



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y**  
**TECNOLOGÍA**  
**CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA**

**TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR**

**TEMA:**

**“HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS Y SU RELACIÓN CON LA  
COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA  
MEDIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA IBARRA”**

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de licenciatura en Psicopedagogía**

**Línea de investigación:** Gestión, calidad de la educación, procesos pedagógicos e idioma.

**AUTORES:**

Armas Erazo Kerly Mikaela

Paspuezán Narvárez Samantha Milen

**DIRECTOR:**

PhD. Andrade Ubidia Romulo Paul

Ibarra –Ecuador – 2025



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE  
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA**

**AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD  
TÉCNICA DEL NORTE**

**1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA**

En cumplimiento del Art. 144 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

<b>DATOS DEL CONTACTO</b>			
<b>CÉDULA DE IDENTIDAD:</b>	1003937586		
<b>APELLIDOS Y NOMBRES:</b>	Armas Erazo Kerly Mikaela		
<b>DIRECCIÓN:</b>	Atuntaqui		
<b>EMAIL:</b>	kmarmase@utn.edu.ec		
<b>TELÉFONO FIJO:</b>		<b>TELÉFONO MÓVIL:</b>	0997092272

<b>DATOS DEL CONTACTO</b>			
<b>CÉDULA DE IDENTIDAD:</b>	0401892187		
<b>APELLIDOS Y NOMBRES:</b>	Paspuezán Narváez Samantha Milen		
<b>DIRECCIÓN:</b>	Ibarra		
<b>EMAIL:</b>	smpaspuezann@utn.edu.ec		
<b>TELÉFONO FIJO:</b>		<b>TELÉFONO MÓVIL:</b>	098244327

<b>DATOS DE LA OBRA</b>	
<b>TÍTULO:</b>	"HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA IBARRA"
<b>AUTOR (ES):</b>	Armas Erazo Kerly Mikaela Paspuezán Narváez Samantha Milen
<b>FECHA: DD/MM/AAAA</b>	26 / 11 / 2025
<b>SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO</b>	
<b>PROGRAMA:</b>	<input checked="" type="checkbox"/> <b>PREGRADO</b> <input type="checkbox"/> <b>POSGRADO</b>
<b>TITULO POR EL QUE OPTA:</b>	Licenciatura en Psicopedagogía
<b>ASESOR /DIRECTOR:</b>	PhD. Paúl Andrade

### CONSTANCIAS

El autor (es) manifiesta (n) que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto, la obra es original y que es (son) el (los) titular (es) de los derechos patrimoniales, por lo que asume (n) la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá (n) en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 26 días, del mes de Noviembre de 2025

**AUTORES:**

Armas Mikaela

Paspuezán Samantha

## **CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR**

Ibarra, 26 de Noviembre de 2025

PhD. Paúl Andrade

**DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR**

**CERTIFICA:**

Haber revisado el presente informe final del trabajo de integración curricular, el mismo que se ajusta a las normas vigentes de la Unidad Académica de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.

PhD. Paúl Andrade

**Director**

## **APROBACIÓN DEL TRIBUNAL**

*El Tribunal Examinador del Trabajo de Integración Curricular “Habilidades Metalingüísticas y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Ibarra ” elaborado por Armas Erazo Kerly Mikaela y Paspuezán Narváz Samantha Milen , previo a la obtención del título de Licenciatura en Psicopedagogía , aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:*

*MSc. Jessy Barba  
Presidente del Tribunal*

*PhD. Andrade Paul  
Director*

*MSc. Carla Gudiño  
Asesor*

## **DEDICATORIA**

Dedico este logro a mi familia y mis seres queridos, quienes han sido mi fuente de motivación e inspiración para llegar hasta aquí.

A mi mamá, Karina Erazo, mi pilar fundamental en toda mi vida académica, especialmente durante la universidad. Nada de esto habría sido posible sin ti, sin duda cada logro que tenga llevará tu nombre.

A mis abuelos paternos, esto es por y para ustedes. Cada meta alcanzada es mi forma de honrar su memoria, ojalá puedan sentir mi gratitud en cada paso que doy, y que mis triunfos se conviertan en las sonrisas que tanto extraño, espero que, desde donde estén, puedan sentirse orgullosos de mí, como yo lo estoy de ser su nieta.

A mi abuela materna Irene, y a quienes también considero mis abuelos, Rosa y Segundo, este logro es un tributo a su amor incondicional, apoyo y sacrificio. Gracias por acompañarme siempre, por creer en mí y por ser parte esencial de esto.

Finalmente, a todos quienes formaron parte de este viaje llamado universidad:

A mi tío Patricio, quien más de una vez estuvo ahí para guiarme y apoyarme en mis estudio, gracias por todos sus consejos ; A mis hermanas, que fueron parte de mis tareas en más de una ocasión; A mis facuamigas, por tantas risas, consejos (aunque no siempre los seguí) y momentos inolvidables; Y al resto de mis seres queridos, que me motivaron en los días difíciles y celebraron conmigo los logros.

Este logro no solo es mío, sino también de todos aquellos que me acompañaron con amor y fe en este camino

Mikaela Armas

Dedico este trabajo a mi abuelita Esperancita, quien cumplió el papel de madre durante toda mi etapa de formación. Sus consejos, su apoyo incondicional y su amor constante me han dado la fuerza necesaria para llegar hasta aquí.

A mi tío Cristian quien ha sido como un padre para mí, desde pequeña confió en mis capacidades y supo guiarme con sabiduría. Sus conversaciones diarias, su compañía y su cariño me recordaron siempre que nunca estaba sola.

A mi tía Verónica, que también ha asumido con amor el rol de madre, por estar siempre dispuesta a escucharme, aconsejarme y cuidarme con ternura.

A mi hermano Mateo, quien me enseñó que, a pesar de no habernos criado junto a nuestra madre y padre, siempre contamos con el amor y apoyo de nuestra abuelita y tíos, quienes nos han criado como a unos hijos más. También me enseñaste que, aunque la vida se torne difícil, siempre nos tendremos el uno al otro para apoyarnos con fortaleza, comprensión y mucho amor.

A mi pequeña Danna, mi primita, cuya sonrisa y abrazos han sido un impulso constante para continuar y que, con sus cartas y dibujos llenos de mucho amor y ternura para mí, siempre lograba hacerme sentir muy feliz.

A mis tíos Maycol y Hugo, quienes compartieron conmigo importantes etapas de mi vida y me ayudaron a dar mis primeros pasos en la universidad.

A mi mamá Mónica, quien me brindó su apoyo económico durante toda mi etapa universitaria, permitiéndome continuar con mis estudios y avanzar con seguridad hacia mis metas, su esfuerzo y respaldo han sido fundamentales en este camino.

A Erick, quien ha sido un gran apoyo durante mi etapa universitaria. Gracias por tus consejos, tu amor y tu compañía incondicional. Tus palabras de aliento han sido una fuente constante de motivación para seguir adelante en los momentos más difíciles.

Y finalmente, a mis queridas amigas quienes se convirtieron en mi mayor apoyo emocional acompañándome con comprensión, alegría y motivación en cada momento de este camino.

Samantha Paspuezán

## AGRADECIMIENTO

A lo largo de mi vida académica he tenido la fortuna de contar con personas maravillosas que hicieron posible el fin de este capítulo tan importante.

Quiero agradecer, sobre todo, a mi madre, quien, a pesar del cansancio, del sueño y de tener que despertar antes que todos, jamás permitió que saliera de casa sin su apoyo y todo lo necesario para continuar cada día. No solo quiero expresar mi gratitud, sino también mi profunda admiración hacia ella: una mujer valiente, fuerte, resiliente y, sobre todo, trabajadora.

A mis abuelos, quienes nunca dudaron en trasnochar conmigo y me acompañaron en los días en que el agotamiento parecía ganarme. Gracias por sus palabras de aliento, por su amor y por creer en mí incluso cuando yo dudaba. Nunca olvidaré todo lo que hicieron por mí. A mi abuela materna, que siempre está pendiente de mí y me llena de un amor incondicional que me da fuerza en los días difíciles. Su cariño ha sido mi impulso.

A mis abuelos paternos, quienes desde el cielo velaron por mí en las madrugadas en que debía salir y en las noches en que regresaba a casa. Gracias por los valores, y los sueños que me dejaron; cada uno de mis logros está dedicado a ustedes. Los amo y los extraño siempre.

Finalmente, a mis profesores, quienes más que enseñar una materia, impartieron humanidad. Les estaré eternamente agradecida a todos, porque con cada granito de conocimiento, motivación, amor y apoyo, hoy puedo dar este pequeño paso hacia grandes cosas.

Mikaela Armas

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que contribuyeron, de una u otra manera, a la realización de este trabajo de tesis.

En primer lugar, a la Universidad Técnica del Norte, Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología, y de manera especial a la Carrera de Psicopedagogía, por la formación académica, los conocimientos y los valores impartidos durante mi proceso de formación profesional.

Extiendo mi más profundo agradecimiento a mi director de tesis, PhD. Paúl Andrade, por su valiosa orientación, dedicación y apoyo constante a lo largo de esta investigación. Sus sugerencias, conocimientos y motivación fueron fundamentales para alcanzar los objetivos propuestos.

De igual manera, agradezco a la Unidad Educativa Ibarra por su colaboración y disposición al permitir la aplicación de los instrumentos de investigación, brindando así datos importantes para el desarrollo de este estudio.

Finalmente, a todas las personas que, con su apoyo, comprensión y palabras de aliento, me inspiraron a continuar y culminar con éxito esta etapa tan significativa de mi vida.

Samantha Paspuezán

## RESUMEN EJECUTIVO

El presente estudio surge ante las persistentes dificultades en comprensión lectora evidenciadas en estudiantes ecuatorianos, planteando como objetivo identificar la relación entre las habilidades metalingüísticas y dicha comprensión en alumnos de séptimo año de educación básica media de la Unidad Educativa Ibarra; para ello, se aplicó una investigación cuantitativa de tipo descriptivo-correlacional y diseño no experimental con corte transversal, utilizando como instrumentos el test HAMELI para evaluar conciencia fonológica, segmentación léxica y manipulación morfosintáctica, y el subtest de comprensión lectora del test ENI; los resultados mostraron que más del 56% de los estudiantes se ubicaron en niveles bajos o muy bajos de habilidades metalingüísticas, mientras que en comprensión lectora predominó un nivel medio con una considerable proporción en el nivel bajo; al analizar la relación entre ambas variables, se evidenció una correlación positiva media y estadísticamente significativa, indicando que un mayor desarrollo metalingüístico se asocia con un mejor desempeño lector; además, se encontró una diferencia significativa por género únicamente en la dimensión morfosintáctica, con mejores resultados en mujeres; como conclusión, se destaca la importancia de fortalecer y promover las habilidades metalingüísticas en el aula mediante estrategias pedagógicas y propuestas didácticas, ya que estas inciden directamente en la mejora de la comprensión lectora y, por ende, en el rendimiento académico de los estudiantes.

**Palabras clave:** Habilidades Metalingüísticas, Conciencia Fonológica, Segmentación Léxica, Manipulación Morfosintáctica, Comprensión Lectora.

## **ABSTRACT**

This study arises in response to the persistent difficulties in reading comprehension observed among Ecuadorian students. Its objective is to identify the relationship between metalinguistic skills and reading comprehension in seventh-grade students of basic middle education at Unidad Educativa Ibarra. A quantitative, descriptive-correlational, non-experimental, cross-sectional study was conducted. The instruments used were the HAMELI test, which evaluates phonological awareness, lexical segmentation, and morphosyntactic manipulation, and the reading comprehension subtest of the ENI test. The results showed that more than 56% of students were placed at low or very low levels of metalinguistic skills, while reading comprehension mostly reached a medium level, with a significant proportion at the low level. When analyzing the relationship between both variables, a medium, statistically significant positive correlation was found, indicating that greater metalinguistic development is associated with better reading performance. Additionally, a significant gender difference was found only in the morphosyntactic dimension, with better results among female students. In conclusion, the study highlights the importance of strengthening and promoting metalinguistic skills in the classroom through pedagogical strategies and didactic approaches, as these directly influence the improvement of reading comprehension and, therefore, students' academic performance.

**Keywords:** Metalinguistic Skills, Phonological Awareness, Lexical Segmentation, Morphosyntactic Manipulation, Reading Comprehension.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
Motivaciones para la investigación.....	1
Problema de investigación.....	1
Justificación.....	2
Objetivos.....	3
Objetivo General.....	3
Objetivos Específicos.....	3
Dificultades presentadas.....	4
<b>CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>5</b>
1.1 Origen y teorías de las Habilidades Metalingüísticas.....	5
1.2 Variables que componen las habilidades metalingüísticas.....	6
1.2.1 Conciencia fonológica.....	6
1.2.2 Conciencia semántica.....	7
1.2.3 Conciencia léxica.....	7
1.2.4 Conciencia sintáctica.....	7
1.2.5 Conciencia pragmática.....	8
1.3. Factores que influyen en el desarrollo de habilidades metalingüísticas en la infancia.....	8
1.4 Etapas del desarrollo de las habilidades metalingüísticas.....	9
1.4.1 ETAPA PRE LINGÜÍSTICA.....	9
1.4.2. ETAPA LINGÜÍSTICA.....	11
1.5 Limitaciones para el desarrollo de las habilidades metalingüísticas.....	13
1.5.1 Sobreprotección.....	13
1.5.2 Retraso en el desarrollo del lenguaje.....	13
1.5.3 Enseñanza docente.....	13
1.6 Como influyen las habilidades metalingüísticas a la comprensión lectora.....	14
2. Comprensión lectora.....	14
2.1 Definiciones.....	14
2.2. Niveles de comprensión lectora.....	15
2.2.1 Nivel de comprensión literal.....	15
2.2.2 Nivel inferencial.....	15
2.2.3 Nivel crítico.....	16
2.3 Factores que interfieren en la comprensión lectora.....	16
2.3.1 Escaso vocabulario.....	16

2.3.2 Hábitos de lectura.....	16
2.3.3 Contexto familiar.....	16
2.3.4 Contexto escolar.....	17
2.4 Desarrollo de comprensión lectora.....	17
2.4.1. Decodificación.....	17
2.4.2 Fluidez.....	17
2.4.3 Vocabulario.....	18
2.5 Procesos cognitivos para el desarrollo de la comprensión lectora.....	18
2.5.1 Atención.....	18
2.5.2 Memoria.....	18
2.5.3 Percepción.....	19
2.6 Estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora.....	19
2.6.1 Antes de la lectura.....	19
2.6.2 Durante la lectura.....	20
2.6.3 Después de la lectura.....	20
<b>CAPITULO II: METODOLOGÍA.....</b>	<b>21</b>
2.1 Tipo de investigación.....	21
2.2 Métodos de investigación.....	22
2.2.1 Método analítico.....	22
2.2.2 Método sintético.....	22
2.2.3 Método deductivo.....	22
2.2.4 Método Inductivo.....	22
2.3 Instrumentos.....	23
2.3.1 Escala de Habilidades Metalingüísticas.....	23
2.3.2 Test de Comprensión Lectora ENI.....	23
2.4 Preguntas de investigación.....	24
2.7 Procedimiento.....	27
<b>CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>28</b>
3.1 Estadísticos descriptivos.....	28
3.2 Niveles de habilidades metalingüísticas.....	29
3.3 Niveles de comprensión lectora.....	32
3.4 Diferencia de habilidades metalingüísticas y variables con género.....	32
3.5 Diferencia de comprensión lectora y variables con género.....	35
3.6 Correlación habilidades metalingüísticas y comprensión lectora.....	36
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>37</b>
CONCLUSIONES.....	37

RECOMENDACIONES.....	38
Referencias.....	39

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de operacionalización de variables.....	25
Tabla 2. Participantes.....	26
Tabla 3. Descripción estadística de las variables investigadas.....	27
Tabla 4. Baremos de Habilidades Metalingüísticas.....	27
Tabla 5. Baremos de Comprensión Lectora.....	28
Tabla 6. Niveles de conciencia fonológica.....	28
Tabla 7. Nivel léxico.....	29
Tabla 8. Nivel Morfosintáctico.....	29
Tabla 9. Nivel de Habilidades Metalingüísticas.....	30
Tabla 10. Niveles de comprensión lectora.....	31
Tabla 11. U de Mann-Whitney de Habilidades Metalingüísticas con respecto al género.....	31
Tabla 12. Rangos y promedios de género de habilidades metalingüísticas.....	32
Tabla 13. U de Mann-Whitney de Conciencia Fonológica con respecto al género.....	32
Tabla 14. Rangos y promedios de género de Conciencia Fonológica.....	32
Tabla 15. U de Mann-Whitney de Segmentación Léxica con respecto al género.....	33
Tabla 16. Rangos y promedios de género de Segmentación.....	33
Tabla 17. U de Mann-Whitney de Manipulación Morfosintáctica con respecto al género.....	33
Tabla 18. Rangos y promedios de género de Manipulación Morfosintáctica.....	34
Tabla 19. U de Mann-Whitney de Comprensión Lectora con respecto al género.....	34
Tabla 20. Rangos y promedios de género de Comprensión Lectora.....	34
Tabla 21. Correlación habilidades metalingüísticas y comprensión lectora.....	35
Tabla 22. Correlación Habilidades Metalingüísticas y comprensión lectora (Spearman).....	35

# INTRODUCCIÓN

## **Motivaciones para la investigación**

Esta investigación surgió del interés por conocer la correlación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica Media, debido a que se evidenciaba que muchos presentaban dificultades al momento de interpretar textos, lo cual repercutía directamente en su rendimiento académico. Considerando que las habilidades metalingüísticas permiten reflexionar sobre el lenguaje, se planteó que su desarrollo podría influir de manera significativa en la comprensión lectora. Por ello, el análisis estadístico de esta relación permitió confirmar la importancia del tema y aportar a la comprensión de un aspecto fundamental del proceso educativo.

## **Problema de investigación**

La comprensión lectora se considera una habilidad clave para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo, ya que permite que los estudiantes construyan aprendizajes significativos y den sentido a la información recibida en distintos contextos (Crespo, 2023). Esta competencia es fundamental no solo en el ámbito académico, sino también en la vida cotidiana, ya que comprender un texto requiere organizar la información de sus distintas partes y darle sentido a partir de los conocimientos previos de cada lector (UNESCO, 2022).

Muchos de los aprendizajes que adquieren los estudiantes provienen de la asimilación de la información que reciben, discuten y aplican tanto en el aula como en su entorno, lo que resalta la importancia de la lectura como herramienta fundamental en la construcción del conocimiento (Contreras, 2021). Sin embargo, los estudiantes presentan dificultades para asimilar de manera adecuada el significado de la lectura, con frecuencia leen de forma mecánica, sin atender a los signos de puntuación, en algunos casos, leen en monosílabos o sustituyen letras del texto por otros diferentes, entre otras cosas. Esto limita su capacidad de comprensión y su desarrollo psicolingüístico, lo que repercute de forma negativa en su rendimiento académico (Oña, 2023).

En el contexto ecuatoriano, diversas investigaciones han señalado que los estudiantes presentan dificultades para alcanzar un nivel adecuado de comprensión lectora. Los resultados del examen *Ser Estudiante* (SEST) 2022-2023 reflejaron bajos puntajes en Lengua y Literatura, especialmente en la interpretación de textos. Los resultados de las evaluaciones internacionales también reflejan esta problemática. El Comercio (2019) en la prueba PISA, los estudiantes ecuatorianos se ubicaron por debajo del nivel 2 en Lectura, lo que significa que solo logran comprender de manera literal textos sencillos. De forma similar, en el ERCE 2019 apenas el 26,1 % de los estudiantes de 7.º de EGB alcanzó o superó el Nivel III de desempeño en esta área, cifra que se encuentra por debajo del promedio regional, donde el 31,2 % logró llegar a ese nivel (UNESCO, 2021).

Una de las posibles causas de las dificultades en la comprensión lectora podría estar relacionada con el desarrollo insuficiente de las habilidades metalingüísticas. El desarrollo de habilidades metalingüísticas es un elemento clave en la comprensión lectora, ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre la estructura del lenguaje y emplearlo de manera consciente (Gombert, 2020). Las habilidades metalingüísticas, como la conciencia fonológica, el acceso léxico, el análisis sintáctico y la interpretación semántica, son muy importantes en el aprendizaje de la lectura y escritura, ya que permiten a los estudiantes descomponer y comprender el significado de las palabras, lo cual facilita el desarrollo de la comprensión de textos (Llerena Poveda et al., 2025).

Por lo tanto, fortalecer estas habilidades desde edades tempranas resulta clave para garantizar una base sólida en la comprensión lectora y el aprendizaje en general, planteando la necesidad de responder a una pregunta crucial: ¿Cuál es la relación e influencia que existe entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en estudiantes de educación básica?

### **Justificación**

La investigación resultó relevante porque buscó analizar la relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora, con el propósito de determinar si el desarrollo de estas habilidades, como la conciencia fonológica, morfológica, léxica y sintáctica, influía directamente en la capacidad de los estudiantes para comprender textos. Calderón et al. (2015) indicaron que trabajar de manera explícita la conciencia metalingüística puede ayudar a mejorar la comprensión lectora. Asimismo, Nagy (2007) afirmó que la comprensión lectora está vinculada con la conciencia metalingüística, ya que comprender un texto implica prestar atención a la forma y estructura del lenguaje utilizado. Por esta razón, estudiar esta relación permitió entender mejor cómo las habilidades metalingüísticas influyen en la capacidad de los estudiantes para comprender los textos.

Además, los resultados ayudaron a comprender cómo se relacionan estas dos variantes en los estudiantes de educación básica media. En este contexto escolar, Según Sarango (2016) aprender a través de experiencias que desarrollen las habilidades metalingüísticas ayuda a los niños a adquirir conocimientos gramaticales en el futuro, por lo que en la educación inicial es importante trabajar estas destrezas para la lectoescritura. Es importante reconocer que, para el adecuado desarrollo curricular de los estudiantes, resulta fundamental incluir en su proceso de enseñanza-aprendizaje la estimulación de las habilidades metalingüísticas en todos sus niveles: léxico, silábico y fonológico, ya que su desarrollo contribuía no solo a mejorar la lectoescritura, sino también a fortalecer otros aprendizajes que los estudiantes adquirirían a lo largo de su formación (Yago, 2018).

Esta investigación adquiere relevancia porque la comprensión lectora es una competencia clave para que las personas participen activamente en el campo social. Cuando los niños

presentan dificultades en este ámbito, no solo se ven afectado su rendimiento académico, sino también su acceso a la información, el desarrollo del pensamiento crítico y su inclusión en distintos espacios sociales (Solé, 2012). Analizar la relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora posibilita el diseño de estrategias educativas que promuevan la igualdad de oportunidades, disminuyan las desigualdades en el aprendizaje y aseguren el cumplimiento del derecho a una educación de calidad (UNESCO, 2017).

Por otro lado, en el plano pedagógico esta investigación es importante para los docentes de Lengua y Literatura porque les brinda una visión más clara de la influencia que ejercen las habilidades metalingüísticas en la comprensión lectora. Contar con este conocimiento les permite diseñar propuestas didácticas que superen la simple lectura mecánica y promuevan la reflexión crítica, la interpretación y la construcción de aprendizajes significativos (Solé, 2012). Asimismo, disponer de una investigación sobre esta relación facilita a los profesores identificar tempranamente posibles dificultades en la lectura y el lenguaje, aplicando estrategias oportunas para mejorar el desempeño escolar de sus estudiantes (Cassany, 2006).

Además, la realización de la investigación se ve fortalecida gracias al convenio establecido entre la Unidad Educativa Ibarra y la Universidad Técnica del Norte, lo que facilita el acceso a recursos, escuelas colaboradoras y estudiantes participantes. Este vínculo interinstitucional no solo agiliza la logística del estudio, sino que también asegura el apoyo necesario para llevar a cabo las fases de recolección de datos y análisis, incrementando la calidad y alcance de los resultados obtenidos.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

- Identificar la relación y la influencia que existe entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en estudiantes de educación básica de la Unidad Educativa Ibarra.

### **Objetivos Específicos**

- Evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades metalingüísticas y comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica media de la Unidad Educativa Ibarra
- Comparar las habilidades metalingüísticas y de comprensión lectora en los factores sociodemográficos de los estudiantes de Educación Básica media de la Unidad Educativa Ibarra.
- Determinar la correlación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Básica media de la Unidad Educativa Ibarra.

### **Dificultades presentadas**

Durante la aplicación de los instrumentos se presentaron algunas limitaciones relacionadas con la disponibilidad de tiempo y la colaboración de los docentes; algunos de ellos, pese a que se habían gestionado los permisos institucionales correspondientes, no pudieron ceder tiempo de sus clases para la aplicación de los instrumentos, lo que generó ciertos ajustes en el cronograma. Asimismo, algunos estudiantes mostraron cansancio durante el proceso, lo que requirió mayor atención en la supervisión de las respuestas, para que esto no afectara la validez de los test.

# CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

## 1.1 Origen y teorías de las Habilidades Metalingüísticas

El concepto de *metalingüística* fue introducido inicialmente por Jakobson (1956) al definir metalingüística como una función del lenguaje que permite reflexionar sobre su propio uso y estructura. Más adelante, Benveniste, Chomsky y el propio Jakobson (1969) plantearon que la conciencia metalingüística constituye una de las funciones secundarias del lenguaje, pues permite a los hablantes reflexionar, analizar y examinar las distintas dimensiones del sistema lingüístico. En esta perspectiva, el lenguaje se transforma en un objeto de análisis por parte de los individuos, lo que sienta las bases para comprender el origen de la capacidad metalingüística.

Desde la psicolingüística, la habilidad metalingüística se concibe como una actividad reflexiva vinculada a las destrezas metacognitivas (Gombert, 1992). Esta visión parte de la idea de que el lenguaje puede considerarse un objeto del pensamiento, lo cual posibilita identificar los procesos cognitivos que lo sustentan. En este sentido, diversas corrientes psicolingüísticas afirman que lo metalingüístico constituye una destreza fundamentada en una base cognitiva, la cual hace posible formular hipótesis sobre el propio lenguaje (Flórez et al., 2006)

La habilidad metalingüística también puede entenderse como una capacidad cognitiva que permite reconocer y reflexionar sobre el lenguaje en niveles pragmáticos, semánticos, sintácticos y fonológicos. Este conocimiento favorece que los hablantes comprendan cómo funciona el lenguaje y, además, puedan manipularlo intencionalmente para interpretar, analizar o transformar mensajes (Díaz Camacho, 2006). Así, el dominio metalingüístico trasciende el uso comunicativo del lenguaje, convirtiéndose en un recurso para acceder de manera consciente a sus estructuras y funciones. Chaney (1992) indica que desde los tres años los niños pueden analizar la estructura del lenguaje aparte de su significado, y que quienes presentan dificultades en lectura y escritura suelen evidenciar limitaciones en las habilidades metalingüísticas vinculadas al conocimiento alfabético.

En cuanto a su desarrollo, Flórez et al. (2003) identifican dos posturas principales: una que considera que depende de la regulación general del sistema cognitivo y otra que lo vincula directamente con el progreso del lenguaje. Desde la psicolingüística se respalda la primera postura, al sostener que los procesos cognitivos permiten reflexionar sobre el lenguaje de acuerdo con la etapa evolutiva del niño. Por otro lado, la segunda posición enfatiza la relación entre la adquisición del lenguaje, las habilidades metalingüísticas y el surgimiento de las competencias de alfabetización.

El debate en torno a la relación entre el desarrollo lingüístico y el metalingüístico coincide en que el primero antecede al segundo, aunque difiere en su explicación. Para algunos autores, las habilidades metalingüísticas emergen del dominio del lenguaje, mientras que otros sostienen que se originan en una capacidad cognitiva más general (Gombert, 1992).

Esta discusión ha permitido comprender que la conciencia metalingüística se construye de manera progresiva y depende tanto de factores lingüísticos como cognitivos.

En esta línea, Chaney (1992) y Gombert (1992) destacan que el desarrollo metalingüístico se encuentra estrechamente ligado al progreso del lenguaje e influye directamente en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Dicho desarrollo se refleja en procesos como la formulación de la hipótesis alfabética y el descubrimiento del principio alfabético, lo que requiere que los estudiantes sean capaces de tomar conciencia del código lingüístico para manipularlo de manera intencional. Gombert (1992) expone diversas investigaciones, a través de pruebas estructuras aplicadas a estudiantes en edad escolar, evidenciando que aquellos con menores puntajes en lectura y escritura mostraban un desempeño deficiente en las habilidades metalingüísticas.

Investigaciones recientes reafirman que el conocimiento metalingüístico consiste en la capacidad de reflexionar conscientemente sobre la naturaleza y propiedades del lenguaje. Este conocimiento aumenta su complejidad alrededor de los siete años, momento en el que se convierte en un recurso indispensable para la adquisición de la lectura y la escritura (van Kleeck, 1994). Además, Flórez et al. (2003) señalan que las habilidades metalingüísticas se relacionan directamente con el proceso de alfabetización, dado que resulta fundamental en el aprendizaje de la lectura y escritura. A su vez estos procesos inciden de manera significativa en el desarrollo de las propias habilidades metalingüísticas.

## **1.2 Variables que componen las habilidades metalingüísticas**

Las habilidades metalingüísticas se organizan en distintas variables que interactúan entre sí, favoreciendo la lectura, la escritura y la comunicación efectiva en diversos contextos. Gombert (1992) resalta que el desarrollo de las variables conciencia fonológica, conciencia léxica, conciencia semántica y la conciencia pragmática son fundamentales para que los hablantes puedan analizar y manipular los elementos del lenguaje de manera reflexiva. Por su parte, Cain (2007) señala que estas competencias influyen directamente en la capacidad de los individuos para comprender y producir estructuras lingüísticas complejas, lo que repercute en el aprendizaje académico y la regulación consciente del lenguaje.

### **1.2.1 Conciencia fonológica**

Lorenzo (2001) señala que la conciencia fonológica consiste en reconocer y manipular los componentes sonoros del lenguaje, como sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas, lo cual es esencial para comprender y aplicar el sistema alfabético que permite la lectura y la escritura. Además, Muñoz et al. (2020) destacan que esta habilidad es ampliamente reconocida en la literatura como uno de los factores más influyentes en el aprendizaje, ya que facilita el desarrollo de competencias fundamentales para la lectura y contribuye al éxito académico en la adquisición del dominio lector. Lorenzo (2001) señala que la

conciencia fonológica es una habilidad metalingüística esencial para el aprendizaje de la lectura, y su deficiente desarrollo se vincula con un rendimiento bajo en la lectura.

### **1.2.2 Conciencia semántica**

La conciencia semántica se entiende como la capacidad de atribuir un significado a una palabra, la cual ha sido establecida de manera arbitraria para designar un objeto o un concepto. En este sentido, resulta esencial que el niño disponga de múltiples experiencias en su entorno y reciba la mediación de un adulto que le proporcione la denominación léxica de los elementos presentes en su medio (Orientación Andújar, 2013). Por otro lado, Mendoza Suárez & Rodríguez Gámez (2020) sostienen que la conciencia semántica constituye la base en el desarrollo de las distintas conciencias lingüísticas, pues permite al individuo reconocer y retener el significado de una palabra. No se limita únicamente a identificarla, sino que implica interpretarla a profundidad.

### **1.2.3 Conciencia léxica**

Según Borzone de Manrique et al. (2004), la conciencia léxica implica reconocer que las palabras son unidades lingüísticas independientes de los objetos o significados a los que se refieren. En los niños pequeños suele presentarse confusión, ya que tienden a centrarse en el significado y no en la forma de la palabra. Además, Gombert (1992) señala que la conciencia léxica puede evidenciarse de dos maneras: la primera, a través de tareas de segmentación de unidades sintácticas, que consisten en identificar y aislar las palabras dentro de estructuras mayores como la oración. La segunda, mediante el reconocimiento de palabras frente a elementos verbales que no lo son, como pseudopalabras o logotamas, lo que implica la capacidad de distinguir entre vocablos conocidos y desconocidos.

### **1.2.4 Conciencia sintáctica**

La conciencia sintáctica se entiende como la capacidad de manipular y reflexionar de manera explícita sobre los aspectos sintácticos del lenguaje, permitiendo ejercer un control consciente en la aplicación de las reglas gramaticales (Gombert, 1992). Esta habilidad metalingüística se diferencia de la simple comprensión o producción de oraciones, ya que se centra en la estructura de la sintaxis más que en su significado (Caín, 2007). Algunos autores sostienen que la manera en que los niños conceptualizan los aspectos morfológicos del lenguaje opera de forma independiente a la que aplican para los aspectos sintácticos, por lo que se considera que el término “conciencia sintáctica” resulta limitado y debería sustituirse por conceptos más inclusivos (Andrés et al., 2010).

### **1.2.5 Conciencia pragmática**

Muñoz & Cáscales (2020) señalan que la conciencia pragmática se refiere a la capacidad de los hablantes para reflexionar críticamente sobre el uso de su propia lengua, esto implica la autovaloración de sus competencias lingüísticas y discursivas, así como de su desempeño comunicativo en las diferentes prácticas sociales. Por otro lado, Reyes (2002) plantea que la conciencia pragmática también puede entenderse como la capacidad de reconocer que formas del lenguaje son adecuadas según el contexto comunicativo, permitiendo al hablante percatarse de cuando su uso del lenguaje o del otro es apropiado o no, dado que una expresión válida en el entorno familiar puede resultar inapropiada en contextos escritos o al interactuar con personas fuera del círculo familiar.

### **1.3. Factores que influyen en el desarrollo de habilidades metalingüísticas en la infancia.**

Pérez Pedraza & Salmerón López (2006) manifiestan que el desarrollo de las habilidades metalingüísticas en la infancia no depende únicamente de factores internos, sino que también puede verse condicionado por elementos del entorno. En primer lugar, la maduración cognitiva constituye un aspecto esencial, ya que el niño requiere alcanzar cierto nivel de desarrollo intelectual para reflexionar sobre el lenguaje y manipularlo de manera consciente (Gombert, 1992). De la misma manera Pérez Pedraza & Salmerón López (2006) indican que “un nivel cognitivo bajo o inmaduro genera retrasos en la comunicación y en lenguaje receptivo y expresivo” (p.10).

Así mismo, la exposición al lenguaje dentro del entorno familiar y escolar es determinante, los niños que crecen en contextos ricos en vocabulario, conversación y lectura compartida tienden a desarrollar mayor conciencia metalingüística por el contacto frecuente con expresiones orales y escritas, estimulando la reflexión sobre el uso del lenguaje (Bialystok,2001). Además, Pérez Pedraza & Salmerón López (2006), afirman que la hipo estimulación ambiental es un factor que suele originarse en contextos de escasa riqueza cultural o conflictos familiares que interfieren en la interacción afectiva y comunicativa logrando que el niño carezca de oportunidades con hablantes más competentes y derivando retrasos tanto en la comprensión como en la producción del lenguaje.

Otro factor relevante es la estimulación educativa, las experiencias pedagógicas que incluyen actividades de lectura, escritura, juegos de palabras y análisis fonológico, favorecen el progreso de estas habilidades, dado que impulsan a los niños a reconocer y manipular los componentes del lenguaje (Jimenez & O'Shanahan,2008). Y finalmente Tunmer & Herriman (1984), indican que las diferencias individuales como el estilo de aprendizaje, la motivación y las experiencias previas, también influyen en la forma y ritmo en que cada niño desarrolla su habilidad metalingüística.

## **1.4 Etapas del desarrollo de las habilidades metalingüísticas**

Cada etapa constituye un peldaño necesario en el camino hacia la consolidación, mostrando como el lenguaje evoluciona en paralelo al desarrollo cognitivo y comunicativo del individuo (Karmiloff & Karmiloff Smith, 2005). Diversos investigadores, entre ellos Lenneberg (1967), Brown & Frazer (1964), Bateson (1975), Stampe e Ingram (1976), Einsenson (1979) y Brunner (1979), coinciden en que el desarrollo del lenguaje puede organizarse en dos etapas fundamentales: la etapa prelingüística y la etapa lingüística (UNMSM, 2003).

### **1.4.1 ETAPA PRE LINGÜÍSTICA**

Alarcos (1976) señala que antes de que se utilice el lenguaje de manera efectiva, existe la etapa “**prelingüística**”, también conocida como preverbal o etapa oral no lingüística, en las cuales los individuos ya ejercen funciones propias del lenguaje, como la comunicación y la exteriorización. Durante la etapa prelingüística, los bebés aun no desarrollan habilidades metalingüísticas de manera explícita, no obstante, muestran una mayor sensibilidad a los sonidos del lenguaje y empiezan a distinguir los fonemas de su lengua materna, estableciendo así las bases para el desarrollo futuro (Kuhl, 2004).

Alarcos (1976) describe este periodo de la siguiente manera:

Durante este período se produce, además, una intensa actividad fónica que sirve de preludeo al futuro buen funcionamiento de los órganos destinados a materializar el lenguaje, y también un desarrollo del aparato auditivo, que predispone al niño a la captación de los signos exteriores audibles. Durante este período, en el que la actividad fónica no está bien diferenciada de los demás ejercicios físicos-tales como las expresiones de la fisonomía y los gestos-el bebé, aún antes de que aparezca el signo, adquiere la posibilidad de comunicarse al descubrir que los simples reflejos que lo llevan a exteriorizarse en gritos o en muecas producen una reacción en su medio circundante. (p. 12).

#### **Del nacimiento al mes y dos meses de edad**

Durante el primer mes de vida, el llanto constituye la principal forma de expresión del bebé, funcionando como una reacción refleja que activa el aparato fonador y favorece la respiración. A partir del segundo mes, este sonido deja de ser mecánico y comienza a variar según estados afectivos como el hambre o el dolor, convirtiéndose en un medio de comunicación con su entorno, especialmente con la madre. De esta manera, el llanto pasa a ser un recurso intencional que permite al niño interactuar y expresar sus necesidades, aun sin lenguaje verbal (Castañeda, 1999).

### **De tres a cuatro meses de edad.**

Alrededor del tercer mes, el bebé comienza a emitir sonidos guturales y vocálicos que expresan placer o malestar, diferenciando algunos fonemas simples, y hacia el cuarto mes su comunicación se amplía al descubrir que sus vocalizaciones generan respuestas en el entorno. Estas primeras emisiones, cercanas a la palabra, constituyen una base intencional de comunicación cuyo fortalecimiento depende de la interacción con la madre (Castañeda, 1999). Además, Piaget (1952) menciona que hacia el cuarto mes el niño comienza a superar las reacciones circulares primarias, propias de los primeros tres meses y centradas en su propio cuerpo. En esta etapa surge el paso a las reacciones circulares secundarias, donde su atención y acciones se dirigen hacia objetos externos, iniciando así una interacción más activa con el entorno.

### **De cinco a seis meses de edad**

El balbuceo, primer intento de comunicación, aparece alrededor del tercer mes y se extiende hasta el octavo o noveno, progresando desde la reproducción de sus propios sonidos hacia la imitación de adultos u otros niños. Hacia el sexto mes, el niño produce combinaciones vocálicas y consonánticas con entonación expresiva, mostrando avances frente a los sonidos iniciales (Castañeda, 1999). Las adquisiciones de los fonemas van desde los más contrastados que son los que se encuentran en todas las lenguas a fonemas menos contrastados propios de cada lengua en particular (Jakobson, 1974).

### **De los siete a ocho meses de edad**

Hasta los seis o siete meses, el niño mantiene una atención marcada hacia el adulto, utilizando gestos y señales para comunicarse. Sin embargo, a partir de los siete u ocho meses, su desarrollo motor y postural le permite explorar su cuerpo y el entorno, iniciando un proceso de autoafirmación. Según Bateson (1975) En esta etapa, los intercambios vocales con la madre adquieren la forma de “protoconversación” que, si bien no transmiten significados completos, establecen contacto social y siguen principios de sucesión y reciprocidad similares a los de una conversación real. Bruner (1979) indica que, entre los 6 y 10 meses, el niño transita gradualmente de un comportamiento basado en demandas hacia un patrón de interacción más recíproco con la madre, estableciendo intercambios mutuos en la comunicación.

### **De los nueve a los diez meses de edad**

En esta etapa, el niño puede empezar a pronunciar palabras cortas, aunque principalmente mediante la imitación de lo que escuchan. Sus respuestas reflejan un ajuste entre la expresión del interlocutor y su propia producción, evidenciando comprensión de palabras y expresiones aisladas. Aparecen comportamientos intencionales, y el desarrollo de los músculos del habla y la masticación mejora la articulación y la vocalización. Además, el interés por imitar gestos y sonidos favorece el aprendizaje del lenguaje, marcando el inicio de su autonomía comunicativa y la consolidación de su “yo” (Castañeda, 1999).

### **De los once a doce meses de edad**

Castañeda (1999) menciona que, a los once meses, el niño suele contar con un repertorio de más de cinco palabras. Aunque inicialmente emplea las palabras de manera diferente a los adultos, sus significados se van aproximando progresivamente a los del lenguaje adulto. Stampe e Ingram (1976) señalan que estas simplificaciones reflejan el intento de reproducir el habla adulta y no dificultades en la percepción auditiva. Hacia los once o doce meses, el niño puede articular sus primeras palabras de dos sílabas.

### **1.4.2. ETAPA LINGÜÍSTICA**

Alarcos (1976) lo explica de la siguiente forma:

El período prelingüístico se prolonga más allá del momento en el que el niño lleva a cabo el descubrimiento del signo. Para él la actividad fónica se desdobra en dos actividades claramente diferenciadas: una libre, creadora, privada de intención comunicativa, que sucede al balbuceo, y otra intencional, significativa y, desde un punto de vista estrictamente fonético, mucho más pobre y reducida. Durante esta etapa seguimos encontrando emisiones fónicas propias de la etapa anterior, es decir, con carácter de exploración articulatoria, aunque progresivamente van aumentando en complejidad. Encontrando más emisiones en cuanto a su cantidad, así como en cuanto a su variedad, tanto por las combinaciones de consonantes y vocales como por la longitud (monosilábicas, bisilábicas o trisilábicas). (p. 14).

López (2017) manifiesta que aproximadamente cerca del año de edad comienza la etapa lingüística, en la que el niño integra el “contenido” (idea) con la “forma” (palabra) para referirse a un objeto o persona específica, este periodo se inicia con la expresión de la primera palabra considerada como el primer anuncio del lenguaje con un propósito comunicativo. Si bien en esta fase el niño aún no posee una conciencia explícita sobre el funcionamiento de la lengua, este primer uso del lenguaje verbal sienta las bases para el desarrollo posterior de las habilidades metalingüísticas, entendidas como la capacidad de reflexionar y manipular los elementos del lenguaje de manera consciente (Tunmer, Pratt & Herriman, 1984)

### **De los doce a catorce meses de edad**

A partir de los doce meses, el niño empieza a producir secuencias sonoras cercanas a las palabras del adulto, iniciando el desarrollo lexical con un repertorio de aproximadamente tres a cinco palabras. Entre los trece y catorce meses, entra en la etapa “holofrástica” en la que utiliza palabras individuales para expresar múltiples significados. A partir de los doce meses, el niño inicia un proceso gradual y complejo de desarrollo lingüístico, en el que los significados que asigna a las palabras se van acercando progresivamente a los del lenguaje adulto (Castañeda, 1999).

### **De los quince a los dieciocho meses de edad**

Entre los quince y dieciséis meses, el niño se encuentra plenamente en la etapa “holofrástica”, con un repertorio de entre cinco y veinte palabras, mostrando un aumento progresivo del vocabulario mediante la imitación y la experimentación vocal (Castañeda, 1999). Según Einsenson (1979), en esta etapa surge el habla verdadera, en la que el niño emplea palabras para generar acciones o captar la atención de los demás. Hacia los diecisiete meses y hasta los dos años, comienza a combinar espontáneamente varias palabras y frases, ampliando su repertorio lingüístico. Actividades como la identificación y denominación de objetos, figuras y partes del cuerpo contribuyen significativamente al desarrollo del lenguaje verbal.

### **De los dieciocho a los veinticuatro meses de edad**

Entre los dieciocho y veinticuatro meses, la mayoría de los niños posee un vocabulario superior a cincuenta palabras y comienza a combinar dos o tres palabras en frases simples, dando inicio al habla sintáctica. Emplean sustantivos, verbos y calificadores, y hacia los dos años alcanzan un vocabulario aproximado de trescientos términos, incluyendo los primeros pronombres personales. En esta etapa aparece la función simbólica, marcando el tránsito de la inteligencia sensorio motriz a la inteligencia representativa, lo que permite al niño evocar mentalmente objetos y situaciones sin necesidad de que estén presentes (Castañeda, 1999).

### **De los dos a tres años de edad**

A los tres años, el vocabulario del niño aumenta rápidamente, llegando a un promedio de 896 palabras, y a los tres años y medio puede superar las 1 200 palabras (Smith, 1980). En sus expresiones verbales emplea verbos auxiliares como “haber” y “ser”, así como artículos determinados, y comienza a utilizar proposiciones. En esta etapa, el lenguaje se vuelve comprensible incluso para personas fuera del entorno familiar, mostrando un dominio creciente de la gramática de su lengua materna, por lo que se denomina periodo de competencia sintáctica (Castañeda, 1999).

### **De cuatro a cinco años de edad**

A los cuatro años, el niño domina casi completamente la gramática, aunque empieza a expresarse con un estilo propio (Einsenson, 1979). Aprende a utilizar los pronombres en el orden yo, tú, él/ella, nosotros, ustedes, con un vocabulario cercano a 1500 palabras, que a los cinco años puede aumentar hasta aproximadamente 2300. Entre los cuatro y cinco años, el niño ya puede responder a preguntas sobre comportamientos sociales y evocar mentalmente objetos, acciones y situaciones más allá de lo inmediato, gracias a su capacidad simbólica. Esta habilidad y la necesidad de comunicarse facilitan un rápido desarrollo del lenguaje y de la inteligencia infantil.

### **De los seis a siete años**

En la etapa escolar, el niño desarrolla una madurez neuropsicológica que favorece el aprendizaje y un lenguaje más abstracto. Gracias a este dominio, puede percibir unidades

lingüísticas dentro de una lectura o discurso como un todo. Supera el pensamiento egocéntrico y adopta un pensamiento lógico-concreto, considerando comentarios y críticas de otros. Esta capacidad de descentración le permite desarrollar un auto concepto y una autoimagen, factores importantes para su adaptación y desarrollo de la personalidad (Castañeda, 1999).

## **1.5 Limitaciones para el desarrollo de las habilidades metalingüísticas**

El desarrollo de las habilidades metalingüísticas puede verse restringido por diversas limitaciones relacionados con la interacción del niño con su entorno, su desarrollo del lenguaje y la enseñanza que recibe por parte de los docentes. Estas limitaciones afectan la capacidad del niño para reflexionar y manipular el lenguaje de manera consciente, lo que es fundamental para el aprendizaje lector y comunicativo (Van Kleeck, 1994).

### **1.5.1 Sobreprotección**

La sobreprotección constituye un limitante para el desarrollo de las habilidades metalingüísticas, ya que cuando el adulto sustituye de manera constante a el niño impide que este se enfrente a experiencias de aprendizaje significativas. Al anticiparse a sus necesidades, se restringe la oportunidad de interacción activa con el entorno lo cual genera retrasos en el lenguaje en sus dimensiones pragmática, receptiva y expresiva (Pérez Pedraza & Salmerón López, 2006). En la misma línea Luria (1984) sostiene que el contacto directo y la acción independiente del niño sobre los objetos son condiciones indispensables para el desarrollo del lenguaje y del pensamiento, por lo tanto, cualquier limitación de esta interacción frena la consolidación de dichas competencias.

### **1.5.2 Retraso en el desarrollo del lenguaje**

Las dificultades en el desarrollo temprano del lenguaje pueden repercutir negativamente en las habilidades metalingüísticas, afectando áreas como fonología, vocabulario y gramática, fundamentales para la construcción de una base sólida (Leonard, 1998). Bishop (2006) señala que los niños con trastornos del lenguaje presentan mayor riesgo de enfrentar problemas en la lectura y en la reflexión metalingüística. En este contexto, las intervenciones tempranas son esenciales para reducir dichas dificultades. Programas específicos dirigidos a la conciencia fonológica y al procesamiento del lenguaje han demostrado ser efectivos para fortalecer las habilidades metalingüísticas (Snowling & Hulme, 2012).

### **1.5.3 Enseñanza docente**

La carencia de estrategias pedagógicas adecuadas puede obstaculizar el desarrollo de habilidades metalingüísticas (Snow, Burns & Griffin, 1998), particularmente cuando no

existen métodos explícitos para enseñar conciencia fonológica y sintáctica. Asimismo, la ausencia de un enfoque que promueva el pensamiento crítico sobre el lenguaje limita las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (Scarborough, 2001). Por ello, la formación docente y la implementación de programas de intervención específicos resultan esenciales. Moats (2009) señala que los docentes capacitados en habilidades metalingüísticas están mejor preparados para detectar y atender dificultades en el aula. Además, el uso de tecnologías educativas puede potenciar la enseñanza, proporcionando herramientas interactivas que estimulen la reflexión sobre el lenguaje.

## **1.6 Como influyen las habilidades metalingüísticas a la comprensión lectora**

Las habilidades metalingüísticas, que incluyen la conciencia fonológica, léxica y sintáctica, son fundamentales ya que influyen en la comprensión lectora. Estas habilidades permiten al lector reflexionar sobre las estructuras y el funcionamiento del lenguaje, facilitando la decodificación y la interpretación de textos escritos. Según Urquijo et al. (2014), la conciencia fonológica es crucial en las primeras etapas del aprendizaje lector, ya que permite identificar y manipular las unidades de sonido que componen las palabras, lo que favorece la adquisición del principio alfabético y la comprensión lectora.

Además, estudios han demostrado que los niños con habilidades metalingüísticas desarrolladas tienen un mejor rendimiento en comprensión lectora. Jiménez y Calderón (2024) encontraron que una instrucción adecuada en conciencia metalingüística mejora significativamente la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado. Asimismo, Sarmiento Pérez (2018) evidenció una relación estadísticamente significativa entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado, destacando la importancia de desarrollar estas habilidades desde etapas tempranas. Las habilidades metalingüísticas son esenciales para la comprensión lectora, porque permiten al lector analizar, reflexionar y aplicar estrategias lingüísticas que facilitan la interpretación de textos escritos.

## **2. Comprensión lectora**

### **2.1 Definiciones**

Para comprender a profundidad la variable de estudio, es necesario iniciar con la definición de lectura y comprensión, ya que ambas constituyen la base sobre la cual se construye la comprensión lectora. Gutiérrez y Montes (2004) consideran la lectura como una “capacidad compleja, superior y exclusiva del ser humano en la que se comprometen todas sus facultades simultáneamente y que comporta una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales” (p. 1). Por su parte, Arenzana y García (1995) añaden que “cuando una persona lee, desarrolla habilidades y aptitudes que le serán de gran utilidad en diferentes momentos de su vida: ejercita la atención, la concentración y la

memoria; agudiza la capacidad de observación, de asociación, de análisis y de síntesis” (p. 17).

La comprensión se entiende como el proceso de captar el significado o contenido principal de las oraciones dentro de un texto, se clasifica en dos niveles. Puede ser literal, cuando se interpreta únicamente la información explícita, o inferencial, cuando el lector va más allá y realiza deducciones o conexiones adicionales (González Moreyra, 1998). Desde esta perspectiva, Sierra (2022) subraya que la comprensión lectora no se limita al reconocimiento de palabras, sino que exige interpretar el mensaje en su conjunto para otorgarle coherencia.

De esta manera, la comprensión lectora se entiende como una habilidad que no solo se limita a la escuela, sino que también ayuda a aprender de manera más profunda y a construir nuevos conocimientos. Valero et al. (2022) señalan que esta capacidad no consiste únicamente en entender lo escrito, sino en usarlo, analizarlo y relacionarlo con distintos fines educativos y sociales, lo que fortalece la participación activa en la comunidad. Además, Solé (1998) explica que comprender un texto permite al lector obtener nuevas ideas y puntos de vista, enriqueciendo su formación personal a partir de los aportes del autor.

## **2.2. Niveles de comprensión lectora**

El nivel de comprensión lectora se entiende como el grado de avance que alcanza el lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información de un texto, integrando además independencia, originalidad y creatividad al momento de analizarla (Cervantes et al., 2017). Para esto, existen tres niveles de comprensión lectora los cuales son:

### **2.2.1 Nivel de comprensión literal**

El nivel de comprensión literal se refiere a la capacidad del lector para entender el texto tal como está escrito, respondiendo a preguntas directas sobre la información evidente y recordando los hechos presentados (Rodríguez et al., 2017). En este nivel, el lector logra reconocer ideas básicas, frases y palabras relevantes del texto, limitándose a entender lo que el texto manifiesta de forma explícita, sin que se requiera un esfuerzo cognitivo (Cervantes et al., 2017).

### **2.2.2 Nivel inferencial**

En este nivel, el lector interpreta el texto de manera más profunda, pues busca conexiones que amplían el significado del texto, complementándolo con conocimientos previos, experiencias personales y la formulación de hipótesis que permiten generar nuevas perspectivas (Cervantes et al., 2017). El propósito del nivel inferencial es permitir al lector generar conclusiones a partir del texto, esto implica suponer detalles adicionales que

podrían haber estado presentes, así como deducir ideas principales que no se encuentran explícitamente expresadas (Rodríguez et al., 2017).

### **2.2.3 Nivel crítico**

Se considera que este nivel es el más avanzado, porque el lector puede evaluar el texto y emitir opiniones justificadas, aceptando o rechazando sus contenidos. La lectura crítica implica un análisis valorativo, apoyado en la experiencia, el criterio y los conocimientos previos del lector (Cervantes Castro et al., 2017). El nivel crítico se caracteriza por ser un proceso evaluativo, en el cual intervienen la formación del lector, su criterio y los conocimientos adquiridos sobre lo leído. Además, considera aspectos como la exactitud, la credibilidad y la probabilidad de la información presentada (Rodríguez et al., 2017).

## **2.3 Factores que interfieren en la comprensión lectora**

Diversos estudios han evidenciado que la comprensión lectora no depende únicamente del contenido del texto, sino también de factores externos como el contexto escolar y social. Asimismo, los intereses, motivaciones y propósitos del lector interfieren directamente en el nivel de entendimiento, además pueden presentarse obstáculos relacionados con limitaciones cognitivas o con el desconocimiento del tema (Jenkinson, 1973).

### **2.3.1 Escaso vocabulario**

Dentro de estos factores, uno de los más determinantes es el manejo del vocabulario. Cuando una persona cuenta con un vocabulario limitado, le resulta difícil interpretar el texto y relacionarlo con sus conocimientos previos. Por el contrario, cuando se posee un vocabulario amplio, la comprensión se vuelve más sencilla, ya que permite captar las ideas del texto y conectarlas con lo que ya se sabe (Almeida, 2022).

### **2.3.2 Hábitos de lectura**

El desarrollo de un vocabulario amplio está estrechamente relacionado con la práctica de la lectura. Los lectores frecuentes suelen manejar un repertorio de palabras más amplio, mientras que quienes leen poco conocen menos términos. Esto ocurre porque los textos nos presentan palabras y expresiones que casi nunca usamos en la vida diaria. (Lucena Pérez, 2012).

### **2.3.3 Contexto familiar**

Desde el nacimiento, los niños se desarrollan en función del entorno que los rodea y de las oportunidades de interacción que este les brinda, siendo la familia el espacio más influyente en sus primeras etapas de aprendizaje (Sagal & Carvajal, 2022). Por ello, es fundamental que la iniciación a la lectura se presente como una experiencia agradable que

despierte interés y deseo de leer. La familia juega un rol primordial al generar un ambiente afectivo y brindar condiciones que fomenten este hábito (MINEDUC, 2019). Sin embargo, cuando el hogar carece de espacios adecuados para la lectura o de materiales variados que respondan a los gustos de los niños, se corre el riesgo de que pierdan motivación y desarrollen un vocabulario limitado, lo que puede afectar su comprensión lectora (Zapata et al., 2024).

#### **2.3.4 Contexto escolar**

El papel de la escuela y del docente es complementario al del hogar. Los maestros deben ser aliados estratégicos que promuevan la lectura, adaptando la metodología y los recursos didácticos a los procesos cognitivos y al contexto de aprendizaje de sus estudiantes (Rodríguez & González 2023). Fomentar la lectura por placer, más allá de la obligación de cumplir con ciertos textos, permite que los niños desarrollen autonomía y construyan un vocabulario amplio (Delgado et al., 2020). Por el contrario, imponer lecturas que no se ajustan a los intereses del estudiante puede convertir la lectura en una tarea rutinaria, disminuyendo la motivación y limitando la comprensión lectora (Sagal & Carvajal 2022).

### **2.4 Desarrollo de comprensión lectora**

Makuc (2020) señala que la comprensión lectora implica que el lector ponga en marcha diversas estrategias cognitivas y metacognitivas, dependiendo del contexto en el que se produce la lectura. A medida que avanza el proceso, se construyen diferentes niveles de significado del texto. Este campo ha sido ampliamente estudiado y teorizado, lo que ha dado lugar a múltiples modelos que explican cómo ocurre la comprensión. Es así como para desarrollar una comprensión lectora efectiva, es necesario dominar ciertas habilidades básicas que actúan como pilares fundamentales del proceso. Estas habilidades son: la decodificación, la fluidez y el vocabulario.

#### **2.4.1. Decodificación**

La decodificación es un componente esencial de la lectura que debe volverse automática, ya que constituye la base para lograr la comprensión del texto. Esta se refiere específicamente al reconocimiento de las palabras. Existen dos formas de decodificación: una consiste en la recodificación, donde se intenta pronunciar la palabra para acceder a su forma sonora y, a partir de ahí, a su significado; y otra, más avanzada, es el emparejamiento directo, en la cual el reconocimiento visual de la palabra activa de manera inmediata su significado sintáctico y semántico almacenado en la memoria a largo plazo (González, 1998).

#### **2.4.2 Fluidez**

La fluidez se refiere a la capacidad para identificar correctamente las palabras y a la velocidad con la que se leen dentro de un texto, usualmente medida en función del número

de palabras leídas por minuto (León-Islas et al., 2019). De manera complementaria, Ruiz (2022) plantea que fluidez implica la habilidad de leer con rapidez, claridad, naturalidad y entonación adecuada, lo que facilita la comprensión del texto. Diversas investigaciones han evidenciado una fuerte relación entre la fluidez, la comprensión lectora y el rendimiento académico en niños.

### **2.4.3 Vocabulario**

El vocabulario se refiere al conjunto de palabras que un individuo comprende y utiliza, cumpliendo con la función esencial de identificar las palabras escritas, facilitar su reconocimiento y anticipar su comprensión (Hernández-Sobrino et al., 2023). Siendo un elemento fundamental de la comprensión lectora, ya que, ya que proporciona el significado necesario para interpretar los textos. Además, El aprendizaje del vocabulario resulta esencial para el desarrollo del lenguaje y la lectura, ya que el desconocimiento de muchas palabras incrementa las dificultades de comprensión al procesar un texto (Figuroa & Gallego, 2021).

## **2.5 Procesos cognitivos para el desarrollo de la comprensión lectora**

Tapia y Luna (2008) indican que los procesos cognitivos constituyen estructuras mentales fundamentales que permiten adquirir, procesar información y responder adecuadamente a las demandas del entorno. La memoria desempeña un papel fundamental dentro de los procesos cognitivos, ya que interviene en diversos procesos mentales y ocupa una posición central en su funcionamiento (Rivas, 2008). La activación de procesos cognitivos dirigidos hacia aspectos específicos es fundamental para un aprendizaje eficaz. En la docencia, resulta esencial que los docentes consideren la atención y percepción de los alumnos, ya que las deficiencias en cualquiera de estas áreas sean temporales o permanentes, afectan en el desempeño académico (Rivas, 2008).

### **2.5.1 Atención**

La atención se entiende como un proceso de concentración en una tarea mental que exige seleccionar ciertos estímulos relevantes, ya sean auditivos o visuales, mientras se excluyen otros factores que podrían interferir en dicho procesamiento, como el ruido o las condiciones del entorno (Rivas, 2008). Los mecanismos de la atención cumplen la función de seleccionar la información útil, ignorando la irrelevante, al mismo tiempo que regulan la dirección del foco atencional y la eficacia de los procesos cognitivos, generando así contenidos mentales definidos (Bernabéu, 2017).

### **2.5.2 Memoria**

Bernabéu (2017) señala que la memoria es una de las funciones esenciales del cerebro, ya que permite a los seres vivos adquirir y conservar información sobre sí mismos, su entorno y las consecuencias de sus acciones. Morgado (2005) explica que la memoria se forma a través de al menos dos etapas sucesivas: la memoria a corto plazo, que permite retener una

cantidad limitada de información de manera temporal, y la memoria a largo plazo, que funciona como un sistema capaz de almacenar grandes cantidades de información durante un tiempo indefinido.

### **2.5.3 Percepción**

Bender (1997) la percepción consiste en organizar e interpretar la información en el cerebro, lo que facilita emitir una respuesta adecuada y representar de manera correcta los patrones visuales. Vallés (2005) explica que, durante la lectura y su comprensión intervienen procesos perceptivos que permiten captar la información escrita y enviarla hacia las áreas corticales del cerebro responsables de su procesamiento y comprensión.

## **2.6 Estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora**

La metacognición es la capacidad que tiene una persona de tener conciencia de su propio conocimiento y de dirigir ese proceso de forma intencional. Dorado (1996) explica que esta capacidad implica planificar las estrategias adecuadas para cada situación, aplicarlas, controlar su desarrollo, evaluar los resultados para identificar posibles errores y, finalmente, transferir lo aprendido a nuevas experiencias. Flavell (1976) plantea que la metacognición no solo abarca el conocimiento que una persona posee sobre sus propios procesos cognitivos, sino también la capacidad de controlar, organizar y regular de manera activa dichos procesos con el objetivo de alcanzar objetivos específicos.

Las estrategias metacognitivas se refieren a la capacidad de una persona para planificar, supervisar y regular su propio proceso de pensamiento y aprendizaje, involucrando el conocimiento y la conciencia sobre sus propios procesos cognitivos, así como la habilidad de gestionar y controlar eficazmente su aprendizaje (Franco Roca et al., 2024). En el ámbito de la comprensión lectora, este componente metacognitivo resulta fundamental, ya que permite al lector regular su actividad mental para alcanzar los objetivos de la lectura. Se distinguen dos elementos clave: el conocimiento del propósito de la lectura, es decir, para qué se lee, y autorregular los procesos mentales, es decir, controlar cómo se lee (Cerchiaro Ceballos et al., 2011).

López y Arcienagas (2003) señalan que el uso de estrategias depende del momento de la lectura en que se apliquen. Por esta razón, desde la perspectiva de la metacognición, el proceso de lectura de un texto se divide en tres etapas, cada una vinculada a estrategias específicas.

### **2.6.1 Antes de la lectura**

La primera etapa, conocida como planificación, ocurre antes de la lectura, cuando el lector define los propósitos de lectura y las estrategias que empleará para alcanzarlos (López

y Arcienagas, 2003). En este momento, un lector competente se asegura de comprender por qué y para qué lee, teniendo claridad sobre lo que espera lograr, y planifica cómo llevar a cabo la lectura, autorregulando y controlando su conducta a lo largo del proceso (Saravia Yataco et al., 2023).

### **2.6.2 Durante la lectura**

Corresponde a la etapa de supervisión, el lector utiliza estrategias dirigidas a controlar y asegurar la calidad del proceso de comprensión. Entre estas estrategias se incluyen tomar notas, subrayar, formular preguntas al texto y releer selectivamente, todas orientadas a monitorear activamente la lectura (López y Arcienagas, 2003).

### **2.6.3 Después de la lectura**

En la etapa de evaluación, las estrategias tienen como propósito verificar los logros alcanzados en relación con los objetivos que se definieron durante la planificación. Ejemplos de estas estrategias son elaborar resúmenes, construir organizadores gráficos que representen la información del texto, consultar fuentes adicionales y responder preguntas, todas orientadas a valorar la eficacia de la lectura según los objetivos propuestos (López y Arcienagas, 2003).

La comprensión lectora es un proceso cognitivo que involucra la interacción entre lo que el autor comunica y las expectativas, objetivos, experiencias y conocimientos previos del lector, y no se trata únicamente de decodificar palabras, sino de construir significado a partir del texto (Aragón de Moreno, 2014). Para que este proceso sea efectivo, los estudiantes de educación básica deben desarrollar la capacidad de planificar, supervisar y regular su propio proceso de lectura, ya que estas estrategias metacognitivas permiten mejorar tanto la comprensión como la retención de la información (Franco Roca et al., 2024).

## CAPITULO II: METODOLOGÍA

### 2.1 Tipo de investigación

El presente estudio tiene un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo correlacional con corte transversal. El modelo de investigación cuantitativa mide fenómenos de manera numérica para analizar relaciones causales entre variables, analizando en la objetividad. No se permite que las opiniones personales o las creencias del investigador influyan en los resultados. Los datos se recogen mediante herramientas estandarizadas como cuestionarios, que permiten obtener información estandarizada y fácilmente cuantificable. (Martínez Ruiz, 2012).

La investigación tiene un alcance descriptivo-correlacional ya que el enfoque descriptivo se centrará en describir una situación observable relacionada con dos variables: las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora. A través de instrumentos aplicados a la población seleccionada. Por otro lado, el enfoque correlacional evaluará el grado de relación entre ambas variables, midiendo cada una de ellas y estableciendo las asociaciones existentes entre ellas. (Hernández Sampieri et al., 2014). De esta manera, se busca evaluar a los estudiantes de básica media del Colegio Ibarra utilizando dos instrumentos específicos, con el objetivo de examinar la relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora.

El presente estudio adopta un diseño no experimental debido a que no se manipulan intencionalmente las variables, sino que se observan tal como se presentan en la realidad, permitiendo analizar la relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora sin alterar el entorno educativo de los participantes. Este tipo de diseño es adecuado cuando el objetivo es describir fenómenos tal como ocurren, especialmente en estudios correlacionales donde no se busca establecer causalidad directa (Hernández Sampieri et al., 2014).

Asimismo, se trata de una investigación de corte transversal, ya que los datos se recolectan en un solo momento temporal, lo que facilita una visión puntual del desarrollo de las habilidades metalingüísticas y del nivel de comprensión lectora en los estudiantes evaluados (Ato et al., 2013). En cuanto al muestreo, se emplea un enfoque no probabilístico por conveniencia, seleccionando un solo curso y dos paralelos de Educación Básica de la Unidad Educativa. Esta decisión responde a la accesibilidad de los grupos y a las condiciones institucionales, permitiendo trabajar con una muestra representativa dentro del contexto disponible, lo cual es común en investigaciones educativas de campo (Martínez Ruiz, 2012).

## **2.2 Métodos de investigación**

### **2.2.1 Método analítico**

Sabino (1992) destaca que el método analítico permite descomponer un fenómeno para examinar sus componentes y comprender cómo funciona en conjunto. Este enfoque es esencial para identificar la contribución de cada habilidad en el proceso lector, ya que posibilita el análisis individual de aspectos como la conciencia fonológica, morfológica, sintáctica y semántica, así como la evaluación de cómo cada uno influye en la comprensión lectora.

### **2.2.2 Método sintético**

Rodríguez y Pérez (2017) señalan que el método sintético consiste en reorganizar los elementos estudiados de manera particular para consolidar la información, combinando las partes previamente analizadas y permitiendo identificar las posibles relaciones entre ellas. Según Tamayo y Tamayo (2004), el método sintético complementa al analítico al permitir integrar los resultados obtenidos de los distintos componentes del estudio, lo que facilita construir una visión global de la relación entre las variables investigadas, en este caso, las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora.

### **2.2.3 Método deductivo**

Tamayo y Tamayo (2004) señalan que el método deductivo permite aplicar principios generales a situaciones específicas, generando predicciones o interpretaciones precisas. De manera complementaria, Sampieri, Collado y Lucio (2014) destacan que este enfoque parte de teorías generales sobre la relación entre habilidades metalingüísticas y comprensión lectora, para luego derivar conclusiones concretas que pueden aplicarse al contexto de los estudiantes de educación básica media. Este método resulta fundamental para vincular la teoría con la realidad observada en el estudio.

### **2.2.4 Método Inductivo**

Según Sampieri, Collado y Lucio (2014), el método inductivo permite generar generalizaciones a partir de la observación empírica, lo que facilita la construcción de teorías. Este enfoque será utilizado para analizar los datos obtenidos de los estudiantes de educación básica, con el fin de derivar conclusiones generales que aporten al entendimiento del desarrollo de la comprensión lectora.

## **2.3 Instrumentos**

### **2.3.1 Escala de Habilidades Metalingüísticas**

Se utilizó el test HAMELI, desarrollado por Guzmán et al. (2025), con el objetivo de evaluar competencias metalingüísticas que fueron clave en el desarrollo del lenguaje. Este instrumento se centró en tres dimensiones esenciales: la conciencia fonológica, que evaluó la capacidad de los estudiantes para identificar y manipular los sonidos dentro de las palabras; la segmentación léxica, que permitió reconocer los límites entre las palabras en un enunciado; y la manipulación morfosintáctica, que implicó la comprensión y transformación de estructuras gramaticales, evidenciando el dominio del uso consciente del lenguaje.

El test HAMELI estuvo conformado por un total de 18 ítems, diseñados de manera progresiva según el nivel de complejidad de cada habilidad. Las seis primeras preguntas fueron de aplicación oral, lo que permitió una exploración directa de las habilidades fonológicas. Las actividades restantes combinaron ejercicios de selección múltiple con tareas de redacción, en las cuales los participantes debían completar o modificar estructuras lingüísticas.

La aplicación del test HAMELI permitió conocer el nivel de desarrollo de las habilidades metalingüísticas en los estudiantes y facilitó el análisis de su relación con la comprensión lectora. Los resultados obtenidos brindaron información para determinar si existe una correlación significativa entre estas dos variables, lo que aporta información relevante sobre cómo los procesos metalingüísticos pueden influir en la interpretación y construcción de significado en la lectura.

### **2.3.2 Test de Comprensión Lectora ENI**

El test ENI (Evaluación Neuropsicológica Infantil), desarrollado por Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky-Solís (2007), es una herramienta diseñada para evaluar diversas funciones neuropsicológicas en niños y adolescentes de entre 5 y 16 años, está compuesta por 33 pruebas organizadas en 10 dominios neuropsicológicos, sumando un total de 116 ítems, y utiliza una escala ordinal para calificar los niveles de desempeño del niño en cada tarea. En esta investigación, se aplicó exclusivamente el sub test de Comprensión Lectora a estudiantes de séptimo año de Educación Básica Media de la Unidad Educativa “Ibarra”, con el objetivo de identificar su nivel de comprensión en textos narrativos.

Para la evaluación, se utilizaron dos lecturas: “*El tonto lobo y el carnero*” y “*El cuento de la tienda*”, seleccionadas según las indicaciones del manual de la ENI. Estas lecturas son apropiadas para estudiantes de entre 11 y 12 años, ya que corresponden al grupo 3 de la batería, diseñado específicamente para niños de esa edad. Cada texto fue seguido por un conjunto de preguntas orientadas a evaluar la capacidad de los estudiantes para extraer

información explícita e implícita, realizar inferencias y comprender el mensaje general de los textos.

La calificación de las respuestas se realizó conforme a las pautas establecidas en el manual de la ENI. Por cada respuesta correcta, se otorgó un punto, sumando un total de 8 puntos posibles por texto. La puntuación máxima combinada para ambos textos fue de 16 puntos. Esta metodología permitió obtener una medida cuantitativa del nivel de comprensión lectora de los estudiantes, además, este sub test permitió analizar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y, además, facilitar la exploración de la relación entre la comprensión lectora y las habilidades metalingüísticas, proporcionando información relevante sobre cómo estas competencias se interrelacionan y contribuyen al desarrollo de la lectura en el contexto educativo.

## **2.4 Preguntas de investigación**

**¿Existen diferencias estadísticamente significativas de las habilidades metalingüísticas entre hombres y mujeres de séptimo año de educación básica de la Unidad educativa Ibarra?**

No existe diferencias estadísticamente significativas de las habilidades metalingüísticas entre hombres y mujeres de séptimo año de educación básica de la Unidad educativa Ibarra.

**¿Existe diferencia significativa en la comprensión lectora entre hombres y mujeres de séptimo año de educación básica en la Unidad educativa Ibarra?**

No existe diferencia significativa en la comprensión lectora entre hombres y mujeres de séptimo año de educación básica en la Unidad educativa Ibarra.

**¿Existe una relación estadísticamente significativa entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en estudiantes de séptimo año de básica media de la Unidad educativa Ibarra?**

No existe relación estadísticamente significativa entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en estudiantes de séptimo año de básica media de la Unidad educativa Ibarra.

**Tabla 1**

**2.5 Matriz de operacionalización de variables**

<b>Variable</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Ítems</b>
<b>Sociodemográficas</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edad</li> <li>• Sexo</li> </ul>
<b>Habilidades Metalingüísticas</b>	<b>Conciencia Fonológica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Deletrea y separa las siguientes palabras.</li> <li>2. Indica el número de sílabas que tienen las siguientes palabras.</li> <li>3. Indica el número de sílabas que quedan si omites una sílaba.</li> <li>4. Indica la palabra que resulta al sustraer una sílaba.</li> <li>5. Agrupa las sílabas para formar una oración.</li> <li>6. Crea una palabra nueva a partir de la combinación de las sílabas indicadas.</li> </ol>
	<b>Segmentación Léxica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Marca la opción que complete la oración con la categoría gramatical correcta.</li> <li>8. Completa la oración con el complemento correcto:</li> <li>9. Señala la categoría gramatical que corresponda a la palabra "rápidamente".</li> <li>10. Clasifica cada palabra de la oración según su categoría gramatical.</li> <li>11. Menciona la categoría gramatical correspondiente a cada palabra sustantivo (S), verbo (V), adjetivo (A), o adverbio (Adv)</li> <li>12. Señala el literal en el que todas las palabras terminen con la letra "a".</li> </ol>
	<b>Manipulación Morfosintáctica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>13. Selecciona la opción que complete la oración con una cláusula subordinada de causa.</li> <li>14. Escribe una oración compuesta que utilice al menos dos cláusulas independientes unidas por un conector.</li> <li>15. Selecciona el literal que complete la oración con el tiempo verbal correcto.</li> <li>16. Observa la siguiente oración y selecciona la opción correcta.</li> <li>17. Escribe la forma correcta del verbo en la siguiente oración.</li> <li>18. Completa la oración con la palabra en el tiempo verbal correspondiente.</li> </ol>
<b>ENI</b>	<b>Comprensión lectora</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo se llama el lobo?</li> <li>2. ¿Qué fue lo que hizo el lobo?</li> <li>3. ¿Qué le dijo el carnero?</li> <li>4. ¿Quién fue el más astuto y por qué?</li> <li>5. ¿Qué había en la mesa?</li> <li>6. ¿Qué contenían los frascos?</li> <li>7 ¿A que olía la tienda?</li> <li>8 ¿En qué época del año visito la tienda?</li> </ol>

**Tabla 2**

**2.6 Participantes**

<b>Paralelo</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
A	18	23	41
B	20	22	41
<b>TOTAL</b>			82

La población investigada estuvo conformada por los estudiantes de séptimo año de Educación Básica Media de la Unidad Educativa “Ibarra”. Para la investigación se trabajó con los paralelos A y B. La muestra estuvo compuesta por un total de 82 estudiantes, de los cuales 38 fueron hombres y 44 mujeres, distribuidos equitativamente entre los paralelos A y B, con 41 estudiantes en cada uno. La muestra fue no probabilística, porque no se eligió al azar, sino que se seleccionaron los grupos que estaban disponibles y a los que se podía acceder con facilidad. Esta decisión se tomó por motivos de tiempo y coordinación con la institución. En general, los participantes fueron adolescentes de entre 11 y 12 años.

**2.7 Procedimiento**

Para el desarrollo de la presente investigación, se siguió un procedimiento estructurado en varias etapas. En primer lugar, se contó con el test de habilidades metalingüísticas, por lo que se procedió a buscar un instrumento complementario que evaluara la comprensión lectora, encontrando así el test ENI, del cual se utilizó únicamente el apartado correspondiente a dicha habilidad. Posteriormente, se presentó a la máxima autoridad de la institución un oficio emitido por el decanato, solicitando el permiso necesario para aplicar ambos instrumentos a los estudiantes de séptimo año de educación básica. Una vez aprobado el permiso institucional, se llevó a cabo la aplicación de los test durante la primera y segunda semana del mes de mayo. Tras la recolección de las respuestas, los datos obtenidos fueron migrados manualmente al programa estadístico SPSS versión 25.0 para su posterior tabulación y análisis. Con el objetivo de cumplir con los propósitos de la investigación y verificar las hipótesis planteadas, se aplicaron los estadísticos que se detallan en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 3.1 Estadísticos descriptivos

**Tabla 3**

*Descripción estadística de las variables investigadas*

	Fonológico	Léxica	Morfosintáctica	Habilidades Metalingüísticas	Comprensión lectora
Media	3,2815	3,3955	4,0537	10,7306	10,8537
Mediana	3,4450	3,4200	4,3000	11,1300	11,0000
Moda	1, 66a	3,00	5,00	8,00 <sup>a</sup>	10,00
Desv. Desviación	1,42497	1,14846	1,51349	3,42300	3,02713
Varianza	2,031	1,319	2,291	11,717	9,164
Mínimo	,25	1,00	,00	1,67	2,00
Máximo	6,00	6,00	6,00	18,00	16,00

Para determinar los niveles de cada una de las dimensiones: conciencia fonológica, segmentación léxica y manipulación morfosintáctica se construyó un baremo sobre la base de los puntajes de los percentiles 25,50 y 75 según la siguiente tabla:

**Tabla 4**

*Baremos de Habilidades Metalingüísticas*

	Percentil	Rango	Valoración
	1-25	0,57-8	Habilidades muy bajas
<b>Habilidades Metalingüísticas</b>	26-50	8,1- 11,50	Habilidades bajas
	51-75	11,6-15	Habilidades normales
	76-100	15,1-18	Habilidades altas

Para comprensión lectora se construyó un baremo sobre la base de los puntajes de percentiles 33,66 según la siguiente tabla:

**Tabla 5**  
*Baremos de Comprensión Lectora*

	<b>Percentil</b>	<b>Rango</b>	<b>Valoración</b>
<b>Comprensión Lectora</b>	0-33	2-9	Bajo
	34-66	10-12	Medio
	67-100	13-16	Alto

### 3.2 Niveles de habilidades metalingüísticas

**Tabla 6**  
*Niveles de conciencia fonológica*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Muy bajo	32	39,0	39,0
Bajo	26	31,7	70,7
Normales	19	23,2	93,9
Altas	5	6,1	100,0
Total	82	100,0	

Los datos presentados resultan preocupantes, ya que la mayoría de la población investigada presenta niveles bajos o muy bajos de conciencia fonológica, siendo el 70,7 % de los estudiantes quienes manifiestan dificultades en esta área, lo cual es alarmante si se considera que, según Aravena (2014) “estas habilidades se alcanzan cuando los niños ingresan a la educación primaria (seis años)” (pág.1). A la edad correspondiente al séptimo grado, se esperaría que las habilidades metalingüísticas estén desarrolladas a un nivel más avanzado.

Las falencias observadas podrían deberse a diversos factores, entre ellos, posibles limitaciones en los procesos de enseñanza durante los primeros años de escolaridad. Por lo que es importante considerar que “Las habilidades fonológicas requieren no solo de la orientación del adulto, sino también de la instrucción formal por parte del maestro” (Quiñónez Olaya & Millán Correa, 2023, p. 17). Resulta relevante desarrollar estas habilidades Aravena (2014). expresa que “La conciencia fonológica es una variable con gran fuerza predictiva en el aprendizaje de la lectura inicial, competencia que se relaciona directamente con el éxito escolar. (pág.41).

**Tabla 7**  
*Nivel léxico*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Muy bajo	31	37,8	37,8
Bajo	26	31,7	69,5
Normales	24	29,3	98,8
Altas	1	1,2	100,0
Total	82	100,0	

Los resultados de la Tabla 7 evidencian que el 69,5% de los estudiantes se encuentran en niveles muy bajos (37,8%) y bajos (31,7%) en el nivel léxico, lo cual representa una preocupación significativa, ya que el vocabulario constituye la base del lenguaje y del pensamiento. Según Vygotsky (1979) “el lenguaje no solo es un medio de comunicación, sino también una herramienta para la construcción del pensamiento, por lo que un vocabulario limitado restringe la capacidad de comprender, razonar y aprender”.

Investigaciones como la de García y López (2017) encontraron resultados similares en estudiantes de sectores vulnerables, donde el 65% presentaban bajo dominio léxico, atribuido a contextos con escasa estimulación verbal y poca lectura. Asimismo, Ramírez et al. (2020) evidenciaron que más del 60% de escolares ecuatorianos tienen dificultades en el uso del vocabulario en contextos académicos, lo que afecta su desempeño escolar. Desde un juicio crítico, este elevado porcentaje refleja falencias en el sistema educativo, ya que el desarrollo léxico no ocurre de forma automática, sino mediante experiencias de aprendizaje ricas y significativas (Cuetos & Suárez, 2009).

**Tabla 8**  
*Nivel Morfosintáctico*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Muy bajo	17	20,7	21,3
Bajo	19	23,2	45,0
Normales	34	41,5	87,5
Altas	10	12,2	100,0
Total	80	97,6	
Total	82	100,0	

De acuerdo con los datos de la Tabla 8, el 43,9% de los estudiantes presentan un nivel morfosintáctico muy bajo (20,7%) o bajo (23,2%), lo que indica limitaciones en el uso de estructuras gramaticales necesarias para la comprensión y producción del lenguaje. Desde la perspectiva del desarrollo lingüístico, Paredes y Soto (2018) identificaron que el 48% de

los estudiantes de educación primaria en Perú presentaban dificultades en aspectos como la concordancia verbal y la estructuración de oraciones.

Asimismo, Villavicencio (2020) reportó que más del 40% de estudiantes ecuatorianos evaluados mostraban niveles bajos en morfosintaxis, especialmente en zonas donde el acceso a recursos lingüísticos y educativos es limitado. Estos datos refuerzan la idea de que el nivel morfosintáctico bajo es una tendencia observada en diferentes contextos educativos de América Latina.

**Tabla 9**  
*Nivel de Habilidades Metalingüísticas*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Muy bajas	19	23,2	23,2
Bajo	27	32,9	56,1
Normales	30	36,6	92,7
Altas	6	7,3	100,0
Total	82	100,0	

Representa un riesgo que el 56,1 % de los estudiantes presenten un resultado que refleje un bajo nivel de habilidades metalingüísticas, considerando la relevancia de estas competencias en el contexto escolar, pues son fundamentales para el desarrollo de la lectoescritura. En este sentido (Fernández, Ruiz, & Romero 2015). sostienen que “El desarrollo de la conciencia metalingüística de los alumnos desempeña un importantísimo y decisivo papel en los procesos del aprendizaje de la lengua oral y de la lengua escrita” (pág.107)

En el caso específico de los estudiantes de séptimo grado, donde se espera un nivel más avanzado de estas habilidades, un bajo desarrollo es motivo de preocupación, ya que, como (Navarro & San Martín 2009). “En el caso del aprendizaje de la lengua escrita como en el aprendizaje de segundas lenguas y en la adquisición de las distintas áreas de conocimientos el dominio de las habilidades metalingüísticas y lingüísticas es determinante para comprender sus contenidos”.

Esto podría ser uno de los factores que expliquen el bajo desempeño en asignaturas como Lengua y Literatura. En efecto, según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2024), en el año lectivo 2023-2024 “se observa que, de los seis estándares evaluados en Lengua y Literatura, en uno es necesario una intervención inmediata, ya que el 50 % o más del estudiantado se encuentra en los niveles de Necesita Refuerzo” (pág. 29).

### 3.3 Niveles de comprensión lectora

**Tabla 10**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	32	39,0	39,0
Medio	33	40,2	79,3
Alto	17	20,7	100,0
Total	82	100,0	

Es motivo de preocupación que una mayoría significativa de estudiantes se ubique en niveles bajos y medios de comprensión lectora, especialmente porque es una de las habilidades que se necesita para un buen rendimiento académico, en este caso tal y como expresa (González, Barba, & González, 2010) “La mayor parte de los alumnos no posee los mecanismos necesarios para abordar las tareas que se le proponen, que en su mayoría están relacionadas con el lenguaje” (pág.1)

Esta carencia limita a los estudiantes en diversas materias, ya que muchas de las actividades escolares implican la lectura y comprensión de textos. Como lo explican (García, Arévalo & Hernández, 2018) “Aunque los estudiantes decodifican el texto, siguen aún sin entender a qué se refieren muchas de las ideas leídas y les cuesta expresar las afirmaciones del texto en sus propias palabras” Estas dificultades no surgen de forma repentina, sino que, tal como lo advierten nuevamente (González, Barba, & González, 2010) “Se arrastran desde la Educación Primaria. Este bajo rendimiento académico se debe, entre otras razones, a los graves problemas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura que estos presentan” (pág.2)

### 3.4 Diferencia de habilidades metalingüísticas y variables con género

**Tabla 11**

*U de Mann-Whitney de Habilidades Metalingüísticas con respecto al género*

Estadísticos de prueba	
	Metalingüística
U de Mann-Whitney	678,500
W de Wilcoxon	1539,500
Z	-1,502
Sig. asintótica(bilateral)	,133

**Tabla 12**

*Rangos y promedios de género de habilidades metalingüísticas*

	<b>Género de estudiante</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Media de Habilidades Metalingüísticas por género</b>
<b>Metalingüística</b>	Hombre	41	37,55	9,8756
	Mujer	41	45,45	11,1337
	Total	82		10,5046

Según la tabla N° 10 el p valor de habilidades metalingüísticas es igual a 0,133 ( $p < 0,05$ ) por lo tanto se acepta la (H<sub>0</sub>) es decir: No existe diferencias estadísticamente significativas de las habilidades metalingüísticas entre hombres y mujeres de séptimo año de educación básica de la Unidad educativa Ibarra. Esto se puede corroborar en la tabla N°11 donde los rangos promedio de habilidades metalingüísticas por género.

**Tabla 13**

*U de Mann-Whitney de Conciencia Fonológica con respecto al sexo género*

**Estadísticos de prueba**

	<u>Fonológico</u>
U de Mann-Whitney	722,500
W de Wilcoxon	1583,500
Z	-1,095
Sig. asintótica(bilateral)	,274

**Tabla 14**

*Rangos y promedios de género de Conciencia Fonológica*

	<b>Género de estudiante</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Media de Conciencia Fonológica por género</b>
Fonológico	Hombre	41	38,62	3,1061
	Mujer	41	44,38	3,4568
	Total	82		3,2815

Según la tabla N° 12 el p valor de conciencia fonológica es igual a 0,274 ( $p < 0, 05$ ) por lo tanto se acepta la ( $H_0$ ) es decir: No existe diferencias estadísticamente significativas de la conciencia fonológica entre hombres y mujeres de séptimo año de educación básica de la Unidad educativa Ibarra. Esto se puede corroborar en la tabla N°13 donde los rangos promedio de conciencia fonológica por género.

**Tabla 15**

*U de Mann-Whitney de Segmentación Léxica con respecto al género*

<b>Estadísticos de prueba</b>	
	<b>Léxica</b>
U de Mann-Whitney	779,500
W de Wilcoxon	1640,500
Z	-,566
Sig. asintótica(bilateral)	,571

**Tabla 16**

*Rangos y promedios de género de Segmentación Léxica*

		<b>Media de Segmentación</b>		
	<b>Género de estudiante</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Léxica por género</b>
Léxica	Hombre	41	40,01	3,2980
	Mujer	41	42,99	3,4929
	Total	82		3,3955

Según la tabla N° 14 el p valor de segmentación léxica es igual a 0,571 ( $p < 0, 05$ ) por lo tanto se acepta la ( $H_0$ ) es decir: No existe diferencias estadísticamente significativas de la segmentación léxica entre hombres y mujeres de séptimo año de educación básica de la Unidad educativa Ibarra. Esto se puede corroborar en la tabla N°15 donde los rangos promedio de segmentación léxica por género.

**Tabla 17**

*U de Mann-Whitney de Manipulación Morfosintáctica con respecto al género*

<b>Estadísticos de prueba</b>	
	<b>Morfosintáctica</b>
U de Mann-Whitney	620,000
W de Wilcoxon	1481,000
Z	-2,052
Sig. asintótica(bilateral)	,040

**Tabla 18***Rangos y promedios de género de Manipulación Morfosintáctica*

	Género de estudiante	N	Rango promedio	Media de Manipulación Morfosintáctica por género
Morfosintáctica	Hombre	41	36,12	3,7171
	Mujer	41	46,88	4,3902
	Total	82		4,0537

Según la tabla N° 16 el p manipulación morfosintáctica es igual a 0,040 ( $p > 0,05$ ) por lo tanto no se acepta la ( $H_0$ ) es decir: Si existe diferencias estadísticamente significativas de la manipulación morfosintáctica entre hombres y mujeres de séptimo año de educación básica de la Unidad educativa Ibarra. Esto se puede corroborar en la tabla N°17 donde los rangos promedio de manipulación morfosintáctica por género.

### 3.5 Diferencia de comprensión lectora y variables con género

**Tabla 19. U de Mann-Whitney de Comprensión Lectora con respecto al género***U de Mann-Whitney de Comprensión Lectora con respecto al sexo*

Estadísticos de prueba	
	Comprensión lectora
U de Mann-Whitney	785,500
W de Wilcoxon	1646,500
Z	-,514
<u>Sig. asintótica(bilateral)</u>	<u>,608</u>

**Tabla 20***Rangos y promedios de género de Comprensión Lectora*

	Género de estudiante	N	Rango promedio	Media de Comprensión Lectora por género
Comprensión lectora	Hombre	41	40,16	10,7317
	Mujer	41	42,84	10,9756
	Total	82		10,8537

Según la tabla N° 18 el p valor de comprensión lectora es igual a 0,608 ( $p < 0, 05$ ) por lo tanto se acepta la ( $H_0$ ) es decir: No existe diferencia significativa en la comprensión lectora entre hombres y mujeres de séptimo año de educación básica en la Unidad Educativa Ibarra. Esto se puede corroborar en la tabla N° 19 donde los rangos promedio de comprensión lectora por género.

### 3.6 Correlación habilidades metalingüísticas y comprensión lectora

**Tabla 21**

#### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Comprensión lectora	Metalingüística
N		82	82
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	10,8537	10,5046
	Desv. Desviación	3,02713	3,65985
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,145	,105
	Positivo	,061	,054
	Negativo	-,145	-,105
Estadístico de prueba		,145	,105
Sig. asintótica(bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,026 <sup>c</sup>

Como la población es mayor a 50 unidades se utilizó la prueba de Kolmogorov tanto en Habilidades Metalingüísticas como en Comprensión Lectora el p valor  $< 0,05$ , por lo tanto, los datos no siguen una distribución normal, en estas condiciones para determinar la correlación entre estas dos variables se utilizó Rho de Spearman.

**Tabla 22**

*Correlación Habilidades Metalingüísticas y comprensión lectora (Spearman)*

			Metalingüística	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Metalingüística	Coefficiente de correlación	1,000	,445
		Sig. (bilateral)	.	,001
	Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	,445	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.

Como el p valor es menor a (p-valor 0,001), según la tabla N °21 no se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ) es decir: Si existe relación estadísticamente significativa entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en estudiantes de séptimo año de básica media de la Unidad educativa Ibarra. El valor del estadístico de Spearman es positivo por lo tanto

la correlación es directa, es decir. El valor del estadístico de spearman es de 0,001 por lo que se considera una correlación positiva media.

Estos datos permiten afirmar que existe una relación directa entre ambas variables: a mayor desarrollo de las habilidades metalingüísticas, mayor nivel de comprensión lectora tal y como expresa Gombert (1992) “el conocimiento metalingüístico es una condición previa para adquirir conciencia sobre cómo funciona el lenguaje, lo cual resulta esencial para una comprensión lectora eficiente” (pág.3 ) Respaldo así las habilidades metalingüísticas como Llerena Poveda et al. (2025) , “la conciencia fonológica, el acceso léxico, el análisis sintáctico y la interpretación semántica, son fundamentales en el proceso de lectoescritura. Dichas competencias permiten a los estudiantes descomponer y comprender el significado de las palabras, facilitando así la comprensión de textos” (pág. 42).

Coincidiendo con investigaciones previas que también encontraron relaciones significativas entre estas dos variables. Por ejemplo, el estudio experimental realizado por Cabezas, gallego & Romero (2015) quienes comprobaron que un buen dominio de las habilidades metalingüísticas facilita un buen desempeño en a comprensión lectora, por lo que resulta necesario que los maestros promuevan más el desarrollo de las habilidades metalingüísticas.

## **CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES**

En conclusión, los resultados obtenidos permiten afirmar que existe una relación directa y significativa entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en los estudiantes de educación básica de la Unidad Educativa Ibarra. Se evidenció que el desarrollo de la conciencia fonológica, morfológica y la segmentación léxica influye positivamente en la capacidad de los alumnos para interpretar, analizar y comprender los textos. Esto demuestra que las habilidades metalingüísticas son una herramienta fundamental en el proceso de lectura y esenciales para lograr un mejor desempeño académico.

Por otro lado, la evaluación reveló que el nivel de desarrollo de las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Media se encuentra, en general, en niveles bajos. Aunque algunos alumnos muestran un desempeño adecuado en ciertos aspectos del lenguaje, persisten dificultades que afectan la comprensión lectora. Estos resultados evidencian la importancia de continuar trabajando de manera conjunta en el desarrollo del lenguaje y la lectura, con el fin de mejorar la comprensión lectora y el rendimiento escolar.

En cuanto al análisis comparativo entre Habilidades Metalingüísticas y Comprensión Lectora según el género, se observó una diferencia únicamente en la dimensión morfosintáctica, con un desempeño superior en las mujeres. Esto sugiere que el desarrollo de ciertas competencias lingüísticas puede estar influido por factores personales y socioculturales, aunque no se identificaron diferencias significativas en las demás dimensiones ni en los niveles generales de comprensión lectora. En consecuencia, la variable género no constituye un factor determinante en la relación entre habilidades metalingüísticas y comprensión lectora.

Finalmente, en el análisis estadístico reveló una correlación positiva media entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora, lo que confirma que ambas variables se relacionan de manera directa. Los estudiantes que demostraron mayor dominio en conciencia fonológica, segmentación léxica y manipulación morfosintáctica obtuvieron mejores resultados en comprensión lectora. Este hallazgo valida la hipótesis de que las habilidades metalingüísticas son un componente importante para el desarrollo lector y refuerza la necesidad de incorporarlas como eje transversal en el proceso educativo.

## RECOMENDACIONES

Se recomienda a las autoridades implementar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las habilidades metalingüísticas dentro del aula, a través de actividades que promuevan la reflexión sobre el lenguaje, el reconocimiento de estructuras gramaticales y la manipulación consciente de los componentes lingüísticos. También es importante capacitar a los docentes en métodos prácticos y materiales didácticos que unan el trabajo sobre habilidades metalingüísticas con la comprensión lectora, para así mejorar el aprendizaje y fortalecer la capacidad de los estudiantes.

Asimismo, se sugiere que las autoridades de la Unidad Educativa Ibarra socialicen los resultados de esta investigación con los docentes, para que tengan un conocimiento claro sobre el nivel de desarrollo de las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora de los estudiantes. Esto permitirá identificar las áreas que requieren mayor atención y definir los aspectos específicos a trabajar con los alumnos. A partir de ello, los docentes podrán planificar actividades dirigidas a fortalecer estas habilidades, tales como ejercicios de segmentación léxica, juegos de rimas, así como dinámicas de lectura que involucren preguntas abiertas y elaboración de resúmenes.

Se aconseja que los docentes trabajen con estrategias inclusivas que permitan a los estudiantes tanto hombres como mujeres, a desarrollar de igual manera sus capacidades lingüísticas, aplicando metodologías que promuevan la participación activa de todos, evitando cualquier tipo de estereotipo de género y creando un ambiente de aprendizaje equitativo. Actividades en grupo mixto, debates, ejercicios de escritura colaborativa y dinámicas de lectura compartida que pueden ayudar a que todos los estudiantes fortalezcan sus destrezas comunicativas en igualdad de condiciones.

Finalmente, se recomienda a los docentes incluir el desarrollo de las habilidades metalingüísticas como parte central del trabajo en el aula, pueden incorporar actividades que combinen la lectura y la reflexión sobre el lenguaje, como juegos de palabras, análisis de frases, ejercicios de vocabulario o escritura de textos breves. De igual manera la institución podría implementar programas o proyectos de lectura que involucren a toda la comunidad educativa, realizando talleres, concursos o ferias del libro que motiven el gusto por leer y aprender.

## Referencias

- Almeida, S. M. (2022). *Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectora en la educación actual*. Revista Científica de la Facultad de Filosofía – UNA, 14(1), 116–130. <https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/2717>
- Aragón de Moreno, A. A. (2014). *La metacognición como herramienta en la lectura de textos universitarios*. Acción Pedagógica, 23, 38–46. Universidad Nacional Experimental del Táchira. <https://share.google/92lu3zFPJhYTtLpWB>
- Aravena, J. (2014). *Conciencia fonológica en dos grupos de escolares que cursan primer año básico en colegios municipales y particulares subvencionados*. Revista Chilena de Fonoaudiología, 13, 40–49.
- Arriaga, C., & Quintana, E. (2010). *Estudio sobre las habilidades metalingüísticas y su relación con la comprensión lectora*. Chillán. [http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1541/1/Arriagada%20Arriagada\\_Cintia%20María.pdf](http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1541/1/Arriagada%20Arriagada_Cintia%20María.pdf)
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Berko, J., & Brown, R. (2011). *The development of language*. Pearson Education.
- Bloom, L. (2000). *Language development from two to three*. Cambridge University Press.
- Bravo, L. (2002). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Hacia un enfoque preventivo de las dificultades lectoras*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Cerchiaro Ceballos, E., Paba Barbosa, C., & Sánchez Castellón, L. (2011). *Metacognición y comprensión lectora: Una relación posible e intencional*. Duazary, 8(1), 99–111. <https://doi.org/10.21676/2389783X.258>
- Cervantes Castro, R. D., Pérez Salas, J. A., & Alanís Cortina, M. D. (2017). *Niveles de comprensión lectora*. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociotam, 27(2), 73–114. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf>
- Contreras Morales, S. F. (2021). *La comprensión lectora para el éxito escolar / Reading comprehension for school success / Compreensão de leitura para o sucesso escolar*. Dominio de las Ciencias, 7(3), 61–81. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i3.1982>
- Crespo Merchán, G. I. (2023). *La comprensión lectora en los estudiantes del Bachillerato Técnico de Informática de la Unidad Educativa Fiscal Margarita Cortés*. Revista Científica Hallazgos21, 8(1), 43–51. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/609>

- Cuetos, F., & Suárez, J. (2009). *Psicología del lenguaje*. Ediciones Pirámide.
- Defior, S. (2000). *Procesos cognitivos y adquisición de la lectura*. Síntesis.
- Delgado, M., Méndez, I., & Ruiz, C. (2020). *Motivación hacia la lectura en el alumnado de educación infantil y primaria*. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 177. <https://share.google/OAsefmihSPdYDKqq3>
- Dorado, C. (1996). *Aprender a aprender*. <http://www.xtec.net/~cdorado/cdora1/esp/metaco.htm>
- Fernández Cabezas, M., Ruiz Gallego, M. C., & Romero Mariscal, M. E. (2015). *Desarrollo de la consciencia metalingüística y enseñanza-aprendizaje de la lectura en educación infantil: Aportaciones de un estudio experimental*. *Investigación en la escuela*, (87), 105–116. <https://doi.org/10.12795/IE.2015.i87.08>
- García, M. A., Arévalo, M. A., & Hernández, C. A. (2018). *La comprensión lectora y el rendimiento escolar*. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155–174.
- García, M., & López, A. (2017). *Nivel léxico y comprensión lectora en escolares de zonas urbano-marginales*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 45(2), 89–104.
- González Valenzuela, M. J., Barba Quintero, M. J., & González, A. (2010). *La comprensión lectora en educación secundaria*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1–11. <https://doi.org/10.35362/rie5366413>
- Guzmán-Torres, C., Molina-García, F., Armas-Erazo, M., Arboleda-Vásquez, E., & Barba-Ayala, J. (2025). *Diseño de un instrumento para evaluar habilidades metalingüísticas en Educación Básica Media*. *Revista Conrado*, 21(107), e4951. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4977>
- Jenkinson, M. D. (1973). *La enseñanza de la lectura*. En Asociación Internacional de Lectura (Ed.), *Educación y lectura* (pp. 39–59). UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152911\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152911_spa)
- Jiménez, J. E., & Ortiz, M. R. (2000). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura en español*. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(1), 35–50.
- López, G., & Arcienagas, E. (2003). *El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos*. *Lenguaje*, (31), 118–141. <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/14168>
- Lucena Pérez, F. (2012). *Las dificultades de comprensión lectora*. Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía (España). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9613>
- Maestre-Rodríguez, L. C., & González-Roys, G. A. (2023). *Procesos cognitivos básicos orientados a la comprensión lectora de textos literarios*. *Revista UNIMAR*, 41(1), 41–63. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art3>

Martínez Ruiz, H. (2012). *Metodología de la investigación* (1.<sup>a</sup> ed.). Cengage Learning Editores

Ministerio de Educación. (2019). *Guía metodológica para desarrollar el gusto por la lectura* (pp. 10–24). <https://share.google/EIC5xIBWqu7gvTaGd>

Miura. (2020). *La fluidez y comprensión lectora como base del aprendizaje académico*. *Applied Cognitive Psychology*.

Morales, R. (2022). *Desarrollo de la conciencia metalingüística para la comprensión lectora en castellano como segunda lengua*. *Revista Electrónica Educare*, 26(2). <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.11>

Navarro Ruiz, M. I., & San Martín Martínez, C. (2009). *Emergencia y desarrollo de las habilidades metalingüísticas relacionadas con la regulación de la información*. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47, 61–82.

Núñez, J. (2023). *Relación entre habilidades metalingüísticas y comprensión lectora en niños hispanohablantes*. *Revista de Psicología y Educación*. <https://revistadepsicologiayeducacion.es>

Oña Chicaiza, Á. M. (2023). *Comprensión lectora y rendimiento académico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación básica media* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio PUCE. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/50998a82-df96-4334-8511-225cbb7124f8>

Paredes, M., & Soto, L. (2018). *Evaluación del nivel morfosintáctico en estudiantes de primaria*. *Revista Peruana de Educación y Lenguaje*, 12(1), 45–60.

Paz, D., & Cecilia, M. (2012). *Habilidades metalingüísticas y decodificación lectora en alumnos del primer grado de primaria de una institución educativa del Callao*. Universidad San Ignacio de Loyola. [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1144/1/2012\\_Davila\\_Habilidades\\_metaling%  
c3%bc%  
c3%adsticas\\_y\\_decodificaci%  
c3%b3n\\_lectora\\_en\\_alumnos.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1144/1/2012_Davila_Habilidades_metaling%c3%bc%c3%adsticas_y_decodificaci%c3%b3n_lectora_en_alumnos.pdf)

Quiñónez Olaya, Y. C., & Millán Correa, F. (2023). *La conciencia fonológica en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en edad escolar temprana*. *Revista Científica Hallazgos21*, 8(1), 52–61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9164315>

Quispe-Morales, R. A. (2022). *Desarrollo de la conciencia metalingüística para la comprensión lectora en castellano como segunda lengua*. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1–19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.1>

Ramírez, C., Solís, J., & Narváez, L. (2020). *Diagnóstico del lenguaje en estudiantes de educación básica del Ecuador*. *Revista de Investigación Educativa del Ecuador*, 8(1), 55–70.

Rodríguez Barrera, A. P., Balaguera Celis, E. Y., & Moreno Suárez, V. G. (2018). *Los procesos lectores: Caso de la Institución Educativa Marco Antonio Quijano Rico*.

Educación y Ciencia, 21, 175–198.

[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/9405/7852](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/9405/7852)

Rodríguez, A., & Pérez, A. (2017). *Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento*. Revista EAN, 82, 179–200.

<https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>

Romero, F. (2005). *Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: Un estudio exploratorio*. Forma y Función, (18), 15–44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21901801>

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación científica*. Editorial Panapo.

Sagal Paucar, E. A., & Carvajal Flores, V. A. (2022). *Hábitos de lectura y factores que inciden en su adquisición en niños de 8 a 9 años*. Revista Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, VII(3, Edición Especial), 35.

<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/3875/4669>

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. A. B. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Saravia Yataco, O. G., Alcalá Basurto, V. C., & Inga Arias, M. G. (2023). *Estrategias metacognitivas y desarrollo de la comprensión lectora: Caso estudiantes de segundo grado de secundaria*. IGOBERNANZA, 6(22), 141–164.

<https://doi.org/10.47865/igob.vol6.n22.2023.250>

Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.

UNESCO. (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022: Profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382498>

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Villavicencio, D. (2020). *Dificultades morfosintácticas en estudiantes de segundo grado*. Revista Andina de Psicología Educativa, 8(2), 77–92.

Yago, S. (2018). *La estimulación de las habilidades metalingüísticas*. Publicaciones Didácticas, (1988), 235–245.

