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 "TEODORO GÓMEZ DE LA TORRE"

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

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

Autor:

Anderson Oswaldo Rivera Aguirre

Director:

PhD. Rómulo Paúl Andrade Ubidia

Ibarra – Ecuador 2026

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

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	
APELLIDOS Y NOMBRES:	Rivera Aguirre Anderson Oswaldo

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	Habilidades Metalingüísticas y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa “Teodoro Gómez de la Torre”
AUTOR (ES):	Rivera Aguirre Anderson Oswaldo
FECHA: DD/MM/AAAA	24/07/2026
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA:	■ **PREGRADO** ☐ **POSGRADO**
TITULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en Psicopedagogía
DIRECTOR/ ASESOR:	PhD. Rómulo Paúl Andrade Ubidia PhD. Sonia Gabriela Narváez Olmedo

CONSTANCIAS

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

Ibarra, a los 24 días, del mes de julio de 2026

EL AUTOR:



Firma……

Nombre: Anderson Oswaldo Rivera Aguirre

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTERGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 24 de julio de 2026

PhD. Rómulo Paúl Andrade Ubidia

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) ….Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
ROMULO PAUL ANDRADE UBIDIA
……

PhD. Rómulo Paúl Andrade Ubidia

Director

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL

El Tribunal Examinador del Trabajo de Integración Curricular "Habilidades Metalingüísticas y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Teodoro Gómez de la Torre". *Elaborado por Anderson Oswaldo Rivera Aguirre, previo a la obtención del título de Licenciado en Psicopedagogía, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:*

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
JESSY VERONICA BARBA AYALA

(f) :…….

PhD. Jessy Verónica Barba Ayala

Presidente del Tribunal

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
ROMULO PAUL ANDRADE UBIDIA

(f): ……

PhD. Rómulo Paúl Andrade Ubidia

Director

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
SONIA GABRIELA NARVAEZ OLMEDO

(f).....

PhD. Sonia Gabriela Narváez Olmedo

Asesor

Dedicatoria

Dedico este trabajo de investigación, en primer lugar, a mis padres, por ser el pilar fundamental de mi vida y por acompañarme con su amor, esfuerzo y apoyo incondicional en cada etapa de este camino, gracias por creer en mí a pesar de todo, este logro también es de ustedes, porque detrás de cada paso que he dado existe su sacrificio, sus consejos y sus buenos deseos por verme alcanzar mis metas.

A mi familia, por estar presente de una u otra manera durante este proceso, por sus palabras de ánimo, su cariño y por recordarme que ningún esfuerzo es en vano cuando se lucha por alcanzar un sueño; cada gesto de apoyo significó mucho para mí y me ayudó a continuar y a no desistir.

Finalmente, me dedico también estas palabras, por no rendirme ante las dificultades, por seguir adelante incluso en los días de cansancio, gracias a ello aprendí que alcanzar una meta no es un camino sencillo, pero que cada esfuerzo, cada obstáculo superado y cada momento de perseverancia hacen que el resultado tenga un valor aún más especial.

Con profundo cariño y gratitud, dedico este trabajo a quienes han formado parte de mi camino y han contribuido, de una u otra manera, a que hoy pueda culminar esta importante etapa de mi vida.

Agradecimiento

Agradezco profundamente a mis padres, Oswaldo Rivera y Beatriz Aguirre, por su esfuerzo, dedicación y sacrificio, y por brindarme la oportunidad de estudiar y formarme profesionalmente, gracias por confiar en mí y por apoyarme en cada etapa de este camino, sé que detrás de este logro existen años de trabajo, preocupaciones, esfuerzos y decisiones que valoro profundamente. A mis hermanos, Javi y Ale, por su apoyo y compañía incondicional, por las conversaciones y los consejos que, de una u otra manera, ha sido importante en mi vida. A mi abuelita Martha, por su cariño, su amor profundo, su dedicación y esa fortaleza que siempre me transmite la energía necesaria para continuar. Agradezco también, hasta el cielo, a Rosa y a mi bisabuelita Luzmila, personas que siempre confiaron en mí y que, aunque ya no puedan acompañarme físicamente, continúan presentes en mis recuerdos y en mi corazón, su cariño y la confianza que depositaron en mí forman parte de este logro.

Agradezco a mi novia, Yessenia, por motivarme a continuar estudiando, por su apoyo y por acompañarme durante este proceso, gracias por tus palabras, por tu compañía y por impulsarme a seguir adelante. También agradezco a mis amigos y a todas las personas que fui conociendo a lo largo de mi proceso de formación, cada persona con la que compartí dejó una huella importante en mi vida, y muchas de las experiencias y momentos compartidos forman parte de los recuerdos que llevaré conmigo de esta etapa; de manera especial, agradezco a Sebastián, Giovanny y Daniel, cuya hermandad, conversaciones y consejos hicieron que esta etapa sea la mejor.

Finalmente, también me agradezco a mí mismo por haberlo intentado siempre, por seguir adelante a pesar de las dificultades y por no rendirme, por haber encontrado la fuerza para continuar en los momentos de cansancio y duda, y por recordar, incluso en los días más difíciles, la razón por la que empecé este camino.

RESUMEN

El estudio se sostiene en la premisa de que el éxito en la comprensión lectora no es un proceso aislado, sino que depende directamente del dominio de las habilidades metalingüísticas. Al potenciar capacidades como la conciencia fonológica, la segmentación léxica y la manipulación morfosintáctica, se le otorga al estudiante la facultad de pensar conscientemente sobre las reglas del lenguaje. Esta capacidad de reflexión favorece una interpretación de textos profunda y analítica, siendo fundamental para el desarrollo académico integral. El objetivo general de esta investigación es identificar la correlación existente entre las habilidades metalingüística y la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa "Teodoro Gómez de la Torre". Se aplicó un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo y correlacional, mantiene un diseño no experimental con muestreo no probabilístico y, pertenece a un estudio transversal para evaluar las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora. Los resultados mostraron que existe una relación positiva de alta correlación (r=0,716) entre ambas variables, lo que evidencia que el dominio de habilidades metalingüísticas puede ser considerado un factor asociado a la comprensión lectora. También se evidenció que en la población estudiada existe una situación crítica en la que el 51,6% de los sujetos presentan un nivel de desempeño de habilidades metalingüísticas bajo-muy bajo y el 45,2% un bajo-muy bajo nivel de desempeño en comprensión lectora, lo que demuestra que el desarrollo de estos constructos es bastante limitado. Al no detectarse diferencias por género, se concluye que es prioritario fortalecer la conciencia lingüística en todos los estudiantes desde etapas tempranas.

Palabras clave: habilidades metalingüísticas, comprensión lectora, educación básica, estudiantes, correlación.

ABSTRACT

The study is based on the premise that success in reading comprehension is not an isolated process but depends directly on the mastery of metalinguistic skills. Along with phonological awareness, lexical segmentation, and morphosyntactic manipulation, these components enable students to become conscious of and think critically about the rules of language, which allows them to more actively engage with the language and text, an important aspect of academic development. The general objective of this research was to determine the relationship between metalinguistic competence and reading comprehension in the students of second and third years of basic education of the "Teodoro Gómez de la Torre" Educational Unit. The research was quantitative at a descriptive-correlational level. The study was non-experimental and used non-probability sampling. Additionally, the metalinguistic skills and reading comprehension were measured using a cross-sectional design. An interconstruct correlation of 0.716 has been found between the two constructs. These results allow us to conclude that a higher degree of metalinguistic ability is associated with a better performance in reading comprehension. Nonetheless, it is also important to observe that 51.6% of the participants scored low or very low in the metalinguistic ability test, and 45.2% scored low or very low in the reading comprehension test. Since there were no male-female differences, the present study suggests that the enhancement of linguistic awareness should begin at an early stage for all students.

Keywords: metalinguistic skills, reading comprehension, basic education, students, correlation.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN 14
Planteamiento del problema 14
Antecedentes 15
Justificación 16
Objetivo General: 16
Objetivos Específicos: 16
1. CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO 18
1 Habilidades Metalingüísticas 18
1.1 Historia 18
1.2 Definiciones 19
1.2.1 Teorías 19
1.2.1.1 Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget 19
1.2.1.2 La Teoría Sociocultural del Aprendizaje de Vygotsky 20
1.2.1.3 Teoría del Control y Análisis del Procesamiento Lingüístico 21
1.3. Variables 21
1.3.1 Conciencia fonológica 21
1.3.2 Segmentación Léxica 22
1.3.3 Manipulación Morfosintáctica 22
1.4 Factores del desarrollo de habilidades metalingüísticas en la infancia 22
1.4.1 Etapas del desarrollo 22
1.4.1.1 Etapa Prelingüística 22
1.4.1.2 Etapa Lingüística Temprana 23
1.4.1.3 Etapa Lingüística Avanzada 23
1.4.1.4 Etapa de Desarrollo de la Lectura y Escritura 23
1.4.1.5 Etapa de Desarrollo de la Metalingüística Avanzada 23
1.4.2 Ámbito sociocultural 24
1.5 Limitaciones para el desarrollo de habilidades metalingüísticas 24
1.5.1 Influencia de la lectura 24
1.5.2 Enseñanza docente 24
1.5.3 Factor socioeconómico 25
1.5.4 Exposición excesiva a pantallas 25

1.5.5 Estado nutricional 25
1.5.6 Retraso en el lenguaje 25
2 Comprensión Lectora 26
2.1 Definiciones 26
2.2 Desarrollo de la comprensión lectora 26
2.2.1 Habilidades básicas 26
2.2.1.1 Decodificación 26
2.2.1.2 Fluidez 26
2.2.1.3 Vocabulario 27
2.2.2 Habilidades de procesamiento cognitivo 27
2.2.2.1 Memoria de Trabajo 27
2.2.2.2 Atención 28
2.2.2.3 Procesamiento de Información 28
2.3 Niveles de Comprensión Lectora 28
2.3.1 Comprensión literal 28
2.3.2 Comprensión inferencial 28
2.3.3 Comprensión crítica 29
2.3.4 Comprensión apreciativa 29
2.3.5 Comprensión creativa 29
2.4 Limitaciones de la Comprensión Lectora 29
2.4.1 Falta de conocimientos previos 29
2.4.2 Nivel de vocabulario 30
2.4.3 Contexto cultural 30
2.4.4. Motivación lectora 30
2.4.5 Problemas de atención 30
2.3 Relación entre habilidades metalingüísticas y comprensión lectora 30
2.3.1 Enfoque Psicolingüístico 31
2.3.2 Enfoque Cognitivo 31
2.3.3 Enfoque Psicopedagógico 32
2. CAPÍTULO II: METODOLOGÍA 33
2.1 Enfoque cuantitativo 33
2.2 Alcance descriptivo y correlacional 33
2.2.1 Alcance descriptivo 33

2.2.2 Alcance correlacional 33
2.3 Diseño no experimental con estudio transversal y no probabilístico 33
2.3.1 Diseño no experimental 33
2.3.2 Estudio transversal 33
2.3.3 Muestreo no probabilístico 34
2.2 Instrumentos 34
2.2.1 Test de Habilidades Metalingüísticas (HAMELI) 34
2.2.2 Comprensión Lectora (ENI-2) 34
2.3 Preguntas de Investigación 35
2.4 Hipótesis 35
2.5 Matriz de Operacionalización de variables. 35
2.6 Participantes (población y muestra) 37
2.7 Proceso 37
2.8 Limitaciones 38
3. CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 39
3.1 Estadísticos descriptivos de variables de estudio 39
3.2 Niveles de desarrollo de Habilidades Metalingüísticas 41
3.3 Niveles de Comprensión lectora 44
3.4 Diferencias de habilidades metalingüísticas y variables con género 44
3.5 Diferencias de comprensión lectora y variables con el género 49
3.6 Correlación entre habilidades metalingüísticas y comprensión lectora 50
CONCLUSIONES 53
RECOMENDACIONES 54
BIBLIOGRAFÍA 55

TABLA DE CONTENIDO

Tabla 1 Matriz de Operacionalización de variables 3535
Tabla 2 Estadísticos descriptivos de variables de estudio 39
Tabla 3 Estadísticos de Habilidades Metalingüísticas 4040
Tabla 4 Estadísticos de Comprensión Lectora 4040
Tabla 5 Niveles de Conciencia Fonológica 4141
Tabla 6 Niveles de Segmentación Léxica 4141
Tabla 7 Niveles de Manipulación Morfosintáctica 4242
Tabla 8 Niveles de Habilidades Metalingüísticas 4343
Tabla 9 Niveles de Comprensión Lectora 44
Tabla 10 U de Mann Whitney de Conciencia Fonológica con respecto al género 44
Tabla 11 Rangos y promedios de género de Conciencia Fonológica 4545
Tabla 12 U de Mann Whitney de Segmentación Léxica con respecto al género 4545
Tabla 13 Rangos y promedios de género de Segmentación Léxica 4646
Tabla 14 U de Mann Whitney de Manipulación Morfosintáctica con respecto al género 4747
Tabla 15 Rangos y promedios de género de Manipulación Morfosintáctica 4747
Tabla 16 U de Mann Whitney de Habilidades Metalingüísticas con respecto al género 4848
Tabla 17 Rangos y promedios de género de Habilidades Metalingüísticas 4848
Tabla 18 U de Mann Whitney de Comprensión Lectora con respecto al género 4949
Tabla 19 Rangos y promedios de género de Comprensión Lectora 4949
Tabla 20 Prueba de normalidad (Kolmogorov) 5050
Tabla 21 Correlación entre Habilidades Metalingüísticas y Comprensión Lectora (Spearman) 5151

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye una facultad fundamental en la formación académica, ya que permite a los estudiantes interpretar, procesar y otorgar sentido a diversos contenidos escritos. Esta competencia representa un pilar para que el alumnado desarrolle pensamiento crítico y una capacidad de reflexión propia. Mas allá de su importancia, el éxito de este proceso cognitivo depende de múltiples variables; entre ellas destacan las habilidades metalingüísticas, entendidas como la capacidad del individuo para reflexionar sobre el lenguaje, examinar su estructura y manipularla de forma consciente. Esta capacidad de análisis facilita la comprensión de los distintos elementos que conforman un texto.

El objetivo general de la investigación es determinar la relación que existe entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa "Teodoro Gómez de la Torre". La importancia de este estudio radica en que se trata de un problema psicopedagógico que requiere un marco teórico para desarrollar nuevas estrategias que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los datos obtenidos a partir de este análisis también pueden servir como referente empírico para futuras líneas de investigación y propuestas educativas dirigidas al fortalecimiento integral de las competencias comunicativas durante la etapa escolar.

Planteamiento del problema

El aprendizaje de la lectura es una habilidad esencial para el éxito académico y el desarrollo integral de los estudiantes, ya que está vinculado a las habilidades metalingüísticas que permiten reflexionar sobre el lenguaje y comprenderlo. Según Terán-Ganchala y Morocho-Calvopiña (2023), varias investigaciones realizadas en el ámbito educativo nacional han demostrado que el nivel de fortalecimiento de las capacidades metalingüísticas varía entre los estudiantes, generando diferencias significativas en los procesos de comprensión lectora y, por lo tanto, influye negativamente en su rendimiento escolar.

La consolidación de la comprensión lectora en el nivel de Educación Básica Media constituye una problemática principal del sistema educativo ecuatoriano. De acuerdo con el Informe Nacional de Resultados Ser Estudiante que corresponde al año lectivo 2024-2025 presentado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval, 2026), el rendimiento promedio en el régimen Sierra se situó en 692 puntos en el área de Lengua y Literatura, estos indicadores evidencian que el desempeño estudiantil en esta área permanece en el nivel de logro elemental, confirmando así, que los estudiantes presentan limitaciones para avanzar hacia niveles de comprensión lectora más avanzados.

Desde una perspectiva psicopedagógica, la literatura científica contemporánea demuestra que estas dificultades para estructurar modelos mentales coherentes a partir de la lectura se relacionan directamente con deficiencias en el procesamiento metalingüístico autónomo. Diversos estudios empíricos señalan que las limitaciones en los componentes de la reflexión lingüística explicita saturan la memoria de trabajo de los estudiantes, lo que los lleva a percibir el texto como un conjunto de frases rígidas e inconexas (Gutiérrez-Frasneda y Díez-Mediavilla, 2021).

Al carecer de estrategias operativas para autorregular su comprensión y reconstruir el significado en tiempo real, la lectura se reduce a una actividad pasiva. Esta desconexión fundamenta metodológicamente la necesidad de desarrollar un estudio con enfoque cuantitativo y alcance correlacional en la Unidad Educativa “Teodoro Gómez de la Torre”, orientado a relacionar de qué manera interactúan el desarrollo metalingüístico y la comprensión lectora en este grupo escolar.

La investigación tiene como objetivo determinar la relación existente entre el desarrollo de la habilidad metalingüística y la comprensión lectora, en los alumnos de Educación Básica Media de la Unidad Educativa "Teodoro Gómez de la Torre", con la recolección de datos y los resultados obtenidos, se podrá realizar una adecuación docente y fundamentar una intervención psicopedagógica posterior. La presente investigación plantea el siguiente problema: ¿Cuál es la relación que existe entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa "Teodoro Gómez de la Torre"?

Antecedentes

En el plano internacional, Martínez-Cubelos y Ripoll-Salceda (2026) desarrollaron una investigación cuantitativa en España con el objetivo de evaluar la validez del modelo de comprensión directa y de mediación inferencial en una muestra de 522 estudiantes de educación primaria. Mediante un análisis exhaustivo los autores examinaron la interacción entre las habilidades lingüísticas, el desarrollo de inferencias y la comprensión lectora.

Los resultados del estudio demostraron que había una correlación entre las competencias lingüísticas y la capacidad de formar representaciones mentales complejas durante el proceso de lectura, lo que significa que el uso consciente de las estructuras del lenguaje se relaciona con el rendimiento en las tareas inferenciales de los textos.

A nivel regional, Quispe-Morales (2022) realizó una investigación cuantitativa en Perú, para analizar el desarrollo de la conciencia metalingüística y su relación con la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica general (EBR). Utilizó un enfoque no experimental y correlacional, y abordó los componentes lingüísticos relacionados con la comprensión lectora, para determinar su incidencia en la construcción de inferencias en las tareas de lectura.

Los resultados estadísticos han mostrado que existe una correlación positiva entre el rendimiento en pruebas de evaluación de la capacidad metalingüística y el rendimiento en pruebas de evaluación de la capacidad lectora. En resumen, los resultados cuantitativos han demostrado la clara interdependencia y covariación de los constructos, es decir, a medida que los individuos perfeccionan sus habilidades para supervisar y manipular las estructuras lingüísticas, también mejoran su capacidad para construir significados y modelos mentales abstractos a partir de un texto escrito.

En el ámbito nacional y local, Flores Gavilánez (2024) desarrolló un estudio cuantitativo en la Universidad Técnica de Ambato con el objetivo de analizar la relación entre las habilidades metalingüísticas y el desarrollo de la comprensión lectora con una muestra de estudiantes

pertenecientes a Educación General Básica. La metodología se estructuró bajo un diseño no experimental de alcance correlacional y se implementó el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) y la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP). Los hallazgos mostraron una asociación positiva entre ambos constructos, por lo cual se concluyó que existe una relación entre habilidades metalingüísticas y el desarrollo de la comprensión lectora.

Justificación

La presente investigación parte de una preocupación en la Unidad Educativa "Teodoro Gómez de la Torre": el estancamiento de las competencias de lectoescritura de los estudiantes de Educación Básica Media se presenta como un obstáculo estructural que condiciona su rendimiento académico general, al identificar que los métodos tradicionales de evaluación suelen limitarse a resultados superficiales, surge la necesidad de investigar desde un enfoque cuantitativo en los procesos cognitivos que facilitan u obstaculizan el desarrollo de estas destrezas.

Desde una perspectiva teórica y social, examinar la correlación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora representa una oportunidad relevante en un contexto que exige cada vez mayores demandas cognitivas y, al establecer el grado de correlación entre ambas variables se aporta un referente conceptual para futuras investigaciones orientadas a fortalecer la enseñanza de la reflexión consciente sobre el lenguaje. En el ámbito psicopedagógico, el valor de esta investigación consiste en su capacidad para orientar decisiones curriculares, trabajo docente y diseño de futuros programas de apoyo.

Contar con evidencia cuantitativa sobre la correlación entre estas variables facilitará que los docentes identifiquen las áreas en las que los estudiantes presentan dificultades y favorecer el ajuste de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, los resultados constituirán un insumo para que los especialistas orienten futuros programas de estimulación temprana y oportuna, y estrategias de acompañamiento lector basadas en las necesidades reales de esta población escolar.

Objetivo General:

Identificar la correlación existente entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa "Teodoro Gómez de la Torre".

Objetivos Específicos:

- Evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades metalingüísticas y de comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa "Teodoro Góme de la Torre".
- Comparar las habilidades metalingüísticas y de comprensión lectora según el género de los estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa "Teodoro Gómez de la Torre".

- Determinar la correlación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa “Teodoro Gómez de la Torre”.

1. CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1 Habilidades Metalingüísticas

1.1 Historia

El origen epistemológico del constructo se sitúa en los planteamientos de la lingüística estructural de mediados del siglo XX, cuando se introdujo el concepto de "función metalingüística" para identificar la capacidad intrínseca de los hablantes de emplear el lenguaje con el propósito deliberado de analizar, aclarar o discutir el propio código lingüístico (Castillo Peña, 1998). Sin embargo, en este punto inicial, el fenómeno poseía una naturaleza puramente comunicativa.

El auge definitivo de este concepto hacia la psicología del desarrollo y la psicopedagogía comenzó a concretarse algo más de una década después a través de la noción de conciencia metalingüística, planteando una distinción fundamental que marcaría la pauta inicial de las investigaciones posteriores (Citoler, 1995).

La sistematización científica del constructo se produjo durante las décadas de 1980 y 1990, impulsado por la necesidad de comprender las diferencias individuales en la adquisición de la lectoescritura. Es en este escenario los investigadores cognitivos estructuraron teóricamente el concepto, definiéndolo como la capacidad de reflexionar sobre las características estructurales del lenguaje hablado y manipularlas de forma intencionada. A partir de este hito, la investigación psicológica fragmentó el constructo en dimensiones operativas específicas que transformaron los modelos pedagógicos de la época, destacando la conciencia fonológica, la sintáctica y la semántico-pragmática (Flórez-Romero et al., 2006).

En este período de consolidación, las discusiones teóricas sofisticaron el constructo al intentar descifrar los mecanismos psicológicos subyacentes a la automatización y la toma de conciencia de estas reglas lingüísticas. De forma paralela, el constructo se integró en la psicología cognitiva general, argumentando que el desarrollo metalingüístico depende de la interacción de mecanismos como el análisis de las representaciones mentales del lenguaje y el control de la atención selectiva para concentrarse exclusivamente en las propiedades formales del mensaje.

Con el avance del siglo XXI y la incorporación de las ciencias del comportamiento, las fronteras del constructo se expandieron notablemente, integrando perspectivas neurobiológicas, de la psicología del desarrollo y transculturales. Las investigaciones en contextos educativos y lingüísticos diversos demostraron que variables contextuales y de aprendizaje influyen de manera directa en la optimización de la atención ejecutiva y la resolución de tareas metalingüísticas formales (Rodríguez Gonzalo, 2012).

De igual forma, la literatura científica comenzó a sistematizar la evaluación empírica de estas destrezas, consolidando la necesidad de medir las operaciones metacognitivas y las habilidades metalingüísticas de manera integrada para comprender los niveles de desempeño en tareas de alfabetización inicial; actualmente, la discusión científica ha evolucionado hacia la integración de estas habilidades dentro de modelos cognitivos complejos, donde la variable

metalingüística se examina como un componente fundamental de las funciones ejecutivas generales.

De acuerdo con las aproximaciones contemporáneas de Arán Filippetti y López (2024), “existe una codependencia dinámica entre la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo y la destreza metalingüística, lo que determina la eficacia con la que un estudiante de educación básica decodifica y comprende textos complejos”. Esta visión multidimensional, profundamente ligada a la neuropsicología del desarrollo, ha permitido refinar los instrumentos de evaluación clínica y los programas de intervención psicopedagógica actuales, consolidando un constructo que comenzó como una abstracción lingüística y hoy es una variable indispensable para comprender el aprendizaje humano.

1.2 Definiciones

Bizama et al. (2018) definen las habilidades metalingüísticas, dentro del marco del procesamiento cognitivo, como la capacidad consciente y deliberada para reflexionar sobre la estructura del lenguaje oral y manipular de manera intencionada sus componentes formales, tales como fonemas, sílabas y estructuras de palabras, lo que permite al sujeto transformar el código lingüístico en un objeto explícito de pensamiento para facilitar la adquisición y el desarrollo de la lectoescritura.

Gutiérrez-Fresneda et al. (2021) definen las habilidades metalingüísticas como un sistema de control consciente sobre el código lingüístico que opera de manera intencionada en la identificación, segmentación y regulación de las unidades fonológicas y estructurales del habla, constituyendo una herramienta de procesamiento cognitivo indispensable para realizar la transición efectiva desde la oralidad hacia la decodificación y codificación del texto escrito.

Guzmán-Simón et al. (2022) conceptualizan este constructo como la capacidad de procesamiento de alto nivel que permite al estudiante dirigir su atención ejecutiva de forma selectiva hacia las propiedades formales de la lengua, manipulando deliberadamente los componentes fonémicos, morfológicos y sintácticos mediante mecanismos de memoria de trabajo que facilitan la representación mental abstracta del sistema de escritura.

Arán Filippetti y López (2024) determinan que estas destrezas constituyen procesos psicolingüísticos de control ejecutivo especializado que operan en la arquitectura cognitiva del sujeto, facultando al escolar para inhibir la atención sobre el contenido semántico inmediato y redirigirla de manera consciente hacia la estructura formal, sintáctica y ortográfica de los textos para optimizar la comprensión.

1.2.1 Teorías

1.2.1.1 Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget

Los fundamentos teóricos que sustentan las habilidades metalingüísticas encuentran su punto de partida cronológico y ontogénico en la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget. Para comprender cómo un estudiante de educación básica logra transformar el lenguaje en un objeto de análisis explícito, es imperativo examinar las estructuras bio-psicológicas que

posibilitan dicha transición, un proceso que Piaget (1976) articuló a través de su modelo de estadios evolutivos. Desde esta perspectiva, las habilidades metalingüísticas no emergen de forma espontánea, sino que están estrictamente sujetas a la transición del niño desde el pensamiento preoperacional hacia el estadio de las operaciones concretas, el cual se consolida de manera regular entre los 7 y los 11 años.

Durante el período preoperacional, el niño experimenta una fusión entre el signo lingüístico y el objeto físico real al que este representa, no obstante, el ingreso al estadio de las operaciones concretas introduce una reestructuración cognitiva caracterizada por el principio de descentración (Piaget, 1964). La descentración faculta al estudiante para abandonar el enfoque unidimensional de los estímulos y atender simultáneamente a múltiples propiedades de una situación u objeto. En el plano lingüístico, esta maduración intelectual permite romper la unidad conceptual del lenguaje, logrando disociar con éxito la configuración formal y acústica de la palabra de su significado.

Por ello, la descentración piagetiana constituye el prerrequisito cognitivo de la conciencia metalingüística, sin la flexibilidad mental que caracteriza a las operaciones concretas, resulta inviable que un estudiante ejecute operaciones de reversibilidad o manipulación segmentaria sobre el habla.

1.2.1.2 La Teoría Sociocultural del Aprendizaje de Vygotsky

El análisis de la maduración de las estructuras cognitivas individuales propuesto por Piaget se complementa de forma directa con la perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1993), debido a que traslada el eje explicativo hacia la mediación social, postulando que las funciones psicológicas superiores no emergen como un simple resultado de la maduración biológica, sino como el producto de la asimilación de herramientas culturales mediante la interacción con el entorno.

Desde esta perspectiva, la escolarización y el aprendizaje formal de la lectoescritura actúan como los impulsadores socioculturales determinantes que fuerzan al estudiante a transitar desde el uso espontáneo del idioma hacia un control voluntario y deliberado del mismo. Por ello, estableció una distinción crucial entre los conceptos espontáneos (aquellos que el niño adquiere de manera empírica e intuitiva en su vida cotidiana) y los conceptos científicos (aquellos que se desarrollan dentro de un sistema estructurado de instrucción formal).

En el caso de los niños, utilizan el habla para comunicarse, pero no son conscientes de las reglas que la gobiernan y, es el ingreso a la educación básica y la práctica con el código escrito lo que rompe el automatismo. Debido a que la escritura carece de la inmediatez del habla y exige una planificación abstracta, el estudiante se ve obligado a reflexionar intencionalmente sobre la estructura fonológica, sintáctica y semántica de sus producciones.

El aprendizaje formal de la lectura y la escritura altera la organización funcional del cerebro infantil porque instrumentaliza el lenguaje, convirtiendo al propio código en el principal mediador del pensamiento. Por lo tanto, la destreza metalingüística es una función interpsicológica que se consolida como una capacidad intrapsicológica gracias a la

intervención pedagógica sistemática, respondiendo fielmente a la ley genética general del desarrollo cultural formulada por Vygotsky (1979).

1.2.1.3 Teoría del Control y Análisis del Procesamiento Lingüístico

Esta perspectiva teórica cierra el andamiaje del marco conceptual al definir la arquitectura cognitiva exacta que opera cuando un estudiante ejecuta una tarea metalingüística. Bialystok (1986) traslada el objeto de estudio desde las etapas generales del desarrollo hacia los componentes operacionales de la mente, postulando que la competencia metalingüística es el resultado directo de la interacción e incremento progresivo de dos mecanismos cognitivos independientes: el análisis del conocimiento lingüístico y el control de la atención selectiva.

El primer componente, el análisis del conocimiento lingüístico, constituye el proceso mental mediante el cual las representaciones lingüísticas que el estudiante posee de forma implícita e intuitiva se estructuran, organizan y codifican en categorías explícitas y conscientes. Este mecanismo faculta al escolar de educación básica media para reconocer las reglas abstractas que gobiernan el idioma, permitiéndole entender la existencia de fonemas, morfemas y estructuras sintácticas como entidades independientes.

El segundo componente, el control de la atención selectiva, constituye el mecanismo ejecutivo encargado de gestionar recursos atencionales durante la resolución de un conflicto verbal. En la lectura y la evaluación de habilidades metalingüísticas, el control atencional permite enfocarse selectivamente en las demandas estructurales y/o acústicas del código del lenguaje mientras inhibe los distractores.

1.3. Variables

1.3.1 Conciencia fonológica

Es la capacidad para reconocer los sonidos de los fonemas, es decir, la relación que existe entre los grafemas y los fonemas, y cómo estos componentes se combinan para formar unidades significativas del lenguaje (Fresneda & Mediavilla, 2018). Esta habilidad permite a los lectores y escritores identificar, manipular y comprender los sonidos que conforman las palabras, lo cual es fundamental para desarrollar un proceso de lectura y escritura más eficiente y fluido.

La conciencia fonológica se presenta al momento de identificar rimas, segmentar palabras en sonidos, relacionar entre sonidos y letras, y manipular fonemas para formar nuevas palabras o cambiar su significado (Hurtado, 2015). El desarrollo de esta competencia en las primeras etapas de aprendizaje de la lectura sienta bases para decodificar palabras, lo cual permite reconocer patrones fonológicos y aplicar reglas ortográficas que facilita la lectura y la comprensión.

Además, la conciencia fonológica contribuye a la adquisición de habilidades metalingüísticas más avanzadas, y está vinculada con el rendimiento en comprensión lectora y escritura, sin una adecuada conciencia fonológica, los niños pueden experimentar dificultades para identificar los sonidos del habla y, por ende, presentar obstáculos en su proceso de alfabetización (Flores Gavilánez, 2024).

1.3.2 Segmentación Léxica

La segmentación léxica constituye una habilidad metalingüística orientada a la identificación consciente de las palabras individuales que configuran una cadena lingüística hablada o escrita. De acuerdo con Defior (2014), esta capacidad implica que el sujeto logre desvincularse de la continuidad acústica del habla para reconocer que los enunciados se dividen en unidades menores provistas de significado propio, comprendiendo la estructura discreta y organizada que compone su propio idioma.

La trascendencia de esta destreza dentro del desarrollo escolar radica en su valor para el dominio de la escritura y la prevención de dificultades en la composición textual. Investigaciones como la de Gutiérrez-Fresneda (2018) demuestran que un manejo sólido de la segmentación léxica evita que los estudiantes incurran en errores de unión o separación de palabras al momento de transcribir.

Este avance procedimental es el que le permite estructurar ideas con intencionalidad clara, manipulando las palabras según las necesidades del contexto y sentando las bases esenciales para el pensamiento crítico; por lo tanto, en la práctica pedagógica, evaluar y estimular este componente permite diagnosticar el nivel de madurez cognitiva del alumnado antes de que se enfrenten a tareas de redacción avanzadas.

1.3.3 Manipulación Morfosintáctica

La manipulación morfosintáctica se entiende como la capacidad metalingüística que faculta para operar de manera consciente sobre la estructura interna de las palabras y la organización de las oraciones. De acuerdo con Crespo (2019), este componente implica un control deliberado sobre los morfemas y las reglas sintácticas que rigen la construcción de enunciados según las necesidades de la comunicación.

La relevancia de este eje dentro del desarrollo educativo radica en su impacto directo sobre el procesamiento de textos complejos y la calidad de la producción escrita. Como señala Cuetos (2020), la destreza en la gestión morfosintáctica permite al estudiante descifrar con éxito oraciones con estructuras sintácticas avanzadas, facilitando la identificación precisa de los roles dentro del texto (quién ejecuta la acción y quién la recibe), lo cual otorga recursos necesarios para redactar con propiedad y claridad organizativa.

1.4 Factores del desarrollo de habilidades metalingüísticas en la infancia

1.4.1 Etapas del desarrollo

1.4.1.1 Etapa Prelingüística

Durante el primer año de vida, la etapa prelingüística sienta las bases de la sensibilidad hacia la estructura formal del lenguaje mediante el desarrollo de habilidades perceptivas y la exploración vocal. En este periodo, el lactante comienza a discriminar patrones prosódicos y fonéticos de su lengua materna, utilizando el balbuceo y los gestos como precursores de la comunicación intencional que, aunque carecen de contenido léxico explícito, demuestran una orientación temprana hacia la forma del mensaje (Leghari, 2026). Esta etapa es crucial, ya

que la capacidad del infante para atender a los sonidos del habla predice el posterior surgimiento de la conciencia fonológica.

1.4.1.2 Etapa Lingüística Temprana

Abarca aproximadamente de los uno a los tres años, se caracteriza por un auge en la adquisición de vocabulario y el uso funcional de estructuras gramaticales básicas dentro de un nivel predominantemente epilingüístico. En esta etapa, los niños muestran una capacidad incipiente para realizar correcciones espontáneas en su discurso cuando detectan un fallo en la eficacia comunicativa, lo que sugiere un monitoreo implícito de la producción verbal sin una comprensión teórica de las reglas subyacentes (Vinichenko et al., 2026). Durante esta fase, el lenguaje comienza a transformarse dejar de forma intermitente, en un foco de atención guiado por el éxito de la interacción social.

1.4.1.3 Etapa Lingüística Avanzada

Entre los tres y los seis años, esta etapa marca una transición formal hacia la conciencia metalingüística, donde el niño empieza a separar el significado de la forma en contextos específicos. Durante este periodo, se observa una mejora significativa en el monitoreo de la comprensión auditiva y en la capacidad de juzgar la aceptabilidad de ciertas oraciones basadas en criterios semánticos y sintácticos rudimentarios (Kim, 2020). Este progreso está vinculado al desarrollo de funciones ejecutivas como la memoria de trabajo y el control inhibitorio, las cuales permiten al niño desviar su atención del contenido del mensaje para reflexionar sobre cómo se ha estructurado la información recibida.

1.4.1.4 Etapa de Desarrollo de la Lectura y Escritura

La entrada en la escolaridad formal y la etapa de desarrollo de la lectura y escritura actúan como catalizadores que consolidan la reflexión metalingüística al objetivar el lenguaje a través de la grafía. La alfabetización obliga al estudiante a fragmentar el flujo del habla en unidades discretas (fonemas y sílabas), promoviendo una conciencia fonológica y ortográfica explícita (Zhang et al., 2026). En esta etapa, el lenguaje escrito aporta un soporte visual que facilita la manipulación consciente de las estructuras lingüísticas que facilitan al estudiante el analizar la relación entre los símbolos visuales y sus sonidos correspondientes.

1.4.1.5 Etapa de Desarrollo de la Metalingüística Avanzada

A partir de los siete años y extendiéndose hasta la adolescencia, la etapa de desarrollo de la metalingüística avanzada se manifiesta en la capacidad de reflexionar sobre aspectos abstractos y ambiguos del lenguaje, como la ironía, el sarcasmo y el uso de metáforas. En este nivel superior, el individuo adquiere un control deliberado sobre los registros académicos y las variaciones dialectales, siendo capaz de ajustar su discurso según el contexto sociolingüístico y de analizar críticamente las intenciones comunicativas de otros (Vinichenko et al., 2026). Esta sofisticación metalingüística es el resultado de una integración profunda entre el conocimiento lingüístico y las capacidades de razonamiento lógico-formal, lo que permite una comprensión plena de la lengua como un sistema simbólico polivalente.

1.4.2 Ámbito sociocultural

El ámbito sociocultural, enfatiza la influencia del entorno social y cultural en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas durante la infancia, el cual tiene una influencia directa porque el aprendizaje del lenguaje y la conciencia metalingüística no ocurren en aislamiento, sino que son enriquecidos y potenciados por las interacciones sociales en diferentes espacios, como el hogar, la escuela y la comunidad (Lev Vygotsky, 2001).

Un factor determinante es la interacción social, la cual actúa como un detonante para el desarrollo de la conciencia metalingüística, permitiendo a los niños escuchar, imitar, practicar y reflexionar sobre el uso del lenguaje en diferentes situaciones comunicativas (Torres, 2023). Los espacios donde los adultos, sus pares y miembros de la comunidad participan en conversaciones, narraciones y debates, proporcionan modelos lingüísticos y oportunidades para que los niños internalicen y manipulen aspectos del lenguaje.

También al contextualizar el aprendizaje del lenguaje en situaciones reales favorece el uso correcto y estratégico del mismo junto con la adquisición de habilidades metalingüísticas, ya que, la familiaridad de los registros, dialectos y estilos de comunicación en distintos contextos sociales enriquece esta competencia y fomenta habilidades más avanzadas (Junco Chávez et al., 2024).

En consecuencia, entornos socioculturales que promueven la interacción verbal, la lectura compartida y la participación en actividades comunicativas abiertas actúan como facilitadores para el desarrollo integral de las habilidades metalingüísticas en los niños, facilitando su éxito en procesos educativos y en su interacción social.

1.5 Limitaciones para el desarrollo de habilidades metalingüísticas

1.5.1 Influencia de la lectura

Cuando un individuo no posee una lectura fluida y comprensiva, se dificulta el análisis del uso del lenguaje, lo que impide entender y manipular correctamente los aspectos fonológicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje. Esto, a su vez, provoca dificultades en la interpretación de textos, en la comprensión de instrucciones, y en la adquisición de vocabulario y conceptos relacionados con el lenguaje, afectando negativamente el proceso de aprendizaje y el desarrollo cognitivo general (Flores Gavilánez, 2024).

1.5.2 Enseñanza docente

Cuando los profesores no emplean estrategias estimulantes y estructuradas para enseñar el lenguaje, la comprensión y el análisis se ven afectados, dificultando el aprendizaje en áreas como lectura, escritura y habilidades metacognitivas. Por lo tanto, es fundamental que los educadores implementen metodologías efectivas que fomenten el análisis del lenguaje, promoviendo así un desarrollo más sólido de las habilidades metalingüísticas en los alumnos (Aguilar-Mediavilla et al., 2025).

1.5.3 Factor socioeconómico

Esta variable emerge como una limitación estructural significativa que configura disparidades en el acceso a entornos lingüísticamente estimulantes, diversas investigaciones indican que los niños provenientes de contextos desfavorecidos enfrentan mayores desafíos en la adquisición de competencias comunicativas, debido a la escasez de recursos educativos y la menor exposición a interacciones verbales ricas en el hogar. Esta brecha repercute directamente en las trayectorias de desarrollo infantil, limitando las oportunidades para que el niño reflexione sobre el lenguaje de manera sistemática (Mena Guerrero y Bonilla Roldán, 2024).

1.5.4 Exposición excesiva a pantallas

El tiempo de pantalla prolongado, especialmente cuando sustituye la interacción humana directa, reduce la calidad y cantidad de las experiencias comunicativas necesarias para el desarrollo de habilidades metalingüísticas. Según la evidencia reciente, el aumento del tiempo de pantalla, exacerbado por contextos de aislamiento social, se asocia con un impacto negativo en la salud de niños y adolescentes, afectando su capacidad para procesar y reflexionar sobre las estructuras del lenguaje (Gutiérrez Alcalá, 2020).

1.5.5 Estado nutricional

Ha sido reconocido como un determinante de salud que puede limitar el desarrollo cognitivo y lingüístico en los primeros años de vida, por ello una ingesta inadecuada de micronutrientes esenciales durante periodos críticos del crecimiento puede comprometer la maduración neurológica necesaria para procesar información lingüística compleja. La evidencia sugiere que la desnutrición crónica infantil tiene efectos considerables en el crecimiento y desarrollo general, lo cual incluye la capacidad del niño para alcanzar los hitos de habilidades metalingüísticas avanzadas (Mena Guerrero & Bonilla Roldán, 2024).

1.5.6 Retraso en el lenguaje

El retraso del lenguaje se define como una demora en la adquisición y el desarrollo de las habilidades expresivas y, en ocasiones, comprensivas, en comparación con los hitos evolutivos esperados para la edad cronológica del niño. A diferencia de los trastornos específicos o persistentes, este cuadro suele caracterizarse por un inicio tardío del habla y una progresión enlentecida de las capacidades comunicativas, sin que existan alteraciones estructurales o neurológicas evidentes (Laliena Aznar et al., 2024).

El retraso del lenguaje se manifiesta como una adquisición de las habilidades expresivas enlentecida, la cual suele estar vinculada a un retraso madurativo global o a una disminución en los estímulos ambientales y la interacción social, factores que han cobrado especial relevancia en contextos de aislamiento reciente. La falta del lenguaje comprensivo en etapas tempranas dificulta la capacidad de analizar, entender y manipular el lenguaje correctamente, y en consecuencia tener dificultades en el rendimiento académico y la interacción social; esta condición necesita una vigilancia clínica, dado que una intervención temprana puede corregir la trayectoria del desarrollo y prevenir el establecimiento de brechas comunicativas permanentes.

2 Comprensión Lectora

2.1 Definiciones

De acuerdo con Valdez Asto, (2022) la comprensión lectora se define como la capacidad del lector para interpretar, comprender y atribuir significado a un texto, estableciendo conexiones entre las palabras y los conceptos que representan las mismas.

Según Acosta et al. (2021), la comprensión lectora es definida como un proceso dinámico que integra habilidades de lenguaje oral y capacidades cognitivas para decodificar y dar sentido a la información escrita, facilitando al individuo el construir significados a partir de la interacción con el texto.

De acuerdo con Huamán Herreros (2024), la comprensión lectora constituye una destreza cognitiva superior que permite a los estudiantes incrementar su juicio crítico y eficiencia educativa mediante el análisis profundo y la síntesis de la información contenida en diversos formatos textuales.

Para Rivera (2024), la comprensión lectora se entiende como un proceso complejo influenciado por la habilidad oral, la actitud y el propósito del lector, el cual implica la elaboración activa de significados y el desarrollo progresivo del lenguaje a través de la experiencia previa y la percepción del sujeto.

2.2 Desarrollo de la comprensión lectora

2.2.1 Habilidades básicas

2.2.1.1 Decodificación

La decodificación se define como el proceso técnico y cognitivo mediante el cual el lector traduce los símbolos gráficos en sonidos del habla, estableciendo una correspondencia mutua entre grafemas y fonemas (Parra-Bravo y Bojorque, 2022). Esta habilidad constituye el mecanismo primario de acceso al sistema escrito, donde la capacidad de segmentar y manipular las unidades sonoras del lenguaje permite al individuo reconocer y pronunciar palabras, incluso aquellas que no forman parte de su léxico visual previo.

Su importancia radica en que conforma la estructura sobre el cual se desarrolla la competencia lectora, garantizando la exactitud en la lectura y liberando la memoria de trabajo para que el cerebro pueda enfocarse en tareas de nivel superior; sin un dominio preciso y automático el lector invierte una cantidad excesiva de recursos atencionales, lo que provoca un agotamiento cognitivo que imposibilita el procesamiento del significado.

2.2.1.2 Fluidez

Para Yildiz et al. (2022), la fluidez es el resultado de la automatización del reconocimiento de palabras, lo que permite al lector agrupar los términos en unidades sintácticas con sentido, respetando las pausas y la entonación que reflejan la estructura gramatical y emocional del contenido escrito.

El desarrollo de la fluidez actúa como el enlace necesario entre el reconocimiento mecánico de palabras y la comprensión profunda, por lo tanto, un lector fluido procesa el texto de manera continua, lo que le permite mantener el hilo de la narración; esta continuidad es esencial para que la información se mantenga activa en la mente del sujeto el tiempo suficiente para ser vinculada con sus conocimientos previos. Cuando la lectura carece de ritmo, el sentido del texto se fragmenta, convirtiendo el acto de leer en una tarea compleja que difícilmente resulta en un aprendizaje significativo.

2.2.1.3 Vocabulario

De acuerdo con Guerrero et al. (2024), el vocabulario se define como el conjunto de conocimientos léxicos que posee un individuo, los cuales le permiten asignar un significado preciso a las palabras que encuentra durante la lectura. Este término representa una dimensión lingüística fundamental que engloba tanto la cantidad de palabras conocidas como la profundidad del conocimiento sobre sus diversos matices, sinónimos y usos contextuales, siendo un predictor determinante del éxito en la comprensión textual.

Poseer un bagaje léxico amplio permite al individuo deducir significados por contexto, comprender metáforas y captar las sutilezas de los textos académicos y literarios, asimismo, el vocabulario potencia la capacidad de expresión oral y escrita, dotando al individuo de la precisión necesaria para articular sus propias ideas. En última instancia, un vocabulario robusto reduce la frustración ante textos complejos y fomenta una actitud positiva hacia la lectura autónoma.

2.2.2 Habilidades de procesamiento cognitivo

Permiten al lector transformar los estímulos visuales en representaciones mentales coherentes y significativas, que actúan de manera organizada para gestionar el flujo de información, garantizando que el sujeto pueda mantener la atención, manipular datos en tiempo real y construir un modelo mental preciso de lo que está leyendo. La interacción entre la memoria de trabajo, la atención y el procesamiento de información determina la profundidad con la que un individuo puede aprehender el mensaje de un texto, permitiéndole alcanzar niveles de interpretación crítica y reflexiva.

2.2.2.1 Memoria de Trabajo

La memoria de trabajo se define como un sistema de capacidad limitada que permite el mantenimiento y la manipulación temporal de la información necesaria para realizar tareas cognitivas complejas (Puma Chombo et al., 2024). Esta función cognitiva faculta al individuo para procesar los datos recibidos de manera que puedan ser almacenados y transformados, actuando como un espacio de trabajo mental donde se integran los nuevos contenidos con los conocimientos previamente adquiridos. Asimismo, permite al lector retener el significado de las palabras y oraciones iniciales mientras continúa procesando el resto del texto, posibilitando la realización de inferencias y la construcción de una estructura global de significado.

2.2.2.2 Atención

De acuerdo con Laliena Aznar et al. (2024), la atención se define como el proceso cognitivo que permite al individuo seleccionar y concentrarse en estímulos específicos mientras ignora distracciones irrelevantes del entorno. La atención actúa como un filtro que dirige los recursos mentales hacia la tarea de lectura, garantizando que el procesamiento de la información se realice de manera sostenida y enfocada en los objetivos de comprensión establecidos por el lector.

Su importancia radica en que permite mantener el esfuerzo cognitivo necesario para abordar textos complejos y extensos, asegurando que el lector no pierda detalles importantes y pueda seguir las secuencias lógicas o narrativas sin interrupciones, también, permite que el procesamiento de la información sea más fluido y menos propenso a errores, facilitando una inmersión profunda en el contenido que es esencial para el aprendizaje significativo y el desarrollo del juicio crítico.

2.2.2.3 Procesamiento de Información

Según Molina Lara (2024), el procesamiento de la información se define como un sistema de descomposición recursiva donde cualquier acción o procedimiento intelectual puede ser reducido a unidades mínimas interrelacionadas que conforman programas de pensamiento. Se postula que el aprendizaje ocurre a través de fases secuenciales que incluyen la atención, la codificación, el almacenamiento y la recuperación, permitiendo que el individuo transforme los estímulos del entorno en conocimientos estructurados mediante el monitoreo constante de sus propias estrategias cognitivas.

Este procesamiento proporciona al individuo un control sobre su propio aprendizaje, permitiéndole gestionar significativamente la carga cognitiva durante la lectura y emplear tácticas de autorregulación que faciliten la transición de una lectura superficial hacia una comprensión profunda; un procesamiento fluido y consciente potencia la habilidad para resolver problemas complejos y aplicar lo aprendido en diversos contextos académicos.

2.3 Niveles de Comprensión Lectora

2.3.1 Comprensión literal

Constituye la base del proceso lector, donde el individuo se enfoca en la identificación y recuperación de la información expuesta de manera explícita en el texto. Según Atoc (2020), este nivel es una capacidad básica que permite al estudiante reconocer detalles, secuencias de acciones, nombres de personajes y lugares, siendo el andamiaje necesario para extrapolar los aprendizajes hacia niveles de análisis más complejos. Una correcta consolidación garantiza que el lector posea una base de datos similar al contenido original, evitando distorsiones iniciales que podrían comprometer la interpretación posterior del mensaje.

2.3.2 Comprensión inferencial

Representa un avance en la actividad cognitiva, ya que exige que el lector realice una interpretación implícita para descubrir significados no expresados directamente por el autor.

De acuerdo con Astaiza-Samboní y López-Molina (2024), este nivel implica la activación de conocimientos previos y la realización de deducciones lógicas que permiten llenar los vacíos informativos del texto, estableciendo relaciones de causa-efecto y prediciendo desenlaces. Este nivel aporta a la construcción de un modelo mental coherente, donde el individuo integra su experiencia personal con la información textual para alcanzar una comprensión global y profunda del mensaje subyacente.

2.3.3 Comprensión crítica

Se caracteriza por un carácter evaluativo, donde el lector asume una postura activa frente al texto para emitir juicios de valor fundamentados sobre la forma y el fondo de lo leído. Según Rivera (2024), en este nivel el individuo es capaz de aceptar o rechazar los argumentos del autor, contrastándolos con sus propios criterios, valores y conocimientos externos. La lectura crítica requiere analizar la intención comunicativa, la validez de las fuentes y la coherencia del discurso, permitiendo al individuo desarrollar un pensamiento autónomo y prevenir la manipulación informativa en contextos académicos y sociales.

2.3.4 Comprensión apreciativa

Se define por la capacidad del sujeto para experimentar un impacto emocional genuino, permitiéndole valorar el contenido narrativo, la calidad estética y el estilo literario empleado por el autor. De acuerdo con Meza y Ramírez (2025), este nivel involucra una identificación con los personajes o situaciones planteadas, donde el lector procesa la información desde su propia sensibilidad para generar juicios de valor propios; al incorporar la emoción con el intelecto la lectura apreciativa fomenta un vínculo con el texto, llegando así a ser una experiencia que permite reconocer y apreciar diferentes fases de significado que subyacen a la forma artística.

2.3.5 Comprensión creativa

La comprensión creativa constituye la manifestación más elevada de la autonomía intelectual del lector, situándose en el punto de desarrollar una producción original. En este nivel, el sujeto utiliza la información adquirida como materia prima para la generación de nuevas ideas, soluciones o textos derivados. Según Akpur (2020), la lectura creativa implica un proceso de síntesis superior donde el lector actúa como un cocreador de sentido, siendo capaz de proponer finales alternativos, resolver conflictos planteados en la trama o transformar el contenido en una realidad conceptual distinta. Este dominio total sobre la información evidencia una alta capacidad de innovación, donde la interacción con el texto se vuelve transformadora, permitiendo que el conocimiento sea aplicado.

2.4 Limitaciones de la Comprensión Lectora

2.4.1 Falta de conocimientos previos

La comprensión es un proceso de integración, por lo que, si el sujeto carece de un bagaje cultural o técnico sobre el tema del texto, no podrá realizar las inferencias necesarias para dar sentido a lo leído. De acuerdo con Riera (2024), la validación de los conocimientos previos es indispensable en el aprendizaje cooperativo y la lectura académica, ya que su ausencia

convierte el acto de leer en una decodificación mecánica carente de conexión con la realidad del estudiante, limitando su capacidad de análisis crítico.

2.4.2 Nivel de vocabulario

Un léxico restringido impide al lector asignar significados precisos a las palabras decodificadas, lo que genera interrupciones constantes en el flujo de procesamiento y dificulta la realización de inferencias semánticas. Según Inoa Tatis (2025), las limitaciones en el nivel de vocabulario influyen directamente en la capacidad del estudiante para integrar la información nueva con sus esquemas previos, convirtiendo el acto de leer en una tarea fragmentada donde el sentido global del texto se pierde debido a la incomprensión de términos clave. Esta brecha léxica limita el acceso a contenidos académicos de mayor complejidad.

2.4.3 Contexto cultural

Según la UNAM (2024), el contexto cultural de cada país e individuo juega un papel determinante en los niveles de comprensión, ya que un lector que se enfrenta a un texto cuyas referencias culturales le son ajenas tendrá dificultades para establecer vínculos significativos y realizar inferencias pragmáticas adecuadas. Esta disparidad entre el contenido del texto y la realidad cultural del estudiante puede generar una desconexión que obstaculiza la apropiación del mensaje, subrayando la necesidad de una alfabetización académica que sea inclusiva y sensible a la diversidad.

2.4.4. Motivación lectora

Un lector desmotivado suele realizar una lectura superficial y mecánica, evitando el esfuerzo mental necesario para abordar las dificultades del texto o para emplear estrategias metacognitivas de supervisión. Los estudiantes que carecen de una motivación intrínseca hacia la lectura muestran un menor desarrollo en su nivel de vocabulario y una interacción deficiente con el contenido, lo que resulta en una comprensión fragmentada y una nula retención de la información a largo plazo. La motivación, por tanto, actúa como un requisito indispensable para que el procesamiento de la información sea profundo y significativo (García Hernández, 2024).

2.4.5 Problemas de atención

Según Quezada Mena (2025), los estudiantes con problemas de atención suelen presentar dificultades persistentes para seguir el hilo narrativo o argumental de un texto, lo que les impide jerarquizar las ideas y detectar las relaciones lógicas entre ellas; estas deficiencias requieren de apoyo educativo especializado junto con el uso de estrategias didácticas que garanticen que el procesamiento de la información se realice de manera estructurada para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

2.3 Relación entre habilidades metalingüísticas y comprensión lectora

Esta interacción debe entenderse como un sistema dinámico y recíproco donde la capacidad del sujeto para objetivar el lenguaje actúa como un facilitador crítico de los procesos de construcción de significado. Desde modelos cognitivos y psicopedagógicos, se postula que el

dominio metalingüístico permite al lector trascender el procesamiento automático para alcanzar una regulación consciente de su actividad intelectual durante el acto de leer.

Como sostienen Urrego et al. (2023), "las habilidades metalingüísticas han demostrado producir beneficios sostenidos en la trayectoria de aprendizaje lector... actuando como puente entre el desarrollo del lenguaje oral y la alfabetización inicial" (p. 4). Esta perspectiva subraya que la conciencia sobre los componentes del lenguaje facilita la adquisición del código lingüístico y provee al estudiante de herramientas ejecutivas para supervisar y ajustar su comprensión en función de las demandas del texto.

2.3.1 Enfoque Psicolingüístico

Desde este enfoque, el procesamiento fonológico y la conciencia morfológica se posicionan como los pilares técnicos que sustentan la estructura de la lectura; el procesamiento fonológico se refiere a la capacidad de utilizar la estructura sonora del lenguaje para codificar y recuperar información, mientras que la conciencia morfológica permite al lector reflexionar sobre las unidades mínimas de significado (morfemas) que componen las palabras. Ambos procesos son esenciales para garantizar que la decodificación sea fluida y que el acceso al léxico sea preciso.

Al respecto, Valle-Zevallos et al. (2024) afirman que "el dominio de la conciencia fonológica y morfológica es determinante para la transición hacia una lectura operativa, permitiendo al niño manipular unidades lingüísticas que facilitan tanto el reconocimiento de palabras como la comprensión de términos complejos" (p. 118). Esta capacidad de análisis estructural es la que permite al lector enfrentarse a la ambigüedad de ciertos términos y utilizar la morfología como una estrategia de inferencia inmediata.

Estos procesos funcionan como mecanismos de optimización del rendimiento lector, reduciendo la probabilidad de errores en la decodificación y evitando que el sentido del texto se altere; por otro lado, la conciencia morfológica brinda una gramática interna que permite expandir el vocabulario al descifrar el significado de palabras desconocidas sin interrumpir su flujo de comprensión.

Estas habilidades psicolingüísticas garantizan que el lector posea las herramientas necesarias para abordar la complejidad formal del lenguaje escrito, sentando los fundamentos para procesos de interpretación superiores.

2.3.2 Enfoque Cognitivo

Desde esta perspectiva, la relación entre metalingüística y comprensión se media a través de funciones ejecutivas como la memoria de trabajo y la capacidad de realizar inferencias. La memoria de trabajo permite mantener activa la información lingüística mientras se realizan operaciones de integración semántica, mientras que la comprensión inferencial es el proceso mediante el cual el lector realiza inferencias, conectando la información explícita del texto con sus conocimientos previos para llenar vacíos de significado.

Según Puma Chombo et al. (2024), la memoria de trabajo operativa presenta una estrecha relación con la atención y la capacidad de realizar juicios metalingüísticos, siendo un

predictor clave del éxito en tareas de comprensión que requieren la integración de múltiples niveles de información, esta función ejecutiva es la que sostiene el andamiaje mental necesario para que el lector pueda reflexionar sobre lo que lee mientras sigue avanzando en el texto.

Este enfoque explica cómo el lector construye un modelo mental coherente, tomando como referencia la memoria de trabajo que actúa como el espacio donde se encuentra la información textual y los recursos metalingüísticos del sujeto y, si esta capacidad es limitada por una decodificación ineficiente la comprensión inferencial se bloquea. Así, un lector con habilidades metalingüísticas desarrolladas utiliza su conocimiento sobre la estructura del lenguaje para organizar la información, facilitar la detección de inconsistencias y generar hipótesis sobre el contenido.

2.3.3 Enfoque Psicopedagógico

Este enfoque es particularmente relevante para abordar las dificultades específicas del aprendizaje, donde las fallas en el procesamiento metalingüístico impactan directamente en el rendimiento académico. En este caso de estudiantes con dificultades de aprendizaje, el fortalecimiento de la conciencia metacognitiva compensa las deficiencias en el procesamiento automático, permitiéndoles utilizar apoyos estratégicos para alcanzar los objetivos de lectura.

Por tanto, la intervención psicopedagógica debe enfocarse en el desarrollo de estas funciones, garantizando que todos los estudiantes independientemente de sus dificultades iniciales cuenten con las herramientas necesarias para participar activamente.

2. CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1 Enfoque cuantitativo

El presente estudio acoge un enfoque cuantitativo orientado a la descripción y predicción de fenómenos a partir de evidencia empírica, a través de la medición numérica y el análisis de muestras, se busca neutralizar sesgos subjetivos para obtener una evaluación precisa y eficiente de las variables definidas; dicha estructura metodológica asegura que el proceso investigativo sea sistemático y los resultados verificables (Támara, 2022).

2.2 Alcance descriptivo y correlacional

2.2.1 Alcance descriptivo

En investigación el alcance correlacional se enfoca en obtener información básica sobre diferentes tópicos, conocer la frecuencia de un fenómeno, describir características de grupos específicos, generar hipótesis para futuras investigaciones o servir como punto de partida para estudios más complejos sin buscar explicar sus causas (Rivas, 2023).

2.2.2 Alcance correlacional

En investigación el alcance correlacional busca establecer una relación entre dos o más variables y, a pesar de que se observe una relación, no implica que una variable cause la otra, por lo que sus resultados se utilizan para conocer la relación entre variables, identificar predictores, explorar relaciones antes de estudios experimentales, generar hipótesis sobre relaciones causales y determinar la fuerza y dirección de la asociación entre variables (Mercado y Madriles, 2023).

2.3 Diseño no experimental con estudio transversal y no probabilístico

2.3.1 Diseño no experimental

El diseño no experimental se define como aquel enfoque de investigación en el que el investigador se limita a observar y analizar los fenómenos en su contexto natural, sin intervenir ni manipular deliberadamente las variables independientes para observar su efecto sobre las dependientes. Este tipo de diseño es fundamental cuando la manipulación activa de variables no es posible por razones éticas o técnicas, centrándose en la recolección de datos para describir relaciones y comportamientos preexistentes. Al carecer de un control experimental estricto, esta metodología permite una mayor validez ecológica, capturando la realidad tal como se manifiesta espontáneamente, lo que resulta esencial para estudios descriptivos, correlacionales y longitudinales que buscan entender la dinámica de las variables en entornos reales (Tarrillo et al. 2024).

2.3.2 Estudio transversal

El estudio transversal se define como un diseño de investigación observacional y no experimental que se caracteriza por la recolección de datos en un único punto en el tiempo, con el objetivo de describir el estado de una o más variables en una población específica en ese momento determinado (García-Sánchez et al., 2023) Este diseño permite examinar la prevalencia de fenómenos y analizar la relación entre variables sin la intervención del

investigador ni el seguimiento longitudinal de los sujetos, funcionando como una "fotografía estática" de la realidad analizada.

2.3.3 Muestreo no probabilístico

El método de selección muestral es de carácter no probabilístico, basándose en la disponibilidad y criterios específicos de inclusión en lugar de una asignación azarosa. A pesar de las restricciones intrínsecas para la generalización de resultados, este diseño es fundamental para abordar poblaciones de difícil acceso o para cimentar las bases de futuros estudios descriptivos, garantizando la obtención de información relevante de manera eficiente y dirigida. (Chacón et al., 2022).

2.2 Instrumentos

2.2.1 Test de Habilidades Metalingüísticas (HAMELI)

El Test “HAMELI” es un instrumento psicométrico de reciente creación diseñado específicamente para el contexto educativo de la Educación Básica Media. Fue desarrollado por Guzmán-Torres, Molina-García, Armas-Erazo, Arboleda-Vásquez y Barba-Ayala en el año 2025 y publicado en la revista “Conrado”. Este instrumento surge como una respuesta a la necesidad de contar con herramientas validadas para el currículo ecuatoriano que permitan diagnosticar con precisión el dominio de las habilidades metalingüísticas.

La estructura del test se organiza en tres dimensiones fundamentales: conciencia fonológica, segmentación léxica y manipulación morfosintáctica. Estas dimensiones permiten evaluar desde la capacidad del estudiante para identificar y manipular unidades sonoras (fonemas y sílabas), hasta la habilidad para reconocer palabras dentro de una cadena hablada y ajustar estructuras gramaticales de manera consciente. El instrumento consta de una serie de ítems diseñados con fuertes índices de diferencia y niveles de dificultad adecuados para niños de 5.º, 6.º y 7.º año de educación básica.

En cuanto a sus propiedades psicométricas, el Test HAMELI reporta una validez de contenido verificada mediante juicio de expertos y una validez de constructo respaldada por análisis estadísticos exploratorios y confirmatorios aplicados a una muestra de estandarización de 150 estudiantes. La confiabilidad fue determinada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo valores satisfactorios en los tres niveles evaluados, lo que garantiza la consistencia interna de la prueba. La puntuación se deriva de la ejecución de tareas específicas, y los baremos estandarizados permiten categorizar el desempeño de los estudiantes en diferentes niveles dependiendo el grado académico.

2.2.2 Comprensión Lectora (ENI-2)

La Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2), fue creada por Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky en el año 2013, es una de las baterías más completas y estandarizadas para la población infantil hispanohablante. Para esta investigación se utiliza específicamente la subprueba de “Comprensión Lectora”, la cual contiene dos textos narrativos llamados: "Tonto lobo" (evaluado mediante lectura en voz alta) y "La tienda" (evaluado mediante lectura silenciosa).

La subprueba consta de 8 ítems (4 preguntas por cada cuento) que evalúan la capacidad del estudiante para recuperar información literal, realizar inferencias y sintetizar ideas principales. La forma de puntuación es la siguiente, otorga 2 puntos si la respuesta es contestada de manera específica y coherente, se asigna 1 punto por cada respuesta correcta escrita de manera general y 0 puntos por las incorrectas o ausentes. La confiabilidad del ENI-2 está ampliamente documentada en su manual técnico, reportando coeficientes de estabilidad test-retest y consistencia interna que oscilan entre 0.80 y 0.90, lo que asegura un alto grado de precisión en la medición.

La interpretación de resultados se basa en puntuaciones escalares y percentiles estandarizados, los cuales permiten ubicar al estudiante en categorías de desempeño normalizadas por edad; los criterios de interpretación y puntos de corte, provenientes del manual original son utilizados en el presente estudio.

2.3 Preguntas de Investigación

En el presente Plan de Trabajo de Integración Curricular se plantea siguientes interrogantes:

¿Cuál es el nivel de desarrollo de las habilidades metalingüísticas en los estudiantes de 7mo año de educación básica media de la Unidad Educativa Teodoro Gómez de la Torre?

¿Cuál es el nivel de desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de 7mo año de educación básica media de la Unidad Educativa Teodoro Gómez de la Torre?

¿Cuál es la relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora de los estudiantes de básica media de la Unidad Educativa Teodoro Gómez de la Torre?

2.4 Hipótesis

H1: Existen diferencias estadísticas significativas de habilidades metalingüísticas entre hombres y mujeres de los estudiantes de 7mo año de educación básica media.

H0: No existen diferencias estadísticas significativas de habilidades metalingüísticas entre hombres y mujeres.

H2: Existen diferencias estadísticas significativas de comprensión lectora entre hombres y mujeres de los estudiantes de 7mo año de educación básica media.

H0: No existen diferencias estadísticas significativas de comprensión lectora entre hombres y mujeres.

H3: Existe una relación estadística significativa entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en los estudiantes de 7mo año de educación básica media.

H0: No existe una relación estadística significativa entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora.

2.5 Matriz de Operacionalización de variables.

Tabla 1

Matriz de operacionalización

Variables	Definición de variables	Dimensiones	Indicadores	Técnica de recolección de datos
Habilidades Metalingüísticas	"Las habilidades metalingüísticas implican una capacidad de control consciente sobre el sistema lingüístico, permitiendo al sujeto no solo usar el lenguaje para comunicarse, sino también tratarlo como un objeto de análisis en sus niveles fonológico, léxico, sintáctico y pragmático" (Gutiérrez-Fresneda, 2020)	Conciencia fonológica	Segmentación de sílabas y fonemas en palabras largas. Manipulación fonémica. Combinación de sílabas y fonemas en palabras largas.	Test para evaluar habilidades metalingüísticas (HAMELI) en educación básica media
		Segmentación léxica	Reconocimiento de estructuras gramaticales. Identificación de unidades léxicas. Desarrollo de conciencia léxica.	

		Manipulación morfosintáctica	Uso de estructuras complejas. Manejo de tiempos verbales. Concordancia gramatical.	
Comprensión lectora	"La comprensión lectora es un proceso interactivo y estratégico en el que el lector utiliza sus recursos cognitivos y habilidades lingüísticas para extraer y, simultáneamente, construir significados a partir del texto escrito" (Ripoll y Aguado, 2021).	Lectura	Precisión lectora Comprensión de textos.	Test ENI (Evaluación Neuropsicológica Infantil)

2.6 Participantes (población y muestra)

La población objetivo de esta investigación se centra en los estudiantes de Educación Básica Media pertenecientes a la Unidad Educativa “Teodoro Gómez de la Torre”, específicamente, el estudio trabaja con el séptimo año de Educación General Básica, definiendo el grupo de muestra en el paralelo “A”, el cual cuenta con un total de 31 estudiantes que se encuentran en el rango de edad regular para este nivel escolar. Esta muestra fue seleccionada considerando su accesibilidad y disposición para participar en el estudio, lo que facilita la viabilidad del proceso de evaluación y permite recabar datos cuantitativos para identificar la relación real de las variables dentro de este grupo.

2.7 Proceso

El procedimiento de evaluación se inició con la selección rigurosa de los instrumentos metodológicos, optando por la batería HAMELI para medir las habilidades metalingüísticas y

el área de Comprensión Lectora de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2) para valorar la competencia lectora. Una vez definidos los test, se gestionó y aplicó el respectivo consentimiento informado con las autoridades de la Unidad Educativa "Teodoro Gómez de la Torre", garantizando el respaldo institucional para el desarrollo de la investigación. Posteriormente, se procedió a la aplicación formal de los instrumentos a la muestra seleccionada, la cual estuvo integrada por 31 estudiantes del séptimo grado de educación básica.

A partir de los datos recogidos, la información fue tabulada y analizada mediante técnicas estadísticas utilizando el software SPSS versión 27, con la finalidad de evaluar de forma precisa la relación cuantitativa entre las variables investigadas. Los análisis estadísticos resultantes permitieron identificar una correlación positiva entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en los alumnos evaluados. Cabe destacar que todo este proceso operativo y de análisis se realizó respetando normas éticas de investigación, asegurando confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes.

2.8 Limitaciones

En lo que respecta a las limitaciones metodológicas del estudio, es necesario señalar que, debido a un desfase imprevisto en el cronograma institucional establecido, el proceso de evaluación y recolección de datos tuvo que reajustarse, permitiendo la aplicación de los instrumentos únicamente a un solo paralelo del séptimo año de Educación Básica Media, por lo tanto, el presente estudio no es generalizable. Si bien esta condición reduce la posibilidad de extrapolar los hallazgos a otras secciones o niveles de la Unidad Educativa, no resta valor al diagnóstico obtenido, más bien, resalta la importancia de la investigación como línea base y un precedente empírico actual, otorgando un punto de partida importante para que futuras investigaciones internas puedan expandir el tamaño de la muestra y profundizar en el análisis de estas variables.

3. CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Estadísticos descriptivos de variables de estudio

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de variables de estudio

		Conciencia Fonológica	Segmentación Léxica	Manipulación Morfosintáctica	Habilidades Metalingüísticas	Comprensión Lectora
N	Válido	31	31	31	31	31
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		4,54	3,53	3,33	11,40	11,94
Mediana		4,83	3,17	3,44	11,06	13,00
Moda		6[a]	2	4	17	9
Desv. Desviación		1,17	1,41	1,33	3,67	2,91
Varianza		1,38	1,99	1,76	13,47	8,46
Mínimo		3	2	1	6	8
Máximo		6	6	6	17	16
Percentiles	25	3,67	2,17	1,78	8,31	9,00
	50	4,83	3,17	3,44	11,06	13,00
	75	5,67	4,50	4,56	14,00	15,00

El análisis de los estadísticos descriptivos obtenidos mediante SPSS evidencia que la muestra estuvo conformada por 31 estudiantes, sin presencia de datos perdidos, lo que garantiza la integridad del análisis.

La Conciencia Fonológica expone una media de 4,54 y una mediana de 4,83, indicando un desempeño relativamente alto y una ligera concentración de los puntajes hacia valores superiores. La Segmentación Léxica muestra una media de 3,53 y una mediana de 3,17,

denotando un nivel intermedio de dominio, y, la Manipulación Morfosintáctica registra la media más baja (3,33), mostrando mayores dificultades en esta habilidad.

En el test de Habilidades Metalingüísticas se aprecia una media de 11,40 y una mediana de 11,06, lo que manifiesta una distribución relativamente equilibrada y, la prueba de Comprensión Lectora tiene una media de 11,94 y una mediana de 13,00, exponiendo un rendimiento ligeramente superior en comparación con habilidades metalingüísticas.

El establecimiento de niveles de desempeño para cada dimensión del test de Habilidades Metalingüísticas se determinó a partir de la estructura baremada del propio instrumento, el cual cuenta con una categorización predeterminada.

De esta forma, la escala de valoración utilizada se organizó tomando como referencia técnica los puntajes correspondientes a los percentiles 25, 50 y 75 que dictaminan los manuales de las pruebas, garantizando que la clasificación de los rangos responda estrictamente a los criterios de estandarización originales de las herramientas de medición, tal y como se presenta a continuación:

Tabla 3

Estadísticos de Habilidades Metalingüísticas

Percentiles	Rango	Valoración
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

La valoración de los niveles para la comprensión lectora se estableció a partir de una escala construida con los puntajes de los percentiles 33 y 66, permitiendo categorizar los resultados según la siguiente tabla:

Tabla 4

Estadísticos de Comprensión Lectora

Percentiles	Rango	Valoración
33	1 – 12	Bajo
66	12,1 – 14	Medio

	14,1 – 16	Alto

3.2 Niveles de desarrollo de Habilidades Metalingüísticas

Tabla 5

Niveles de Conciencia Fonológica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	6	19,4	19,4
	Bajo	7	22,6	41,9
	Normal	8	25,8	67,7
	Alto	10	32,3	100,0
	Total	31	100,0	

El análisis evidencia una tendencia hacia niveles de desempeño intermedios y altos dentro del grupo evaluado. En primer lugar, se observa que el 19,4% de los estudiantes se ubica en el nivel muy bajo, mientras que el 22,6% corresponde al nivel bajo, lo que indica que aproximadamente el 42% de la muestra presenta dificultades en esta habilidad, reflejando que una proporción considerable de estudiantes aún no ha consolidado correctamente los procesos fonológicos básicos.

El 25,8% de los participantes se posiciona en la categorización de normal, lo cual muestra un rendimiento estimado para su nivel educativo, no obstante, el grupo más representativo corresponde al nivel alto, con un 32,3%, lo que indica que un grupo considerable ha desarrollado satisfactoriamente esta área. No obstante, la presencia de un porcentaje significativo en los niveles bajos pone de manifiesto la existencia de una brecha en el dominio de la conciencia fonológica dentro del grupo.

Tabla 6

Niveles de Segmentación Léxica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	7	22,6	23,3

	Bajo	8	25,8	50,0
	Normal	9	29,0	80,0
	Alto	7	22,6	100,0
	Total	31	100,0	

Se muestra un comportamiento relativamente equilibrado entre los distintos niveles de desempeño, aunque con una ligera concentración en los niveles intermedios. Se muestra que el 22,6% de los estudiantes se sitúa en el nivel muy bajo, y el 25,8% se encuentra en el nivel bajo, lo que representa que el 48,4% del grupo estudiantil presenta dificultades en esta área.

El nivel normal es el más frecuente, con el 29% de los sujetos. Esto indica que una buena parte de los sujetos evaluados tiene un dominio normal de esta habilidad. De igual modo, el nivel alto, aunque no es el más frecuente, presenta a su vez un porcentaje del 22,6% lo que indica que un grupo significativo tiene un correcto dominio de esta habilidad.

Por lo tanto, aunque se observó una tendencia hacia una mayor competencia en la segmentación léxica, con un porcentaje de estudiantes que alcanzan niveles intermedios de competencia, una proporción significativa de estudiantes aún necesita mejorar sus habilidades, lo que podría afectar sus futuros desarrollos en lectura.

Tabla 7

Niveles de Manipulación Morfosintáctica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	9	29,1	29,1
	Bajo	8	25,8	54,9
	Normal	10	32,2	87,1
	Alto	4	12,9	100,0
	Total	31	100,0	

La evaluación revela una marcada concentración de la muestra en los niveles bajos y medios. Esta tendencia sugiere un desarrollo menos consolidado de esa habilidad en comparación con

las anteriores dimensiones; en particular, el 29,1% de los estudiantes se ubica en el nivel muy bajo y el 25,8% en el nivel bajo, lo que implica que más de la mitad de la muestra (54,9%) presenta dificultades en esta área. Este resultado evidencia limitaciones en la capacidad de los estudiantes para reflexionar y operar sobre la estructura del lenguaje.

El 32,2% de los participantes se sitúa en el nivel normal, constituyéndose como el grupo más representativo, esto indica que, si bien existe un porcentaje importante con dificultades, también hay una proporción considerable de estudiantes que alcanza el desempeño esperado. El nivel de categorización alto registra el porcentaje más bajo de 12,9%, mostrando que son pocos los que han logrado un dominio avanzado de esta área.

Los resultados evidencian heterogeneidad en el desarrollo de la manipulación morfosintáctica, con predominio de niveles inferiores, por lo que esta situación podría estar incidiendo en las dificultades para comprender estructuras sintácticas complejas en los textos, afectando así el desempeño en la comprensión lectora.

Tabla 8

Niveles de Habilidades Metalingüísticas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Habilidades muy bajas	7	22,6	22,6
	Habilidades bajas	9	29,0	51,6
	Habilidades normales	9	29,0	80,6
	Habilidades altas	6	19,4	100,0
	Total	31	100,0	

La distribución de frecuencias correspondiente a los niveles de Habilidades Metalingüísticas evidencia una predominancia de desempeños ubicados en los rangos bajos e intermedios dentro del grupo evaluado. En primer lugar, se observa que el 22,6% de los estudiantes se sitúa en el nivel de habilidades muy bajas, mientras que el 29,0% corresponde al nivel de habilidades bajas, lo que implica que más de la mitad de la muestra (51,6%) presenta un desarrollo limitado en el conjunto de habilidades metalingüísticas.

Por otro lado, el nivel de habilidades normales agrupa también al 29% de los participantes, constituyéndose como uno de los grupos más representativos, sugiriendo que una proporción importante alcanza un desempeño acorde a lo esperado, aunque sin destacar en niveles superiores, siendo únicamente el 19,4% se ubica en el nivel de altas habilidades.

Estos resultados permiten inferir que el desarrollo de las habilidades metalingüísticas en el grupo es aún elemental en una proporción considerable de estudiantes, lo cual podría estar influyendo en su capacidad para procesar y comprender el lenguaje de manera profunda; desde una perspectiva educativa esto resalta la necesidad de fortalecer dichas habilidades dado su papel fundamental en procesos más avanzados y cada vez más complejos.

3.3 Niveles de Comprensión lectora

Tabla 9

Niveles de Comprensión Lectora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	14	45,2	45,2
	Medio	8	25,8	71,0
	Alto	9	29,0	100,0
	Total	31	100,0	

Se evidencia que la Comprensión Lectora de los estudiantes se distribuye en tres niveles con una tendencia marcada hacia desempeños bajos, así, 14 estudiantes se ubican en el nivel bajo, lo que representa el 45,2% de la muestra, constituyendo la mayor proporción e indicando que casi la mitad de los participantes presenta dificultades en la comprensión de textos.

En un nivel de categorización media se encuentran 8 estudiantes, que representan a el 25,8%, sugiriendo que han desarrollado habilidades lectoras básicas; en cuanto al nivel alto, se identifican 9 estudiantes, equivalentes al 29% de la muestra. Aunque este grupo refleja un desempeño adecuado en comprensión lectora, su proporción sigue siendo menor en comparación con el nivel bajo, esto pone en evidencia que menos de un tercio de los estudiantes alcanza un nivel satisfactorio, lo cual resulta limitado si se considera la importancia de esta habilidad en el proceso educativo.

3.4 Diferencias de habilidades metalingüísticas y variables con género

Tabla 10

U de Mann Whitney de Conciencia Fonológica con respecto al género

Estadísticos de prueba

	Conciencia Fonológica

U de Mann-Whitney	102,500
W de Wilcoxon	255,500
Z	-,679
Sig. asintótica(bilateral)	,497
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,518

a. Variable de agrupación: Género

La interpretación del estadístico arroja una significancia de ,497, un valor que, al ser mayor al límite establecido de p > ,05, confirma que no existen diferencias reales entre los grupos. En consecuencia, se concluye que el género no se relaciona en el desempeño de la conciencia fonológica de los estudiantes dentro de esta muestra.

Tabla 11

Rangos y promedios de género de Conciencia Fonológica

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Conciencia Fonológica	Masculino	17	15,03	255,50
	Femenino	14	17,18	240,50
	Total	31		

Con base en los resultados obtenidos, el valor de significancia es de 0,497. Dado que este valor supera el umbral establecido (p > 0,05), no se cuenta con evidencia estadística suficiente para aceptar la hipótesis de investigación (H_1), por lo que se procede a mantener la hipótesis nula (H_0).

Los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de la conciencia fonológica entre estudiantes hombres y mujeres de séptimo año de educación básica de la Unidad Educativa “Teodoro Gómez de la Torre”. Por ello, se infiere que el género no ejerce una relación significativa dentro de la muestra analizada, evidenciándose un comportamiento homogéneo entre ambos grupos.

Tabla 12

U de Mann Whitney de Segmentación Léxica con respecto al género

Estadísticos de prueba

	Segmentación Léxica
U de Mann-Whitney	94,000
W de Wilcoxon	244,500
Z	-,816
Sig. asintótica(bilateral)	,415
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,473

a. Variable de agrupación: Género

El análisis arroja una significancia de ,415, valor que al ser superior al límite de p > ,05, determina que no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

Tabla 13

Rangos y promedios de género de Segmentación Léxica

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Segmentación Léxica	Masculino	17	14,38	244,50
	Femenino	14	16,79	235,00
	Total	30		

El valor de significancia para la variable de Segmentación Léxica es de 0,415 (p > 0,05). En consecuencia, se acepta la hipótesis nula (H_0).

En este sentido, se concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades metalingüísticas entre hombres y mujeres de séptimo año de educación básica de la Unidad Educativa “Teodoro Gómez de la Torre”. Este resultado se respalda con la información presentada en la Tabla 13, donde los rangos promedio y las medias de la conciencia fonológica en función del género evidencian una distribución similar entre ambos grupos.

Tabla 14

U de Mann Whitney de Manipulación Morfosintáctica con respecto al género

Estadísticos de prueba

	Manipulación Morfosintáctica
U de Mann-Whitney	84,000
W de Wilcoxon	248,000
Z	-,627
Sig. asintótica(bilateral)	,530
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,599

a. Variable de agrupación: Género

Con una significancia de ,530, resultado que supera el margen de p > ,05, se confirma la ausencia de diferencias significativas en la Manipulación Morfosintáctica según el género.

Tabla 15

Rangos y promedios de género de Manipulación Morfosintáctica

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Manipulación Morfosintáctica	Masculino	17	13,75	248,00
	Femenino	14	15,50	201,00
	Total	28		

Al obtener un p valor de 0,530, el cual es superior al margen establecido (p > 0,05), se procede a aceptar la hipótesis nula (H_0). Esto indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas entre los hombres y las mujeres de séptimo año de la Unidad Educativa “Teodoro Gómez de la Torre”. Este resultado refleja una similitud en el desempeño de la Manipulación Morfosintáctica, independientemente del género de los estudiantes evaluados.

Tabla 16

U de Mann Whitney de Habilidades Metalingüísticas con respecto al género

Estadísticos de prueba

	Habilidades Metalingüísticas
U de Mann-Whitney	103,000
W de Wilcoxon	256,000
Z	-,657
Sig. asintótica(bilateral)	,511
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,544

a. Variable de agrupación: Género

El análisis de la variable Habilidades Metalingüísticas arroja un nivel de significancia de ,511. Al ser este valor mayor al límite establecido (p > ,05), se rechaza la hipótesis del investigador y se acepta la hipótesis nula, confirmando que no existen diferencias significativas en función del género.

Tabla 17

Rangos y promedios de género de Habilidades Metalingüísticas

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Habilidades Metalingüísticas	Masculino	17	15,06	256,00
	Femenino	14	17,14	240,00
	Total	31		

El resultado del análisis para las Habilidades Metalingüísticas arroja un valor de significancia de 0,511. Debido a que esta cifra es superior al margen de 0,05, se procede a validar la hipótesis nula (H0), lo que permite concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres de séptimo año de educación básica en la Unidad Educativa “Teodoro Gómez de la Torre”. Este hallazgo demuestra una homogeneidad en el desarrollo global de las competencias evaluadas, independientemente del género de los participantes.

3.5 Diferencias de comprensión lectora y variables con el género

Tabla 18

U de Mann Whitney de Comprensión Lectora con respecto al género

Estadísticos de prueba

	Comprensión Lectora
U de Mann-Whitney	94,000
W de Wilcoxon	247,000
Z	-1,066
Sig. asintótica(bilateral)	,287
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,336[b]

a. Variable de agrupación: Género

El análisis de la variable Comprensión Lectora arroja una significancia de ,287. Dado que este valor es mayor al límite establecido (p > ,05), se rechaza la hipótesis del investigador y se acepta la hipótesis nula, lo que confirma la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en función del género.

Tabla 19

Rangos y promedios de género de Comprensión Lectora

Rangos

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Comprensión Lectora	Masculino	17	14,53	247,00
	Femenino	14	17,79	249,00
	Total	31		

En cuanto a la Comprensión Lectora, los resultados arrojan una significancia de 0,287. Al ser este valor superior al umbral de 0,05, se confirma la aceptación de la hipótesis nula (H0), concluyendo que no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres de séptimo año de educación básica en la Unidad Educativa “Teodoro Gómez de la Torre”. Este hallazgo evidencia que el desempeño en el nivel de comprensión es equivalente

para ambos grupos, sin que el género represente una relación significativa en los puntajes obtenidos.

3.6 Correlación entre habilidades metalingüísticas y comprensión lectora

Tabla 20

Prueba de normalidad (Kolmogorov)

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Habilidades Metalingüísticas	Comprensión Lectora
N		31	31
Parámetros normales[a,b]	Media	11,40	11,94
	Desv. Desviación	3,671	2,909
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,113	,231
	Positivo	,113	,231
	Negativo	-,109	-,191
Estadístico de prueba		,113	,231
Sig. asintótica(bilateral)		,200[c,d]	,000[c]

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

Mediante la aplicación de la prueba Kolmogrov-Smirnov, se observó que las habilidades metalingüísticas alcanzaron un nivel de significancia de 0,200, y, al superar el umbral de 0,05, se confirma que los datos se ajustan a una distribución normal. En contraste, la variable comprensión lectora obtuvo un p-valor de 0,000, cifra que, al ser menor al límite de 0,05, evidencia que los datos carecen de normalidad estadística y presentan una distribución asimétrica.

Ante la ausencia de normalidad en una de las variables fundamentales, el análisis requiere el uso de estadística no paramétrica. Por consiguiente, se fundamenta el uso del coeficiente de correlación de Spearman como la herramienta idónea para medir el grado de asociación entre ambas dimensiones, asegurando que las conclusiones de este estudio posean el rigor metodológico necesario.

Esta diferencia en la distribución de datos coincide con las investigaciones de Meza y Ramírez (2025), quienes concluyeron que mientras las habilidades lingüísticas tienden a distribuirse de forma consistente en grupos escolares, la comprensión lectora tiende a presentar sesgos debido a la brecha en los niveles inferencial y crítico. Asimismo, Zhang et al. (2026) sostienen que "la asimetría en los puntajes de lectura es un fenómeno recurrente en la educación básica".

Desde un enfoque psicopedagógico, la estabilidad de las habilidades metalingüísticas en los estudiantes parece indicar que la lengua puede ser objeto de reflexión a nivel general, mientras que la comprensión lectora se distribuye de forma diferente, lo que significa que no todos los estudiantes son capaces de desarrollar un rendimiento lector a partir de este potencial. Esta diferencia pone de manifiesto la necesidad de orientar futuras intervenciones hacia quienes presentan mayores dificultades, fortaleciendo, mediante estrategias de apoyo progresivo, los procesos de análisis, interpretación y comprensión profunda de los textos.

Tabla 21

Correlación entre Habilidades Metalingüísticas y Comprensión Lectora (Spearman)

			Habilidades Metalingüísticas	Comprensión Lectora
Rho de Spearman	Habilidades Metalingüísticas	Coeficiente de correlación	1,000	,716**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	31	31
	Comprensión Lectora	Coeficiente de correlación	,716**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	31	31

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

Tras el procesamiento se observa que el p-valor obtenido es de ,000, cifra que, al ser inferior al umbral de significancia (0,05) conduce al rechazo de la hipótesis nula y a la aceptación de la hipótesis de investigación. Este hallazgo confirma la existencia de una relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora.

El valor del coeficiente de correlación de Spearman se situó en 0,716, lo que sugiere una asociación positiva de magnitud alta. Este indicador cuantitativo refleja la existencia de una relación entre ambas variables; es decir, denota que en la medida en que los estudiantes

muestran un mayor nivel de desarrollo en sus habilidades metalingüísticas, se observa de forma simultánea un incremento en sus puntuaciones de comprensión lectora.

El valor de 0.716 se alinea con la literatura científica de vanguardia que posiciona a la conciencia metalingüística como el eje transversal del aprendizaje. Akpur (2020) reportó correlaciones similares en estudios sobre pensamiento crítico y rendimiento académico, sugiriendo que la reflexión sobre el código lingüístico es la llave que abre los niveles superiores de comprensión. Por su parte, Guzmán-Torres et al. (2025), en la validación del Test HAMELI, subrayaron que la segmentación léxica y la manipulación morfosintáctica son componentes que explican gran parte de la varianza en la comprensión lectora en educación básica media, validando que una correlación superior a 0.70 es el estándar esperado en intervenciones pedagógicas que integran la reflexión lingüística con la lectura.

La alta correlación hallada confirma que la comprensión lectora está condicionada por la capacidad del estudiante para tratar el lenguaje como objeto de análisis y no solo como un medio de comunicación, por lo tanto, estos resultados respaldan la importancia de fortalecer las habilidades metalingüísticas como un componente esencial para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes.

CONCLUSIONES

Según los resultados del test de habilidades metalingüísticas, hay un alto porcentaje de alumnado que tiene bajo rendimiento en esta área: el 22,6 % tiene un nivel muy bajo y un 29 % un nivel bajo. Esto se puede interpretar como una dificultad para reflexionar conscientemente sobre el lenguaje.

En relación a comprensión lectora, los datos muestran que el 45,2% de los escolares se encuentra en el nivel más bajo, lo que expresa las dificultades que tienen para leer, analizar e interpretar textos, lo que dificulta la adquisición de conocimientos en otras áreas y el desarrollo de las competencias académicas necesarias para un buen desempeño educativo.

En cuanto a la influencia del género, el análisis estadístico no muestra diferencias significativas entre hombres y mujeres: para las habilidades metalingüísticas la p es 0,511 y para la comprensión de lectura p es 0,287, valores mayores que 0,05 en ambos casos. Estos resultados permiten aceptar la hipótesis nula y concluir que las dificultades se dan de forma similar en ambos grupos y su causa debe ser encontrada en factores educacionales y contextuales, no en el género.

Con la técnica correlacional se comprobó que existe correlación estadísticamente significativa entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora, pues el p-valor 0,000 es menor que el nivel de significancia y el coeficiente de correlación de Spearman es alto (rho = 0,716); es decir, a mayor nivel de habilidades metalingüísticas, mayor será el nivel de desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos.

A partir de los resultados obtenidos, se hace evidente la necesidad de fortalecer las habilidades metalingüísticas desde edades tempranas; el predominio de niveles bajos en ambas variables, junto con una correlación existente, sugiere que las dificultades observadas responden a procesos acumulativos que podrían ser abordados preventivamente mediante estrategias pedagógicas enfocadas en el desarrollo del lenguaje, los cuales podrían permitir mejorar el rendimiento lector, favorecer un desarrollo cognitivo más sólido y mayor capacidad para interactuar críticamente con la información.

RECOMENDACIONES

Se recomienda que la institución implemente un sistema de seguimiento de las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora, con el fin de identificar de manera temprana a los estudiantes que presenten desfases en el desarrollo de destrezas previas esenciales para la lectura, permitiendo la implementación de programas de refuerzo individualizados. La evaluación periódica facilitará la adaptación de las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales.

Se recomienda a los docentes integrar de manera intermitente juegos lingüísticos interactivos y lúdicos en sus planificaciones, estos deben estar diseñados para fomentar la manipulación consciente de los sonidos del lenguaje, la segmentación de palabras en oraciones y la reflexión sobre las estructuras gramaticales. El propósito es desarrollar las habilidades metalingüísticas de los estudiantes de una manera natural, motivadora y significativa, transformando el aprendizaje del lenguaje en una experiencia activa y participativa.

Se recomienda a los docentes deben colaborar con las autoridades correspondientes para agregar desafíos cognitivos a los textos diseñados para su edad y etapa de desarrollo. En este nivel, los estudiantes deben analizar la estructura del lenguaje, reconocer los recursos lingüísticos y derivar inferencias de significados implícitos. Al hacerlo, se espera una mejora en el uso de habilidades metalingüísticas en situaciones auténticas de lectura, lectura crítica y de apreciación, así como un incremento en la autonomía intelectual.

Se recomienda potenciar talleres y orientaciones diseñados para familias y organizados por la institución educativa, debe incentivar a las familias a establecer rutinas de lectura en casa. Estos talleres deben ofrecer oportunidades para que las familias hagan preguntas y expresen comentarios y reflexiones. La intención es crear y mantener ambientes familiares que nutran y fomenten el lenguaje, la comprensión lectora y, en general, el desarrollo intelectual del niño.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, V., Ramírez, G., & Hernández, S. (2021). Intervention for oral language comprehension skills in preschoolers with developmental language disorder. International Journal of Language & Communication Disorders, 56(6), 1258–1273. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12676

Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., Mateus-Moreno, A., Esteller-Cano, À., & Adrover-Roig, D. (2025). Perfiles de habilidades lectoras y sus precursores fonológicos y lingüísticos en adolescentes con dificultades en el lenguaje oral y escrito. Revista de Investigación En Logopedia, 15, 145–157. https://doi.org/10.5209/rlog.100898

Akpur, U. (2020). Critical, reflective, creative thinking and their reflections on academic achievement. Thinking Skills and Creativity, 37. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100683

Arán Filippetti, V., & López, M. B. (2024). Executive functions and metalinguistic awareness in school-age children: A longitudinal approach to reading comprehension. *Cognitive Development*, *69*.

Astaiza-Samboní, J., & López-Molina, C. (2024). Motivación lectora y comprensión inferencial en estudiantes de secundaria. Revista InveCom, 6(2). https://doi.org/10.5281/zenodo.16177897

Atoc, P. (2020). Los niveles de comprensión lectora. Secretaría de Educación de Tabasco.

Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, *57*(2), 498-510.

Bizama, M., Arancibia, B., & Sáez, F. (2018). Conciencia metalingüística, memoria de trabajo y nivel socioeconómico en niños con aprendizaje lingüístico inicial. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, *38*(1), 15–23. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2017.07.001

Castillo Peña, C. (1998). Función metalingüística, metalenguaje y autonimia. *Lexis*, *22*(2), 243-266. https://doi.org/10.18800/lexis.199802.005

Chacón, L. J. R., Morales, G. E. R., Luna, A. C. P., Medina, J. H. C., & Cantuña-Vallejo, P. F. (2022). El Muestreo Intencional No Probabilístico como herramienta de la investigación científica en carreras de Ciencias de la Salud. Universidad y Sociedad, 14(S5), 681-691.

Citoler, S. D. (1995). El desarrollo de las habilidades metalingüísticas: La consciencia fonológica. *Hispadoc*, 121-137.

Crespo, N. (2019). Desarrollo metalingüístico y comprensión lectora en la etapa escolar. Editorial Universitaria.

Cuetos, F. (2020). Psicología de la lectura (9ª ed.). Wolters Kluwer.

Defior, S. (2014). Desarrollo de las habilidades metalingüísticas y su impacto en el éxito lector. Editorial Síntesis.

Flores Gavilánez, D. G. (2024). Habilidades metalingüísticas y el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de Educación General Básica [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional UTA. https://repositorio.uta.edu.ec/items/83a9eb7e-36ec-4b50-93d0-c9c04bdab789

Flórez-Romero, R., Torrado-Pacheco, M. C., & Magnitskaya, N. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *38*(3), 441-456.

Fresneda, R. G., & Mediavilla, A. D. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. Educacion XX1, 21(1), 395–416. https://doi.org/10.5944/educXX1.13256

García Hernández, I. A. (2024). Factores que inciden en la comprensión lectora: Motivación y vocabulario. Escuela Normal Eskildsen.

García-Sánchez, J., Martínez-Ramos, L., y López-Méndez, R. (2023). Metodología de la investigación: Una aproximación práctica a los diseños cuantitativos. Ediciones Mawil.

Guerrero, G. C., Laliena Aznar, S., & Rodríguez Hernández, P. J. (2024). Incidencia de habilidades lingüísticas y lectoras en la lectura comprensiva de escolares chilenos. Revista Signos. Estudios de Lingüística, 57(116). https://doi.org/10.4151/S0718-09342024011601039

Gutiérrez Alcalá, E. (2020). Impacto del tiempo de pantalla en la salud de niños y adolescentes. Revista Médica Sinergia, 5(6), e370. https://doi.org/10.31434/rms.v5i6.370

Gutiérrez-Fresneda, A. (2018). La segmentación léxica en la etapa de educación primaria y su relación con la escritura. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 38(2), 65-72.

Gutiérrez-Fresneda, A., de-la-Peña, C., & Jover-Miró, J. (2021). Desarrollo de la conciencia metalingüística para la comprensión lectora en castellano como segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, *26*(2), 191-209. https://doi.org/10.15359/ree.26-2.11

Gutiérrez-Fresneda, R. (2020). Habilidades metalingüísticas y aprendizaje de la lectura. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 112-125.

Gutiérrez-Fresneda, R., & Díez-Mediavilla, A. (2021). Conciencia metalingüística y su repercusión en la adquisición de la comprensión lectora. *Revista de Psicodidáctica*, *26*(1), 45-52. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.001

Guzmán-Simón, F., García-Jiménez, E., & Mendinueta-Alba, M. (2022). The executive functions and metalinguistic awareness in the writing of emergent writers. *Frontiers in Psychology*, *13*, 932462. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.932462

Guzmán-Torres, C., Molina-García, F., Armas-Erazo, M., Arboleda-Vásquez, E., y Barba-Ayala, J. (2025). Diseño de un instrumento para evaluar habilidades metalingüísticas en Educación Básica Media. Revista Conrado, 21(107), e4951. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4951

Huamán Herreros, G. A. (2024). Relevancia de la comprensión lectora en educación: Una revisión sistemática. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15(29). https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2109

Hurtado, M. C. (2015). LA CONCIENCIA FONOLÓGICA. Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 67–2015. http://riai.jimdo.com/

Inoa Tatis, Y. A. (2025). Incrementar el Nivel de Vocabulario para la Comprensión Lectora. Universidad del País Vasco. https://addi.ehu.es/handle/10810/76937

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [Ineval]. (2026). *Informe Nacional de Resultados Ser Estudiante - Subnivel Básica Media (Año lectivo 2024-2025)*. Ineval. https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/sestciclo21/nacional/2024-2025_7.pdf

Junco Chávez, L. M., García Arellano, K. E., Ordoñez Vivero, R. E., & Reigosa Lara, A. (2024). Aplicación de la teoría sociocultural de Vygotsky y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo bachillerato. Magazine de Las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación, 9(4), 86–113. https://doi.org/10.33262/rmc.v9i4.3242

Kim, Y. S. G. (2020). Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading (DIER). Journal of Educational Psychology, 112(4), 667-684. https://doi.org/10.1037/edu0000407

Laliena Aznar, S., Laliena Aznar, L., Susín Nieto, B., Cemeli Cano, M., & Rodríguez Hernández, P. J. (2024). ¿Ha influido la pandemia por COVID-19 en el desarrollo neurológico de los niños? Pediatría Atención Primaria, 26(103), 239-247. https://doi.org/10.60147/a23f9327

Leghari, R. (2026). Language: Acquisition, development, disorders, and computational perspectives. Medium: Science & Cognition.

Lev Vygotsky. (2001). Implicaciones Educativas De La Teoría Sociocultural De Vigotsky. Revista Educación, 25(2), 59–65.

Martínez-Cubelos, J., & Ripoll-Salceda, J.-C. (2026). Comprobación del modelo de comprensión lectora directo y de la mediación inferencial en alumnado español. *Ocnos*, *25*(1), 1-13. https://doi.org/10.18239/ocnos_2026.25.1.547

Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., y Ostrosky, F. (2013). ENI-2: Evaluación Neuropsicológica Infantil (2da ed.). Manual Moderno.

Mena Guerrero, B. L., & Bonilla Roldán, M. de los Á. (2024). Determinantes de Salud y Bienestar en el Desarrollo Lingüístico de Niños Preescolares de 3 a 4 Años. ASCE MAGAZINE, 4(4), 3066–3085. https://doi.org/10.70577/asce.v4i4.561

Mercado, M. L. N., & Madriles, C. D. S. M. (2023). La investigación de alcance correlacional dentro de un aula educativa. Investigación Educativa Duranguense, 14(22), 51-56.

Meza Ortega, C., & Ramírez Lozada, H. (2025). El uso de Kahoot para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. Revista Ibero Ciencias, 4(3). https://doi.org/10.63371/ic.v4.n3.a188

Molina Lara, L. M. (2024). La Metacognición: Estrategia para el Desarrollo de Competencias Académicas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(2), 6124-6144. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11030

Parra-Bravo, P., & Bojorque, G. (2022). Desarrollo de la conciencia fonológica en edades tempranas: Revisión de la literatura. Revista Pucara, (32), 115-138. https://doi.org/10.18537/puc.32.01.07

Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, *2*(3), 176-186. https://doi.org/10.1002/tea.3660020303

Piaget, J. (1976). *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*. Harvard University Press

Puma Chombo, J. E., Melgarejo Valverde, J. A., & Cadenillas Albornoz, V. (2024). Memoria de trabajo en los aprendizajes. Una revisión sistemática. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8(32), 1-15. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.737

Quezada Mena, G. (2025). Lectura comprensiva en el aprendizaje de estudiantes en la educación básica: una revisión sistemática. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, *9*(40), 528–545. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.1160

Quispe-Morales, R. A. (2022). Desarrollo de la conciencia metalingüística para la comprensión lectora en castellano como segunda lengua. Revista Electrónica Educare, 26(2), 1-19. https://doi.org/10.15359/ree.26-2.11

Ramírez Peñafiel, P. T., Moyota Mora, A. A., Cabrera Mendoza, J. V., & Ortiz Mazo, A. D. (2025). Estrategias lexicales para la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto año de educación básica. Arandu UTIC, 12(2), 4146–4167. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1220

Riera, G. (2024). Validación de un cuestionario para evaluar los conocimientos previos de estudiantes universitarios. CUICIID 2024. https://doi.org/10.15178/CUICIID2024

Ripoll, J. C., y Aguado, G. (2021). *Enseñar comprensión lectora: Guía basada en la evidencia*. Editorial EOS.

Ripoll-Salceda, J. C., Aguado-Alonso, G., y Díaz-Asensio, M. (2024). Conciencia metalingüística y su vinculación con la comprensión inferencial en la escuela primaria: un estudio empírico. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, *44*(2), 100-112.

Rivas, Y. R. C. (2023). Formación bajo el enfoque por competencias a nivel universitario. Revista Guatemalteca de Educación Superior, 6 (2), 1-10.

Rivera, A. (2024). Estrategias metodológicas activas para la comprensión lectora como eje de los aprendizajes en adolescentes de 12 - 13 años. Revista Espacios, 45(1), 1-15. https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n01p01

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, *59*(1), 87-118. https://doi.org/10.35362/rie590458

Támara, V. G. (2022). Enfoque cuantitativo: taxonomía desde el nivel de profundidad de la búsqueda del conocimiento. 2(1).

Tarrillo, O., Mejía, J., Dávila, J., Pintado, C., Tapia, C., Chilón, W., & Velez, S. B. (2024). Metodología de la investigación: una mirada global. Ciencia Latina Internacional. https://doi.org/10.37811/cli_w1078

Terán-Ganchala, M. G., y Morocho-Calvopiña, A. L. (2023). Procesamiento metalingüístico y habilidades de comprensión lectora en el subnivel medio de Educación General Básica. *Revista Arbitrada de Ciencias Sociales y Humanidades CHAKIÑAN*, (21), 84-99.

Torres, E. (2023). ESTUDIO DE LA FUNCIÓN METALINGÜÍSTICA EN UN AULA DE 5 AÑOS: UNA PROPUESTA LÚDICA. In Universidad de Valladolid. Universidad de Valladolid.

UNAM. (2024). Comprensión lectora y contexto cultural: Un análisis comparativo. Repositorio Digital UNAM. https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/6ee152fe-69f8-46be-b11f-b86758aeff21/content

Urrego Yupanqui, S., Vásquez Ríos, J., Romero Nicolás, A., Nieto-Rivas, E., & Santa Cruz Espinoza, R. (2023). Desarrollo de la conciencia fonológica en el nivel inicial. SEARCHING, 5(1), 19–33. https://doi.org/10.46363/searching.v5i1.2

Valdez Asto, J. L. (2022). Comprensión lectora y rendimiento académico. TecnoHumanismo. Revista Científica, 2(4), 44–66.

Valle-Zevallos, M.-J., Mendez-Vergaray, J., & Flores Masías, E. (2024). La conciencia fonológica y su relación con la lectura: Revisión sistemática. ASCE MAGAZINE, 4(4), 115-130. https://doi.org/10.70577/asce.v4i4.561

Vinichenko, A., Vangsnes, Ø. A., & Røyneland, U. (2026). Spotting the lect: Asymmetric literacy competencies in multilectal contexts. Ampersand, 16, 100262. https://doi.org/10.1016/j.amper.2026.100262

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Vygotsky, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. En Obras escogidas (Vol. 2). Visor.

Yildiz, M., Arslan, S., & Gündoğdu, K. (2022). Impact of school closure due to COVID-19 on phonemic awareness of first-grade primary school children. Humanities and Social Sciences Communications, 9(1), 1-11. https://doi.org/10.1057/s41599-022-01218-0

Zhang, L., Wang, Y., & Chen, X. (2026). Metalinguistic awareness and reading development: A longitudinal study in primary education. Frontiers in Psychology, 17, 1678170. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1678170