

# Asociación de las habilidades académicas de lectura y el proceso de metacompreensión en estudiantes rurales

Hansel Fernando Rodríguez Gómez<sup>1</sup>



**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Rodríguez-Gómez, H. F. (2025). Asociación de las habilidades académicas de lectura y el proceso de metacompreensión en estudiantes rurales. *Revista UNIMAR*, 43(2), 27-43. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4661>

**Fecha de recepción:** 5 de febrero de 2025

**Fecha de revisión:** 6 de marzo de 2025

**Fecha de aprobación:** 17 de mayo de 2025

## Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar la asociación entre las habilidades académicas de lectura (precisión, comprensión y velocidad) y el proceso de metacompreensión (planeación, monitoreo y evaluación) en estudiantes de una institución educativa rural del departamento de Caldas, Colombia. Este propósito surgió a partir de los bajos resultados obtenidos sistemáticamente por los estudiantes rurales en pruebas de lectura, en comparación con sus pares de zonas urbanas y de instituciones privadas. El marco teórico se centró en las nociones de lectura, comprensión y metacognición, y se apoyó en la batería de evaluación neuropsicológica infantil (ENI) y en la escala de conciencia lectora (ESCOLA), con el fin de establecer un análisis comparativo. La investigación, de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, alcance descriptivo-correlacional y corte transversal, evidenció que existen pocas variables del proceso lector y de metacompreensión que presentan una correlación directa. En consecuencia, no fue posible establecer una asociación explícita entre las habilidades de lectura y la metacompreensión. Se concluye que, a pesar de que algunos estudiantes presentan dificultades en ciertas habilidades o procesos, pueden ser considerados lectores conscientes de su proceso comprensivo, según las valoraciones obtenidas a partir de la batería de evaluación neuropsicológica infantil y la escala de conciencia lectora.

*Palabras clave:* comprensión; lectura; metacompreensión; habilidades académicas



Resultado de la investigación titulada: *Asociación entre las habilidades académicas de lectura y metacompreensión en una muestra de niños de educación básica secundaria de un contexto rural*, desarrollada desde agosto de 2020 hasta agosto de 2022, en el departamento de Caldas, Colombia, en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas.

<sup>1</sup> Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Profesor, Secretaría de Educación del Valle del Cauca, Colombia. Correo electrónico: [hfrg.1320@gmail.com](mailto:hfrg.1320@gmail.com)

# Association of academic reading skills and the meta-comprehension process in rural students

## Abstract

This research aimed to determine the relationship between academic reading skills (accuracy, comprehension, and speed) and meta-comprehension processes (planning, monitoring, and evaluation) among students at a rural educational institution in Caldas, Colombia. This issue arose from rural students' consistently low performance on reading tests compared to their peers in urban areas and private institutions. The theoretical framework focused on the notions of reading, comprehension, and metacognition. It was supported by the Child Neuropsychological Assessment Battery and the Reading Awareness Scale to establish a comparative analysis. The quantitative, non-experimental, descriptive-correlational, and cross-sectional research study showed that few variables of the reading and meta-comprehension processes present a direct correlation. Consequently, an explicit association between reading skills and meta-comprehension could not be established. Despite some students presenting difficulties with certain skills or processes, the evaluations obtained from the child neuropsychological evaluation battery and the reading awareness scale suggest that they can be considered conscious readers of their comprehension process.

*Keywords:* comprehension; reading; meta-comprehension; academic skills

## Associação entre habilidades de leitura acadêmica e o processo de meta-compreensão em estudantes rurais

### Resumo

O objetivo desta pesquisa foi determinar a relação entre as habilidades de leitura acadêmica (precisão, compreensão e velocidade) e os processos de meta-compreensão (planejamento, monitoramento e avaliação) entre os alunos de uma instituição educacional rural em Caldas, Colômbia. Esse objetivo surgiu do desempenho consistentemente baixo dos alunos rurais em testes de leitura em comparação com seus colegas de áreas urbanas e instituições privadas. A estrutura teórica concentrou-se nas noções de leitura, compreensão e meta-cognição. Ele foi apoiado pela Bateria de Avaliação Neuropsicológica Infantil e pela Escala de Consciência de Leitura para estabelecer uma análise comparativa. O estudo de pesquisa quantitativo, não experimental, descritivo-correlacional e transversal mostrou que poucas variáveis dos processos de leitura e meta-compreensão apresentam uma correlação direta. Consequentemente, não foi possível estabelecer uma associação explícita entre as habilidades de leitura e a meta-compreensão. Apesar de alguns alunos apresentarem dificuldades com determinadas habilidades ou processos, as avaliações obtidas com a bateria de avaliação neuropsicológica infantil e a escala de percepção de leitura sugerem que eles podem ser considerados leitores conscientes de seu processo de compreensão.

*Palavras-chave:* compreensão; leitura; meta-compreensão; habilidades acadêmicas

## Introducción

De acuerdo con [Bautista y González \(2019\)](#), la brecha social en Colombia se profundiza cuando los procesos esenciales para el bienestar colectivo no se orientan con un propósito social claro. En este contexto, la enseñanza de la lectoescritura en las numerosas escuelas rurales (más de 30 mil sedes) adquiere una relevancia especial, dado su papel fundamental, reconocido en el artículo 22 de la [Ley General de Educación de 1994](#). Sin embargo, los resultados académicos consistentemente inferiores de los estudiantes rurales en comparación con sus pares urbanos y de instituciones privadas ([Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación \[Icfes\], 2018](#)) sugieren que este proceso no está cumpliendo su potencial para mitigar las desigualdades. Al tener este panorama, es posible, a través de este ejercicio investigativo, poner en cuestión la conceptualización y praxis de las habilidades académicas de lectura y la metacognición en un contexto rural colombiano para determinar su asociación.

Dentro del proceso de aprendizaje de los seres humanos, la lectura es el principio base del ejercicio y la metacognición es una de las piezas últimas consideradas fundamentales para hablar de comprensión de lectura y de pensamiento crítico. Como concepto, la lectura es un tema amplio sobre el cual recae una discusión que abarca las habilidades lingüísticas-académicas y el proceso cognitivo de los estudiantes. Para [Rosselli et al. \(2004\)](#), es una habilidad académica desde una visión neuropsicológica y entendida como un proceso consecuente del desarrollo escolar; la lectura es un campo enorme sobre el cual se discuten las formas de adquisición y de estudio, como la medición y la evaluación. En la perspectiva de [Matute et al. \(2013\)](#), se resalta que la lectura y la cognición permiten desarrollar las demás habilidades académicas. [Matute \(2011\)](#) coincide con [Cassany et al. \(1994\)](#) al reafirmar que el proceso lector es un producto claro de la escolarización.

Por su parte, [García et al. \(2018\)](#) plantean que la lectura «requiere procedimientos, secuencias de acciones y procesos que deben ser encaminados intencionalmente y armonizados con habilidades, destrezas y acciones cognitivas para lograr la

construcción de significados y la comprensión» (p. 159). Por lo tanto, es claro que los procesos de lectura que se orientan sin un propósito definido no contribuyen a la construcción de significados, sino que con ello se afecta negativamente y de manera directa el rendimiento escolar de los estudiantes. Con esta premisa, se concluye que una de las posibilidades del fracaso escolar en Colombia podría ser las dificultades en los procesos de lectura, si se entiende que esta tiene como proceso inherente la comprensión ([García et al., 2018](#)).

[Roselli et al. \(2004\)](#) identifican la precisión, la comprensión y la velocidad como habilidades fundamentales de lectura que los niños desarrollan progresivamente durante su escolarización. Tradicionalmente, estas habilidades han sido evaluadas mediante medidas directas y analizadas a través de percentiles ajustados por edad en instrumentos como la evaluación neuropsicológica infantil (ENI). Cabe señalar que dichas habilidades se cultivan desde el reconocimiento global de palabras en el jardín infantil hasta la atención a la morfología lingüística en etapas posteriores. Este desarrollo de la lectura se concibe como un proceso integral que involucra el crecimiento físico, psicológico y social del niño ([Matute et al., 2013](#)).

Según el Informe de la Prueba Saber 2018–2021 y el Informe de los resultados de PISA 2018 ([Icfes, 2020a](#)), el desempeño lector en Colombia no alcanza en su promedio las escalas internacionales. Estos informes han generado un espacio de discusión y reflexión sobre la formación del estudiantado en Colombia, porque indican, a partir de una valoración mixta (cuantitativa y cualitativa), el estado académico de los estudiantes. Existe una constante frente al porcentaje de estudiantes que se ubican en los niveles de insuficiente y mínimo, los cuales cobijan el 40 % y 50 % de la población evaluada ([Icfes, 2018](#); [Icfes, 2020b](#)). Así mismo, en el informe *Informe Nacional de Resultados para Colombia PISA 2018*, se corroborará que Colombia tiene un promedio de 412 puntos, el cual no alcanza los puntajes promedio de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2020), ni puntajes promedio de países no OCDE, los cuales se encuentran en 487 y 496 puntos, respectivamente.

La dificultad en el desarrollo de las habilidades académicas de lectura puede verse incrementada en las aulas rurales, como lo anota [Arias \(2017\)](#), debido a las deficiencias del sistema en este contexto. En investigaciones sobre el tema, se señalan preocupaciones de docentes y entidades, que, al final, terminan por formular estrategias para mejorar la situación problema. Al respecto, [Ochoa y Espinosa \(2005\)](#) afirman que enseñar estrategias metacognitivas en el contexto natural de la clase puede ser de utilidad para el desarrollo de la metacognición y el mejoramiento del proceso lector, sobre todo en las aulas de las zonas rurales.

Por otro lado, la metacognición de la comprensión de lectura se ha acuñado en el concepto de metacompreensión, el cual se entiende como los conocimientos que el lector posee sobre su propia comprensión. Al parecer, es una conciencia inmediata sobre la forma en la que se percibe la lectura y cómo se usa para aprender. [Flavell \(1987\)](#) divide la metacognición en dos procesos para distinguir entre lo que es capaz de hacer el ser humano que conoce acerca de su conocimiento y lo que es capaz de hacer con ese conocimiento. [Flavell \(1993\)](#) afirma: «Podríamos decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias metacognitivas para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es una actividad metacognitiva muy importante” (p. 160).

En la perspectiva de [Soto et al. \(2019\)](#), una característica clave de la metacompreensión es el impacto positivo que revierte en el rendimiento estudiantil. A diferencia de [Solé \(1997\)](#) y [Díaz y Hernández \(2002\)](#) que consideran el saber previo como un pilar de la comprensión lectora, [Soto et al. \(2019\)](#) sostienen que, en el conocimiento metacognitivo, las estrategias de lectura pueden ayudar al lector que tiene pocos conocimientos a utilizar la lógica y el sentido común en lugar de los conocimientos previos, para así llenar las lagunas conceptuales. A su vez, el conocimiento metacognitivo está relacionado con la transferencia del aprendizaje, es decir, el conocimiento adquirido puede ser útil en un contexto diferente al que se aprendió originalmente. Esto último es una tendencia actual que se viene posicionando dentro de la

pedagogía activa como parte final del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación con los antecedentes existentes acerca del objeto de estudio, fue necesario considerar investigaciones con una ventana de tiempo superior a siete años, debido a su importancia, ya que teorizan la metacognición y comprensión lectora en espacios educativos. Aunque estos temas han sido relevantes desde principios del siglo XX, las investigaciones recientes, motivadas por preocupaciones sobre el desempeño académico en educación básica y secundaria, se centran en estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora, y abordan aspectos de salud, cognitivos y sociales, con el fin de identificar soluciones prácticas.

[Bolaños y Gómez \(2015\)](#), [Santiago et al. \(2009\)](#) y [Blasco y Allueva \(2010\)](#) coinciden en señalar la dificultad en la comprensión lectora de niños en edad escolar, y la asocian con la falta de desarrollo de estrategias metacognitivas durante esta etapa. Estos autores convergen en la idea de que la ausencia de habilidades académicas de lectura sólidas puede conducir al fracaso escolar y enfatizan la necesidad de integrar el desarrollo de la metacognición en el currículo como un componente fundamental de la formación de los estudiantes.

De acuerdo con el estudio de [Rodríguez et al. \(2016\)](#), la ausencia de estrategias metacognitivas desarrolladas durante la escolaridad conlleva la persistencia de dificultades en la lectura y al aumento de la disparidad entre estudiantes con diferentes niveles de desempeño. Los autores proponen que estas estrategias de metacompreensión pueden basarse en la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, la cual la conciben como un apoyo fundamental para el desarrollo del proceso lector.

Por otro lado, [Berrocal y Ramírez \(2019\)](#) y [Edossa et al. \(2019\)](#) difieren en la importancia de la edad en el desarrollo de la metacompreensión, aunque la maduración cerebral influye en las habilidades, lo que incluye el desempeño lector. Estos autores coinciden con [Rodríguez et al. \(2016\)](#) acerca de que la falta de intervención con estrategias metacognitivas agudiza la desigualdad en la autorregulación de la lectura.

Soto et al. (2019) identificaron que la precisión y planificación (variables de la escala de conciencia lectora) son potencializadores del proceso de inferencia, lo que apoya la hipótesis de que tener mayor conciencia del proceso lector se asocia con mayor comprensión. El análisis multivariante de varianza (MANOVA) revela que estudiantes con altas habilidades inferenciales también reportan mayor conocimiento metacognitivo.

Las investigaciones sobre metacognición y comprensión lectora han descuidado el impacto y desarrollo formativo en contextos rurales, lo cual se evidencia en la falta de estudios a nivel nacional y regional sobre la metacompreensión como elemento clave para mejorar el desempeño escolar en estas áreas. Por lo tanto, esta investigación es pertinente porque aporta al análisis y discusión sobre la metacompreensión en estudiantes rurales. Si bien el desempeño lector ha preocupado a la academia local, los estudios se centran en resultados de pruebas y poblaciones no rurales, lo que revela un vacío epistemológico e investigativo local en la asociación entre habilidades lectoras y metacompreensión en el sector rural.

El propósito de este estudio es determinar la asociación entre las habilidades académicas de lectura y el desempeño metacompreensivo en una muestra de estudiantes de un sector rural del departamento de Caldas, Colombia. Para ello, se planteó el siguiente interrogante: ¿cuál es la asociación entre las habilidades académicas de lectura y el desempeño en metacompreensión de una muestra de estudiantes de básica secundaria pertenecientes a una institución de carácter oficial del sector rural? Así, incluir el proceso de metacompreensión en este contexto sirve como estrategia de mitigación, que permitiría abordar el problema desde otra perspectiva (ciencias cognitivas), frente a la multiplicidad de aportes didácticos que nacen de investigaciones similares. De esta manera, se logra obtener información concisa, ya que, en los estudios sobre lectura, la metacognición aparece como un proceso conexo, pero no es ampliamente desarrollado en el ámbito rural.

## Metodología

La investigación se desarrolló bajo el método cuantitativo, con un alcance descriptivo y correlacional; el diseño fue de carácter no experimental y de corte transversal (Hernández y Mendoza, 2018). El alcance correlacional entre las habilidades académicas de lectura y la metacompreensión se cimentó en los principios descriptivos, ya que fue necesario especificar características y recolectar información de un fenómeno a través de las variables empleadas mediante las baterías de evaluación neuropsicológica infantil (ENI) y la escala de conciencia lectora (Escola).

## Muestra

Estudiantes de grados sexto, séptimo, octavo y noveno, en el año 2021, de una institución educativa de carácter oficial de la zona rural del municipio de Supía, Caldas, Colombia (ver [Tabla 1](#)).

**Tabla 1**

*Discriminación de la muestra por género y grado*

Género	Grado 6	Grado 7	Grado 8	Grado 9	Total
Femenino	4	7	1	3	15
Masculino	10	0	6	1	17
Total	14	7	7	4	32

*Nota.* La discriminación se realizó con corte a mayo correspondiente a la matrícula de la institución educativa participante.

La muestra fue de tipo no probabilístico, ya que se trabajó con 32 estudiantes que cumplían con los criterios de inclusión, a saber: rango de edad máximo de 15 años y 11 meses y estar en 6.º, 7.º, 8.º o 9.º grado.

## Instrumentos

Se empleó la batería de evaluación neuropsicológica infantil y con ella las medidas de precisión, comprensión y velocidad. También, se usó la escala 56 de la batería de escala de conciencia lectora.

### **Escala de conciencia lectora (Escola)**

Puente et al. (2009) proponen que, para establecer el grado de conciencia sobre el propio proceso de lectura, se debe evaluar la percepción del lector y sus capacidades cognitivas. La escala de conciencia lectora permite evaluar a la persona como lector, lo que lleva a formular estrategias de intervención que permiten subsanar las dificultades encontradas. El rango de edades para la aplicación de Escola se encuentra entre 8 y 13 años de edad; sin embargo, no se establece este rango como camisa de fuerza para adentrarse en la conciencia lectora de la persona que lee. Al aplicar la Escola, se elabora el perfil de la persona evaluada de acuerdo con el baremo establecido. De esta forma, se determina el intervalo en el que el estudiante se ubica, según el proceso y la variable, a fin establecer si la conciencia lectora es muy deficiente (intervalo 0-25), deficiente (intervalo 25-50), adecuada (intervalo 50-75) o sobresaliente (intervalo 75-100).

### **Evaluación neuropsicológica infantil (ENI)**

La ENI es una batería que permite medir las diferentes habilidades que desarrollan los niños y jóvenes en su etapa escolar. Según Matute et al. (2013), el rango de edad para la aplicación de la ENI se encuentra entre los 5 años cumplidos y los 16 años; esto con el fin de lograr mayor alcance de análisis a lo largo de la toda la vida escolar del estudiante. En este caso, el dominio seleccionado fue el de *lectura*, para ello, se aplicaron las pruebas diseñadas. Al final, estas pruebas se puntúan y valoran en percentiles que determinan desempeño bajo, normal o avanzado en determinadas habilidades. Cabe señalar que el percentil 26 es el indicador de desempeño bajo. Por ende, quien obtenga esta valoración o por debajo de 26, requiere de acompañamiento pedagógico para subsanar la falencia cognitiva o académica encontrada en los resultados de la prueba. Las variables de las dos baterías se detallan en la [Tabla 2](#).

**Tabla 2**

*Discriminación de las variables en las baterías ENI y Escola*

Tema	Variable	Tipo de variable
Sociodemográficas	Edad (años cumplidos)	Cuantitativa de razón
	Grado	Cualitativa ordinal
	Sexo	Cualitativa nominal
Escola	Planificación persona	Cuantitativa de razón
	Planificación tarea	Cuantitativa de razón
	Planificación texto	Cuantitativa de razón
	Puntuación planificación	Cuantitativa de razón
	Supervisión persona	Cuantitativa de razón
	Supervisión tarea	Cuantitativa de razón

Tema	Variable	Tipo de variable
Escola	Supervisión texto	Cuantitativa de razón
	Puntuación supervisión	Cuantitativa de razón
	Evaluación persona	Cuantitativa de razón
	Evaluación tarea	Cuantitativa de razón
	Evaluación texto	Cuantitativa de razón
	Puntuación evaluación	Cuantitativa de razón
	Puntuación global	Cuantitativa de razón
ENI	Lectura sílabas precisión: LectSílabasP	Cuantitativa de razón
	Lectura palabras precisión: LectPalabrasPre	Cuantitativa de razón
	Lectura no palabras precisión: LectNOPalabrasPrec	Cuantitativa de razón
	Lectura oraciones precisión: LectOracPre	Cuantitativa de razón
	Número palabras con error lectura voz alta: NPCELVA	Cuantitativa de razón
	Lectura comprensión oraciones: LectCompORAC	Cuantitativa de razón
	Comprensión lectura voz alta: ComplVA	Cuantitativa de razón
	Comprensión LVA pregunta 4: CLVAP4	Cuantitativa de razón
	Comprensión lectura silenciosa de un texto: CLSdeUT	Cuantitativa de razón
	Velocidad lectura voz alta: VLVA	Cuantitativa de razón
	Velocidad lectura silenciosa: VLS	Cuantitativa de razón

Las variables ENI están previstas para evaluar habilidades cognitivas y académicas, mediante las cuales se responde a los procesos mentales que los niños deben adelantar en determinada edad escolar en relación con la prueba o subdominio de aprendizaje. Para [Matute et al. \(2013\)](#), la lectura implica precisión, es decir, la capacidad del niño para acertar en los ejercicios según la tarea asignada. Estos aciertos y errores son valorados cuantitativamente, excepto la tarea de lectura de oraciones. En el caso de la comprensión, esta responde a la habilidad para la retención y significación de información contenida en un texto. Por su parte, la velocidad implica el tiempo tomado por el infante para leer determinado texto. Para ello, se toma la cantidad de palabras leídas por minuto y se divide entre el tiempo que tomó en total dicha lectura ([Rodríguez, 2023](#)).

El proceso de conciencia lectora recoge subprocesos que permiten al lector llegar a la conciencia sobre su propio aprendizaje. Según [Puente et al. \(2009\)](#), la planificación se contempla como un procedimiento de búsqueda de información, en el cual se mide la actitud de lector y las estrategias que este considera adecuadas para conseguir el objetivo de la tarea. La supervisión es, por naturaleza, un monitoreo a la atención y el esfuerzo del sujeto que se enfrenta a la tarea, al uso de las estrategias escogidas en la planificación y al manejo de la autoeficacia y perseverancia que tiene el lector para enfrentar las dificultades que le puede llevar comprender un texto. Por último, la evaluación mide el rendimiento lector y verifica la idoneidad de las estrategias antes escogidas ([Rodríguez, 2023](#)).

En relación con las variables establecidas, [Puente et al. \(2009\)](#) manifiestan que son fundamentales para el desarrollo de la metacognición. La tarea se enfoca en el reconocimiento de la información que podría afectar el proceso de conocimiento del sujeto. En este aspecto, la ejecución de la tarea depende del grado de conciencia que tiene el sujeto. La persona como variable permite la distinción de los procesos mentales, en esto, la edad, el saber previo, la pertinencia, el interés, la motivación o la destreza sobre el tema son cruciales. Por otro lado, la variable texto se refiere a las características que se aportan en la comprensión y en la memoria, como el vocabulario, la sintaxis, la intención de autor y la estructura formal ([Rodríguez, 2023](#)).

Este estudio se desarrolló en cuatro fases: en la primera, se determinó el material creado y validado por expertos en las áreas de las categorías conceptuales (ENI-Escola). En la segunda, se solicitó permiso a la institución educativa; luego se expuso el proyecto a la comunidad educativa, la razón del proceso de investigación; también, se solicitó permiso a los acudientes responsables de los potenciales participantes. En la tercera, se verificó la matrícula estudiantil según los criterios de inclusión y exclusión. En la cuarta, se realizó el análisis estadístico de la información y se elaboró el informe final.

De esta manera, se realizó la verificación de la matrícula total de los estudiantes de básica secundaria de la institución educativa; también se identificó cuántos y cuáles estudiantes eran los potenciales para la muestra. Adicionalmente, se consultó en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), con corte al mes de mayo de 2022; se realizó el proceso de calibración de instrumentos y se determinó la forma para aplicar las baterías de evaluación ENI y Escola, teniendo en cuenta el espacio y el tiempo.

La recolección de información sobre los procesos de habilidades académicas de lectura y metacognición se realizó mediante la aplicación de las baterías de evaluación ENI y Escola, sin pasar por alto las recomendaciones de aplicación de ambos instrumentos, a razón de la claridad de los resultados como lo manifiestan [Matute et al. \(2013\)](#). Estos autores recomiendan que la ENI se aplique en un ambiente tranquilo que limite la distracción, donde no haya premura, pero sí control del tiempo según las tareas aplicadas de acuerdo con la prueba. De igual forma, [Puente et al. \(2009\)](#) sugieren escoger un espacio donde se disponga de libertad y tiempo.

## Resultados

Al categorizar a los estudiantes de acuerdo con lo sugerido por [Puente et al. \(2009\)](#), las mayores deficiencias identificadas en los niños se encuentran en la planificación del texto, la supervisión persona y texto, y la evaluación de la tarea y del texto. Así mismo, la calificación global de la supervisión presenta menos dificultad (ver [Tabla 3](#)). También, se observa que, en la puntuación global, todos los niños se ubicaron en "adecuado" o "sobresaliente", esto debido a que un niño que se ubicó en "deficiente" o "muy deficiente" en planificación texto, no se ubicó en "muy deficiente" en planificación de la tarea.

**Tabla 3**

*Estadísticos Escola discriminados por puntuaciones directas y perfiles*

Proceso	Media		Desviación estándar		Coef. variación (%)	
	Puntuación directa	Perfil	Puntuación directa	Perfil	Puntuación directa	Perfil
Planificación persona	7,8	64,6 %	1,9	15,8 %	24,5 %	24,5 %



Proceso	Media		Desviación estándar		Coef. variación (%)	
	Puntuación directa	Perfil	Puntuación directa	Perfil	Puntuación directa	Perfil
Planificación tarea	14,8	61,8 %	2,9	12,1 %	19,5 %	19,5 %
Planificación texto	9,9	62,1 %	3,1	19,4 %	31,3 %	31,3 %
Puntuación planificación	32,6	62,6 %	5,6	10,8 %	17,1 %	17,3 %
Supervisión persona	4,8	59,8 %	1,4	17,0 %	28,5 %	28,5 %
Supervisión tarea	8,9	74,0 %	2,0	17,0 %	23,0 %	23,0 %
Supervisión texto	7,8	64,8 %	1,7	14,5 %	22,3 %	22,3 %
Puntuación supervisión	21,4	67,0 %	3,2	10,0 %	14,9 %	14,9 %
Evaluación persona	7,8	65,4 %	1,8	15,1 %	23,2 %	23,2 %
Evaluación tarea	4,6	57,4 %	1,5	18,5 %	32,2 %	32,2 %
Evaluación texto	4,7	59,0 %	1,5	18,6 %	31,5 %	31,5 %
Puntuación evaluación	17,2	61,3 %	2,7	9,6 %	15,7 %	15,7 %
Puntuación global	71,1	63,5 %	7,7	6,8 %	10,8 %	10,8 %

*Nota.* La puntuación corresponde a la prueba de Shapiro-Wilk (Razali y Wah, 2011).

De acuerdo con los valores presentados en la [Tabla 4](#), en las habilidades académicas de lectura (ENI), los percentiles medios mostraron que, en la comprensión lectora en voz alta, los niños llegaron al percentil 50; mientras que, para la velocidad lectura en voz alta y silenciosa, los percentiles fueron los más bajos. Cabe señalar que la puntuación de los estudiantes fue heterogénea, ya que la mayoría de los coeficientes de variación fueron superiores al 70 %.

**Tabla 4**

*Estadísticos ENI (puntuaciones directas y percentiles)*

Variable	Lectura			Percentil		
	Media	Desv. Est.	CV (%)	Media	Desv. Est.	CV (%)
Lectura sílabas precisión: LectSílabasP	7,7	0,7	8,9 %	42,5	20,6	48,6 %
Lectura palabras precisión: LectPalabrasPre	10,5	1,6	15,4 %	46,5	10,1	21,8 %

Variable	Lectura			Percentil		
	Media	Desv. Est.	CV (%)	Media	Desv. Est.	CV (%)
Lectura no palabras precisión: LectNOPalabrasPrec	6,9	0,9	12,7 %	30,9	24,3	78,5 %
Lectura oraciones precisión: LectOracPre	8,1	1,3	16,0 %	29,4	25,4	86,3 %
Número palabras con error lectura voz alta: NPCELVA	2,7	2,0	71,9 %	27,2	26,5	97,5 %
Lectura comprensión oraciones: LectCompORAC	7,6	1,4	18,1 %	28,5	27,1	95,0 %
Comprensión lectura voz alta: CompLVA	5,8	1,9	33,1 %	58,1	31,9	54,9 %
Comprensión LVA pregunta 4: CLVAP4	1,5	0,8	54,6 %	-	-	-
Comprensión lectura silenciosa de un texto: CLSdeUT	3,9	2,2	56,1 %	41,4	35,4	85,5 %
Velocidad lectura voz alta: VLVA	101,1	29,5	29,2 %	23,0	24,1	104,8 %
Velocidad lectura silenciosa: VLS	119,3	47,1	39,5 %	26,6	27,6	103,9 %

*Nota.* Puntuación corresponde a la prueba de Shapiro-Wilk (Razali y Wah, 2011).

Al momento de establecer una relación correlacional, se trabajó con el coeficiente de correlación de Spearman para determinar si existe dependencia entre ellas. De acuerdo con la información presentada en la [Tabla 5](#), las correlaciones encontradas fueron las siguientes:

- La lectura palabras precisión, lectura no palabras precisión, número palabras con error, lectura voz alta, lectura comprensión oraciones, comprensión lectura voz alta, comprensión LVA pregunta 4, comprensión lectura silenciosa de un texto y velocidad lectura voz alta no se correlacionan con la planificación, supervisión ni con la evaluación de la Escola.
- Los niños que tienden a calificar alto en lectura sílabas precisión tienden a hacerlo también en evaluación texto.
- La lectura oraciones precisión se correlaciona directamente con la planificación texto, supervisión texto y puntuación global planificación.
- La comprensión lectora silenciosa de un texto se correlaciona negativamente con la planificación de la tarea y positivamente con la evaluación de la tarea.
- La velocidad lectora en voz alta se correlaciona positivamente con la planificación de la persona, la planificación del texto, la puntuación global planificación y la puntuación global.

**Tabla 5**

Correlación de Spearman entre ENI – Escola (Pvalores)

Variable	Lectura sílabas precisión	Lectura palabras precisión	Lectura no palabras precisión	Lectura oraciones precisión	Número palabras con error lectura voz alta	Lectura comprensión oraciones	Comprensión lectura voz alta	Comprensión LVA pregunta 4	Comprensión lectura silenciosa de un texto	Velocidad lectura voz alta	Velocidad lectura silenciosa
Planificación persona	0,750	0,491	0,978	0,870	0,611	0,713	0,797	0,201	0,479	<b>0,010</b>	0,716
Planificación tarea	0,578	0,507	0,560	0,213	0,069	0,612	0,133	0,418	<b>0,003</b>	0,120	0,590
Planificación texto	0,193	0,171	0,118	<b>0,002</b>	0,750	0,492	0,372	0,368	0,271	<b>0,002</b>	0,481
Supervisión persona	0,587	0,973	0,795	0,344	0,276	0,782	0,568	0,784	0,151	0,278	0,066
Supervisión tarea	0,828	0,518	0,214	0,715	0,388	0,271	0,811	1,000	0,058	0,420	0,092
Supervisión texto	0,860	0,806	0,944	<b>0,031</b>	0,876	0,728	0,434	0,391	0,948	0,650	0,260
Evaluación persona	0,771	0,315	0,293	0,229	0,478	0,243	0,310	0,678	0,342	0,723	0,252
Evaluación tarea	0,263	0,424	0,933	0,827	0,486	0,253	0,385	0,930	<b>0,019</b>	0,624	0,587
Evaluación texto	<b>0,041</b>	0,644	0,906	0,599	0,940	0,064	0,897	0,250	0,914	0,148	0,164
Puntuación global planificación	0,503	0,102	0,187	<b>0,021</b>	0,385	0,586	0,812	0,584	0,081	<b>0,001</b>	0,331
Puntuación global supervisión	0,543	0,938	0,712	0,666	0,967	0,461	0,930	0,971	0,128	0,170	0,211
Puntuación global evaluación	0,325	0,856	0,708	0,977	0,450	0,149	0,190	0,312	0,095	0,362	0,718
Puntuación global	0,523	0,349	0,357	0,091	0,871	0,688	0,542	0,931	0,943	<b>0,002</b>	0,360

*Nota.* Se detallan las correlaciones existentes entre variables, mediante el coeficiente de correlación de Pearson (en caso de normalidad de los datos) o de Spearman (en caso contrario).

## Discusión

Según los resultados de esta investigación, se debe precisar que no hay existencia a nivel regional (eje cafetero colombiano) de estudios que examinen la relación directa entre la metacognición y las habilidades de lectura. Asimismo, se encuentra una asociación entre algunas variables que fueron medidas mediante las dos baterías de evaluación, las cuales se pueden presentar como precedente. Sin embargo, los resultados permiten señalar que no se encontró, en general, una asociación entre el

desempeño lector y la metacompreensión. [Blasco y Allueva \(2010\)](#) ya habían determinado que la asociación entre la comprensión de lectura es significativa con la metacognición, aunque esta no sea directa ni correlacionada.

Por otra parte, los resultados solo permitieron señalar asociación entre algunas variables:

- Lectura sílabas precisión-evaluación texto
- Lectura oraciones precisión-planificación texto
- Supervisión texto-puntuación global planificación
- Comprensión lectura silenciosa de un texto-planificación de la tarea y evaluación de la tarea
- Velocidad lectora en voz alta-planificación de la persona
- Planificación del texto-puntuación global planificación-puntuación global.

En este contexto, los estudiantes intervenidos no necesariamente desarrollan procesos de comprensión lectora al ser conscientes de su proceso de aprendizaje de la lectura. Para [Soto et al. \(2019\)](#), el desarrollo de la metacompreensión muchas veces se concreta porque el lector se da cuenta inmediatamente de su posible error, durante el monitoreo que intrínsecamente le hace a su proceso lector.

Los estudiantes intervenidos se perfilan como lectores conscientes adecuados y sobresalientes ([Puente et al., 2009](#)). Los anteriores conceptos coinciden con el de lector eficiente, que expuso [Solé \(1997\)](#). Lo anterior puede servir para realizar un análisis y una reflexión más profunda para otro trabajo de investigación, porque los intervalos propuestos por Escola no determinan el momento de paso de una categorización a otra. Cabe señalar que, aunque Escola es la prueba en habla hispana más usada para medir la conciencia lectora, es una medida muy abierta porque traslapa los resultados de sí misma, teniendo en cuenta que el primer intervalo es de 0 a 25 y el segundo es de 25 a 50, se desconoce cuándo los resultados de los intervenidos que se estiman en 25 pertenecen a las categorías muy deficiente o deficiente. Caso similar se presenta con los puntajes de 50 y 75; en consecuencia,

esto puede ocasionar confusión para perfilar la conciencia lectora de los estudiantes.

Por otro lado, se admite que los estudiantes intervenidos poseen dificultad con la planificación del texto. Para [Soto et al. \(2019\)](#), la planificación se puede convertir en un predictor positivo significativo para la comprensión de lectura. De la misma manera, la supervisión de la persona y del texto, y la evaluación de la tarea y del texto presentan perfilaciones deficientes y muy deficientes. No se evidencia que el lector se pregunte a sí mismo sobre su progreso o si son o no efectivas las estrategias que está utilizando para poder rectificar o si está alcanzando los objetivos propuestos en la fase de planificación; incluso en el caso de no comprender el texto, detectarlo y saber las causas del porqué no lo está haciendo, teniendo en cuenta también las características del propio texto (variable) ([Jiménez, 2004](#)).

Por lo tanto, un estudiante que se profile como lector consciente debería sobrepasar los intervalos muy deficiente y deficiente en todas las variables. En este sentido, al seguir la premisa, se establece que un mejor desempeño en las demás variables permite perfilarlos en el intervalo 50-75 y 75-100. Sin embargo, no se puede desconocer la laguna que queda en este aspecto. Es preciso analizar los puntajes considerados adecuados, ya que arrastran a los perfiles deficientes. Se podría concluir que algunos estudiantes de la muestra que son buenos en algún aspecto no lo son en otro. También, sería incorrecto analizar este fenómeno a la luz de la edad o el grado escolar de la muestra, debido a que el baremo de la batería ENI discrimina la perfilación según la edad. Por su parte, en Escola se obtiene, por conclusión general, que la muestra posee conciencia de su propio proceso lector.

Es relevante asumir el percentil 26 como la medida usada para determinar significancia y atención de alguna situación que deba reforzarse en los estudiantes evaluados, de acuerdo con el baremo del instrumento. Esto permite identificar sobre qué aspectos se debe hacer monitoreo. Para las pruebas de comprensión, presión y velocidad, es notable que los resultados no son muy superiores a este percentil.

En relación con la habilidad de velocidad, se evidencia una dificultad. Esta subprueba arroja estar afectada, lo que concuerda con el estudio de [De los Reyes et al. \(2008\)](#), quienes asocian la variable de velocidad con la afectación de la fluidez. Esto puede acarrear problemas en el reconocimiento de palabras separadas, la lectura oral y el entendimiento de frases completas. Por su parte, [Rosselli et al. \(2006\)](#) sugieren que la afectación de la habilidad de velocidad en la lectura en español en las muestras que intervinieron se debe al idioma y la edad. La edad de la muestra oscilaba entre los 11 y 15 años; precisamente, mediante el crecimiento o avance de la edad, este proceso mejora, sin desconocer que la afectación ya existe, de acuerdo con el baremo.

Por lo tanto, calificar alto en la lectura de palabras y en la evaluación del texto es producto de la similitud de los procesos cognitivos que el estudiante debe hacer. La comprensión lectora silenciosa de un texto se correlaciona negativamente con la planificación de la tarea y positivamente con la evaluación de la tarea. Esto se presenta, según [Jiménez et al. \(2009\)](#), porque los procedimientos de valoración no son uniformes para todas las actividades cognitivas dentro del proceso de monitoreo.

Aparentemente no existe relación entre ser buen lector y tener conciencia del proceso de lectura, esto se debe a la función y naturaleza de la batería de evaluación. No hay relación desde la mirada estructural de las habilidades académicas de lectura con las tareas de la conciencia de la comprensión de lectura, ya que ambas evalúan procesos diferentes. La relación se acoge desde lo genuino que es leer a partir de la intención de hacerlo. En esta investigación, se partió de la siguiente hipótesis: para ser un buen lector, se debe tener claro qué es y qué implica leer. Por lo mismo, la relación entre leer y ser consciente del proceso de lectura es intrínseca, y someterla cuantitativamente a un proceso de investigación es una forma de validar los procesos académicos.

## Conclusiones

Sintetizar los aspectos de una investigación conlleva reflexionar sobre varios puntos. El

primero, la asociación entre las habilidades académicas de lectura y la metacompreensión no está presente de manera directa. No hay asociación completa, solo se encuentra parcialmente para el caso de algunas variables.

Segundo, los procesos de la ENI están inmersos y los estudiantes los desarrollan de manera natural. Esta investigación no permite establecer que el estudiante que es consciente de su proceso de lectura comprende mejor un texto, solo se puede señalar que es más preciso o lee más rápido. Sin embargo, sí se puede asumir su posibilidad al revisar los resultados de la aplicación de las medidas de ambas pruebas, los cuales, en su mayoría, son positivos. Los estudiantes, en palabras de [Solé \(1997\)](#), [Puente et al. \(2009\)](#) y [Matute et al. \(2013\)](#), son lectores competentes, adecuados, sobresalientes y metalectores.

Al determinar el desempeño en lectura a partir de las tareas en lectura de la ENI, se logró evidenciar las falencias existentes en la formación del estudiantado en la educación pública rural. Los estudiantes de básica secundaria del establecimiento rural logran acertar en los ejercicios de cada tarea, también retienen la información contenida en un texto y la significan. Aunque la media de los puntajes hace que la variable en casi todas las tareas se aprobara por encima del percentil 26, se ve reflejado un modelo de la evaluación educativa nacional, en la cual los estudiantes arrastran algunas de sus habilidades más desarrolladas, es decir, si son más precisos o comprensivos que veloces, el resultado será un percentil por encima de 26. Con ello no se busca estigmatizar el modelo (modelo de evaluación nacional), pero sí da alertas sobre él. Por lo tanto, el desempeño en precisión y comprensión es positivo en términos de la ENI. El desempeño en velocidad sí necesita una mirada más profunda, porque sus tareas se clasifican en el percentil 26 y 23.

De la misma forma, con esta investigación se logró abrir camino para que la habilidad de velocidad tenga una mirada especial para mejorar el desempeño, debido a que una de las tareas puntuó en percentil bajo (23). Los estudiantes no leen la cantidad de palabras que se requieren en determinado tiempo. Se

desconocen las causas, pero se asume que el contexto, es decir, el tipo de escuela, en palabras de Roselli et al. (2006), influye en este resultado. Al determinar el promedio de las tres habilidades, las dos primeras actúan como lazo, al jalonar la velocidad; así, los resultados terminan con un carácter positivo. Matute et al. (2013) aclaran que es necesario revisarlas por separado para no sesgar el resultado.

Se establece también que el desempeño de metacompreensión a nivel de planificación es altamente satisfactorio. Más del 80 % de los evaluados hacen un proceso que los clasifica como metalectores adecuados y sobresalientes. Con este mismo patrón se presentan los procesos de supervisión y evaluación, lo que permite globalizar la idea al concluir que los 32 estudiantes participantes tienen un buen desempeño de conciencia de su lectura. Se entiende el buen desempeño como una medida que se determina por un resultado cuantificable.

Es importante reflexionar acerca de los valores que permiten establecer a los estudiantes como conscientes de su proceso lector. Ello debido a que terminan siendo contraproducentes, porque la Escola sí asocia y globaliza los puntajes que los evaluados sacan en determinadas variables, es decir, cuando se entrega la perfilación del evaluado, se hace de forma global. En ese sentido, todos los estudiantes de básica secundaria intervenidos son lectores con una conciencia lectora sobresaliente y adecuada.

Los estudiantes evaluados se homogenizan en las características del proceso de lectura: son estudiantes que siguen indicaciones, patrones, reglas y modelos. Su libertad (Freire, 2002) no está clara. Aún no poseen herramientas que los lleven a leer de manera genuina. Su manera de forjar la conciencia de lectura les permite ubicarse como estudiantes que responden ante su proceso de formación como conscientes de su proceso lector. Con ello, se concluye que la lectura, al parecer, se está desarrollando de forma no dirigida. Según los resultados, análisis y evaluación, solo existe un intervenido que está por debajo de los 60 puntos globales de la clasificación en la escala de conciencia lectora. La conciencia lectora de los estudiantes con alto desempeño

se evidencia al lograr mejores procesos de planificación de la tarea, supervisión de tarea y evaluación de la persona.

Para finalizar, es pertinente señalar que las baterías ENI y Escola presentan una herramienta de tipo pedagógico que permite intervenir un espacio de disertación y atención cuando se identifican niveles de lectura por debajo del percentil 26 y el rango de conciencia 0-50. La ENI y la Escola son insumos que determinan el estado lector de un niño, e indican cuando debe mirarse con mayor detalle.

La inclusión de la metacognición desde grados inferiores podría ser una estrategia pedagógica que permita evitar la disparidad en algunos resultados de las diversas tareas evaluadas. Lograr que la metacognición sea parte del currículo de manera precisa (Tesouro, 2005) procurará que los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos y no tanto que acumulen conocimientos. Al revisar la relación de la metacompreensión y la habilidad académica de comprensión de lectura con los resultados de pruebas internas y externas de la institución educativa, nace una nueva incógnita, debido a que estos no son favorables. El proceso lector y la conciencia del propio proceso de lectura es un camino natural y personal que, al verse sometido cuantitativamente a un proceso de investigación, validó de manera parcial la correlación entre ambos procesos.

### Conflicto de interés

El presente documento no genera ningún conflicto de intereses personal, financiero, político, intelectual, racista, religioso y entre otros que pudiesen comprometer la confiabilidad de este escrito.

### Responsabilidades éticas

El comité de la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas aprobó el *Protocolo de Aplicación de Aplicación de Investigación*, en el cual se detalla el consentimiento informado a la comunidad educativa (institución educativa, padres de familia y estudiantes) y se explica el propósito de la investigación, el procedimiento, los datos que se van recolectar y el derecho a

retirarse del estudio en cualquier momento. Finalmente, se dejó claro que el uso de la información solo se usará para fines de esa investigación.

### Fuentes de financiación

El autor declara no tener ningún apoyo financiero para este trabajo.

### Referencias

- Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Bautista Macia, M. y González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.
- Berrocal, M. y Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación*, 1(4), 522-545. <https://doi.org/10.35622/j.r.ie.2019.04.008>
- Blasco Serrano, A. C. y Allueva Torres, P. (2010). La metacompreensión en relación a la comprensión lectora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 721-730. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326076.pdf>
- Bolaños García, R. y Gómez Betancurt, L. Á. (2015). Características lectoras de niños con trastorno del aprendizaje de la lectura. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 37-45. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/276>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- De los Reyes Alarcon, C., Lewis Harb, S., Mendoza Rebolledo, C., Neira Meza, D., León Jacobus, A. y Peña Ortiz, D. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (22), 37-49. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/823>
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Edossa, A. K., Neuenhaus, N., Artelt, C., Lingel, K., & Schneider, W. (2019). Developmental relationship between declarative metacognitive knowledge and reading comprehension during secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 397-416 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0393-x>
- Flavell, J. (1987) Speculation about the motive and development of metacognition. In Weinert, F. y Klowe, R. (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 21-29). Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo* (M. Pozo y J. Pozo, Trad.). Aprendizaje Visor.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar* (S. Mastrangelo, Trad.). Siglo XXI.
- García García, M. Á., Arévalo Duarte, M. A. y Hernández Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155-174. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica/article/view/8126/6598](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/8126/6598)

- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2018). *Resultados Nacionales Saber 3º, 5º y 9º 2012 - 2017*. Icfes.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2020a). *Informe Nacional de Resultados para Colombia PISA 2018*. Icfes. <https://acortar.link/F7RcPs>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2020b). *Informe Nacional Saber Pro 2016-2019*. Icfes.
- Jiménez Rodríguez, V., Puente Ferreras, A., Alvarado Izquierdo, J. M. y Arrebillaga Durante, L. (2009). Medición de estrategias metacognitivas mediante la Escala de Conciencia Lectora: Escola. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 779-804. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1326>
- 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]. Docta Complutense. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/55736>
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Matute, E. (2011, 1 de marzo). ¿Qué hace la lectura al cerebro y a la cognición? *Iteso, Universidad Jesuita de Guadalajara*. [https://www.iteso.mx/web/general/detalle?group\\_id=194602](https://www.iteso.mx/web/general/detalle?group_id=194602)
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. y Ostrosky, F. (2013). *Evaluación neuropsicológica infantil ENI-2* (2.ª ed.). EL Manual Moderno.
- Ochoa Angrino, S. y Espinosa Aragón, L. (2005). Comprensión Lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 4(2), 179-196. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n2/v4n2a06.pdf>
- Puente Ferreras, A., Jiménez Rodríguez, V. y Alvarado Izquierdo, J. M. (2009). *Escola. Escala de conciencia lectora. Evaluación e Intervención de procesos Psicoeducativos de procesos y variables metacognitivas durante de la lectura*. EOS.
- Razali, N., & Wah, Y. (2011). Power Comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2, 21-33.
- Rodríguez Gómez, H. F. (2023). *Asociación entre las habilidades académicas de lectura y metacompreensión en una muestra de niños de educación básica secundaria de un contexto rural* [Tesis de maestría, Universidad de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad de Caldas. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/19538>
- Rodríguez Ribero, B. A., Calderón Sánchez, M. E., Leal Reyes, M. H. y Arias-Velandia, N. (2016). Uso de estrategias metacompreensivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. *Folios*, (44), 93-108. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios93.108>



Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2004). Características neuropsicológicas y aprendizaje de la lectura en escolares hispanohablantes. En E. Matute (Ed.), *Aprendizaje de la lectura. Bases biológicas y estimulación ambiental* (pp. 29-54). Universidad de Guadalajara.

Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos en la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210.

Santiago Galvis, Á. W., Castillo Perilla, M. C. y Morales Casteblanco, D. L. (2009). Didáctica de la lectura basada en metacognición. *Folios*, (30), 3-24. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941360001.pdf>

Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Revista Signos*, (20), 16-23. <https://doi.org/10.1174/021037097761403262>

Soto, C., Gutiérrez de Blume, A. P., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N., & Riffo, B. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>

Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *EDUCAR*, 35, 135-144. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.223>

### Contribución

**Hansel Rodríguez Gómez:** Investigador principal. Procesamiento estadístico de datos, escritura de materiales y métodos, y obtención de los resultados.

El autor elaboró el manuscrito, lo leyó y lo aprobó.