

Lectura crítica y metacognición en educación básica rural

Critical Reading and Metacognition in Rural Basic Education

Ordóñez-Valdivieso, Sonia Viviana¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0934-3503>

Email: salmavalentina8a@gmail.com

Resumen

Esta revisión sistemática analizó de qué manera las estrategias metacognitivas, la mediación docente y las condiciones escolares favorecen la lectura crítica y la comprensión profunda en educación básica, con atención a su aplicación en escuelas rurales. Se siguieron las orientaciones de PRISMA 2020 y se consultaron ERIC y Crossref para localizar publicaciones de 2017 a 2025 en español, inglés y portugués, complementadas mediante rastreo de referencias. De 1.485 registros identificados, 1.312 fueron examinados por título y resumen, 40 informes se evaluaron a texto completo y 20 estudios empíricos integraron la síntesis. La calidad metodológica se valoró con criterios del Mixed Methods Appraisal Tool y los resultados se organizaron temáticamente. La evidencia mostró que la planificación, el monitoreo y la evaluación de la comprensión alcanzan mayor consistencia cuando se enseñan explícitamente, se modelan en voz alta y se vinculan con inferencias, contraste de fuentes, argumentación y diálogo. La enseñanza recíproca, el andamiaje gradual y determinados recursos digitales apoyaron la autonomía lectora; sus efectos variaron según la preparación docente, la continuidad de la intervención y la disponibilidad de recursos. La limitada evidencia rural exige estudios contextualizados que articulen textos escolares, saberes comunitarios y prácticas de lectura de territorios rurales concretos.

Palabras clave: lectura crítica; metacognición; comprensión lectora; educación básica; educación rural.

Abstract

This systematic review examined how metacognitive strategies, teacher mediation, and school conditions support critical reading and deep comprehension in basic education, with attention to their use in rural schools. PRISMA 2020 reporting guidance was followed. ERIC and Crossref were searched for publications issued from 2017 to 2025 in English, Spanish, or Portuguese, and reference lists were checked. Of 1,485 records identified, 1,312 were screened by title and abstract, 40 full-text reports were assessed, and 20 empirical studies were included in the synthesis. Methodological quality was appraised with design-sensitive criteria from the Mixed Methods Appraisal Tool, and results were integrated thematically. Evidence indicated that planning, monitoring, and evaluating comprehension are more consistent when they are explicitly taught,

¹ Candidata a Doctora en Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.

modeled through think-aloud procedures, and connected with inference, source comparison, argumentation, and dialogue. Reciprocal teaching, gradual scaffolding, and selected digital resources supported reader autonomy; however, outcomes varied with teacher preparation, intervention continuity, and resource availability. The limited rural evidence prevents direct transfer of findings from urban or well-resourced settings. Further studies should examine sustained, context-responsive teaching that brings together school texts, community knowledge, local reading practices, and observable indicators of metacognitive regulation in multigrade primary classrooms across diverse rural contexts over time.

Keywords: critical reading; metacognition; reading comprehension; basic education; rural education.

Introducción

La comprensión lectora interviene en el aprendizaje de todas las áreas y en la participación informada dentro de la vida colectiva. Leer supone recuperar información explícita, establecer relaciones inferenciales, integrar conocimientos previos y construir una representación coherente del texto; por esta razón, la actividad no puede reducirse a decodificar signos o repetir datos. El modelo de construcción-integración explica que el lector selecciona y articula proposiciones mientras descarta conexiones que no contribuyen a la coherencia global (Kintsch, 1998; Van Dijk & Kintsch, 1983).

Desde una perspectiva crítica, comprender también exige interrogar la procedencia del discurso, la intención comunicativa, las pruebas utilizadas y las consecuencias de aceptar una afirmación. Cassany (2006) diferencia la información visible, las inferencias y los componentes ideológicos que operan detrás de las palabras, mientras Freebody y Luke (1990) incluyen el análisis crítico entre las prácticas necesarias para actuar con los textos. Ambas contribuciones desplazan la lectura hacia la comparación de voces, la valoración de razones y la producción de respuestas argumentadas.

Ese tránsito depende de la capacidad del estudiante para observar y regular su propio proceso cognitivo. Flavell (1979) definió la metacognición como el conocimiento y el

control ejercidos sobre la actividad mental; en lectura, dicha capacidad se manifiesta al fijar un propósito, seleccionar procedimientos, detectar una pérdida de comprensión y modificar la estrategia empleada. Mokhtari y Reichard (2002) distinguieron estrategias globales, acciones orientadas a resolver problemas y apoyos concretos, aunque reconocerlas no garantiza utilizarlas con pertinencia.

La conexión pedagógica entre metacognición y lectura crítica puede organizarse en tres momentos articulados: planificación antes de leer, monitoreo durante la interacción con el texto y evaluación al concluir. Solé (2012) relaciona estos momentos con la definición de objetivos, la activación de conocimientos, la anticipación, la resolución de dificultades y la revisión de las interpretaciones. Cuando el docente hace públicas sus decisiones y solicita justificar cada respuesta, procedimientos internos como dudar, releer, contrastar o corregir se convierten en objetos explícitos de aprendizaje.

Los estudios recientes informan resultados favorables cuando la instrucción combina explicación, modelado, práctica guiada y reflexión. La enseñanza recíproca, el pensamiento en voz alta, la formulación de preguntas, la aclaración y el resumen han fortalecido la comprensión en diversos niveles escolares (Juhkam et al., 2023; Moir et al., 2020; Teng, 2020). A su vez, programas

centrados en inferencias y regulación lectora han relacionado el desempeño con la capacidad de planificar, supervisar y evaluar la propia comprensión (Martelletti et al., 2023; Ochoa et al., 2019; Tantowie et al., 2022).

La evidencia también revela una diferencia entre declarar que una estrategia es útil y aplicarla de manera competente. Bernardo y Mante-Estacio (2023) observaron que las estrategias consideradas valiosas por estudiantes filipinos no coincidían necesariamente con las de mayor relación con su desempeño lector. Este resultado obliga a distinguir el conocimiento de una técnica, la elección del momento apropiado y la comprobación de sus efectos mediante indicios textuales, explicaciones alternativas o nuevas preguntas.

Las mediaciones digitales amplían las posibilidades de retroalimentación, representación multimodal y registro de decisiones, aunque introducen demandas adicionales de verificación. Los recursos interactivos estudiados por Du et al. (2024) y Shao et al. (2025) favorecieron resultados cuando incorporaron apoyos metacognitivos dentro de una secuencia pedagógica definida. La disponibilidad de un dispositivo, por sí misma, no asegura que el estudiante contraste fuentes, evalúe la autoridad de una voz o sustente una interpretación.

En las escuelas rurales, estas relaciones adquieren características particulares por la presencia de grupos multigrado, conectividad variable, colecciones bibliográficas reducidas y vínculos estrechos con el territorio. Tales condiciones pueden limitar algunas intervenciones, pero también ofrecen relatos orales, prácticas productivas, memorias locales y problemas comunitarios capaces de alimentar tareas auténticas de lectura. El reto pedagógico consiste en articular esos repertorios con textos académicos y digitales, manteniendo criterios explícitos de comprensión y argumentación.

Las revisiones previas han descrito estrategias metacognitivas para la comprensión o las han examinado en el aprendizaje de segundas lenguas (Coronado Almanza et al., 2022; Kan et al., 2024; Tamayo Navarro, 2021), pero han integrado de manera limitada la regulación lectora, el análisis crítico, la mediación docente y la ruralidad. Por ello, el objetivo fue analizar cómo las estrategias metacognitivas, las mediaciones docentes y las condiciones contextuales contribuyen a la lectura crítica en educación básica; la pregunta orientadora indagó qué prácticas relacionan planificación, monitoreo y evaluación con comprensión inferencial, valoración de argumentos y autonomía lectora, y qué alcance poseen para la básica primaria rural de Socorro, Santander.

Metodología

La investigación adoptó el diseño de revisión sistemática de estudios empíricos y aplicó las orientaciones de reporte PRISMA 2020 (Page et al., 2021a, 2021b). Antes del cribado se definieron la pregunta, el periodo de publicación, las fuentes de recuperación, los criterios de elegibilidad, los campos de extracción y el procedimiento de síntesis. El protocolo no fue registrado en una plataforma pública, debido a su función de fundamento documental para una investigación doctoral en educación; esta decisión se reconoce como una limitación de transparencia prospectiva.

La población comprendió estudiantes de primaria o secundaria y docentes responsables de esos niveles; el concepto reunió procesos metacognitivos vinculados con lectura crítica, comprensión inferencial, evaluación de argumentos y autorregulación; el contexto incluyó experiencias escolares presenciales, digitales, urbanas y rurales. Se admitieron estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos para relacionar resultados de desempeño con explicaciones sobre la enseñanza y la implementación.

La búsqueda en ERIC aportó cobertura especializada en educación, mientras Crossref permitió recuperar metadatos editoriales y DOI de publicaciones de distintas regiones; por ello, esta última fuente se trató como un registro bibliográfico y no como sustituto del examen del texto completo. Se localizaron trabajos publicados entre enero de 2017 y diciembre de 2025 mediante las expresiones “metacognitive reading”, “critical reading” AND metacognition, “metacognitive strategies” AND “reading comprehension” y “estrategias metacognitivas” AND “comprensión lectora”.

Se incluyeron artículos empíricos revisados por pares, publicados en español, inglés o portugués, cuyos participantes pertenecieran a educación básica o fueran docentes de ese nivel, y que examinaran una estrategia, un conocimiento o un proceso metacognitivo asociado con una tarea de lectura. Se excluyeron ensayos, editoriales, revisiones secundarias, capítulos, tesis, actas sin revisión, estudios de educación inicial o superior y trabajos sin información metodológica suficiente.

Tabla 1.

Criterios y decisiones de elegibilidad

Componente	Decisión aplicada
Periodo	Publicaciones entre 2017 y 2025.
Fuentes	ERIC y Crossref; rastreo retrospectivo y prospectivo de referencias.
Idiomas	Español, inglés y portugués.
Población	Estudiantes de primaria o secundaria y docentes responsables de educación básica.
Concepto	Lectura crítica, comprensión inferencial o profunda vinculada con planificación, monitoreo, evaluación o autorregulación.
Diseños	Estudios cuantitativos, cualitativos o mixtos, revisados por pares y con datos empíricos.
Exclusiones	Educación inicial o superior; ausencia de tarea lectora; textos no empíricos; información metodológica insuficiente; duplicación.

Nota. MMAT = Mixed Methods Appraisal Tool; AMSTAR 2 = herramienta de valoración de revisiones sistemáticas.

La búsqueda electrónica se complementó mediante revisión retrospectiva de las referencias y rastreo prospectivo de publicaciones relacionadas con los textos elegibles. Esta vía incorporó cuatro informes que cumplían los criterios y no estaban presentes en la recuperación inicial. La fecha, la fuente, el DOI, la decisión de cribado y la razón de exclusión se registraron en una matriz de trazabilidad para mantener correspondencia entre los conteos, las decisiones y el corpus final.

La autora realizó dos rondas de selección a saber, siendo la primera la revisión de títulos y resúmenes con una ficha que diferenciaba inclusión, exclusión y duda; luego evaluó los textos completos y asignó una causa principal a cada descarte. Tras un intervalo, auditó todos los estudios incluidos y una muestra de registros excluidos para revisar la estabilidad de los criterios, procedimiento que redujo

decisiones variables, aunque no reemplazó la evaluación independiente de un segundo revisor.

La extracción reunió autoría, año, país, nivel escolar, tamaño de muestra, diseño, duración, estrategia o medida metacognitiva, resultado lector y condiciones de implementación. Cada afirmación temática se contrastó con el diseño y la dirección del hallazgo; cuando un estudio presentaba varias medidas, se priorizaron comprensión literal, inferencial o crítica. Las tareas de lectura matemática o en segunda lengua se identificaron de forma expresa para evitar generalizaciones hacia dominios no examinados.

La calidad se valoró con los criterios del Mixed Methods Appraisal Tool, versión 2018 (Hong et al., 2018), mediante la sección correspondiente a cada diseño. Se consideraron

la claridad de la pregunta, la pertinencia de la muestra, la validez de las medidas, el control de las comparaciones, la coherencia del análisis y la integración de componentes en estudios mixtos. No se calcularon porcentajes globales ni se excluyó un trabajo por una debilidad aislada; el juicio alto o moderado se utilizó para ponderar la interpretación.

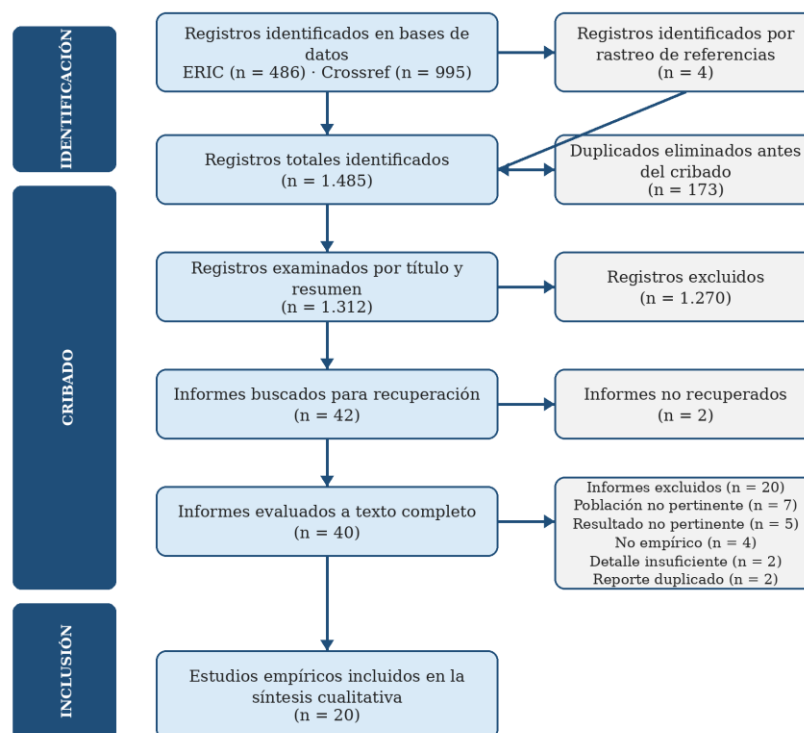
Resultados

La búsqueda recuperó 486 registros de ERIC y 995 de Crossref, a los cuales se añadieron cuatro informes mediante rastreo de referencias, para un total de 1.485. Después de eliminar 173 duplicados, se examinaron 1.312 títulos y resúmenes; 1.270 fueron excluidos y se intentó recuperar 42 textos completos, de los cuales dos no estuvieron disponibles. Entre los 40 informes evaluados, 20 se excluyeron por

población no pertinente (n = 7), resultado ajeno a la pregunta (n = 5), naturaleza no empírica (n = 4), detalle insuficiente (n = 2) o reporte secundario duplicado (n = 2).

El corpus quedó compuesto por 20 estudios publicados entre 2017 y 2025 en Europa, Asia y América Latina. Predominaron los diseños cuasiexperimentales, preexperimentales y correlacionales, junto con estudios mixtos, observaciones de aula y análisis secundarios de gran escala; las muestras oscilaron entre 20 y 6.591 participantes. Las tareas incluyeron textos narrativos y expositivos, lectura en segunda lengua, problemas matemáticos, materiales digitales y ejercicios argumentativos, diversidad que amplió la comparación pedagógica y redujo la posibilidad de estimar un efecto común.

Diagrama de flujo del proceso de selección



Nota. Síntesis del proceso de selección.

Tabla 2.*Características de los estudios incluidos y síntesis de resultados*

Estudio y contexto	Diseño	Estrategia o medida	Resultado principal
Olin-Scheller y Tengberg (2017) Suecia; secundaria; dos aulas y producciones estudiantiles	Observación de aula y análisis de textos	Diálogo metacognitivo y lectura de textos argumentativos	La verbalización de criterios e interpretaciones sostuvo análisis más críticos del discurso.
Lanchwathanakorn (2018) Tailandia; sexto grado; estudiantes con dificultades lectoras	Intervención con comparación	Sistema de andamiaje con herramienta cognitiva	Mejoraron lectura y pensamiento crítico cuando las ayudas guiaron decisiones y uso de evidencia.
Ochoa et al. (2019) Argentina; grados quinto-sexto; n = 100	Cuasiexperimental; 12 sesiones	Programa de comprensión inferencial	El grupo intervenido obtuvo ganancias significativas, con efectos medios y altos.
Soto et al. (2019) Estados Unidos; grados séptimo-octavo; dos estudios	Correlacional predictivo	Planificación, evaluación y juicios de metacompreensión	Planificar y evaluar predijeron la comprensión inferencial; la precisión varió con la profundidad de la tarea.
Moir et al. (2020) Escocia; 9-10 años; n = 74; cinco clases	Mixto cuasiexperimental; ocho semanas	SHORS: metacognición y autorregulación	Hubo mejora comprensiva; preparación docente y fidelidad explicaron diferencias de implementación.
Teng (2020) Hong Kong; quinto grado, inglés L2; n = 25	Intervención de pequeña escala; 10 lecciones	Enseñanza explícita y reflexión posterior	Aumentaron conciencia, confianza y desempeño lector frente a la comparación.
Ardhian et al. (2020) Indonesia; cuarto grado; n = 40	Experimento factorial 2 × 2	DRTA frente a PQ4R y nivel de pensamiento crítico	DRTA produjo mayor comprensión; la interacción con nivel crítico no fue significativa.
Castrillón Rivera et al. (2020) Colombia; décimo grado; institución oficial	Cuasiexperimental pretest-postest con control	Plan metacognitivo aplicado a preguntas Saber	Mejoraron los niveles literal y crítico; la ganancia inferencial no alcanzó significación.
Avendaño Vidal (2020) Perú; quinto grado de primaria	Cuasiexperimental con grupo de control	Estrategias antes, durante y después; 10 lecturas	Se observaron avances en comprensión literal e inferencial.
Laçin y Çetin (2022) Turquía; docentes de alumnado con dificultades; n = 204	Encuesta transversal	Escala de uso antes, durante y después de leer	El conocimiento docente condicionó la enseñanza de estrategias para apoyar la comprensión.
Pérez Benítez y Ricardo Barreto (2022) Colombia; primaria; 10 instituciones	Mixto concurrente	Factores de comprensión y mediación con TIC	La enseñanza explícita y el uso pedagógico de TIC se relacionaron con mejores condiciones lectoras.
Tantowie et al. (2022) Indonesia; primaria; n = 300; 10 escuelas	Fases experimental y correlacional	Planificación, monitoreo, evaluación e inferencias	La regulación y las preguntas inferenciales incidieron en comprensión y precisión metacompreensiva.
Juhkam et al. (2023) Estonia; tercer grado; n = 301; 77 con dificultades	Intervención con análisis multigrupo	Enseñanza recíproca	Mejoró la comprensión, en especial con dificultades; el conocimiento metacognitivo predijo el logro en intervención.
Martelletti et al. (2023) Argentina; cuarto grado; seis aulas; inglés L2	Cuasiexperimental con seguimiento diferido	Preguntas metacognitivas sobre inferencias	El grupo metacognitivo conservó mejor el aprendizaje inferencial en la medición diferida.
Bernardo y Mante-Estacio (2023) Filipinas; 15 años; PISA 2018; n = 6.591	Análisis secundario y regresión	Conciencia sobre utilidad de estrategias	La conciencia explicó varianza lectora, pero utilidad percibida y rendimiento no siempre coincidieron.

Guere Paredes y Palomino Bojorquez (2024) Perú; quinto-sexto de primaria; n = 80	Correlacional transversal	PROLEC-R y ESCOLA	Los procesos lectores se asociaron positivamente con planificación, supervisión y evaluación.
Du et al. (2024) Indonesia; noveno grado; n = 65	Cuasiexperimental pretest-postest	Andamiaje Ms-Flics y aula invertida	La secuencia digital metacognitiva produjo una mejora significativa en comprensión.
Franco Roca et al. (2024) Ecuador; básica superior; n = 68	Preexperimental	Plan de estrategias metacognitivas	Se registraron mejoras literal, inferencial y crítica; falta comparación limita atribución causal.
González Córdova et al. (2025) Ecuador rural; inglés A1; n = 20	Mixto con pruebas y encuestas	Planificación, supervisión y evaluación	Relación positiva moderada y mejoras, con restricciones de recursos y tamaño muestral.
Shao et al. (2025) China; quinto grado; n = 60	Cuasiexperimental; ocho semanas	Libro interactivo gamificado con apoyos metacognitivos	Mejoraron motivación, comprensión matemática y resolución de problemas frente a enseñanza tradicional.

Nota. Elaboración propia a partir de los estudios incluidos.

Tabla 3.

Categorías de síntesis, patrones e implicaciones pedagógicas

Categoría	Patrón de evidencia	Implicación pedagógica
Regulación metacognitiva	Planificación, monitoreo y evaluación se asocian con comprensión; la práctica explícita supera la mención aislada.	Hacer visibles objetivos, decisiones, quiebres de comprensión y criterios de revisión.
Lectura crítica	Inferir, evaluar argumentos, contrastar fuentes y justificar posiciones requieren tareas diferenciadas.	Solicitar evidencia textual, explicaciones alternativas y valoración de autoría e intención.
Mediación docente	Modelado, diálogo, cooperación y retiro gradual del apoyo favorecen autonomía; la fidelidad varía.	Formar al profesorado en análisis de tareas, retroalimentación y adaptación contextual.
Recursos digitales	Los beneficios aparecen cuando la herramienta apoya una secuencia pedagógica; acceso y acompañamiento condicionan efectos.	Elegir recursos accesibles y vincular cada función tecnológica con un propósito lector.
Ruralidad	La evidencia directa es mínima y procede de una muestra pequeña en Ecuador.	Realizar estudios prolongados y participativos con textos locales, grupos multigrado y recursos disponibles.

Nota. Elaboración propia a partir de los estudios incluidos.

Regulación metacognitiva y comprensión profunda.

La primera categoría reunió la planificación, el monitoreo y la evaluación como secuencia reguladora. Antes de leer, las intervenciones de mayor consistencia ayudaron a fijar propósitos, anticipar la organización textual y activar conocimientos; durante la lectura, introdujeron pausas para comprobar coherencia y resolver dificultades; al concluir, pidieron revisar respuestas y explicar el procedimiento. Tantowie et al. (2022) relacionaron estos componentes con comprensión y precisión

metacomprendiva, mientras Guere Paredes y Palomino Bojorquez (2024) identificaron asociaciones positivas entre procesos lectores y regulación.

Los programas de intervención mostraron que la secuencia necesita explicitación y práctica acumulada. Ochoa et al. (2019) aplicaron doce sesiones centradas en inferencias y obtuvieron ganancias significativas, y Avendaño Vidal (2020) informó avances al organizar diez lecturas en momentos previos, simultáneos y posteriores. En tercer grado, Juhkam et al. (2023) hallaron beneficios de la enseñanza recíproca,

especialmente entre estudiantes con dificultades, y observaron que el conocimiento metacognitivo contribuía al logro dentro del grupo intervenido.

La correspondencia entre confianza y desempeño fue menos estable. Soto et al. (2019) encontraron que la planificación y la evaluación predecían tareas inferenciales, pero la precisión del juicio cambiaba según la profundidad de la pregunta; Bernardo y Mante-Estacio (2023) registraron una divergencia semejante entre utilidad percibida y rendimiento.

Lectura crítica: inferencia, evaluación y toma de posición.

La segunda categoría definió la lectura crítica como integración de inferencias, evaluación de argumentos, reconocimiento de perspectivas y justificación con evidencias. En las aulas estudiadas por Olin-Scheller y Tengberg (2017), el diálogo metacognitivo permitió discutir por qué una interpretación era plausible y qué supuestos sostenían un texto argumentativo. Lanchwathanakorn (2018) informó mejoras entre estudiantes con dificultades cuando los apoyos orientaban la búsqueda de pruebas y la toma de decisiones, en lugar de proporcionar respuestas cerradas.

Los cambios no fueron uniformes entre niveles de comprensión. Castrillón Rivera et al. (2020) reportaron avances en comprensión literal y crítica, mientras la ganancia inferencial no alcanzó significación estadística; Ardhan et al. (2020) observaron una ventaja de la lectura dirigida por actividades frente a PQ4R, sin interacción significativa con el nivel inicial de pensamiento crítico. Estos hallazgos indican que recuperar, inferir, explicar y evaluar demandan tareas y retroalimentaciones diferenciadas.

La permanencia del aprendizaje aportó un criterio adicional. Martelletti et al. (2023) compararon la enseñanza de inferencias con y sin preguntas metacognitivas y observaron una

ventaja diferida cuando el estudiante debía explicar cómo había construido su respuesta. La explicitación del procedimiento favoreció la relación entre indicio, conocimiento previo y conclusión; en lectura crítica, esa misma lógica puede extenderse a la autoridad de la fuente, la suficiencia de la prueba y las consecuencias de una afirmación.

Mediación docente y práctica pedagógica.

La tercera categoría destacó la mediación docente. Las propuestas con resultados favorables combinaron demostración, preguntas abiertas, práctica acompañada, cooperación y retiro gradual del apoyo; Teng (2020) integró instrucción metacognitiva en diez lecciones y registró mejoras en conciencia, confianza y desempeño. Desde la perspectiva del profesorado, Laçin y Çetin (2022) mostraron que conocer las estrategias antes, durante y después de leer condicionaba la ayuda ofrecida a estudiantes con dificultades.

Moir et al. (2020) evidenciaron que una propuesta pedagógica puede producir resultados diferentes cuando varían la preparación profesional y la fidelidad de implementación. La apropiación de la secuencia, el tiempo disponible para practicar y la respuesta a las dificultades del grupo modificaron los efectos observados entre clases. Por consiguiente, la estrategia no puede separarse de las decisiones del maestro, de las oportunidades de retroalimentación ni de la continuidad con que se incorpora a la enseñanza cotidiana.

El diálogo cumplió una función diagnóstica y formativa. Preguntas como “¿qué te permite afirmarlo?”, “¿dónde está la evidencia?” o “¿qué otra explicación sería posible?” hicieron visibles los procedimientos y obligaron a fundamentar las interpretaciones. Cuando estas preguntas se distribuyeron entre pares, la conversación permitió contrastar hipótesis, detectar contradicciones y revisar conclusiones; la autonomía apareció entonces como

transferencia progresiva de responsabilidad, no como retiro inmediato de la guía docente.

Recursos digitales y condiciones de implementación.

La cuarta categoría reunió las mediaciones digitales y sus condiciones de uso. Du et al. (2024) articularon andamiaje metacognitivo y aula invertida, con mejoras en comprensión de estudiantes de noveno grado; Shao et al. (2025) incorporaron planificación, monitoreo y reflexión en un libro interactivo gamificado, con resultados favorables en lectura matemática, resolución de problemas y motivación. En ambos casos, el aporte se asoció con apoyos diseñados para orientar decisiones lectoras.

La evidencia latinoamericana matizó ese potencial. Pérez Benítez y Ricardo Barreto (2022) relacionaron la comprensión en primaria con condiciones personales, escolares y de acceso a tecnologías, y destacaron la necesidad de orientación pedagógica; Franco Roca et al. (2024) informaron mejoras en niveles literal, inferencial y crítico, aunque su diseño preexperimental limitó la atribución causal. El efecto educativo dependió de la tarea, la retroalimentación y la integración curricular, además de la disponibilidad técnica.

Las muestras pequeñas, las intervenciones breves y la escasez de seguimiento exigieron moderar las inferencias. Varios estudios registraron cambios inmediatos, pero pocos examinaron permanencia o transferencia entre áreas; además, autoinformes como ESCOLA o inventarios de estrategias midieron conciencia declarada y no siempre regulación durante una tarea. Las conclusiones más sólidas procedieron de la convergencia entre medidas de desempeño, observación, producciones y explicaciones del proceso.

Brecha de evidencia en educación rural.

La quinta categoría correspondió a la limitada evidencia rural. Entre los veinte estudios, González Córdova et al. (2025)

identificaron expresamente un contexto rural con veinte estudiantes de inglés A1 en Ecuador y reportaron una relación positiva moderada entre estrategias y comprensión, acompañada por restricciones de recursos y tamaño muestral. Un estudio de estas características no permite establecer la eficacia de las mismas intervenciones en aulas multigrado ni en lectura en lengua materna.

La escasez de estudios no invalida los mecanismos identificados, pero exige examinarlos según la organización escolar, los repertorios culturales y los recursos de cada comunidad. Planificar, monitorear y evaluar pueden aplicarse con materiales impresos, relatos locales, documentos comunitarios o recursos sin conexión permanente; la dificultad consiste en establecer propósitos auténticos, graduar las preguntas y recoger evidencias comparables. La transferencia hacia Socorro debe entenderse como una hipótesis de trabajo que necesita contraste con prácticas y voces docentes.

Discusión

Los hallazgos muestran que la metacognición contribuye a la lectura cuando regula de manera continua la construcción de significado. Planificar orienta la selección de información; monitorear permite reconocer incoherencias; evaluar compara la interpretación con el propósito y con la evidencia disponible. Esta secuencia amplía los planteamientos de Flavell (1979) y Solé (2012), debido a que traslada el conocimiento de las estrategias hacia decisiones observables durante tareas que demandan comprensión.

El vínculo con la lectura crítica depende del objeto regulado. Si la tarea se limita a localizar datos, el monitoreo puede aumentar la exactitud sin producir examen del discurso; cuando exige comparar versiones, valorar una fuente o justificar una conclusión, la regulación se dirige hacia operaciones críticas. La lectura detrás de las líneas propuesta por Cassany (2006) y el rol analista de Freebody y Luke (1990) amplían la

coherencia cognitiva descrita por Kintsch (1998) con preguntas sobre autoría, interés, evidencia, ausencia y efecto.

La revisión respalda una relación estrecha entre inferencia y crítica, aunque ambas no son equivalentes. Inferir completa información y conecta proposiciones; evaluar críticamente añade criterios para juzgar credibilidad, suficiencia y perspectiva. La ganancia inferencial no significativa de Castrillón Rivera et al. (2020) y las diferencias por estrategia de Ardhian et al. (2020) confirman que las habilidades avanzan a ritmos distintos y requieren consignas que diferencien recuperación, integración, explicación, evaluación y argumentación.

Otro aporte consiste en separar conocimiento metacognitivo, experiencia de dificultad y regulación efectiva. Saber que resumir o releer puede ayudar no garantiza reconocer el momento adecuado ni comprobar que la acción resolvió el problema; la discrepancia observada por Bernardo y Mante-Estacio (2023) entre utilidad percibida y desempeño respalda esta distinción. Las escalas de autoinforme deben complementarse con tareas, protocolos verbales, observación o rastros de ejecución que permitan examinar las decisiones reales del lector.

La mediación docente funciona como mecanismo de aprendizaje y como condición de implementación. El pensamiento en voz alta ofrece un ejemplo de cómo un lector experto anticipa, duda, consulta el texto y corrige su interpretación; la práctica guiada distribuye esa responsabilidad, y el diálogo obliga a hacer públicas las razones. Los resultados de Juhkam et al. (2023) y Moir et al. (2020) apoyan esta progresión, a la vez que muestran la influencia del conocimiento profesional, el tiempo de práctica y la respuesta a la diversidad.

La formación del profesorado requiere más que una secuencia prescriptiva. Implica reconocer las exigencias de cada texto, anticipar errores plausibles, formular preguntas

que revelen procesos y elegir evidencias de progreso; en grupos multigrado, un mismo propósito puede sostener tareas con complejidad diferenciada. Los estudiantes menores pueden localizar indicios y explicar relaciones, mientras los mayores comparan fuentes, examinan razones y producen conclusiones justificadas dentro de una conversación compartida.

La tecnología debe valorarse mediante la operación lectora que hace posible. Los beneficios informados por Du et al. (2024) y Shao et al. (2025) corresponden a recursos con señales, secuencias, retroalimentación y oportunidades de respuesta, por lo que no representan una propiedad automática del dispositivo. En ámbitos rurales, una alternativa de baja conectividad puede resultar más pertinente que una plataforma compleja si permite conservar textos, registrar explicaciones y comparar versiones con continuidad.

Para las escuelas rurales, la contextualización no consiste en reemplazar el conocimiento académico por contenidos locales. Consiste en relacionar ambos repertorios mediante problemas de lectura que exijan reconocer voces, verificar datos y argumentar decisiones sobre situaciones cercanas. Relatos orales, documentos institucionales, prácticas productivas y asuntos ambientales pueden ofrecer materiales válidos, siempre que el docente establezca criterios de evidencia y promueva transferencia hacia textos escolares y digitales.

La contribución para una investigación posterior en Socorro radica en delimitar indicadores observables: establecimiento de propósitos, preguntas empleadas por el maestro, señales con las que identifica una dificultad, oportunidades para contrastar voces, criterios de justificación y adaptaciones a los recursos disponibles. Antes de leer se examinarían propósito, predicción y activación de saberes; durante la lectura, inferencia,

contraste y monitoreo; después, evaluación de pruebas, revisión de la interpretación y aplicación a una situación comunitaria.

La revisión presenta limitaciones derivadas de la consulta de ERIC y Crossref, la posible omisión de producción regional no indexada, la selección realizada por una investigadora y la ausencia de metaanálisis. La heterogeneidad de diseños, la presencia de muestras pequeñas, la duración limitada de varias intervenciones y el predominio de autoinformes reducen la fuerza de algunas conclusiones; además, la identificación de un estudio rural impide afirmar efectividad contextual. Investigaciones futuras deberían ampliar fuentes, incorporar revisión independiente, registrar protocolos y desarrollar intervenciones prolongadas y colaborativas en aulas rurales latinoamericanas.

Conclusiones

La evidencia analizada permite concluir que la lectura crítica se fortalece cuando la metacognición orienta tareas de comprensión profunda. Planificar, monitorear y evaluar organizan la actividad del lector, mientras inferir, contrastar fuentes, valorar argumentos y justificar una posición determinan su calidad crítica. Esta relación requiere enseñanza deliberada, criterios de comprobación y oportunidades reiteradas para explicar las decisiones adoptadas.

Las mediaciones con mayor respaldo combinaron modelado en voz alta, enseñanza recíproca, preguntas sobre el procedimiento, cooperación, andamiaje y retiro gradual de la ayuda. Sus resultados dependieron del conocimiento pedagógico del docente, la continuidad de las sesiones, la retroalimentación y la adecuación al grupo. Los recursos digitales ampliaron las posibilidades cuando apoyaron estas operaciones; su presencia aislada no garantizó autonomía ni evaluación de fuentes.

La escasa representación de escuelas rurales constituye el principal vacío del corpus. No

existe base suficiente para trasladar resultados de centros urbanos o con infraestructura estable hacia aulas multigrado con repertorios y recursos diferentes. Se requieren estudios que integren desempeño lector, observación de prácticas, explicaciones de estudiantes y docentes, seguimiento temporal y participación de las comunidades en la selección de textos y problemas.

Para la básica primaria rural de Socorro se propone examinar una ruta de tres momentos: definición del propósito y activación de saberes territoriales; monitoreo mediante preguntas, inferencias y contraste; y evaluación de evidencias con revisión de la interpretación y aplicación comunitaria. La ruta funciona como hipótesis pedagógica derivada de la revisión y deberá reconstruirse con la experiencia de los maestros, de modo que la lectura académica dialogue con los conocimientos y las prácticas pedagógicas.

Agradecimientos

La autora agradece a los docentes y a las comunidades educativas rurales que han motivado esta línea de investigación, así como a quienes acompañan su proceso de formación doctoral.

Financiación: recursos propios.

Conflicto de intereses: la autora declara que no existe conflicto de intereses.

Referencias

- Ardhian, T., Ummah, I., Anafiah, S., & Rachmadtullah, R. (2020). Reading and critical thinking techniques on understanding reading skills for early grade students in elementary school. *International Journal of Instruction*, 13(2), 107–118. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1328a>
- Avendaño Vidal, Y. M. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 12,

95–105.

<https://doi.org/10.37135/chk.002.12.06>

- Bernardo, A. B. I., & Mante-Estacio, M. J. (2023). Metacognitive reading strategies and its relationship with Filipino high school students' reading proficiency: Insights from the PISA 2018 data. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 381. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01886-6>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castrillón Rivera, E. M., Morillo Puente, S., & Restrepo Calderón, L. A. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203–231. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>
- Coronado Almanza, E. J., Carballo Hernández, A. E., & Roa González, J. (2022). Metacognición y comprensión lectora: una revisión sistemática. *Conrado*, 18(88), 308–317.
- Du, X., Nurkamto, J., Suryani, N., & Gunarhadi. (2024). Enhancing students' reading comprehension through metacognitive scaffolding in a flipped classroom. *World Journal of English Language*, 14(6), 297–309. <https://doi.org/10.5430/wjel.v14n6p297>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Franco Roca, G. G., Tigrero Figueroa, M. T., Chiliquinga Burgos, D. J., & Intriago Alcívar, R. E. (2024). Plan of metacognitive strategies to enhance reading comprehension in upper basic education students. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(Special), 174–184. <https://doi.org/10.47460/uct.v28ispecial.769>
- Freebody, P., & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect*, 5(3), 7–16.
- González Córdova, N., Guiracocha, Á. D. R., Villao Maridueña, R., & Alvarado Pignataro, D. (2025). Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora de estudiantes de inglés nivel A1 en la ruralidad del Ecuador. *RES NON VERBA Revista Científica*, 15(1), 117–136. <https://doi.org/10.21855/resnonverba.v15i1.1005>
- Guere Paredes, O. P., & Palomino Bojorquez, Y. M. (2024). Relación entre los procesos de la comprensión lectora y las habilidades metacognitivas de la lectura en estudiantes peruanos de quinto y sexto de primaria. *Revista Psicológica Herediana*, 17(1), 19–31. <https://doi.org/10.20453/rph.v17i1.6224>
- Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O'Cathain, A., Rousseau, M.-C., & Vedel, I. (2018). *Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), version 2018: User guide*. McGill University.
- Juhkam, M., Jõgi, A.-L., Soodla, P., & Aro, M. (2023). Development of reading fluency and metacognitive knowledge of reading strategies during reciprocal teaching: Do these changes actually contribute to reading comprehension? *Frontiers in Psychology*, 14, 1191103. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1191103>
- Kan, S. Y., Noordin, N., & Ismail, L. (2024). Metacognitive reading strategies in EFL classrooms: A systematic review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(7), 333–354. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.7.19>

- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Laçin, E., & Çetin, E. (2022). An examination of teachers' use of metacognitive strategies in supporting the reading comprehension skills of children with learning disabilities. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 106–118. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1091661>
- Lanchwathanakorn, C. (2018). Enhancement of critical reading and critical thinking skills of sixth grade students with reading difficulties by using a mindtool-based scaffolded reading instruction system with evidence-based intervention. *Journal of Education Studies*, 46(4), 1–18. <https://doi.org/10.58837/chula.edu.46.4.1>
- Martelletti, D. M., Luzuriaga, M., & Furman, M. (2023). 'What makes you say so?' Metacognition improves the sustained learning of inferential reading skills in English as a second language. *Trends in Neuroscience and Education*, 31, 100213. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2023.100213>
- Moir, T., Boyle, J., & Woolfson, L. M. (2020). Developing higher-order reading skills in mainstream primary schools: A metacognitive and self-regulatory approach. *British Educational Research Journal*, 46(2), 399–420. <https://doi.org/10.1002/berj.3584>
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Ochoa, E. M., del Río, N. E., Mellone, C., & Simonetti, C. E. (2019). Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 63–73. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.172>
- Olin-Scheller, C., & Tengberg, M. (2017). Teaching and learning critical literacy at secondary school: The importance of metacognition. *Language and Education*, 31(5), 418–431. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1305394>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021a). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... McKenzie, J. E. (2021b). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n160. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Pérez Benítez, W. E., & Ricardo Barreto, C. T. (2022). Factores que afectan la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica y su relación con las TIC. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 332–354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a03>
- Shao, J., Abdul Rabu, S. N., & Chen, C. (2025). The impact of gamified interactive e-books incorporating metacognitive reading strategies on Chinese elementary students' mathematical reading comprehension, word problem-solving performance, and general reading motivation. *Education and Information Technologies*, 30, 22893–

22929. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13660-z>

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43–61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>

Soto, C., Gutierrez 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), 1565067. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>

Tamayo Navarro, A. (2021). Metacognitive strategies and reading comprehension: A systematic review. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 14(4), 34–45. <https://doi.org/10.9734/ajess/2021/v14i430362>

Tantowie, T. A., Sunendar, D., Rahman, R., & Hartati, T. (2022). The role of metacognition (metacomprehension) and inferential ability on reading comprehension ability. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(11), 300–317. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.11.15>

Teng, F. (2020). The benefits of metacognitive reading strategy awareness instruction for young learners of English as a second language. *Literacy*, 54(1), 29–39. <https://doi.org/10.1111/lit.12181>

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.