Revista Espacios – ISSN-L: 0798-1015 • eISSN: 2739-0071 –**Vol. 47 (05) 2026**
elocation-id e10

https://doi.org/10.48082/espacios-a26v47n05-e10

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes de educación superior, un estudio desde la motivación académica

Metacognitive strategies in reading comprehension among higher education students, a study based on academic motivation

Oscar Hugo MANZANO SAIRITUPA[1]
Iván Víctor GUTIÉRREZ HUAMANI[2]
Antenor GAMARRA ORUE[3]
Norma HUAMÁN CANALES[4]

[1] Universidad Cesar Vallejo, Perú; omanzano2026@yahoo.com; https://orcid.org/0000-0002-8553-7418
[2] Escuela de Educación Superior Pedagógica Gregoria Santos, Perú;ivanvictorgutierrezhuamani@gmail.com https://orcid.org/0009-0004-3755-0628
[3] Universidad Catolica de Trujillo, Perú; antenor_go@gmail.com https://orcid.org/0000-0003-1847-2404
[4] Universidad Nacional de Huancavelica, Perú; norma.huaman@unh.edu.pe; https://orcid.org/0000-0001-6460-2826

RESUMEN

El estudio buscó analizar la influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de estudiantes de educación superior, desde el punto de vista de la motivación académica, mediante un diseño cuasiexperimental con grupo control y experimental (n = 120), la prueba t de Student evidenció una diferencia significativa a favor del grupo experimental (t = -12,885; p < 0,001) en las tres dimensiones evaluadas, confirmando el efecto positivo de la intervención metacognitiva sobre la comprensión lectora.

Palabras clave: Estrategias metacognitivas, comprensión lectora, motivación académica, educación superior

ABSTRACT

The study sought to analyze the influence of metacognitive strategies on the reading comprehension of higher education students, from the point of view of academic motivation, through a design that was quasi-experimental with a control and experimental group (n = 120), the Student's t test showed a significant difference in favor of the experimental group (t = -12.885; p < 0.001) in the three dimensions evaluated, confirming the positive effect of the intervention. metacognitive on reading comprehension.

Keywords: Metacognitive strategies, reading comprehension, academic motivation, higher education

Recibido: 21/08/2026
Aprobado: 15/09/2026
Publicado: 30/09/2026

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora representa una competencia fundamental dentro de la educación superior, debido a que esto permite a los estudiantes acceder, a su vez interpretar, integrar y por otro lado valorar la información necesaria para el aprendizaje académico dentro de su formación. En este nivel, la lectura forma parte de procesos de mayor complejidad que la simple identificación de información explícita, pues requiere establecer relaciones entre ideas, realizar inferencias, evaluar argumentos y construir significados a partir de los conocimientos previos. En consecuencia, las dificultades en la comprensión de textos pueden limitar el aprendizaje autónomo y el desempeño académico de los estudiantes universitarios.

La comprensión lectora representa un proceso que se muestra de forma compleja y que a su vez implica la integración de la información, la activación de conocimientos previos, la realización de inferencias y el monitoreo de la comprensión (Elleman & Oslund, 2019). Desde esta posición, poder comprender un texto requiere de ciertos pasos que trascienden la recuperación de información explícita y demandan una participación de forma activa del lector en la construcción de significados.

En una revisión sistemática, De la Peña & Luque-Rojas (2021) analizaron siete estudios con 1,044 estudiantes y evidenciaron datos interesantes, encontrando mejores desempeños en la comprensión literal que en los niveles inferencial y crítico. Estos resultados dan a conocer la necesidad de tener que fortalecer procesos que permitan al estudiante interpretar, relacionar y evaluar la información de manera profunda, lo que sustenta la pertinencia de analizar el papel de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora.

En esta realidad las estrategias metacognitivas representan a un conjunto de procesos autorreguladores que permiten al estudiante realizar diversas actividades como el planificar, supervisar y evaluar conscientemente su propio aprendizaje. Estas estrategias generan un favorecimiento en la toma de decisiones durante la ejecución de tareas cognitivas, promoviendo un aprendizaje más autónomo, reflexivo y eficiente. Estos procesos favorecen que los estudiantes tomen conciencia de sus formas de aprender, regulen sus procesos cognitivos y seleccionen estrategias adecuadas para mejorar su desempeño académico (Joshi & Dr. B, 2025).

En esta línea, las estrategias metacognitivas han logrado especial importancia para poder explicar y favorecer los procesos que se muestran dentro de la comprensión lectora. La evidencia reciente confirma y respalda la importancia de la conciencia metacognitiva en estudiantes universitarios. Hurtado Valenzuela et al. (2024) evidenciaron mediante sus estudios la importancia que tienen las estrategias metacognitivas en la comprensión de textos discontinuos en los estudiantes.

En el ámbito de la comprensión lectora, su aplicación hace viable que los estudiantes puedan controlar su proceso de lectura, así como una correcta identificación de dificultades, seleccionen estrategias adecuadas y evalúen el nivel de comprensión alcanzado, fortaleciendo así el procesamiento profundo de la información que adquieren dentro de su proceso formativo (Mitsea & Drigas, 2019).

La relación entre metacognición y comprensión lectora también ha sido examinada en contextos de aprendizaje de lenguas. El Kassimi & Malika Jmila (2024) señalaron que el conocimiento metacognitivo, integrado con estrategias cognitivas, puede favorecer el desempeño de estudiantes universitarios en tareas de comprensión de textos. De manera similar, investigaciones recientes han identificado diferentes tipos de estrategias metacognitivas empleadas por estudiantes universitarios, destacando estrategias globales, de resolución de problemas y de apoyo durante la lectura (Devina Septiani et al., 2023). Estos resultados sugieren que la capacidad del estudiante para reconocer, seleccionar y regular sus estrategias de lectura constituye un elemento importante para afrontar las demandas de los textos académicos.

Asimismo, Villanueva (2022), estudió a 446 estudiantes universitarios de Filipinas y encontró que las estrategias metacognitivas de resolución de problemas fueron las más utilizadas y presentaron una asociación significativa con el desempeño en comprensión lectora. Estos resultados refuerzan la importancia de la planificación, supervisión y regulación durante la lectura académica, y aportan evidencia en población universitaria para analizar la influencia de las estrategias metacognitivas sobre la comprensión lectora.

Por otro lado, autores como Kitichaidateanan et al. (2026) examinaron el papel de las estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora de 685 estudiantes tailandeses de educación secundaria mediante modelamiento de ecuaciones estructurales. Los resultados mostraron que las estrategias metacognitivas ejercieron una influencia significativa sobre la comprensión lectora, tanto de

manera directa como indirecta a través de las estrategias cognitivas. Asimismo, estos resultados también han permitido sostener que la regulación metacognitiva constituye un componente relevante para explicar el desempeño lector y respaldan la necesidad de profundizar su influencia en estudiantes de educación superior.

A juicio de Anggia & Habók (2024) que en su investigación analizaron a 1,412 estudiantes universitarios de Indonesia, encontraron que las estrategias metacognitivas globales, de apoyo y de resolución de problemas se asociaron significativamente con la comprensión lectora. Estos resultados respaldan el papel de la conciencia metacognitiva en el desempeño lector de estudiantes de educación superior y aportan evidencia empírica para profundizar en la influencia de las estrategias metacognitivas sobre la comprensión lectora desde una perspectiva vinculada con la motivación académica.

Sin embargo, el tema de la comprensión lectora no puede explicarse solo de forma o desde una perspectiva cognitiva o metacognitiva. Los procesos de aprendizaje también están condicionados por variables dentro de lo motivacional que influyen en la disposición del estudiante para poder involucrarse, persistir y autorregularse frente a las tareas referente a lo académico. Una revisión reciente de 84 estudios identificó diversos factores asociados con la motivación para el aprendizaje, evidenciando que esta se encuentra influida por variables individuales, sociales y contextuales (Ishida & Sekiyama, 2024). También, en el ámbito de la educación universitaria, Gavín-Chocano et al. (2024) encontraron relaciones entre la motivación académica, el compromiso del estudiante y las estrategias de aprendizaje, reforzando la necesidad de considerar conjuntamente los componentes motivacionales y estratégicos del aprendizaje.

La motivación académica adquiere importancia cuando las actividades de aprendizaje demandan esfuerzo que tiene que ver con lo cognitivo sostenido, como ocurre con la lectura y análisis de textos dentro de un nivel académico. La investigación desarrollada por Moussa & Amer (2024) con estudiantes de educación superior destacó la importancia de tener que diferenciar las dimensiones de la motivación académica, entre ellas la motivación intrínseca, asi como la motivación extrínseca y la desmotivación, como componentes que son relevantes del proceso de aprendizaje en cada estudiante y su formacion.

En el contexto peruano, Arias-Gallegos et al. (2024) analizaron las estrategias metacognitivas y el tema de la motivación de logro académico en 157 estudiantes universitarios de Arequipa, encontrando una relación que se presentó de forma positiva entre ambos constructos. Por otro lado, Alcas Zapata et al., (2019), analizaron la influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de 62 estudiantes de nivel superior de una universidad de Lima. Los resultados evidenciaron efectos que fueron favorables a partir de la intervención metacognitiva sobre la comprensión lectora, destacando la importancia de la planificación, a su vez una supervisión y regulación del proceso lector en el desempeño académico universitario. Estos datos aportan evidencia sobre el papel que juegan las estrategias metacognitivas y sustentan la necesidad de tener que profundizar en los factores que pueden potenciar su efecto sobre la comprensión lectora en los estudiantes durante el proceso de su vida académica.

En el ámbito específico de la lectura, Suk (2024) evidenció la importancia de la motivación para la lectura con estudiantes de nivel superior que aprenden el área de inglés como lengua extranjera; esto se presenta de forma particular por su relación con la cantidad de lectura realizada durante el proceso de formacion.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente comprender la comprensión lectora como un proceso en el que interactúan componentes cognitivos, metacognitivos y motivacionales. Las estrategias metacognitivas permiten al estudiante regular conscientemente su actividad lectora, mientras que la motivación académica puede favorecer la disposición y persistencia necesarias para emplear dichas estrategias ante tareas de elevada exigencia. Por tanto, estudiar estos elementos de manera articulada puede proporcionar una explicación más amplia de las diferencias en el desempeño lector de los estudiantes de educación superior.

Es asi que el presente estudio se plantea la siguiente pregunta ¿Cómo influye las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes de educación superior? y como objetivo se plantea analizar la influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora, considerando a la motivación académica como un factor asociado al proceso de aprendizaje. Con ello, se busca aportar evidencia de carácter empírico que contribuya a una comprensión más integral de los factores que están presentes en la lectura académica y que pueda orientar el diseño de estrategias innovadoras dentro de la pedagogia que estén destinadas a fortalecer la autorregulación, la motivación y la comprensión lectora en estudiantes de educación superior.

2. METODOLOGÍA

La investigación fue de tipo aplicada, en tanto buscó generar conocimiento orientado a la solución de un problema concreto, determinado: la comprensión lectora en estudiantes de educación superior. Se asume un enfoque dentro de lo cuantitativo, dado que los datos se recolectan y analizan mediante procedimientos haciendo uso de la estadística para poder probar el planteamiento de hipótesis, a partir de la medición sistemática de las variables y el empleo de procedimientos que permitan obtener resultados confiables y válidos (Duckett, 2021).

El diseño de la investigación fue cuasiexperimental de solo postest, trabajando con dos grupos intactos no aleatorizados (grupo experimental y grupo control). El propósito fue determinar la diferencia en ambos grupos respecto al efecto de las estrategias metacognitivas sobre la comprensión lectora, considerando la motivación académica como variable interpretativa. La elección de este diseño se justifica teóricamente debido a que permite evaluar el efecto de una intervención educativa comparando un grupo que recibe el tratamiento con uno que no lo recibe, utilizando una única medición posterior a la intervención, lo cual es altamente pertinente cuando la asignación aleatoria de los participantes no es factible ni ética en contextos educativos reales (Shadish et al., 2002)

La población estuvo constituida por estudiantes matriculados de un instituto superior tecnológico de la región de Huancavelica, Perú. La muestra, de tipo no probabilístico e intencional, quedó conformada por 120 estudiantes, distribuidos en un grupo experimental de 60 estudiantes y un grupo control también de 60 estudiantes.

En cuanto a los criterios de inclusión, el estudio solo consideró a los estudiantes matriculados regularmente en el semestre académico vigente del instituto superior tecnológico, que asistieron de forma continua al proceso de intervención y a la aplicación del post test, y que aceptaron participar de manera voluntaria, formalizando su participación mediante la firma del consentimiento informado. La definición previa de criterios de elegibilidad y la obtención del consentimiento informado constituyen elementos relevantes para garantizar una participación adecuada y éticamente sustentada en investigaciones con participantes humanos (Yusof et al., 2022).

Por otra parte se excluyó, a los estudiantes que no se matricularon y también a quienes registraron una asistencia irregular durante el periodo de intervención, a quienes se retiraron del programa académico en el transcurso del estudio, así como a aquellos que no manifestaron su consentimiento para participar en la investigación.

Como técnica se empleó la encuesta. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Comprensión Lectora (CCL), elaborado a partir de la propuesta de Reyes Pihuave et al. (2026). Este cuestionario está compuesto por tres dimensiones (literal, inferencial y crítica) con un total de 27 ítems medidos mediante una escala tipo Likert de cinco puntos (1=Nunca a 5=Siempre), tal como se detalla en el cuadro 3.

La validez del instrumento se determinó mediante juicio de expertos, considerando que la revisión por expertos constituye una estrategia ampliamente aceptada para obtener evidencia de validez de contenido durante el desarrollo de instrumentos de medición (Hill et al., 2022). La confiabilidad se calculó a través del coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.91 para el Grupo de Control (GC) y 0.94 para el Grupo Experimental (GE), lo que evidencia un nivel de consistencia interna alto.

Se solicitó la autorización correspondiente a las autoridades del instituto para la aplicación del instrumento. posteriormente, se aplicó la intervención a ambos grupos; luego, el grupo experimental recibió la intervención basada en estrategias metacognitivas durante 12 sesiones impartidas en 6 semanas, mientras el grupo control continuó con el desarrollo habitual de sus actividades académicas. Finalmente, se aplicó el postest a ambos grupos para contrastar los resultados.

Los datos fueron procesados mediante estadística descriptiva (tablas de frecuencias, medidas de tendencia central) y estadística inferencial, empleando la prueba t de student, para contrastar las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control, con un nivel de significancia de 0,05.

La investigación se desarrolló respetando los principios de consentimiento informado, confidencialidad y anonimato de los participantes, así como los criterios éticos establecidos para la investigación con seres humanos en el ámbito educativo. En este sentido, la protección de la identidad y la privacidad de los participantes constituye un componente fundamental de la práctica ética en la investigación educativa (Godfrey-Faussett, 2022).

3. RESULTADOS

De esta manera se presentan los resultados del presente estudio.

Cuadro 1. Equivalencia inicial de los grupos de estudio según variables continuas

Variable	Grupo Control (n = 60)	Grupo Experimental (n = 60)	t	p
Edad (años)	M = 21,42 (DE = 1,03)	M = 21,80 (DE = 1,14)	-1,926	0,697
Promedio previo	M = 14,90 (DE = 0,81)	M = 15.02 (DE = 0,94)	-,722	0,847

Nota. Diferencias significativas entre los grupos.

Previamente al análisis del postest, se evaluó la equivalencia inicial de los grupos para descartar sesgos de selección. Para ello, se analizó la homogeneidad académica y demográfica mediante la prueba t de Student para muestras independientes, utilizando variables continuas. Los resultados (Cuadro 1) demostraron que no existieron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental respecto a la edad ($t = -1,926$; $p = 0,056$) ni en el promedio académico previo ($t = -0,722$; $p = 0,472$). Esta homogeneidad inicial permite asumir que las diferencias halladas en la comprensión lectora tras la intervención no se deben a ventajas preexistentes.

Cuadro 2. Estadística descriptiva comprensión lectora

Grupos	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
GC_CL	60	55,00	108,00	70,3500	12,14995
GE_CL	60	64,00	126,00	103,8000	16,02308

Nota. Resultados del SPSS.

Los resultados de la estadística descriptiva correspondientes al postest muestran diferencias notables entre el grupo control y el grupo experimental en la variable comprensión lectora. El grupo control (GC_CL, n = 60) obtuvo una media de 70,35 puntos, con una desviación estándar de 12,15 y un rango de puntuaciones que osciló entre 55,00 y 108,00. Por su parte, el grupo experimental (GE_CL, n = 60), tras la aplicación del programa de estrategias metacognitivas, registró una media considerablemente más alta, de 103,80 puntos, con una desviación estándar de 16,02 y un rango de puntuaciones entre 64,00 y 126,00.

La diferencia de medias entre ambos grupos (33,45 puntos) evidencia que, después de la intervención, los estudiantes del grupo experimental alcanzaron niveles de comprensión lectora sustancialmente superiores a los del grupo control, lo que constituye un primer indicio a favor de la hipótesis general del estudio.

Asimismo, tanto el valor que se presenta como mínimo como el máximo del grupo experimental siendo supeiores a los del grupo control del estudio, lo que sugiere que el desplazamiento hacia puntuaciones más altas no se debe a casos que están aislados, sino a una tendencia que es generalizada dentro del grupo tras las 12 sesiones aplicadas mediante la intervención. En cuanto a la dispersión, si bien el grupo experimental presenta una desviación estándar absoluta mayor, el coeficiente de variación resulta similar entre ambos grupos (GC ≈ 17,3 %; GE ≈ 15,4 %), lo que indica que la variabilidad relativa de los puntajes se mantiene siendo comparable pese a la diferencia en las medias de los casos.

Con el fin de ahondar en el análisis de los resultados del postest, el cuadro 3 detalla la distribución porcentual de las respuestas emitidas por los estudiantes en cada uno de los 27 reactivos del instrumento. Se puede observar que las frecuencias se comportan de manera muy diferente entre ambos grupos. Por un lado, la mayor parte de las respuestas que pertenecen al grupo control se concentraron en los niveles inferiores e intermedios dentro de la escala propuesta, predominando las opciones 2 ('Casi nunca') y 3 ('A veces'). Por el contrario, el grupo experimental da a conocer un cambio importante hacia los niveles superiores, con porcentajes que altos en las respuestas a las opciones 4 ('Casi siempre') y 5 ('Siempre') en las distintas dimensiones evaluadas. Este desglose por ítems confirma la tendencia general que fue de mejora en la comprensión lectora tras la aplicación de la intervención en dicho estudio.

Cuadro 3. Distribución porcentual de respuestas por ítem en el postest según grupo de estudio

Nota. Escala de respuestas

N	Item	Grupo	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
1	Identifico con facilidad los datos explícitos que aparecen en un texto.	Control	0,0	56,7	28,3	15,0	0,0
1		Experimental	0,0	16,7	6,7	50,0	26,7
2	Reconozco los nombres, fechas y lugares mencionados directamente en la lectura.	Control	0,0	51,7	18,3	25,0	5,0
2		Experimental	0,0	8,3	18,3	38,3	35,0
3	Detecto sin dificultad la información que el autor presenta de manera clara y directa.	Control	0,0	68,3	26,7	5,0	0,0
3		Experimental	0,0	13,3	16,7	46,7	23,3
4	Distingo las ideas principales de las secundarias en un texto.	Control	0,0	60,0	36,7	3,3	0,0
4		Experimental	0,0	18,3	18,3	45,0	18,3
5	Identifico el tema central de una lectura sin dificultad.	Control	0,0	43,3	31,7	23,3	1,7
5		Experimental	0,0	15,0	11,7	48,3	25,0
6	Reconozco los datos más relevantes de un texto para poder resumirlo.	Control	3,3	55,0	21,7	20,0	0,0
6		Experimental	0,0	13,3	10,0	43,3	33,3
7	Ordeno cronológicamente los hechos narrados en un texto.	Control	0,0	60,0	28,3	8,3	3,3
7		Experimental	0,0	6,7	16,7	48,3	28,3
8	Identifico el orden en que ocurren los sucesos dentro de una lectura.	Control	0,0	55,0	26,7	16,7	1,7
8		Experimental	0,0	18,3	21,7	48,3	11,7
9	Reconstruyo la secuencia de acontecimientos presentados en un texto.	Control	0,0	48,3	35,0	16,7	0,0
9		Experimental	0,0	15,0	15,0	53,3	16,7
10	Relaciono causas y consecuencias que no están explícitas en el texto.	Control	0,0	63,3	18,3	16,7	1,7
10		Experimental	0,0	8,3	18,3	41,7	31,7
11	Establezco conexiones lógicas entre distintas partes de una lectura.	Control	0,0	50,0	23,3	23,3	3,3
11		Experimental	0,0	6,7	21,7	41,7	30,0
12	Deduzco relaciones entre ideas que el texto no expresa directamente.	Control	0,0	73,3	21,7	5,0	0,0
12		Experimental	0,0	18,3	23,3	48,3	10,0
13	Interpreto el significado de palabras o frases según el contexto del texto.	Control	0,0	53,3	38,3	6,7	1,7
13		Experimental	0,0	15,0	11,7	48,3	25,0
14	Comprendo el sentido implícito de una expresión dentro de una lectura.	Control	1,7	40,0	25,0	30,0	3,3
14		Experimental	0,0	13,3	10,0	45,0	31,7
15	Infiero el significado de términos desconocidos a partir del contexto.	Control	1,7	65,0	20,0	11,7	1,7
15		Experimental	1,7	6,7	13,3	40,0	38,3
16	Anticipo posibles consecuencias a partir de la información de un texto.	Control	0,0	56,7	25,0	16,7	1,7
16		Experimental	0,0	8,3	18,3	50,0	23,3
17	Predigo cómo podría continuar una situación planteada en una lectura.	Control	0,0	58,3	30,0	11,7	0,0
17		Experimental	0,0	11,7	20,0	38,3	30,0
18	Formulo hipótesis sobre los resultados de los hechos narrados en un texto.	Control	1,7	50,0	30,0	18,3	0,0
18		Experimental	0,0	20,0	8,3	53,3	18,3
19	Emito una opinión fundamentada sobre el contenido de un texto.	Control	0,0	53,3	38,3	6,7	1,7
19		Experimental	0,0	13,3	16,7	36,7	33,3
20	Valoro críticamente las ideas planteadas por el autor.	Control	1,7	40,0	25,0	30,0	3,3
20		Experimental	0,0	6,7	21,7	41,7	30,0
21	Juzgo la validez de los argumentos presentados en una lectura.	Control	1,7	65,0	20,0	11,7	1,7
21		Experimental	0,0	18,3	21,7	48,3	11,7
22	Identifico el propósito o intención del autor al escribir un texto.	Control	0,0	56,7	25,0	16,7	1,7
22		Experimental	1,7	6,7	13,3	41,7	36,7
23	Reconozco la postura o punto de vista del autor en una lectura.	Control	0,0	58,3	30,0	11,7	0,0
23		Experimental	0,0	8,3	18,3	48,3	25,0
24	Distingo las intenciones implícitas del autor en el mensaje del texto.	Control	1,7	51,7	28,3	18,3	0,0
24		Experimental	0,0	11,7	20,0	40,0	28,3
25	Formulo preguntas que cuestionan la información presentada en un texto.	Control	0,0	56,7	25,0	16,7	1,7
25		Experimental	0,0	20,0	8,3	51,7	20,0
26	Genero interrogantes que profundizan en el contenido de una lectura.	Control	0,0	63,3	20,0	16,7	0,0
26		Experimental	0,0	13,3	16,7	38,3	31,7
27	Planteo preguntas que evalúan la solidez de los argumentos de un texto.	Control	0,0	65,0	26,7	8,3	0,0
27		Experimental	0,0	10,0	13,3	46,7	30,0

Cuadro 4. Nivel de estimación comprensión lectora

Grupo			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Grupo control	Válido	Nivel inicial	21	35,0	35,0	35,0
		Nivel desarrollo	37	61,7	61,7	96,7
		Nivel logrado	2	3,3	3,3	100,0
		Total	60	100,0	100,0	

Nota. Estimación del instrumento

En cuanto a los niveles de estimación de la comprensión lectora en el grupo control (postest), los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel desarrollo, con 37 casos (61,7%), seguido por el nivel inicial, con 21 casos (35,0%). Solo 2 estudiantes (3,3%) alcanzaron el nivel logrado. Esto indica que, al no haber recibido la intervención con estrategias metacognitivas, la gran mayoría de los estudiantes del grupo control (96,7%) se mantuvo entre los niveles inicial y de desarrollo, sin lograr consolidar un dominio pleno de la comprensión lectora.

Cuadro 5. Información por dimensiones Grupo Control (GC)

Nivel de comprensión lectora GC	Literal		Inferencial		Crítico	
	N°	%	N°	%	N°	%
Nivel inicial	19	31.7	20	33,3	17	28,3
Nivel desarrollo	39	65.0	38	63,3	41	68,3
Nivel logrado	2	3.3	2	3,3	2	3,3
Totales	60	100	60	100	60	100

Nota. Estimación del instrumento

Dimensión literal. En esta dimensión, el 65,0% de los estudiantes del grupo control (n = 39) se ubicó en el nivel de desarrollo, mientras que el 31,7% (n = 19) permaneció en el nivel inicial y únicamente el 3,3% (n = 2) alcanzó el nivel logrado. Esto indica que la mayoría de los estudiantes es capaz de identificar información explícita del texto, pero solo una proporción muy reducida logra un dominio consolidado de esta habilidad básica de comprensión.

Dimensión inferencial. Los resultados muestran un patrón similar: el 63,3% de los estudiantes (n = 38) se situó en el nivel de desarrollo, el 33,3% (n = 20) en el nivel inicial y el 3,3% (n = 2) en el nivel logrado. Estos datos reflejan que la capacidad para deducir información implícita y establecer relaciones no explícitas en el texto se encuentra, en la mayoría de los casos, en una etapa de proceso, sin llegar a consolidarse plenamente en ausencia de estrategias de intervención.

Dimensión crítica. En esta dimensión se pudo observar el porcentaje más alto dentro del nivel de desarrollo (68,3%, n = 41), frente a un 28,3% (n = 17) en el nivel inicial y un 3,3% (n = 2) en el nivel logrado. Aunque el nivel crítico exige mayor elaboración cognitiva evaluar, cuestionar y emitir juicios sobre el texto, los estudiantes del grupo control lograron situarse en su mayoría dentro del nivel de desarrollo, aunque, al igual que en las otras dimensiones, muy pocos alcanzaron el nivel logrado siendo este el nivel esperado.

En conjunto, las tres dimensiones propuestas en el estudio dan a conocer un comportamiento consistente: la mayoría de los estudiantes del grupo control se concentra en el nivel de desarrollo, una proporción considerable permanece en el nivel inicial, y solo una mínima parte (3,3% en las tres dimensiones) logra un dominio pleno. Esto sugiere que, sin una intervención basada en estrategias basadas en lo metacognitivo, los estudiantes tienden a quedarse en un nivel intermedio de comprensión lectora, independientemente del tipo de procesamiento textual que se les pueda encomendar como proceso para su formacion.

Desde la motivación académica. Estos resultados también pueden entenderse en clave motivacional. La concentración que se muestra en el nivel de desarrollo y la baja proporción en nivel logrado sugieren niveles moderados o bajos de motivación académica, dado que la comprensión lectora, sobre todo en su dimensión en la parte crítica, requiere un compromiso cognitivo que sea sostenido. Sin estímulos metacognitivos que fomenten la autorregulación, los estudiantes del grupo control enfrentaron la lectura de forma más mecánica y menos reflexiva, limitando de esta manera tanto su motivación como su progreso. Esto respalda la pertinencia de la motivación académica como variable interpretativa del estudio para su entendimiento mas holistico.

Cuadro 6. Nivel de estimación comprension lectora Grupo Experimental (GE)

Grupo			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Grupo experimental	Valido	Nivel desarrollo	26	43,3	43,3	43,3
		Nivel logrado	34	56,7	56,7	100,0
		Total	60	100,0	100,0	

Nota. Estimacion de instrumento

En el grupo experimental (postest), los resultados dan a conocer un panorama notablemente distinto a la del grupo control: ningún estudiante se ubicó dentro del nivel inicial siendo este el minimo. El 56,7% (n = 34) alcanzó el nivel logrado, mientras que el 43,3% restante (n = 26) se situó en el nivel desarrollo. Esto se entiende, que tras la aplicación del programa de estrategias metacognitivas, más de la mitad de los estudiantes pudo consolidar un dominio pleno de la comprensión lectora, y el resto se ubicó ya en un nivel intermedio-avanzado, sin ningún caso rezagado en el nivel inicial.

Comparado con el grupo control donde el 35,0% se mantenía en el nivel inicial y solo el 3,3% alcanzaba el nivel logrado, la diferencia es notable y contundente, el nivel logrado pasó de 3,3% a 56,7%, un incremento de más de 53 puntos porcentuales. Este contraste representa una evidencia descriptiva sólida a favor de la hipótesis general planteada en el estudio.

Cuadro 7. Información por dimensiones Grupo Experimental (GE)

Nivel de comprensión lectora GE	Literal		Inferencial		Crítico	
	N°	%	N°	%	N°	%
Nivel desarrollo	25	41,7	22	36,7	21	35,0
Nivel logrado	35	58,3	38	63,3	39	65,0
Totales	60	100	60	100	60	100

Nota. Estimación del instrumento

Al analizar las dimensiones de la comprensión lectora en el grupo experimental (postest), se confirma la tendencia.

En la dimensión literal, el 58,3% de los estudiantes (n = 35) alcanzó el nivel logrado, seguido con el 41,7% (n = 25) que se ubicó en el nivel desarrollo. En la dimensión inferencial, el avance es aún mayor: el 63,3% (n = 38) llegó al nivel logrado y el 36,7% (n = 22) se mantuvo en desarrollo. La dimensión crítica presenta el mejor resultado del grupo experimental, con un 65,0% (n = 39) en nivel logrado y solo un 35,0% (n = 21) en nivel desarrollo.

Este patrón es especialmente importante porque la dimensión crítica siendo de mayor exigencia cognitiva fue la que mostró y dio a conocer el porcentaje más alto de estudiantes en nivel logrado, invirtiendo la tendencia del grupo control, donde precisamente el nivel crítico registraba el mayor rezago relativo. Esto permite sugerir que la intervención con estrategias metacognitivas no solo ayudo en la mejora de lo que es el desempeño lector en general, sino que tuvo un efecto particularmente favorable sobre los procesos de comprensión de mayor dificultad, como la evaluación y el juicio crítico del texto.

Desde la motivación académica. Estos resultados también sugieren un componente motivacional favorable en el grupo experimental. La falta de casos presente dentro del nivel inicial y el alto porcentaje en nivel logrado, sobre todo en la dimensión crítica, siendo la mas compleja, con un (65,0%) indican que la intervención pudo mejorar los niveles de la motivación intrínseca de los estudiantes al brindarles mayor control y conciencia sobre su proceso lector.

Proceso inferencial

El presente estudio buscó demostrar si las estrategias metacognitivas influye en la comprensión lectora, considerando la motivación académica como un factor asociado al proceso de aprendizaje.

Para lo cual el planteamiento de las hipótesis se presentó de la siguiente manera:

- **Hipótesis general de investigación *(H_1):*** La aplicación de estrategias metacognitivas mejora significativamente la comprensión lectora en estudiantes de educación superior, considerando la motivación académica como variable interpretativa.
- **Hipótesis nula *(H_0):*** La aplicación de estrategias metacognitivas no mejora significativamente la comprensión lectora en estudiantes de educación superior, considerando la motivación académica como variable interpretativa.

Para el análisis inferencial se consideró trabajar con pruebas paramétricas, considerando que los grupos de estudio estuvieron conformados por 60 participantes cada uno de ellos. De acuerdo con el Teorema del Límite Central, la distribución muestral de la media tiende a aproximarse a una distribución normal, independientemente de la forma de la distribución que se pueda presentar dentro de la población de estudio. Esta propiedad gestiona la aplicación y ejecución mediante ciertos procedimientos dentro de los métodos de pruebas paramétricas, como la prueba t de Student, al poder garantizar la validez de las inferencias estadísticas bajo tamaños muestrales suficientemente grandes (Kim & Park, 2019; Kwak & Kim, 2017).

En ese sentido, debido a que ambos grupos presentaron un tamaño muestral de 60 estudiantes, esta condición permite poder fundamentar de forma sustentada el análisis en el Teorema del Límite Central. De esta manera, la comparación de las medias entre el grupo experimental y el grupo control se dio mediante la prueba t de Student para muestras independientes, estableciendo un nivel de significancia, de un valor de $\alpha = 0,05$.

Cuadro 8. Prueba t para muestras independientes de la comprensión lectora.

Variable	Levene F	p	t	gl	p (bilateral)	Diferencia de medias	IC 95%
Comprensión lectora	0,164	0,686	-12,885	118	<0,001	-33,45000	-38,59083; -28,30917

Nota. Resultados estadisticos SPSS

Para contrastar la hipótesis de investigación se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes, previa verificación ejecutada mediante el supuesto de homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene ($F = 0,164$; $p = 0,686$), la cual no resultó significativa, confirmando que las varianzas entre ambos grupos eran homogéneas. Los resultados de la prueba t evidenciaron una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo control y el grupo experimental en la variable comprensión lectora, con $t(118) = -12,885$, y un $p < 0,001$. La diferencia de medias fue de -33,45 puntos, con un intervalo de confianza al 95% de [-38,59; -28,31], el cual no incluye el valor cero, lo que refuerza la solidez del resultado que se obtuvo en la presente investiugación. De esta manera, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis general de la investigación.

Desde la motivación académica. La diferencia estadísticamente significativa hallada entre el grupo control y el grupo experimental ($t = -12,885$; $p < 0,001$) puede entenderse también en clave motivacional, la mejora que se presentó de forma sustancial en la comprensión lectora tras la intervención aplicada en las sesiones con las estrategias metacognitivas sugiere que dichas estrategias no solo optimizaron procesos cognitivos, sino que probablemente fortalecieron la motivación académica de los estudiantes, al brindarles mayor autonomía y conciencia sobre su propio aprendizaje. Esta relación respalda el planteamiento propuesto en el estudio, que considera la motivación académica no como una variable aislada, sino como un factor que media y potencia el efecto de las estrategias basadas en los procesos metacognitivos sobre la comprensión lectora de los estudiantes dentro de su formación profesional.

4. DISCUSIÓN

Los resultados que se pudieron recolectar confirman una influencia positiva y significativa de las estrategias metacognitivas sobre la comprensión lectora en los estudiantes de educación superior, lo que coincide con lo presentado en estudios como los de Kitichaidateanan et al. (2026), quienes mediante modelamiento de ecuaciones estructurales identificaron que las estrategias metacognitivas ejercen una influencia de forma directa e indirecta sobre el proceso de la comprensión lectora. La principal diferencia respecto a dicho estudio radica en el tipo de diseño, mientras aquel fue correlacional explicativo, la presente investigación aporta evidencia de tipo causal, obtenida mediante un diseño cuasiexperimental con estudiantes de niveles superiores, lo que permite sostener con mayor solidez que la relación entre ambas variables no es meramente asociativa.

En la misma línea, los resultados convergen con los de Alcas Zapata et al. (2019), quienes en Lima, también emplearon un diseño cuasiexperimental y encontraron efectos que fueron muy favorables de la intervención metacognitiva sobre la comprensión lectora; no obstante, el presente estudio amplía dicha evidencia al trabajar con una muestra considerablemente mayor al incorporar un análisis diferenciado por dimensiones de la comprensión lectora dentro de los estudiantes en proceso de formacion.

Un aporte particular de esta investigación emerge al contrastarla con la revisión sistemática realizada por De la Peña & Luque (2021), quienes, a partir del análisis de siete estudios con más de mil estudiantes universitarios, identificaron un patrón recurrente: mejores desempeños en la comprensión literal que en los niveles inferencial y crítico. Los resultados del grupo control de este estudio replican dicho patrón, concentrando el mayor rezago precisamente en el nivel crítico.

Sin embargo, en el grupo experimental esta tendencia se invirtió por completo: fue la dimensión crítica, la de mayor exigencia cognitiva, la que registró el porcentaje más alto de estudiantes en el nivel logrado tras la intervención. Este contraste resulta relevante porque sugiere que la brecha entre niveles de comprensión documentada por De La Peña & Luque (2021) no constituye una limitación cognitiva inherente al estudiante universitario, sino una consecuencia de la ausencia de un andamiaje metacognitivo explícito que oriente los procesos de evaluación y juicio crítico sobre el texto.

En el plano motivacional, los resultados dialogan con Arias-Gallegos et al. (2024), quienes en estudiantes universitarios de Arequipa, Perú, hallaron una relación positiva entre estrategias metacognitivas y motivación de logro académico, además identificaron que los estudiantes con mayores niveles de motivación intrínseca tienden a emplear en mayor medida estrategias motivacionales de aprendizaje. La diferencia frente a ambos estudios es de naturaleza metodológica: mientras esas investigaciones midieron la motivación académica de forma directa mediante instrumentos específicos, en el presente trabajo esta variable se abordó únicamente como factor interpretativo, inferido a partir del comportamiento de los resultados de comprensión lectora.

Es preciso reconocer algunas limitaciones que acotan el alcance del presente estudio. Primero, la ausencia de un pretest específico de comprensión lectora impide establecer relaciones de causalidad de una forma absoluta sobre los efectos de la intervención. Asimismo, la motivación académica fue una variable estrictamente interviniente y no se sometió a un proceso de medición. Por ello, no es posible hacer atribuciones causales definitivas sobre su rol, debiendo entenderse como una aproximación teórica para futuras investigaciones empíricas, en el campo de la educacion y formación.

En resumen, el principal aporte que da la presente investigación se basa en ofrecer evidencia experimental real, en el contexto específico de la educación superior peruana, de que la intervención con estas importantes estrategias metacognitivas mejora de manera significativa y homogénea las tres dimensiones de la comprensión lectora incluyendo la dimensión crítica, señalada por la literatura previa como la de mayor dificultad, y en proponer la motivación académica como un mecanismo para poder explicar que dicho efecto va más allá.

5. CONCLUSIONES

5.1. Conclusiones centrales

Primera. La aplicación de estrategias metacognitivas mejora significativamente la comprensión lectora en estudiantes de educación superior, tal como lo confirma la prueba t de Student ($t = -12{,}885$; $p < 0{,}001$), lo que permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis general de investigación.

Segunda. El efecto de la intervención se manifiesta de manera homogénea dentro de las tres dimensiones importantes de la comprensión lectora literal, inferencial y crítica, siendo la dimensión crítica la que mostró el mayor porcentaje de estudiantes en el nivel logrado, lo que evidencia que las estrategias metacognitivas favorecen, de forma directa, los procesos de mayor exigencia cognitiva que presentan los estudiantes.

Tercera. Los resultados del grupo control, que se mantuvo mayoritariamente en el nivel de desarrollo, sin recibir intervención, sugieren que la ausencia de un andamiaje metacognitivo explícito limita la progresión de los estudiantes hacia niveles superiores de comprensión lectora, independientemente del tiempo o la exposición académica.

Cuarta. La motivación académica constituye un factor interpretativo relevante para explicar el efecto de la intervención: la mayor autorregulación y conciencia sobre el propio proceso lector que promueven las estrategias metacognitivas parece favorecer también la disposición motivacional del estudiante frente a la tarea de lectura.

El estudio refina los modelos de lectura al demostrar que la metacognición y la motivación académica no actúan por separado; la primera actúa como catalizador directo de la segunda, exigiendo un enfoque holístico del aprendizaje.

Se recomienda a docentes e institutos pedagógicos integrar explícitamente el entrenamiento metacognitivo en el diseño de los sílabos. Incorporar pautas concretas de planificación y monitoreo de la lectura en las asignaturas asegurará que los estudiantes desarrollen una verdadera autorregulación.

Asimismo se deberían incorporar en futuras investigaciones un instrumento que mida directamente la motivación académica, de modo que su papel pueda analizarse de forma independiente y no solo interpretativa, haciendo un estudio mas profundo, y generar así un conocimiento adicional.

Profundizar en el estudio de la dimensión crítica de la comprensión lectora, dado su comportamiento diferenciado respecto a la literatura previa, a fin de identificar con mayor precisión los componentes metacognitivos que explican su mejora.

Declaración de Ética, Transparencia y Uso de Inteligencia Artificial (IA)

Ética y transparencia

Antes de incluir a cualquier participante se obtuvo su consentimiento informado. Se les explicó con claridad los puntos y objetivos de la presente investigación con fines netamente académico.

Originalidad y plagio: El trabajo presentado es original y no ha sido publicado previamente ni está siendo considerado para publicación en otra revista. Todas las fuentes consultadas han sido debidamente citadas y referenciadas según el estilo normativo exigido por la revista.

Conflictos de interés: Los autores declaramos que no hay ningún tipo de lo que son los conflicto de intereses, ya sea de naturaleza de carácter como el financiero, o el personal, a si como temas académicos o de cualquier otro tipo, que pueda influir inapropiadamente en los resultados presentados o las interpretaciones de este estudio.

Participación y crédito: Todos los autores listados han contribuido significativamente al diseño, la ejecución, el análisis o la redacción del manuscrito, y han revisado y aprobado la versión final.

Datos y materiales: Los datos y materiales utilizados en este estudio están disponibles para ser examinados, sujetos a la protección de la privacidad de los participantes, si aplica.

Declaración sobre el uso de Inteligencia Artificial (IA)

Los autores declaran que la inteligencia artificial generativa se usó para temas relacionados como la corrección ortográfica y consulta puntual de términos técnicos.

REFERENCIAS.

Alcas Zapata, N., Alarcón Diaz, M. A., Alarcón Diaz, H. H., Gonzáles LLontop, R., & Rodríguez Fuentes, A. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. Apuntes Universitarios, 9(1), 36-45. https://doi.org/10.17162/au.v9i1.348

Anggia, H., & Habók, A. (2024). University students' metacognitive awareness of reading strategies (MARS) in online reading and MARS' role in their English reading comprehension. PLOS ONE, 19(11), e0313254. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0313254

Arias-Gallegos, W. L., Rivera, R., Aroca-Ramírez, G. M., & Córdova-Torres, D. V. (2024). Estrategias metacognitivas y motivación de logro académico en estudiantes universitarios de Arequipa (Perú). Revista Colombiana de Educación, (93), 373-396. https://doi.org/10.17227/rce.num93-20042

de-la-Peña, C., & Luque-Rojas, M. J. (2021). Levels of Reading Comprehension in Higher Education: Systematic Review and Meta-Analysis. Frontiers in Psychology, 12, 712901. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712901

Devina Septiani, Azhar Aziz Lubis, & Sufiyandi, S. (2023). Metacognitive Strategies Employed by English Students in Reading Comprehension. Journal of English Education and Teaching, 7(4), 1009-1022. https://doi.org/10.33369/jeet.7.4.1009-1022

Duckett, L. J. (2021). Quantitative Research Excellence: Study Design and Reliable and Valid Measurement of Variables. Journal of Human Lactation, 37(3), 456-463. https://doi.org/10.1177/08903344211019285

El Kassimi, I. & Malika Jmila. (2024). Metacognitive Knowledge: The Effect of Strategy Evaluation Matrix on University Students' Reading Comprehension Performance. Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 6(4), 58-67. https://doi.org/10.32996/jeltal.2024.6.4.6

Elleman, A. M., & Oslund, E. L. (2019). Reading Comprehension Research: Implications for Practice and Policy. Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 6(1), 3-11. https://doi.org/10.1177/2372732218816339

Gavín-Chocano, Ó., García-Martínez, I., Pérez-Navío, E., & Luque De La Rosa, A. (2024). Learner engagement, motivación académica y estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios. Educación XX1, 27(1), 57-79. https://doi.org/10.5944/educxx1.36951

Godfrey-Faussett, T. (2022). Participatory Research and the Ethics of Anonymisation. Education Sciences, 12(4), 260. https://doi.org/10.3390/educsci12040260

Hill, J., Ogle, K., Gottlieb, M., Santen, S. A., & Artino, A. R. (2022). Educator's blueprint: A how-to guide for collecting validity evidence in survey- based research. AEM Education and Training, 6(6), e10835. https://doi.org/10.1002/aet2.10835

Hurtado Valenzuela, A. M., Sedamano Ballestero, M. A., & Saavedra Jaramillo, M. J. (2024). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora de textos discontinuos en estudiantes universitarios: Metacognitive strategies and reading comprehension of discontinuous texts in university students. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(6). https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3072

Ishida, A., & Sekiyama, T. (2024). Variables influencing students' learning motivation: Critical literature review. Frontiers in Education, 9, 1445011. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1445011

Joshi, V., & -, Dr. B. S. (2025). Metacognition in Practice: Exploring its Roots, Role, Challenges in Implementation, and Strategies for Effective Learning. International Journal For Multidisciplinary Research, 7(2), 40426. https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i02.40426

Kim, T. K., & Park, J. H. (2019). More about the basic assumptions of t-test: Normality and sample size. Korean Journal of Anesthesiology, 72(4), 331-335. https://doi.org/10.4097/kja.d.18.00292

Kitichaidateanan, P., Yothachai, N., & Sukying, A. (2026). Modelling Cognitive and Metacognitive Strategies and Their Relationships to Reading Comprehension Test Performance of Thai High School EFL Learners. Journal of Language Teaching and Research, 17(3), 801-811. https://doi.org/10.17507/jltr.1703.05

Kwak, S. G., & Kim, J. H. (2017). Central limit theorem: The cornerstone of modern statistics. Korean Journal of Anesthesiology, 70(2), 144. https://doi.org/10.4097/kjae.2017.70.2.144

Mitsea, E., & Drigas, A. (2019). A Journey into the Metacognitive Learning Strategies. International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE), 15(14), 4-20. https://doi.org/10.3991/ijoe.v15i14.11379

Moussa, M. A., & Amer, A. N. E. S. (2024). The Academic Motivation Scale: Evaluation Evidence of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Faculty of Education Students. International Journal of Psychology and Educational Studies, 11(4), 283-294. https://doi.org/10.52380/ijpes.2024.11.4.1302

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). Diseños experimentales y cuasiexperimentales para inferencia causal generalizada (Houghton, Mifflin y compañía).

Suk, N. (2024). Motivation for L2 Reading and Its Relationship with Reading Amount in a Korean EFL University Setting. Modern English Education, 25(0), 45-57. https://doi.org/10.18095/meeso.2024.25.1.45

Villanueva, J. M. (2022). Language profile, metacognitive reading strategies, and reading comprehension performance among college students. Cogent Education, 9(1), 2061683. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2061683

Yusof, M. Y. P. M., Teo, C. H., & Ng, C. J. (2022). Electronic informed consent criteria for research ethics review: A scoping review. BMC Medical Ethics, 23(1), 117. https://doi.org/10.1186/s12910-022-00849-x

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional