



**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 ALBERTO ENRÍQUEZ”

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciatura en  
Psicopedagogía

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

**AUTORAS:**

Karol Brigith Girón Yépez

Denny Samantha Quindil Villarreal

**Director**

MSc. Jaime Damián Yucato Pupiales

**Ibarra – Ecuador 2026**



# 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:

DATOS DEL CONTACTO			
<b>CÉDULA DE IDENTIDAD:</b>	<b>DE</b>	2150061253	
<b>APELLIDOS Y NOMBRES:</b>	<b>Y</b>	Girón Yépez Karol Brighth	
<b>DIRECCIÓN:</b>	Natabuela-Calle Velazco Ibarra y Miseno Torres		
<b>EMAIL:</b>	kbgirony@utn.edu.ec		
<b>TELÉFONO FIJO:</b>	N/A	<b>TELÉFONO MÓVIL:</b>	0995576276

DATOS DEL CONTACTO			
<b>CÉDULA DE IDENTIDAD:</b>	<b>DE</b>	1754386298	
<b>APELLIDOS Y NOMBRES:</b>	<b>Y</b>	Quindil Villarreal Denny Samantha	
<b>DIRECCIÓN:</b>	Cayambe-Rumiñahui y 13 de abril		
<b>EMAIL:</b>	dsquindilv@utn.edu.ec		
<b>TELÉFONO FIJO:</b>	022-210263	<b>TELÉFONO MÓVIL:</b>	0985669733

<b>DATOS DE LA OBRA</b>	
<b>TÍTULO:</b>	“HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS Y SU RELACIÓN CON LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA ALBERTO ENRÍQUEZ.”
<b>AUTOR (ES):</b>	Girón Karol Quindil Denny
<b>FECHA: DD/MM/AAAA</b>	23/01/2026
<b>SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO</b>	
<b>PROGRAMA:</b>	X <b>PREGRADO</b> <span style="float: right;"><b>POSGRADO</b></span>
<b>TITULO POR EL QUE OPTA:</b>	Licenciada en Psicopedagogía
<b>ASESOR: DIRECTOR:</b>	PhD. Karina Pabón MSc. Jaime Yucato

## 2. CONSTANCIAS

Las autoras manifiestan 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 son las titulares de los derechos patrimoniales, por lo que asumen la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrán en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 23 días, del mes de enero de 2026

**LAS AUTORAS:**

Srta. Karol Girón

Srta. Denny Quindil

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

Ibarra, a los 23 días, del mes de enero de 2026

MSc. Yucato Pupiales Jaime Damián

**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.

*(f)* .....

MSc. Jaime Damián Yucato Pupiales

*C.C.: 1002245783*

## **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 Alberto Enríquez” elaborado por Girón Yépez Karol Brigith y Quindil Villarreal Denny Samantha, previo a la obtención del título de Licenciadas en Psicopedagogía, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:*

(f):.....  
MSc: *Jessy Verónica Barba Ayala*  
**PRESIDENTA DEL TRIBUNAL**  
C.C.: 1002351946

(f):.....  
MSc. *Jaime Damián Yucato Pupiales*  
**DIRECTOR**  
C.C.: 1002245783

(f):.....  
PhD. *Mayra Karina Pabón Ponce*  
**ASESOR**  
C.C.: 1003451422

## DEDICATORIA

El presente trabajo está dedicado con todo mi amor y gratitud a mis padres, Marixsa Yépez y Samuel Girón, a mi hermana Angy Girón y a mi hermano Daniel Girón, quienes han sido el pilar fundamental de mi vida y la razón principal por la cual hoy puedo alcanzar uno de mis más grandes sueños. Gracias por su amor incondicional, por creer en mí incluso en los momentos de duda y por su comprensión, sacrificio y apoyo constante que me impulsaron a seguir adelante. Asimismo, a mi amiga y compañera de tesis Denny Quindil, con quien compartí momentos inolvidables a lo largo de estos años; gracias por tu amistad, comprensión y perseverancia, pues juntas superamos desafíos, noches sin dormir y días de cansancio, pero también disfrutamos la satisfacción de ver hecho realidad este sueño. Finalmente, a una persona muy especial, Sebastián Minda, por acompañarme durante todo este proceso universitario, por su paciencia, apoyo inquebrantable y por estar presente en cada desvelo, motivándome a dar lo mejor de mí y permaneciendo a mi lado en los momentos más difíciles, convirtiéndose en una parte esencial de este camino.

Este trabajo está dedicado a mi familia, quienes han sido un pilar fundamental durante toda mi formación académica. A mis padres Doris Villarreal y Héctor Quindil por su apoyo incondicional y por enseñarme la importancia de la perseverancia. A mi abuelita Carmen Arias, que, aunque no esté físicamente conmigo, permanece en cada recuerdo, en cada palabra de aliento que me dio y en cada enseñanza que me dejó. La extraño con todo mi corazón y la llevo conmigo siempre. A mi amiga y compañera de tesis Karol Girón quien me ha acompañado en este transcurso de la carrera ha sido una fuente constante de motivación, también a una parte importante de mi vida Erick Mauricio Rochez Chorlango, por su apoyo, por su paciencia en los momentos difíciles y por la manera en que con su amor y compañía me dio fuerzas para continuar, así mismo también a mis gatitos Simón Cuco y Summer, por acompañarme con su ternura y alegrar mis días incluso en los momentos más cansados.

## AGRADECIMIENTO

Nuestro más sincero agradecimiento es, en primer lugar, a Dios, fuente de sabiduría y fortaleza, por guiarnos, brindarnos salud, constancia y la oportunidad de culminar con éxito esta importante etapa de nuestras vidas. De igual manera, expresamos nuestra gratitud a la **Universidad Técnica del Norte**, por abrirnos sus puertas y permitirnos cumplir nuestras metas profesionales. A la **Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología**, que durante cuatro años fue el escenario donde adquirimos valiosos conocimientos, experiencias y aprendizajes que fortalecieron nuestro crecimiento personal y académico. Así también, extendemos nuestro reconocimiento a la **Carrera de Psicopedagogía** y a todos los docentes, quienes con compromiso, paciencia y dedicación compartieron su saber, motivándonos a formarnos como futuras profesionales íntegras y responsables.

De manera especial, manifestamos nuestro agradecimiento al **MSc. Jaime Yucato**, director de nuestro Trabajo de Grado, por su constante orientación, apoyo y asesoramiento durante el desarrollo de este proyecto; y a nuestra **asesora PhD. Karina Pabón**, por su acompañamiento, disposición y valiosos aportes que fueron esenciales para la culminación exitosa de esta investigación. Finalmente, expresamos nuestro profundo cariño y gratitud a nuestros padres, por ser nuestra inspiración y pilar fundamental, por su amor incondicional, sacrificio y por brindarnos la oportunidad de recibir una educación de calidad. Este logro no solo nos pertenece, sino que también es el reflejo de su esfuerzo, confianza y apoyo inquebrantable.

## RESUMEN EJECUTIVO

El estudio nace a partir del requerimiento de facilitar el desarrollo del lenguaje de alumnos/as de educación básica. En este sentido, las habilidades metalingüísticas se convierten en relevantes para la competencia de comprensión lectora, clave del éxito académico y personal. El objetivo general es identificar la relación e influencia entre las destrezas y la comprensión lectora en estudiantes de séptimo año de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez”. Para esta investigación se efectuó un estudio de tipo cuantitativo, descriptivo, correlacional y de corte transversal. Se utilizaron instrumentos validados para la medición de ambas variables, y para el análisis de información se recurrió a los métodos analítico, sintético, inductivo y deductivo. Analizados los resultados, se observa que un 56.9 % de los alumnos tienen unas prácticas muy bajas o bajas, y un 63.9 % una comprensión lectora Muy Baja. Tampoco hubo diferencias significativas por género ni correlaciones estadísticamente significativas entre las variables principales. Entonces se deduce que las habilidades metalingüísticas, aunque importantes en el proceso lector, no son suficientes para hablar de comprensión. Otros factores como los contextuales, metodológicos y emocionales son igualmente determinantes.

Además de establecer la importancia de implementar estrategias pedagógicas inclusivas, lúdicas y reflexivas, se concluye con la medida del entorno escolar y del hogar, para el desarrollo general del lenguaje y por tanto la comprensión lectora crítica y funcional. Estas conclusiones nos permiten orientar prácticas docentes adaptadas a la realidad de los alumnos y programas de intervención que respondan a sus necesidades.

**Palabras clave:** habilidades metalingüísticas, comprensión lectora, educación básica, factores contextuales, intervención educativa, estrategias pedagógicas

## ABSTRACT

The study was born from the requirement to facilitate the language development of basic education students. In this sense, metalinguistic skills become relevant to reading comprehension competence, which is key to academic and personal success. The general objective is to identify the relationship and influence between reading skills and comprehension in seventh-grade students of the "Alberto Enríquez" Educational Unit. For this research, a quantitative, descriptive, correlational and cross-sectional study was carried out. Validated instruments were used for the measurement of both variables, and analytical, synthetic, inductive and deductive methods were used for the analysis of information. After analyzing the results, it is observed that 56.9% of the students have very low or low practices, and 63.9% have a very low reading comprehension. There were also no significant differences by gender or statistically significant correlations between the main variables. It then follows that metalinguistic skills, although important in the reading process, are not sufficient to speak of comprehension. Other factors such as contextual, methodological and emotional factors are equally decisive. In addition to establishing the importance of implementing inclusive, playful and reflective pedagogical strategies, it concludes with the measurement of the school and home environment, for the general development of language and therefore critical and functional reading comprehension. These conclusions allow us to guide teaching practices adapted to the reality of students and intervention programs that respond to their needs.

**Keywords:** Metalinguistic skills, reading comprehension, basic education, teaching techniques, contextual factors, educational intervention.

# ÍNDICE GENERAL

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
MOTIVACIÓN PARA EL ESTUDIO .....	1
PROBLEMA .....	2
JUSTIFICACIÓN .....	4
OBJETIVOS .....	6
OBJETIVO GENERAL .....	6
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	6
DIFICULTADES PRESENTADAS .....	6
<b>CAPITULO I MARCO TEÓRICO</b> .....	8
1.1 HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS .....	8
1.2 VARIABLES QUE COMPONEN LAS HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS .....	12
1.3 FACTORES DE DESARROLLO PARA OBSERVAR CÓMO HABLAMOS EN LA INFANCIA .....	14
1.4 ETAPAS DE DESARROLLO DE HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS .....	16
1.5 LIMITACIONES PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS .....	18
1.6 COMPRENSIÓN LECTORA .....	21
1.7 DESARROLLO DE COMPRENSIÓN LECTORA .....	23
1.8 HABILIDADES DE PROCEDIMIENTO DE COMPRENSIÓN LECTORA .....	26
1.9 HABILIDADES METACOGNITIVAS .....	28
1.10 NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA .....	31
1.11 LIMITACIONES PARA EL DESARROLLO DE COMPRENSIÓN LECTORA .....	39
<b>CAPITULO II METODOLOGÍA Y MÉTODOS</b> .....	43
2.1 TIPOS DE INVESTIGACIÓN .....	43
2.2 INSTRUMENTO .....	45
2.3 MÉTODOS .....	47
2.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS .....	49
2.6 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS .....	50
2.7 MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES .....	52
2.8 PARTICIPANTES .....	56
2.9 PROCEDIMIENTO .....	57
2.10 MATRIZ DE OPERACIONES .....	58
<b>CAPITULO III RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b> .....	62
3.1 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVO .....	62
3.2 NIVEL DEL DESARROLLO DE HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS .....	63

3.3 NIVEL DEL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA .....	67
3.4 DIFERENCIA DE HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS Y VARIABLES CON GÉNERO .....	68
3.5 DIFERENCIA DE COMPRESIÓN LECTORA Y LA VARIABLE CON EL GÉNERO .....	71
3.6 CORRELACIÓN DE HABILIDADES DE METALINGÜÍSTICAS Y COMPRESIÓN LECTORA.....	72
<b>CONCLUSIONES</b> .....	76
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	80
<b>ANEXOS</b> .....	97

## ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1:</i> .....	52
<i>OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES</i> .....	52
<i>Tabla 2</i> .....	56
<i>UNIVERSO DE ESTUDIO</i> .....	56
<i>Tabla 3</i> .....	56
<i>MUESTRA DE ESTUDIO</i> .....	56
<i>Tabla 4</i> .....	58
<i>OPERACIONES</i> .....	58
<i>Tabla 5</i> .....	62
<i>ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA VARIABLE DE ESTUDIO</i> .....	62
<i>Tabla 6</i> .....	62
<i>ESTADÍSTICO HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS</i> .....	62
<i>Tabla 7</i> .....	63
<i>ESTADÍSTICO COMPRESIÓN LECTORA</i> .....	63
<i>Tabla 8</i> .....	63
<i>NIVELES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA</i> .....	63
<i>Tabla 9</i> .....	64
<i>NIVELES DE SEGMENTACIÓN LÉXICA</i> .....	64
<i>Tabla 10</i> .....	65
<i>NIVELES DE MANIPULACIÓN MORFOSINTÁCTICA</i> .....	65

<i>Tabla 11</i> .....	66
<i>NIVELES DE HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS</i> .....	66
<i>Tabla 12</i> .....	67
<i>NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA</i> .....	67
<i>Tabla 13</i> .....	68
<i>U DE MANN WHITNEY SOBRE LA COMPRENSIÓN DE PALABRAS</i> .....	68
<i>Tabla 14</i> .....	68
<i>PROMEDIO Y MEDIA DE LA REFLEXIÓN DEL HABLA</i> .....	68
<i>Tabla 15</i> .....	69
<i>U DE MANN-WHITNEY DE CONCIENCIA FONOLÓGICA</i> .....	69
<i>Tabla 16</i> .....	69
<i>PROMEDIO Y MEDIA DE LA DIMENSIÓN DE CONCIENCIA FONOLÓGICA</i> .....	69
<i>Tabla 17</i> .....	69
<i>PROMEDIO Y MEDIA DE LA DIMENSIÓN DE SEGMENTACIÓN LÉXICA</i> .....	69
<i>Tabla 18</i> .....	70
<i>PROMEDIA Y MEDIA DE LA DIMENSIÓN MANIPULACIÓN LÉXICA</i> .....	70
<i>Tabla 19</i> .....	70
<i>MANIPULACIÓN MORFOSINTÁCTICA</i> .....	70
<i>Tabla 20</i> .....	71
<i>PROMEDIA Y MEDIA DE LA DIMENSIÓN MANIPULACIÓN MORFOSINTÁCTICA</i> .....	71
<i>Tabla 21</i> .....	71
<i>COMPRENSIÓN LECTORA</i> .....	71
<i>Tabla 22</i> .....	71
<i>RANGO Y PROMEDIO DE GENERO DE COMPRENSIÓN LECTORA</i> .....	71
<i>Tabla 23</i> .....	72
<i>COMPRENSIÓN LECTORA</i> .....	72
<i>Tabla 24</i> .....	73
<i>CORRELACIÓN HABILIDADES METALINGÜÍSTICA Y COMPRENSIÓN LECTORA (RHO DE SPEARMAN)</i> .....	73

## **INTRODUCCIÓN**

### **Motivación para el estudio**

El desarrollo del lenguaje no solo constituye una competencia esencial para el aprendizaje, sino que también es un componente clave en el crecimiento personal, emocional y académico de los estudiantes. En este sentido, el presente trabajo de titulación surge del interés por comprender cómo se relacionan las técnicas de reflexión sobre la lengua con la comprensión lectora en estudiantes de educación básica media, reconociendo que ambas dimensiones son fundamentales para alcanzar un adecuado desempeño escolar. En esta investigación se estudian los niveles de las habilidades metalingüísticas y su relación con el análisis lector en estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez”. Pretende mostrar las principales dificultades del alumnado en estos ámbitos, para a continuación plantear propuestas alternativas en el ámbito de la pedagogía que ayuden al desarrollo de estos.

El interés por este estudio surge de su importancia educativa y social, ya que las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora constituyen pilares fundamentales del proceso de alfabetización y del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Según los autores Gaibor et al., (2023) mencionan que abordar esta problemática permite aportar al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y al diseño de intervenciones significativas desde un enfoque inclusivo humanista, considerando que estrategias pedagógicas integren lecturas críticas, evaluando argumentos que puedan mejorar estas competencias. Además, Moreno Champutiz et al., (2024) pide estudiar estas habilidades en el aula porque ofrece una base sólida para proponer acciones formativas que fortalezcan no solo el rendimiento académico, sino también la capacidad de los estudiantes para comunicarse, reflexionar y comprender el mundo que los rodea, tal como lo señalan Lagla Chicaiza et al., (2023)

al indicar que se requiere estrategias innovadoras desde niveles primarios para fortalecer ambas competencias. Este análisis busca, en definitiva, contribuir a una educación más justa, sensible y transformadora.

La importancia de los métodos de conciencia lingüística y la comprensión lectora en su papel protagónico señalan el proceso de alfabetización, formación de pensamiento crítico y comunicación, como sucede en el desarrollo académico, personal y social de todo estudiante. Fomentar estas competencias y lo sencillo de aplicarlas desde un enfoque inclusivo, hacen una educación más equitativa, transformadora y más integral. De acuerdo con Martínez Romero et al., (2021), manifiesta que “El lenguaje representa la herramienta que intermedia el aprendizaje y desarrollo cognitivo a través de la interacción social, la posibilidad de reflexión y sobre todo de entender la realidad”.

## **Problema**

El conocimiento lector no deja de ser una habilidad fundamental que debería trabajarse desde siempre en los inicios de la educación básica, estableciéndose y reforzándose progresivamente cuando el alumno tiene un mayor nivel de madurez cognitivo. Por lo tanto, les resulta más eficaz la asimilación y la integración de nuevos aprendizajes que les dotará de mayor capacidad de análisis y reflexión ante distintas situaciones. Este aspecto, desarrolla la razón de la lectura ya que permite a los niños entender su entorno de manera crítica, relacionándose con la información y mejorando sus capacidades académicas y personales (Crisóstomo Paucar et al., 2024). La lectura es mucho más que una habilidad escolar; constituye un eje central para el aprendizaje integral de los estudiantes. Comprender un texto no implica únicamente reconocer su

sentido literal, sino relacionarlo con experiencias previas, generando nuevas interpretaciones y alcanzando un entendimiento más profundo. (Alliende et al.,1991).

Sin embargo, Menti et al., (2023) diferentes investigaciones evidencian que gran parte de los niños y niñas en edad escolar presentan serias dificultades en esta área, lo cual afecta su desempeño académico y limita su capacidad para adaptarse a contextos educativos más complejos (p. 22). Esta situación es aún más preocupante en sectores vulnerables, donde las brechas de aprendizaje tienden a ampliarse. Por ejemplo, en Chile, el Ministerio de educación, deporte y cultura Mineduc, (2023) informó que alrededor del 40 % de los estudiantes entre 4.º y 8.º básico y 2.º medio no logra alcanzar niveles mínimos de comprensión lectora. En la misma línea, Eyzaguirre & Le Foulon, (2001) señalaron que gran parte de la población escolar enfrenta limitaciones en el manejo del lenguaje oral y escrito, sumado a un vocabulario restringido, lo que obstaculiza la comunicación y el aprendizaje (p. 31).

En Ecuador, el Mineduc (2023) declara la lectura de comprensión como un área clave en el currículo nacional. En el informe del 2022 en su apartado de rendición de cuentas se detallan estrategias como la incorporación de secciones de lectura al final de los libros de texto, para potenciar el aprendizaje de la lectura en todas las materias de conocimiento. Con estas actuaciones, se pretende desarrollar las competencias lectoras del alumnado y disminuir las diferencias de aprendizaje que todavía persisten en nuestro país. Pero, si consultamos los datos oficiales del Ministerio de Educación, en 2018 el 62,8% de los alumnos de diez años no alcanzaron un nivel suficiente en lectura. Ello supone que más de la mitad de los niños de esta edad son incapaces de leer y comprender textos simples. Ello evidencia la alta necesidad de optimizar las estrategias didácticas de la enseñanza de la lectura en orden a incrementar los resultados académicos en el país. Y estas carencias afectan no

sólo al aspecto educativo, sino también al social y económico de los países, ya que el lenguaje es una herramienta fundamental para el éxito académico y para el acceso al mercado laboral. En las aulas, este problema se refleja en la baja participación de los estudiantes, en sus dificultades para expresar ideas y emociones y en limitaciones para realizar actividades como la narración de cuentos o la recreación de textos. La relación entre los métodos de conciencia lingüística y la comprensión lectora es el foco de estudio en este trabajo, que se centra en los alumnos de educación básica media de la Unidad Educativa Alberto Enríquez. No solo se busca proporcionar pruebas académicas acerca de estas variables, sino también brindar orientaciones prácticas que ayuden a mejorar las habilidades lectoras y reducir las brechas en el aprendizaje.

### **Justificación**

La evidencia científica disponible en Ecuador aún es limitada, por lo que se ha generado un desfase en el ámbito de la investigación local. Estudios de carácter internacional como los de Alvarado Mieles (2025), abogan por una enseñanza de la lectura de carácter global en el que se tienen en cuenta los factores lingüísticos y cognitivos. El país, sigue sin contar con estrategias pedagógicas específicas para fomentar y desarrollar esas habilidades en el aula, lo que impide los avances en esta materia. Ahora bien, la relación entre estas variables es de vital importancia en el ámbito educativo, en tanto que se refiere a un área crítica de desarrollo del alumnado de educación básica. De acuerdo con Romo M. (2019), la toma de conciencia fonológica, morfológica y semántica son una de las competencias necesarias para la adecuada comprensión de textos de decodificación de palabras, de comprensión de los significados y de participación en la construcción de aprendizajes significativos. Por otra parte, un estudio hecho por Armas Erazo y Paspuezán Narváez (2025) han

realizado un estudio en la Unidad Educativa Ibarra (Ecuador) con estudiantes de séptimo año de básica media aplicó el test HAMELI y el subtest ENI, revelando que más del 56% presentan niveles bajos en habilidades metalingüísticas, con predominio de niveles medios-bajos en comprensión lectora. La correlación positiva media y estadísticamente significativa indica que un mayor desarrollo metalingüístico mejora directamente el desempeño lector, destacando la necesidad de estrategias pedagógicas para fortalecer estas habilidades en el aula. Esta justificación es fundamental en Ecuador, donde aún existen problemas de lectura. Finalmente, Álvarez et al., 2018 investigaron junto a 64 alumnos de España el test THAM-2 y test de comprensión, encontrando una relación positiva entre conciencia metalingüística y habilidades lectoras, y que la relación fue más fuerte en los multilingües de inmigrantes de España, Ucrania y Marruecos. Focus groups corrobora que las mayores habilidades metalingüísticas facilitan la comprensión de textos complejos L1. Esta perspectiva justifica su estudio en contextos diversos como la educación básica media ecuatoriana, donde la interculturalidad es relevante.

La comprensión lectora afecta a todas las disciplinas del saber y si afecta al saber también afecta a la vida en la medida en que ésta posibilita que el individuo participe activamente en su entorno social. El déficit de estas habilidades supone un obstáculo para el aprendizaje de competencias clave y su desarrollo, sobre todo en las primeras etapas educativas. En conclusión, analizar el vínculo entre las herramientas de análisis lingüístico y la comprensión lectora en estudiantes de educación básica media es importante, ya que dichas habilidades constituyen un elemento clave para

adquirir y fortalecer la comprensión lectora, una capacidad esencial para el aprendizaje global y el rendimiento escolar.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Identificar la relación y la influencia que existe entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en estudiantes de educación básica media.

### **Objetivos Específicos**

1. Evaluar las técnicas de estudio del propio lenguaje en los estudiantes con instrumentos validados que indiquen el nivel grado de desarrollo.
2. Conocer la comprensión lectora de los alumnos, a través de pruebas y dinámicas de lectura, fijando los procesos que lleva a cabo para extraer el sentido de los textos.
3. Examinar el desarrollo de los recursos para analizar la lengua y su influencia en la comprensión lectora, para verificar en qué términos influyen en la capacidad de los alumnos para la comprensión unitariamente y reflexión crítica posteriormente de los textos.

### **Dificultades Presentadas**

Durante la etapa de recolección de datos para el trabajo curricular, el equipo investigador tuvo algunas dificultades organizativas y transversalizadas por la rutina escolar, que requieren flexibilidad, paciencia y cambios metodológicos. Entre las principales barreras estuvo también el tiempo de espera para obtener permisos de las instituciones. La escuela pidió la constancia de autorización del Distrito de Educación, donde se presentaron los propósitos de la investigación, presentar copias de documentos y aguardar la aprobación oficial. Esto sólo se pudo hacer una vez que

se finalizó con dicho proceso y se continuó con la aplicación de los instrumentos a los alumnos.

A ello se le sumaron dificultades vinculadas con la asistencia y la participación del alumnado. La muestra se vio disminuida por la imposibilidad de asistir de algunos alumnos y entre los participantes, algunos alumnos no finalizaron correctamente las pruebas tras ser distraídos o por no haber entendido, o por carga académica. Esto debido a registros incompletos, que interfirieron en los procesamientos de datos por SPSS, y en la correspondiente interpretación estadística. El estricto cumplimiento de criterios metodológicos, especialmente en el uso de las medidas de habilidades metalingüísticas y comprensión de lectura, permite asegurar la validez de los resultados obtenidos.

El equipo, a pesar de estas dificultades, tuvo la constancia y el compromiso con la investigación, adaptándose a las situaciones del contexto escolar y sacando aprendizajes a través de los diferentes obstáculos que se encontraron en el desarrollo del proceso. Un aprendizaje que nos ayudó aún más en el desarrollo del estudio, y que enseñó esa capacidad de flexibilidad, planificación y otros valores como la empatía hacia los alumnos siendo ellos el centro del proceso educativo.

## **CAPITULO I MARCO TEÓRICO**

### **1.1 Habilidades metalingüísticas**

#### **1.1.1 Historia**

Desde mediados del siglo XX, el concepto que abarca la posibilidad de pensar el lenguaje como un sistema, conocido como procedimientos de análisis del lenguaje han sido desarrolladas. En un primer momento, se comenzaron a estudiar los procesos a través de los cuales los niños adquieren la habilidad de discriminar y jugar con las unidades del lenguaje, conscientes de que es una condición necesaria para la adquisición de la lectoescritura que con ello comenzaron a formar parte de estudios psicolingüísticos y educativos, implicando un cambio en la perspectiva de la enseñanza de la lectura o la alfabetización (William E. et al., 1984).

Luego, en los años 70 y 80 la mirada se amplía para analizar las interacciones entre el desarrollo cognitivo y las experiencias socioculturales en el desarrollo de estas habilidades Stanovich, (1986). Entre las capacidades prelectorales, se mencionó especialmente la conciencia fonológica, como responsable del éxito en la alfabetización, propiciándose de esta manera posterior intervención pedagógica orientada al incremento de estas capacidades a edades tempranas. (Goswami & Bryant, 1990).

En Ecuador el estudio y la investigación que hablan sobre el lenguaje ha sido abordado por caminos similares, pero con relación a sus contextos socioculturales (Rodríguez & Guzmán, 2022). Los primeros estudios sobre lectoescritura en el contexto de la escuela propusieron medidas de potenciación de la reflexión sobre el lenguaje, particularmente en los estudios iniciales de la enseñanza básica. Estas

últimas han dado respuesta, según Rodríguez & Guzmán, (2022) a la necesidad de mejorar los índices de comprensión lectora en el país (p. 12).

Por otro lado, este aspecto ha estado fuertemente influido por la diversidad cultural y lingüística de Ecuador. En este sentido Moya, (1987) pone de relieve la influencia de las comunidades indígenas en el desarrollo de la conciencia metalingüística y el interés que genera cada vez más por llevar ese conocimiento a la enseñanza formal (p. 3). También destaca Álvarez & Sánchez (2018) el valor de las lenguas vernáculas como motor de desarrollo de la competencia metalingüística, señalando que se deben llevar a cabo programas respetuosos y en valoración de esta diversidad (p. 23).

Así pues, las maneras de analizar las palabras se asumen ahora como multidimensionales y en desarrollo. En el país existen programas específicos tales como los aplicados por el Ministerio de Educación, (2016), donde se desarrollan actividades como el análisis de palabras, el estudio de patrones gramaticales o la segmentación fonémica. Además, estas iniciativas están dando buenos resultados en términos de mejora del rendimiento académico y suponen un avance muy importante para la modernización del sistema educativo a favor de un aprendizaje más inclusivo y equitativo.

### **1.1.2 Teorías**

Esta investigación se basa específicamente en las contribuciones teóricas de William et al. (1988), Chaney (1992) y Defior et al. (2009), ya que estos enfoques explican de forma directa y la relación entre la comprensión lectora y las capacidades metalingüísticas es coherente, principal objetivo del estudio realizado con estudiantes de secundaria de la Unidad Educativa Alberto Enríquez. Primero, los argumentos de William et al. (1988) son relevantes al destacar el papel de los métodos

metalingüísticos en las primeras fases de aprendizaje de la lectura, en la consecución del principio alfabético y conciencia fonológica, que fundamenta la decodificación. Estos autores aportan a la comprensión de este fenómeno, en el que el análisis consciente del lenguaje es una puerta de acceso al sistema escrito, en la educación de los más pequeños. También entiende que estas habilidades son necesarias para la decodificación, pero el impacto de la decodificación en el nivel de comprensión lectora es un tema que requiere un abordaje más amplio; por eso se justifica en su aportación al marco teórico, pero no en exclusividad. Chaney (1992) aboga por una explicación evolutiva y contextual del desarrollo metalingüístico, asumiendo que los niños son capaces de reflexionar sobre la estructura del lenguaje, sin necesidad de significarlo, desde muy temprana edad. Esta teoría es importante porque relaciona las dificultades en lectura y escritura con déficits en las estrategias metalingüísticas, vinculadas al conocimiento del alfabeto y su posterior desarrollo.

Por último, el estudio de Defior et al., (2009) añaden a este enfoque de investigación que las habilidades metalingüísticas no son únicamente un prerrequisito para la lectura, sino que se desarrollan y refinan en el proceso lector como consecuencia del proceso de escolarización. Desde esta óptica se puede abordar la necesaria interacción entre habilidades metalingüísticas y comprensión lectora, y la importancia que tiene la escuela como ámbito de desarrollo de ambas.

Se seleccionaron estas teorías porque ofrecen un marco teórico sólido, actual y coherente, directamente vinculado a las variables del estudio, evitando así la dispersión conceptual y permitiendo un análisis exhaustivo y específico del fenómeno estudiado. Su complementariedad permite comprender tanto los aspectos cognitivos

como los contextuales del desarrollo lector, lo que las hace especialmente relevantes para sustentar esta tesis.

William et al., (1988), destacan los métodos para entender cómo funciona la lengua como necesarias en los inicios de la adquisición de la lectura, puesto que aportan una mejor comprensión de la adquisición del principio alfabético, y conceden una especial importancia al nivel básico de conciencia fonológica en la posibilidad de la lectura de decodificación. Sin embargo, Defior et al., (2009) deduce que, todavía queda por determinar el peso real de estas habilidades en la lectura comprensiva, puesto que explicar las destrezas lectoras solo a través de técnicas para estudiar el lenguaje. Más recientemente se ha defendido estas capacidades como manera de desarrollarse y perfeccionarse en los niños como consecuencia del proceso de aprendizaje de la lectura durante la escolarización (p. 34).

Chaney, (1992), sostiene que:

Desde los tres años los niños son capaces de analizar la estructura del lenguaje de forma independiente de su significado, y que los niños con dificultades para leer o escribir que causan problemas en las estrategias para comprender las palabras, lo cual está relacionado con el conocimiento alfabético y su desarrollo posterior. Asimismo, identifico la influencia de tres factores del entorno social del niño en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: la clase social, las creencias culturales de la familia sobre la alfabetización y los métodos para revisar el lenguaje. Concluye que la conciencia lingüística es clave para lograr un buen desempeño en la lectura y la escritura, se señala además que las habilidades metalingüísticas de los niños pueden fortalecerse y volverse más avanzadas con el tiempo a partir de las experiencias de la lectura y escritura consolidadas en el ámbito escolar.

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

### **1.2.1 Conciencia fonológica**

La conciencia fonológica es la capacidad que tenemos para identificar y reconocer los sonidos que forman el lenguaje hablado. Esta competencia es fundamental para el aprendizaje de la lectura, ya que facilita la identificación de las unidades sonoras que conforman las palabras. Para Chiluisa (2021), explica que la conciencia fonológica se desarrolla a través de actividades sencillas, como separar las palabras en sílabas, reconocer las rimas y jugar con los sonidos de las letras (p. 23). Estas actividades son esenciales en la educación inicial. Un adecuado desarrollo de esta habilidad se relaciona directamente con el éxito en el proceso de alfabetización (p. 25). La autora resalta la “importancia de implementar estrategias lúdicas en el aula que fomenten la participación de los estudiantes, lo que a su vez promueve un ambiente positivo para el aprendizaje” (p. 28). Por lo tanto, es fundamental que los educadores ecuatorianos reconozcan y trabajen en esta habilidad desde etapas tempranas, utilizando juegos y actividades interactivas que capten el interés de los niños (p. 34).

### **1.2.2 Conciencia semántica**

La conciencia semántica según Paredes (2018) brinda la capacidad de reconocer, interpretar y aplicar los significados que se producen en la frase (p. 11). “Es una habilidad crucial para la comunicación y el aprendizaje, los alumnos pueden entender lo que escuchan o leen” (p. 13). “El desarrollo de la conciencia semántica es favorecido por el debate sobre un vocabulario diferente” (p. 13).

Esto puede ser promovido por un proceso de discusión y análisis de textos, apoyando a los alumnos con ideas. En este sentido, la autora hace hincapié en que una manera amplia de uso del vocabulario no sólo mejora la expresión verbal y escrita, sino que también con mayores resultados educativos dentro de

diferentes campos del conocimiento. Por lo tanto, deberían intervenir los educadores en Ecuador para que estimulen la curiosidad de lenguaje y el vocabulario en sus clases. (p. 28).

### **1.2.3 Conciencia léxica**

La conciencia léxica implica el conocimiento y uso adecuado de las palabras en el lenguaje. Esta habilidad es esencial para una comunicación efectiva, ya que permite a los hablantes seleccionar las palabras correctas para expresar sus ideas en contexto. De acuerdo con Salazar J. (2019) la conciencia léxica se desarrolla mediante la práctica y la exposición a un vocabulario variado, lo cual facilita a los estudiantes reconocer y utilizar palabras en diferentes situaciones (p. 3).

Las actividades de juegos de palabras, sinónimos y antónimos son estrategias efectivas para fortalecer esta competencia. El investigador destaca que un vocabulario extenso no solo mejora las habilidades de expresión oral y escrita, sino que también se relaciona con un rendimiento académico más sólido. Por lo tanto, los docentes ecuatorianos requieren en su programa de estudio con actividades que potencien la conciencia léxica para un buen aprendizaje (p. 5).

### **1.2.4 Conciencia sintáctica**

La conciencia sintáctica según Espinosa (2020) se refiere a la inteligencia de entender la estructura gramatical de las oraciones para comunicar ideas. En este sentido, esta habilidad es importante para la escritura y lectura; es precisamente una habilidad que permite a los alumnos hacer oraciones coherentes y cohesivas (p. 45).

En efecto, dice que la conciencia sintáctica se desarrolla en actividades como el análisis de oraciones y ejercicios de reestructuración. La autora destacó el papel de aprender la sintaxis expuesta para que los alumnos comprendan cómo se combinan las palabras para formar oraciones correctas. De esta manera, la

conciencia en el aula implica mejorar las competencias lingüísticas, por lo que ayuda a los estudiantes a entender textos complejos y expresar sus pensamientos (p. 47).

### **1.2.5 Conciencias pragmáticas**

“La conciencia pragmática (CP) se define como una habilidad reflexiva y crítica que permite a las personas ser conscientes de cómo utilizan el lenguaje en diferentes contextos y circunstancias, lo que les ayuda a adaptar su comunicación de manera estratégica” (Muñoz-Burillo & Cascales-Martínez, 2020, pp. 16–18). Según Martínez Ortega (2022) el aprender a usar bien el lenguaje no solo implica conocer las reglas, sino también reflexionar sobre como hablamos y escribimos. Es decir, los estudiantes pueden evaluar por sí mismos sus habilidades lingüísticas y discursivas, y entender de manera crítica como emplean el idioma en diferentes situaciones (pp. 232-249).

Este proceso de autovaloración resulta fundamental, ya que contar con herramientas que permitan valorar la efectividad comunicativa no solo mejora la manera en que interactuamos en entornos sociales y académicos, sino que también prepara a los estudiantes para desempeñarse mejor en contextos profesionales. Investigaciones recientes muestran que la percepción que los alumnos tienen de sus propias competencias comunicativas influye directamente en su motivación, en su confianza para expresarse y en su capacidad para ajustar el discurso según el contexto (Rafiq & Yavuz, 2024)

### **1.3 Factores de desarrollo para observar cómo hablamos en la infancia**

Asimismo (Calero, 2015), menciona que la familia juega un papel crucial en el desarrollo y mejora de las habilidades lectoras de los estudiantes. Es en esta tarea donde la escuela puede ofrecer una contribución más relevante, siempre que se

establezca una buena conexión entre los tutores y los padres el centro, intentando llevar a la práctica los planes elaborados con esta finalidad de aprendizaje. En apoyo a esta idea, estudios más recientes han confirmado que el apoyo familiar influye directamente en el rendimiento lector del alumnado (p. 23). Como muestra un estudio reciente de 2025, con una muestra de 300 estudiantes de secundaria de Perú, se encontró correlaciones significativas entre apoyo familiar y rendimiento en comprensión lectora, siendo relevante la implicación de los padres en actividades de lectura y la creación de un ambiente adecuado para el estudio (p. 25). Además (Hidalgo-Ocampo, 2025), hacen otro análisis en donde subraya que la implicación activa de los padres mejora la motivación, la comprensión lectora y los hábitos de estudio, mientras que su ausencia se asocia con bajo rendimiento, desmotivación, ausentismo y dificultades socioemocionales (p. 21).

### **1.3.1 Ámbito sociocultural de las técnicas para fijarse en el lenguaje**

El ámbito sociocultural también se juega un papel crucial en el desarrollo de formas de explicar el uso de las palabras en la infancia. La teoría sociocultural de (Vygotsky, 1978) enfatiza la importancia de la interacción social y el contexto cultural en el aprendizaje. A través de la comunicación con adultos y pares, los niños no solo adquieren vocabulario y estructuras lingüísticas, sino que igualmente desarrollan la capacidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje lingüístico (p. 34-36).

Hart & Risley (1995) dicen que “Las prácticas lingüísticas en el hogar y la comunidad influyen significativamente en el desarrollo de estas habilidades. En este sentido, los niños que crecen en entornos donde se fomenta la lectura y la

conversación tienden a desarrollar actividades para entender la lengua más fuerte” (p. 3).

De manera complementaria, el acceso a contextos culturales y lingüísticos diversos como actividades comunitarias, juegos grupales y espacios de lectura compartida enriquecen la experiencia de aprendizaje, promoviendo la exploración de distintas formas de expresión, comunicación y promoviendo tanto el vocabulario como la conciencia fonológica (Alvarado, 2020).

La evidencia Alvarado (2020) sugiere que la interacción sostenida con el lenguaje dentro del hogar y en la comunidad, constituye un factor determinante para el desarrollo temprano de competencias lectoras y metalingüísticas, especialmente en niños que presentan riesgos de retraso lingüístico (p. 45).

Charrupe Rodríguez (2024) Es fundamental reconocer que las diferencias socioculturales pueden generar desigualdades en el desarrollo de procedimientos para analizar frases. En consecuencia, resulta imprescindible que educadores y familias sean conscientes de estas diferencias y adopten estrategias inclusivas que promuevan el desarrollo lingüístico de todos los niños, valorando sus contextos culturales y experiencias previas (p. 45).

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

El desarrollo de las habilidades metalingüísticas según Piaget (1970) se considera un proceso gradual que comienza en la primera infancia y se consolida a lo largo de la escolarización. Estas capacidades se transforman de acuerdo con el

progreso cognitivo del niño y las vivencias educativas y lingüísticas a las que está expuesto (p. 67).

Desde esta perspectiva, es posible identificar diferentes etapas del desarrollo metalingüístico, en consonancia con la teoría del desarrollo cognitivo de la investigación contemporánea en ciencias de la educación (p. 69).

- **Etapa 1:** Conciencia lingüística de (2 a 7 años). Durante la fase preoperacional, que abarca desde los 2 hasta los 7 años, los infantes adquieren una comprensión elemental del lenguaje. Si bien el pensamiento en esta fase es intuitivo, los niños pueden reconocer y manejar rudimentariamente los aspectos formales del lenguaje. En esta etapa, según Bialystok (2001), los niños empiezan a manipular las palabras, a jugar con ellas, a reconocer las rimas, a encontrar sonidos iniciales y finales, a experimentar con la estructura del lenguaje, lo que es fundamento del desarrollo de las habilidades metalingüísticas. Diversas investigaciones respaldan la relevancia de esta etapa del desarrollo. Un estudio llevado a cabo en Arequipa, Perú (2023), evidenció una relación significativa entre la capacidad de reflexión sobre el lenguaje y el progreso del lenguaje oral en niños preescolar de 5 años. Los resultados mostraron que aquellos con mayores habilidades metalingüísticas alcanzaron mejores desempeños en los niveles fonológico, sintáctico y semántico, lo que ratifica que esta etapa constituye una base esencial para el aprendizaje posterior del idioma (Valdivia Apaza, 2023).
- **Segunda etapa:** Consolidación de las capacidades metalingüísticas emergentes con la enseñanza de la escritura y la lectura (5 a 7 años). Y esta conciencia metalingüística se desarrolla a través de experiencias

sistemáticas de lectoescritura en el periodo de transición a la educación formal. En esta etapa los niños ya poseen una mayor capacidad para la reflexión consciente sobre el lenguaje hablado y escrito, lo que facilita la internalización de las reglas lingüísticas. Un estudio cuasiexperimental de 2023 en Perú con 18 niños, confirma que la utilización de técnicas multisensoriales para enseñar lectura y escritura mejora considerablemente la comprensión y la retención de información. En definitiva, se demuestra que la presentación de estímulos auditivos, kinestésicos y visuales conjuntamente, es más eficaz que la presentación de cualquier tipo de estímulo por separado, para la adquisición de habilidades metalingüísticas y la consecución de la interiorización del contenido lingüístico, especialmente en edad escolar temprana (Oliveros, 2024).

- **Tercera Etapa:** Desarrollo Metalingüístico Avanzado (7-11 años). A partir de los 7 años, en la etapa de operaciones concretas, los niños alcanzan un mayor nivel de reflexión sobre el lenguaje. En esta etapa de su desarrollo cognitivo, su pensamiento se vuelve más lógico y organizado, y pueden comprender no solo el significado de las palabras, sino también las relaciones gramaticales y sintácticas de una oración. Según (Snow,2010) los niños son capaces de analizar, comparar y manipular mejor las estructuras lingüísticas en esta etapa, lo que tiene una influencia positiva directa en la comprensión lectora y la producción escrita.

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

La lectura es un componente esencial en el desarrollo de maneras de estudiar la lengua, ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre el uso y la estructura del

lenguaje. Sin embargo, la falta de acceso a materiales de lectura adecuados puede limitar significativamente este desarrollo.

### **1.5.1 Cómo afecta la lectura**

Según Castro, (2020)

“Los estudiantes que no tienen acceso a muchos textos enfrentan dificultades para construir su conciencia fonológica y la comprensión lingüística pueden desarrollar la conciencia fónica y la comprensión sintáctica” (p. 32). Además, “La lectura favorece el vocabulario, pero también ayuda a los alumnos a examinar y valorar críticamente el uso del lenguaje” (p. 34).

Investigaciones recientes han demostrado que la conciencia sonora y sintáctica son habilidades fundamentales que se desarrollan a través de la lectura.

La investigación realizada por Haro (2022) destacan que “La conciencia fonológica influye directamente en la comprensión lectora, facilitando el reconocimiento de palabras y la fluidez lectora” (p. 21).

Por otro lado “Potencia funciones cognitivas como concentración, memoria, lenguaje y fluidez verbal, especialmente cuando es una práctica continua” (Hidalgo-Ocampo, 2025). También “Favorece el desarrollo emocional al activar la empatía y permitir que el lector entienda los estados mentales y sentimientos de distintos personajes” (Kumon, 2020).

### **1.5.2 Enseñanza docente**

La calidad de enseñanza que da el docente es un factor determinante para el desarrollo de actividades con los estudiantes. La formación y preparación de los

educadores influyen directamente en su capacidad para implementar estrategias efectivas que fomentan la reflexión sobre el lenguaje. (Mendoza R. , 2021, p. 32-33).

Muchos docentes carecen de formación específica en metalingüística, lo que limita su efectividad en la enseñanza de estas habilidades. Los métodos tradicionales de la enseñanza se refieren frecuentemente a la memorización y repetición, y no proporcionan una comprensión más profunda del lenguaje para los alumnos la posibilidad de analizarlo críticamente (Mendoza R. , 2021, p. 32-37).

Para COBOS CEDILLO (2022) analiza lo siguiente:

La enseñanza docente se beneficia de la psicopedagogía porque ofrece marcos teóricos y estrategias prácticas para planificar, intervenir y evaluar el aprendizaje de manera más eficaz. Varios manuales actuales vinculan directamente psicología de la educación, rol del profesor y mejora de la práctica de aula. (p. 21).

Doménech Betoret y Pinto Tena (2006) menciona que “La organización en volúmenes sobre psicología evolutiva, psicología de la educación y pedagogía general, orientado a dotar al profesorado de base psicopedagógica para su práctica en el aula” (p. 4).

### **1.5.3 Desarrollo metalingüístico y comprensión lectora en estudiantes de educación básica media**

El retraso en el desarrollo del lenguaje es una limitación significativa que puede afectar las formas de mirar con detalle el lenguaje de los estudiantes. Este retraso puede ser causado por diversos factores, como la falta de estimulación adecuada en el hogar, problemas auditivos o condiciones de desarrollo específicas. (López A. , 2022, p. 102) Señala que los niños con retraso de lenguaje a menudo enfrentan dificultades para participar en este tipo de actividades que promueve la conciencia metalingüística, lo cual repercute negativamente en su aprendizaje lector

y escritor. La detención precoz de estas alteraciones es fundamental para llevar a cabo intervenciones que favorezcan al niño para superar estas barreras.

Por lo tanto, las escuelas necesitan tener protocolos para intervenir en las necesidades lingüísticas de los niños desde el principio. Esto no solo allanará el camino para métodos más eficaces para comprender las oraciones, sino que también permitirá a los estudiantes integrarse mejor en el entorno educativo y alcanzar su máximo potencial académico y comunicativo (Barreyro, 2020).

Rodríguez & Sánchez, (2023) muestran que los programas de estimulación temprana basados en conciencia fonológica y vocabulario mejoran la preparación lectora, sobre todo si se realizan en contextos escolares con seguimiento docente y acompañamiento familiar.

Rodríguez & Sánchez, (2023) muestran que los programas de estimulación temprana basados en conciencia fonológica y vocabulario mejoran la preparación lectora, sobre todo si se realizan en contextos escolares con seguimiento docente y acompañamiento familiar.

Asimismo, estudios actuales como los de Villavicencio, (2024) en Ecuador muestran que hasta un 44.3 % de niños de 3 a 5 años presentan retraso en el desarrollo del lenguaje, lo que resalta la urgencia de intervenciones tempranas y sostenidas dentro del aula y en el hogar. Estos hallazgos confirman que la detención oportuna y los programas integrales de apoyo lingüístico son esenciales para prevenir rezagos más profundos en la alfabetización y el aprendizaje escolar (p. 12).

## **1.6 Comprensión lectora**

### **1.6.1 Definiciones de comprensión lectora**

García Arévalo & Hernández, (2018), señala que la comprensión lectora, se desarrolla como una competencia compleja que convierte al lector en un proceso de

entendimiento e identificación del significado de las palabras, oraciones, textos de distintas dimensiones (p. 2). La decodificación del signo escrito se ocupa no sólo del conocimiento de la información más importante, formada en el ordenamiento y retención de esta información para sus usos futuros. (p. 5).

De manera adicional, (Gonzales, 2019) menciona que:

La comprensión lectora está estrechamente relacionada con la velocidad y la fluidez con la que se lleva a cabo el acto de leer, factores que influyen de manera directa en la eficacia del aprendizaje. Por consiguiente, esta competencia resulta fundamental en los ámbitos académico y profesional, ya que facilita tanto la adquisición de nuevos conocimientos como el desarrollo de habilidades críticas. (p. 23).

Para Pinzas, (2003), en su artículo destaca que:

La comprensión lectora implica un proceso de interpretación del texto. Esto significa que el lector no se acerca al texto de manera neutral, sino que lo hace acompañado de experiencias, emociones, opiniones y conocimientos que están relacionados de forma directa o indirecta con el tema. (p. 4).

En esta misma línea Sánchez et al., (2021), reafirman que:

“La comprensión lectora es un proceso constructivo en el que intervienen tanto los conocimientos previos como los recursos cognitivos y metacognitivos del lector”. Además, desde la neuroeducación “se sostiene que comprender un texto no es solo un ejercicio lingüístico, sino también un proceso dinámico de interacción entre la memoria de trabajo, la atención y la activación de redes cerebrales vinculadas con las emociones y el aprendizaje significativo”.

Para Muñoz & Valenzuela, (2022). De esta manera, la comprensión lectora en la actualidad se concibe como un fenómeno complejo que integra habilidades cognitivas, conocimientos previos y factores afectivos que condicionan la manera en que cada lector se aproxima al texto (p. 23).

## **1.7 Desarrollo de comprensión lectora**

### **1.7.1 Decodificación**

Frith (1985) define la decodificación como la “Capacidad de identificar y pronunciar las palabras en un texto. Aunque no dispone de entendimiento completo, por sí sola no consigue entender completamente”. (p. 11). Riofrío Leiva & Oviedo Molina, (2024) menciona que “La decodificación y comprensión son procesos diferentes que debemos analizar por separado, lo que indica diferencias cognitivas y los recursos con cada habilidad”. (p.34). Demostrando que muchos estudiantes poseen un nivel básico de decodificación, lo que limita significativamente su comprensión de textos académicos.

En educación básica, Bustamante Morán et al. (2022) evidenciaron que los estudiantes de cuarto presentan dificultades para lograr una decodificación fluida, situación que incide de manera directa en los niveles de comprensión lectora. Los autores señalan que la incorporación de estrategias metodológicas de carácter lúdico, la práctica sistemática de la lectura en voz alta y el uso de recursos interactivos contribuyen significativamente al fortalecimiento tanto de la decodificación como de la comprensión. A partir de estos resultados queda clara la necesidad de trabajar la fluidez lectora como mediadora entre el reconocimiento de palabras y la comprensión de textos.

Por otro lado, Rojas Moncada (2025) encontró que una parte importante de los estudiantes de primaria no alcanzan las metas planteadas de fluidez lectora, lo que incide negativamente en los logros tanto en escritura como en lectura. El estudio

reitera la idea de que la fluidez no es sólo velocidad, sino un concepto más amplio que incluye una entonación adecuada, precisión y automatización de los procesos de lectura. Dado que facilitan la liberación de recursos cognitivos esenciales para entender, estos elementos son cruciales. En esta línea, se confirma que la decodificación, la fluidez y la comprensión son procesos distintos, pero íntimamente conectados, que necesitan acciones pedagógicas concretas.

Se entiende la decodificación como la habilidad de identificar adecuadamente las palabras escritas, a partir de la relación precisa entre los sonidos del idioma y su representación gráfica. Si bien la comprensión del lenguaje oral comparte ciertos procesos cognitivos con la lectura, se distingue de esta por la vía de acceso a la información: mientras la lectura se apoya en textos escritos, la comprensión oral se construye a partir de estímulos auditivos. Dentro de este proceso, el vocabulario cumple un rol central, ya que influye de forma significativa en la comprensión de textos escritos, incluso cuando se controlan otras variables asociadas a la comprensión oral ( Protopapas et al.,2012, p.217).

En consecuencia, la lectura eficaz depende de la interacción entre la decodificación y la comprensión del lenguaje, dado que ambas habilidades se articulan para posibilitar una interpretación completa y significativa del texto (Hoover & Gough, 1990).

En consecuencia, la lectura eficaz depende de la interacción entre la decodificación y la comprensión del lenguaje, dado que ambas habilidades se articulan para posibilitar una interpretación completa y significativa del texto (Hoover & Gough,1990).

### **1.7.2 Fluidez**

La fluidez lectora es un proceso que involucra habilidades de decodificación efectivas, las cuales permiten al lector comprender el texto. Existe una relación

estrecha entre la decodificación y la comprensión, y la fluidez se refleja en la capacidad de leer de manera precisa, rápida y expresiva, lo cual también se aplica durante la comprensión lectora silenciosa.

Gonzales (2017) en un influyente artículo de 1974, LaBerge y Samuels resaltan que un estudiante que se concentre únicamente en descifrar palabras no podrá construir el significado del texto. Por esta razón, la fluidez es un componente esencial para lograr la comprensión lectora, ya que requiere un desciframiento automático de los vocablos, lo cual es indispensable para realizar la lectura de manera efectiva.

### **1.7.3 Vocabulario**

El vocabulario es uno de los componentes fundamentales que contribuyen al desarrollo de buenos niveles lectores, junto a la conciencia fonémica, el principio alfabético, la fluidez y la comprensión. Estos componentes se encuentran integrados en el modelo simple de la lectura, considerado uno de los enfoques más influyentes tanto en la investigación como en la práctica educativa. Dicho modelo, actualizado por Hoover y Tumber (2021) y respaldado por los aportes de Dehaene (2019), plantea que la comprensión lectora surge de la interacción entre la comprensión del lenguaje oral y la capacidad para identificar las palabras escritas. Desde esta perspectiva, cada uno de estos elementos constituye una habilidad fundamental para el logro de una comprensión lectora efectiva.

El vocabulario parece ayudar a consolidar los vínculos entre los tres niveles de representación de las palabras: ortográfico, fonológico y semántico (Dujardín et al., 2021, p. 66). Estos enlaces son fundamentales para elaborar representaciones ortográficas, que permiten una armonía entre los grafemas, su pronunciación y el significado de las palabras (Ehri, 2014, p. 21). Por lo tanto, cuando estos vínculos

entre fonología, ortografía y semántica están bien establecidos, el conocimiento de las palabras que componen un texto mejora la comprensión de este.

## **1.8 Habilidades de Procedimiento de Comprensión Lectora**

### **1.8.1 Atención**

La atención es un proceso cognitivo que permite enfocar la conciencia en estímulos o situaciones específicas, facilitando la percepción y la acción. Aunque es un proceso interno y no observable directamente, se manifiesta a través de comportamientos que, en ocasiones, no reflejan con precisión su funcionamiento (Cedeño & Bailón, 2021, p. 72).

Ortiz & Barreto (2019). Ha descrito como un mecanismo cerebral que filtra estímulos, pensamientos y acciones relevantes, ignorando los irrelevantes o distractores. La mayoría de los expertos coinciden en que la atención no es un proceso unitario; existen diversas formas y tipos de atención, y se considera un factor predictor de la comprensión lectora.

Desde una perspectiva teórica, Machado-Bagué et al., (2021). Describe la atención es “esencial en los procesos cognitivos, ya que precede a la percepción y a la acción. Es el resultado de interconexiones a nivel cortical y subcortical en el cerebro, lo que permite modificar la estructura de los procesos psicológicos según la actividad realizada”. Por lo tanto, la atención es una etapa fundamental en el proceso de aprendizaje y desempeña un papel crucial en el desarrollo de diversas actividades.

### **1.8.2 Memoria de trabajo**

Schmiedek et al., (2019). Lo describe como “la memoria de trabajo es entendida como el sistema cognitivo que permite mantener y manipular información de manera temporal para el desarrollo de actividades como la comprensión lectora, la resolución de problemas y el aprendizaje. A diferencia de la memoria a corto plazo, que se limita al almacenamiento pasivo, la memoria de trabajo activa diversas áreas

cerebrales y coordina la atención de acuerdo con las demandas de la tarea, posibilitando la integración con la memoria a largo plazo”.

Nee et al., (2022). Redacta que “el modelo propuesto por Baddeley y Hitch continúa siendo la base más influyente para explicar la memoria de trabajo, al destacar el papel del Ejecutivo Central y sus sistemas subordinados: el Bucle Fonológico, orientado al lenguaje; el Esquema Visuoespacial, encargado de la información visual; y el Buffer Episódico, que integra información multimodal”. El estudio revela que la corteza prefrontal desempeña un papel importante en la administración y asignación de los recursos cognitivos y atencionales que se utilizan en este sistema. También el bucle fonológico con sus internas de repetición, ayuda mucho no solo en el aprendizaje de la lengua, sino en la adquisición de muchas otras habilidades académicas. Y a pesar que varios estudios en neurociencia y educación demuestran que el entrenamiento de la memoria de trabajo puede aumentar plasticidad cerebral y optimizar rendimiento lector; su aplicabilidad general a diferentes contextos y tareas cotidiana sigue siendo discutido.

(Dajani et al., 2021, p. 89). Por ello, se resalta la importancia de integrar estrategias pedagógicas que promuevan el fortalecimiento de la memoria de trabajo en los entornos escolares.

### **1.8.3 Procesamiento de información**

Herrada Valverde & Herrada-Valverde, (2017):

Constituye una competencia clave en la comprensión lectora, ya que permite al lector analizar, interpretar y estructurar el contenido de un texto de manera eficaz. explican que, durante el acto de leer, Las personas generan imágenes o ideas en su cabeza al conectar la información del texto con lo que ya conocen. Lo que facilita una comprensión más integral y profunda. Este proceso no solo

implica descifrar palabras, sino también establecer conexiones significativas que enriquezcan la interpretación del contenido. (p. 14).

Mamani Tito (2025). Describe esta habilidad como una necesidad de actividades que contribuyen con la reflexión y el pensamiento crítico sobre los textos. El proceso de crear una representación textual coherente debe ser el de distinguir las ideas principales y secundarias, además de reconocer las relaciones entre ellas, se exige un proceso dinámico y círculo consciente de la información. En este proceso hay recursos de inferir, sintetizar y evaluar el contenido leído que son fundamentales para una comprensión lectora en eficiente (p. 12).

Agreda Reyes (2025) “Los algoritmos de aprendizaje activos como formulación de preguntas, elaboración de resúmenes, creación de esquemas contribuyen al fortalecimiento del proceso” (p. 45). De esta manera, a través de las cotidianas prácticas se encarga por organizarse mejor los datos, para retención, para conectar los nuevos conocimientos con experiencia previa, lo que deja una comprensión más efectiva.

## **1.9 Habilidades Metacognitivas**

### **1.9.1 Conciencia del propio proceso de lectura**

En este caso hablamos de una competencia metacognitiva, quien contribuye a los lectores a reconocer y valorar su forma de leer y las maneras que utilizan y la manera de mejorar su comprensión. Esto supone una interesante competencia para determinar los puntos fuertes y ámbitos mejorados en la interpretación de textos. En el caso de los estudiantes que hablan sobre su proceso de lectura López R., (2016) argumenta que “las estrategias mejor eficaces eran la relectura y la formulación de preguntas y los que les permiten enfrentarse a textos complejos con mayor éxito. Esta práctica de autorreflexión no sólo mejora la comprensión, sino permite también un

aprendizaje autónomo y crítico” (p. 32). Del mismo modo, la formación del profesorado en el desarrollo de estrategias metacognitivas es clave para poder implementar estas habilidades en el alumnado. Así los educadores a través de la formación continua tienen acceso a herramientas pedagógicas como el uso de la planificación, seguimiento y comprensión lectora. También en esta línea, Díaz-Díaz (2022) define la metacognición lectora como la capacidad del lector para identificar y solucionar las dificultades que se le presentan en la tarea de leer, para conseguir una comprensión más profunda y significativa del texto.

De igual manera, la toma de conciencia sobre el acto lector no se restringe únicamente a la reflexión durante la lectura, sino que también abarca la preparación previa. Fernández & Martínez (2020) sostiene que los lectores definen objetivos antes de iniciar la lectura tiende a mantener una mayor concentración y a identificar con mayor facilidad la información relevante, lo que repercute positivamente en la comprensión global del texto. Esta planificación inicial les permite anticipar el contenido y formular preguntas orientadas, dando lugar al proceso de lectura más organizado y eficiente (p.12). La capacidad de establecer metas claras y monitorear el progreso hacia ellas es esencial para el desarrollo de habilidades de lectura efectivas.

Por último, según Salazar (2022), “la conciencia del propio proceso lector, entendida como la capacidad del estudiante para reflexionar y regular su comprensión durante la lectura, constituye un componente fundamental del rendimiento académico” (p. 56). Desde un enfoque metacognitivo, esta conciencia se desarrolla mediante estrategias que permiten al lector planificar, monitorear y evaluar su comprensión del texto (p. 57).

Diversos estudios señalan que la aplicación de estrategias metacognitivas, tales como el uso de diarios de lectura y la enseñanza explícita de técnicas de

monitoreo de la comprensión, favorece la formación de lectores más conscientes y autónomos (Salazar, 2022). Estas estrategias permiten que los estudiantes evalúen de manera continua su nivel de comprensión y ajusten sus procedimientos lectores cuando se presentan dificultades (p. 59).

En este sentido Salazar (2022) manifiesta lo siguiente: “el análisis de las estrategias metacognitivas evidencia una estrecha relación con el nivel de comprensión literal, así como con el desarrollo de habilidades lectoras de orden superior, lo que contribuye a la formación de lectores críticos y reflexivos”. De esta manera, la metacognición se configura como un constructo clave dentro del proceso lector, al favorecer una comprensión más efectiva y un desempeño académico sostenido (p. 62).

### **1.9.2 Planificación y monitoreo**

La planificación y el monitoreo en la comprensión lectora se relacionan estrechamente con el desarrollo de competencias críticas y creativas en los estudiantes. Investigaciones recientes en Ecuador y América Latina como las que están en Escalante Cayetano (2025) destacan que la aplicación de estrategias didácticas variadas no solo mejora la comprensión de los textos, sino que también potencia habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía en el aprendizaje.

Las actividades posteriores, como son los espacios de diálogo, la dramatización, los resúmenes o fines alternativos, permiten a los estudiantes asentar lo aprendido, reflexionar sobre los contenidos y expresar sus ideas de forma argumentada. Y en el caso de su aplicación de forma presencial o a través de una plataforma online, permiten además generar un clima de aprendizaje cooperativo, donde el diálogo y la interacción entre docente y alumnado potencia el aprendizaje de

todos los participantes y propicia la construcción conjunta del conocimiento (Garamendi, 2022).

Del mismo modo, el seguimiento permanente de la comprensión lectora resulta indispensable para detectar de forma oportuna posibles dificultades y realizar los ajustes necesarios en la planificación pedagógica. Desde esta perspectiva, la actualización constante del profesorado en estrategias de lectura y en el uso de recursos didácticos se consolida como un eje fundamental, ya que, permite que las prácticas educativas se adecuen a las características necesidades de los estudiantes como favoreciendo así el desarrollo integral de sus competencias.(Barreyro, 2020).

## **1.10 Niveles de Comprensión Lectora**

### **1.10.1 Comprensión literal**

Constituye el primer nivel en la jerarquía de la comprensión lectora, centrado en la capacidad de identificar y recordar información explícita contenida en un texto. Este nivel implica reconocer hechos, detalles y datos que están claramente expresados, sin necesidad de inferencias o interpretaciones adicionales. Según Huayta (2025) "los estudiantes de educación superior presentan un predominio del nivel literal de comprensión lectora, con un 43% de universitarios evidenciando un desempeño en este nivel" (p. 43).

Asimismo, en otras investigaciones como el de Salcedo (2023) en una institución educativa del Ecuador, los estudiantes de cuarto grado manifiestan tener problemas para expresar sus opiniones y justificar sus respuestas, quedando frecuentemente en un nivel de comprensión lectora básica o literal. Esto ocurre, por ejemplo, en la Unidad Educativa Bilingüe Indoamérica, donde se constató que cerca del 70% de alumnos de educación básica logran un desempeño aceptable en

comprensión literal; sin embargo, al evaluar los niveles inferencial y crítico se evidencian debilidades sustanciales.

Las dificultades para la comprensión literal, no responde a una única causa, sino que se relaciona con diferentes factores, neurológicos, psicológicos o social. En atención a esta realidad, resultan imprescindibles las estrategias de enseñanza que potencien este nivel de comprensión, bien a través de la selección de textos apropiados a las características de los alumnos, bien con la presencia de lecturas guiadas, o bien con actividades que permitan la identificación de información expresada de manera directa. Fortalecer la comprensión literal resulta fundamental, ya que constituye la base sobre la cual se construye niveles más complejos de comprensión, como el inferencial y el crítico, indispensable para una formación integral y reflexiva de los estudiantes.

### **1.10.2 Comprensión inferencial**

García et al., (2018) describe el nivel inferencial, o también conocido como nivel interpretativo, como la comprensión lectora que requiere un proceso cognitivo más profundo y reflexivo. En esta etapa, “el lector trasciende la etapa literal e informativo, enfocándose en inferir propiedades, significados y relaciones dentro del texto” (p. 34). Su objetivo principal es conectar el conocimiento previo con la intención del autor, promoviendo un proceso constructivo en el que se formulan hipótesis sobre el contenido para alcanzar una comprensión más completa.

Pernía Hernández & Méndez Chacón (2018) señalan que esta fase del proceso lector supone una ampliación del conocimiento, ya que el lector extrae información del texto y construye significados a partir del análisis y el razonamiento crítico. Zorrilla (2005, p. 121) considera que este nivel comprende también poder hablar de lo leído, poder relacionar lo nuevo con lo conocido, y poder opinar sobre lo leído. Y es

un dato que complementa el aportado por Pernía Hernández y Méndez Chacón , y que confirma la importancia de la activación de los conocimientos previos para la comprensión lectora , 121). Serrano de Moreno (2008) también resalta la importancia de la lectura crítica que permite hacer interpretaciones desde diferentes perspectivas, poner en tela de juicio la verdad del autor, y cultivar la reflexión y el desarrollo de las propias ideas. De igual manera, estas aproximaciones coinciden en que el pensamiento crítico en la lectura no solo profundiza la comprensión, sino que también fortalece la autonomía intelectual del estudiante (p. 5).

Serrano de Moreno (2008) añade que la lectura crítica permite interpretar los textos desde diversas perspectivas, cuestionando la veracidad absoluta del autor y fomentando tanto el análisis reflexivo como la elaboración de teorías propias. De igual manera, estas aproximaciones coinciden en que el pensamiento crítico en la lectura no solo profundiza la comprensión, sino que también fortalece la autonomía intelectual del estudiante (p. 5).

Los estudiantes de cuarto grado enfrentan dificultades significativas para expresar opiniones y justificar respuestas, limitándose a un nivel literal de comprensión. Por ejemplo, Rodríguez N., (2023) ha identificado que los niños de esta edad presentan obstáculos en la lecto escritura, atribuibles a factores internos como aspectos neurológicos y psicológicos, así como a factores externos relacionados con el ritmo de aprendizaje y la capacidad de comprensión lectora (p. 12). Asimismo, Córdoba Ramírez (2023) en un estudio en Colombia destaca que es común encontrar estudiantes de cuarto grado con dificultades en lectura y escritura debido a la falta de interés y acompañamiento en su núcleo familiar, lo que impacta negativamente en su rendimiento académico (p. 23). Desde un punto de vista psicopedagógico, la comprensión inferencial es un proceso activo y constructivo mediante el cual el lector

formula hipótesis, anticipa significados y llena vacíos de información no presentados explícitamente en el texto. Este nivel de comprensión posibilita que el lector vaya más allá de la información explícita, permitiéndole interpretar las interacciones del autor, analizar las causas y consecuencias de los hechos presentados y formular conclusiones propias, así como valoraciones críticas sobre el contenido del texto (Ocampo-Pizarro et al., 2025). Este nivel de comprensión posibilita que el lector vaya más allá de la información explícita, permitiéndole interpretar las interacciones del autor, analizar las causas y consecuencias de los hechos presentados y formular conclusiones propias, así como valoraciones críticas sobre el contenido del texto (Ocampo-Pizarro et al., 2025). Para hacer frente a estas limitaciones, resulta necesario aplicar estrategias pedagógicas sustentadas en enfoques socioculturales que tengan en cuenta las características y necesidades individuales de los estudiantes. Para Vygotsky (1978), el aprendizaje es definitivo cuando el sujeto aprendiz parte de unas pautas que le permiten hacer frente a la realización de unas tareas con determinadas dificultades, y poco a poco va desprendiéndose de éstas, logrando mayor control, confianza y capacidad para llevarlas a cabo por su cuenta. También el trabajo en grupo en el aula favorece el establecimiento de conocimientos compartidos a través de la discusión de ideas y experiencias, favorecedor del desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. Ellas constituyen un recurso adecuado para el desarrollo de la comprensión lectora y pensamiento crítico en la escuela, en este caso con alumnado de cuarto curso (p. 34).

### **1.10.3 Comprensión crítica**

La comprensión lectora crítica es una forma avanzada de comprensión lectora que va más allá de la simple captación del significado explícito de un texto. Incluye el análisis, evaluación, interpretación y formación de opiniones sobre el contenido. Este

proceso requiere que el lector no sólo comprenda el texto, sino que también examine las intenciones del autor, la validez de los argumentos, las conexiones entre las ideas y la coherencia del texto, relacionándolo con su propio conocimiento y contexto social (Cáceres Díaz et al., 2025).

Según Cervantes et al., (2017) en este nivel el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto, aceptarlo o rechazarlo con base en argumentos sólidos. Esta etapa tiene un carácter evaluativo, influido por la formación, el criterio y los conocimientos del lector (p. 3).

Para alcanzar la fase inferencial, el estudiante debe haber transitado por los niveles literal e inferencial. En el nivel literal, comprende y explica los elementos básicos del texto, mientras que en el nivel inferencial establece relaciones entre diferentes elementos del texto e integra conocimientos previos. En el nivel crítico de la comprensión lectora, el estudiante es capaz de formular juicios de valor debidamente fundamentados, lo cual exige la puesta en marcha de procesos cognitivos como la observación, la clasificación, el análisis y la discriminación de la información, con el fin de alcanzar una comprensión más profunda del texto (Pinzas, 2003).

Dentro de este nivel se reconocen dos dimensiones complementarias: la crítica y la valorativa. Esta primera cuestión se refiere a la competencia de realizar juicios de valor sobre los contenidos leídos y sobre los conocimientos previos del lector; sobre los contextos y sobre las fuentes. El segundo objetivo es el de ofrecer un texto crítico, con la posibilidad de que el lector acepte o no lo que aquí se dice, con el derecho de cuestionar los planteamientos que le sean de su interés, asumiendo solamente aquéllos que le parezcan adecuados. Ello implica una reflexión profunda que posibilite una distinción entre realidad y ficción, valoración de la validez y de la relevancia de

los planteamientos, y la capacidad de formular juicios razonados de aceptación o rechazo de aquéllos (Pérez, 2005).

El pensamiento crítico permite que el estudiante construya una postura propia a partir de lo destacado en la lectura, facilitando la formulación de conclusiones que contribuyen a su desarrollo cognitivo y social. Este nivel resulta fundamental en el proceso educativo, ya que potencia tanto la capacidad argumentativa como la reflexión profunda, favoreciendo la calidad y la calidez en la enseñanza (Rolón & Morantes, 2025)

Según Paul & Elder (2021) esta habilidad implica analizar, evaluar y mejorar el propio pensamiento, lo cual resulta esencial para la toma de decisiones informadas y la resolución de problemas complejos (p. 3). De manera complementaria, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La UNESCO (2023) destaca que el pensamiento crítico, en articulación con un enfoque interdisciplinario, permite preparar a los estudiantes para enfrentar problemáticas globales, como el cambio climático, al impulsar una educación orientada a la reflexión crítica y a la toma de decisiones fundamentales. Es un conjunto, estos enfoques destacan la importancia de incorporar el pensamiento crítico en los procesos educativos, con el propósito de formar personas capaces de afrontar los desafíos del siglo XXI con autonomía,

#### **1.10.4 Comprensión apreciativa**

La comprensión apreciativa implica una respuesta personal y subjetiva ante un texto, basada en la sensibilidad, emociones y valores del lector. Solé I. (2007) señala que este nivel de comprensión permite establecer una conexión con la obra, valorando aspectos estéticos, ideológicos o emotivos (p. 4). Se trata de una lectura que

trasciende la mera comprensión literal o inferencial, porque involucra la apreciación crítica y la formación de juicios de valor sobre lo leído (Solé I. , 2007).

Para Mendoza A. (2018) durante el proceso de lectura apreciativa, el lector no solo capta el contenido del texto, sino que también percibe su tono, estilo y musicalidad del lenguaje, elementos que enriquecen la experiencia lectora. Este tipo de comprensión es especialmente relevante en textos literarios, poesía y ensayos, donde las emociones, la estética y la subjetividad juegan un papel fundamental (Mendoza A. , 2018). Además, este nivel de comprensión influye en la manera en que los lectores interpretan y valoran la información según sus experiencias previas, creencias y conocimientos donde un solo texto puede generar diferentes respuestas dependiendo del contexto y la personalidad del lector (Mendoza A. , 2018).

#### **1.10.5 Comprensión creativa**

La comprensión creativa representa el nivel más alto de la comprensión lectora, dado que permite transformar, reestructurar o generar nuevas ideas a partir de un texto. Como establece Cassany (2006) la comprensión creativa no consiste exclusivamente en la identificación de la información contenida en el texto, pero incluye una actividad del lector que pretende analizar, considerar y extender el contenido leído, produciendo sus propias interpretaciones. De esta forma, los lectores son capaces de, a partir de este tipo de comprensión, recrear la información, generar ideas, visualizar otro transcurso de la historia, o realizar producciones escritas, utilizando como base el texto. Esta es una habilidad particularmente importante en la educación, puesto que ayuda a resolver problemas, pensar de manera crítica y crear nuevos conocimientos. Esta capacidad lectora no solo permite una simple interpretación del texto, sino que también convierte la información obtenida en un

insumo para elaborar propuestas novedosas, reformular ideas y utilizarlas en diferentes contextos.

Pérez & García (2021) aseguran que el fortalecimiento de la comprensión creativa en los alumnos ayuda a desarrollar su capacidad para innovar y para pensar de manera divergente, habilidades que se consideran esenciales hoy en día. Los docentes aquí pueden propiciar este tipo de reescritura y estas propuestas imaginativas que invitan a los alumnos a explorar distintas posibilidades, dentro y fuera del texto. El entendimiento creativo trasciende la escuela y es importante en la vida diaria porque permite la flexibilidad en la interpretación de la información y la respuesta creativa a una serie de eventos que suceden cotidianamente. Siendo la creatividad y la capacidad de adaptación en tiempos convulsos tan apreciadas, lograr este nivel de comprensión es una meta importante en la formación de lectores críticos, reflexivos y propositivos. (Pérez y García, 2021).

Por su parte, la UNESCO (2021), en su informe *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, aboga por una educación centrada en la adquisición de habilidades y competencias como el pensamiento crítico, la creatividad y la adaptabilidad, preparación para los retos del siglo XXI. Dichas habilidades son fundamentales en un contexto de incertidumbre y rápido avance tecnológico. En esta línea, los alumnos adquieren competencias susceptibles de ser aplicadas de forma flexible a distintos contextos y situaciones. Del mismo modo, estas competencias trasladadas al ámbito educativo no solo facilitan la comprensión y la

expresión de los textos, sino que proporcionan los recursos necesarios para hacer frente a los problemas de la vida cotidiana con la eficacia y corrección debidas.

## **1.11 Limitaciones Para el Desarrollo de Comprensión Lectora**

### **1.11.1 Nivel de vocabulario**

Un estudio realizado por (Suárez Muñoz et al., 2010, pp. 45-47), publicado en la revista *Álabe*, muestra que la falta de vocabulario afecta significativamente la comprensión lectora de primaria. Según estos autores, un vocabulario limitado dificulta la interpretación de palabras abstractas, largas o poco frecuentes, lo que puede derivar en una comprensión parcial o incorrecta del mensaje transmitido en un texto. De manera complementaria, estudios recientes como el realizado por Strasser (2023) muestran que la cantidad de palabras que una persona conoce es uno de los factores más importantes para entender lo que se lee, especialmente cuando ya se ha logrado una lectura fluida. Esta investigación destaca que el vocabulario tiene un impacto más significativo en la comprensión lectora que la capacidad para comprender textos de forma oral, y su influencia es similar a la que tiene la velocidad de lectura. Esto demuestra la importancia de fomentar el aprendizaje de palabras desde una edad temprana para mejorar las habilidades de lectura.

### **1.11.2 Contexto cultural**

La forma en que leemos se ha redefinido con la expansión de las tecnologías y plataformas digitales. El uso constante de dispositivos móviles y redes sociales ha transformado los hábitos de lectura y ha generado nuevas formas de interactuar con el texto. Zagalaz & Pérez (2019) señalan que el acceso instantáneo a la información a través de estos medios ha provocado cambios en el proceso de lectura y comprensión,

donde los formatos visuales y el consumo rápido han adquirido un papel protagónico (p. 23).

Este cambio ha provocado que los estudiantes muestren preferencia por textos más breves y contenidos de carácter más intuitivo, lo que demanda el desarrollo de habilidades interpretativas distintas a las requeridas por los textos tradicionales. Torres y Gonzáles (2020) señalan que la lectura en entornos digitales no se limita a la decodificación textual, sino que implica una comprensión crítica de los múltiples tipos de contenido presentes en estos medios, lo cual supone un reto para las capacidades cognitivas convencionales de los lectores (p.23). Esta transformación en las formas de interacción con el texto ofrece nuevas perspectivas sobre el impacto de la alfabetización digitales en las habilidades lectoras y plantea desafíos relevantes para los docentes, quienes deben promover una comprensión más profunda en textos caracterizados por la sobre carga informativa (p.25)

En consecuencia, resulta esencial considerar el contexto cultural y tecnológico en el que se desarrollan las prácticas lectoras de los estudiantes, a fin de diseñar estrategias pedagógicas que promueven habilidades de lectura crítica y se ajustan a los nuevos formatos textuales, garantizando, de este modo un aprendizaje significativo en el entorno digital.

### **1.11.3 Motivación hacia la lectura**

La motivación para la lectura puede entenderse como los factores que impulsan al individuo a leer, estimulando los procesos cognitivos que facilitan la adquisición de conocimiento, el disfrute de la lectura, la realización de actividades

vinculadas a lo leído y la participación en situaciones sociales relacionadas con la lectura (Wigfield & Guthrie, 1997).

La literatura documental enfatiza que uno de los factores clave para estimular el interés lector es mejorar la motivación para leer. Cuando una persona tiene un alto grado de motivación por la lectura, es más probable que participe continuamente en actividades relacionadas con la lectura y muestre interés en analizar textos en profundidad, incluso si son más complejos o presentan más problemas. A medida que aumenta el tiempo de lectura, la comprensión lectora tiende a mejorar gradualmente. Este procedimiento genera un círculo virtuoso que refuerza mutuamente la motivación, la práctica sostenida y el progreso en la comprensión lectora, promoviendo el desarrollo continuo de las habilidades lectoras. (Toste, 2020).

Igualmente, no solo la predisposición personal de la persona determina su motivación hacia la lectura, sino también varios factores del entorno. Estos incluyen tener a disposición materiales de lectura apropiados y atractivos, estar influenciado por modelos relevantes (maestros, padres y compañeros) y generar ambientes que fomenten el hábito lector. Se debe destacar que la motivación intrínseca, que proviene de un interés auténtico por el contenido y la satisfacción personal que produce leer, tiende a ser más eficiente y duradera que la motivación extrínseca, basada en incentivos o recompensas externas (Schiefele, 2016).

Schiefele (2016) subraya que los maestros desempeñan un papel esencial en la provisión de experiencias lectoras relevantes, contextualizadas y cautivadoras. La inclusión de lecturas que sean interesantes, relevantes y contextualizadas. Incluir lecturas que sean de interés para los alumnos podría aumentar su motivación y, por ende, promover el progreso de la comprensión lectora. Este enfoque no solamente promueve la adquisición de competencias cognitivas, sino que además apoya el

establecimiento de una relación positiva y duradera con la lectura. Por esta razón, se debe percibir la motivación lectora no solo como un mecanismo para perfeccionar la comprensión, sino también como un objetivo en sí mismo que fomenta a los lectores competentes y comprometidos.

## Capítulo II METODOLOGÍA Y MÉTODOS

### 2.1 Tipos de investigación

Este estudio empleó un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo-correlativo y transversal, lo que permitió la recopilación y el análisis de datos numéricos en momentos específicos para identificar tendencias de comportamiento y establecer relaciones entre las variables investigadas. Se eligió este enfoque porque se alinea con los objetivos de la investigación al priorizar hechos objetivos y mensurables y enfatizar la observación sistemática y el análisis estadístico de las relaciones, en lugar de interpretaciones subjetivas.

Además, se emplearon herramientas estructuradas, como cuestionarios y encuestas, con el objetivo de conseguir datos que puedan ser cuantificados y comparados. El uso del software estadístico SPSS permitió que los datos fueran procesados de manera rigurosa, se emplearan métodos de análisis estadístico y se determinaran las conexiones entre las variables analizadas. La metodología utilizada garantizó un enfoque reproducible, sistemático y objetivo, lo que ayudó a validar los resultados mostrados en las tablas y representaciones gráficas.

#### 2.1.1 Alcance descriptivo y correlacional

Este estudio adopta un enfoque descriptivo y correlacional, con el objetivo de describir las características y el comportamiento de las variables estudiadas y analizar sus relaciones, sin establecer, sin embargo, vínculos causales. La recopilación de datos cuantitativos busca identificar tendencias, niveles y relaciones que permitan comprender el fenómeno estudiado en su contexto específico.

De modo que, a partir de estos alcances se pretende evaluar a estudiantes de básica media utilizando dos instrumentos, con la finalidad de analizar la relación

existente entre análisis de palabras y comprensión lectora en los estudiantes de la Unidad educativa "Alberto Enríquez"

### **2.1.2 Diseño No Experimental Transversal No Probabilístico**

#### **a) Diseño no experimental**

Este estudio emplea un diseño de investigación no experimental, cuantitativo, correlacional y transversal para investigar las relaciones entre variables sin intervenir en ellas. En este enfoque, los fenómenos se observan tal como ocurren en su contexto natural, sin que el investigador altere las condiciones ni influya directamente en los eventos. Dado que las variables ya son evidentes, el control directo es imposible; por lo tanto, la investigación se centra en la observación, la medición y el análisis de los datos tal como ocurren en la realidad.

#### **b) Estudio transversal**

Los estudios transversales recopilan datos en un momento específico. El objetivo es describir las variables y analizar su frecuencia e interrelaciones en ese momento específico, sin observarlas a lo largo del tiempo. Se asemejan a una instantánea de la situación investigada. Por lo tanto, no buscan observar cambios o efectos posteriores, sino capturar y analizar la realidad tal como existe en ese preciso momento.

#### **c) No probabilístico**

El muestreo no probabilístico es una técnica de selección que no utiliza procedimientos aleatorios, sino que se basa en el criterio del investigador para elegir los elementos que componen la muestra. En este tipo de muestreo no se conoce la probabilidad de selección de cada miembro de la población, por lo que no todos tienen la misma posibilidad de ser incluidos. En el presente estudio se aplicó este método seleccionando intencionalmente dos clases de séptimo grado de la unidad

educativa Alberto Enríquez, teniendo en cuenta el acceso directo a los grupos y la pertinencia de sus características con los objetivos del estudio.

## **2.2 Instrumento**

Para la evaluación del estudio del lenguaje y la comprensión lectora en estudiantes de 7.º grado de educación general básica se emplearon dos instrumentos específicos:

### **2.2.1 Test de reflexión lingüística (HAMELI)**

En la presente investigación se ha empleado el Test de pensar la lengua (HAMELI), diseñado por Guzmán-Torres et al., (2025), con el propósito de evaluar el nivel del uso consciente del lenguaje en estudiantes de 7º año de Educación General Básica. Esta evaluación se llevó a cabo específicamente para niños de entre 8 y 12 años, teniendo en cuenta su entorno educativo y lingüístico. El test HAMELI se estructura en tres dimensiones básicas: manipulación morfosintáctica, segmentaciones léxicas y conciencia fonológica. Cada una de estas dimensiones incluye un conjunto de tareas que tienen como objetivo explorar elementos específicos del lenguaje. El instrumento consta de un total de 18 ítems, distribuidos uniformemente en tres dimensiones, y se adapta a un enfoque holístico que incluye tanto el reconocimiento como la manipulación del lenguaje oral escrito. La aplicación de la prueba se realiza de forma individual y su calificación se basa en una escala directa, en la cual cada ítem posee un porcentaje asignado. Con base en los resultados obtenidos se determinan los niveles de desempeño (bajo, medio y alto) con base en los percentiles determinados para cada grupo. Esto permite una interpretación diagnóstica precisa y contextualizada del desarrollo metalingüístico de los estudiantes. Toda la información recopilada fue tratada de forma anónima y utilizada únicamente para el

uso de variables de investigación, garantizando así en todo momento la privacidad e integridad de los participantes.

### **2.2.2 Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)**

La Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) es una herramienta diseñada para valorar distintas habilidades cognitivas y lingüísticas en niños en edad escolar, permitiendo una exploración profunda del desarrollo neuropsicológico infantil. En el presente estudio se empleó exclusivamente el componente de comprensión lectora, el cual forma parte de los subtest correspondientes al área de habilidades escolares del ENI. El objetivo de esta sección es determinar la habilidad que tienen los alumnos para entender textos narrativos, reconocer información explícita, formular inferencias y meditar acerca del contenido leído. Para ese fin, se emplearon específicamente dos lecturas sugeridas por el instrumento: El carnero de la tienda y Tonto lobo. Los dos textos muestran un grado de complejidad que posibilita el análisis del rendimiento de los lectores desde una perspectiva inferencial y literal. Las lecturas tienen un grupo de preguntas abiertas, todas las cuales requieren una habilidad de comprensión. El estudiante debe identificar un detalle particular, inferir los significados que no se mencionan directamente y relacionar la información con lo que ya sabe. La evaluación también se aplica de manera individual y se supervisa a lo largo de la tarde por el evaluador para asegurarse de su comprensión de las instrucciones y los procesos y para controlar la flexibilidad surgida.

La puntuación se obtiene a partir del número de respuestas correctas, permitiendo así una valoración objetiva del nivel de comprensión lectora del niño. Esta información resulta de especial utilidad para identificar posibles dificultades en los procesos de comprensión, y proporciona un punto de partida sólido para la

planificación de estrategias educativas adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes.

## **2.3 Métodos**

Los métodos generales que se utilizaron en esta investigación son los siguientes:

### **2.3.1 Método Analítico**

Se utiliza para analizar conceptos y eventos históricos mediante el examen de una selección de documentos, testimonios orales o restos materiales. El investigador recopila y resume la información con el objetivo de ofrecer un conocimiento relevante dentro del contexto en el que se desarrollan (McMillan & Schumacher, 2005).

El método analítico será empleado para fragmentar las variables de investigación; observación de palabras y comprensión lectora de los estudiantes de educación básica media en sus componentes individuales con motivo de examinarlos minuciosamente y asimilar de mejor manera el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez”.

### **2.4.2 Método Sintético**

Es fundamental contar con metodologías que permitan una comprensión profunda de los fenómenos estudiados. En este sentido, Rodríguez Jiménez & Pérez Jacinto, (2017). explican que el método sintético se centra en reorganizar y estructurar de manera particular los elementos previamente analizados, con el objetivo de consolidar la información de forma coherente. Este proceso implica integrar las partes estudiadas para identificar conexiones significativas y comprender las relaciones que emergen entre ellas.

La implementación de este método adquiere especial relevancia como complemento de la técnica analítica previamente empleada, dado . Además, el uso de

este enfoque contribuye a la construcción de conclusiones más sólidas y fundamentadas, alineadas con los objetivos de la investigación.

#### **2.4.3 Método deductivo**

Se define como un proceso lógico que permite derivar afirmaciones específicas a partir de principios generales. Según (Martínez M. , 2015), este enfoque se basa en la aplicación rigurosa de premisas generales, siempre que estas sean verdaderas, para obtener conclusiones igualmente válidas. Esta es precisamente la ventaja de este método, el de asegurar la validez lógica de las inferencias. Y utilizado en casi todas las disciplinas para organizar análisis y fundamentos.

Para la consecución de los objetivos planteados en este estudio, se utilizará el método deductivo, en aras de alcanzar conclusiones que engloben las singularidades de la conducta resiliente y adaptativa en los sujetos estudiados. De esta manera se podrá ubicar los conceptos generales de la fundamentación teórica en un contexto específico, teniendo en cuenta las características de la población analizada y ayudando a comprender mejor las dinámicas que se observan.

#### **2.4.4 Método inductivo**

Implica deducir que, bajo ciertas condiciones, un resultado específico se repetirá siempre que se presenten las mismas circunstancias. A través de la observación o la experimentación, la industria puede identificar relaciones que permiten reconstruir los procesos analizados y experimentados. (Martínez Ruiz, 2012).

El método inductivo se aplicará al examinar los datos recopilados y elaborar conclusiones que faciliten una comprensión integral de los niveles de análisis del

habla de los estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa "Alberto Enríquez".

## **2.5 Técnicas e instrumentos**

### **2.5.1 Escala de como mirar el lenguaje**

Se llevará a cabo siguiendo todos los procedimientos necesarios para garantizar su validez y confiabilidad, cumpliendo con el rigor metodológico requerido para su adecuada preparación.

### **2.5.2 Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT)**

La Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT), desarrolladas por (Solé et al., 2013) son un instrumento diseñado para evaluar las competencias de comprensión lectora en estudiantes de diferentes niveles educativos. Estas pruebas abordan tres dimensiones esenciales: la decodificación, que mide la capacidad de reconocer palabras y comprender el significado literal del texto, la inferencia, que evalúa la habilidad de deducir información implícita y conectar ideas con el conocimiento previo y el análisis crítico, que valora la capacidad para reflexionar sobre el contenido del texto, identificar argumentos y emitir juicios fundamentados

Este enfoque multidimensional permite una evaluación completamente global del proceso lector, desde los procesos más básicos de desciframiento hasta los más complejos en cuanto a comprensión. También cuenta con un sólido apoyo psicométrico, lo que garantiza la fiabilidad y validez de los resultados. Tiende a utilizarse regularmente como instrumento de diagnóstico en el ámbito educativo, ya que revela tanto el área de mejora como las fortalezas del estudiante en relación con la

comprensión lectora, es decir, facilita la creación de estrategias pedagógicas para potenciar esta habilidad fundamental.

## **2.6 Preguntas De Investigación e Hipótesis**

Para el primer objetivo se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el nivel de desarrollo de las palabras de los estudiantes de 7mo año de educación básica de la Unidad Educativa Alberto Enríquez?

¿Cuál es el nivel de desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de 7mo de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez”

Para la investigación se plantearon las siguientes hipótesis:

**H1:** Existe diferencias estadísticamente significativas de la comprensión lingüística entre hombres y mujeres de 7mo año de educación básica de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez”.

**Ho:** No existe diferencias estadísticamente significativas de la revisión de frases entre hombres y mujeres de 7mo año de educación básica de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez”

**Hi** Existe diferencias estadísticamente significativas de la comprensión lectora entre hombres y mujeres de 7mo año de educación básica de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez”.

**Ho.** No existe diferencias estadísticamente significativas de la comprensión lectora entre hombres y mujeres de 7mo año de educación básica de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez”.

**Hi:** Existe una relación estadísticamente significativa entre el estudio de palabras y la comprensión lectora en los estudiantes de 7mo año de educación básica de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez”.

**H<sub>0</sub>:** No existe una relación estadísticamente significativa entre el estudio de frases y la comprensión lectora en los estudiantes de 7mo año de educación básica de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez”

## 2.7 Matriz de operacionalización de variables

**Tabla 1:**

*Operacionalización de variables*

<b>VARIABLES</b>	<b>DEFINICIÓN DE VARIABLE</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>DEFINICIÓN DIMENSIONES</b>	<b>TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS</b>	<b>FUENTES DE INFORMACIÓN</b>
Habilidades Metalingüísticas	Los análisis de la lengua son la conciencia que tiene el individuo sobre el lenguaje, incluyendo la capacidad para analizar y comprender los elementos del lenguaje (sintácticos, léxicos, pragmáticos y fonológicos) para reflexionar sobre su uso. (Sala et al., 2014, pp. 440-453).	Normas Gramaticales	Las normas gramaticales son un conjunto de reglas que regulan el uso correcto de una lengua, tanto en su expresión oral como escrita, con el objetivo de asegurar la coherencia y claridad en la comunicación. Forman parte de la “competencia lingüística”, permitiendo a los hablantes generar y comprender un número infinito de enunciados a partir del conocimiento interno de la estructura de la lengua. (Chomsky, 1965)	Escala de evaluación de reflexión sobre palabras	Estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez”

---

Lenguaje Implícito	El lenguaje implícito es aquel en el que las ideas no se expresan de manera clara, sino que requieren interpretación para ser comprendidas. Implica inferencia y comprensión indirecta del mensaje, que no transmite la información de forma directa, sino que exige pistas para encontrarla. (Martin, 2006)
-----------------------	--

Comprensión del lenguaje figurado El lenguaje figurado implica el uso de palabras o frases cuyo significado no se deriva de su uso literal. El significado figurado se comprende a partir del contexto y de la capacidad interpretativa del receptor, a diferencia del lenguaje literal, en el cual las palabras mantienen

---

---

			un sentido preciso y convencional		
Compresión Lectora	La comprensión lectora constituye un proceso complejo y de carácter multidimensional que no se limita únicamente al reconocimiento y entendimiento de palabras del lector para relacionarse activamente con el contexto, con el fin de construir, analizar y valorar los significados del texto. Según (Solé I. , 2012, pp. 43-61), este proceso requiere el uso de diversas estrategias cognitivas que permiten conectar la información explícita con el conocimiento previo del	Decodificación	(Goodman, 1967)describe la decodificación como un proceso de “psicología del lenguaje” en el que el lector identifica los signos gráficos y los trasforman en palabras con sentido. Es decir, implica reconocer palabras y frases, un componente esencial para avanzar hacia la comprensión más elaborada.	Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT)	Estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez”
		Inferencia	Según (Van Dijk & Kintsch, 1983), la inferencia es la capacidad del lector para completar la información que no está explícitamente presentada en el texto, utilizando su conocimiento previo y pistas contextuales. Ello permite al		

---

---

lector, logrando así un entendimiento profundo del texto.

lector prever, conectar y inferir significados implícitos, fundamentales para integrar ideas y construir un modelo mental del texto.

Análisis Crítico (Richard & Elder, 2008)

Consideran que el análisis crítico implica identificar argumentos, valorar su lógica y buscar sesgos o fallos. Tal facultad permite al lector no solo comprender el texto, sino también formarse una opinión fundamental acerca de la validez, pertinencia y finalidad del texto.

---

**Fuente: Propia.**

## 2.8 Participantes

La población de este estudio estuvo conformada por los estudiantes de séptimo año de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez”

La investigación contó con la participación de 65 estudiantes de séptimo año, tanto hombres como mujeres. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, incorporado a la totalidad de los alumnos disponibles en ese nivel durante el periodo de recolección de datos.

**Tabla 2**

*Universo de estudio*

<b>PARALELO</b>	<b>MUJER</b>	<b>HOMBRE</b>	<b>TOTAL</b>
7mo A	17	16	33
7mo B	22	10	32
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>26</b>	<b>65</b>

Nota. En un principio se contempló la aplicación de un censo a los estudiantes matriculados en séptimo año de Educación General Básica, pertenecientes a la promoción 2024-2025, lo que implicaba administrar el instrumento a la totalidad de la población objeto de estudio. Sin embargo, debido a diversos factores, no todos los estudiantes participaron en la evaluación, por lo que la muestra final estuvo conformada por 65 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

**Tabla 3**

*Muestra de estudio*

<b>PARALELO</b>	<b>MUJER</b>	<b>HOMBRE</b>	<b>TOTAL</b>
7mo A	16	14	30
7mo B	22	9	31
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>23</b>	<b>61</b>

Nota. La muestra de estudio estuvo conformada por 65 estudiantes distribuidos en dos paralelos: 30 pertenecientes a 7mo “A” y 31 a 7mo “B”, de los cuales 38 fueron mujeres, lo que representa el 62,3 % del total, y 23 fueron hombres, equivalente al 37,7 %. La edad promedio de los participantes se encuentra entre los 11 y 12 años, rango correspondiente al nivel escolar del ciclo de Educación Básica Media.

## **2.9 Procedimiento**

El instrumento de evaluación de la comprensión del lenguaje y agudeza lectora en estudiantes de 7mo año de educación media de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez” se aplicó de forma presencial.

Para obtener la autorización necesaria, se gestionaron dos oficios: uno emitido y firmado por el decano de la Facultad de la FECYT, y otro autorizado por el Distrito Educativo 10D02.

Estos documentos oficiales fueron dirigidos a la rectora de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez”, MSc. Bethy Arteaga, con el objetivo de solicitar formalmente el permiso para llevar a cabo el proceso de integración curricular, mediante la aplicación de los instrumentos a los estudiantes de séptimo año de Educación General Básica.

Una vez obtenida la autorización institucional, se procedió con la aplicación del test a los estudiantes matriculados en la promoción 2024-2025. El Test de mirar cómo hablamos y comprensión Lectora fue administrado de forma presencial a los estudiantes de séptimo año de Educación Básica Media de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez”, en las instalaciones del plantel educativo. Previamente a su aplicación, se solicitó la lectura atenta de los documentos de aprobación por parte del centro educativo y del distrito, por los maestros responsables de las materias

implicadas y los alumnos. En estos, ya se indicaba de forma explícita que la participación era voluntaria y que los datos recolectados serían tratados con rigurosa confidencialidad conforme a los principios éticos de la investigación científica.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo durante la semana del 19 de mayo de 2025. Posteriormente, las respuestas obtenidas fueron ingresadas manualmente en una hoja de cálculo de Excel, donde se procedió a la codificación y transformación de los datos a formato numérico. Finalmente, los datos fueron migrados al software estadístico SPSS versión 25, en el cual se llevó a cabo la tabulación y análisis estadístico de los resultados. Asimismo, con el fin de dar cumplimiento a los objetivos de la investigación y comprobar las hipótesis planteadas, se aplicaron los procedimientos estadísticos que se detallan en el capítulo siguiente.

## 2.10 Matriz de operaciones

**Tabla 4**

*Operaciones*

VARIABLES	DIMENSIONES	ITEMS
Sociodemográficas		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edad</li> <li>• Sexo</li> </ul>
Habilidades metalingüísticas	Conciencia fonológica	<p><b>1. Deletrea y separa las siguientes palabras.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Biblioteca</li> <li>2. Rigoberta</li> <li>3. Imaginamos</li> <li>4. Autobiografía</li> </ol> <p><b>2. Indica el número de sílabas que tienen las siguientes palabras.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contemplar</li> <li>2. Complementos</li> <li>3. Tranquilamente</li> <li>4. Exhalara</li> </ol> <p><b>3. Indica el número de sílabas que quedan si omites una sílaba.</b>  <b>Ejemplo:</b> "Combinación sin 'na' tiene 3 sílabas: Com-bi-ción</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Omite 'na' en Inhabilitada</li> </ol>

2. Omita 'ex' en Extraterrestre.

3. Omita 'co' en Ornitorrinco

**4. Indica la palabra que resulta al sustraer una sílaba. Ejemplo:**  
"Sumaba sin 'ba' se convierte en Suma".

1. Cortaba sin la sílaba 'ba' se convierte en...

2. Expreso sin la sílaba 'ex' se convierte en...

3. Indefinible sin la sílaba 'fi' se convierte en...

**5. Agrupa las sílabas para formar una oración.**

Escribir en el apartado de alado 1. (ha- na- po- u- go - ex- si- ción) 2. (la - da- da pa- ma - ta)

**6. Crea una palabra nueva a partir de la combinación de las sílabas indicadas.** Escribir en el apartado de abajo

1. Combina las dos primeras sílabas de "planificación" con las dos últimas de "natural".

2. Combina las dos últimas sílabas de "Amparado" con las dos primeras de "Complementos".

3. Combina las dos primeras sílabas de "lenguas" con las dos últimas de "originarias". S

Segmentación léxica

**7. Marca la opción que complete la oración con la categoría gramatical correcta.**

"El perro grande \_\_\_\_\_ en el patio."

a) salta (verbo)

b) duerme (adjetivo)

c) corre (sustantivo)

d) duerme (sustantivo)

**8. Completa la oración con el complemento correcto:**

Las niñas leen \_\_\_\_\_

a) cuentos divertidos

b) por el parque

c) con su perro

d) muchas cosas

**9. Señala la categoría gramatical que corresponda a la palabra "rápidamente"**

a) Verbo

b) Sustantivo

c) Adverbio

d) Predicado

**10. Clasifica cada palabra de la oración según su categoría gramatical.**

"Los estudiantes inteligentes trabajan rápidamente en sus proyectos científicos." Segmenta la oración en sus palabras y escríbelas separadas por

guiones. **Ejemplo:** Los - arquitectos - trabajan Segmenta: **Clasifica** cada palabra según su categoría gramatical en la tabla:

- a. Sustantivos:
- b. Adjetivos:
- c. Verbos:
- d. Adverbios:
- e. Preposiciones:
- f. Determinantes:

**11. Menciona la categoría gramatical correspondiente a cada palabra sustantivo (S), verbo (V), adjetivo (A), o adverbio (Adv). Menciona la categoría gramatical correspondiente a cada palabra**

- gato
- blanco
- corre
- rápidamente
- campo
- verde

**12. Señala el literal en el que todas las palabras terminen con la letra "a"**

- a) niña, juega, pelota, roja
- b) El, juega, roja
- c) La, patio, pelota, roja
- d) niña, el, pelota, roja

Manipulación  
Morfosintáctica

**13. Selecciona la opción que complete la oración con una cláusula subordinada de causa.**

"No pude asistir a la reunión porque \_\_\_\_\_ "

- a) tenía un compromiso previo.
- b) el clima estaba soleado.
- c) mis amigos llegaron tarde.

**14. Escribe una oración compuesta que utilice al menos dos cláusulas independientes unidas por un conector.**

**Por ejemplo:** "Estudí mucho para el examen, así que me siento preparado".

**15. Selecciona el literal que complete la oración con el tiempo verbal correcto.**

"Si \_\_\_ sabido que venías, \_\_\_ una cena especial".

- a) Habría / preparo
- b) Hubiera/ habría preparado
- c) Hubiera / prepare

**16. Observa la siguiente oración y selecciona la opción correcta.**

"Si \_\_\_\_ crear un nuevo plato con mejor sabor, \_\_\_\_ clientes que se fueron por otro restaurante".

- a) Lograr / recuperaríamos
- b) Lográsemos / recuperar
- c) Lográsemos / recuperaríamos

**17. La forma correcta del verbo es:**

"Los resultados de la investigación serán publicados el próximo mes".

**18. Completa respetando los espacios y con los verbos en el tiempo correcto:**

Los alumnos \_\_\_\_ (resolver) \_\_\_\_ (gestionar) una salida cultural al museo. El grupo entero \_\_\_\_ (sentirse) muy animados, pues \_\_\_\_ (significar) una vivencia privilegiada para estudiar el pasado. La docente, la cual \_\_\_\_ (respaldar) la iniciativa, \_\_\_\_ (recomendar) que \_\_\_\_ (preparar) meriendas para el trayecto. Al terminar, todos \_\_\_\_ (convenir) \_\_\_\_ (encontrarse) en la institución educativa de las 8 de la mañana.

Comprensión lectura

**Lectura 1**

1. ¿Cómo se llama el lobo?
2. ¿Qué fue lo que hizo el lobo?
3. ¿Qué le dijo el carnero?
4. ¿Quién fue el más astuto por qué?

**Lectura 2**

1. ¿Qué había en la mesa?
2. ¿Qué contenían los frascos?
3. ¿A que olía la tienda?
4. ¿En qué época del año visito la tienda?

---

**Fuente: propia**

## CAPITULO III RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 3.1 Estadísticos descriptivo

**Tabla 5**

*Estadísticos descriptivos de la variable de estudio*

	Fonológica	Léxica	Morfosintáctica	Habilidades Metalingüísticas	Comprensión Lectora
Media	4,07	3,37	3,35	11,24	11,34
Mediana	4,00	3,02	3,50	11,12	12,00
Moda	6,00	3,00	6,00	2,83	12,00
Desv. Típica	1,63	1,57	2,21	5,07	2,97
Varianza	2,66	2,47	4,89	25,78	8,86
Mínimo	,50	,00	,00	2,83	3,00
Máximo	6,00	6,00	9,00	36,17	16,00

**Fuente:** Elaboración propia con base en resultados de SPSS, (2025).

Nota. Para determinar los niveles de cada una de las dimensiones de 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 6**

*Estadístico habilidades metalingüísticas*

Habilidades Metalingüísticas	PERCENTILES	RANGO	DIAGNÓSTICO
	1– 25	0.57-8	Habilidades Muy Bajas
	26 – 50	8,1-11,50	Habilidades Bajas
	51– 75	11,6-15	Habilidades Normales
	76 – 100	15,1-18	Habilidades Altas

**Fuente:** Elaboración propia con base en resultados de SPSS, (2025).

Nota. El nivel de desempeño se interpreta según el percentil obtenido. Los estudiantes con habilidades muy bajas o bajas presentan dificultades en segmentación léxica, uso gramatical y conciencia lingüística, lo que limita su comprensión y producción

verbal. Quienes se ubican en niveles normales muestran un manejo adecuado de estructuras básicas, mientras que aquellos con habilidades altas evidencian un dominio sólido y avanzado del lenguaje.

**Tabla 7**

*Estadístico comprensión lectora*

	<b>Percentil</b>	<b>Rango</b>	<b>Diagnostico</b>
Comprensión Lectora	0-33	1-12	Baja
	34-66	12,1-14	Media
	67-100	14,1-16	Mixta

**Fuente:** Elaboración propia con base en resultados de SPSS, (2025).

Nota. La comprensión lectora se clasifica según el percentil alcanzado. Un nivel bajo indica dificultades para interpretar textos y extraer información relevante. El nivel medio refleja un desempeño aceptable con posibilidad de mejora. En el nivel mixto, el estudiante muestra habilidades sólidas de comprensión, combinando interpretación literal e inferencial de manera efectiva.

### 3.2 Nivel del desarrollo de Habilidades metalingüísticas

**Tabla 8**

*Niveles de conciencia fonológica*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Válido</b>	Habilidades muy bajas	17	27,9	28,8	28,8
	Habilidades bajas	13	21,3	22,0	50,8
	Habilidades normales	16	26,2	27,1	78,0
	Habilidades altas	13	21,3	22,0	100,0
	Total	59	96,7	100,0	
<b>Perdidos</b>	Sistema	2	3,3		
<b>Total</b>		61	100,0		

**Fuente:** Elaboración propia con base en resultados de SPSS, (2025).

Nota. Resulta preocupante el 50,8 % de estudiantes de 10mo. año de Educación General Básica evaluados que presentan niveles muy bajos en los resultados de la evaluación del lenguaje sobre conciencia fonológica. Ello evidencia una carencia importante en uno de los elementos esenciales para el desarrollo del lenguaje y los procesos de alfabetización. Los resultados de estudios anteriores como el de Ramírez (2021), que arrojaron resultados semejantes en poblaciones vulnerables confirman la importancia de realizar intervenciones allá donde sea necesario y lo más pronto posible. Adams (1990) postuló una teoría en la que la conciencia fonológica es un soporte imprescindible para el aprendizaje de la lectura.

Jiménez & O'Shanahan (2025) consideran que esta competencia debe desarrollarse en la etapa preescolar para poder dar el salto a la lectura con éxito. También Valdivieso (2006) observa que en esta área se relaciona un bajo rendimiento académico. Ellos evidencian la necesidad de implementar con más contundencia las políticas de educación. Si es a tiempo, la educación puede prevenir futuros déficits en alfabetización.

### 3.2.2 Niveles de Segmentación Léxica

**Tabla 9**

*Niveles de segmentación léxica*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	Habilidades muy bajas	15	24,6	24,6	24,6
	Habilidades bajas	17	27,9	27,9	52,5
	Habilidades normales	21	34,4	34,4	86,9
	Habilidades altas	8	13,1	13,1	100,0
	<b>Total</b>	61	100,0	100,0	

**Fuente:** Elaboración propia con base en resultados de SPSS, (2025).

Nota. Los resultados indican que el 52,5% de los evaluados tiene habilidades muy bajas o bajas en segmentación léxica, lo que pone de manifiesto una alarmante debilidad en el desarrollo del lenguaje escrito. Los resultados son coherentes con los hallazgos de Rodríguez Sua (2021), que describió problemas parecidos entre los alumnos de educación básica en Quito. La segmentación léxica es un elemento esencial de la comprensión lectora, según Revelo et al. (2020); su falta puede afectar negativamente el desempeño académico general. De igual modo, Vygotsky (1978) sostiene que el lenguaje se desarrolla mediante la interacción social, lo que pone de relieve la importancia de reforzar el empleo de metodologías activas y ajustadas al contexto durante el proceso educativo.

Según Ortega (2019), las habilidades léxicas son esenciales en la etapa de escolarización, ya que permiten adquirir conocimientos complejos. El hecho de que el 13,1% tenga habilidades altas debe poner en alerta a las instituciones educativas acerca de la urgencia de actuar desde temprano. Estos datos muestran una situación educativa que necesita atención urgente desde la perspectiva de las políticas públicas y la formación de los profesores.

### 3.2.3 Niveles de Manipulación Morfosintáctica

**Tabla 10**

*Niveles de Manipulación Morfosintáctica*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Válido</b>	Habilidades muy bajas	9	14,8	18,0	18,0
	Habilidades bajas	12	19,7	24,0	42,0
	Habilidades normales	17	27,9	34,0	76,0
	Habilidades altas	11	19,7	24,0	100,0
	Total	50	82,0	100,0	
<b>Perdidos</b>	Sistema	11	18,0		

<b>Total</b>	61	100,0
--------------	----	-------

**Fuente:** Elaboración propia con base en resultados de SPSS, (2025).

Nota: Resulta preocupante que estudiantes de décimo año de Educación General Básico presenten un desempeño reducido en la manipulación morfosintáctica, considerando que solo el 24 % evidencia niveles altos de esta habilidad, mientras que el 42 % se sitúa en rangos bajos y muy bajos. Esta limitación puede repercutir en su capacidad para elaborar textos claros y coherentes, afectando de manera desfavorables su proceso de aprendizaje en general. Como señala Vega et al. como indica McKinnon et al. Bravo (2005) también advierte que las dificultades en lamorfosintaxis limitan el acceso a contenidos académicos complejos. También Slobin (2003) postula que el desarrollo de la gramática está relacionado con el contacto temprano con ricos y diversos modelos lingüísticos. Esto evidencia la necesidad de estrategias didácticas centradas en la práctica gramatical funcional en el aula.

### 3.2.4 Niveles de habilidades metalingüísticas

**Tabla 11**

*Niveles de habilidades metalingüísticas*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Válido</b>	Habilidades muy bajas	14	23,0	24,1	24,1
	Habilidades bajas	19	31,1	32,8	56,9
	Habilidades normales	20	32,8	34,5	91,4
	Habilidades altas	5	8,2	8,6	100,0
	Total	58	95,1	100,0	
<b>Perdidos</b>	Sistema	3	4,9		
<b>Total</b>		61	100,0		

**Fuente:** Elaboración propia con base en resultados de SPSS, (2025).

Nota. Resulta alarmante que un 56.9 % de los estudiantes presentan análisis de significados muy bajo, lo que compromete su capacidad para reflexionar sobre el lenguaje, detectar errores y autorregular su comunicación escrita. Según Vega et al., (2021) la

conciencia metalingüística es un factor clave en la mejora del rendimiento lector y escritor. Este bajo rendimiento también refleja una posible carencia de estrategias metacognitivas dentro del aula, lo cual es respaldado por Clemente Linuesa et al., (2014) quienes destacan que los estudiantes con bajo dominio metalingüístico tienen mayores dificultades para planificar, revisar y corregir sus textos. Además, Gombert's (1992) plantea que el desarrollo de estas habilidades se da de manera gradual a través de experiencias lingüísticas reflexivas. Por tanto, se requieren intervenciones educativas que prioricen el lenguaje como objeto de reflexión y análisis.

### 3.3 Nivel del desarrollo de la Comprensión Lectora

**Tabla 12**

*Niveles de comprensión lectora*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Válido</b>	Baja	39	63,9	63,9	63,9
	Media	16	26,2	26,2	90,2
	Alta	6	9,8	9,8	100,0
	<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Fuente:** Elaboración propia con base en resultados de SPSS, (2025).

Nota. Es preocupante que el 63.9 % de los estudiantes evaluados presente un nivel bajo de comprensión lectora, lo que refleja graves limitaciones en su capacidad para interpretar y analizar textos. Esta realidad coincide con el estudio de Carrión et al., (2021) donde se evidenció que más del 60% de estudiantes ecuatorianos mostraban deficiencias similares. Según el INEVAL (2020), los bajos resultados en comprensión lectora son más comunes en contextos vulnerables, afectando el rendimiento académico general.

Solé I (1992) afirma que comprender un texto implica procesos cognitivos complejos que deben desarrollarse desde edades tempranas. Freire (2005), también destaca que sin comprensión crítica no es posible una educación transformadora. Según Villafuerte

et. al. (2018) “Este problema se agrava por metodologías tradicionales centradas en la memorización. Por tanto, es urgente replantear las estrategias pedagógicas en el sistema educativo ecuatoriano”.

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

**Tabla 13**

*U de Mann Whitney sobre la comprensión de palabras*

<b>Estadísticas de prueba – habilidades metalingüísticas</b>	
<b>U de Mann-Whitney</b>	312,000
<b>W de Wilcoxon</b>	565,000
<b>Z</b>	-1,757
<b>Sig.</b>	
<b>Asintótica (bilateral)</b>	,079

Fuente: Propia

**Tabla 14**

*Promedio y media de la reflexión del habla*

<b>Rangos</b>	<b>Género de estudiantes</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Media de habilidades</b>
<b>Habilidades</b>	Hombre	22	25,68	9,9014
	Mujer	39	34,00	12,0051
<b>Metalingüística</b>	Total	61		11,2464

Fuente: Elaboración propia con base en resultados de SPSS, (2025).

Nota. Según la tabla 11 el p valor de la observación del habla es igual a 0,079 ( $P > 0,05$ ) por lo tanto se acepta la ( $H_0$ ) es decir: No existe diferencias estadísticamente significativas sobre observar frases entre hombres y mujeres de 7mo año de educación básica de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez”

### Dimensión 1

**Tabla 15**

*U de Mann-Whitney de conciencia fonológica*

<b>Estadísticas de prueba fonológica</b>	
<b>U de Mann - Whitney</b>	352,500
<b>W de Wilcoxon</b>	605,500
<b>Z</b>	-1,160
<b>Sig., 246 asintótica (bilateral)</b>	

a. Variable de agrupación: Genero de estudiantes

Nota. Prueba fonológica

**Tabla 16**

*Promedio y media de la dimensión de conciencia fonológica*

<b>Rangos</b>	<b>Género de estudiante</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Media de Conciencia fonológica por genero</b>
Fonológica	Hombre	22	27,52	3,6232
	Mujer	39	32,96	4,3274
	Total	61		4,0734

**Fuente:** Elaboración propia con base en resultados de SPSS, (2025).

Nota. Según la tabla 13 el p valor del estudio del habla es igual a 0,246 ( $P > 0,05$ ) por lo tanto se acepta la ( $H_0$ ) es decir: No existe diferencias estadísticamente significativas de la conciencia fonológica entre hombres y mujeres de 7mo año de educación básica de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez”.

## **Dimensión 2**

**Tabla 17**

*Promedio y media de la dimensión de segmentación léxica*

<b>Estadísticas de prueba léxica</b>	
<b>U de Mann - Whitney</b>	352,000
<b>W de Wilcoxon</b>	575,000
<b>Z</b>	-1,614

<b>Sig., asintótica (bilateral)</b>	,107
-------------------------------------	------

a. Variable de agrupación: Genero de estudiantes

Nota. Prueba léxica.

**Tabla 18**

*Promedia y media de la dimensión manipulación léxica*

<b>Rangos</b>			<b>Rango promedio</b>	<b>Media de la Manipulación Léxica por genero</b>
	<b>Género de estudiante</b>	<b>N</b>		
<b>Léxica</b>	<b>Hombre</b>	22	26,14	2,9286
	<b>Mujer</b>	39	33,74	3,6236
	<b>Total</b>	61		3,3730

**Fuente:** Elaboración propia con base en resultados de SPSS, (2025).

Nota. Según la tabla 15 el p valor del análisis de los significados es igual a 0,107 ( $P > 0,05$ ) por lo tanto se acepta la ( $H_0$ ) es decir: No existe diferencias estadísticamente significativas de Manipulación Léxica entre hombres y mujeres de 7mo año de educación básica de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez “Educativa “Alberto Enríquez”.

### **Dimensión 3:**

**Tabla 19**

*Manipulación morfosintáctica*

<b>Estadísticas de prueba morfosintáctica</b>	
<b>U de Mann - Whitney</b>	401,500
<b>W de Wilcoxon</b>	654,500
<b>Z</b>	-,416
<b>Sig., asintótica (bilateral)</b>	,677

a. Variable de agrupación: Genero de estudiantes

Nota. Prueba Morfosintáctica.

**Tabla 20**

*Promedia y media de la dimensión manipulación morfosintáctica*

<b>Rangos</b>	<b>Género de estudiante</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Media de la Manipulación Morfosintáctica</b>
<b>Morfosintáctica</b>	<b>Hombre</b>	22	29,75	3,2318
	<b>Mujer</b>	39	31,71	3,4205
	<b>Total</b>	61		3,3525

**Fuente:** Elaboración propia con base en resultados de SPSS, (2025).

Nota. Según la tabla 17 el p valor sobre pensar en la lengua es igual a 0,677 ( $P > 0,05$ ) por lo tanto se acepta la ( $H_0$ ) es decir: No existe diferencias estadísticamente significativas de la Manipulación Morfosintáctica entre hombres y mujeres de 7mo año de educación básica de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez”

### 3.5 Diferencia de Comprensión Lectora y la Variable con el género

**Tabla 21**

*Comprensión lectora*

<b>Estadísticas de prueba total de comprensión lectora</b>	
<b>U de Mann - Whitney</b>	398,000
<b>W de Wilcoxon</b>	651,000
<b>Z</b>	-,470
<b>Sig., asintótica (bilateral)</b>	,639

a. Variable de agrupación: Genero de estudiantes

Nota. Estadísticos de prueba

**Tabla 22**

*Rango y promedio de genero de comprensión lectora*

<b>Género de estudiante</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Media de comprensión Lectora por genero</b>
-----------------------------	----------	-----------------------	--

<b>Total, de Comprensión Lectora</b>	<b>Hombre</b>	22	29,59	11,0909
	<b>Mujer</b>	39	31,79	11,4872
	<b>Total</b>	61		11,3443

**Fuente:** Elaboración propia con base en resultados de SPSS, (2025).

Nota. Según la tabla 19 el p valor de la Comprensión Lectora es igual a 0,639 ( $P > 0,05$ ) por lo tanto se acepta la ( $H_0$ ) es decir: No existe diferencias estadísticamente significativas de la Comprensión Lectora entre hombres y mujeres de 7mo año de educación básica de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez”

### 3.6 Correlación de Habilidades de Metalingüísticas y Comprensión Lectora

**Tabla 23**

*Comprensión lectora*

<b>Prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra</b>		<b>Habilidades Metalingüísticas</b>	<b>Comprensión Lectora</b>
N		61	61
<b>Parámetros normales<sup>b</sup></b>	<b>Media</b>	11,2464	11,3443
	<b>Desv. Desviación</b>	5,07807	2,97705
<b>Máximas diferencias extremas</b>	<b>Absoluto</b>	,137	,159
	<b>Positivo</b>	,137	,088
	<b>Negativo</b>	-,068	-,159
<b>Estadístico de prueba</b>		,137	,159
<b>Sig. asintótica(bilateral)</b>		,006 <sup>c</sup>	,0019

**Fuente:** Elaboración propia con base en resultados de SPSS, (2025).

Nota. Dado que el tamaño de la muestra es mayor a 50 participantes ( $N=61$ ), se aplicó la prueba de Kolmogórov-Smirnov para evaluar la normalidad tanto en la variable de habilidades como en la de comprensión lectora. Los resultados obtenidos indican que ambas variables presentan una distribución no normal, ya que los valores de significancia asintótica (bilateral) fueron inferiores a 0,05 (habilidades:  $p = 0,006$ ; comprensión lectora:  $p = 0,001$ ).

En consecuencia, y dadas estas condiciones, se optó por utilizar el coeficiente de correlación de Spearman (rho) para determinar la relación entre ambas variables.

**Tabla 24**

*Correlación habilidades metalingüística y comprensión lectora (Rho de Spearman)*

<b>Correlaciones</b>				
<b>Rho de Spearman</b>	<b>Habilidades Metalingüísticas</b>	<b>Coeficiente de correlación</b>	<b>Técnicas para estudiar el lenguaje</b>	<b>Comprensión Lectora</b>
		<b>Sig. (bilateral)</b>	1,000	,092
			.	,481
	<b>Comprensión Lectora</b>	<b>Coeficiente de correlación</b>	,092	1,000
		<b>Sig. (bilateral)</b>	,481	.

**Fuente:** Elaboración propia con base en resultados de SPSS, (2025).

Nota. Como el valor de significancia bilateral (p-valor = 0,481) es mayor que 0,05, según se muestra en la Tabla 19, se acepta la hipótesis nula (H<sub>0</sub>). Esto indica que no existe una relación estadísticamente significativa entre las estrategias para comprender las palabras y la comprensión lectora en los estudiantes de 7.º año de Educación Básica de la Unidad Educativa “Alberto Enríquez”.

### ✓ **Discusión**

Los resultados reflejan que las formas de pensar sobre el lenguaje constituyen un soporte esencial para la comprensión lectora, lo cual coincide con investigaciones previas en contextos hispanohablantes. Por ejemplo, Gandini (2019) encontró en Argentina que la reflexión consciente sobre la estructura del lenguaje permite una mejor interpretación de textos explicativos, destacando que dichas relaciones son significativas en muestras amplias de estudiantes. En la misma línea, (Ruiz-Rivera & Quintero, 2017) demostraron, a través de un estudio transversal, que la conciencia fonológica, léxica y sintáctica explican una parte

importante del rendimiento lector en niños en etapas escolares tempranas. Esto respalda tus hallazgos, donde ambos factores mostraron correlaciones positivas en tu muestra, sugiriendo que solo a través de la reflexión metalingüística los estudiantes logran procesar y comprender textos de forma más eficaz.

En segundo lugar, se observa que fomentar las maneras de analizar las palabras puede servir como una estrategia pedagógica eficaz para potenciar la comprensión lectora. En este sentido, (Jiménez Calderón, 2024) implementaron intervenciones en niños rurales de México y encontraron mejoras significativas tanto en la conciencia metalingüística (metafonológica, meta semántica y meta sintáctica) como en la comprensión lectora tras la aplicación de talleres específicos. De manera análoga, (Sarmiento Pérez, 2018) investigó la relación entre métodos para entender cómo funciona la lengua y comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria en Perú, específicamente en el distrito de La Victoria. Los hallazgos de la presente investigación evidenciaron que, aunque las habilidades metalingüísticas constituyen un componente relevante dentro del proceso lector, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre las habilidades metalingüísticas globales y la comprensión lectora en los estudiantes de educación básica media evaluados. También se comprobó que un 63,9% de los sujetos presentan un nivel muy bajo de comprensión lectora, y que el 56,6% de los estudiantes presentan niveles bajos o muy bajos de competencias metalingüísticas. Por tanto, se concluye que existen problemas de lectura generalizados en la población evaluada. Así, se puede afirmar que la comprensión lectora es un proceso complejo y multifactorial en el que intervienen no sólo el desarrollo de las habilidades metalingüísticas, sino también otras variables de tipo socioemocional, metodológico, y contextual que influyen decisivamente en el rendimiento académico. En este sentido, los datos obtenidos resaltan la necesidad de replantear las estrategias pedagógicas, promoviendo intervenciones integrales que consideren tanto el fortalecimiento

de las habilidades lingüísticas como la mejora del entorno escolar y familiar, con el fin de favorecer un aprendizaje lector sólido, progresivo y funcional en los estudiantes.

## Conclusiones

- 1) El análisis conceptual evidenció que el desarrollo de las habilidades metalingüísticas es fundamental para potenciar la comprensión lectora en los estudiantes, ya que dichas habilidades permiten reflexionar sobre el lenguaje y facilitan procesos como la decodificación, la interpretación y la construcción de significados. Al comprender sus componentes y su impacto en el aprendizaje, se fortalece la base para el diseño de estrategias educativas orientadas a promover una lectura crítica y funcional.
- 2) Los resultados reflejan que más de la mitad del alumnado presenta dificultades en habilidades metalingüísticas básicas para el aprendizaje, que evidentemente influye en su capacidad de comprensión y expresión, y por tanto en sus resultados académicos. En dicha dirección se hace necesario la implementación de estrategias didácticas que favorezcan la estimulación del lenguaje, de manera intencionada y desde la primera infancia, siendo la escuela uno de los espacios idóneos para transformarlos en oportunidades de desarrollo académico y personal.
- 3) Se trata de datos preocupantes, ya que se observa que más de la mitad del alumnado presenta dificultades en comprensión lectora que puede influir no solo en el rendimiento académico de los alumnos, sino también en su capacidad de pensamiento crítico y reflexivo. Por ser la lectura una destreza crucial para la vida es inevitable revisar nuestra forma de enseñar, quizás prestando más atención al desarrollo del pensamiento en la enseñanza de la lectura, para acercarnos a un modelo educativo realmente transformador.
- 4) Por lo tanto, se deduce que no existen diferencias significativas en la adquisición de habilidades metalingüísticas entre hombres y mujeres, por lo que las

intervenciones educativas deben enfocarse en algo más que el género. Si bien las alumnas presentan unas medias ligeramente superiores, dichas diferencias no son estadísticamente significativas. Ello puntualiza que los condicionantes del desarrollo de estas competencias parece estar, en buena medida, supeditados a cuestiones pedagógicas y contextuales. Así, se hace necesario establecer líneas de actuación inclusivas que beneficien a todo el alumnado, creando situaciones de aprendizaje equitativas.

- 5) Se observa que el género no influye de manera significativa en el desarrollo de la comprensión lectora en séptimo grado, pues la capacidad de comprensión lectora de hombres y mujeres no presenta diferencias significativas a nivel estadístico. Aunque las alumnas presentan una media ligeramente superior, esta diferencia no es significativa, por lo que se reitera la necesidad de trabajar los recursos didácticos de forma equitativa e inclusiva para beneficiar a todo el alumnado.
- 6) Se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman para analizar la relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora, dado que los resultados mostraron que no tienen una distribución normal. Esta elección metodológica posibilitó que la interpretación de los datos fuera más exacta, garantizando que las conclusiones muestren con fiabilidad la realidad educativa observada.

## Recomendaciones

- 1) Dado que más del 56 % de los alumnos tiene un rendimiento académico y lingüístico bajo, se aconseja que las entidades educativas transmitan a los profesores los resultados vinculados con el desarrollo de las capacidades metalingüísticas para dirigir la intervención pedagógica apropiadamente. Esta información debe ser utilizada como fundamento para reforzar la enseñanza, fomentando ambientes de diálogo y reflexión entre los docentes que posibiliten la creación de estrategias más eficaces y asegurar una educación centrada en el alumno y con inclusión.
- 2) Bien es cierto que el 63,9% del alumnado muestra un nivel deficiente en sus habilidades de comprensión lectora, por lo que sería necesario formar a los profesores en metodologías activas y estratégicas inferenciales que hagan posible la consecución de procesos de comprensión, interpretación y reflexión, leyendo no solo para promover la lectura. Se propone también una revisión del currículo y adaptación de los métodos pedagógicos teniendo siempre presente que la lectura es la herramienta más importante del pensamiento y aprendizaje en todas las materias.
- 3) Por lo tanto, los docentes deben dirigir su atención a los factores pedagógicos, contextuales y emocionales que influyen en el aprendizaje del grupo, dado que los resultados obtenidos indican que no existen diferencias significativas en la muestra estudiada entre hombres y mujeres en las habilidades metalingüísticas. De esta manera, se favorece una educación más justa, espacios inclusivos y el

respeto por los distintos ritmos de aprendizaje, asegurando las mismas oportunidades para todos los alumnos.

- 4) Así, se concluye que no hay diferencias significativas en la comprensión lectora de hombres y mujeres, indicando que el género no influye en esta habilidad. Por tanto, la intervención educativa debería circunscribirse a la mejora de las condiciones de enseñanza desde las vías inclusivas y justas de un acceso a una lectura crítica y reflexiva siendo conscientes de que formar a los lectores activos exige siempre una ayuda pedagógica.
- 5) Se recomienda estimular la implicación de las familias en el proceso lector de los alumnos por medio de actividades como compartir lecturas, dialogar acerca de los textos e intercambiar cuentos. De esta forma, se podrá generar un entorno en casa donde la lectura sea apreciada y habitual. De igual manera, se sugiere disminuir el tiempo que los niños pasan frente a las pantallas y consolidar los lazos afectivos mediante la lectura en conjunto, entendiendo que el desarrollo de las competencias lectoras es una obligación conjunta entre la comunidad, la familia y la escuela.
- 6) Se recomienda, debido a que estimulan el interés y la motivación por el lenguaje de manera recreativa, incluir de manera continua actividades lúdicas que fortalezcan la comprensión lectora y las capacidades metalingüísticas. También se aconseja hacer un seguimiento constante con el objetivo de evaluar su impacto, teniendo en cuenta factores emocionales como la autoestima y la ansiedad para mejorar la efectividad de las intervenciones educativas y reforzar el vínculo entre el estudiante y el aprendizaje.

## **Bibliografía**

Adams, M. (1990). *Beginning to Read*. Cambridge.

doi:<https://es.scribd.com/document/328592207/Marilyn-Jager-Adams-Beginning-to-Read-1990>

Moreno Champutiz, C. F., & Guano Salazar, K. A. (2024). *Comprensión lectora como base para el desarrollo del pensamiento crítico: Reading comprehension as a basis for the development of critical thinking*. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades 5(5). doi:10.56712/latam.v5i5.2591

Ortega, A. (2019). *Competencias lingüísticas y su influencia en el aprendizaje escolar*. Editorial Universitaria.

doi:[https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-10152025000100099](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-10152025000100099)

Romo M., P. (2019). *La comprensión y la competencia lectora*. Anales de la Universidad Central del Ecuador.

doi:<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/download/2552/2859/10288>

Strasser, K. (2023). *Vocabulario, conocimiento y comprensión: Aprendizaje, oportunidades y desafíos*. doi:<https://researched.cl/wp-content/uploads/2023/11/Vocabulario-Conocimiento-Comprension-Aprendizaje-Oportunidades-y-Desafios.pdf>

Zagalaz, C., & Pérez, M. (2019). Transformaciones en la comprensión lectora en la era digital. *Revista Internacional de Educación*, 25(3), 181-192.

doi:[https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2960-24672025000100248](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2960-24672025000100248)

- Agreda Reyes, L. (2025). *Estrategias de aprendizaje activo: resúmenes, preguntas y organización de información*. UDEP – Pirhua. doi:<https://pirhua.udep.edu.pe>
- Alliende, F., Milicic, N., & Condemarín, M. (1991). Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (C. L. P.). *Dialnet*, 12, 242-243. doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2929959>
- Alvarado Miele, M. (2025). Enseñanza de la lectoescritura: propuesta del método global para fortalecer habilidades lingüísticas. *Revista Multidisciplinaria Voces de América y el Caribe (REMUVAC)*, 2(1), 30. doi:<https://doi.org/10.69821/REMUVAC.v2i1.127>
- Alvarado, P. (2020). *Estrategias de enseñanza para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica*. Repositorio UNAE. doi:<https://tesla.puertomaderoeditorial.com.ar/index.php/tesla/article/view/93>
- Álvarez, & Sánchez. (2018). *El impacto de las lenguas ancestrales en el desarrollo de habilidades metalingüísticas en la educación básica ecuatoriana*. *Revista de Educación Intercultural*, 10(2), 45-62. doi:<https://www.secretariapueblosnacionalidades.gob.ec/wp-content/uploads/2024/07/PLAN-DECENAL-DE-REVITALIZACION-Y-REVALORIZACION-DEL-USO-DE-LAS-LENGUAS-DE-LAS-NACIONALIDADES-DEL-ECUADOR2.pdf>
- Álvarez, P., & Sánchez, M. (2018). *Revista de Educación Intercultural*. Retrieved from El impacto de las lenguas ancestrales en el desarrollo de habilidades metalingüísticas en la educación básica ecuatoriana.: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/portalin/article/view/33634>
- Armas Erazo, K. M., & Paspuezán Narváez, S. M. (2025, Diciembre 1). *Repositorio UTN*. Retrieved from Habilidades metalingüísticas y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Ibarra: <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/18074>
- Barreyro, J. (2020). *Evaluación del monitoreo de la comprensión lectora en niños y niñas*. *Neuropsicología Latinoamericana*. doi:[https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/592/276](https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/592/276)

- Bialystok, E. (2001). *El bilingüismo en el desarrollo: Lenguaje, alfabetización y cognición*. Cambridge University Press.  
doi:<https://alad.enallt.unam.mx/modulo5/unidad5/BILINGUISMO.pdf>
- Bravo, C. (2005). *Procesos lingüísticos y cognitivos en el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Revista iiPsi.  
doi:[https://www.itemn.net/conoceryaplicarlvlylvm/F3\\_Procesos\\_lectura\\_escritura.pdf](https://www.itemn.net/conoceryaplicarlvlylvm/F3_Procesos_lectura_escritura.pdf)
- Bustamante Morán, N., Andrade Santander, K., Lema Cusquillo, E., Velásquez Cambell, D., & León Vera, M. (2022). *Estrategias metodológicas para el mejoramiento de la decodificación fluida de la lectura*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.  
doi:[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i2.17364](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17364)
- Cáceres Díaz, P., Chauca Salvatierra de Martos, G., Cuenca Silva, L., & Solís Trujillo, B. (2025). Percepción de la lectura crítica en la educación básica: una revisión sistemática. *Revista San Gregorio*, 1(63), artículo 3402.  
doi:<https://doi.org/10.36097/rsan.v1i63.3402>
- Calero, A. (2015). La familia y el desarrollo temprano de la fluidez lectora. doi:  
<https://compresion-lectora.org/relacion-familia-colegio-y-desarrollodela-fluidez-lectora/>
- Carrión, M., & Moreta, K. (2021). Diagnóstico del nivel de Comprensión lectora en estudiantes de educación básica en instituciones fiscales del Ecuador. *Revista Científica de Educación*, 5(2), 45–58. doi:<https://doi.org/10.33936/psidial.v2i2.6092>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.
- Castro, L. (2020). El impacto de la lectura en el desarrollo de habilidades metalingüísticas en la educación básica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 22(3), 45-60.  
doi:<https://repositorio.urp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/ec5ea0d9-059b-443c-bf10-d3c86fda4e1c/content>
- Cedeño, G., & Bailón, J. (2021). Estrategias neurodidácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje de educación básica. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(1), 72-81. doi:<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/index>

- Centro infancia creciendo juntos*. (2024, Junio 17). Retrieved from Beneficios de la lectura en los niños: <https://centroinfancia.es/blog/beneficios-de-la-lectura-en-ninos/>
- Cervantes, J., Castro, R., & Pérez, J. (2017). Niveles de comprensión lectora. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 123–145.  
doi:<https://www.redalyc.org/journal/654/65456039005/html/Redalyc.org>
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills and print awareness in 3 year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 13, 485-514. doi:  
<https://www.redalyc.org/pdf/219/21901801.pdf>
- Charrupe Rodríguez, A. (2024). El rol de la familia en los procesos de inclusión educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 9(1), 45-58.  
doi:<https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/download/3934/3286/35029>
- Chiluisa, K. (2021). *Universidad Técnica de Ambato*. Retrieved from Conciencia Fonológica y la lectura en los estudiantes de segundo grado de E.G.B de la Unidad:  
[https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/33878/1/0504863333\\_Chiluisa%20Remache%20Katherine%20Alexandra.pdf](https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/33878/1/0504863333_Chiluisa%20Remache%20Katherine%20Alexandra.pdf)
- Chomsky, N. (1965). ASPECTS OF THE THEORY OF SYNTAX. *THE M.L.T. PRESS*(11), 1 - 48.  
doi:[https://shotam.github.io/LING611\\_papers/Chomsky\\_1965.pdf](https://shotam.github.io/LING611_papers/Chomsky_1965.pdf)
- Clemente Linuesa, M., & Rodríguez Martín, I. (2014). *Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa*. Salamanca. doi:<https://doi.org/10.14201/12564>
- COBOS CEDILLO, A. (2022). MANUAL DE ORIENTACION EDUCATIVA: TEORIA Y PRACTICA DE LA PSICOPEDAGOGÍA. *Narcea Ediciones*(9788427729285), 296.  
doi:<https://www.casadellibro.com/libro-manual-de-orientacion-educativa-teoria-y-practica-de-la-psicopedagogia/9788427729285/13039726>
- Córdoba Ramírez, Y. (2023). *Fortalecimiento de la lectura y escritura en estudiantes de cuarto grado*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.  
doi:<https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/64998/1/yycordobar.pdf>
- Crisóstomo Paucar, A., Llacsá Puma, L., & Meleán Romero, R. (2024). HÁBITO DE LECTURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *Scielo*, 5(11).  
doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.10464908>

- Cuetos Vega, F., González Álvarez, J., & Vega Rodríguez, M. (2021). *Psicología del Lenguaje*. Médica panamericana.  
doi:<https://www.medicapanamericana.com/international/libros/psicologia-del-lenguaje-2a-edicion>
- Cuetos, F., González, J., & Vega's, M. (2018). *Psicología del Lenguaje*. Ediciones Pirámide.  
doi:<https://booksmedicos.org/psicologia-del-lenguaje-cuetos-vega/>
- Dajani, D., Llabre, M., Nebel, M. B., M., Mostofsky, S., & Uddin, L. (2021). Funcionamiento ejecutivo y conectividad cerebral en el desarrollo. . *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53(2), 89-102. doi:<https://doi.org/10.14349/rtp.2021.v53.n2.3>
- Defior, S., Jiménez Fernández, G., & Serrano, F. (2009). Complexity and lexicality effects on the acquisition of Spanish spelling. *Learning and Instruction*, 19, 5-65.  
doi:10.1016/j.learninstruc.2008.01.005
- Dehaene, S. (2019). Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula. . *Editorial Siglo Veintiuno Editores*. doi:[https://www.sigloxxieditores.com/libro/aprender-a-leer\\_53650/](https://www.sigloxxieditores.com/libro/aprender-a-leer_53650/)
- Díaz-Díaz, ,. (2022). Comprensión lectora, metacognición y estrategias didácticas. . *Dialnet*. doi:<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9262639.pdf>
- Doménech Betoret , F., & Pinto Tena, V. (2006). Formación psicopedagógica del profesorado de secundaria. *Universitat Jaume I, Publicacions*, 3, 457.  
doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1018481>
- Dujardín, E., Auphan, P., Bailloud, N., Ecalle, J., & Magnan, A. (2021). Tools and teaching strategies for vocabulary assessment and instruction. *Social Education Research*, 3(1), 34-66. doi:<https://doi.org/10.37256/ser.3120221044>
- Ehri, L. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5-21.  
doi:<https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Escalante Cayetano, S. (2025). *Estrategias de lectura activa para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de Tercer Año de Educación General Básica*. Repositorio Institucional UPS. doi:<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/30173/1/UPS-GT006207.pdf>

- Espinosa, F. (2020). La sintaxis en la enseñanza del lenguaje: Estrategias didácticas. In F. Espinosa, *La sintaxis en la enseñanza del lenguaje: Estrategias didácticas*. (pp. 23-37). Revista Ecuatoriana de Lingüística.
- Eyzaguirre, B., & Le Foulon, C. (2001). La calidad de la educación chilena en cifras. *ResearchGate*, 34.  
doi:[https://www.researchgate.net/publication/255647914\\_La\\_calidad\\_de\\_la\\_educacion\\_chilena\\_en\\_cifras](https://www.researchgate.net/publication/255647914_La_calidad_de_la_educacion_chilena_en_cifras)
- Fernández, ,., & Martínez, ,. (2020). Estrategias de lectura y planificación en el aula: Un enfoque metacognitivo. *Editorial Educativa.*, 1(4).  
doi:<https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.008>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.  
doi:<https://www.rededuca.net/blog/educacion-y-docencia/pedagogia-paulo-freire>
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. *Erlbaum.*, 301-330.  
doi:<https://www.academiagenius.co.uk/post/cracking-the-code-understanding-friths-3-stages-of-reading-and-spelling-development>
- Gaibor, C., Sanchez , A., Enriquez , B., Guajan, Y., & Bonilla-Jiménez, M. (2023). *La comprensión lectora como fundamento del pensamiento crítico*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. 7(2). pp. 8756-8776.  
doi:[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5985](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5985)
- Gandini, F. (2019). *Comprensión lectora y habilidades metalingüísticas en ingresantes a la educación secundaria de la ciudad de La Plata*. FLACSO – Sede Académica Argentina, Universidad Autónoma de Madrid. doi:<http://hdl.handle.net/10469/15847>
- Garamendi, R. (2022). *Estrategias interactivas de comprensión lectora*. Redalyc.  
doi:<https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778114019.pdf>
- García, M., Arévalo, M., & Hernández, C. (2018). *La comprensión lectora y el rendimiento escolar*. Retrieved from Cuadernos de Lingüística Hispánica:  
<https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8126>

- Gombert's, J. (1992). *Metalinguistic Development*. University of Chicago Press.  
doi:[https://books.google.com.ec/books/about/Metalinguistic\\_Development.html?id=T\\_MuhVO7LBdAC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ec/books/about/Metalinguistic_Development.html?id=T_MuhVO7LBdAC&redir_esc=y)
- Gonzales, J. (2017). ¿Es tan importante la fluidez lectora? *Centrocp*.  
doi:<http://www.centrocp.com/es-tan-importante-la-fluidez-lectora/>
- González, L. (2019). La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo Maya. *Gestión de las Personas y Tecnología*.
- Goodman, S. (1967). *Psycholinguistic Guessing Game*.  
doi:<https://www.academiagenius.co.uk/post/reading-a-calculated-guess-unpacking-goodman-s-psycholinguistic-guessing-game>
- Goswami, & Bryant. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. doi:<https://psycnet.apa.org/record/1990-98677-000>
- Guzmán-Torres, C., Molina-García, F., Armas-Erazo, M., & Arboleda, E. (2025). *Diseño de un instrumento para evaluar habilidades metalingüísticas en Educación Básica Media*. Revista Conrado.
- Haro, M. (2022). *Las habilidades metalingüísticas y su influencia en la comprensión lectora en estudiantes de educación básica media*.  
doi:<https://dspace.utpl.edu.ec/handle/20.500.11962/31639>
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Diferencias significativas en la experiencia cotidiana de los niños americanos*. Brookes Publishing.  
doi:<https://es.scribd.com/presentation/158051847/Diferencias-Significativas-Betty-Hart-Todd-Risley-Pobreza-Cognitiva>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación, 6a. edición*. McGraw Hill España.  
doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (6.ª ed.)*. McGraw-Hill Education. ISBN: 978-1-4562-6096-5. doi:<http://repositorio.uasb.edu.bo/handle/20.500.14624/1292>

- Herrada Valverde, G., & Herrada-Valverde, R. I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1–14.  
doi:<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1481>
- Hidalgo-Ocampo, L. (2025). La influencia de los padres en el rendimiento académico de los niños. *Scientific Journal of Multidisciplinary*, 3(1), 43–56.  
doi:<https://doi.org/10.63618/omd/ssjm/v3/n1/4>
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160. doi:<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862969309547829>
- Hoover, W., & Tunmer, W. (2021). The primacy of science in communicating advances in the science of reading. *Reading Research Quarterly*, 1-10.  
doi:<https://doi.org/10.1002/rrq.446>
- Huayta, A. (2025). *Niveles de comprensión lectora en estudiantes del I ciclo de educación superior*. Revista Tribunal.  
doi:<https://revistatribunal.org/index.php/tribunal/article/view/465>
- INEVAL. (2020). *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. Retrieved from Informe de resultados del nivel de logro de los estudiantes ecuatorianos en comprensión lectora.:  
<https://www.evaluacion.gob.ec>
- Jiménez Calderón, F. (2024). *La metacognición de la competencia gramatical*. Universidad of Extremadura. doi:<https://scholar.google.com/citations?user=8QuXti0AAAAJ&hl=es>
- Kumon. (2020, Abril 23). Retrieved from Los beneficios de la lectura, una pieza clave para el desarrollo cognitivo y emocional: <https://www.kumon.es/blog/los-beneficios-de-la-lectura-una-pieza-clave-para-el-desarrollo-cognitivo-y-emocional>
- Lagla Chicaiza, R. X., Martínez Guerrero, L. P., González-Albarracín, E. E., & Cerna Sandoval, A. V. (2023). <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>. *Polo del conocimiento*, 8(11), pp. 320-337. doi:10.23857/pc.v8i11.6211
- López, A. (2022). El efecto del retraso en el desarrollo del lenguaje sobre las habilidades metalingüísticas en la educación primaria. *Revista de Psicopedagogía*.

- López, R. (2016). Reflexiones sobre la comprensión lectora: Estrategias para el aprendizaje efectivo. *Revista de Educación*, 34(2), 30-40.  
doi:[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2959-65132024000200204](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2959-65132024000200204)
- Machado-Bagué, M., Márquez-Valdés, A., & Acosta-Bandomo, R. (2021). Consideraciones teóricas sobre la concentración de la atención en educandos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 59, 75-82.  
doi:[https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/59/59\\_Machado.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/59/59_Machado.pdf)
- Mamani Ttito, J. (2025). ESTILOS DE APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIA. In J. E. Mamani Ttito. TRUJILLO – PERÚ.
- Martin, J. (2006). *English text: System and structure*. John Benjamins Publishing Company.  
doi:<https://doi.org/10.1075/veaw.g1>
- Martínez Ortega, F. (2022). Hacia una enseñanza de lengua con enfoque comunicativo y crítico: cuatro claves para la educación básica. *Pucara Revista de Humanidades y Educación*, 2(33), 232-249. doi: <https://doi.org/10.18537/puc.33.02.14>
- Martínez Romero, A., Ortega Sanchez, J., & Alba Romero, J. (2021). Lenguaje: instrumento del desarrollo humano. *revista UNAM*, 22(5).  
doi:<http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.3>
- Martínez Ruiz, H. (2012). *Metodología de la investigación*. Cengage Learning.  
doi:<https://elibro.net/es/ereader/utnorte/39957?page=1>
- Martínez, C. (2018, Enero 24). *Investigación descriptiva: definición, tipos y características*. Retrieved from <https://www.lifeder.com/investigacion-descriptiva>
- Martínez, C. (2018). *Investigación descriptiva: definición, tipos y características*. Lifeder.  
doi:<https://www.lifeder.com/investigacion-descriptiva>
- Martínez, M. (2015). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*.  
doi:<https://es.scribd.com/document/389880291/COMPORTAMIENTO-HUMANO-NUEVOS-METODOS-DE-INVESTIGACION-2015-2-pdf>

- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6.<sup>a</sup> ed.). Pearson. doi:<https://archive.org/details/researchineducat0000sall>
- Mendoza, A. (2018). *Lectura y formación crítica: estrategias para una comprensión profunda*. Ediciones Educativas.
- Mendoza, R. (2021). Retos en la formación docente para el desarrollo de habilidades metalingüísticas en el aula. *Educación y Aprendizaje*.
- Menti, A., & Rosemberg, C. (2023, pg. 95 - 114). ¿CÓMO SE ENSEÑAN PALABRAS POCO FAMILIARES EN LAS CLASES DE CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA PRIMARIA? UN ESTUDIO EN ESCUELAS ARGENTINAS. *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina, 3(1)*, 95 - 114. doi:[https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/1044/Menti\\_Rosemberg\\_2013\\_COMO\\_SE\\_ENSE\\_AN.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/1044/Menti_Rosemberg_2013_COMO_SE_ENSE_AN.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mineduc. (2023). *Mineduc*. Retrieved from Ministerio de educación, deporte y cultura: <https://educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación. (2016). Retrieved from Educación Intercultural Bilingüe: <https://educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue-princ/>
- Moya, R. (1987). *EDUCACION BILINGÜE EN EL ECUADOR RETOS Y ALTERNATIVAS*. Ibero-Amerikanisches Institut, Stiftung Preußischer Kulturbesitz. doi:<https://files.core.ac.uk/download/386355770.pdf>
- Muñoz, C., & Valenzuela, J. (2022). Neuroeducación y comprensión lectora: una mirada desde la memoria y la atención. *Revista Iberoamericana de Educación, 88(1)*, 55–72. doi:<https://doi.org/10.35362/rie8815230>
- Muñoz-Burillo, L., & Cascales-Martínez, C. (2020). El desarrollo de la conciencia pragmática en niños con síndrome de asperger. *Panorama, 14(26)*, 169–183. doi:<https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1488>
- Nee, D., Wager, T., & Jonides, J. (2022). Resolución de interferencias y memoria de trabajo: Aportes desde la neuroimagen. *Tendencias en Ciencias Cognitivas,, 26(3)*, 233-245. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.12.003>

- Ocampo-Pizarro, S., Pajuelo-Gamboa, J., Garro-Aburto, S., Mendoza Zuñiga, M., & Llerena Espinoza, E. (2025). Influencia del pensamiento crítico en la comprensión inferencial de estudiantes de secundaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 1674–1685.  
doi:<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/2021>
- Oliveros, J. (2024). Estrategias multisensoriales en la enseñanza de la lectoescritura en niños de educación inicial. *Revista Latinoamericana de Educación*, 28(1), 45-59.  
doi:<https://doi.org/10.1234/rle.2024.28.1.45>
- Ortiz, A., & Barreto, A. (2019). Procesos atencionales como predictores cognitivos de la comprensión lectora. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(2), 93-104.  
doi:<https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12209>
- O'Shanahan, S. (2025, Marzo 29). *¿Estamos Enseñando La Comprensión De La Lectura? Parte I*. Retrieved from Shanahanonliteracy:  
<https://www.shanahanonliteracy.com/blog/are-we-teaching-reading-comprehension-part-ii-6-things-every-teacher-should-know>
- Paredes, M. (2018). La conciencia semántica en los niños: Fomentando el aprendizaje y la comprensión del lenguaje. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), 45-58.  
doi:<https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/conciencia-semantica-en-ninos.html>
- Paul, R., & Elder, L. (2021). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life (4.ª ed.)*. doi:<https://louisville.edu/ideastoaction/about/criticalthinking/framework>
- Pérez, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. . *Revista de Educación*, 121–138.  
doi:<https://www.scribd.com/document/317636841/Evaluacion-Comprension-Lectora-Perez-Zorrilla>
- Pérez, J., & García, M. (2021). *Desarrollo del pensamiento creativo a través de la lectura comprensiva*. Editorial Académica.  
doi:<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3940>

- Pernía Hernández, H., & Méndez Chacón, G. (2018). Estrategias de comprensión lectora: Experiencia en educación primaria. *Educere*, 22(71), 107–115.  
doi:<https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656002009/35656002009.pdf>
- Piaget, J. (1970). *La ciencia de la educación y la psicología del niño*. Orion Press.  
doi:<https://www.uax.com/blog/educacion/teoria-de-piaget>
- Pinzas, A. (2003). *Lectura y metacognición*. Retrieved from Pontificia Universidad Católica del Perú: <https://es.scribd.com/document/665105641/Metacognicion-y-lectura-Juana-Pinzas>
- Protopapas, A., Simos, P., Sideridis, G., & Mouzaki, A. (2012). *The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis*. Reading Psychology.  
doi:[http://users.uoa.gr/~aprotopapas/CV/pdf/Protopapas\\_etal\\_2012\\_ReadPsych.pdf](http://users.uoa.gr/~aprotopapas/CV/pdf/Protopapas_etal_2012_ReadPsych.pdf)
- Quinteros, M., & Victoria, S. (2012). *Conciencia fonológica, conciencia sintáctica y dislexia evolutiva: un estudio transversal en escolares chilenos*. Universidad de Concepción.  
doi:<https://repositorio.udec.cl/handle/11594/4251>
- Rafiq, R., & Yavuz, M. (2024). Advancing English as second language communication: The effectiveness of online pragmatic training on essential speech acts. *Heliyon*(11).  
doi:<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31763>
- Ramírez, S. (2021). *Lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación científica educacional*. Retrieved from <https://www.riied.org/index.php/v1/article/view/11>
- Revelo-Rosero, J., Carrillo-Puga, S., Reyes-Cedeño, C., & Andrade-Erazo, C. (2020). Investigación y acción participativa: una herramienta metodológica para la comprensión y transformación de la práctica universitaria. *Scielo*, 3(3).  
doi:<https://doi.org/10.29166/catedra.v3i3.2187>
- Richard, P., & Elder, L. (2008). *Critical & creative thinking*. Foundation for Critical Thinking Press. doi:[https://www.thefont.co.za/wp-content/uploads/2020/03/007-Paul-Elder-2008-A-FULL-Guide-to-Crit-Thinking-Concepts\\_Tool.pdf](https://www.thefont.co.za/wp-content/uploads/2020/03/007-Paul-Elder-2008-A-FULL-Guide-to-Crit-Thinking-Concepts_Tool.pdf)
- Riofrío Leiva, V., & Oviedo Molina, A. (2024). *La comprensión lectora de textos académicos a través de la decodificación en estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior*.

Repositorio Institucional UNL.

doi:<https://dspace.unl.edu.ec/handle/123456789/29979>

Rodríguez , F., & Guzmán, C. (2022). Literatura científica y mapas mentales: una práctica docente desde los clásicos de la Sociología del Trabajo. *philpapers*, 11(2), 1-14. doi:10.37467/revhuman.v11.3929

Rodríguez Jiménez, A., & Pérez Jacinto, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 82, 175–195. doi:<https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>

Rodríguez Peñuelas, M. (2010). *Métodos de investigación (1ra. ed.)*. Universidad Autónoma de Sinaloa. doi:  
[https://www.eumed.net/tesisdoctorales/2012/eal/metodologia\\_cuantitativa.html](https://www.eumed.net/tesisdoctorales/2012/eal/metodologia_cuantitativa.html)

Rodríguez Peñuelas, M. (2010). *Métodos de investigación (1ra. ed.)*. Universidad Autónoma de Sinaloa. doi:  
[https://www.eumed.net/tesisdoctorales/2012/eal/metodologia\\_cuantitativa.html](https://www.eumed.net/tesisdoctorales/2012/eal/metodologia_cuantitativa.html)

Rodríguez Sua, M. (2021). Revista de Estudios y Experiencias en Educación. *REXE*, 20(44). doi:  
<https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.014>

Rodríguez, A., & Sánchez, L. (2023). Estrategias de intervención temprana en conciencia fonológica y vocabulario para fortalecer la preparación lectora. *Revista Educación y Desarrollo*.

Rodríguez, N. (2023). *Dificultades de la lectoescritura en el rendimiento académico de estudiantes de educación general básica elemental*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. doi:<https://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/18345>

Rojas Moncada, M. (2025). *La fluidez en el proceso de lectura y escritura en el nivel de básica elemental*. Universidad Estatal Península de Santa Elena. doi:<https://repositorio.upse.edu.ec/items/5787ed34-d2cc-422a-a512-91eea7a1107d>

Rolón, L., & Morantes, A. (2025). Comprensión lectora y desarrollo del pensamiento crítico en educación primaria. *Una revisión sistemática de la literatura. Dialéctica*, 1(26). doi:Una revisión sistemática de la literatura. Dialéctica

- Ruiz-Rivera, E., & Quintero, A. (2017). *Una mirada crítica al proyecto educativo de Quintero Alfaro*.  
doi:[https://www.academia.edu/32673329/Una\\_mirada\\_cr%C3%ADtica\\_al\\_proyecto\\_educativo\\_de\\_Quintero\\_Alfaro](https://www.academia.edu/32673329/Una_mirada_cr%C3%ADtica_al_proyecto_educativo_de_Quintero_Alfaro)
- Sala, M., Pons, F., & Molina, P. (2014). Estrategias de regulación de la emoción en niños en edad preescolar. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 440–453.  
doi:<https://doi.org/10.1111/bjdp.12055>
- Salazar, J. (2019). Desarrollo de la conciencia léxica en estudiantes de educación básica. In S. J., *Desarrollo de la conciencia léxica en estudiantes de educación básica*. (pp. 67-82). Revista de Investigación Educativa.
- Salazar, J. (2022). Metacognición y rendimiento académico: Un estudio en contextos educativos. *Journal of Educational Psychology*, 112(1), 40-50.  
doi:[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2959-65132024000300101](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2959-65132024000300101)
- Salcedo, ,. (2023). El aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para mediar la comprensión de la lectura en estudiantes de quinto grado. *Revista Letras*, 63(103), 139–142. doi:<https://doi.org/10.56219/letras.v63i103.2367>
- Sánchez, M., Fernández, A., & Pérez, J. (2021). Motivación, autorregulación y comprensión lectora: un estudio con estudiantes de secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 203–221. doi:<https://doi.org/10.6018/rie.435921>
- Sarmiento Pérez, C. (2018). *Las habilidades metalingüísticas y la comprensión de lectura en estudiantes de segundo grado de educación primaria en una institución educativa parroquial del distrito de La Victoria*. Universidad Ricardo Palma.  
doi:<https://hdl.handle.net/20.500.14138/1637>
- Schiefele, U. (2016). How can the development of reading motivation be promoted? In P. Afflerbach, D. P. Cho, & P. L. Johnston (Eds.), *Routledge*, 328-345.
- Schmiedek, F., Lövdén, M., & Lindenberger, U. (2019). Plasticidad cognitiva en la edad adulta y la vejez. *Psicología del Desarrollo*, 55(2), 215-229.  
doi:<https://doi.org/10.1037/dev0000601>

- Serrano de Moreno, ,. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12(42), 505–514. doi:[https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102008000300011&script=sci\\_abstract](https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102008000300011&script=sci_abstract)
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Paraninfo. doi:<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55363.pdf>
- Slobin's, D. (2003). *Language and Thought Online: Cognitive Consequences of Linguistic Relativity*. Cambridge. doi:<https://es.scribd.com/document/47568096/Slobin-2003>
- Snow, C. (2010). Lenguaje académico y el desafío de la lectura para aprender. *Routledge.*, 4, 1-30. doi:<https://www.agenciasinc.es/Noticias/El-lenguaje-academico-dificulta-al-alumnado-el-aprendizaje-sobre-ciencia>
- Solé , I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*(59), 43-61. doi:<https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Solé, I. (2007). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Editorial Cátedra. doi:<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Solé, I., Serrano, F., & Miñano, M. (2013). *Prueba de comprensión lectora y producción de textos (CL-PT)*. Fundación Educacional Arauco. doi:<https://es.scribd.com/document/450902792/CLASE-16-PRUEBA-DE-COMPRESION-LECTORA-Y-PRODUCCION-DE-TEXTOS-CL-PT>
- Stanovich. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. *Quarterly*, 21(4), 360–407. doi:<https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Suárez Muñoz, Á., Moreno Manso, J., & Godoy Merino, M. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: Algo más que causa y efecto. *Álabe. Revista de Investigación en Educación*, 10, 45-60. doi:[https://www.researchgate.net/publication/267994575\\_Vocabulario\\_y\\_comprension\\_lectora\\_algo\\_mas\\_que\\_causa\\_y\\_efecto](https://www.researchgate.net/publication/267994575_Vocabulario_y_comprension_lectora_algo_mas_que_causa_y_efecto)

- Torres, L., & González, S. (2020). Lectura crítica en el contexto digital: retos y oportunidades. . *Revista de Literacidad Digital*, 12(1), 137-148.
- Toste, J. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement among students in kindergarten through grade 12. *Educational Psychology Review*, 32(3), 1-34. doi:<https://doi.org/10.3102/0034654320919352>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. . Retrieved from Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación.: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2023, Mayo 12). Retrieved from El pensamiento crítico y la interdisciplinariedad son esenciales para preparar a los alumnos para el cambio climático: <https://www.unesco.org/es/articles/el-pensamiento-critico-y-la-interdisciplinariedad-son-esenciales-para-preparar-los-alumnos-para-el-cambio-climatico>
- Valdivia Apaza, L. (2023). Desarrollo de habilidades metalingüísticas y lenguaje oral en niños preescolares de 5 años en Arequipa, Perú. *Revista Peruana de Psicología y Educación*, 12(2), 101-118. doi:<https://doi.org/10.5678/rppe.2023.12.2.101>
- Valdivieso's, L. (2006). Predictibilidad del Rendimiento en la Lectura. *published in Estudios Pedagógicos*, 29(1), 34-56. doi:<https://journals.copmadrid.org/psed/art/psed2019a20>
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. *New York*. New York: Academic Press. Retrieved from <https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/06/Teun-A-van-Dijk-Walter-Kintsch-1983-Strategies-Of-Discourse-Comprehension.pdf>
- Vásquez, M. (2017). *Muestreo probabilístico y no probabilístico*. Universidad del Istmo,. Campus Ixtepec. doi:<https://www.gestiopolis.com/wp-content/uploads/2017/02/muestreo-probabilistico-no-probabilistico-guadalupe.pdf>
- Villafuerte, J., Romero, A., & Vásquez, J. (2018). Comprensión lectora: clave para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de básica media. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1–17. doi:<https://doi.org/10.15359/ree.22-3.7>

- Villavicencio. (2024). *¿Cómo está Villavicencio en educación?* Retrieved from <https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/03/%C2%BFComo-esta-Villavicencio-en-educacion-Retos-y-prioridades-2024-2027.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *La mente en sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press. doi:<https://estudio447.net/articulos/lev-vygotsky-mind-in-society-1978.html>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-430.
- William E. , T., Pratt, C., & Herriman, M. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children*. Springer Series in Language and Communication (SSLAN, volume 15) . doi:<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-642-69113-3>
- William, E., Tunmer, Michael , L., & Herriman y Andrew , R. (1988). Habilidades metalingüísticas y lectura inicial. *JSTOR*, 23(2), 134-158. doi:<https://doi.org/10.2307/747799>
- Zorrilla, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. . *Revista de Educación*, 121–138. doi:<https://www.scribd.com/document/317636841/Evaluacion-Comprension-Lectora-Perez-Zorrilla>

## Anexos



FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA  
FECYT

Ibarra, 23 de octubre de 2025

Magister  
Bethy Arteaga  
RECTOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA ALBERTO ENRÍQUEZ

Presente

En el marco de las acciones colaborativas que la Universidad Técnica del Norte (UTN) está desarrollando en las instituciones educativas de la región, solicito comedidamente su autorización y colaboración para que las estudiantes **Karol Brigith Girón**, C.C.: 2150061253 y **Denny Samantha Quindil**, C.C: 1754386298 del octavo nivel de la carrera de Psicopedagogía, de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la UTN, pueda aplicar una encuesta presencial a los estudiantes de básica media, en aproximadamente 30 minutos, para el desarrollo de la investigación **“Habilidades metalingüísticas y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Alberto Enríquez”**, información que es anónima y confidencial. Cabe resaltar que, los resultados obtenidos de la encuesta y la guía que producto de esta se elabore, serán entregados a Usted, como autoridad máxima del plantel, como un aporte de la UTN a la institución que tan acertadamente dirige.

Por la atención favorable a la presente, anticipo mis sinceros agradecimientos.

Atentamente

  


Dr. José Revelo  
DECANO DE LA FECYT



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE**  
 Acreditada Resolución Nro. 173-SE-33-CAGES-2020  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA**  
**DECANATO**



Oficio Nro. UTN-FECYT-D-2025-0073-O  
 Ibarra, mayo 13 de 2025

**PARA:** MSc. Fredy Proaño  
**DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACIÓN 10D02**  
 Otavalo

**ASUNTO:** Trabajo de Integración curricular Srtas: **DENNY SAMANTHA QUINDIL VILLARREAL** y **KAROL BRIGITH GIRÓN YÉPEZ**

A nombre de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología, reciba un cordial saludo, a la vez que le auguro el mejor de los éxitos en las funciones que viene desempeñando.

Me dirijo a Usted con la finalidad de solicitarle de la manera más comedida, autorice al Señor Rector de la Unidad Educativa Alberto Enríquez, se brinde las facilidades necesarias a las Señoritas: **DENNY SAMANTHA QUINDIL VILLARREAL** y **KAROL BRIGITH GIRÓN YÉPEZ**, estudiantes de la carrera de Psicopedagogía, para que obtengan información y apliquen los instrumentos que se requieren para el desarrollo del trabajo de integración curricular con el tema: "HABILIDADES MATALINGÜÍSTICAS Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA ALBERTO ENRÍQUEZ".

Por su favorable atención, le agradezco.

Atentamente,  
**CIENCIA Y TÉCNICA AL SERVICIO DEL PUEBLO**

**JOSE LUCIANO REVELO RUIZ**  
 MSc. José Revelo  
**DECANO DE LA FECYT**  
 Contacto: 062997800 ext. 7802  
 Correo electrónico: decanatofecyt@utn.edu.ec

Firmado digitalmente  
 por JOSE LUCIANO  
 REVELO RUIZ  
 Fecha: 2025.05.13  
 11:54:37 -05'00'

**JLRR/M.Báez**

STRITO EDUCATIVO 10D0	
	
SOLICITUD NRO	17482
FECHA:	14-05-25
PROCESO:	AUTORIZACION
UNIDAD:	A.S.E
NRO. HOJAS:	9
CEDULA:	0979578540
TELEF:	
FECHA ENTREGA:	20.05.25
FUNCIONARIO:	16405