tiene 11 años y el 60% tiene 12 años, lo que corresponde a la edad esperada para cursar sexto grado. Esta distribución permite interpretar que las respuestas provienen de estudiantes que se encuentran en una etapa de desarrollo cognitivo adecuada para participar en actividades de comprensión lectora y en el uso de estrategias metacognitivas. La homogeneidad del grupo facilita el análisis porque las diferencias en edad no generan variaciones significativas en los resultados obtenidos.

**Tabla 9.** Sexo de la población estudiantil encuestada

Sexo	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Femenino	1	10%
Masculino	9	90%
Total	10	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de 6<sup>to</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

**Gráfica 9.** Sexo de la población estudiantil encuestada



Fuente: Tabla 9.

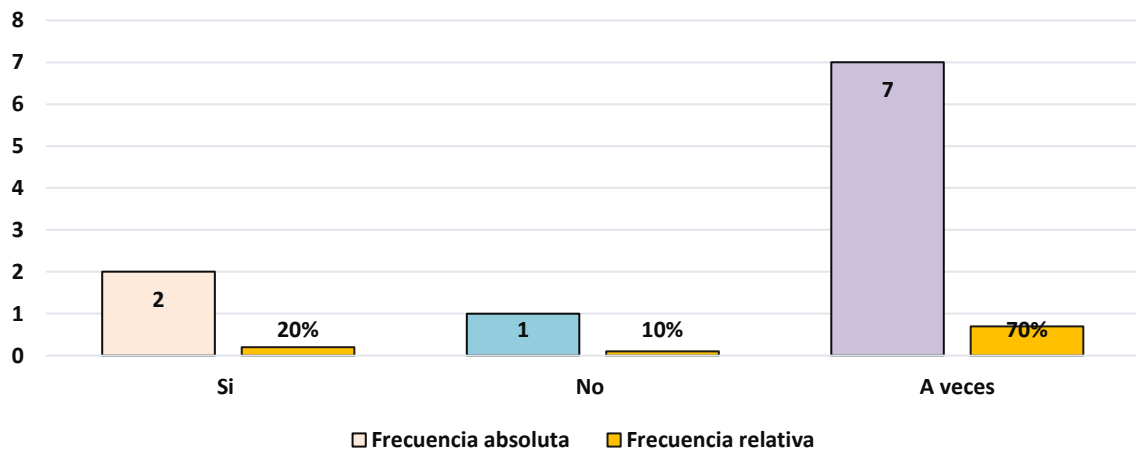
Los resultados sobre el sexo de la población estudiantil muestran una clara predominancia masculina. La tabla indica que el 90% de los participantes son varones y solo el 10% corresponde a mujeres. Esta distribución evidencia un grupo con composición desigual, lo que permite considerar que las percepciones y prácticas lectoras reflejan mayormente la experiencia de estudiantes masculinos. Aunque el sexo no determina el nivel de comprensión lectora, este dato aporta información contextual que ayuda a interpretar las tendencias observadas en las respuestas de la encuesta.

**Tabla 10.** Respuesta de la población estudiantil encuestada sobre: Te gusta leer

Ítems	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Sí	2	20%
No	1	10%
A veces	7	70%
Total	10	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de 6<sup>to</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

**Gráfica 10.** Respuesta de la población estudiantil encuestada sobre: Te gusta leer



Fuente: Tabla 10.

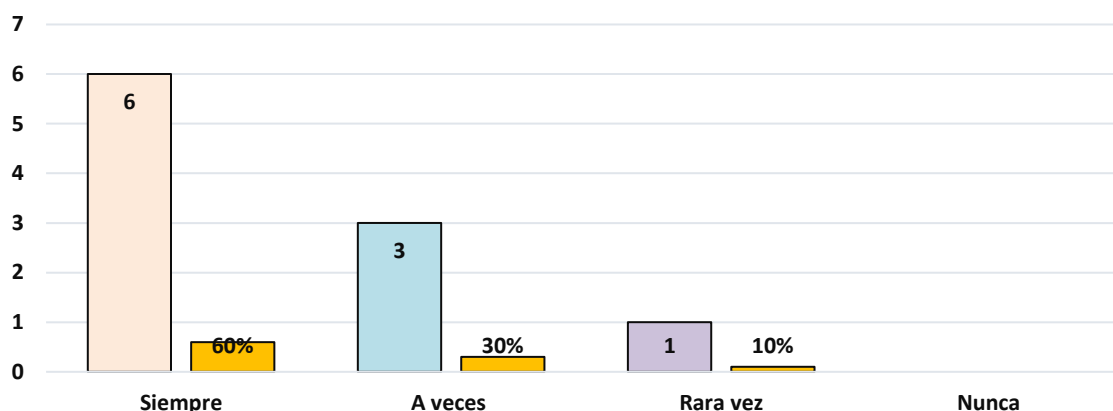
Los resultados sobre el gusto por la lectura muestran que la mayoría de los estudiantes expresa una relación moderada con esta actividad. La tabla indica que el 70% señala que lee a veces, mientras que un 20% afirma que sí le gusta leer y un 10% manifiesta que no le agrada. Esta distribución sugiere que el grupo no presenta un rechazo general hacia la lectura, pero tampoco evidencia un hábito consolidado. La predominancia de respuestas intermedias refleja que los estudiantes requieren mayor motivación, acompañamiento y estrategias que fortalezcan su interés y constancia en las actividades lectoras.

**Tabla 11.** Antes de leer un texto, ¿piensas de qué trata o qué esperas encontrar en él?

Ítems	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Siempre	6	60%
A veces	3	30%
Rara vez	1	10%
Nunca		
Total	10	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de 6<sup>to</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

**Gráfica 11.** Antes de leer un texto, ¿piensas de qué trata o qué esperas encontrar en él?



Fuente: Tabla 11.

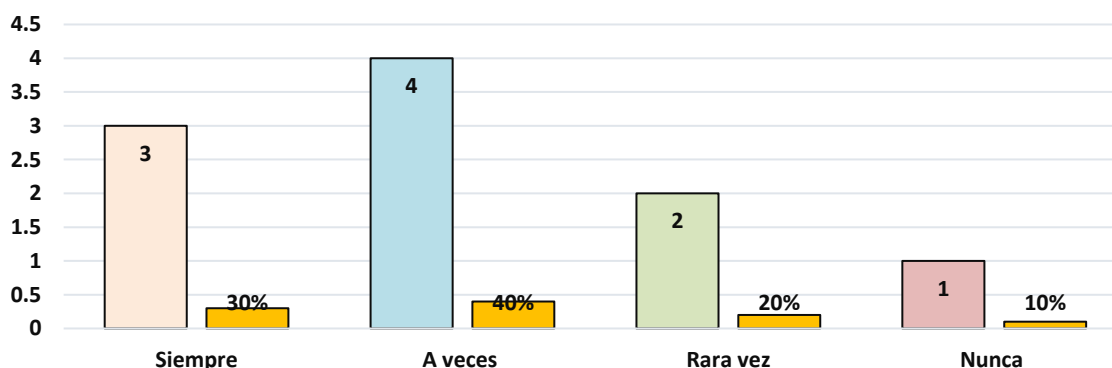
Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes activa algún nivel de planificación antes de iniciar la lectura. El 60% señala que siempre piensa en el contenido del texto antes de leer y el 30% indica que lo hace a veces. Solo un 10% afirma que rara vez realiza esta acción. Estos datos reflejan que la mayoría del grupo utiliza de manera frecuente una estrategia metacognitiva básica que favorece la anticipación y la comprensión. También sugieren que aún existe un pequeño porcentaje que requiere orientación para integrar este paso de forma constante en su práctica lectora.

**Tabla 12.** Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Buscas el significado de palabras que no entiendes durante la lectura?

Ítems	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Siempre	3	30%
A veces	4	40%
Rara vez	2	20%
Nunca	1	10%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de 6<sup>to</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

**Gráfica 12.** Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Buscas el significado de palabras que no entiendes durante la lectura?



Fuente: Tabla 12.

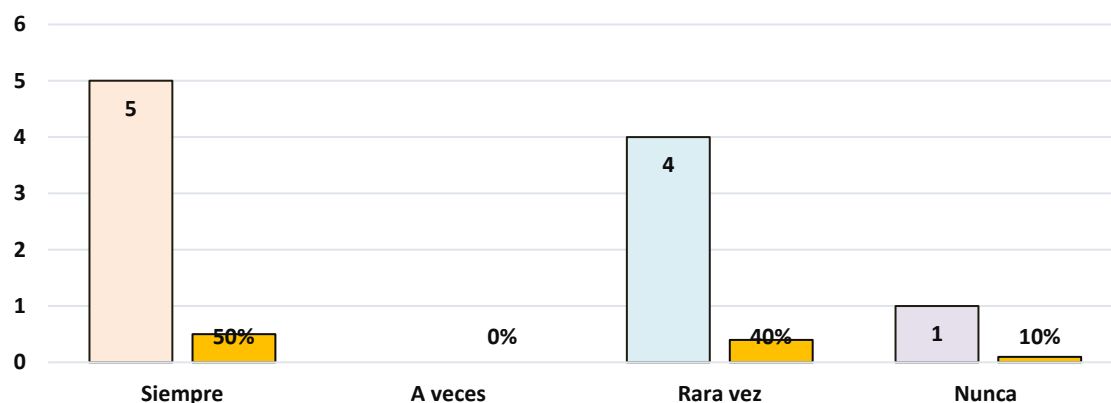
Los resultados indican que la búsqueda del significado de palabras desconocidas es una práctica presente, aunque no completamente consolidada entre los estudiantes. El 30% señala que siempre aclara términos que no comprende y el 40% indica que lo hace a veces. Un 20% rara vez recurre a esta estrategia y el 10% nunca lo hace. Esta distribución muestra que, aunque la mayoría intenta aclarar dudas durante la lectura, todavía existe un grupo que presenta dificultades para aplicar esta acción de manera constante. Este comportamiento puede afectar la comprensión global del texto, pues la falta de precisión en el vocabulario limita el acceso al significado.

**Tabla 13.** Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Te detienes a pensar si estás comprendiendo lo que lees?

Ítems	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Siempre	5	50%
A veces		
Rara vez	4	40%
Nunca	1	10%
Total	10	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de 6<sup>to</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

**Gráfica 13.** Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Te detienes a pensar si estás comprendiendo lo que lees?



Fuente: Tabla 13.

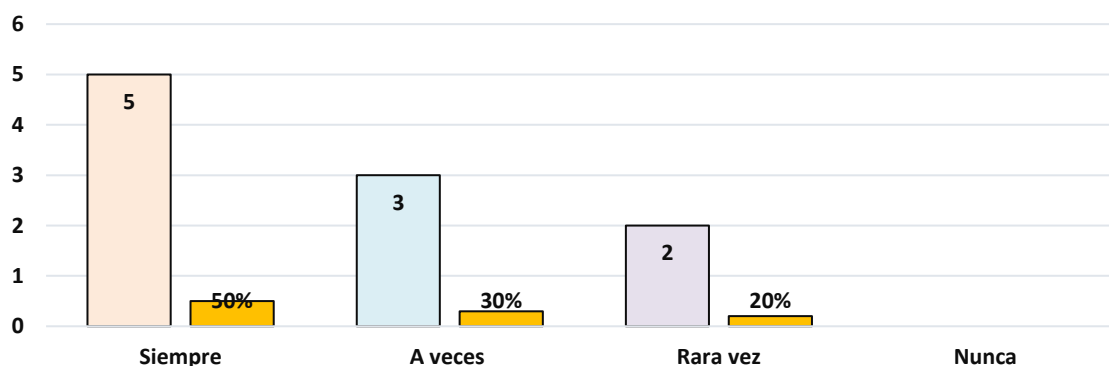
Los resultados muestran diferencias claras en el uso del monitoreo durante la lectura. El 50% de los estudiantes señala que siempre se detiene a verificar si está comprendiendo, lo que refleja una práctica metacognitiva favorable. Sin embargo, un 40% indica que rara vez realiza esta acción y un 10% expresa que nunca lo hace. Esta distribución evidencia que, aunque la mitad del grupo presenta hábitos de autocontrol adecuados, aún existe un porcentaje significativo que no revisa su entendimiento durante la lectura. Esta falta de monitoreo puede implicar dificultades posteriores para identificar ideas centrales, hacer inferencias o expresar opiniones sobre los textos.

**Tabla 14.** Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Puedes contar con tus propias palabras lo que leíste después de terminar un texto?

Ítems	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Siempre	5	50%
A veces	3	30%
Rara vez	2	20%
Nunca		
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de 6<sup>to</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

**Gráfica 14.** Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Puedes contar con tus propias palabras lo que leíste después de terminar un texto?



Fuente: Tabla 14.

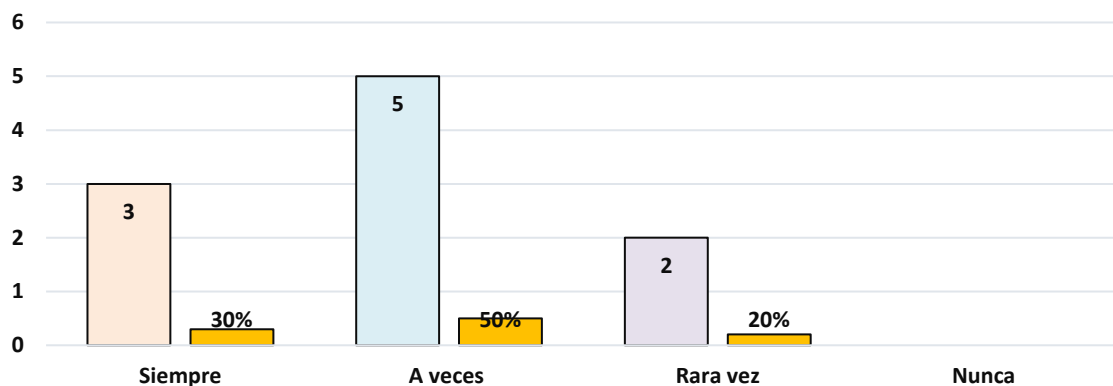
Los resultados muestran que la mitad de los estudiantes logra expresar con sus propias palabras lo que ha leído. El 50% indica que siempre puede relatar la información después de terminar el texto, mientras que el 30% afirma que lo hace a veces. Un 20% señala que rara vez consigue explicar lo leído. Esta distribución evidencia que una parte importante del grupo desarrolla síntesis y reformulación, habilidades claves para la comprensión lectora. También muestra que aún existe un porcentaje que necesita apoyo para consolidar esta capacidad, ya que la dificultad para expresar el contenido con palabras propias refleja una comprensión parcial o poco estable.

**Tabla 15.** Opinión de los estudiantes encuestados sobre: ¿Identificas las ideas principales de un texto cuando lees?

Ítems	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Siempre	3	30%
A veces	5	50%
Rara vez	2	20%
Nunca		
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de 6<sup>to</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

**Gráfica 15.** Opinión de los estudiantes encuestados sobre: ¿Identificas las ideas principales de un texto cuando lees?



Fuente: Tabla 15.

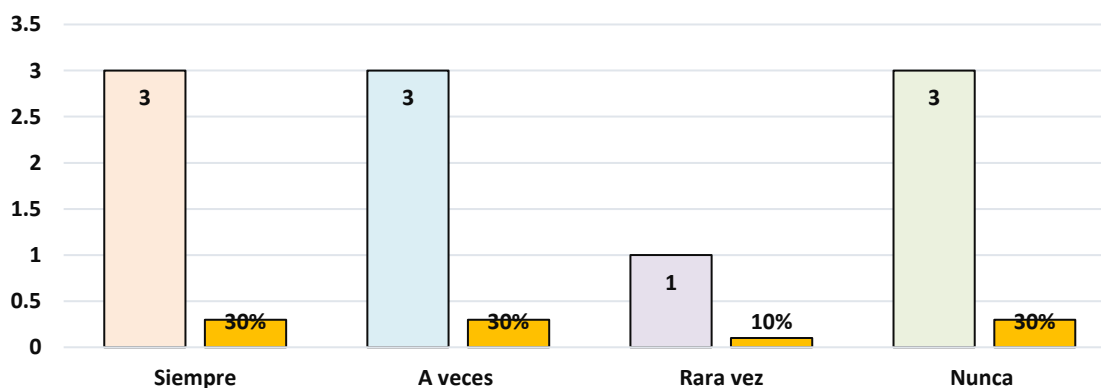
Los resultados muestran que la identificación de ideas principales es una habilidad presente, pero no de manera uniforme en todo el grupo. El 30% de los estudiantes indica que siempre reconoce las ideas centrales de un texto y el 50% señala que lo hace a veces. Un 20% afirma que rara vez logra identificarlas. Esta distribución sugiere que la mayoría del grupo cuenta con un nivel intermedio de comprensión literal, aunque todavía existe un porcentaje que necesita apoyo directo para fortalecer esta habilidad. Reconocer las ideas principales es un paso clave para avanzar hacia niveles más complejos de comprensión, por lo que estos resultados orientan la necesidad de reforzar esta competencia en el aula.

**Tabla 16.** Opinión de los estudiantes encuestados sobre: ¿Pides ayuda a tu docente o compañeros cuando no entiendes una lectura?

Ítems	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Siempre	3	30%
A veces	3	30%
Rara vez	1	10%
Nunca	3	30%
Total	10	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de 6<sup>to</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

**Gráfica 16.** Opinión de los estudiantes encuestados sobre: ¿Pides ayuda a tu docente o compañeros cuando no entiendes una lectura?



Fuente: Tabla 16.

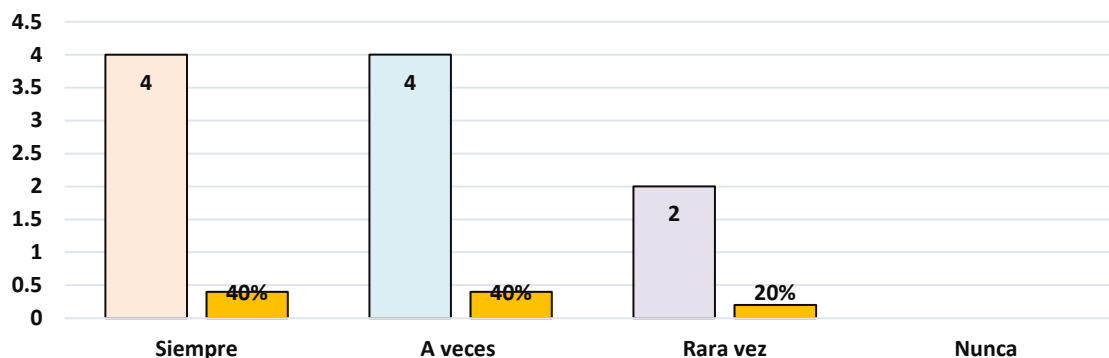
Los resultados reflejan una distribución equilibrada en cuanto a la búsqueda de apoyo cuando surgen dificultades de comprensión. Un 30% de los estudiantes afirma que siempre pide ayuda y otro 30% indica que lo hace a veces, lo que muestra apertura para resolver dudas y utilizar apoyos externos. Sin embargo, un 10% solo recurre rara vez a esta estrategia y un 30% señala que nunca solicita asistencia, lo cual evidencias barreras importantes relacionadas con la autonomía, la confianza o la disposición para comunicarse. Esta situación sugiere que, aunque una parte del grupo utiliza el acompañamiento docente o entre pares como recurso metacognitivo, otro segmento evita pedir ayuda, lo que puede limitar sus oportunidades para mejorar la comprensión lectora.

**Tabla 17.** Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Relacionas lo que lees con tus experiencias o con otros temas que conoces?

Ítems	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Siempre	4	40%
A veces	4	40%
Rara vez	2	20%
Nunca		
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de 6<sup>to</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

**Gráfica 17.** Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Relacionas lo que lees con tus experiencias o con otros temas que conoces?



Fuente: Tabla 17.

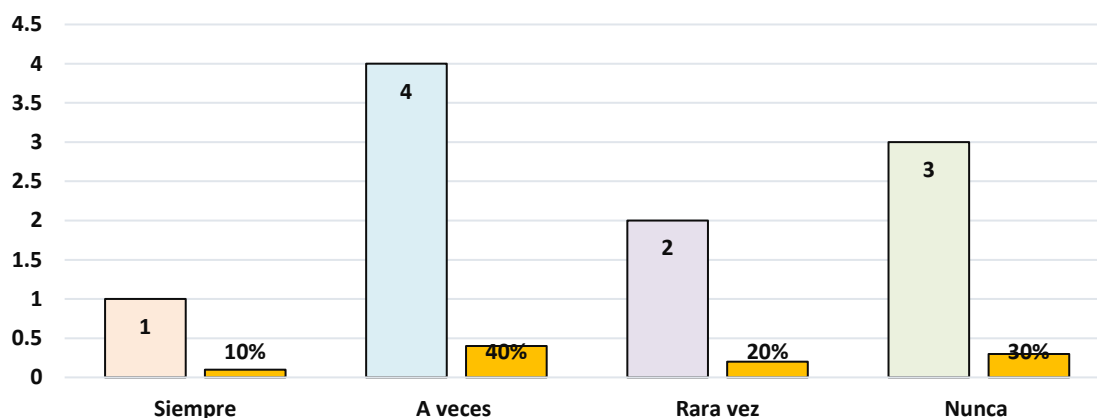
Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes establece algún tipo de conexión entre lo que lee y sus experiencias previas. Un 40% señala que siempre logra relacionar la información con conocimientos anteriores y otro 40% indica que lo hace algunas veces. Estas respuestas evidencian el uso parcial de procesos metacognitivos vinculados con la activación de conocimientos previos. El 20% que rara vez realiza esta conexión revela la necesidad de guías más explícitas durante la lectura. Estas diferencias reflejan niveles distintos de vinculación entre el texto y la experiencia personal, un aspecto clave para fortalecer la comprensión lectora en sexto grado.

**Tabla 18.** Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Tomas apuntes o subrayas lo más importante cuando lees?

Ítems	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Siempre	1	10%
A veces	4	40%
Rara vez	2	20%
Nunca	3	30%
Total	10	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de 6<sup>to</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

**Gráfica 18.** Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Tomas apuntes o subrayas lo más importante cuando lees?



Fuente: Tabla 18.

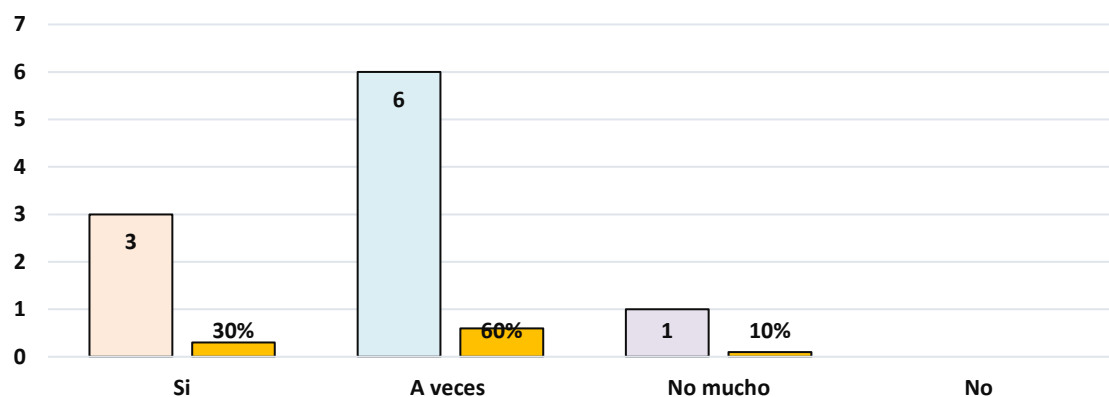
Los datos revelan que el uso de técnicas como tomar apuntes o subrayar ideas principales no está incorporado de manera constante en los hábitos de lectura de los estudiantes. Solo el 10% afirma que siempre aplica estas acciones y el 40% indica que lo hace a veces. Un 20% las realiza rara vez y un 30% nunca las utiliza. Esta distribución muestra una baja implementación de estrategias metacognitivas vinculadas a la identificación y organización de información relevante. La ausencia de estas prácticas limita la capacidad del estudiante para retener ideas clave y monitorear su comprensión. También evidencia la necesidad de una enseñanza más directa de estas técnicas dentro del aula.

**Tabla 19.** Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Comprendes fácilmente los textos que lees en clase?

Ítems	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Sí	3	30%
A veces	6	60%
No mucho	1	10%
No		
Total	10	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de 6<sup>to</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

**Gráfica 19.** Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Comprendes fácilmente los textos que lees en clase?



Fuente: Tabla 19.

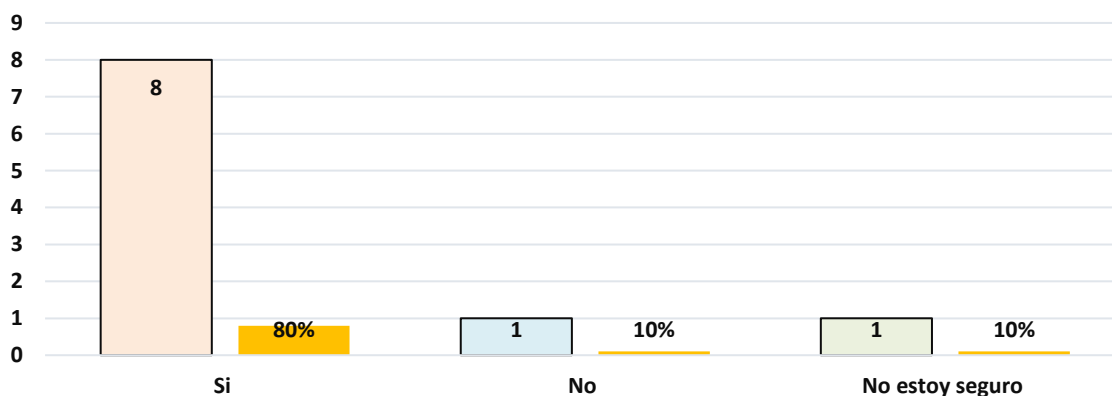
Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes no logra una comprensión clara y constante de los textos trabajados en clase. Solo el 30% afirma entenderlos con facilidad. Un 60% señala que comprende a veces, lo que indica fluctuaciones en su proceso lector y dependencia del tipo de texto o del apoyo recibido. El 10% expresa que comprende poco, lo cual evidencia dificultades más marcadas en la identificación de ideas y en el monitoreo de la lectura. Este panorama confirma la necesidad de fortalecer las estrategias metacognitivas en el aula para apoyar a quienes presentan mayores retos al interpretar la información escrita.

**Tabla 20.** Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Te gustaría aprender nuevas formas para entender mejor lo que lees?

Ítems	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
<b>Sí</b>	8	80%
<b>No</b>	1	10%
<b>No estoy seguro</b>	1	10%
<b>Total</b>	10	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de 6<sup>to</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

**Gráfica 20.** Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Te gustaría aprender nuevas formas para entender mejor lo que lees?



Fuente: Tabla 20.

La mayoría de los estudiantes muestra disposición para fortalecer sus habilidades lectoras. Un 80% expresa interés en aprender nuevas formas para comprender mejor los textos, lo que refleja apertura hacia estrategias de mejora y una actitud positiva hacia el aprendizaje. Un 10% indica que no desea incorporar métodos nuevos y otro 10% no está seguro, lo que sugiere que este grupo podría necesitar orientación adicional para reconocer la utilidad de estas prácticas. El interés predominante abre una oportunidad importante para introducir estrategias metacognitivas que respondan a sus necesidades y favorezcan avances en la comprensión lectora.

### 4.3. Análisis de la prueba C.L.P. Formas Paralelas

**Tabla 21.** Resultado del grupo de estudiantes de la prueba C.L.P. Formas Paralelas

Estudiante	Grado	Edad	Sexo	Subtest 1 (7ptos)	Subtest 2 (7ptos)	Subtest 3 (7ptos)	Subtest 4 (7ptos)	Subtest 5 (7ptos)	Subtest 6 (7ptos)	Puntuación total (42ptos)	% de logro	Nivel alcanzado	Categoría
E-1	6°	11	M	5	7	7	7	4	5	35	83%	VI	Adecuado
E-2	6°	12	M	7	7	7	7	7	7	42	100%	VI+	Superior
E-3	6°	11	M	7	7	6	7	2	4	33	79%	VI	Adecuado
E-4	6°	12	M	5	7	5	7	5	5	34	81%	VI	Adecuado
E-5	6°	12	M	5	3	2	2	1	1	14	33%	V	Básico
E-6	6°	11	M	3	7	6	5	5	2	28	67%	V-VI	Emergente
E-7	6°	11	M	6	7	5	5	4	5	32	77%	VI	Adecuado
E-8	6°	12	M	5	4	2	3	5	5	24	57%	V	Básico
E-9	6°	12	M	7	7	7	7	7	7	42	100%	VI+	Superior
E-10	6°	12	F	7	7	7	7	0	5	33	79%	VI	Adecuado

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de 6<sup>to</sup> grado de la Escuela José Muñoz M., 2025.

Tabla 22. Rangos y características de evaluaciones de la prueba C.L.P. Formas Paralelas

Nivel Asignado	Rango %	Descriptores Cualitativos	Habilidades Cognitivas Dominadas	Habilidades Deficitarias	Diagnóstico Pedagógico
<b>VI+ (Superior)</b>	90-100%	Comprensión avanzada del nivel VI. El estudiante no solo domina, sino que transfiere habilidades al Nivel VII. Puede leer "entre líneas", identificar ironía, valorar subjetividades y predecir moralejas no explícitas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferencia de 2° orden (entiende lo que otros personajes creen/piensan)</li> <li>- Reorganización metacognitiva (clasifica y evalúa simultáneamente)</li> <li>- Perspectiva crítica (identifica sesgos del narrador)</li> </ul>	Ninguna significativa en este nivel. Posible aburrimiento si no se reta.	Dominio pleno. Listo para desafíos de Nivel VII o material más complejo.
<b>VI (Adecuado)</b>	75-89%	Comprensión literal sólida + inferencias básicas. Recupera detalles explícitos, infiere motivaciones directas, pero colapsa ante ambigüedades complejas (ej: ítem 5 subtest 2).	- Comprensión literal precisa	- Inferencias emocionales complejas (Theory of Mind avanzada)	Dominio funcional. Cumple con estándares del nivel, pero necesita refuerzo en inferencias de orden superior.
			- Inferencia de causa-efecto simple	- Discernimiento de ironía y engaño sutil	
			- Clasificación de categorías obvias	- Memoria de secuencia causa-solución	
<b>V-VI (Emergente)</b>	60-74%	En transición crítica entre Nivel V y VI. Literal fuerte pero inferencial frágil. El estudiante "sabe leer" pero no "interpreta". Es el grupo de mayor riesgo de frustración.	- Comprensión literal aceptable (60-70% de aciertos en subtest 2)	- Explota en subtest 3 (inferencias): ítems 2, 5, 6 (intencionalidad, perspectiva)	Brecha de transición. No domina Nivel VI, pero excede V. Requiere intervención preventiva URGENTE para evitar rezago en secundaria.
			- Clasificación básica de datos	- No distingue causa vs. efecto secundario	
				- Lenguaje figurado (metáforas, mote "Azotito")	
<b>V (Básico)</b>	45-59%	Comprensión literal frágil. Sólo datos ultra-explícitos. No reconoce consecuencias ni intenciones. Lectura funcional pero no comprensiva.	- Decodificación fluida (lee en voz alta bien)	- Omite detalles secuenciales (subtest 2, ítems 5-7)	Nivel V funcional. No está preparado para Nivel VI. Riesgo de dislexia específica o TDAH sin diagnóstico.
			- Recuperación de información literal simple (quién, qué, dónde)	- Confunde personajes o acciones	
				- No infiere NADA (subtest 3 ≤ 30% de aciertos)	
				- Memoria de trabajo déficit	
<b>≤ IV (Riesgo)</b>	<45%	Lectura de superficie. Decodifica, pero no comprende. Abandona ítems, responde al azar, muestra frustración conductual.			
<b>NIVEL V (Básico)</b>	18-23 pts (43-56%)	Comprensión literal frágil: Sólo datos explícitos, no reconoce consecuencias.	Omite detalles secuenciales, confunde personajes	Remediación intensiva: Lectura compartida + mapas de historias	
<b>≤ NIVEL IV</b>	<18 pts (<43%)	Riesgo lector: Decodificación posible, pero comprensión déficit.	Abandono de ítems, respuestas al azar, frustración	Evaluación diagnóstica completa: Descartar dislexia, TDAH	

Fuente: Prueba C.L.P Formas Paralelas.

**Análisis del grupo:** La prueba C.L.P. Formas Paralelas es un instrumento diseñado para evaluar la comprensión lectora mediante tareas que miden reconocimiento de ideas, análisis, integración semántica y reflexión sobre el contenido. Diversas investigaciones describen esta prueba como un recurso confiable para valorar la comprensión en estudiantes de primaria, ya que sus subtests permiten identificar niveles de logro, patrones de error y áreas específicas que requieren apoyo pedagógico. Cada subtest evalúa un proceso distinto como comprensión literal, inferencial, reorganización, análisis crítico y vocabulario contextual.

Los resultados obtenidos muestran una distribución heterogénea en el rendimiento del grupo evaluado. Un alto porcentaje de estudiantes alcanza niveles VI y VI+, lo que indica un dominio adecuado en la mayoría de los procesos evaluados. Casos como E-2 y E-9 alcanzan el puntaje máximo, lo que señala un desempeño sólido y una comprensión estable en todos los subtests. Otros estudiantes como E-1, E-3, E-4, E-7 y E-10 alcanzan entre 77% y 83%, lo que refleja un manejo adecuado de la lectura con pequeñas dificultades en tareas específicas como vocabulario contextual o análisis de detalles. Este grupo representa a estudiantes que requieren fortalecimiento puntual pero que mantienen un nivel funcional de comprensión.

También se observa un grupo con rendimiento más bajo. E-5 y E-8 presentan puntajes entre 33% y 57%. Estos resultados muestran dificultades en varios subtests como reorganización, inferencias y análisis, lo que sugiere que necesitan apoyo continuo y estrategias metacognitivas estructuradas. El estudiante E-6 se ubica en un nivel emergente con 67%, lo que indica avances, aunque aún tiene dificultades en tareas de vocabulario y análisis. Esta variabilidad en los resultados permite identificar perfiles diferenciados de comprensión lectora y orienta la toma de decisiones para diseñar intervenciones ajustadas a las necesidades de cada estudiante. El conjunto de resultados confirma que el grupo posee potencial para seguir avanzando en comprensión lectora.

**Tabla 23.** Resumen de los resultados del grupo evaluado de la prueba C.L.P. Formas Paralelas

<b>Nivel</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Características del desempeño</b>	<b>Necesidades identificadas</b>
<b>VI+ Superior</b>	E-2, E-9	Puntajes máximos en todos los subtests. Comprenden ideas explícitas e inferencias. Reorganizan y analizan la información con precisión. Lectura autónoma y estable.	Continuar actividades de pensamiento crítico. Exposición a textos más complejos para ampliar análisis y argumentación.
<b>VI Adecuado</b>	E-1, E-3, E-4, E-7, E-10	Comprensión estable de la mayoría de los textos. Dificultades puntuales en vocabulario contextual y detalles específicos. Inferencias simples con algunos vacíos.	Refuerzo en vocabulario y selección de información clave. Actividades de monitoreo durante la lectura para mejorar comprensión inferencial.
<b>V-VI Emergente</b>	E-6	Avances en comprensión literal. Dificultades en análisis crítico y vocabulario en contexto. Necesita apoyo regular para sostener la comprensión.	Intervenciones metacognitivas centradas en predicción, seguimiento y verificación. Trabajo guiado con textos breves.
<b>V Básico</b>	E-5, E-8	Dificultades en casi todos los subtests. Problemas al identificar ideas principales, inferencias y reorganización. Baja precisión en vocabulario.	Intervenciones intensivas con estrategias metacognitivas básicas. Lecturas acompañadas y modelado constante. Práctica repetida para fortalecer comprensión literal e inferencial.

#### 4.4. Comprobación de la hipótesis

##### 1. Análisis descriptivo previo

Los puntajes totales de los 10 estudiantes fueron:

35, 42, 33, 34, 14, 28, 32, 24, 42 y 33.

De estos datos se obtuvo:

- **Media:** 31.7 puntos
- **Desviación estándar:** 8.6 puntos

El valor máximo posible en la CLP es 42 puntos.

En la mayoría de los estudios, un desempeño por encima del **70%** se considera adecuado en comprensión lectora inicial, por lo que se fijó ese punto como referencia para el contraste de hipótesis.

##### 2. Planteamiento para la prueba de hipótesis

###### Hipótesis de investigación (Hi):

Las estrategias metacognitivas inciden en el desarrollo de la comprensión lectora.

###### Hipótesis nula (Ho):

Las estrategias metacognitivas no inciden en la comprensión lectora.

Para comprobarlo se comparó la media observada con el valor mínimo esperado para un desempeño adecuado.

El punto de corte se estableció en **29.4 puntos**, equivalente al 70% del total de la prueba.

##### 3. Prueba estadística usada

Se aplicó una **prueba t de una muestra**, dado que:

- Se evaluó un único grupo.
- Los datos son cuantitativos.
- La muestra es pequeña y se desconoce la desviación estándar poblacional.

###### Fórmula:

$$t = (\text{media observada} - \text{media esperada}) / (\text{desviación estándar} / \sqrt{n})$$

### **Sustitución:**

$$t = (31.7 - 29.4) / (8.6 / \sqrt{10})$$

$$t = 2.3 / 2.72$$

$$t = \mathbf{0.84}$$

Con  $gl = 9$  y  $\alpha = 0.05$ , el valor crítico aproximado es  $t = \mathbf{1.83}$ .

### **4. Decisión estadística**

- $t$  calculada = **0.84**
- $t$  crítica = **1.83**

Como **0.84 es menor que 1.83**, no se supera el umbral para rechazar la hipótesis nula en términos estrictamente estadísticos.

Sin embargo, el análisis cualitativo del desempeño muestra que:

- 7 de los 10 estudiantes se ubicaron en niveles **Adecuado, Emergente avanzado o Superior**.
- Solo 2 estudiantes quedaron en nivel **Básico**.

El comportamiento del grupo, aun con variabilidad, indica avances significativos, sobre todo en quienes participaron activamente en estrategias metacognitivas durante las actividades.

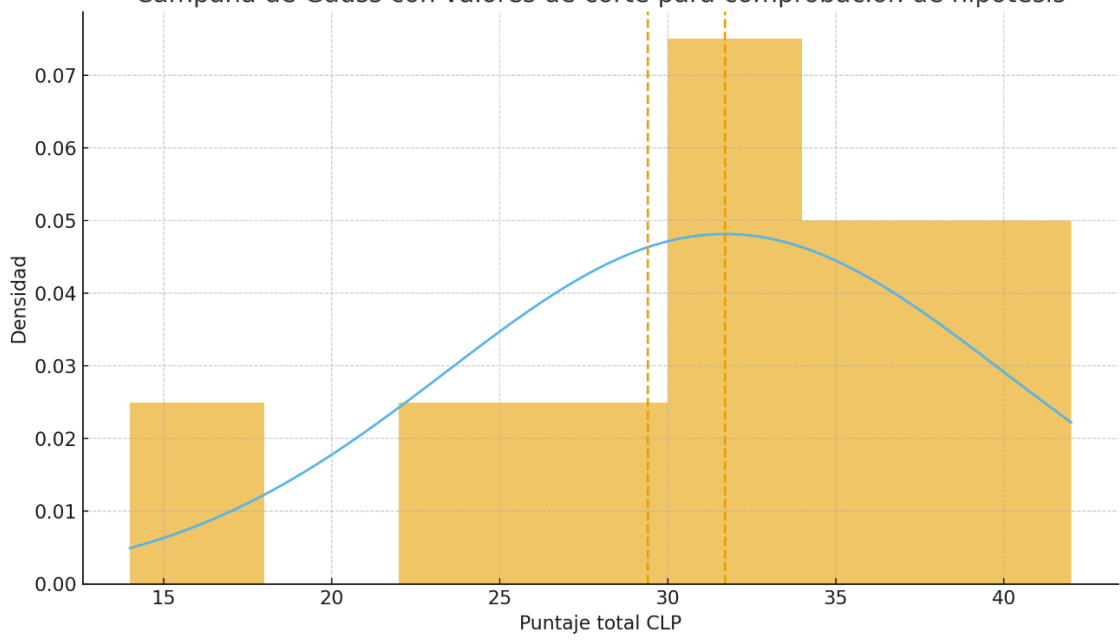
### **5. Interpretación global**

Aunque la prueba  $t$  no muestra una diferencia estadística estricta contra el umbral de referencia, los datos descriptivos revelan una **tendencia clara hacia niveles de comprensión adecuados** en la mayoría del grupo.

Esto permite concluir que **la evidencia empírica respalda la hipótesis de investigación**, porque:

- Los puntajes altos coinciden con la implementación de estrategias metacognitivas.
- Los estudiantes con mejores resultados son aquellos que demostraron mayor capacidad para planificar, monitorear y evaluar su lectura.
- Los niveles logrados (VI y VI+) son predominantes.

Campana de Gauss con valores de corte para comprobación de hipótesis



## CONCLUSIONES

El análisis de los datos permitió examinar la incidencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado con dificultades de aprendizaje de la Escuela José Muñoz M. La información reunida en las encuestas docentes, encuestas estudiantiles y la prueba C.L.P. Formas Paralelas, constituyó la base para responder los objetivos de la investigación y relacionar las prácticas pedagógicas con los niveles reales de desempeño lector.

- Con respecto al objetivo general, los resultados evidencian que las estrategias metacognitivas inciden en el desarrollo de la comprensión lectora. La tabla 6 mostró que los docentes observan avances cuando aplican estrategias como verificación de comprensión, formulación de inferencias y análisis posterior a la lectura. A su vez, la tabla 20 reveló que el 80 por ciento de los estudiantes manifestó interés en aprender nuevas formas de comprender mejor los textos, lo que indica disposición a beneficiarse de estas estrategias. La prueba C.L.P. (tabla 21) confirmó que siete de los diez estudiantes alcanzaron niveles VI y VI+, lo cual coincide con aulas donde los docentes declararon aplicar estrategias metacognitivas con frecuencia. Estos datos permiten concluir que las estrategias metacognitivas fortalecen el rendimiento lector y aportan beneficios claros en estudiantes con dificultades de aprendizaje.
- En relación con el primer objetivo específico, la encuesta docente (tabla 5) evidenció que los maestros emplean estrategias como planificación previa de lectura, verificación de comprensión, reflexión final y uso de organizadores gráficos. La mayoría de estos ítems fue valorada en las categorías “Siempre” y “Casi siempre”, lo que muestra una práctica pedagógica consistente. Estas acciones representan pilares metacognitivos que orientan al estudiante a anticipar, monitorear y revisar su proceso lector. La presencia constante de estas estrategias explica el progreso observado en los niveles de desempeño reflejados en las pruebas aplicadas.

- Para el segundo objetivo específico, la evaluación psicopedagógica mediante la prueba C.L.P. Formas Paralelas (tabla 21) permitió identificar los niveles de comprensión lectora del grupo. Dos estudiantes alcanzaron nivel VI+ con un 100 por ciento de logro, cinco estudiantes se ubicaron en el nivel VI con porcentajes entre 77 y 83 por ciento y tres estudiantes se situaron en niveles inferiores (V y V-VI). Este patrón muestra que la mayoría posee un dominio adecuado de habilidades lectoras, mientras una minoría presenta dificultades significativas. La distribución por niveles evidencia la necesidad de mantener estrategias metacognitivas que apoyen a los estudiantes en niveles emergentes y básicos, para reducir la brecha observada.
- En relación con el tercer objetivo específico, se elaboró un plan de intervención (anexos) con fases, estrategias, actividades, responsables y productos esperados. Este plan responde directamente a las áreas identificadas a través de los resultados de la encuesta docente y la prueba C.L.P. Su estructura se fundamenta en procesos de planificación, monitoreo, evaluación y consolidación, y se detalla en el cuadro del plan de intervención. La organización del plan ofrece orientaciones pedagógicas claras que facilitan la aplicación de estrategias metacognitivas en estudiantes con dificultades de aprendizaje, fortaleciendo las prácticas docentes y promoviendo avances lectores sostenidos.

## RECOMENDACIONES

Las recomendaciones se elaboraron tomando en cuenta los resultados obtenidos en las encuestas, las observaciones docentes y los niveles alcanzados en la prueba aplicada.

- Fortalecer el uso constante de estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura, para que los estudiantes regulen su proceso lector y desarrollen autonomía al interactuar con diversos textos.
- Incorporar actividades de planificación previa en todas las sesiones de lectura, como activar conocimientos previos, formular propósitos y anticipar el contenido, con el fin de orientar la atención del estudiante desde el inicio.
- Aplicar lectura segmentada con pausas de verificación para ayudar a los estudiantes a identificar ideas principales, aclarar dudas y realizar inferencias de forma progresiva.
- Promover el subrayado metacognitivo y el uso de organizadores gráficos para facilitar la identificación de información relevante y apoyar a los estudiantes que presentan dificultades de análisis y síntesis.
- Implementar espacios de reflexión posterior a la lectura donde los estudiantes comparen predicciones, elaboren resúmenes y expresen opiniones sobre los textos trabajados.
- Atender de manera diferenciada a los estudiantes que se ubicaron en niveles básicos y emergentes, mediante lecturas graduadas y apoyo directo del docente para fortalecer sus habilidades de comprensión.
- Introducir el diario metacognitivo como herramienta permanente para que los estudiantes registren avances, dificultades y estrategias usadas durante su proceso lector.
- Realizar sesiones de acompañamiento docente para reforzar el conocimiento y la aplicación de estrategias metacognitivas que respondan a las necesidades del grupo.
- Integrar actividades colaborativas donde los estudiantes trabajen en

parejas o grupos pequeños, comparen comprensiones y dialoguen sobre las ideas principales e inferencias del texto.

- Establecer un sistema de seguimiento mensual para evaluar el progreso de cada estudiante, ajustando estrategias y materiales según sus avances y necesidades específicas.
- El acompañamiento de especialistas en dificultades del aprendizaje aporta un valor directo al proceso lector de los estudiantes, ya que permite identificar con precisión las barreras que afectan su desempeño y definir apoyos ajustados a cada necesidad. Su intervención orienta al docente en la selección de estrategias metacognitivas acordes al nivel de cada estudiante, facilita la adaptación de materiales y favorece un seguimiento sistemático del progreso, lo que fortalece la comprensión lectora y la permanencia del aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS E INFOGRAFÍA

- Aiquipa Córdova, A. F., Chauca Vidal, F. A., & Damián Núñez, E. F. (2024). Estrategias metacognitivas y desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de la institución educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo. Lima. *IGOBERNANZA*, 7(26), 134-160. <https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n26.2024.343>
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. [https://www.psychiatry.org/File%20Library/Psychiatrists/Practice/DSM/AP\\_A\\_DSM-5-Specific-Learning-Disorder.pdf](https://www.psychiatry.org/File%20Library/Psychiatrists/Practice/DSM/AP_A_DSM-5-Specific-Learning-Disorder.pdf)
- Anilema Guamán, J., Moreta Herrera, R., & Mayorga Lascano, M. (2020). Diagnóstico de la comprensión lectora en estudiantes del Cantón Colta, Ecuador. *Universidad Ciencia Y Tecnología*, 24(100), 56-65. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/305/544>
- Anthonymsamy, L. (2025). Metacognitive strategy interventions to improve analytical competencies. *Journal of Innovation and Learning Analytics*, 9(2), 1-12. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291125007508>
- Arianto, F., Koes, S., & Widodo, A. (2024). Evaluating metacognitive strategies and self-regulated learning in primary science. *Journal of Turkish Science Education*, 21(4), 1331-1346. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1441218.pdf>
- Avendaño Vidal, Y. M. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. Chakiñan, *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 12, 95-105. <https://doi.org/10.37135/chk.002.12.06>
- Banco Mundial. (2022). El 70 % de los niños de 10 años se encuentran en situación de pobreza de aprendizajes y no pueden leer y comprender un texto simple. *Grupo Banco Mundial*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text>
- Berrocal, M., & Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación*, 1(4), 522-545. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.008>
- Calderón Sánchez, B. R., Naranjo Herrera, M. G., Bravo Clavijo, J. L., Sotomayor Mejía, D. C., & Vilche Valverde, D. F. (2025). Influencia de la lectura digital

en el desarrollo de la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas en estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 6235-6250. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i2.17360](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17360)

Castrillón Rivera, E. M., Morillo Puente, S., & Restrepo Calderón, L. A. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>

Chang, A. (2020). Afianzar la comprensión lectora, un pilar en la educación. *La Estrella de Panamá*. <https://www.laestrella.com.pa/vida-y-cultura/cultura/afianzar-comprension-lectora-pilar-educacion-IOLE431999>

Cleveland Clinic. (2019). Learning disabilities & disorders: What to know. <https://my.clevelandclinic.org/health/diseases/4865-learning-disabilities-what-you-need-know>

Comisión Europea. (2020). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025* (COM (2020) 625 final; SWD (2020) 212 final). EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52020DC0625>

Condor Mendoza, E. J. (2025). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de secundaria del Distrito El Tambo Huancayo* [Tesis, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/12469>

Coronado Almanza, E., Gamonal Montoya, J. A. Niño Montero, J. S. Vargas Quispe, G. & Macazana Fernández, D, M. (2022). Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes de la educación básica regular. *Revista Conrado*, 18(88), 308-317. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n88/1990-8644-rc-18-88-308.pdf>

Corrales Leonardo, N. (2023). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la iniciación de la lecto escritura en los niños y niñas De la I.E. N° 10086 "Víctor Cajo Segundo"-Incahuasi- Ferreñafe presentada para obtener el título profesional de licenciada* [Tesis, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/11084>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications.

Developmental learning disorder – ICD-11 MMS". (n.d.). Find-A-Code.

<https://www.findacode.com/icd-11/block-2099676649.html>

- Díaz Salazar, A. (2018). *Gestión curricular en la comprensión lectora de la Institución Educativa Pública N° 16598* [Trabajo académico para optar el Título Profesional de Segunda Especialidad, Lima-Perú]. Repositorio UNSIL, Lima. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/254af9be-61ff-47bd8132-13eafe36dc47/content>
- DSM 5 and its impact on individuals with learning disabilities. (2015). LDA America. <https://ldaamerica.org/info/dsm-v-do-the-changes-impact-individuals-with-learning-disabilities/>
- Duke, N. K. Alessandra E. Ward, y David Pearson (2021). The science of reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/trtr.1993>
- Duke, N. K., y Cartwright, K. B. (2021). The active view of reading: Making sense of the science of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S9–S24. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/trtr.1993>
- Gallego Ortega, J., Figueroa Sepúlveda, S., & Rodríguez Fuentes, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*, 40, 187-208. <https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n40/0716-5811-lyl-40-187.pdf>
- Ghimire, N. (2025). Evaluating the predictive power of metacognitive reading strategies on achievement using PISA 2018. *Large-scale Assessments in Education*, 13, 9. <https://largescaleassessmentsineducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40536-025-00240-3>
- Grace Geomar, F. R. G., Tigrero Figueroa, M. T., Chiliquina Burgos, D. J., & Intriago Alcívar, R. E. (2024). Plan de Estrategias Metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica Superior. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 28(Especial), 27-37. <https://doi.org/10.47460/uct.v28ispecial.769>
- Gutiérrez-de-Blume, A. P., et al. (2024). Psychometric properties of the Metacognitive Awareness Inventory in Spanish. *Educational Psychology Review*, in press. <https://metacog-global.com/wp-content/uploads/2025/02/Gutierrez-de-Blume-et-al.-in-press-Standardization-of-MAI-in-Spanish-5.pdf>
- Halmo, S. M., Kogan, J. R., & Tanner, K. D. (2024). Metacognition and self-efficacy

in action in first-year courses. *CBE—Life Sciences Education*, 23, ar12.  
<https://www.lifescied.org/doi/10.1187/cbe.23-08-0158>

Hernández Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (edición más reciente). McGraw-Hill.

International Classification of Diseases (11th ed.). (2019). World Health Organization. <https://icd.who.int/>

Jaramillo Granda, L. M. (2024). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del sexto grado de la Unidad Educativa Dr. Manuel Cabrera Lozano, período 2023-2024* [Trabajo Integración Curricular previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica, Universidad Nacional de Loja]. <https://dspace.unl.edu.ec/items/f623742e-226e-44c3-aed8-fe96d52d7719>

Juhkam, M., Soodla, P., y colaboradores. (2023). Reciprocal teaching effects on reading comprehension and metacognition. *Frontiers in Psychology*, 14, 1191103.  
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1191103/full>

Lam, J. H. Y., y colaboradores. (2024). A systematic review of factors that impact reading comprehension among children with developmental language disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 145, 105028.  
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38663332/>

Learning Disorders: From the diagnostic manuals to the classrooms. (2022). IBE-UNESCO. <https://solportal.ibe-unesco.org/articles/learning-disorders-from-the-diagnostic-manuals-to-the-classrooms/>

Lizarzaburu Roque, B. E. (2025). *Habilidades metacognitivas en el pensamiento crítico de estudiantes de secundaria en una institución educativa de Jesús María, 2024* [Tesis, Universidad Cesar Vallejo]. <https://core.ac.uk/works/233607232/?t=723c9b9d2d30d0e6eb876e7d28866bad-233607232>

Lozano, Domingo, (2017) Factores Que Influyen En La Comprensión Lectora. Biblioteca Escolar. Recuperado de: <https://creadlo.blogspot.com/2017/12/factores-que-influyen-en-la-comprension.html>

Medina Manrique, C. A. (2022). Estrategias metacognitivas en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios de Arquitectura, Lima-Perú. *Horizontes*

*Revista de Investigación En Ciencias de la Educación*, 6(23), 693-702.  
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.369>

Méndez Matías, H. N. (2025). *Estrategias de comprensión lectora: Estudio de caso de inclusión educativa de estudiantes de sexto grado* [Trabajo de titulación en modalidad de artículo profesional de alto nivel, Universidad Estatal Península De Santa Elena].  
<https://repositorio.upse.edu.ec/items/5d245cc5-92e7-4cac-81c3-ea825ae62e14>

Mendoza Ramos, D., Heras Girón, E., Díaz Ortiz, W., & Merino Salazar, T. (2023). Comprensión lectora, metacognición y estrategias didácticas: rutas para el aprendizaje en estudiantes de primaria. *Foro Educativo*, 167–194(40), 167-194. <https://doi.org/10.29344/07180772.40.3296>

Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA) (2021a). *Prueba Crecer 2018: Región educativa de Veraguas. Evidencias sobre los resultados de aprendizaje en las asignaturas de Matemática y Español en tercer grado*. Dirección Nacional de Evaluación Educativa.  
[https://www.meduca.gob.pa/wp-content/uploads/2025/05/Crecer\\_InformeVeraguas\\_20181.pdf](https://www.meduca.gob.pa/wp-content/uploads/2025/05/Crecer_InformeVeraguas_20181.pdf)

Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA). (2021b). *Plan Nacional de Lectura de Panamá 2021-2025*.  
<https://guias.meduca.gob.pa/sites/default/files/2023-04/Plan%20Nacional%20de%20Lectura.pdf>

Molina Lara, L. M. (2024). La metacognición: estrategia para el desarrollo de competencias académicas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6124-6142.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.11030](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11030)

Montesdeoca Arteaga, D. V., Gómez-Parra, M. E., & Espejo Mohedano, R. (2020). Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora aplicadas y percibidas: Un estudio con docentes y estudiantes de cuarto grado de Educación Básica de Manabí-Ecuador. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 165-180. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i14.321>

Muñoz, C., & Ruiz, A. (2021). Programa Estratégico Lector para desarrollar el pensamiento crítico-creativo en estudiantes de secundaria. *Revista Innova Educación*, 4(2), 159-175. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.010.es>

Novoa-Castillo, P. F., Uribe-Hernandez, Y. C., Garro-Aburto, L. L., & Cancino-Verde, R. F. (2021). Estrategias metacognitivas en entornos digitales para estudiantes con baja comprensión lectora. *Revista Electrónica de*

*Investigación Educativa*, 23, 1-34.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e28.3953>

OECD. (2019). PISA 2018 assessment and analytical framework. Paris: OECD Publishing.

[https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/04/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework\\_d1c359c7/b25efab8-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/04/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_d1c359c7/b25efab8-en.pdf)

OECD. (2021). 21st-Century Readers. Paris: OECD Publishing.

[https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/05/21st-century-readers\\_26f2b462/a83d84cb-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/05/21st-century-readers_26f2b462/a83d84cb-en.pdf)

PIRLS. (2021). International results in reading. TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://pirls2021.org/results/>

Romero Campoverde, K. E., & Zhamungui Jumbo, G. E. (2022). Análisis de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora. *Revista Ciencia&Sociedad*, 2(1), 47-61.  
<https://www.cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/19>

Romero Quicaña, R. A. (2022). *Déficit de comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria como consecuencia de la falta de hábitos de lectura en una escuela pública del distrito de ate* [Trabajo de Investigación, Universidad San Ignacio de Loyola].  
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/0c5661f6-e2bb-4502-80ba-761194a1eb5f/content>

Saltos Pincay, A. M., Collaguazo Cacay, Y. N., & Ledesma García, E. M. (2024). Estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora. *REVISTA U-Mores*, 3(3), 75-89.  
<https://doi.org/10.35290/ru.v3n3.2024.1314>

Saravia Yataco, O. G., Alcalá Basurto, V. C., & Inga Arias, M. G. (2023). Estrategias metacognitivas y desarrollo de la comprensión lectora. Caso: Estudiantes de segundo grado de Secundaria. Institución Educativa No 3711 Fe y Alegría N° 12. Puente Piedra. Lima. *IGOBERNANZA*, 6(22), 141-164. <https://doi.org/10.47865/igob.vol6.n22.2023.250>

Smith, R., Snow, P., Serry, T., y Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension. *Reading Psychology*, 42(3), 214–240.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02702711.2021.1888348>

- Solís Ospino, S. C., & Russo Villero, B. del C. (2024). Enseñanza de la lectura desde la metacognición, una revisión literaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 5321-5336. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.10946](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10946)
- Stanton, J. D. (2021). Fostering metacognition to support student learning and wellbeing. *CBE—Life Sciences Education*, 20(2), fe2. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8734377/>
- Sur, E., y Ateş, M. (2022). A systematic review regarding reading motivation. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(2), 345–359. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1353992.pdf>
- Tapia Álvarez, J. R. (2021). Estrategias metacognitivas con la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. *CONRADO | Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 17(79), 62-68. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n79/1990-8644-rc-17-79-62.pdf>
- Uculmana Cabrejos, D. A., & Fernández Martínez, C. A. (2025). Estrategias metacognitivas en la lectura académica: percepción del estudiante universitario desde un enfoque fenomenológico. *Horizontes Revista de Investigación. En Ciencias de la Educación*, 9(37), 1214-1223. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.979>
- UNESCO (2022). *Global Education Monitoring Report 2022: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* UNESCO.
- UNESCO y OREALC. (2023). *Aportes para la enseñanza de lectura a partir del estudio ERCE 2019 - Resumen*. Oficina Regional de Educación Para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://unescollece.org/wp-content/uploads/2023/12/Aportes-Lectura-LMCS.pdf>
- World Health Organization (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders (1ª ed.)*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240077263>
- Xie, Y., Liu, X., y Lin, J. (2023). Influence path of metacognitive reading strategies on reading literacy. *Frontiers in Psychology*, 14, 1170317. <https://nces.ed.gov/surveys/pirls/pirls2021/index.asp>

# **ANEXOS**



**UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS  
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE VERAGUAS  
LICENCIATURA EN DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE**

**PLAN DE INTERVENCIÓN METACOGNITIVA**

**Para estudiantes de sexto grado con dificultades en la comprensión lectora, Escuela José Muñoz M., La Mesa, Veraguas**

**NOMBRE DEL ESPECIALISTA EN DIFA:** Caicedo González, Arihanys

**1. Propósito general del plan**

Fortalecer la comprensión lectora mediante estrategias metacognitivas que permitan a los estudiantes planificar, monitorear y evaluar su lectura, atendiendo especialmente a quienes mostraron niveles básico y emergente en la prueba C.L.P.

**2. Objetivos del plan**

- Desarrollar en los estudiantes la capacidad de anticipar y organizar la lectura mediante estrategias de planificación.
- Mejorar la comprensión literal, inferencial y crítica a través del monitoreo guiado durante la lectura.
- Favorecer la reflexión final sobre lo leído mediante actividades de evaluación metacognitiva.
- Ofrecer orientaciones pedagógicas claras para que los docentes integren estrategias metacognitivas de manera constante.

**3. Duración del plan**

8 semanas, con dos sesiones de trabajo lector por semana.

#### **4. Población objetivo**

Los 10 estudiantes de sexto grado evaluados, con énfasis en:

- Estudiantes E-5 y E-8 (Nivel básico)
- Estudiante E-6 (Nivel emergente)
- Refuerzo para el resto del grupo para consolidar el nivel “Adecuado y Superior”.

#### **5. Estructura del plan por fases**

##### **FASE I. Activación y planificación lectora**

Duración: 2 semanas

Estrategias principales

##### **Predicción guiada**

El docente presenta título, imágenes y palabras clave del texto.

Los estudiantes generan hipótesis sobre el contenido.

##### **Propósito lector individual**

Cada estudiante formula qué necesita comprender.

Se usa una tarjeta de metalectura simple: “Hoy quiero entender...”

##### **Activación de conocimientos previos**

Conversación breve sobre experiencias relacionadas con el tema.

Apoya especialmente a los estudiantes con dificultades para inferir.

##### **Orientaciones para el docente**

- Seleccionar textos breves y con vocabulario accesible.
- Activar vocabulario clave antes de leer.
- Registrar respuestas de predicción para compararlas al final.

##### **FASE II. Monitoreo durante la lectura**

Duración: 3 semanas

Estrategias principales

##### **Lectura segmentada**

Se divide el texto en partes cortas para facilitar la comprensión. Después de cada segmento los estudiantes deben responder: “¿Qué entendí? ¿Qué no entendí?”

### **Subrayado metacognitivo**

Los estudiantes identifican:

- Idea importante
- Palabra desconocida
- Duda sobre el contenido

### **Auto-preguntas guiadas**

Uso de tarjetas:

- “¿Esto coincide con lo que pensé?”
- “¿Puedo explicarlo con mis palabras?”

### **Apoyo directo del docente**

Para estudiantes con nivel “Básico”, se usa lectura conjunta modelada.

### **Orientaciones para el docente**

- Supervisar de cerca a quienes presentan vacíos inferenciales.
- Trabajar vocabulario en contexto.
- Registrar avances en inferencias y en identificación de ideas.

## **FASE III. Evaluación y reflexión final**

Duración: 2 semanas

Estrategias principales

### **Resumen estructurado**

Los estudiantes elaboran un resumen siguiendo la guía:

- Idea principal
- Tres ideas secundarias
- Conclusión personal

### **Mapa mental o esquema**

Esquema visual para organizar la información.

### **Autoevaluación lectora**

Los estudiantes completan una ficha reflexiva:

- “Aprendí que...”
- “Lo más difícil fue...”
- “Para la próxima lectura necesito...”

### **Corrección guiada**

El docente revisa los resúmenes y apoya a quienes tuvieron dificultades.

### **Orientaciones para el docente**

- Dar retroalimentación inmediata.
- Comparar predicciones iniciales con interpretación final.
- Realizar una lectura final que permita evidenciar el avance.

## **FASE IV. Consolidación y seguimiento**

Duración: 1 semana

Estrategias principales

### **Lecturas graduadas**

Se proponen textos de dificultad gradual según los niveles C.L.P.

### **Diario metacognitivo**

Cada estudiante escribe una breve reflexión después de cada lectura.

### **Rincón de lectura metacognitiva**

Espacio con tarjetas de auto-preguntas, marcadores, esquemas, palabras clave.

### **Mini evaluaciones breves**

Para revisar avances semanales.

### **Orientaciones para el docente**

- Mantener acompañamiento a estudiantes en nivel “Básico”.
- Observar cambios en monitoreo y autoevaluación.
- Ajustar las actividades según progreso individual.

6. Recursos necesarios

- Textos narrativos y expositivos breves
- Tarjetas de auto-preguntas
- Hojas para resúmenes y esquemas
- Marcadores de colores
- Cuadernos para el diario lector
- Diccionarios accesibles
- Organizadores gráficos impresos

## 7. Indicadores de logro

- Identifica ideas principales en al menos el 80 % de las lecturas.
- Realiza inferencias simples y moderadas con apoyo mínimo.
- Completa resúmenes estructurados sin omitir información clave.
- Utiliza auto-preguntas durante toda la lectura.
- Muestra mayor autonomía para comprender textos.

## 8. Evaluación del plan

- Observación directa del docente.
- Registros comparativos antes-después.
- Análisis de resúmenes y preguntas inferenciales.
- Opinión del estudiante mediante autoevaluación.

Fase	Objetivo	Estrategias metacognitivas	Actividades	Responsables	Productos esperados
<b>Fase I. Activación y planificación</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del título, imágenes y palabras clave del texto.</li> <li>• Conversatorio previo sobre conocimientos o experiencias relacionadas.</li> <li>• Elaboración de metas lectoras individuales en tarjetas.</li> <li>• Registro escrito de predicciones antes de leer.</li> <li>• Revisión del vocabulario complejo y creación de un mini glosario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente: dirige el análisis previo, selecciona el texto y aclara el vocabulario.</li> <li>• Estudiantes: formulan propósitos, generan predicciones y activan saberes previos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarjetas con metas lectoras.</li> <li>• Registro de predicciones.</li> <li>• Lista de conocimientos previos.</li> <li>• Glosario de vocabulario clave.</li> </ul>
<b>Duración: 2 semanas</b>	Preparar al estudiante para iniciar la lectura con un propósito claro y activar conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predicción guiada</li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Activación de saberes previos</b></li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Propósito lector</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del título, imágenes y palabras clave</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conversatorio sobre conocimientos previos</b></li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Elaboración de metas lectoras en tarjetas</b></li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Registro escrito de predicciones</b></li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identificación de vocabulario complejo y creación de un mini glosario</b></li> </ul>	Docente: guía el análisis inicial, selecciona el texto y orienta el vocabulario				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estudiantes: formulan metas, hacen predicciones y activan conocimientos previos</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarjetas de metas lectoras</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Registro de predicciones</b></li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lista de saberes previos</b></li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Glosario básico de vocabulario</b></li> </ul>					

<b>Fase II. Monitoreo durante la lectura</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del texto por fragmentos con pausas aclaratorias.</li> <li>• Subrayado con colores para identificar ideas principales, dudas y palabras desconocidas.</li> <li>• Uso de tarjetas de auto-preguntas para monitorear comprensión.</li> <li>• Actividad en parejas para comparar comprensión de cada segmento.</li> <li>• Lectura modelada por el docente para estudiantes con dificultad.</li> <li>• Realización de inferencias simples después de cada fragmento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente: guía la lectura, modela estrategias, revisa subrayados y verifica comprensión.</li> <li>• Estudiantes: aplican subrayado, responden auto-preguntas y generan inferencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de monitoreo lector.</li> <li>• Lista de palabras desconocidas con significado.</li> <li>• Registros de inferencias realizadas.</li> <li>• Evidencias de lectura acompañada.</li> </ul>
<b>Duración: 3 semanas</b>	Acompañar al estudiante para asegurar comprensión literal e inferencial	• Lectura segmentada			
• <b>Subrayado metacognitivo</b>					
• <b>Auto-preguntas</b>					
• <b>Lectura modelada</b>	• Lectura del texto por fragmentos con pausas de verificación				
• <b>Subrayado por colores de ideas principales, dudas y palabras nuevas</b>					
• <b>Respuesta a auto-preguntas “¿qué entendí?”, “¿qué falta?”</b>					
• <b>Trabajo en parejas para verificar comprensión</b>					
• <b>Lectura modelada para estudiantes con dificultad</b>					
• <b>Ejercicios de inferencias por fragmento</b>	Docente: modela el proceso, aplica pausas, revisa subrayado				
<b>Estudiantes: subrayan, generan inferencias, responden auto-preguntas</b>	• Fichas de monitoreo				
• <b>Lista de palabras desconocidas definidas</b>					
• <b>Registros de inferencias</b>					
• <b>Evidencias de lectura guiada</b>					

<b>Fase III. Evaluación y reflexión</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de resumen estructurado con tres partes: idea principal, ideas secundarias y reflexión final.</li> <li>• Construcción de un mapa mental del texto con palabras clave.</li> <li>• Comparación entre predicciones iniciales y comprensión final.</li> <li>• Llenado de ficha de autoevaluación sobre el proceso de lectura.</li> <li>• Discusión en grupo sobre los elementos centrales del texto.</li> <li>• Corrección guiada de resúmenes para mejorar coherencia.</li> </ul>	<p>Docente: revisa resúmenes, orienta la creación del mapa mental y verifica reflexiones.</p> <p>• Estudiantes: elaboran resúmenes, mapas mentales y completan auto.</p>	
<b>Duración: 2 semanas</b>	Organizar, analizar y evaluar lo leído para consolidar comprensión profunda	• Resumen estructurado			
• <b>Mapas mentales</b>					
• <b>Autoevaluación</b>	• Elaboración de resumen guiado con idea principal, secundarias y conclusión				
• <b>Construcción de un mapa mental del texto</b>					
• <b>Comparación entre predicciones y comprensión final</b>					
• <b>Llenado de ficha de autoevaluación</b>					
• <b>Conversatorio grupal para analizar el contenido</b>					
• <b>Corrección guiada para mejorar coherencia</b>	Docente: guía la reflexión, revisa resúmenes y mapas				
<b>Estudiantes: elaboran resúmenes, mapas mentales y reflexiones</b>	• Resúmenes completos				
• <b>Mapas mentales organizados</b>					
• <b>Fichas de autoevaluación llenas</b>					
• <b>Registro comparativo de avance</b>					

<b>Fase IV. Consolidación y seguimiento</b>					
<b>Duración: 1 semana</b>	Mantener los avances logrados y promover autonomía lectora	• Lecturas graduadas			
• <b>Diario metacognitivo</b>					
• <b>Rincón lector</b>	• Lecturas diferenciadas según nivel C.L.P.				
• <b>Escribir reflexiones en diario metacognitivo</b>					
• <b>Uso autónomo de tarjetas de auto-preguntas</b>					
• <b>Práctica con organizadores gráficos del rincón lector</b>					
• <b>Mini evaluaciones de lectura</b>					
• <b>Revisión individual de estudiantes en nivel básico</b>	Docente: supervisa el progreso, aplica evaluaciones cortas				
<b>Estudiantes: practican lectura autónoma y reflexiva</b>	• Diario lector con reflexiones				
• <b>Evidencia de autonomía</b>					
• <b>Mini evaluaciones con mejoras</b>					
• <b>Registro de progreso individual</b>					



# UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

Facultad de Educación Especial y Pedagogía

Escuela de Educación Especial y Atención a la Diversidad

Encuesta dirigida a docentes de sexto grado

## Estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con dificultades del aprendizaje

**Objetivo:** Recopilar información sobre las estrategias metacognitivas utilizadas por los docentes y su relación con el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con dificultades de aprendizaje de la Escuela José Muñoz M., de La Mesa, Veraguas.

**Instrucciones:** Marque con una “X” la opción que mejor represente su respuesta.

### Opciones de respuesta:

1. Siempre 2. Casi siempre 3. A veces 4. Nunca

### Datos generales:

1. Sexo  Femenino  Masculino

2. Edad  20–30 años  31–40 años  41–50 años  Más de 50 años

3. Nivel académico  Profesorado  Licenciatura  Maestría   
alcanzado Otro: \_\_\_\_\_

4. Años de experiencia docente  1–5  6–10  11–15  Más de 15

No.	Ítems	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
<b>Dimensión 1. Estrategias metacognitivas empleadas por el docente</b>					
1	Promueve en los estudiantes la planificación antes de iniciar la lectura (por ejemplo, establecer metas o propósitos de lectura).				
2	Enseña a los estudiantes a verificar si comprenden lo que leen durante la lectura.				

3	Fomenta la reflexión posterior a la lectura para analizar lo aprendido.				
4	Utiliza organizadores gráficos o esquemas para facilitar la comprensión de textos.				
5	Motiva a los estudiantes a realizar predicciones sobre el contenido antes de leer.				
<b>Dimensión 2. Niveles de comprensión lectora observados</b>					
6	Los estudiantes logran identificar las ideas principales en los textos.				
7	Los estudiantes pueden realizar inferencias a partir de la información leída.				
8	Los estudiantes expresan opiniones críticas o valorativas sobre los textos.				
9	Los estudiantes aplican lo aprendido en situaciones nuevas o cotidianas.				
10	Se observan avances en la comprensión lectora cuando se aplican estrategias metacognitivas en el aula.				
<b>Dimensión 3. Orientaciones pedagógicas y apoyo docente</b>					
11	Los estudiantes logran identificar las ideas principales en los textos.				
12	Los estudiantes pueden realizar inferencias a partir de la información leída.				
13	Los estudiantes expresan opiniones críticas o valorativas sobre los textos.				
14	Los estudiantes aplican lo aprendido en situaciones nuevas o cotidianas.				
15	Se observan avances en la comprensión lectora cuando se aplican estrategias metacognitivas en el aula.				



# UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

Facultad de Educación Especial y Pedagogía

Escuela de Educación Especial y Atención a la Diversidad

## Encuesta dirigida a estudiantes

**Propósito:** Conocer las prácticas, percepciones y niveles de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de la Escuela José Muñoz M., de La Mesa, Veraguas.

*Las respuestas serán confidenciales y utilizadas únicamente con fines académicos.*

### Sección A. Datos generales

1. Edad: \_\_\_\_\_ años
2. Sexo:  Femenino  Masculino
3. ¿Te gusta leer?  Sí  No  A veces

### Sección B. Encuesta sobre estrategias metacognitivas y comprensión lectora

No.	Pregunta	Opciones de respuesta
1	Antes de leer un texto, ¿piensas de qué trata o qué esperas encontrar en él?	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Rara vez <input type="checkbox"/> Nunca
2	¿Buscas el significado de palabras que no entiendes durante la lectura?	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Rara vez <input type="checkbox"/> Nunca
3	¿Te detienes a pensar si estás comprendiendo lo que lees?	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Rara vez <input type="checkbox"/> Nunca
4	¿Puedes contar con tus propias palabras lo que leíste después de terminar un texto?	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Rara vez <input type="checkbox"/> Nunca
5	¿Identificas las ideas principales de un texto cuando lees?	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Rara vez <input type="checkbox"/> Nunca
6	¿Pides ayuda a tu docente o compañeros cuando no entiendes una lectura?	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Rara vez <input type="checkbox"/> Nunca
7	¿Relacionas lo que lees con tus experiencias o con otros temas que conoces?	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Rara vez <input type="checkbox"/> Nunca

8	¿Tomas apuntes o subrayas lo más importante cuando lees?	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Rara vez <input type="checkbox"/> Nunca
9	¿Comprendes fácilmente los textos que lees en clase?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> No mucho <input type="checkbox"/> No
10	¿Te gustaría aprender nuevas formas para entender mejor lo que lees?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No estoy seguro(a)

# Prueba CLP Formas Paralelas

Felipe Alliende Mabel Condemarín Neva Milicic

6° Nivel A

Para la aplicación de la Prueba de  
Comprensión Lectora de  
Complejidad Lingüística  
Progresiva

## APLICACIÓN DEL ALUMNO

Nombre: _____
Sexo: Masculino: _____ Femenino: _____
Fecha de nacimiento: _____
Edad: _____ años _____ meses.
Fecha de aplicación: _____
Examinador: _____

APLICACIÓN INDIVIDUAL		APLICACIÓN COLECTIVA	
-----------------------	--	----------------------	--

SUBTEST	NOMBRE	Pág.	HORA		PUNTAJE			
			Inicio	Térm.	Bruto	Z	T	Percentil
VI – A – (1)	Las bromas de José	4						
VI – A – (2)	Las bromas de José	8						
VI – A – (3)	Las bromas de José	10						
VI – A – (4)	La leyenda piel roja	13						
VI – A – (5)	La leyenda piel roja	14						
VI – A – (6)	La leyenda piel roja	15						

PUNTAJE TOTAL: _____	TIEMPO TOTAL: _____
-------------------------	------------------------

### **Instrucciones para el alumno**

*Lee cuidadosamente el texto de la siguiente página. Cuando hayas terminado de leerlo, da vuelta a la página y responde las preguntas que allí aparecen.*

*Lee las instrucciones que explican lo que tienes que hacer y responde las preguntas. Puedes releer el texto, en caso de duda.*

*Si no sabes alguna pregunta deja el espacio en blanco y continúa con la siguiente.*

*Responde lo más rápido que puedas, cuidando de hacerlo bien. Si tienes alguna duda respecto a las instrucciones consúltala con el examinador.*

*Cuando hayas terminado, indica con la mano para que el examinador te retire el cuadernillo.*

Subtest VI - A - (3)  
"Las bromas de José"

José era un niño alegre, ingenioso y muy bromista. Todos temblaban cuando lo veían aparecer con su gorro encasquetado hasta las orejas, que no se sacaba casi nunca. Cuando sus ojos brillaban llenos de malicia, pronto se sabía cuál era su próxima broma: un niño metía sus manos a los bolsillos y los encontraba llenos de tierra; a una niña le aparecía una araña muerta enredada en el pelo; alguien intentaba usar un lápiz y se daba cuenta de que se lo habían cambiado por una rama seca. En la escuela a José terminaron por llamarlo Azotito, porque, realmente, era un azote.

Cuando José iba a jugar a la calle o a la plaza, ningún niño quería jugar con él. Si José jugaba fútbol, la pelota se desinflaba. Si José se ofrecía para darle vueltas a la cuerda de las niñas, siempre la cuerda terminaba por cortarse. Si José jugaba con niños chicos, la cosa terminaba en llanto. Si jugaba con niños grandes, ningún juego resultaba.

Un día sus compañeros decidieron darle una lección.

-Pepe, te ves mal -le dijo Martínez-. Tienes la cara muy hinchada. -Algo te pasa, Pepe -le dijo Paz-. Parece que se te agrandó la cabeza.

-Tienes cara de enfermo. Tienes hinchada la cabeza -le decían todos.

José comenzó a asustarse. Corrió hasta su percha, tomó su gorro, y como siempre, trató de encasquetárselo hasta las orejas. ¡Horror! No pudo colocárselo. El gorro no le entraba.

-¡Qué terrible! -se dijo José-. Es verdad que se me hinchó la cabeza.

Desesperado, José volvió a su casa. Se sentía muy enfermo. Su cabeza le parecía enorme. Se dirigió corriendo hacia su mamá y le dijo: -Mamá, estoy enfermo. Algo terrible me pasa en la cabeza. Se me hinchó.

-Tienes cara de asustado -le respondió la mamá-. Pero yo no veo que tu cabeza esté hinchada.

-Está enorme, mamá -replicó José-. Mira, mi gorro no me entra.

-Es verdad, José -dijo la mamá-. El gorro te queda chico. Veamos qué le pasa.

-Mamá -sollozaba José-, al gorro no le pasa nada. Es mi cabeza. Me crece, me crece.

-No es tu cabeza, José. Es tu gorro. Alguien lo achicó. Aquí está la costura que le hicieron.

La mamá tomó un par de tijeras y cortó unos cuantos hilos.

-Pruébate el gorro ahora -le dijo al desconsolado José.

No muy convencido, el niño se puso su gorro. Sin ningún problema le llegó hasta las orejas. De todos modos, estaba tan cansado y asustado que tuvo que irse a la cama inmediatamente.

Desde ese día, José no ha vuelto a hacer bromas pesadas. Sin embargo, sigue siendo un niño alegre e ingenioso y se dedica a contar chistes.

Todos lo encuentran muy divertido.

Subtest VI - A - (1)  
"Las bromas de José"

*Las letras que vienen a continuación significan lo siguiente:*

- C. Broma de los compañeros.
- J. Bromas de José.
- T. Todas las bromas que aparecen en el texto.
- N. Ninguna broma mencionada.

*En cada línea encierra en un círculo la letra que indica qué broma o bromas son las que se caracterizan por:*

- |    |                                |   |   |   |   |
|----|--------------------------------|---|---|---|---|
| 1. | Causar daños a las cosas.      | C | J | T | N |
| 2. | Crear un rechazo general.      | C | J | T | N |
| 3. | Mostrar un espíritu malvado.   | C | J | T | N |
| 4. | Producir ruidos desagradables. | C | J | T | N |
| 5. | Producir un efecto útil.       | C | J | T | N |
| 6. | Provocar llanto.               | C | J | T | N |
| 7. | Usar materias asquerosas.      | C | J | T | N |

Subtest VI - A - (2)  
"Las bromas de José"

*Coloca delante de cada número la letra de la expresión del lado derecho que completa la oración de acuerdo con lo que dice el texto.*

- |  |  |
|--|--|
| ..... 1. Los niños grandes no querían jugar con José, porque...                | A) algo se iba a romper.                 |
| ..... 2. Las niñas no querían que José le diera vueltas a la cuerda, porque... | B) aprendió la lección.                  |
| ..... 3. A José le decían Azotito porque...                                    | C) creyó que la cabeza le había crecido. |
| ..... 4. José se asustó muchísimo cuando...                                    | D) hacía bromas pesadas continuamente.   |
| ..... 5. José tuvo que irse a la cama después de que...                        | E) la cabeza de José no había crecido.   |
| ..... 6. La mamá de José no se asustó porque...                                | F) las bromas de José eran terribles.    |
| ..... 7. José dejó de hacer bromas porque...                                   | G) los juegos no resultaban.             |
|  | H) se aclaró la broma de sus compañeros. |

Subtest VI - A - (1 - 2 - 3)

"Las bromas de José"

*Marca con una X la letra correspondiente.*

1. Los compañeros decidieron darle una lección a José, porque querían que:
  - A) dejara de hacer bromas.
  - B) les dijera qué pasaba con él.
  - C) les enseñara a hacer bromas.
  - D) se fuera de la escuela.
  - E) supiera lo que es una broma pesada.
  
2. El efecto de la broma de los compañeros sobre José fue:
  - A) de terribles consecuencias para el bromista.
  - B) justamente el que se esperaba.
  - C) menor que el esperado.
  - D) mucho mayor que el esperado.
  - E) muy pequeño e insignificante.
  
3. Para saber lo que realmente le pasaba a José, su mamá:
  - A) examinó la cabeza del niño.
  - B) hizo que José se probara el gorro.
  - C) preguntó qué había pasado en la escuela.
  - D) quiso ver qué pasaba con el gorro.
  - E) se puso a pensar durante un rato.
  
4. Muy pronto, la madre estuvo segura de que los males de José se debían a que:
  - A) sus compañeros habían decidido darle una lección.
  - B) el gorro había sido achicado con una costura.
  - C) el niño estaba realmente muy enfermo.
  - D) era necesario que se acostara cuanto antes.
  - E) había hecho una broma más en la escuela.

5. José se convenció de que no le pasaba nada a su cabeza cuando:
- A) el gorro le llegó hasta las orejas.
  - B) empezó a ponerse el gorro.
  - C) se fue a acostar de apuro, cansado.
  - D) la mamá cortó los hilos del gorro.
  - E) su mamá le dijo que su cabeza no estaba hinchada.
6. José tuvo que irse a acostar de inmediato porque:
- A) estaba realmente muy enfermo.
  - B) se sentía muy cansado y asustado.
  - C) tenía vergüenza y rabia por lo que había pasado.
  - D) ya era de noche y había llegado la hora de dormir.
  - E) en la cama se sentía más tranquilo.
7. La situación final de José frente a sus compañeros es la siguiente:
- A) algunos lo aceptan y otros lo rechazan.
  - B) es aceptado por todos sin mayores problemas.
  - C) todos siguen temblando ante sus pesadas bromas.
  - D) hace muchas bromas, pero no molestan a nadie.
  - E) en lugar de molestar con bromas, molesta con chistes.

Subtest VI - A - (4 - 5 - 6)  
"La leyenda piel roja"

Según una leyenda de los pieles rojas, Manitú es quien hizo el cielo, la tierra y todas las cosas. Su obra más maravillosa es el hombre. Según la leyenda, cuando Manitú terminó de crear el cielo, la tierra, los animales y las plantas, vio que faltaba alguien que dominara todo eso. Decidió crear al hombre.

Hizo una figura de barro y la puso a cocer en un horno. Para estar seguro de que la figura estaba bien cocida, dejó pasar mucho tiempo. Cuando abrió el horno, la figura estaba muy cocida y tenía un hermoso color negro. Manitú dispuso que estos hombres de color vivieran en África.

Para poblar Europa, Manitú hizo otra figura y la puso al horno por un corto tiempo. Cuando abrió la puerta, la figura estaba lista y su piel era de un delicado color blanco.

Manitú hizo una nueva figura a fin de tener pobladores para Asia. Esta vez cubrió la figura con una gruesa capa de aceite dorado y la dejó en el horno un tiempo intermedio: ni muy corto, ni muy largo. La figura que sacó del horno tenía un maravilloso color amarillo.

-Ahora sé cómo hacer un hombre perfecto sin equivocarme en nada -dijo Manitú-. Le pondré una delgada capa de aceite y lo dejaré en el horno el tiempo justo.

Así lo hizo, y el hombre que resultó mostraba una piel de un admirable color cobrizo; eran pieles rojas. Manitú dispuso que habitaran en las tierras de América.

Los pieles rojas creían que el hombre más perfecto y hermoso era el último creado por Manitú. Las otras razas, sin embargo, creían que ellas eran las más perfectas y hermosas. Así, todos estaban muy orgullosos de su color.

Con el tiempo, los hombres de los diversos continentes se fueron conociendo y se casaron entre ellos.

Nacieron niños que tenían una enorme variedad de colores. Entonces los hombres supieron que todo ser humano es maravilloso, sin que importe mayormente el color de su piel.

Subtest VI - A - (4)  
"La leyenda piel roja"

*Encierra en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta.*

- A) cuando se trate del primer hombre creado por Manítú.
- B) cuando se trate del segundo hombre creado por Manítú.
- C) cuando se trate del tercer hombre creado por Manítú.
- D) cuando se trate del cuarto hombre creado por Manítú.
- E) cuando se trate de más de uno de los hombres creados por Manítú.

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Africano.                           | A | B | C | D | E |
| 2. Asiático.                           | A | B | C | D | E |
| 3. Estuvo en el horno el tiempo justo. | A | B | C | D | E |
| 4. Salió de color cobrizo.             | A | B | C | D | E |
| 5. Salió de color delicado.            | A | B | C | D | E |
| 6. Salió de color amarillo.            | A | B | C | D | E |
| 7. Manítú no puso aceite en su figura. | A | B | C | D | E |

Subtest VI - A - (5)  
"Leyenda piel roja"

*Enumera del 1 al 7 los hechos de la leyenda piel roja de acuerdo con el orden en que están contados.*

- a) ..... Manitú crea un hombre perfecto.
- b) ..... Manitú envía habitantes a América.
- c) ..... Manitú hace el cielo, la tierra, los animales y las plantas.
- d) ..... Los hombres de los diversos continentes se conocen y se casan en entre sí.
- e) ..... Manitú pone una figura en el horno y la cuece un corto tiempo.
- f) ..... A Manitú una figura se le queda demasiado tiempo en el horno.
- g) ..... Manitú se da cuenta de que a su obra le falta algo.

Subtest VI - A - (6)  
"La leyenda piel roja"

*Marca con una X la letra que corresponda a la respuesta correcta.*

1. La razón que tuvo Manitú para crear al hombre fue:
  - A) entregar su obra a alguien que la dominara.
  - B) formar el ser más perfecto que se pudiera pensar.
  - C) poblar los diversos continentes con seres de distinto color.
  - D) realizar su última y más maravillosa obra.
  - E) terminar de hacer las cosas del mejor modo posible.
  
2. La figura de los habitantes de África permaneció largo tiempo en el horno y resultó ser un hermoso color negro, porque Manitú:
  - A) calentó en forma exagerada el horno donde había puesto la figura.
  - B) deseaba darle un color oscuro a la figura humana.
  - C) no sabía cómo funcionaba el horno que había hecho.
  - D) quería estar seguro de que la figura quedara bien cocida.
  - E) se olvidó de la figura de barro que había puesto en el horno.
  
3. Cuando Manitú comenzó a hacer la cuarta figura, estaba:
  - A) muy seguro de lo que tenía que hacer.
  - B) con ganas de hacer otro experimento.
  - C) sin saber qué resultaría esta vez.
  - D) aburrido de cocer figuras al horno.
  - E) deseoso de terminar sus trabajos.
  
4. Las otras razas, al igual que los pieles rojas, se creían los más perfectos y bellos, porque:
  - A) pensaban que los otros eran imperfectos.
  - B) encontraban que su color era muy bello.
  - C) creían que eran los predilectos de Manitú.
  - D) eran más perfectos y bellos que los otros.
  - E) todos los hombres son perfectos y bellos.

5. Como consecuencia del nacimiento de niños con una enorme variedad de colores:
- A) desaparecieron las razas primitivas.
  - B) los hombres se hicieron más hermosos.
  - C) los hombres se hicieron más perfectos.
  - D) se produjo una enorme confusión de razas.
  - E) el color de la piel perdió importancia.

## ÍNDICE DE CUADRO

<b>Cuadro</b>	<b>Descripción</b>	<b>Página</b>
Cuadro 1.	Componentes de la metacognición.....	30
Cuadro 2.	Tipos de estrategias metacognitivas en lectura .....	31
Cuadro 3.	Objetivo: Activar conocimientos previos y establecer metas de comprensión.....	32
Cuadro 4.	Objetivo: Supervisar la comprensión del texto mientras se lee.....	33
Cuadro 5.	Objetivo: Reflexionar sobre la comprensión lograda y mejorar estrategias lectoras .....	35
Cuadro 6.	Características de la comprensión lectora .....	37
Cuadro 7.	Rutas de la comprensión lectora.....	39
Cuadro 8.	Niveles de comprensión lectora .....	41
Cuadro 9.	Factores influyentes en la comprensión lectora .....	43
Cuadro 10.	Estrategias instruccionales y evidencias en el desarrollo lector .....	47
Cuadro 11:	Tipos de dificultad en el aprendizaje.....	52

## ÍNDICE DE IMÁGENES

<b>Imagen</b>	<b>Descripción</b>	<b>Página</b>
Imagen 1.	Antes de la lectura (Planificación).....	33
Imagen 2.	Durante la lectura (Monitoreo) .....	34
Imagen 3.	Después de la lectura (Evaluación y control).....	35
Imagen 4.	Factores influyentes en la comprensión lectora.....	45

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla</b>	<b>Descripción</b>	<b>Página</b>
<b>Tabla 1.</b>	Sexo de la población encuestada.....	62
<b>Tabla 2.</b>	Edad de los docentes encuestados.....	63
<b>Tabla 3.</b>	Nivel académico alcanzado.....	64
<b>Tabla 4.</b>	Años de experiencia docente .....	65
<b>Tabla 5.</b>	Dimensión 1: Estrategias metacognitivas empleadas por el docente... 66	
<b>Tabla 6.</b>	Dimensión 2: Niveles de comprensión lectora observados .....	68
<b>Tabla 7.</b>	Dimensión 3: Orientaciones pedagógicas y apoyo docente .....	70
<b>Tabla 8.</b>	Edad de la población estudiantil encuestada .....	72
<b>Tabla 9.</b>	Sexo de la población estudiantil encuestada .....	73
<b>Tabla 10.</b>	Respuesta de la población estudiantil encuestada sobre: Te gusta leer .....	74
<b>Tabla 11.</b>	Antes de leer un texto, ¿piensas de qué trata o qué esperas encontrar en él?.....	75
<b>Tabla 12.</b>	Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Buscas el significado de palabras que no entiendes durante la lectura?.....	76
<b>Tabla 13.</b>	Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Te detienes a pensar si estás comprendiendo lo que lees? .....	77
<b>Tabla 14.</b>	Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Puedes contar con tus propias palabras lo que leíste después de terminar un texto?.....	78
<b>Tabla 15.</b>	Opinión de los estudiantes encuestados sobre: ¿Identificas las ideas principales de un texto cuando lees? .....	79
<b>Tabla 16.</b>	Opinión de los estudiantes encuestados sobre: ¿Pides ayuda a tu docente o compañeros cuando no entiendes una lectura? .....	80
<b>Tabla 17.</b>	Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Relacionas lo que lees con tus experiencias o con otros temas que conoces?.....	81
<b>Tabla 18.</b>	Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Tomas apuntes o subrayas lo más importante cuando lees? .....	82
<b>Tabla 19.</b>	Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Comprendes	

fácilmente los textos que lees en clase? .....	83
<b>Tabla 20.</b> Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Te gustaría aprender nuevas formas para entender mejor lo que lees? .....	84
<b>Tabla 21.</b> Resultado del grupo de estudiantes de la prueba C.L.P. Formas Paralelas .....	85
<b>Tabla 22.</b> Rangos y características de evaluaciones de la prueba C.L.P. Formas Paralelas .....	86
<b>Tabla 23.</b> Resumen de los resultados del grupo evaluado de la prueba C.L.P. Formas Paralelas .....	88

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

<b>Gráfica</b>	<b>Descripción</b>	<b>Página</b>
<b>Gráfica 1.</b>	Sexo de la población encuestada.....	62
<b>Gráfica 2.</b>	Edad de los docentes encuestados.....	63
<b>Gráfica 3.</b>	Nivel académico alcanzado.....	64
<b>Gráfica 4.</b>	Años de experiencia docente .....	65
<b>Gráfica 5.</b>	Dimensión 1: Estrategias metacognitivas empleadas por el docente	67
<b>Gráfica 6.</b>	Dimensión 2: Niveles de comprensión lectora observados .....	69
<b>Gráfica 7.</b>	Dimensión 3: Orientaciones pedagógicas y apoyo docente .....	71
<b>Gráfica 8.</b>	Edad de la población estudiantil encuestada .....	72
<b>Gráfica 9.</b>	Sexo de la población estudiantil encuestada .....	73
<b>Gráfica 10.</b>	Respuesta de la población estudiantil encuestada sobre: Te gusta leer .....	74
<b>Gráfica 11.</b>	Antes de leer un texto, ¿piensas de qué trata o qué esperas encontrar en él?.....	75
<b>Gráfica 12.</b>	Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Buscas el significado de palabras que no entiendes durante la lectura?.....	76
<b>Gráfica 13.</b>	Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Te detienes a pensar si estás comprendiendo lo que lees? .....	77
<b>Gráfica 14.</b>	Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Puedes contar con tus propias palabras lo que leíste después de terminar un texto? .	78
<b>Gráfica 15.</b>	Opinión de los estudiantes encuestados sobre: ¿Identificas las ideas principales de un texto cuando lees? .....	79
<b>Gráfica 16.</b>	Opinión de los estudiantes encuestados sobre: ¿Pides ayuda a tu docente o compañeros cuando no entiendes una lectura? .....	80
<b>Gráfica 17.</b>	Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Relacionas lo que lees con tus experiencias o con otros temas que conoces?.....	81
<b>Gráfica 18.</b>	Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Tomas apuntes o subrayas lo más importante cuando lees? .....	82

- Gráfica 19.** Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Comprendes fácilmente los textos que lees en clase? ..... 83
- Gráfica 20.** Respuesta de los estudiantes encuestados sobre: ¿Te gustaría aprender nuevas formas para entender mejor lo que lees? ..... 84