

Procesos metacognitivos y lectores en estudiantes de cuarto y quinto grado de 2 instituciones privadas de Barranquilla- Colombia

Metacognitive and reading processes in fourth and fifth grade students from 2 private institutions in Barranquilla- Colombia



Lina Isabel **Andrade Gonzalez**
Monica Patricia **Muñoz Hernández**
Alexander Elías **Parody Muñoz**



**Universidad
Metropolitana**

Diseñado por Magnific

ART Volumen 26 #1 enero - julio

Photo By/Foto:



Revista
ARETÉ

ISSN-I: 1657-2513 | e-ISSN: 2463-2252 *Fonoaudiología*

ID: [10.33881/1657-2513.art.26106](https://doi.org/10.33881/1657-2513.art.26106)

Title: Spectroacoustic characterization of pharyngeal swallowing times in healthy adults: a descriptive percentile analysis

Título: Procesos metacognitivos y lectores en estudiantes de cuarto y quinto grado de 2 instituciones privadas de Barranquilla- Colombia

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Spectroacoustic characterization of pharyngeal swallowing times in healthy adults: a descriptive percentile analysis

[es]: Procesos metacognitivos y lectores en estudiantes de cuarto y quinto grado de 2 instituciones privadas de Barranquilla- Colombia

Author (s) / Autor (es):

Andrade Gonzalez, Muñoz Hernández & Parody Muñoz

Keywords / Palabras Clave:

[en]: Metacognitive; Reading; Comprehension; Educational level; Education.

[es]: Metacognición; Lectura; Comprensión; Escolaridad; Educación.

Submitted: 2026-02-06

Accepted: 2026-05-06

Resumen

Esta investigación se orientó a determinar la relación existente entre los procesos metacognitivos de la lectura y los procesos lectores en estudiantes de cuarto y quinto grado de básica primaria de de dos instituciones privadas de Barranquilla, Colombia. Se realizó bajo un enfoque cuantitativo, diseño observacional - transversal y un tipo de investigación correlacional. La muestra estuvo constituida por 23 estudiantes quienes contaron con el consentimiento informado de sus padres y aceptaron participar. Se aplicaron: Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA) y la Batería de evaluación de los procesos lectores Revisada (PROLEC-R).

En los resultados se destaca una correlación significativa entre el proceso de planificación y el componente semántico ($r=0.4435$, $p=0.0341$), señalando que planificar estrategias lectoras beneficia la comprensión del significado textual. Asimismo, la planificación-persona se asoció positivamente con la lectura de palabras ($r = 0.5938$, $p = 0.0028$), la planificación-texto con la comprensión de oraciones ($r = 0.518$, $p = 0.0113$). El proceso supervisión con la variable tarea, tanto en lectura de palabras ($r = 0.4745$, $p = 0.0221$) como en comprensión oral ($r = 0.6447$, $p = 0.0009$) reflejó una relación positiva. La evaluación-persona se relacionó significativamente con la tarea de igual-diferente ($r = 0.5084$, $p = 0.0132$).

Lo anterior demuestra que la planificación impacta positivamente el proceso semántico de la lectura, asimismo la supervisión y evaluación también afectan el desempeño lector en tareas que requieren comprensión y segmentación.

Se resalta la importancia de promover los procesos metacognitivos en el aula para jalonar la competencia lectora.

Abstract

This research aimed to determine the relationship between metacognitive reading processes and reading processes in fourth and fifth-grade students of primary education at two private schools in Barranquilla, Colombia. The study was conducted under a quantitative approach, with an observational and cross-sectional design, and a correlational type of research. The sample consisted of 23 students who had informed parental consent and agreed to participate. The following instruments were applied: Reading Awareness Scale (ESCOLA) and the Revised Battery for Assessing Reading Processes (PROLEC-R).

The results highlight a significant correlation between the planning process and the semantic component ($r = 0.4435$, $p = 0.0341$), indicating that planning reading strategies benefits the comprehension of textual meaning. Similarly, planning-person was positively associated with word reading ($r = 0.5938$, $p = 0.0028$), planning-text with sentence comprehension ($r = 0.518$, $p = 0.0113$). The supervision process with the task variable showed positive relationships in both word reading ($r = 0.4745$, $p = 0.0221$) and oral comprehension ($r = 0.6447$, $p = 0.0009$). Evaluation-person was significantly related to the same-different task ($r = 0.5084$, $p = 0.0132$).

The above demonstrates that planning positively impacts the semantic process of reading; likewise, supervision and evaluation also affect reading performance in tasks requiring comprehension and segmentation. The importance of promoting metacognitive processes in the classroom to enhance reading competence is highlighted.

Citar como:

Andrade Gonzalez, L. I., Muñoz Hernández, M. P., & Parody Muñoz, A. E. (2026). Procesos metacognitivos y lectores en estudiantes de cuarto y quinto grado de 2 instituciones privadas de Barranquilla- Colombia. *Areté*, 26 (1), 49-57.

Lina Isabel **Andrade Gonzalez**, *sp*
ORCID: [0000-0002-3322-3599](https://orcid.org/0000-0002-3322-3599)

Source | Filiacion:
Universidad Metropolitana

BIO:
Fonoaudióloga. Especialista en Modelos, Tipos y Diseños de Investigación, Magister en Educación.

City | Ciudad:
Colombia

e-mail:
lina.andrade@unimetro.edu.co

-

Monica Patricia **Muñoz Hernández**, *sp*
ORCID: [0000-0002-9870-2056](https://orcid.org/0000-0002-9870-2056)

Source | Filiacion:
Universidad Metropolitana

BIO:
Fonoaudióloga. Esp. Trastornos Cognoscitivos y del Aprendizaje, Mag. Trastornos Cognoscitivos y del Aprendizaje, Mag. Educación Inclusiva e Interculturalidad.

City | Ciudad:
Colombia

e-mail:
monica.munoz@unimetro.edu.co

-

Alexander Elías **Parody Muñoz**
ORCID: [0000-0003-0155-266X](https://orcid.org/0000-0003-0155-266X)

Source | Filiacion:
Universidad Metropolitana

BIO:
Ingeniero Industrial - Magister en Estadística Aplicada

City | Ciudad:
Colombia

e-mail:
aparody@unimetro.edu.co

-

Procesos metacognitivos y lectores en estudiantes de cuarto y quinto grado de 2 instituciones privadas de Barranquilla- Colombia

Metacognitive and reading processes in fourth and fifth grade students from 2 private institutions in Barranquilla- Colombia

Lina Isabel **Andrade Gonzalez**¹
Monica Patricia **Muñoz Hernández**²
Alexander Elías **Parody Muñoz**³

Introducción

La lectura constituye una actividad cognitiva fundamental y compleja, mediante la cual se adquieren conocimientos. Este proceso implica el acceso a una amplia cantidad de información en la sociedad de hoy; por ello, las dificultades lectoras influyen directamente en el aprendizaje (Jiménez, 2004).

La comprensión lectora involucra diversos niveles, abordados en esta investigación mediante la aplicación de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R) (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2007). Dichos procesos son: perceptivos y de identificación de letras: responsables del análisis visual que incluye fijaciones y desplazamientos oculares sobre el texto, para decodificar los signos gráficos que finalmente son procesados por el cerebro. Se evalúan mediante las pruebas de nombre o sonido de las letras e igual-diferente.

1 Universidad Metropolitana. Docente. Lina.andrade@unimetro.edu.co

2 Profesor investigador. Universidad Metropolitana. Fonoaudióloga. Esp. Trastornos Cognoscitivos y del Aprendizaje, Mag. Trastornos Cognoscitivos y del Aprendizaje, Mag. Educación Inclusiva e Interculturalidad. monica.munoz@unimetro.edu.co Ingeniería Industrial - Magister en Estadística Aplicada

3 Docente de Apoyo Estadístico. Universidad Metropolitana, Colombia.

Procesos metacognitivos y lectores en estudiantes de cuarto y quinto grado de 2 instituciones privadas de Barranquilla-Colombia

El reconocimiento visual de palabras (proceso léxico): implica recuperar la fonología y el significado de las palabras a través de las rutas fonológica y léxica, evaluado a través de las pruebas de lectura de palabras y pseudopalabras.

El proceso sintáctico: facilita el análisis de las oraciones y el establecimiento de relaciones entre las palabras; se valora mediante las pruebas de estructuras gramaticales y signos de puntuación.

Finalmente, el proceso semántico: se refiere a extraer el significado de la oración e integrarlo a los conocimientos previos; se analiza con las pruebas de comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2007; Cuetos, F., 2010).

Desde una perspectiva interactiva, la comprensión lectora se lleva a cabo en la relación entre el texto y el lector. En este modelo, el procesamiento de la información ocurre simultáneamente en dos direcciones: de forma ascendente, desde los niveles estructurales inferiores (letras, palabras, oraciones) hacia niveles más complejos, y de forma descendente, a partir de las expectativas y conocimientos previos del lector que buscan la comprobación en indicadores de los niveles léxico, sintáctico, gráfico-fonológico (Solé, 1992).

Para comprender, el lector debe participar activamente con el fin de procesar y evaluar el texto (Solé, 1992). A medida que esta valoración se vuelve más profunda y consciente, el lector no solo busca respuestas a sus preguntas, sino que reflexiona sobre cómo se aproxima al texto, qué estrategias utiliza y si estas son efectivas. Estas acciones corresponden a la metacognición, entendida como el conocimiento y regulación del propio proceso de aprendizaje. Incluye planear estrategias de forma consciente, recordar información, enfrentar dificultades y tomar decisiones, permitiendo aplicar lo aprendido en nuevas situaciones (Jiménez, 2004). El dominio de habilidades metacognitivas caracteriza a los buenos lectores, lo que explica su importancia (Medina, Leal, Flórez, & Rojas, 2009). Así, un lector competente no solo comprende el texto, sino que reflexiona sobre sus estrategias y optimiza continuamente el proceso para hacerlo más eficaz y consciente. La metacognición se centra “en la participación del individuo en su proceso de pensamiento” (Valenzuela, 2019, p. 12).

Diversas investigaciones evidencian la relación entre la metacognición y la comprensión lectora en distintos niveles escolares. En este sentido, se ha identificado una correlación significativa entre el uso de estrategias metacognitivas y los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica (Cruzado, 2020; Robles, 2022). En concordancia con estos hallazgos, los lectores que presentan un mayor desarrollo de habilidades inferenciales tienden a mostrar un mejor desempeño metacognitivo, especialmente en los procesos de evaluación de la lectura (Tantowie, Sunendar, Rahman, & Hartati, 2022).

El progreso metacognitivo se incrementa con la edad; sin embargo, los estudiantes con dificultades lectoras suelen presentar una menor capacidad para monitorear su rendimiento (Mirandola, Ciriello, Gigli, & Cornoldi, 2018).

Por otra parte, el uso de estrategias metacognitivas también se asocia de manera positiva y moderada con la motivación lectora, lo que sugiere que, a medida que los estudiantes emplean mayores recursos metacognitivos para regular su comprensión, aumenta también su interés por la lectura (Ascaño & Villocino, 2025).

En esta misma línea, diversos estudios evidencian la influencia positiva de las intervenciones centradas en estrategias metacognitivas sobre la comprensión lectora (Coronado Almanza et al., 2022; Laguna & Trujillo, 2017). Por ello, la promoción sistemática de dichas estrategias

favorece el desarrollo de una comprensión lectora más eficaz en los estudiantes (Romero et al., 2024).

Finalmente, se destaca la relevancia de la comprensión lectora autorregulada, en particular el papel de la monitorización activa en línea como un componente clave para alcanzar una comprensión profunda del texto (Minguela, Solé, & Pieschl, 2015).

A pesar de la evidencia existente, las investigaciones coinciden en señalar que los procesos metacognitivos desempeñan un papel muy importante en la comprensión lectora, relacionándose de manera significativa con diferentes niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico y con el desempeño lector en diversas etapas escolares. Asimismo, se reconoce que la planificación, la supervisión y la evaluación constituyen componentes clave del lector competente y que las intervenciones orientadas al desarrollo de estas habilidades favorecen una comprensión más eficaz. No obstante, persisten vacíos importantes, particularmente en estudios que analicen de manera integrada y específica la relación entre los procesos metacognitivos y los diferentes procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos mediante instrumentos estandarizados que permitan una caracterización precisa del desempeño lector en contextos escolares específicos.

Lo anterior muestra la relevancia de estudiar la relación entre los procesos lectores y metacognitivos en los niños y niñas en instituciones privadas de la ciudad de Barranquilla, teniendo en cuenta los escasos estudios que abordan esta relación de manera integrada y específica sobre todo en el contexto regional y local.

Esta investigación amplía el conocimiento científico sobre el funcionamiento de la lectura en estas dos instituciones y aporta información relevante para la toma de decisiones tanto pedagógicas como terapéuticas, ambas orientadas a fortalecer la comprensión lectora, favorecer la autorregulación del aprendizaje y prevenir dificultades académicas posteriores.

Con la anterior fundamentación, el presente estudio tuvo como objetivo: determinar la relación entre los procesos metacognitivos y los procesos lectores en estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria de una institución educativa de Barranquilla- Colombia y en consecuencia la pregunta problema establecida fue ¿Cuál es la relación entre los procesos metacognitivos y los procesos lectores de los estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria de una institución educativa de la ciudad de Barranquilla- Colombia?

Para evaluar los procesos metacognitivos, se hizo uso de la prueba ESCOLA (Puente, Jiménez, & Alvarado, 2009) la cual valora la metacompreensión lectora, en cuanto a los procesos de:

Planificación: trata de la pesquisa de información, como el lector asume la lectura, la elección de estrategias de lectura óptimas, de acuerdo con el propósito de la tarea, la solicitud y del formato textual.

Supervisión: refleja la adecuación en cuanto a la atención y el control, que lleva a cabo el lector para ejecutar lo demandado, el uso de estrategias para determinar la información textual importante, la persistencia y autoeficacia del lector examinando las herramientas lectoras que faciliten la comprensión textual. También cómo aborda los desafíos en la lectura y si está en camino o no de cumplir la meta previamente establecida.

La evaluación se refiere a la revisión del rendimiento lector, la comprobación de que las estrategias usadas sean las más adecuadas para solucionar dificultades en la lectura y la determinación de lo logrado. Cada uno de estos procesos se conjuga con las variables:

persona, tarea, texto y estrategia (Fernández, Jiménez, Alvarado, & Puente, 2010).

Metodología

Enfoque, diseño y tipo de investigación.

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y un tipo correlacional de corte transversal. Su propósito fue analizar el desempeño de los estudiantes en las pruebas aplicadas y establecer la relación entre los procesos metacognitivos y la comprensión lectora. La investigación contó con la aprobación del comité científico (acta No 716 del 16 de abril del 2024) y de bioética (aval de aprobación No 527 del 25 de abril de 2024) de la Universidad Metropolitana.

Población y muestra.

La muestra estuvo conformada por 23 estudiantes de cuarto y quinto grado de educación primaria pertenecientes a dos instituciones educativas privadas de la ciudad de Barranquilla. En total, participaron 23 estudiantes de quinto grado (18 niños y 1 niña) y 4 estudiantes de cuarto grado (3 niños y 1 niña), seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. El promedio de edad de los estudiantes de quinto grado fue de 10 años, con un rango entre 9 y 11 años, mientras que en los de cuarto grado fue de 8,7 años, con un rango entre 8 y 9 años. Como criterios de inclusión, los estudiantes debían estar matriculados en los grados correspondientes y no presentar diagnósticos que pudieran impedir o interferir en la realización de las pruebas aplicadas.

Todos los participantes contaron con el consentimiento informado firmado por sus padres o acudientes y otorgaron su asentimiento, en concordancia con las disposiciones éticas establecidas en la normativa colombiana vigente.

Procedimiento.

Para la recolección de datos, dos investigadoras fonoaudiólogas, con formación y experiencia en la aplicación y calificación de las medidas utilizadas en la investigación, estuvieron a cargo de todo el proceso evaluativo de las 2 pruebas:

- **Prueba ESCOLA.** Escala de Conciencia Lectora. (Puente, Jiménez, & Alvarado, 2009), en su escala 28-A, que evalúa tres procesos metacognitivos (planificación, supervisión y evaluación) y tres variables (tarea, persona y texto), incorporando el comportamiento estratégico en todos los ítems. Su rango de aplicación es de 8 a 13 años. Las investigadoras brindaron las instrucciones de forma grupal como lo sugiere la prueba y los estudiantes respondieron en el formato de manera individual. (Fernández, Jiménez, Alvarado, & Puente, 2010)
- **PROLEC-R.** Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada. (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2007) el cual evalúa los procesos lectores, con el fin de establecer posibles dificultades, así como el estado de los procesos cognitivos relacionados. Su abordaje incluye la velocidad lectora, muy importante para conocer el grado de automatización de los

procesos lectores además de la precisión. Incluye los procesos de: identificación de letras, reconocimiento de palabras, procesos sintácticos y procesos semánticos, a través de 9 tareas: nombre o sonido de las letras, igual-diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, estructuras gramaticales, signos de puntuación, comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral. Está destinada a escolares de 6 a 12 años de edad cronológica. Esta prueba se aplicó de forma individual por las 2 docentes y estudiantes del Programa de Fonoaudiología con el conocimiento y la experiencia previa en su administración como parte de su formación académica. Los profesionales en formación contaron con el acompañamiento de las 2 docentes investigadoras durante las aplicaciones, supervisando el cumplimiento riguroso del protocolo correspondiente y verificando el registro adecuado en las hojas de respuestas.

Las pruebas mencionadas se aplicaron en 2 sesiones, en días distintos, en el ámbito escolar de los estudiantes, en un aula libre de ruido y con condiciones adecuadas, con una duración promedio de 45 a 60 minutos para cada sesión.

Finalmente, la interpretación de las pruebas estuvo a cargo de las docentes. Para asegurar la calidad del proceso, se establecieron acuerdos previos sobre los criterios de puntuación y se revisó la confiabilidad inter-evaluador, alcanzando un nivel satisfactorio gracias a la supervisión directa y a la revisión cruzada de todas las evaluaciones.

Análisis de la información

Los resultados fueron registrados en los formatos de cada prueba y posteriormente transcritos a una matriz de datos en Excel para su procesamiento. El análisis estadístico se centró en el uso de la matriz de correlación para determinar no solo la asociación entre las variables de estudio a través del valor p, sino que se midió la fuerza de dicha correlación a través de los coeficientes r y r². Por último, para medir la posibilidad de errores a la hora de identificar relaciones estadísticas, además del uso del valor p de forma directa, se complementó su uso con el False Discovery Rate (Benjamini & Hochberg, 1995).

Este método es más equilibrado ya que el valor crítico de significancia se establece con base al número de comparaciones que presentan un valor p inferior a 0,05 y no en función del total de relaciones analizadas. En este estudio, dicho criterio se aplicó considerando cinco relaciones estadísticamente significativas, por lo que el valor de corte se calculó mediante la expresión (posición / 5) × 0,05, lo cual contribuye a una interpretación más rigurosa y controlada de las asociaciones encontradas.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio, organizados en tablas que muestran las relaciones identificadas entre los procesos metacognitivos y las tareas lectoras evaluadas [A15.1].

En la Tabla 1 se presentan las correlaciones de Pearson (bilaterales) entre los procesos metacognitivos evaluados mediante ESCOLA (planificación, supervisión y evaluación) y los procesos lectores (perceptivo, léxico, sintáctico y semántico) medidos con la prueba PROLEC-R. Asimismo, se reportan los coeficientes de correlación (r), el coeficiente de determinación (r²) y los valores de significancia (p).

Tabla 1. Relación entre los procesos metacognitivos y los procesos lectores en estudiantes de cuarto y quinto grado.

Procesos metacognitivos	Perceptivo	Léxico	Sintáctico	Semántico
Total	r = 0.2629	r = 0.2808	r = 0.1590	r = 0.3857
	r ² = 0.6911	r ² = 0.0788	r ² = 0.0252	r ² = 0.1487
	p = 0.2256	p = 0.1944	p = 0.4686	p = 0.0691
Planificación	r = 0.0826	r = 0.1812	r = 0.1324	r = 0.4435
	r ² = 0.0068	r ² = 0.0328	r ² = 0.0175	r ² = 0.1967
	p = 0.708	p = 0.4079	p = 0.5469	p = 0.0341
Supervisión	r = 0.2938	r = 0.3434	r = 0.022	r = 0.36
	r ² = 0.0863	r ² = 0.1179	r ² = 0.0005	r ² = 0.1296
	p = 0.1737	p = 0.1087	p = 0.9204	p = 0.0915
Evaluación	r = 0.2747	r = 0.1661	r = 0.22	r = 0.1211
	r ² = 0.0755	r ² = 0.0276	r ² = 0.0484	r ² = 0.0147
	p = 0.2047	p = 0.4489	p = 0.3132	p = 0.5819

Fuente: Elaboración de los autores.
Nota. Correlaciones de Pearson entre puntuaciones de ESCOLA (procesos metacognitivos) y PROLEC R (procesos lectores). n = 23. r = coeficiente de correlación; r² = coeficiente de determinación. * p < 0.05.

En la Tabla 1 se observan las correlaciones de Pearson (bilaterales) entre los procesos metacognitivos evaluados mediante la escala ESCOLA (puntaje total, planificación, supervisión y evaluación) y los procesos lectores (perceptivo, léxico, sintáctico y semántico) medidos con la prueba PROLEC-R. Se destaca la relación entre el proceso de planificación y el proceso semántico (**r = 0.4435; p = 0.0341**), la cual resulta estadísticamente significativa, indicando que, a mayor nivel de planificación metacognitiva, mejor desempeño en el procesamiento semántico, sin embargo el R cuadrado calculado (**r² = 0.1967**) indica que esta relación explica aproximadamente el **19.67%** de la varianza, lo que sugiere una asociación de magnitud baja.

En la tabla 2, se evidencian los resultados de la relación entre los procesos metacognitivos desagregados por variable (Persona, Tarea, Texto) y las tareas lectoras específicas evaluadas por PROLEC-R. Se calcularon correlaciones de Pearson entre las nueve combinaciones de procesos metacognitivos de ESCOLA (3 procesos × 3 variables) y cuatro tareas lectoras específicas de PROLEC-R (Igual-Diferente, lectura de Palabras, comprensión de oraciones y comprensión oral).

Procesos metacognitivos	Igual-Diferente	Lectura de Palabras	Comprensión de Oraciones	Comprensión Oral
Planificación Persona	r = 0.1074	r = 0.5938	r = 0.0471	r = 0.2047
	r ² = 0.0115	r ² = 0.3526	r ² = 0.0022	r ² = 0.0419
	p = 0.6257	p = 0.0028	p = 0.8311	p = 0.3488
Planificación Tarea	r = 0.0327	r = 0.1087	r = 0.2595	r = 0.1938
	r ² = 0.0011	r ² = 0.0118	r ² = 0.0673	r ² = 0.0376
	p = 0.8823	p = 0.6216	p = 0.2318	p = 0.3755
Planificación Texto	r = 0.2983	r = -0.0779	r = 0.518	r = 0.3902
	r ² = 0.0890	r ² = 0.0061	r ² = 0.2683	r ² = 0.1523
	p = 0.1668	p = 0.7239	p = 0.0113	p = 0.0656
Supervisión Persona	r = 0.1293	r = 0.3172	r = -0.1737	r = 0.1356
	r ² = 0.0167	r ² = 0.1006	r ² = 0.0302	r ² = 0.0184
	p = 0.5566	p = 0.1403	p = 0.4279	p = 0.5374
Supervisión Tarea	r = 0.1832	r = 0.4745	r = 0.2492	r = 0.6447
	r ² = 0.0336	r ² = 0.2252	r ² = 0.0621	r ² = 0.4156
	p = 0.4028	p = 0.0221	p = 0.2514	p = 0.0009

Supervisión Texto	r = 0.2894	r = -0.0979	r = 0.2232	r = 0.243
	r ² = 0.0838	r ² = 0.0096	r ² = 0.0498	r ² = 0.0590
	p = 0.1805	p = 0.6568	p = 0.3059	p = 0.264
Evaluación Persona	r = 0.5084	r = 0.1986	r = 0.0725	r = 0.409
	r ² = 0.2585	r ² = 0.0394	r ² = 0.0053	r ² = 0.1673
	p = 0.0132	p = 0.3637	p = 0.7423	p = 0.0526
Evaluación Tarea	r = -0.0087	r = 0.006	r = -0.0526	r = 0.2193
	r ² = 0.0001	r ² = 0.0	r ² = 0.0028	r ² = 0.0481
	p = 0.9687	p = 0.9784	p = 0.8117	p = 0.3147
Evaluación Texto	r = 0.1292	r = 0.1661	r = 0.1832	r = 0.0819
	r ² = 0.0167	r ² = 0.0276	r ² = 0.0336	r ² = 0.0067
	p = 0.5568	p = 0.4487	p = 0.4027	p = 0.7103

Fuente: Elaboración de los autores.
Nota. Correlaciones de Pearson (bilaterales) entre los subprocesos metacognitivos (planificación, supervisión y evaluación en persona, tarea y texto) y las tareas lectoras (igual-diferente, lectura de palabras, comprensión de oraciones y comprensión oral). n = 23. r = coeficiente de correlación; r² = coeficiente de determinación. * p < 0.05.

En la Tabla 2 se identifican 5 correlaciones significativas, positivas de las 36 posibles, entre los procesos metacognitivos y tareas lectoras. En particular, el proceso de planificación-persona muestra una relación moderada con la lectura de palabras (**r = 0.5938, r² = 0.3526, p = 0.0028**) con un porcentaje de explicación del **35.26%** según el R² calculado, mientras que planificación-texto se asocia significativamente con la comprensión de oraciones (**r = 0.518, r² = 0.2683, p = 0.0113**) con un porcentaje de explicación del **26.83%** según el R² calculado.

Asimismo, el proceso de supervisión-tarea evidencia correlaciones positivas tanto con la lectura de palabras (**r = 0.4745, r² = 0.2252, p = 0.0221**) como con la comprensión oral (**r = 0.6447, r² = 0.4156, p = 0.0009**), siendo esta última la relación más fuerte observada, con un porcentaje de explicación del **41.56%** de acuerdo con el R² calculado.

Por último, se destaca la asociación significativa entre evaluación-persona y la tarea igual-diferente (**r = 0.5084, r² = 0.2585, p = 0.0132**), lo que sugiere una asociación entre la capacidad de evaluar la propia lectura y el reconocimiento visual y discriminación de palabras.

Discusión

Los resultados del estudio muestran una relación significativa entre el proceso de planificación y el procesamiento semántico, lo que quiere decir que, para extraer el significado de lo leído, es importante la exploración de la información, la disposición del lector ante la acción requerida y la elección de estrategias de acuerdo con el propósito de la lectura, la demanda y el formato textual (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2007; Cuetos, F., 2010). Sin embargo, la variabilidad en el procesamiento semántico puede explicarse solo en un **19.6%** por las habilidades de planificación, revelando una influencia específica de magnitud baja sobre los procesos de construcción de significado, dentro del conjunto de variables que intervienen en la comprensión lectora.

Este hallazgo coincide con un estudio que evaluó los procesos metacognitivos y lectores con las pruebas ESCOLA y PROLEC-R en 80 estudiantes de quinto y sexto grado, encontrando una relación significativa entre el proceso de planificación y el semántico (Guere Paredes & Palomino Bojorquez, 2024)

Asimismo, investigaciones previas señalan que los estudiantes con mayores capacidades metacognitivas de planificación lectora

desarrollan más fácilmente comprensión de tipo inferencial que los estudiantes que no cuentan con estas habilidades, lo que demuestra el valor predictivo de este proceso metacognitivo en la comprensión de tipo inferencial (Tantowie, Sunendar, Rahman, & Hartati, 2022)

Por otro lado, en relación con los procesos metacognitivos y las tareas lectoras, se observa que las variables persona, tarea y texto aportan de manera diferenciada a tareas específicas de lectura, lo que resulta interesante, si se tiene en cuenta que la investigación en este campo aún está en deuda de más estudios que permitan especificar los fundamentos que subyacen a la comprensión lectora en las edades escolares claves en el aprendizaje.

De manera particular, se evidenció que el proceso de planificación centrada en la variable persona, es decir la capacidad para anticipar las estrategias necesarias frente a la tarea, favorece la significación de las palabras a través de la ruta léxica. Esta correlación fue una de las cinco significativas encontradas dentro de las 36 analizadas y presenta una magnitud medio baja, lo que indica una asociación consistente, aunque no determinante, entre la planificación persona y la lectura de palabras. Se señala que el 35,26% de la variabilidad en el reconocimiento léxico puede explicarse por este proceso metacognitivo, evidenciando un aporte dentro del conjunto de factores que intervienen en el procesamiento lector.

Asimismo, se establece una relación significativa del proceso de planificación- texto, con la comprensión de oraciones. En este caso, el conocimiento del formato textual facilita el acceso al significado de diferentes estructuras oracionales. (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2007; Puente, Jiménez, & Alvarado, 2009). Esta relación presenta una magnitud medio baja, ya que el coeficiente de determinación señala que el 26,83% de la variabilidad en la comprensión de oraciones puede explicarse por la planificación centrada en el texto. Aunque este efecto no es el único influyente, muestra la importancia de este análisis como soporte metacognitivo que contribuye al procesamiento semántico durante la lectura.

En relación con los procesos de supervisión y evaluación, también se identificaron asociaciones significativas, lo que evidencia que los efectos metacognitivos se concentran en relaciones puntuales y de magnitud variable.

Los resultados entre supervisión-tarea y lectura de palabras demuestran que la construcción del significado mediante la ruta léxica se ve favorecida por la adaptación atencional y el control ejercido durante la lectura. Se evidencia una correlación de magnitud baja, explicando el 22,5% de la variabilidad en la lectura de palabras. No obstante, la significancia estadística de la relación pone de manifiesto el papel específico de la supervisión como un mecanismo que contribuye al control y ajuste del desempeño léxico durante la lectura.

El proceso supervisión-tarea mostró la correlación más fuerte del estudio, sugiriendo que el seguimiento metacognitivo es especialmente importante para la comprensión oral (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2007; Puente, Jiménez, & Alvarado, 2009). La magnitud moderada de esta asociación indica un efecto sustancial, explicando el 41,6% del desempeño en la comprensión oral.

En consistencia con los resultados anteriores, (Mirandola, Ciriello, Gigli, & Cornoldi, 2018) observaron que los niños y niñas de primaria (3-5 °) y secundaria, con mejor comprensión lectora son más precisos en los juicios metacognitivos, evaluados posteriormente a la tarea. De acuerdo con esto, un buen desarrollo del proceso de supervisión como se muestra en el presente estudio, puede ser clave para las tareas de lectura de palabras y comprensión oral y en general, para el mejoramiento del proceso lector de los niños y niñas de la primaria.

En lo que respecta al proceso de evaluación-persona y la tarea de igual diferente, se identificó una relación significativa de una magnitud medio-baja, lo que indica una asociación consistente, aunque no determinante entre la capacidad de evaluación metacognitiva y el desempeño en la discriminación visual de palabras. El valor de r^2 evidencia que el 25,9% del rendimiento en la tarea igual diferente se explica por el proceso de evaluación persona, reflejando un aporte dentro del conjunto de factores que intervienen en esta habilidad. Este hallazgo sugiere que la capacidad para establecer diferencias entre palabras, habilidad vinculada a la segmentación silábica, se relaciona con el control del desempeño lector que ejercen los niños y niñas. Dicho control incluye la verificación de las estrategias utilizadas para superar dificultades y la identificación de los efectos alcanzados durante la lectura (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2007; Puente, Jiménez, & Alvarado, 2009).

Los resultados expuestos resaltan la relevancia de ahondar en los procesos que fundamentan la comprensión textual y especificar cuáles están interviniendo en las dificultades lectoras en la etapa escolar, con el fin de hallar las intervenciones pertinentes. (Gallego Ortega, Figueroa Sepúlveda, & Rodríguez Fuentes, 2009). Teniendo en cuenta que los hallazgos son fruto de las características particulares de los estudiantes valorados, así como de sus contextos, es vital a partir de estas caracterizaciones, diseñar programas que beneficien los procesos metacognitivos y por tanto el rendimiento lector. Esta necesidad se sustenta en estudios como el de (Grández-Guevara & González-Domínguez, 2021) que evidencian efectividad de un programa de intervención enfocado al desarrollo de las habilidades metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación de la lectura, demostrando resultados favorables en la comprensión lectora después de la intervención. Asimismo, otras investigaciones, presentan, una relación directa entre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y el mejoramiento de la comprensión de lectura en los niveles literal, inferencial y creativo o crítico. (Berrocal & Ramirez, 2019; Laguna & Trujillo, 2017).

Para generar un impacto positivo en la población escolar, es necesario trascender la enseñanza tradicional centrada en contenidos y avanzar hacia el desarrollo de habilidades metacognitivas, las cuales deben ser instruidas y entrenadas durante la etapa escolar. Este enfoque beneficiaría tanto a estudiantes con alto desempeño como a aquellos que presentan dificultades lectoras. Esta necesidad resalta el papel fundamental de los profesores y profesoras, quienes, al incorporar procesos metacognitivos en sus prácticas pedagógicas, podrían potenciar la comprensión lectora y la motivación de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje (Restrepo Torres & Clemenza de Araujo, 2025)

Estos resultados constituyen un punto de partida para las instituciones, ya que permiten orientar la capacitación profesoral hacia el diseño de actividades que fomenten los procesos metacognitivos, con el objetivo de mejorar las habilidades lectoras. Además, tener en cuenta que estas actividades deben elaborarse y aplicarse de acuerdo con los grados escolares, edades cronológicas, variables socioculturales y familiares que no fueron consideradas en el presente estudio.

Los resultados del presente estudio evidencian el papel determinante de la intervención fonoaudiológica en el desarrollo de los procesos lectores. Dentro de las funciones de estos profesionales se incluye la prevención de las dificultades en la lectura y la escritura, la identificación temprana de niños en riesgo de presentar alteraciones, así como la evaluación e intervención de dichos procesos (American Speech-Language-Hearing Association, 2001). No obstante, en consonancia con la literatura que establece una estrecha relación entre

Procesos metacognitivos y lectores en estudiantes de cuarto y quinto grado de 2 instituciones privadas de Barranquilla-Colombia

la autorregulación lectora y la comprensión de textos, es indispensable la incorporación sistemática de la evaluación de los procesos y estrategias metacognitivas en la práctica clínica y educativa. La información derivada de esta valoración permite una caracterización más rigurosa, integral y precisa de las dificultades asociadas al proceso lector. En este sentido, la intervención fonoaudiológica se configura como un eje integrador de los componentes lingüísticos y metacognitivos, lo que favorece la optimización de las habilidades lectoras y promueve el desarrollo de procesos de aprendizaje autónomo y significativo.

La presente investigación evidencia limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, el tamaño de la muestra fue reducido, lo que afecta la generalización de los hallazgos. Igualmente, no se controlaron variables socioculturales, familiares o académicas que podrían influir tanto en los procesos metacognitivos como en el desempeño lector. Por otra parte, el diseño transversal impide establecer relaciones de causalidad entre los procesos metacognitivos y lectores. En futuras investigaciones se sugiere incorporar muestras más amplias. Asimismo, sería pertinente incluir variables contextuales adicionales e inclusive realizar investigaciones longitudinales que permitan evidenciar la evolución de los procesos metacognitivos y su relación a lo largo del tiempo.

Conclusión

Los hallazgos del presente estudio evidencian una correlación significativa y positiva entre el proceso metacognitivo de planificación y la comprensión lectora de las 15 posibles correlaciones estudiadas. Esto confirma que, cuando los lectores seleccionan estrategias adecuadas en función del objetivo, la demanda y el formato del texto, se favorece de manera efectiva la construcción del significado.

Por tanto, estos hallazgos muestran la importancia de la planificación como un componente fundamental de la lectura autorregulada y, en consecuencia, del desempeño lector competente. En este sentido, se vuelve necesario incorporar la planificación de manera explícita en el aula, a través del modelado docente y del establecimiento progresivo de pasos o secuencias de acción, de modo que el estudiante logre interiorizarla como parte de su hábito lector y esta se traduzca, a largo plazo, en una mayor experticia lectora.

De igual manera, los resultados refuerzan la necesidad de incluir, dentro de la evaluación fonoaudiológica, la valoración de los procesos metacognitivos cuando se consulta por dificultades lectoras, dado su papel determinante en la regulación y optimización del desempeño lector.

También se evidencian 5 correlaciones de 36 posibles entre los procesos de planificación, supervisión y evaluación y tareas específicas: planificación-persona con lectura de palabras y planificación-texto con comprensión de oraciones. Estos resultados muestran que la anticipación de las tareas, considerando el objetivo y la estructura del escrito por parte de los niños y niñas evaluados, se asocia con una mejoría tanto en la significación de las palabras como la interpretación de diversos tipos de oraciones.

Lo anterior centra la atención en la importancia de presentar de forma clara y explícita los objetivos de las tareas lectoras, así como de favorecer la exposición sistemática a diversos formatos textuales, elementos que pueden no ser considerados relevantes en los procesos de enseñanza e intervención de la lectura.

Se encontró que el control de las estrategias lectoras en el

proceso supervisión-tarea favoreció tanto la lectura de palabras como la comprensión oral.

Asimismo, en el proceso de evaluación-persona y la tarea de igual-diferente, se observó que el reconocimiento de los resultados de la lectura, considerando las herramientas disponibles para los lectores, contribuyó a la discriminación de palabras.

Los resultados encontrados destacan la necesidad de establecer caracterizaciones de los procesos metacognitivos y lectores en estudiantes de los diversos grados escolares, considerando que la monitorización cognitiva se muestra más eficiente en niños y niñas de mayor edad cronológica (Mirandola, Ciriello, Gigli, & Cornoldi, 2018). Este dato puede tener que ver con relaciones variables entre la metacognición y la lectura lo cual requiere ser atendido de forma particular.

Un aspecto también relevante es la necesidad de que los maestros y maestras gestionen en las instituciones educativas “escenarios de comprensión” (Mendoza, Heras, Díaz, & Merino, 2023, p. 172) incluyendo el fomento de los procesos metacognitivos, como elemento clave para robustecer la competencia lectora (Gallego Ortega, Figueroa Sepúlveda, & Rodríguez Fuentes, 2009).

De acuerdo con lo anterior, los resultados del presente estudio tienen implicaciones prácticas para el diseño de estrategias pedagógicas e intervenciones educativas orientadas a promover la planificación, la supervisión y la evaluación de la lectura desde etapas tempranas, favoreciendo el aprendizaje autónomo.

Referencias

- American Speech-Language-Hearing Association. (2001). Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to reading and writing in children and adolescents. <https://www.asha.org/policy/ps2001-00104/>
- Ascaño, F., & Villocino, R. (2025). Metacognitive reading strategies and reading motivation among the elementary pupils: A multiple regression analysis. *International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*, 11(7), 331–338. <https://doi.org/10.36713/epra2013>
- Benjamini, Y., & Hochberg, Y. (1995). Controlling the false discovery rate: A practical and powerful approach to multiple testing. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 57(1), 289–300. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1995.tb02031.x>
- Berrocal, M., & Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Innova Educación*, 1(4), 522–545. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.008>
- Cerchiaro, E., Barras, R., Curiel, B., & Bustamante, L. (2021). Metacognición y resolución de problemas en niños escolarizados. *European Journal of Education and Psychology*, 14(2), 1–23. <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i2.1570>
- Coronado Almanza, E., Gamonal Montoya, J., Niño Montero, J., Vargas Quispe, G., & Macazana Fernández, D. (2022). Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes de la educación básica regular. *Epub*, 18(88), 308–317. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000500308
- Cruzado, H. (2020). Metacognición y comprensión lectora en estudiantes de cuarto de primaria de una institución educativa pública de Huaycán [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio de la UNE. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f07c504b-4c98-441c-a67a-39f24b740b3e/content>
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer España S.A.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). *Batería de*

- evaluación de los procesos lectores – Revisada. TEA Ediciones.
- Fernández, M., Jiménez, V., Alvarado, J., & Puente, A. (2010). La escala de conciencia lectora (ESCOLA): Un instrumento para evaluar metacognición y funciones ejecutivas en tareas de lectura. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 10(1), 79–93. <http://revistaneurociencias.com/index.php/RNNN/article/view/269>
- Gallego Ortega, J., Figueroa Sepúlveda, S., & Rodríguez Fuentes, A. (2009). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, (40), 187–208. <https://doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>
- Grández-Guevara, A., & González-Domínguez, N. (2021). La metacognición como clave para elevar el nivel de la comprensión lectora en estudiantes del nivel primario. *Estudios del Desarrollo Social*, 9(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322021000300016&lng=es&tlng=es
- Guere Paredes, O. P., & Palomino Bojorquez, Y. M. (2024). Relación entre los procesos de la comprensión lectora y las habilidades metacognitivas de la lectura en estudiantes peruanos de quinto y sexto de primaria. *Revista Psicológica Herediana*, 17(1), 1–7. <https://doi.org/10.20453/rph.v17i1.6224>
- Inciarte-González, A., Arvilla-Herrera, R., & Mier-Rodríguez, S. (2024). Contributions of metacognitive strategies to the inferential reading comprehension level. *Kurdish Studies*, 12(2), 5223–5239. <https://doi.org/10.58262/ks.v12i2.387>
- Jiménez, V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA) [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de la UCM. <https://docta.ucm.es/entities/publication/00bfb462-7a26-417d-9c5d-55d67716ae7d>
- Laguna, S., & Trujillo, E. (2017). Efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa Silvia Ruff de Huari [Tesis de maestría, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. Repositorio ALICIA. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCSS_be3b8252f5c9191f9eaea6efa6540db1
- Medina, M., Leal, A., Flórez, R., & Rojas, S. (2009). Efecto de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso sobre la calidad de comprensión y producción de textos expositivos en niños de tercero y cuarto de primaria. En A. Velasco (Ed.), *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá* (pp. 31–62). <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/326426576.pdf>
- Mendoza, D., Heras, E., Díaz, W., & Merino, T. (2023). Comprensión lectora, metacognición y estrategias didácticas: Rutas para el aprendizaje en estudiantes de primaria. *Foro Educativo*, 40, 167–194. <https://doi.org/10.29344/0718077>
- Minguela, M., Solé, I., & Pieschl, S. (2015). Flexible self-regulated reading as a cue for deep comprehension: Evidence from online and offline measures. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(5), 721–744. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9547-2>
- Mirandola, C., Ciriello, A., Gigli, M., & Cornoldi, C. (2018). Metacognitive monitoring of text comprehension: An investigation on postdictive judgments in typically developing children and children with reading comprehension difficulties. *Frontiers in Psychology*, 9, 2253. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02253>
- Puente, A., Jiménez, V., & Alvarado, J. (2009). ESCOLA escala de conciencia lectora. Evaluación e intervención psicoeducativa de procesos y variables metacognitivas durante la lectura. Editorial EOS.
- Restrepo Torres, R., & Clemenza de Araujo, C. (2025). Procesos metacognitivos mediados por docentes para fortalecer la lectura crítica en estudiantes de educación media. *Revista de Ciencias Sociales*, XXXI(11), 445–463. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10280412>
- Robles, L. (2022). Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en estudiantes de quinto de primaria de la institución educativa n° 88005 corazón de Jesús-Chimbote [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles Chimbote]. Repositorio ULADECH. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/35006>
- Romero, M., Chancay, M., Romero, S., Romero, J., Soto, J., & Benítez, C. (2024). Estrategias metacognitivas para potenciar la lectura en estudiantes del nivel elemental. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 28(122), 83–91. <https://doi.org/10.47460/uct.v28i122.794>
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Editorial Graó.
- Tantowie, T. A., Sunendar, D., Rahman, R., & Hartati, T. (2022). The role of metacognition (metacomprehension) and inferential ability on reading comprehension ability. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(11), 262–281. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.11.15>
- Urban, M., Urban, K., & Nietfeld, J. (2023). The effect of a distributed metacognitive strategy intervention on reading comprehension. *Metacognition and Learning*, 18, 405–424. <https://doi.org/10.1007/s11409-023-09334-1>
- Valenzuela, A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa*, 45, e187571. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187571>