



UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

**UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
FACULTAD DE POSGRADO**

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

**ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

**MAGÍSTER EN INCLUSIVA CON MENCIÓN EN INTERVENCIÓN
PSICOEDUCATIVA**

TEMA:

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

Autor:

BELTRAN CALDERON JOFFRE ENRIQUE

DIRECTOR: CRIOLLO TURUSINA MILTON ALFONSO

Milagro, 2026

RELACIÓN ENTRE ESTRATEGIAS DE LECTURA METACOGNITIVA Y COMPRENSIÓN
LECTORA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO, 2026
RELATIONSHIP BETWEEN METACOGNITIVE READING STRATEGIES AND READING
COMPREHENSION IN STUDENTS AT THE STATE UNIVERSITY OF MILAGRO, 2026

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

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

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

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

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

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

Artículo recibido: día de mes del año

Artículo revisado: día de mes del año

Artículo aprobado: día de mes del año

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

² Licenciatura en Ciencias de la Educación, egresado/a de la Universidad de Guayaquil (Ecuador), con 8 años de experiencia laboral .Magister en Docencia, egresado/a de la Universidad César Vallejo (Perú); Doctorante en Educación, Universidad César Vallejo, (Perú).

Resumen

El objetivo del presente estudio fue identificar la relación entre las estrategias de lectura metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro durante el período 2026. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental y alcance correlacional-asociativo. La muestra estuvo conformada por

20 estudiantes de la carrera de Educación Básica, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicó el cuestionario "Dimmi come leggi" de Castellana (2018), adaptado al español, compuesto por 48 ítems que evalúan siete dimensiones estratégicas mediante escala Likert, y el ICLAU-2 adaptado, que evalúa la comprensión lectora en tres niveles: literal, inferencial y crítico. Los resultados evidenciaron correlaciones positivas moderadas y estadísticamente significativas entre las estrategias metacognitivas y los tres niveles de comprensión lectora. La correlación general entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora fue de $Rho = 0.532$ ($p = 0.016$). Con base en los resultados del estudio, se concluye que existe una relación positiva y significativa entre el uso de estrategias de lectura metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes universitarios, lo que resalta la importancia de promover explícitamente estas estrategias en la educación superior para formar lectores críticos, autónomos y competentes.

Palabras clave: estrategias, comprensión lectora, lectura, universidad, metacognitivo

Abstract

The objective of this study was to identify the relationship between metacognitive reading strategies and reading comprehension in students at the State University of Milagro during the 2026 period. A quantitative approach with a non-experimental, correlational-associative design was used. The sample consisted of 20 students from the Basic Education program, selected through non-probability convenience sampling. The "Dimmi come leggi" questionnaire by Castellana (2018), adapted to Spanish, was administered. This questionnaire comprises 48 items that assess seven strategic dimensions using a Likert scale. The adapted ICLAU-2, which evaluates reading comprehension at three levels—literal, inferential, and critical—was also used. The results showed moderate and statistically significant positive correlations between metacognitive strategies and the three levels of reading comprehension. The overall correlation between metacognitive strategies and reading comprehension was $Rho = 0.532$ ($p = 0.016$). Based on the results of the study, it is concluded that there is a positive and significant relationship between the use of metacognitive reading strategies and reading comprehension in university students, which highlights the importance of explicitly promoting these strategies in higher education to train critical, autonomous and competent readers

Keywords: strategies, reading comprehension, reading, university, metacognitive

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

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

Introducción

La lectura constituye un pilar fundamental para acceder a la información y generar conocimiento, por lo que resulta esencial que los estudiantes desarrollen habilidades de lectura efectiva. Sin embargo, la comprensión lectora continúa siendo un reto significativo en el ámbito educativo, evidenciando dificultades en la interpretación de textos que se limitan al nivel literal y presentan carencias en los niveles inferencial y crítico. Esta problemática afecta

En la Universidad de Extremadura, en España, un estudio con 264 futuros docentes de los grados de Educación Primaria e Infantil evidenció resultados preocupantes. Solo la mitad de los estudiantes de Primaria (50%) y el 45% de Infantil lograron el nivel más alto en el Test de Eficiencia Lectora (TECLE), mientras que un 10% de los de Primaria se situó en el nivel de emergencia, a pesar de que la prueba presentaba una baja dificultad (Suárez Ramírez & Suárez Ramírez, 2021). Además, el 46% del total se ubicó en el nivel de transición, lo que indica que menos de la mitad de los universitarios evaluados posee una eficacia lectora realmente sólida. En contraste, los estudiantes de 20 a 21 años, que cursaban el grado correspondiente a su edad, obtuvieron los mejores rendimientos, ya que el 91.2% de quienes alcanzaron el nivel superior pertenecía a este grupo etario. Este hallazgo confirma que una trayectoria educativa sin sobredad ni rezago se asocia con mejores niveles de eficacia lectora (Suárez Ramírez & Suárez Ramírez, 2021). Estos resultados son alarmantes porque evidencian que una porción significativa de los futuros docentes no ha desarrollado adecuadamente la comprensión lectora, a pesar de que se trata de una habilidad fundamental para su desempeño profesional y para la enseñanza que deberán impartir.

En Uruguay, Fernández et al. (2017, citado en Suárez Ramírez & Suárez Ramírez, 2021) completaron una investigación en diversas facultades de Montevideo, en particular las de Ciencias Económicas y de Administración y la de Psicología, donde se aplicó una evaluación diagnóstica a estudiantes de ingreso. Los resultados arrojaron cifras similares a estudios previos sobre competencia lectora, donde poco más del 50% de los estudiantes alcanzó un nivel suficiente, observándose un rendimiento superior de la Facultad de Economía sobre la Facultad de Psicología. Estos hallazgos coinciden con los de Rodríguez, Figueroa y Fernández (2016, citado en Suárez Ramírez & Suárez Ramírez, 2021), quienes encontraron que el 46.98% de los estudiantes universitarios presenta insuficiencia en la prueba de lectura, evidenciando un problema generalizado en el contexto hispanohablante.

En Colombia, los estudios revelan niveles críticos en comprensión lectora de estudiantes universitarios.

Andrade y Utria (2021, citado en Alemán Caballero, 2025) evaluaron a 1,125 estudiantes de 11 programas académicos de la Universidad Metropolitana de Barranquilla, encontrando que, aunque el 82% alcanzó el nivel literal, solo el 32% logró el nivel crítico, el 41% en reorganización de la información y el 52% en comprensión inferencial. Asimismo, Villamizar y Mantilla (2021, citado en Alemán Caballero, 2025) reportaron que, en una muestra de 49 estudiantes de Psicología de una universidad privada de Bucaramanga, el 67.3% alcanzó el nivel literal, pero ninguno logró el nivel crítico ni el apreciativo. Por su parte, López y Ramírez (2021, citado en Alemán Caballero, 2025) encontraron que, aunque el 78.1% de los estudiantes de Administración de Empresas consideraban comprender con facilidad la idea principal, solo el 51.2% se autocalificaban como buenos lectores. Erazo et al. (2020, citado en Alemán Caballero, 2025) observaron que la aplicación de estrategias didácticas logró mejorar la puntuación promedio en comprensión lectora de 2.87 a 6.74 en estudiantes de Odontología. Estos datos reflejan que la mayoría de los estudiantes universitarios colombianos se concentra en los niveles básicos de comprensión, con serias dificultades para alcanzar los niveles superiores de análisis crítico, necesarios para su formación profesional.

Según el informe Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el 2022 América Latina y el Caribe evidenciaron una reducción menos acentuada en los niveles de aprendizaje; sin embargo, una gran proporción de estudiantes de 15 años no logra alcanzar las competencias mínimas en matemáticas, ciencias y lenguaje (OCDE, 2022, citado en Urbina Gutiérrez, 2024). En Perú, la situación es particularmente crítica, ya que solo el 1% de los estudiantes alcanza el nivel 5 o superior en lectura, en comparación con el 7% promedio de los países de la OCDE (OCDE, 2022, citado en Urbina Gutiérrez, 2024). Este reducido grupo demuestra la capacidad de comprender textos extensos y captar ideas abstractas, mientras que la gran mayoría permanece en niveles básicos. La brecha entre el desempeño de los estudiantes peruanos y el promedio de la OCDE refleja la necesidad de fortalecer las estrategias de enseñanza de la lectura en todos los niveles educativos. Los datos presentados por Urbina Gutiérrez (2024) evidencian una realidad preocupante que afecta no solo el rendimiento académico, sino también las oportunidades de desarrollo personal y profesional. Por ello, resulta necesario comprender la relación entre las estrategias de lectura metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes universitarios especialmente en la educación superior, donde se espera que los estudiantes sean capaces de analizar, sintetizar y evaluar información de manera crítica.

En Ecuador, los estudios también evidencian deficiencias significativas en comprensión lectora. Alemán et al. (2024, citado en Alemán Caballero, 2025) encontraron que, en una muestra de 300 estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Estatal

Amazónica, el 50.6% se ubicó en el primer nivel de logro, el 30.9% en el segundo y solo el 17.4% alcanzó el tercer nivel. Ruiz y Moreno (2024, citado en Alemán Caballero, 2025) evaluaron a 102 estudiantes de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, reportando que el 40.2% obtuvo una calificación deficiente en comprensión lectora, mientras que el 29.4% mostró un rendimiento con dificultades, sin registrarse calificaciones buenas o excelentes. Hidalgo et al. (2024, citado en Alemán Caballero, 2025) encontraron que el 67% de los estudiantes de la Universidad Estatal del Sur de Manabí no tenían conocimiento de las técnicas de lectura comprensiva. Araujo et al. (2022, citado en Alemán Caballero, 2025) identificaron que solo el 15.29% de los estudiantes de una institución de educación superior privada alcanzaron el nivel alto en comprensión lectora, mientras que el 32.94% se ubicó en el nivel bajo. Mantilla y Barrera (2021, citado en Alemán Caballero, 2025) confirmaron que contar con altos niveles de comprensión lectora aumenta significativamente las posibilidades de éxito en el rendimiento académico. Estos hallazgos reflejan la necesidad de fortalecer las estrategias de enseñanza de la lectura en las universidades ecuatorianas, especialmente en los primeros semestres, para garantizar que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para su éxito académico y profesional. La falta de dominio en niveles críticos y apreciativos sugiere que las metodologías tradicionales no están siendo suficientes, por lo que se

requiere implementar estrategias innovadoras. En la Universidad de Guayaquil, un estudio realizado por Muñoz-Morán (2023) con 164 estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación reveló que el 70% de los estudiantes no fue capaz de reconocer la idea principal o la narración implícita en un texto, lo que evidencia un bajo dominio del nivel literal. La situación se agravó en los niveles inferencial y crítico, donde ningún estudiante logró cumplir con la calidad mínima requerida para realizar ejercicios que implicaban comparar ideas, formular hipótesis, extraer conclusiones o emitir juicios sobre lo leído. Estos hallazgos reflejan que los niveles de comprensión lectora de los estudiantes universitarios son muy bajos y no se corresponden con los exigidos por el nivel superior.

Estudios internacionales y nacionales confirman dificultades lectoras en estudiantes universitarios, pero en Ecuador y en la Universidad Estatal de milagro no se ha explorado su relación con estrategias de lectura metacognitivas específicas. Por ello, investigar esta conexión resulta fundamental para diseñar intervenciones pedagógicas efectivas y contextualizadas que mejoren la comprensión lectora de estos estudiantes.

La metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento, permite al estudiante tomar conciencia de su avance en el aprendizaje, valorar su conocimiento y potenciar sus habilidades cognitivas. Este proceso de reflexión profunda no solo facilita la comprensión de los contenidos, sino que prepara al estudiante para construir aprendizajes significativos. (Ramos et al., 2025) En el ámbito de la lectura, la metacognición juega un papel fundamental, ya que un lector consciente de sus procesos cognitivos puede autorregular su comprensión, identificar cuándo ha perdido el hilo del texto y aplicar estrategias para reconducir su atención o clarificar dudas.

La metacognición permite al estudiante examinar y valorar sus propios procesos de pensamiento, identificando las estrategias que utiliza para comprender un contenido, reconocer sus errores y ajustar su enfoque frente a las dificultades. (Quinatoa et al., 2026) Un estudiante que no tiene un proceso metacognitivo desarrollado de forma adecuada dependería de una lectura superficial y de estrategias de memorización mecánica y, por otro lado, aquellos estudiantes que si despliegan una óptima capacidad metacognitiva podrían alcanzar mayores niveles de autonomía y comprensión de los textos.

La metacognición y la comprensión lectora se entrelazan de manera estrecha con el uso de estrategias de lectura, ya que los procesos metacognitivos ofrecen a los estudiantes dos posibilidades fundamentales: por un lado, les permiten regular su actividad lectora de forma autónoma y, por otro, inciden directamente en la autoevaluación que realizan sobre su propia comprensión (Chávez Espinoza et al., 2021; Chuquiguanga Tenesaca, 2023, citados en Quinatoa et al., 2026). Los estudiantes que tienen la capacidad de entender cómo procesan los textos son, en definitiva, lectores más estratégicos. Esta conciencia metacognitiva les permite identificar cuándo una estrategia les resulta útil. Como resultado, no solo comprenden mejor lo que leen, sino que también transfieren estas habilidades a otras áreas del conocimiento, construyendo un aprendizaje significativo.

El modelo teórico que sustenta las estrategias de lectura metacognitiva se fundamenta en el Modelo de Procesamiento Estratégico de la Lectura propuesto por el National Reading Panel (2000), el RAND Reading Study Group (2002) y la International Reading Association (2003), que han sido integrados y operacionalizados en el cuestionario "Dime como lees" desarrollado por Castellana (2018). Este modelo conceptualiza la lectura como un proceso complejo que requiere la interacción dinámica entre el lector, el texto y el contexto, donde el uso de estrategias metacognitivas constituye un elemento fundamental

para la comprensión efectiva. El modelo teórico parte de la premisa de que la comprensión lectora no es un proceso pasivo de decodificación, sino una extracción simultánea de información y construcción de significados que involucra la activación deliberada y controlada de procedimientos cognitivos por parte del lector. En este marco, las estrategias de lectura activa se definen como "una serie de operaciones cognitivas orientadas al logro de un objetivo" (De Beni & Pazzaglia, 1995, citado en Castellana, 2018), lo que implica necesariamente la existencia de una finalidad consciente y la capacidad de monitorear y regular el propio proceso de comprensión.

Las estrategias para entender textos se basan en conceptos metacognitivos como el establecer objetivos de lectura es una estrategia fundamental que implica reconocer que cada tipo de texto y cada tarea exige un enfoque diferente. Un lector estratégico no lee de la misma manera un cuento que un texto de estudio, ni aborda una búsqueda de información específica con la misma estrategia que una lectura para comprender un tema en profundidad. Esta capacidad de adaptar el comportamiento lector según el propósito y la tipología textual permite al lector mantener el control sobre su proceso de comprensión, monitorear sus expectativas y seleccionar las operaciones cognitivas más adecuadas para cada situación (Castellana, 2018). La conciencia de los objetivos de lectura no solo orienta la acción, sino que también incrementa la motivación y reduce la pasividad del lector frente al texto.

Otra estrategia es la activación de los conocimientos previos constituye una estrategia fundamental para la comprensión lectora, tal como ha sido señalada por diversos autores en el campo de la didáctica de la lectura. Esta estrategia no consiste en incorporar información nueva, sino en movilizar los saberes que el lector ya posee y que resultan relevantes para el texto que va a abordar. Así mismo, la intervención pedagógica no debería limitarse a contenidos específicos, sino orientarse hacia los esquemas de interpretación que subyacen a la comprensión (Vidal-Abarca & Martínez, 1998, citados en Llamazares Prieto, 2016). Existe una relación directa entre la cantidad y calidad de

los conocimientos previos y el éxito en la comprensión: a mayor conocimiento y mejores estrategias, más eficaz resulta el proceso lector; por el contrario, la escasez de estos recursos dificulta la construcción de significado y aumenta el riesgo de fracaso en la comprensión (Vidal-Abarca & Martínez, 1998, citados en Llamazares Prieto, 2016). La comprensión lectora no depende tanto de la cantidad de información que se posee, sino de la capacidad para activarla y relacionarla estratégicamente con el texto.

Por otra parte, están las predicciones, hipótesis o anticipaciones como estrategias metacognitivas que consisten en fórmulas o ideas sobre lo que se encontrará en el texto. Generalmente no son exactas, pero de algún modo se ajustan; se establecen a partir de elementos como el tipo de texto, el título, las ilustraciones, etcétera. En ellas intervienen la experiencia y el conocimiento que se tienen en torno al contenido y los componentes textuales (Durán, 2019). De este modo, posiciona al lector como un agente activo en la construcción del significado, ya que cada anticipación somete al texto a una verificación

constante que orienta y ajusta su comprensión durante todo el proceso lector.

La estrategia de resumir, entendida como la capacidad de sintetizar y jerarquizar la información esencial de un texto, resulta fundamental para consolidar la comprensión, ya que exige al lector discriminar entre ideas principales y secundarias, así como reorganizar el contenido de manera coherente (Neira et al., 2025). Así, el resumen no solo actúa como un producto final, sino como un proceso activo que favorece la integración de la nueva información con los conocimientos previos del lector.

Los organizadores gráficos son herramientas eficaces para extraer ideas clave de un texto y facilitar su comprensión, ya que permiten estructurar visualmente la información y establecer relaciones entre conceptos (Maturrano, 2021, citado en Veintimilla et al., 2022). Su empleo muestra una vinculación con los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes; no obstante, se ha constatado que su implementación resulta restringida según el contexto educativo en el que se desarrolle. La efectividad de esta estrategia depende en gran medida de la preparación del docente, quien debe ser capaz de transmitirla de manera clara y comprensible para los alumnos.

El control o la capacidad supervisar el proceso de comprensión lectora permite identificar y corregir las dificultades que surgen durante la lectura, al tiempo que favorece la conciencia sobre el propio nivel de comprensión y la selección de estrategias adecuadas según las exigencias del texto y el contexto (Díaz-Díaz et al., 2022, citado en Mendoza, 2023). Esta habilidad de autorregulación también resulta útil para afrontar situaciones cotidianas y resolver problemas dentro y fuera del ámbito escolar (Edossa et al., 2023, citado en Mendoza, 2023). Sin embargo, investigaciones recientes evidencian que muchas actividades de comprensión lectora no fomentan la autonomía del lector, sino que se centran en los resultados, lo que limita el desarrollo de una comprensión

profunda (Ramírez et al., 2015, citado en Mendoza, 2023). Por esta razón, controlar y supervisar el proceso de comprensión adquiere relevancia únicamente cuando contribuye a la construcción activa de significado.

La dimensión no estratégica dentro de las estrategias de lectura metacognitiva, incorporada al instrumento, se configura como una escala de control que indaga en la percepción del lector sobre sus propias dificultades durante el proceso lector. Esta dimensión no mide estrategias, sino la conciencia que el estudiante tiene de sus bloqueos y limitaciones al enfrentarse a un texto. Los ítems que la componen

recogen manifestaciones de esa percepción de dificultad, como la facilidad para distraerse, la dificultad para recordar lo leído, la incapacidad para identificar información relevante, el desánimo ante textos complejos, la pérdida de orientación durante la lectura o la constatación tardía de la falta de comprensión (Castellana, 2018). Esta escala permite identificar factores que obstaculizan la comprensión, tales como problemas de concentración, memoria, orientación o confianza, que a menudo

pasan desapercibidos en las evaluaciones tradicionales.

La base teórica de la que se parte la metacognición comienza desde un análisis de la Teoría del Procesamiento de la Información (TPI), desarrollada por Newell y Simon (1972), concibe la actividad cognitiva como un sistema de procesamiento de datos que opera a través de unidades mínimas interrelacionadas que

conforman programas complejos. Este enfoque denominado "descomposición recursiva de los procesos cognitivos" (Hurtado et al., 2018, citado en Molina, 2024), asume que el aprendizaje se produce en fases secuenciales: atención, codificación, relación, almacenamiento y recuperación de la información (Ballesteros, 2014, citado en Molina, 2024). La TPI proporciona el fundamento para comprender por qué las estrategias de lectura metacognitiva son efectivas. Al concebir la lectura como un proceso de procesamiento de información que requiere atención sostenida, codificación significativa y recuperación eficiente, se hace evidente que un lector estratégico necesita supervisar y regular cada una de estas fases. La metacognición, entendida como la conciencia sobre los propios procesos cognitivos y la capacidad para supervisar las estrategias utilizadas, permite al lector gestionar activamente su atención durante la decodificación, establecer conexiones entre la información nueva y los conocimientos previos, y emplear estrategias de recuperación cuando la comprensión se ve afectada.

La teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (mencionado en Díaz, 2020, citado en Molina, 2024) se fundamenta en la idea de que el conocimiento se construye activamente a través de la interacción del sujeto con su entorno, mediante dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. La asimilación consiste en la incorporación de nueva información a las estructuras cognitivas preexistentes, adaptando el ambiente a los esquemas del sujeto; mientras que la acomodación implica la modificación de dichas estructuras para ajustarse a las demandas del entorno. Esta doble dinámica permite al organismo lograr un estado de equilibrio adaptativo con su ambiente (Molina & Rada, 2013, citado en Molina, 2024). Al concebir la lectura como un proceso de construcción activa de significado, se hace evidente que el lector no solo decodifica información, sino que la asimila en sus estructuras cognitivas previas y acomoda sus esquemas para integrar nueva información. La metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento durante la lectura, permite al lector gestionar conscientemente estos procesos de asimilación y acomodación. Así, las estrategias de lectura metacognitiva —como activar conocimientos previos, formular hipótesis o monitorear la comprensión— constituyen herramientas que facilitan la construcción activa del significado, promoviendo un aprendizaje profundo y autónomo, en lugar de una recepción pasiva de información.

La Teoría de la Mente (ToM), conceptualizada por Premack y Woodruff (1978), se define como la capacidad de atribuir estados mentales

—como creencias, deseos, intenciones y emociones— a uno mismo y a los demás, lo que permite explicar y predecir el comportamiento (Ebert, 2020). La relación entre la ToM y la metacognición se fundamenta en que ambas implican reflexionar sobre los propios estados mentales y los de los demás, estableciéndose la ToM como un precursor del conocimiento metacognitivo posterior (Lockl & Schneider, 2007; Lecce et al., 2014; citados en Ebert, 2020). Desde esta perspectiva, la ToM apoya la comprensión lectora al facilitar la realización de inferencias sobre las intenciones del autor y los pensamientos y sentimientos de los personajes, así como al permitir la comprensión de múltiples perspectivas y la construcción del modelo de situación del texto (Cain, 2016; Kim, 2017; citados en Ebert, 2020). Esta conceptualización de la Teoría de la Mente como un componente fundamental del marco metacognitivo para la comprensión lectora tiene implicaciones directas para las estrategias de

lectura metacognitiva. Si la ToM permite al lector comprender las intenciones del autor y los estados mentales de los personajes, entonces las estrategias de lectura metacognitiva —como formular hipótesis sobre las motivaciones de los personajes, clarificar dudas sobre sus acciones o resumir sus intenciones— se ven potenciadas por una ToM sólida. Además, el conocimiento metacognitivo sobre estrategias de lectura (por ejemplo, saber que es útil releer un pasaje desafiante o subrayar palabras esenciales) se basa en la capacidad representacional que la ToM proporciona. Por tanto, la Teoría de la Mente se convierte en un pilar para que el estudiante pueda emplear sus estrategias de lectura de manera más profunda, autónoma y reflexiva, integrando la comprensión de los estados mentales como un componente esencial del proceso lector.

La comprensión lectora en estudiantes universitarios se interpreta como la construcción de significados que realiza el lector durante su contacto con el texto, resultando del manejo de saberes previos, la experiencias vividas y los conocimientos adquiridos previamente (Pérez, 2005, citado en Cortés et al., 2020). Este proceso involucra la integración de información explícita e implícita, donde el lector no solo decodifica palabras, sino que elabora representaciones mentales coherentes que combinan los datos del texto con sus propias estructuras cognitivas. La competencia lectora sugiere todos los procesos mentales y habilidades que se requieren para ser eficiente en la vida diaria en relación con la comprensión de textos escritos (León, Escudero & Olmos, 2012, citado en Cortés et al., 2020). Esta competencia depende de la clase de texto, de la comprensión y sus variantes, así como del contexto en donde se encuentre el lector.

La comprensión lectora en el ámbito universitario se define como una habilidad cognitiva esencial que va más allá del simple reconocimiento de palabras, integrando procesos de pensamiento superior como la identificación de ideas principales, la organización jerárquica de la información, el monitoreo metacognitivo y la reflexión crítica sobre los textos (Valero et al., 2024; Armijos et al., 2023, citados en Alemán Caballero, 2025). Esta competencia se organiza en niveles progresivos de complejidad: desde la comprensión literal, hasta los niveles inferencial, crítico y apreciativo, que exigen al lector establecer relaciones entre ideas, emitir juicios fundamentados y valorar el contenido desde una perspectiva personal (Erazo et al., 2020, citado en Alemán Caballero, 2025). La comprensión lectora no se desarrolla espontáneamente con el avance académico, sino

que requiere de una intervención pedagógica intencionada que promueva estrategias de lectura profunda y pensamiento crítico desde los primeros años de formación universitaria.

La comprensión lectora se define como una competencia genérica fundamental en la educación superior, ya que permite a los estudiantes obtener, aplicar y generalizar el conocimiento adquirido a diversas situaciones académicas y extraacadémicas (Guerra-García & Guevara-Benítez, 2021). Esta habilidad trasciende la mera decodificación de palabras, involucrando procesos cognitivos superiores como la identificación de ideas principales, la organización jerárquica de la información, la realización de inferencias y la emisión de juicios valorativos sobre los textos (Guerra-García & Guevara-Benítez,

2021). Los autores destacan que la comprensión lectora se manifiesta en cinco niveles progresivos de complejidad: literal, reorganización de la información, inferencial, crítico y apreciativo, cada uno de los cuales demanda habilidades cognitivas específicas que van desde el reconocimiento exacto de la información hasta la valoración estética y crítica del contenido. La importancia de esta competencia radica en que gran parte de la formación universitaria se realiza a través de la lectura de textos, por lo que su dominio resulta determinante para el éxito académico y el desarrollo profesional de los estudiantes.

El modelo teórico adoptado en este estudio se fundamenta en la propuesta de Guerra y Guevara (2013), quienes conciben la comprensión lectora como un proceso ultidimensional que se organiza en cinco niveles cualitativos de complejidad creciente: literal, reorganización de la información, inferencial, crítica y apreciativa (Barrera & Flores, 2025). La comprensión literal implica reconocer información explícita del texto; la reorganización ordena y sintetiza ideas mediante resúmenes o representaciones gráficas; la inferencial requiere deducir información implícita relacionándola con experiencias previas; la crítica evalúa y contrasta las afirmaciones del texto con conocimientos previos; y la apreciativa expresa juicios estéticos o emotivos sobre el estilo del autor (Guerra & Guevara, 2013). Este modelo multidimensional, validado a través del Instrumento para Medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU), ha demostrado ser adecuado para evaluar el desempeño lector en estudiantes de educación superior en contextos latinoamericanos (Barrera & Flores, 2025). Su adopción resulta pertinente porque permite identificar áreas específicas de debilidad y orientar intervenciones pedagógicas efectivas, lo que resulta crucial dado que los estudiantes universitarios ecuatorianos presentan deficiencias generalizadas en todos los niveles, especialmente en el inferencial y crítico.

La división de la comprensión lectora en niveles que van aumentando progresivamente es necesaria para entender como funciona la comprensión de textos. De acuerdo con Espinoza González (2025), diversos estudios y documentos oficiales coinciden en que la comprensión literal constituye el cimiento sobre el cual se edifican competencias lectoras más complejas como el análisis, la interpretación y la reflexión crítica. La autora retoma lo establecido en el Plan de Estudios 2022 de la Secretaría de Educación Pública, donde se subraya que la comprensión lectora atraviesa de manera transversal toda la educación básica y que el nivel literal adquiere especial relevancia durante los primeros grados de primaria al ser la puerta de entrada para el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento. La comprensión literal no debe ser vista como un fin en sí misma sino como el andamiaje necesario para que los estudiantes puedan acceder progresivamente a niveles inferenciales, críticos y apreciativos, lo que implica que la enseñanza de la lectura en los primeros años debe priorizar la construcción de una base sólida que permita futuros aprendizajes más profundos y significativos.

Como mencionan Sanchez & Silva (2021) el nivel de comprensión lectora reorganización de la información es entendida como la capacidad del lector para extraer datos del texto y organizarlos en esquemas o estructuras gráficas, permite que, al combinar este nivel con el literal, el lector adquiera la

habilidad fundamental de obtener información concreta y manejarla de manera eficiente. No se trata solo de recordar datos sueltos, sino de procesarlos activamente para construir un nuevo orden o representación visual.

El nivel inferencial de la comprensión lectora como la capacidad del lector para deducir información implícita a partir de lo explícito, lo que implica un proceso cognitivo que trasciende la mera decodificación superficial. Esta habilidad resulta fundamental porque permite al estudiante no solo comprender lo que el texto dice, sino también interpretar lo que el autor quiere comunicar, facilitando así la producción de textos argumentativos al establecer relaciones causales y desarrollar un pensamiento crítico que sustenta puntos de vista cohesionados y coherentes. Los autores demuestran empíricamente que existe una correlación positiva directa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación superior, lo que evidencia que fortalecer la capacidad inferencial tiene efectos directos en la calidad de la argumentación escrita (Leyva et al., 2022). La investigación subraya que la comprensión inferencial no es un fin en sí mismo, sino un medio que potencia habilidades comunicativas superiores, lo que implica que las intervenciones pedagógicas en el ámbito universitario deben priorizar el desarrollo explícito de esta competencia para mejorar el desempeño académico integral de los estudiantes.

El nivel de comprensión crítica es la capacidad de reconstruir significados e intencionalidades implícitas en los textos, lo que exige un proceso reflexivo constante que permite al lector cuestionar, argumentar y defender posturas propias. Esta habilidad va más allá de la decodificación literal para analizar intenciones pragmáticas, contexto y género discursivo, posicionando al lector como sujeto activo capaz de dialogar con el autor y con otros textos

(Cubides et al., 2017). La lectura crítica exige leer más allá de las líneas para comprender el propósito del autor y establecer relaciones intertextuales, convirtiéndose así en una herramienta esencial. También evalúa y cuestiona el discurso del autor desde una posición documentada y sustentada, lo que resulta esencial para el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto educativo actual.

San Martín & Troncoso (2024) definen el nivel apreciativo de la comprensión lectora como aquel en el que el lector expresa comentarios emotivos o estéticos sobre el texto consultado, emitiendo juicios sobre el estilo literario del autor o sobre el uso y características del lenguaje, como el empleo de la ironía, el humor o el doble sentido. Las autoras, al retomar la estructura del Instrumento para Medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU) propuesto por Guerra y Guevara (2013), sitúan este nivel como una de las dimensiones fundamentales de la comprensión lectora, diferenciándolo de los niveles literal, inferencial, organizacional y crítico. Este nivel se caracteriza por una respuesta subjetiva y valorativa del lector frente al texto, donde no solo se comprende lo que el autor dice, sino que se evalúa cómo lo dice y qué efecto produce en quien lee. En el contexto de la formación universitaria, las autoras

destacan que el desarrollo de la lectura apreciativa se vincula directamente con el bienestar subjetivo, la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes, evidenciando que el componente emocional estético de la lectura no es accesorio, sino que influye en la disposición y el compromiso con las tareas de comprensión lectora. San Martín y Troncoso (2024) señalan que el nivel apreciativo representa una competencia lectora superior que trasciende el análisis objetivo del contenido para incorporar la valoración personal y la sensibilidad estética del lector, lo que resulta especialmente relevante en la educación superior donde se espera que los estudiantes desarrollen una relación reflexiva y crítica con los textos académicos. La lectura apreciativa constituye un componente esencial del desarrollo lector integral en el ámbito universitario, ya que integra la dimensión cognitiva con la emocional y valorativa, promoviendo así un vínculo más profundo y significativo con el conocimiento disciplinar.

La primera teoría formal detrás de la comprensión lectora es el Modelo Simple de Lectura, propuesto por Hoover y Gough (1990), sostiene que la Comprensión Lectora es el producto de dos habilidades fundamentales: la decodificación que es el reconocimiento preciso de palabras y la comprensión lingüística que se entiende como la capacidad de extraer significado del lenguaje oral. (Camarillo et al., 2021) La teoría plantea que ambas habilidades son necesarias y que ninguna es suficiente por sí sola para comprender un texto. La decodificación implica rutas visual y fonológica, y en español, la velocidad lectora resulta un indicador más sensible que la precisión para detectar dificultades, aunque investigaciones en México sugieren que esta relación puede variar según el contexto. La comprensión lingüística, por su parte, depende del vocabulario, los conocimientos previos y el contexto sociofamiliar del estudiante (Camarillo, 2021). En síntesis, el MSL ofrece un marco claro para entender el desarrollo lector y las dificultades asociadas, al identificar que los problemas de comprensión derivan de déficits en la decodificación, en la comprensión lingüística, o en ambas. Esto tiene implicaciones directas para la intervención educativa: las estrategias de lectura deben orientarse a fortalecer ambos componentes, pero también a desarrollar habilidades de orden superior como la autorregulación y el monitoreo de la comprensión, que permitan al lector integrar y transferir estos aprendizajes a contextos diversos, superando las limitaciones del modelo al enfocarse únicamente en habilidades básicas.

Una década después el Modelo de Cuerda de Scarborough (2001), representaría una evolución en complejidad al Modelo Simple de lectura, ahora se trataría a la comprensión lectora visualmente como una cuerda trenzada, conceptualiza la habilidad lectora como el entrelazamiento de dos grandes componentes: el reconocimiento de palabras y la comprensión del lenguaje, pero a diferencia del Modelo Simple de Lectura, ofrece un mayor nivel de especificidad sobre las habilidades que conforman cada uno (Camarillo et al., 2026). Por un lado, la comprensión del lenguaje está integrada por habilidades como el conocimiento previo, el vocabulario, la estructura del lenguaje, el razonamiento verbal y el conocimiento de lo impreso. Por otro lado, el reconocimiento de palabras involucra la conciencia fonológica, la decodificación y el reconocimiento visual, entendido como la capacidad de identificar y

nombrar estímulos de manera rápida y precisa (Camarillo, 2026). Con la práctica, las habilidades de reconocimiento de palabras se automatizan, mientras que la comprensión del lenguaje se vuelve más estratégica gracias a la experiencia, la exposición a textos y el conocimiento acumulado. Si alguna de estas habilidades es débil o no está suficientemente desarrollada, la capacidad lectora se ve afectada. La metáfora de la cuerda visualiza la lectura como un proceso integrado donde cada hebra, desde las más básicas hasta las más complejas, debe fortalecerse para lograr una lectura hábil y comprensiva.

El Modelo más reciente respecto a la comprensión lectora es el de la Vista Activa de la Lectura, desarrollado por Duke & Cartwright (2021), representa una actualización significativa de los modelos anteriores al incorporar tres avances clave de la investigación en ciencia de la lectura. En primer lugar, el modelo reconoce la superposición entre el reconocimiento de palabras y la comprensión del lenguaje, e identifica explícitamente los procesos puente que los conectan: la fluidez lectora, el vocabulario, la conciencia morfológica y la flexibilidad cognitiva grafonológica-semántica. En segundo lugar, incluye la autorregulación activa como un componente que influye en todos los demás aspectos de la lectura, integrando tres elementos: la motivación y el compromiso

(expectativa de valor, interés y deseo de leer), las habilidades de funciones ejecutivas (procesos neurocognitivos de orden superior) y el uso de estrategias que son intentos deliberados de controlar y modificar los esfuerzos del lector para decodificar y construir significado. En tercer lugar, el modelo incorpora la Teoría de la Mente (Premack y Woodruff, 1978) como un componente de la comprensión del lenguaje, reconociendo que la capacidad de atribuir estados mentales a los personajes y al autor es fundamental para realizar inferencias y comprender textos narrativos y expositivos. Una característica distintiva del modelo es que todos los constructos nombrados son instruccionalmente maleables, es decir, pueden ser afectados por la práctica educativa. (Duke y Cartwright, 2021) El modelo resulta especialmente relevante para comprender las dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Además, la Teoría de la Mente, que permite atribuir estados mentales a los personajes y al autor, puede verse afectada en algunos casos, limitando la capacidad de realizar inferencias sociales y emocionales necesarias para la comprensión profunda. Al ser todos los constructos instruccionalmente maleables, este modelo orienta intervenciones específicas que fortalezcan tanto las habilidades básicas como la autorregulación, ofreciendo así un marco integral para abordar las dificultades lectoras en esta población.

A nivel social, la investigación resulta relevante porque atiende las necesidades educativas de un grupo históricamente desatendido en el ámbito

universitario: los estudiantes con dificultades en comprensión lectora, quienes enfrentan barreras significativas para desarrollar una competencia fundamental para el acceso al conocimiento y la generación de nuevo saber. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura señala que existen colectivos que requieren inclusión prioritaria para garantizar su derecho a una

educación equitativa, y entre ellos se encuentran los estudiantes que presentan limitaciones en habilidades lectoras básicas (UNESCO, 2020). En el contexto ecuatoriano, la investigación sobre la relación entre estrategias de lectura metacognitiva y comprensión lectora en estudiantes universitarios es escasa, lo que evidencia una deuda social y científica con esta población que, al no desarrollar adecuadamente

estas habilidades, ve limitadas sus oportunidades de éxito académico y profesional.

Desde el ámbito pedagógico, la investigación resulta necesaria porque permite comprender cómo las estrategias de lectura metacognitiva pueden fortalecer los procesos cognitivos esenciales para la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Existe una necesidad de generar evidencia local que oriente la práctica docente hacia estrategias basadas en evidencia científica, especialmente en un contexto donde los estudiantes presentan niveles deficientes en comprensión lectora. Como menciona Alemán Caballero (2025), los estudiantes universitarios muestran un dominio deficiente de la comprensión lectora, especialmente en los niveles crítico y apreciativo, lo que impacta directamente en su rendimiento académico y desarrollo profesional. De manera similar, Suárez Ramírez y Suárez Ramírez (2021) evidenciaron que el 46% de los estudiantes universitarios se encuentra en un nivel de transición en eficacia lectora, lo que indica que menos de la mitad posee una competencia lectora realmente sólida. Esta situación exige repensar las estrategias pedagógicas en la educación superior para formar lectores críticos y autónomos.

En la práctica, la investigación es útil porque genera información aplicable en el aula universitaria para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Los hallazgos permiten identificar el nivel de conciencia metacognitiva de los estudiantes y su relación con el rendimiento en comprensión lectora, proporcionando información valiosa para diseñar programas de intervención que fortalezcan estas habilidades desde el inicio de la formación universitaria. Como mencionan los autores Guerra-García y Guevara-Benítez (2021), la comprensión lectora es una competencia genérica que permite a los estudiantes obtener, aplicar y generalizar el conocimiento adquirido a diversas situaciones, por lo que su fortalecimiento resulta esencial para el éxito académico. La investigación permite diagnosticar el estado actual de la conciencia metacognitiva en estudiantes universitarios, lo que facilita la implementación de estrategias pedagógicas orientadas a desarrollar lectores más competentes y autónomos.

La investigación es pertinente porque aborda una necesidad real y no atendida en la Universidad Estatal de Milagro: la relación entre las estrategias de lectura metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Aunque social y pedagógicamente se reconoce la urgencia de fortalecer la comprensión lectora en la educación superior, no existen estudios locales que orienten la práctica en esta institución. Generar evidencia en este contexto permite comprender cómo influye la conciencia

metacognitiva en el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes, respondiendo así a una demanda concreta del sistema educativo ecuatoriano. Como lo demuestran estudios internacionales, la conciencia metacognitiva sobre los procesos de lectura influye significativamente en el rendimiento lector (Mendoza Ramos et al., 2023; Ebert, 2020), por lo que investigar esta relación en el contexto local resulta fundamental para diseñar intervenciones pedagógicas efectivas y pertinentes.

En base a la formulación del problema y partiendo de la brecha identificada que es la ausencia de estudios locales que analicen la relación entre estrategias de lectura metacognitiva y comprensión lectora en el contexto universitario ecuatoriano, la pregunta central es: ¿cuál es la relación entre estrategias de lectura metacognitiva y comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro, 2026? Esta interrogante orienta la investigación hacia la identificación de la influencia de la conciencia metacognitiva sobre

los procesos de lectura y su incidencia en el rendimiento en comprensión lectora. Como resultado de la investigación se obtiene el objetivo general: Identificar la relación entre estrategias de lectura metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro, 2026. Además, se han determinado los objetivos específicos: Identificar la relación que posee la dimensión nivel de comprensión literal con la lectura metacognitiva de los sujetos investigados; Puntualizar la correlación entre la dimensión nivel de comprensión inferencial con la lectura metacognitiva en la unidad de análisis; Explicar la correspondencia entre el nivel de comprensión crítico con la lectura metacognitiva en los sujetos estudiados. La hipótesis de investigación plantea que existe una relación significativa entre estrategias de lectura metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro en el 2026, mientras que la hipótesis nula sostiene que no existe una relación significativa entre dichas variables.

Materiales y Métodos

La presente investigación es de tipo aplicado, ya que busca generar conocimiento que pueda ser utilizado de manera práctica para resolver un problema educativo concreto: las dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. A diferencia de la investigación básica, que se orienta a ampliar el conocimiento teórico sin una aplicación inmediata, este estudio parte de un marco teórico consolidado para aplicarlo a un contexto real: la Universidad Estatal de Milagro y obtener información que oriente la toma de decisiones pedagógicas. Los resultados obtenidos permiten a los docentes y al equipo de apoyo de la institución diseñar intervenciones específicas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, basadas en la identificación de las dimensiones estratégicas más deficitarias.

El estudio adopta un enfoque cuantitativo porque se basa en la recolección y análisis de datos numéricos para describir, medir y establecer relaciones entre variables. Este enfoque es el adecuado porque el

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

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

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

La población objeto de estudio está constituida por los estudiantes de un paralelo de la carrera de Educación Básica de la Universidad Estatal

de Milagro. La muestra seleccionada comprende a 20 estudiantes, lo que asegura la representatividad de los datos al abarcar a todos los sujetos disponibles dentro del rango de confiabilidad establecido para la investigación dentro de un paralelo de clases.

Para la selección de los participantes se ha empleado una técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia. Esta decisión metodológica se fundamenta en la accesibilidad y disponibilidad de los estudiantes que conforman la población objetivo, así como en la naturaleza del estudio, que no requiere

generalización probabilística sino una comprensión profunda de las relaciones entre las variables en un contexto específico.

La técnica de recolección de datos fue la encuesta, aplicada de manera virtual a los estudiantes de un paralelo de la Universidad Estatal de Milagro. La encuesta se realizó en un único momento. La técnica es adecuada para el enfoque cuantitativo porque permite obtener datos estandarizados de todos los participantes, facilitando el análisis estadístico posterior.

El instrumento principal empleado en la presente investigación es el cuestionario "Dimmi come leggi" (Castellana, 2018), el cual fue traducido y adaptado al español para su aplicación en el contexto ecuatoriano en forma de encuesta. Este instrumento se fundamenta en el modelo teórico propuesto por el National Reading Panel (2000), el RAND Reading Study Group (2002) y la International Reading Association (2003), los cuales convergen en la importancia de las estrategias metacognitivas mediante la respuesta de frecuencia: siempre(1), a menudo(2), a veces (3), y nunca

(4). El cuestionario ha sido validado mediante un riguroso proceso psicométrico con una muestra de 5.362 estudiantes de escuelas secundarias de primer grado en Italia (Castellana, 2018) y está estructurado en siete dimensiones estratégicas, cada una de las cuales evalúa aspectos específicos del proceso lector.

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

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

Los ítems de la dimensión "Percepción de dificultad" requirieron un procedimiento especial de inversión (1 es igual a 4, 2 es igual a 3, 3 es igual a 2, 4 es igual a 1) para alinearse con el resto del cuestionario, donde puntuaciones más altas indican mayor uso de estrategias efectivas.

Benítez, 2021), con el fin de relacionar las estrategias metacognitivas evaluadas por el instrumento de Castellana con los niveles de comprensión lectora medidos por el ICLAU-2.

El ICLAU-2 evalúa cinco niveles de comprensión (literal, reorganización de la información, inferencial, crítico y apreciativo) a través de un texto expositivo-argumentativo y siete reactivos, lo que permite establecer una relación directa entre el uso declarado de estrategias metacognitivas y el desempeño real en comprensión lectora. Ambos instrumentos han sido diseñados para evaluar la conciencia y el uso de

estrategias de lectura en estudiantes, así como su comprensión lectora en distintos niveles. Con el propósito de simplificar el análisis estadístico y establecer una correspondencia más clara a los objetivos de la investigación, se realizó una reagrupación de los cinco niveles originales en tres dimensiones de comprensión lectora.

En primer lugar, se fusionaron los niveles inferencial y reorganización de la información en una sola categoría denominada Comprensión inferencial-sintética o solo comprensión inferencial ya que ambos niveles requieren procesos cognitivos similares de integración, deducción y síntesis de la información, así como la capacidad de establecer relaciones entre ideas y elaborar representaciones coherentes del texto. En segundo lugar, los niveles crítico y apreciativo fueron unificados en la categoría "Comprensión crítica-valorativa" o solo comprensión crítica dado que ambos involucran procesos de evaluación, emisión de juicios y reflexión sobre el contenido y la forma del texto, lo que exige un mayor desarrollo del pensamiento reflexivo, la metacognición y la capacidad de inhibir respuestas automáticas para realizar un análisis profundo y fundamentado. El nivel literal se mantiene como categoría independiente, ya que constituye la base de la comprensión y evalúa la capacidad de reconocer y recordar información explícita del texto, lo que permite establecer un punto de partida para medir el progreso hacia niveles superiores de comprensión.

Esta adaptación permitió alinear la evaluación de la comprensión lectora facilitando el análisis de las relaciones entre las estrategias metacognitivas reportadas y el desempeño real en comprensión lectora, sin perder la riqueza de los niveles originales sino optimizando su operacionalización para el contexto de la investigación.

El cuestionario de estrategias metacognitivas está validada en el estudio de Castellana (2018) con un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de 0.885 lo que determina una confiabilidad muy buena para el instrumento total. Esto significa que los ítems previamente utilizados en el cuestionario de Castellana permiten obtener tanto puntuaciones globales como puntuaciones específicas por cada dimensión, facilitando así un análisis detallado del perfil estratégico de cada estudiante. Por otro lado, el cuestionario de comprensión lectora posee un alfa de Cronbach del 0.823 que equivale a una confiabilidad muy buena. El cuestionario total, que integra los 48 ítems de estrategias de lectura metacognitiva (Castellana, 2018) y los 7 ítems de comprensión lectora (ICLAU-2 adaptado), presenta una excelente fiabilidad ($\alpha = 0.912$). Esto confirma que el instrumento completo mide de manera coherente y confiable tanto las estrategias metacognitivas como los niveles de comprensión lectora en los estudiantes universitarios participantes. Del mismo modo, se realizó la prueba de normalidad mediante el estadístico de Shapiro-Wilk, con el fin de determinar si los datos provenientes del cuestionario de estrategias de lectura metacognitiva y del ICLAU-2 se ajustaban a una distribución normal. Los resultados evidenciaron que, en varias de las dimensiones analizadas, el p-valor fue inferior a 0,05, lo que indica que los datos presentan una distribución anormal. Por esta razón, y considerando que las

respuestas fueron recogidas mediante una escala Likert de carácter ordinal, cuestionario con preguntas abiertas y que el tamaño de la muestra es reducido ($n = 20$), se optó por utilizar el coeficiente de correlación Rho de Spearman como prueba no paramétrica para el análisis de las relaciones entre variables, garantizando así la robustez y validez de los hallazgos.

Los datos fueron recolectados mediante una encuesta y cuestionario estructurado, administrado a través de la plataforma Google Forms. El instrumento estuvo compuesto por 48 ítems correspondientes a las siete dimensiones estratégicas del modelo teórico de Castellana (2018), que evalúan las estrategias de lectura metacognitiva mediante una escala Likert de cuatro puntos (1 = Siempre, 2 = A menudo, 3 = A veces, 4 = Nunca). Adicionalmente, se incluyeron 7 preguntas adaptadas del ICLAU-2 (Guerra-García & Guevara-Benítez, 2021), las cuales evalúan la comprensión lectora a través de tres dimensiones: literal (2 preguntas), inferencial (3 preguntas) y crítica (2 preguntas), con un sistema de puntuación diferenciado según la complejidad de cada nivel.

La aplicación se realizó en un único momento, con una duración estimada de 20 a 30 minutos, garantizando condiciones estandarizadas para todos los participantes. Una vez finalizada la recolección, los datos fueron exportados a Microsoft Excel, donde se organizaron en una matriz con los estudiantes en filas y los ítems en columnas, asignando valores de 1 a 4 según la escala Likert. Para las preguntas de comprensión lectora, las calificaciones se asignaron de acuerdo con la siguiente escala: las preguntas del nivel literal pueden obtener 0 o 1 punto por respuesta correcta; las preguntas del nivel inferencial pueden obtener 0, 1 o 2 puntos, dependiendo de la precisión y profundidad de la respuesta; y las preguntas del nivel crítico pueden obtener 0, 1, 2 o 3 puntos, considerando la calidad de la argumentación, la reflexión crítica y la capacidad de emitir juicios fundamentados. El puntaje total máximo de la prueba de comprensión lectora es de 13 puntos, que se obtiene de la sumatoria de las puntuaciones de las 7 preguntas. De esta forma, se obtiene una puntuación global de comprensión lectora que permite el uso declarado de estrategias metacognitivas con el desempeño real en comprensión de textos.

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

La investigación garantiza la confidencialidad y anonimato de los datos recolectados, protegiendo la identidad de los participantes y asegurando que la información obtenida no sea divulgada ni utilizada

para fines distintos a los establecidos en el estudio. Romano (2020) señala que la confidencialidad constituye uno de los problemas éticos más habituales en la práctica profesional dentro del escenario escolar, y su vulneración puede generar graves consecuencias, como estigmatización, discriminación y daño a su intimidad. Por ello, en esta investigación los cuestionarios fueron administrados de manera anónima, asignando códigos numéricos a cada participante en lugar

de utilizar nombres o identificadores personales, y los datos fueron almacenados en una base de datos protegida, accesible únicamente por el investigador.

El estudio se ha desarrollado bajo el principio de beneficencia y no maleficencia, procurando maximizar los beneficios y minimizar cualquier posible daño o riesgo para los participantes. Romano (2020) plantea que los investigadores deben orientar su trabajo de manera tal que promueva el bienestar de las personas con quienes establecen una relación profesional, evitando cualquier acción que pueda resultar perjudicial. De esta manera, la participación en la investigación no implicó ningún riesgo físico o psicológico para los estudiantes, ya que el cuestionario fue diseñado para ser inofensivo y no invasivo; además, se garantizó que los resultados contribuirían a generar conocimiento para mejorar las prácticas pedagógicas y el apoyo a estudiantes universitarios.

Resultados y Discusión

Objetivo específico 1: Identificar la relación que posee la dimensión nivel de comprensión literal con la lectura metacognitiva de los sujetos investigados.

Se obtuvo un coeficiente de correlación Rho de Spearman de $r_s = 0.531$, lo que indica una correlación positiva moderada entre el nivel de comprensión literal y el uso de estrategias de lectura metacognitiva. Además, el nivel de significancia obtenido fue $p = 0.016 < 0.05$, evidenciando que la relación es estadísticamente significativa. Esto permite interpretar que, a medida que aumenta el uso de estrategias metacognitivas durante la lectura,

también tiende a incrementarse la capacidad de los estudiantes para reconocer y recordar información explícita en los textos. (Revisar tabla 1)

Por lo tanto, los estudiantes que declaran utilizar con mayor frecuencia estrategias como el establecimiento de objetivos de lectura, la activación de conocimientos previos y el monitoreo de su comprensión, obtienen mejores resultados en tareas de comprensión literal. Este hallazgo sugiere que la conciencia metacognitiva no solo favorece la comprensión profunda, sino que también fortalece la habilidad básica de extraer información directamente del texto, lo que constituye el cimiento sobre el cual se edifican competencias lectoras más complejas.

Este hallazgo se alinea con lo planteado por Castellana (2018), quien sostiene que la conciencia de los objetivos de lectura no solo orienta la acción, sino que también incrementa la motivación y reduce la

pasividad del lector frente al texto, lo que se traduce en una mejor extracción de información explícita. De manera similar, Camarillo et al. (2021) señalan que la comprensión literal constituye el cimiento sobre el cual se edifican competencias lectoras más complejas, y que su desarrollo depende en gran medida de la activación de estrategias metacognitivas básicas. Asimismo, Guerra-García y Guevara-Benítez (2021) destacan que la comprensión literal es el nivel base que permite al lector reconocer y recordar las ideas tal como las expresa el autor, lo que requiere un uso consciente de estrategias de monitoreo. Suárez Ramírez y Suárez Ramírez (2021) evidenciaron que los estudiantes que poseen una eficacia lectora sólida son aquellos que han desarrollado una conciencia metacognitiva que les permite autorregular su proceso de lectura desde los niveles más básicos.

Objetivo específico 2: Puntualizar la correlación entre la dimensión nivel de comprensión inferencial con la lectura metacognitiva en la unidad de análisis.

Se obtuvo un coeficiente de correlación Rho de Spearman de $r_s = 0.462$, lo que indica una correlación positiva moderada entre el nivel de comprensión inferencial y el uso de estrategias de lectura metacognitiva. El nivel de significancia obtenido fue $p = 0.041 < 0.05$, evidenciando que la relación es estadísticamente significativa. Esto permite interpretar que los estudiantes que emplean estrategias metacognitivas con mayor frecuencia tienden a desarrollar una mayor capacidad para deducir información implícita, establecer relaciones entre ideas y elaborar inferencias a partir de los textos. (Revisar tabla 2)

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

Este resultado se relaciona directamente con lo expuesto por Ebert (2020), quien encontró que el conocimiento metacognitivo y el lenguaje de estados mentales muestran relaciones directas con la comprensión lectora, especialmente en tareas que requieren inferencias complejas. Asimismo, Mendoza Ramos et al. (2023) señalan que la metacognición permite al lector tomar conciencia de sus propios procesos de pensamiento durante la lectura, lo que facilita la realización de inferencias al conectar la información textual con los conocimientos previos. Por su parte, Durán (2019) destaca que las predicciones, hipótesis o anticipaciones posicionan al lector como un agente activo en la construcción del significado, sometiendo al texto a una verificación constante que orienta y ajusta su comprensión durante todo el proceso lector. Finalmente, Castellana (2018) enfatiza que la capacidad de adaptar el

comportamiento lector según el propósito y la tipología textual permite al lector mantener el control sobre su proceso de comprensión, lo que resulta esencial para la comprensión inferencial.

Objetivo específico 3: Explicar la correspondencia entre el nivel de comprensión crítico con la lectura metacognitiva en los sujetos estudiados.

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

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

Este hallazgo guarda relación con lo planteado por Ebert (2020), quien demostró que la Teoría de la Mente y el conocimiento metacognitivo son componentes fundamentales para la comprensión lectora, ya que permiten al lector comprender las intenciones del autor y construir modelos de situación del texto. Asimismo, Guerra-García y Guevara-Benítez (2021) señalan que la comprensión crítica requiere que el lector utilice procesos de valoración, estableciendo una relación entre lo que dice el texto y el conocimiento previo que tiene sobre el tema, para luego evaluar las afirmaciones contrastándolas con las propias. De manera similar, Suárez Ramírez y Suárez Ramírez (2021) evidenciaron que el 46% de los estudiantes universitarios se encuentra en un nivel de transición en eficacia lectora, lo que indica que menos de la mitad posee una competencia lectora realmente sólida, situación que podría mejorar con el desarrollo de estrategias metacognitivas para la comprensión crítica. Alemán Caballero (2025) concluye que los estudiantes universitarios muestran un dominio deficiente de la comprensión lectora, especialmente en los niveles crítico y apreciativo, lo que impacta directamente en su rendimiento académico y desarrollo profesional, y subraya la urgencia de implementar estrategias metacognitivas que fortalezcan estos niveles superiores de comprensión.

Tabla 1. <i>Relacionamiento de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora literal</i>		
Valoración correlacional	Comprensión Literal	Estrategias Metacognitivas
Comprensión Literal	1.000	0.531*
Sig. (bilateral)	.	0.016
N	20	20
Estrategias Metacognitivas	0.531*	1.000
Sig. (bilateral)	0.016	.
N	20	20
Nota: *La correlación es significativa al nivel $p < 0.05$ (bilateral). Rho de Spearman = 0.531; $p = 0.016$.		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. <i>Relacionamiento de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora inferencial</i>		
Valoración correlacional	Comprensión Inferencial	Estrategias Metacognitivas
Comprensión Inferencial	1.000	0.462*
Sig. (bilateral)	.	0.041
N	20	20
Estrategias Metacognitivas	0.462*	1.000
Sig. (bilateral)	0.041	.
N	20	20
Nota: *La correlación es significativa al nivel $p < 0.05$ (bilateral). Rho de Spearman = 0.462; $p = 0.041$.		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. <i>Relacionamiento de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora crítica</i>		
Valoración correlacional	Comprensión Crítica	Estrategias Metacognitivas
Comprensión Crítica	1.000	0.489*
Sig. (bilateral)	.	0.028
N	20	20
Estrategias Metacognitivas	0.489*	1.000
Sig. (bilateral)	0.028	.
N	20	20
Nota: *La correlación es significativa al nivel $p < 0.05$ (bilateral). Rho de Spearman = 0.489; $p = 0.028$.		

Fuente: Elaboración propia

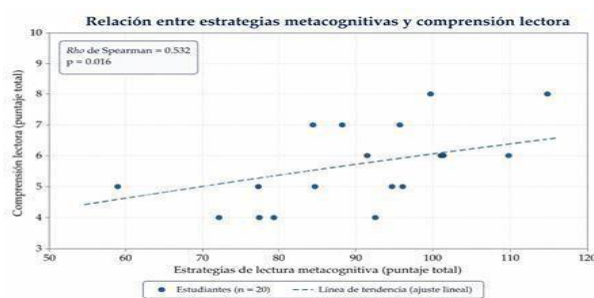
Se obtuvo un coeficiente de correlación Rho de Spearman de $r_s = 0.532$, evidenciando una correlación positiva moderada entre las estrategias de lectura metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro. Asimismo, el nivel de significancia fue $p = 0.016$, siendo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

En otras palabras, cuando los estudiantes incrementan su conciencia metacognitiva sobre los procesos de lectura —activando conocimientos previos, estableciendo objetivos, formulando hipótesis, monitoreando su comprensión y utilizando organizadores gráficos— también aumentan sus niveles de comprensión literal, inferencial y crítica; por el contrario, si disminuyen estas estrategias, también se reducen los niveles de comprensión alcanzados.

Según esta premisa, se acepta la hipótesis de investigación, en donde existe una relación significativa entre las estrategias de lectura metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro durante el año 2026.

Finalmente, los resultados respaldan los planteamientos de Castellana (2018), quien demostró que la conciencia estratégica es un predictor significativo del rendimiento lector, y de Ebert (2020), quien encontró que el conocimiento metacognitivo y el lenguaje de estados mentales muestran relaciones directas con la comprensión de textos. Asimismo, coinciden con las afirmaciones de Mendoza Ramos et al. (2023), quienes señalan que la metacognición permite al lector tomar conciencia de sus propios procesos de pensamiento durante la lectura, facilitando la

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



Nota. Relación estadística entre las estrategias de lectura metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro. Elaboración propia.

Conclusiones

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

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

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

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

Referencias Bibliográficas

- Alemán Caballero, Y. (2025). Comprensión lectora en estudiantes universitarios, niveles alcanzados y estrategias didácticas para mejorarlo: Una revisión sistemática. *Revista Simón Rodríguez*, 5(9), 37-55.
https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5_i9.37
- Barrera, H., & Flores, E. (2025). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios ecuatorianos. *Religación*, 10(44), e2501405. <https://doi.org/10.46652/rngn.v10i44.1405>
- Camarillo Salazar, B. F., Silva Maceda, G., & Romero Contreras, S. (2021). El Modelo Simple de Lectura en la identificación de dificultades lectoras en educación primaria. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 343-362.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300343>
- Camarillo Salazar, B. F., Silva Maceda, G., & Romero Contreras, S. (2026). Evaluación Integral de las Habilidades Precursoras de Lectura en Primer Grado en Español desde un Enfoque Preventivo en San Luis Potosí, México. *Revista RedCA*, 8(24), 102-131. <https://www.redalyc.org/journal/7487/748784031005/748784031005.pdf>
- Castellana, G. (2018). Dimmi come leggi. Questionario e itinerari didattici sulle strategie di lettura per la scuola secondaria di primo grado. LED Edizioni.
<https://www.ledonline.it/ECPS-Journal/allegati/ECPS-s-861-dimmi-come-leggi.pdf>
- Cortés Barrera, J. E., Castañeda Polanco, J. G., & Daza Acosta, J. (2019). Comprensión lectora de estudiantes universitarios. Factores asociados y mecanismos de acción. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87), 874-889.
https://www.redalyc.org/journal/290/29060_499015/html/
- Cubides Ávila, C. P., Rojas Higuera, M., & Cárdenas Soler, R. N. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184-197. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1586>
- Duke, N.K., & Cartwright, K.B. (2021). The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. *Read Res Q*, 56(1), 25-44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Durán, N. (2019). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la lectura inferencial. *Educación Y Ciencia*, (23), 367-382.
<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10304>
- Ebert, S. (2020). Early language competencies and advanced measures of mental state understanding are differently related to listening and reading comprehension in early adolescence. *Frontiers in Psychology*, (11), 952.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00952>
- Espinoza González, N. G. (2025). La comprensión lectora en el nivel literal y el fortalecimiento de la literacidad en la Fase 3 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(1), 193-209.
<https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/viewFile/625/704>
- Guerra-García, J., & Guevara-Benítez, C. Y. (2021). Comprensión lectora en estudiantes universitarios. *South Florida Journal of Health*, 2(1), 164-173.
<https://doi.org/10.46981/sfjvhv2n1-014>
- Leyva Ato, L. A., Chura Quispe, G., & Chávez Guillén, J. Y. (2022). Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 71(71), 399 - 429.
<https://doi.org/10.46744/bapl.202201.013>
- Llamazares Prieto, M. T. (2016). La activación de conocimientos previos (ACP): Una estrategia de comprensión lectora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 111-130. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.51408
- Mendoza 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*, (40), 141-162.
<https://doi.org/10.29344/07180772.40.3296> 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 Neira Sancho, M. S., Montiel Alvarado, S. L., Montiel Alvarado, S. A., & Campaña López, Y. C. (2025). El desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. Estrategias innovadoras en el aula. *Una revisión sistemática. RECIMUNDO*, 9(2), 160-179.
[https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(2\).abril.2025.160-179](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.160-179)
 Quinatoa Ferrín, E. I., Patiño Quezada, M. A., Vaca Nájera, S. O., Sánchez Tamayo, E. G., & Cedeño Villamar, D. B. (2026). Conciencia metacognitiva de estrategias de lectura y comprensión percibida en bachillerato. *Arcana Scientific Journal*, 4(1). <https://doi.org/10.65305/asj.v4n1.2026.69>
 Ramos Huacho, M., Vega Vilca, C., Rojas Espinoza, B., Pilar Bueno, W. (2025). Estrategias metacognitivas en el aprendizaje: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(37), 1515-1516.
https://revistahorizontes.org/index.php/revis_tahorizontes/article/view/1967/3214
 Romano, C. S. (2020). Confidencialidad en Psicopedagogía: Secreto profesional y protección de datos en la práctica psicopedagógica en el ámbito educativo de nivel medio [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. FLACSO Argentina.
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/server/api/core/bitstreams/de1afee82855-48a2-9153-f89a03b2ad4f/content>
 Sánchez Domínguez, J. P., & Silva Zavala, E. M. (2021). Caracterización de la Comprensión Lectora en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(3). <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2756/2778>
 San Martín, N. M., & Troncoso, C. I. (2024). Desarrollo lector y nivel apreciativo en la formación universitaria: bienestar, motivación y rendimiento académico. *Formación Universitaria*, 17(5), 151-160. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062024000500151>
 Suárez Ramírez, S., & Suárez Ramírez, M. (2021). La lectura cuando fallan los procesos implicados: Déficit en el alumnado universitario. *Sinéctica*, (56), Article 1214.
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-013)
 Tamayo-Serrano, Y., & Márquez-Montoya, B. L. (2023). Universidad del aire: espacio de educación y cultura. *Revista Metropolitana De Ciencias Aplicadas*, 6(3), 216-225. <https://doi.org/10.62452/z7gt8407>
 UNESCO. (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Resumen. https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf
 Urbina Gutiérrez, K. del P. (2025). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios: Revisión sistemática de la literatura. *Revista Invecom*, 6(2), 1-11. <https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/4014/3370>
 Veintemilla Reátegui, P., Del Águila Burga, L. A., & Silva Pinedo, G. (2022). Los organizadores gráficos como estrategia en la comprensión lectora: Una revisión de la literatura científica del 2015-2021. *Alpha Centauri*, 3(2), 31-36. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i2.76>

Declaraciones éticas y editoriales del artículo Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Joffre Enrique Beltran Calderon: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio, curación y

organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos,

Milton Alfonso Criollo Turusina: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la **Declaración de Helsinki** y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigaci



CIENCIA Y EDUCACIÓN

ISSN: 2790-8402

CONSEJO EDITORIAL REVISTA CIENCIA Y EDUCACIÓN

Asunto:
Certificación de publicación

Oficio N* Cienc-educ2026-17883787-C
Ecuador, 21 de Agosto del 2026

El Consejo Editorial Revista Ciencia y Educación (CERCE) y
la Comisión de Publicaciones de Ecuatesis (CPE)
CERTIFICAN:

Que el artículo científico denominado: **“Relación entre estrategias de lectura metacognitiva y comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro, 2026”**. Siendo:

Autores: Lic. Joffre Enrique Beltran Calderon,
Mgtr. Milton Alfonso Criollo Turusina.

Fue presentado, aprobado y publicado por el Consejo Editorial de la **Revista Ciencia y Educación** con **ISSN 2790-8402** en la correspondiente publicación de **Edición Especial 8.1** del **2026**: de la página **926** a la **942** siendo publicado el **21 de Agosto de 2026** el cual consta dentro de la publicación, tal como consta en los archivos respectivos de la Comisión de Publicaciones – (CERCE) pudiendo acceder con el siguiente link:

<https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.22051169>

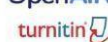
Es todo cuanto podemos certificar en honor a la verdad, facultando a los interesados hacer uso del presente documento.



Firmado electrónicamente por:
**DUANYS MIGUEL PEÑA
LOPEZ**

Validar únicamente con FirmaM

PhD. Duanys Miguel Peña López
Director General
Revista Ciencia y Educación



UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

