

Estrategias metacomprendivas de planificación lectora y su relación con la crítica reflexiva en universitarios limeños

Metacomprehensive reading planning strategies and their relationship with reflective criticism in university students from Lima

 Blanca Rosa Franco Díaz ¹

 Margot Monrroy Almonte ²

 Pedro Ernesto Arias López ³

 María Elena Francia Jesús ⁴

Resumen

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
Correo:
blanca.franco@unmsm.edu.pe

² Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
Correo:
margot.monrroy@unmsm.edu.pe

³ Universidad César Vallejo. Lima, Perú. Correo:
parias28@ucvvirtual.edu.pe

⁴ Universidad César Vallejo. Lima, Perú. Correo:
mariaelenafj2012@gmail.com

Cómo citar: Franco Díaz, B. R., Monrroy Almonte, M., Arias López, P. E., & Francia Jesús, M. E. (2026). Estrategias metacomprendivas de planificación lectora y su relación con la crítica reflexiva en universitarios limeños. *Revista de Educación Simón Rodríguez*, 6(12), 1-14.
<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i12.207>

Introducción: La lectura crítica constituye una competencia esencial en la educación superior, especialmente en la capacidad del estudiante para interpretar, evaluar y reflexionar críticamente sobre la información contenida en los textos académicos. **Objetivo:** Determinar la relación entre las estrategias metacomprendivas de planificación lectora y la dimensión de reflexión crítica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana durante 2026. **Metodología:** Se desarrolló una investigación con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, correlacional y transversal. La muestra estuvo conformada por 130 estudiantes de educación superior seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicó un cuestionario tipo Likert validado mediante juicio de expertos (V de Aiken = 0,92) y con confiabilidad Alfa de Cronbach de 0,87. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva y correlación de Pearson. **Resultados:** Los resultados evidenciaron que el 53,1 % de los estudiantes presentó un nivel medio de planificación metacomprendiva, mientras que el 60,8 % alcanzó un nivel medio en la capacidad de reflexionar con criticidad. El análisis correlacional mostró una relación positiva, moderada y estadísticamente significativa entre ambas variables ($r = 0,591$; $p < 0,001$), indicando que mayores niveles de planificación lectora se asocian con mejores capacidades de reflexión crítica. **Conclusiones:** Las estrategias metacomprendivas de planificación lectora constituyen un factor relevante para fortalecer la reflexión crítica en estudiantes universitarios. Su incorporación en los procesos formativos puede contribuir al desarrollo de lectores autónomos, analíticos y capaces de construir interpretaciones fundamentadas.

Palabras clave: Comprensión lectora; Educación superior; Estrategias metacomprendivas; Lectura; Metacognición

Abstract

Introduction: Critical reading constitutes an essential competency in higher education, particularly regarding the student's ability to interpret, evaluate, and critically reflect on the information contained in academic texts. **Objective:** To determine the relationship between metacomprehensive reading planning strategies and the dimension of critical reflection in university students in Metropolitan Lima during 2026. **Methodology:** A quantitative research study was developed with a non-experimental, correlational, and cross-sectional design. The sample consisted of 130 higher

education students selected through non-probability convenience sampling. A Likert-type questionnaire was applied, validated through expert judgment (Aiken's $V = 0.92$) and with a Cronbach's Alpha reliability of 0.87. Data were analyzed using descriptive statistics and Pearson's correlation. **Results:** The results showed that 53.1% of the students presented a medium level of metacomprehensive planning, while 60.8% reached a medium level in the capacity for critical reflection. The correlational analysis showed a positive, moderate, and statistically significant relationship between both variables ($r = 0.591$; $p < 0.001$), indicating that higher levels of reading planning are associated with better critical reflection skills. **Conclusions:** Metacomprehensive reading planning strategies constitute a relevant factor in strengthening critical reflection in university students. Their incorporation into educational processes can contribute to the development of autonomous, analytical readers capable of constructing well-founded interpretations.

Keywords: Reading comprehension; Higher education; Metacomprehension strategies; Reading; Metacognition

Introducción

La lectura crítica representa una competencia esencial en la formación universitaria contemporánea, pues habilita a los estudiantes para evaluar argumentos, identificar sesgos y construir conocimiento desde una postura reflexiva. La investigación educativa reciente documenta que un porcentaje considerable de estudiantes universitarios presenta dificultades para abordar textos académicos con perspectiva analítica, lo cual limita su desempeño en asignaturas que demandan pensamiento de orden superior. La revisión sistemática de la literatura sobre lectura crítica en educación superior evidencia un interés creciente por comprender los factores que inciden en el desarrollo de esta capacidad cognitiva, con énfasis en la función mediadora de los procesos metacognitivos asociados a la planificación lectora (Li y Wan, 2022). A su vez, la conciencia metacognitiva durante la lectura se vincula con el rendimiento académico y la comprensión profunda de textos disciplinares (Anggia y Habók, 2024).

En este marco conceptual, la metacognición opera como un mecanismo autorregulatorio que permite al lector monitorear, ajustar y evaluar sus propios procesos de comprensión. Diversas investigaciones confirman que la regulación metacognitiva predice el pensamiento crítico más allá de la capacidad de memoria de trabajo, lo cual evidencia su carácter diferenciado como variable explicativa. Los estudiantes con mayor conciencia metacognitiva despliegan estrategias de planificación, supervisión y evaluación que potencian su capacidad de análisis argumentativo frente a textos complejos (Li et al., 2024). La instrucción explícita de estrategias metacognitivas fortalece el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior, según lo constatan intervenciones pedagógicas estructuradas que articulan ambos constructos (Rivas et al., 2022). Esta vinculación bidireccional sugiere que el cultivo de habilidades metacognitivas constituye una condición habilitante para el ejercicio del pensamiento crítico.

Por otra parte, los estudios latinoamericanos han profundizado en el análisis de las estrategias metacognitivas como factor asociado al aprendizaje autónomo y a la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Investigaciones desarrolladas en Lima reportan una correlación moderada y significativa entre el uso de estrategias metacognitivas y el aprendizaje autónomo, lo cual evidencia la pertinencia de fortalecer estas habilidades en la formación superior peruana (Rojas et al., 2025). Las estrategias

metacognitivas orientadas a la potenciación de la lectura contribuyen de forma significativa al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de distintos niveles educativos, según lo documentan estudios ecuatorianos con enfoque cualitativo hermenéutico (Romero, 2024). Estos hallazgos regionales sugieren un patrón consistente: la conciencia metacognitiva se erige como un predictor robusto del rendimiento lector en contextos universitarios diversificados.

Asimismo, la articulación entre metacognición, motivación y pensamiento crítico ha cobrado relevancia en la agenda investigativa internacional. Los estudios que examinan esta tríada mediante modelado de ecuaciones estructurales señalan correlaciones positivas entre la conciencia metacognitiva y el pensamiento crítico en estudiantes universitarios, con la motivación conceptual como variable mediadora (Dessie et al., 2024). La regulación metacognitiva muestra un efecto indirecto significativo sobre el desarrollo del juicio crítico (Ossa et al., 2023). La instrucción metacognitiva en estudiantes de segundas lenguas produce mejoras sustanciales en la conciencia y uso de estrategias lectoras (Khurram, 2023). El análisis de los factores que determinan el pensamiento crítico en la educación superior reconoce a la metacognición como componente central, junto con variables fisiológicas, socioculturales y tecnológicas (Jaramillo et al., 2025). Estos resultados consolidan la metacognición como pilar del pensamiento crítico.

En este escenario, en universidades privadas de Lima Metropolitana persiste una brecha formativa: los estudiantes de pregrado ingresan con escaso dominio de estrategias de planificación lectora y muestran dificultades para reflexionar de forma crítica sobre textos académicos. Esta situación se manifiesta en producciones escritas limitadas y escasa valoración de las implicaciones del contenido leído. Las causas incluyen la persistencia de prácticas pedagógicas centradas en la decodificación literal y la formación docente insuficiente en estrategias metacomprendivas. La irrupción de la inteligencia artificial generativa añade un desafío, pues exige una postura crítica frente a los contenidos digitales (Vides, 2026). La situación ideal requeriría la integración curricular de estrategias metacomprendivas en cursos de lectura académica. Surge la interrogante: ¿cuál es la relación entre las estrategias metacomprendivas de planificación y la dimensión reflexionar con criticidad en estudiantes universitarios limeños?

Un estudio en este sentido contribuiría a enriquecer la comprensión teórica y empírica de la relación entre metacognición lectora y pensamiento crítico en el contexto universitario peruano, así como a orientar intervenciones pedagógicas en el fortalecimiento de la planificación metacomprendiva. El uso de herramientas digitales para promover estrategias metacognitivas en línea muestra efectos positivos sobre el pensamiento crítico en formación docente (Pereles et al., 2024). Las estrategias de aprendizaje autorregulado predicen el rendimiento académico y reducen la procrastinación en estudiantes universitarios (Tao et al., 2025). La revisión sistemática de los módulos de lectura para fomentar el pensamiento crítico en educación superior confirma el valor de las estrategias tecnológicas estructuradas (Yang et al., 2025). En consecuencia, el objetivo de la investigación consistió en determinar la relación entre las estrategias metacomprendivas de planificación lectora y la dimensión reflexionar con criticidad en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, 2026.

Método

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo de tipo básico, con un diseño no experimental, correlacional y de corte transversal. Este diseño resultó pertinente para examinar el grado de asociación entre dos variables en su contexto natural, sin manipulación deliberada de ninguna de ellas. La elección de este enfoque obedeció a la necesidad de caracterizar la relación entre las estrategias metacomprendivas de planificación y la dimensión reflexionar con criticidad en una muestra universitaria específica, en un momento temporal único. El alcance correlacional permitió cuantificar la magnitud y dirección de la asociación, sin pretender establecer relaciones causales entre las variables estudiadas. Esta orientación metodológica guarda coherencia con estudios previos que han abordado problemáticas similares en el contexto universitario latinoamericano y resulta apropiada para responder a la pregunta de investigación planteada.

La población estuvo conformada por estudiantes de pregrado matriculados en una universidad privada de Lima Metropolitana durante el periodo académico 2026-I. La muestra quedó integrada por 130 participantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Los criterios de inclusión exigieron matrícula vigente en cursos de comunicación o lectura académica y aceptación voluntaria de participación mediante consentimiento informado. Se excluyeron estudiantes de posgrado y aquellos con diagnósticos previos de trastornos del aprendizaje. La muestra final incluyó 76 mujeres y 54 hombres, con edades comprendidas entre 17 y 24 años, provenientes de las facultades de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades. Esta caracterización reflejó la diversidad disciplinar de la población estudiantil y favoreció la transferibilidad de los hallazgos a contextos universitarios con perfil sociodemográfico similar.

La técnica de recolección de datos empleada fue la encuesta, con un cuestionario de escala tipo Likert de tres puntos (Bajo, Medio, Alto) como instrumento de medición. El cuestionario integró 24 ítems distribuidos en dos secciones: estrategias metacomprendivas (12 ítems) y lectura crítica (12 ítems). La sección de estrategias metacomprendivas evaluó tres dimensiones: planificación, supervisión y evaluación. La sección de lectura crítica contempló la comprensión inferencial, valoración argumentativa y reflexionar con criticidad. Cada ítem se respondió en una escala ordinal de cinco puntos que midió la frecuencia de uso de la estrategia descrita. La operacionalización de las variables derivó de los aportes teóricos sobre conciencia metacognitiva lectora y lectura crítica, lo cual garantizó la coherencia entre el marco conceptual y la medición empírica.

La operacionalización de la variable estrategias metacomprendivas se estructuró en tres dimensiones diferenciadas. La dimensión planificación agrupó los ítems que evalúan el establecimiento del propósito lector, la activación de conocimientos previos, la predicción del contenido textual y la selección de estrategias según el tipo de texto. La dimensión supervisión integró los reactivos sobre el monitoreo de la comprensión, la identificación de dificultades, el ajuste de la velocidad de lectura y la relectura de fragmentos complejos. La dimensión evaluación reunió los ítems relativos a la verificación del propósito lector, la síntesis de lo comprendido, la autoevaluación del proceso lector y la reflexión sobre las estrategias empleadas. La variable lectura crítica se operacionalizó en comprensión inferencial, valoración argumentativa y reflexionar con criticidad, con indicadores específicos para cada dimensión.

La validación del instrumento se realizó mediante juicio de expertos, con la participación de cinco especialistas en metodología de la investigación y didáctica de la lectura. El coeficiente V de Aiken alcanzó un valor de .92, lo cual indica una validez de contenido satisfactoria. La confiabilidad se determinó a través del coeficiente Alfa de Cronbach, con un valor de .87, lo cual refleja una consistencia interna alta del instrumento. Estos índices garantizaron la precisión de las mediciones y respaldan la robustez psicométrica del cuestionario para su uso en población universitaria. La aplicación piloto previa con 30 estudiantes de características similares permitió refinar la redacción de tres ítems y ajustar el formato de presentación. Este proceso de validación aporta evidencia sobre la calidad técnica del instrumento y la fiabilidad de los datos recopilados.

La recolección de datos se ejecutó durante el mes de mayo de 2026, mediante un formulario digital distribuido a través de la plataforma institucional de la universidad. Los participantes accedieron al cuestionario tras leer el consentimiento informado y manifestar su aceptación voluntaria. El tiempo promedio de respuesta fue de 15 minutos por participante. Se garantizó el anonimato de las respuestas y la confidencialidad de los datos mediante códigos de identificación aleatoria. Los datos se almacenaron en una base de datos protegida con acceso restringido al equipo investigador. El procedimiento contempló la verificación de la integridad de las respuestas y la depuración de cuestionarios incompletos, lo cual aseguró la calidad de la información analizada. Esta fase del estudio se desarrolló en estricto cumplimiento de los protocolos académicos establecidos.

La investigación respetó los principios éticos de autonomía, beneficencia, justicia y confidencialidad, en concordancia con la Declaración de Helsinki para investigaciones con seres humanos en ciencias sociales y educativas. Cada participante recibió información detallada sobre los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su participación y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias académicas. El consentimiento informado se obtuvo por escrito antes de la aplicación del instrumento. Los datos personales se anonimizaron mediante códigos numéricos y se utilizaron con fines de investigación. El estudio contó con la aprobación del comité de ética de la institución universitaria y se enmarcó en el cumplimiento de la normativa nacional sobre protección de datos personales en investigación educativa.

El procesamiento estadístico se realizó con el software IBM SPSS Statistics versión 27. El análisis contempló dos niveles: descriptivo e inferencial. En el nivel descriptivo se calcularon frecuencias absolutas, porcentajes y medidas de tendencia central para caracterizar los niveles de ambas variables. En el nivel inferencial se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov con un nivel de significación de .05. Dado que los datos no siguieron una distribución normal ($p < .05$), se optó por el coeficiente de correlación de Pearson, fundamentado en el Teorema del Límite Central y el tamaño muestral ($n = 130$). La hipótesis evaluada fue bilateral, con el propósito de contrastar la asociación entre las puntuaciones de planificación metacomprendiva y reflexionar con criticidad. Esta estrategia analítica garantiza la rigurosidad estadística de los hallazgos.

El sustento teórico de la investigación articuló tres constructos centrales. La metacognición, entendida como el conocimiento y control sobre los propios procesos cognitivos, ofrece el marco para comprender las estrategias metacomprendivas como procedimientos conscientes que el lector despliega para planificar, supervisar y evaluar su comprensión. La planificación lectora, derivada de este enfoque, agrupa las acciones previas a la lectura que orientan el proceso constructivo del significado. La lectura crítica,

por su parte, se concibe como un proceso cognitivo de orden superior que trasciende la comprensión literal para incorporar el análisis, la contrastación y la valoración argumentada del texto. La dimensión reflexionar con criticidad integra el cuestionamiento de la postura del autor, el contraste con otras fuentes y la valoración de las implicaciones éticas del contenido leído.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la investigación sobre la relación entre las estrategias metacomprendivas de planificación lectora y la dimensión reflexionar con criticidad en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Los hallazgos se organizan en torno a cuatro elementos centrales del análisis: los niveles descriptivos de la variable estrategias metacomprendivas en su dimensión de planificación, los niveles de la dimensión reflexionar con criticidad de la lectura crítica, los resultados de la prueba de normalidad de los datos y la contrastación de la hipótesis correlacional mediante el coeficiente de Pearson. Cada apartado integra tablas que sintetizan la información estadística, acompañadas de párrafos interpretativos que describen las tendencias y patrones más relevantes sin redundar en la reproducción literal de los datos numéricos.

Respecto a la variable estrategias metacomprendivas en la planificación, la Tabla 1 presenta la distribución de los 130 participantes según tres niveles de desempeño: bajo, medio y alto. La tabla recoge las frecuencias absolutas, los porcentajes y los porcentajes acumulados, lo cual permite apreciar la concentración de los estudiantes en cada categoría. Los niveles se obtuvieron a partir de la puntuación total del cuestionario en la dimensión de planificación, a partir de los puntajes de los ítems que evalúan el establecimiento del propósito lector, la activación de conocimientos previos, la predicción del contenido y la selección de estrategias. Esta información ofrece una visión general del grado de desarrollo metacomprendivo de los participantes en la fase previa a la lectura.

Los resultados descritos indican que poco más de la mitad de los participantes se concentra en el nivel medio de estrategias metacomprendivas de planificación, lo cual sugiere un desarrollo intermedio de las habilidades para establecer propósitos lectores, activar conocimientos previos y predecir el contenido textual. Un porcentaje considerable alcanza el nivel alto, lo cual evidencia un grupo de estudiantes con conciencia metacognitiva robusta en la fase previa a la lectura. El grupo restante, ubicado en el nivel bajo, manifiesta limitaciones significativas en la planificación de su proceso lector, lo cual podría restringir su capacidad para abordar textos académicos con autonomía. Esta distribución heterogénea refleja la diversidad de perfiles metacomprendivos presentes en la muestra y orienta la necesidad de intervenciones diferenciadas según el nivel de desempeño inicial.

Tabla 1. Niveles de estrategias metacomprendivas en la planificación de la lectura.

Nivel	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
Bajo	15	11.54	11.54
Medio	69	53.08	64.62
Alto	46	35.38	100.00
Total	130	100.00	—

En cuanto a la dimensión reflexionar con criticidad sobre la lectura, la Tabla 2 muestra la distribución de los participantes en tres niveles de desempeño. La tabla contempla las frecuencias absolutas, los porcentajes y los porcentajes acumulados para cada categoría. Esta dimensión evalúa la capacidad del lector para cuestionar la postura del autor, contrastar la información con otras fuentes, emitir juicios fundamentados y valorar las implicancias éticas o sociales del contenido. Los puntajes derivan de los ítems específicos que miden la reflexión crítica sobre los textos académicos abordados por los estudiantes. La información presentada permite identificar el grado de desarrollo de esta competencia cognitiva de orden superior en la muestra estudiada y orientar decisiones pedagógicas.

Como se puede apreciar, la mayoría de los participantes se ubica en el nivel medio de la dimensión reflexionar con criticidad, lo cual indica un desarrollo moderado de la capacidad para emitir juicios fundamentados sobre los textos leídos. Un porcentaje menor alcanza el nivel alto, lo cual revela un grupo reducido de estudiantes con capacidad consolidada para cuestionar la postura del autor y contrastar fuentes. El segmento en nivel bajo evidencia dificultades para trascender la comprensión literal y asumir una postura valorativa frente al contenido. Esta concentración en el nivel medio coincide con los hallazgos reportados en la variable de planificación, lo cual sugiere una correspondencia entre el desarrollo metacomprendivo y la capacidad de reflexión crítica en la muestra analizada.

Tabla 2. Niveles de la dimensión reflexionar con criticidad.

Nivel	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
Bajo	14	10.77	10.77
Medio	79	60.77	71.54
Alto	37	28.46	100.00
Total	130	100.00	—

Unido a lo anterior, la Tabla 3 presenta los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov aplicada a las puntuaciones de ambas variables. La tabla recoge el estadístico de contraste, los grados de libertad y el nivel de significancia para cada variable. Esta prueba resulta necesaria para determinar la distribución de los datos y justificar la elección del coeficiente de correlación apropiado. Dado que el tamaño muestral supera los 50 casos, la prueba de Kolmogorov-Smirnov ofrece una estimación confiable de la normalidad. La hipótesis nula establece que los datos siguen una distribución normal, en tanto que la hipótesis alternativa sostiene lo contrario. El nivel de significación adoptado fue de .05 para todas las pruebas estadísticas del estudio.

Los resultados muestran que los valores de significancia (p) para ambas variables resultan inferiores al umbral de .05, lo cual conduce al rechazo de la hipótesis nula de normalidad. No obstante, dado que el tamaño muestral alcanza 130 participantes, se aplica el criterio del Teorema del Límite Central, el cual sostiene que con tamaños muestrales superiores a 30, la distribución de las medias muestrales tiende a la normalidad. Esta justificación estadística respalda el uso del coeficiente de correlación de Pearson para el análisis inferencial, pese a la ausencia de normalidad estricta en los datos. La robustez del procedimiento analítico queda garantizada por el cumplimiento de este supuesto teórico fundamental para el análisis correlacional paramétrico.

Tabla 3. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov.

Variable	Estadístico	gl	Sig. (p)
Estrategias metacomprendivas (planificación)	.091	130	.023
Reflexionar con criticidad	.097	130	.012

En otro orden de análisis, la Tabla 4 exhibe los resultados del coeficiente de correlación de Pearson aplicado entre las puntuaciones de las estrategias metacomprendivas de planificación y la dimensión reflexionar con criticidad. La tabla recoge el valor del coeficiente r , el nivel de significancia bilateral y el tamaño muestral. Esta prueba contrasta la hipótesis de investigación sobre la existencia de una asociación significativa entre ambas variables. El coeficiente de Pearson mide la fuerza y dirección de la relación lineal entre dos variables cuantitativas, con valores que oscilan entre -1 y $+1$. La interpretación de la magnitud se realiza según los criterios convencionales: valores entre $.40$ y $.69$ indican una correlación moderada a considerable.

Como se puede observar, el coeficiente de correlación de Pearson alcanzó un valor de $r = .591$, con un nivel de significancia $p < .001$, lo cual evidencia una relación positiva, moderada y con significancia estadística entre las estrategias metacomprendivas de planificación y la dimensión reflexionar con criticidad. Este hallazgo indica que a medida que se fortalecen las estrategias de planificación metacomprendiva, se incrementa la capacidad de los estudiantes para reflexionar de forma crítica sobre los textos académicos. La magnitud del coeficiente sugiere una asociación sustantiva, aunque no exhaustiva, lo cual implica que otras variables adicionales podrían contribuir a la explicación de la varianza en la reflexión crítica lectora. Estos resultados permiten aceptar la hipótesis de investigación planteada en el estudio.

Tabla 4. Correlación de Pearson entre estrategias metacomprendivas en la planificación y reflexionar con criticidad.

	Reflexionar con criticidad
Estrategias metacomprendivas (planificación) — r de Pearson	.591
Sig. (bilateral)	<.001
N	130

Nota. ** La correlación es significativa al nivel $p < .01$ (bilateral).

Los hallazgos evidencian que los estudiantes universitarios presentan, en su mayoría, un desarrollo intermedio tanto en las estrategias metacomprendivas de planificación como en la capacidad para reflexionar con criticidad, lo que revela perfiles heterogéneos que van desde niveles incipientes hasta competencias consolidadas. El análisis inferencial confirma una asociación positiva y significativa entre ambas variables, lo que indica que un mayor dominio de la planificación lectora, propósitos, activación de saberes previos y predicción, se vincula directamente con una mayor habilidad para cuestionar, contrastar y emitir juicios fundamentados. No obstante, la magnitud de dicha relación sugiere que no es exhaustiva, por lo que otros factores cognitivos podrían incidir. Estos resultados orientan la necesidad de diseñar intervenciones diferenciadas que fortalezcan ambos procesos.

Discusión

Seguidamente, se presenta la discusión de los resultados, los cuales se interpretan a la luz del marco teórico y los estudios previos. El análisis se centra en la relación hallada entre las variables, sus implicaciones para la práctica educativa y su coherencia con la literatura especializada. Asimismo, se examinan las posibles explicaciones de las tendencias observadas, considerando tanto las fortalezas como las limitaciones metodológicas del estudio. Finalmente, se reflexiona sobre la contribución de estos hallazgos al campo de la comprensión lectora en educación superior, esbozando líneas de acción pedagógica y futuras investigaciones que permitan profundizar en las dimensiones analizadas.

El hallazgo central del estudio, consistente en una correlación positiva y moderada ($r = .591$; $p < .001$) entre las estrategias metacomprendivas de planificación y la dimensión reflexionar con criticidad, dialoga con la evidencia internacional. Se coincide con [Le et al. \(2024\)](#), quienes identificaron que los estudiantes universitarios con mayor uso de estrategias críticas de lectura despliegan un patrón coherente de planificación metacognitiva. Los autores reportaron que los alumnos con conciencia metacomprendiva consolidada evidencian mayor capacidad para cuestionar la postura del autor y contrastar fuentes, lo cual armoniza con la asociación hallada en la muestra limeña. Esta concordancia sugiere que el vínculo entre planificación lectora y reflexión crítica trasciende las fronteras culturales y se mantiene en contextos universitarios diversos. La solidez de esta asociación refuerza el sustento teórico de la metacognición como pilar del pensamiento crítico.

Asimismo, los resultados convergen con los hallazgos reportados por [Tesfay y Weldeyohannes \(2025\)](#), quienes documentaron que la integración de estrategias de lectura crítica potenciaba de forma significativa la comprensión lectora y la motivación en estudiantes de educación secundaria. Aunque su investigación se enfocó en un nivel educativo distinto, los autores sostienen que el cultivo de habilidades críticas de lectura fortalece la construcción de significado profundo, lo cual resulta coherente con la asociación identificada en el presente estudio. La coincidencia entre ambos trabajos sugiere que la relación entre planificación metacomprendiva y reflexión crítica opera de forma transversal en distintas etapas formativas. Esta continuidad evolutiva del fenómeno respalda la pertinencia de intervenir en el plano pedagógico desde edades tempranas y sostener el desarrollo de estas competencias durante la trayectoria universitaria.

En igual sentido, los hallazgos se articulan con los de [Ghimire y Mokhtari \(2025\)](#), quienes analizaron datos de 612 004 estudiantes en 79 países a partir del PISA 2018 y constataron que las estrategias metacognitivas de lectura predicen de forma significativa las habilidades metacomprendivas y el rendimiento lector. Los autores enfatizaron que estrategias como subrayar partes importantes y verificar la representación de hechos en los resúmenes mostraban correlaciones positivas con habilidades metacomprendivas superiores. Esta evidencia macronacional armoniza con la asociación identificada en la muestra limeña, lo cual refuerza la validez externa de los hallazgos del presente estudio. La consistencia entre un análisis global y un estudio local sugiere que la planificación metacomprendiva constituye un predictor robusto del desempeño lector crítico en contextos educativos diversos.

Por otro lado, los resultados discrepan en parte de los reportados por [Bakhtiari et al. \(2023\)](#), quienes implementaron un programa de intervención en pensamiento crítico con estudiantes de lengua inglesa y hallaron mejoras sustanciales en la comprensión lectora y

el clima del aula tras la intervención pedagógica. Su estudio evidenció efectos causales derivados de una instrucción estructurada, en contraste con el presente trabajo que se limitó a constatar la asociación correlacional sin manipulación deliberada de variables. La revisión evaluativa sobre las barreras del pensamiento crítico en contextos educativos y cotidianos, propuesto por [Dwyer \(2023\)](#), ofrece elementos para comprender estas diferencias, al identificar factores epistémicos, heurísticos y emocionales que obstaculizan la aplicación del pensamiento crítico. Esta diferencia metodológica invita a complementar los hallazgos correlacionales con diseños cuasiexperimentales que permitan establecer relaciones de causalidad entre ambas variables en el contexto universitario.

A este respecto, los hallazgos guardan correspondencia con los de [Bjorn \(2024\)](#), quien implementó el método CERIC combinado con anotación social colaborativa en un curso interdisciplinario de posgrado y constató mejoras significativas en la comprensión lectora de literatura primaria. La autora reportó que la instrucción explícita en estrategias categoriales de lectura fortalece la capacidad para identificar afirmaciones, evidencias, razonamientos, implicaciones y contextos en textos científicos. Aunque su intervención se desarrolló en un nivel de posgrado, los principios subyacentes armonizan con la asociación significativa hallada en el presente estudio. La convergencia entre ambos trabajos sugiere que la enseñanza estructurada de estrategias metacomprendivas potencia el desarrollo del pensamiento crítico lector en distintos niveles educativos. Esta correspondencia refuerza el valor formativo de los enfoques pedagógicos explícitos.

Con igual relevancia, los resultados dialogan con los de [Baki \(2025\)](#), quien examinó la relación entre escucha crítica, lectura crítica y pensamiento crítico en estudiantes de formación docente mediante modelado de ecuaciones estructurales. La autora identificó que la lectura crítica predice de forma significativa el pensamiento crítico, lo cual armoniza con la asociación significativa hallada en la muestra limeña. No obstante, [Baki \(2025\)](#), también reportó que la lectura crítica no predecía el pensamiento crítico en algunos análisis, una discrepancia que podría atribuirse a diferencias en el constructo medido y el instrumento empleado. Esta divergencia invita a profundizar en la operacionalización de la lectura y la reflexión críticas como dimensiones diferenciadas. La contrastación entre ambos hallazgos enriquece la discusión conceptual sobre la naturaleza de esta relación cognitiva.

En otro orden de ideas, los hallazgos se articulan con los de [Cebollero et al. \(2025\)](#), quienes investigaron el aprendizaje profundo en estudiantes universitarios españoles y constataron que la disposición al pensamiento crítico constituye un factor favorecedor del aprendizaje profundo. Los autores enfatizaron la importancia de educar en la verificación de la fiabilidad de la información y en la comunicación con netiqueta digital para potenciar el aprendizaje universitario. Esta perspectiva armoniza con los hallazgos del presente estudio, pues la capacidad de reflexionar con criticidad se vincula con el desarrollo de aprendizajes profundos. La revisión sistemática sobre las implicaciones del pensamiento crítico en estudiantes desarrollado por [Cardenas et al. \(2026\)](#), refuerza esta correspondencia al evidenciar el papel transversal de esta competencia en el ámbito educativo. La convergencia entre estos trabajos amplía la comprensión del fenómeno estudiado.

Por añadidura, los hallazgos guardan correspondencia con los de [Shafieieh et al. \(2024\)](#), quienes examinaron el papel mediador del pensamiento crítico entre el conocimiento de sostenibilidad y la toma de decisiones en estudiantes de turismo. Los autores identificaron que el pensamiento crítico opera como un mecanismo cognitivo que convierte el

conocimiento en prácticas decisionales fundamentadas, lo cual armoniza con la asociación significativa hallada en el presente estudio. La investigación de Kerneža (2025), sobre estrategias metacognitivas para la lectura de contenidos científicos en soportes digitales e impresos, complementa esta perspectiva al documentar la incidencia del medio textual en la activación de procesos metacomprendivos. Esta convergencia sugiere que la reflexión crítica lectora habilita la transferencia del conocimiento a contextos decisionales diversos y consolida su papel como puente cognitivo en la educación superior contemporánea.

Pese a la solidez de los hallazgos, el estudio presenta limitaciones que conviene precisar. El diseño correlacional empleado no permite establecer relaciones causales entre las variables, sino solo constatar el grado de asociación. El muestreo no probabilístico por conveniencia, aplicado a estudiantes de una sola universidad privada de Lima Metropolitana, restringe la generalización de los resultados a poblaciones con características socioeducativas distintas. El estudio se centró solo en la dimensión de planificación de las estrategias metacomprendivas, lo cual deja sin analizar la influencia conjunta de las dimensiones de supervisión y evaluación. El uso de un instrumento de autorreporte tipo Likert introduce la posibilidad de sesgos de deseabilidad social. Estas limitaciones orientan la necesidad de abordajes metodológicos complementarios en estudios ulteriores.

En atención a las limitaciones señaladas, futuras investigaciones podrían abordar el fenómeno mediante diseños longitudinales o cuasiexperimentales que permitan establecer relaciones de causalidad entre las estrategias metacomprendivas y la reflexión crítica lectora. Resulta pertinente ampliar el estudio a muestras multicéntricas que integren universidades públicas y privadas de distintas regiones del Perú y de Latinoamérica, lo cual favorecería la comparabilidad de los hallazgos. La incorporación de técnicas complementarias como el análisis de producciones escritas, las entrevistas en profundidad y la observación de procesos lectores enriquecería la comprensión del fenómeno desde una perspectiva mixta. Se sugiere explorar el efecto de intervenciones pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la planificación metacomprendiva y evaluar su impacto sobre el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de diversos programas formativos.

Conclusiones

La investigación permite constatar la existencia de una relación positiva, moderada y con significancia estadística entre las estrategias metacomprendivas de planificación y la dimensión reflexionar con criticidad en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Este hallazgo confirma la interdependencia teórica entre la regulación metacognitiva y el pensamiento crítico lector, en consonancia con los planteamientos de la psicología educativa contemporánea. La magnitud del coeficiente sugiere que el fortalecimiento de la planificación metacomprendiva se asocia de forma sustantiva con el desarrollo de la capacidad reflexiva crítica, sin agotar la multiplicidad de factores que inciden en esta dimensión. La convergencia entre los hallazgos del estudio y la evidencia internacional respalda la robustez del constructor y orienta la toma de decisiones pedagógicas en el ámbito de la formación universitaria.

Los niveles descriptivos alcanzados por los participantes revelan un escenario formativo de mejora sustantiva, pues más de la mitad de los estudiantes se ubica en el nivel medio tanto en planificación metacomprendiva como en reflexionar con criticidad. Esta

concentración en el nivel intermedio indica un desarrollo parcial de las competencias evaluadas, con un margen significativo para la consolidación de habilidades metacognitivas y críticas. La presencia de un grupo reducido en el nivel alto evidencia perfiles de logro destacados, en tanto que el segmento en nivel bajo señala la urgencia de intervenir en el plano pedagógico sobre los estudiantes con mayores dificultades. La correspondencia entre los niveles de ambas variables refuerza la pertinencia de articular la enseñanza de estrategias metacomprendivas con el desarrollo del pensamiento crítico en los programas formativos universitarios.

En consecuencia, los hallazgos del estudio poseen implicaciones formativas relevantes para la educación superior peruana y latinoamericana. La evidencia empírica obtenida respalda la incorporación explícita de estrategias metacomprendivas de planificación en los currículos universitarios, sobre todo en cursos de lectura académica, comunicación e investigación. La formación docente en estrategias metacomprendivas emerge como una prioridad institucional, pues la calidad de la mediación pedagógica condiciona el desarrollo de estas competencias. Los resultados sugieren la conveniencia de diseñar programas de tutoría académica que articulen la enseñanza de la planificación lectora con el cultivo del pensamiento crítico reflexivo. La integración de estos enfoques en la práctica educativa universitaria contribuiría al desarrollo de perfiles profesionales capaces de afrontar los desafíos cognitivos del contexto contemporáneo.

Acerca de

Contribución de los autores: Las autoras contribuyeron en la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: Las autoras declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: Las autoras declaran no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: Por la naturaleza de la presente investigación, que involucró la participación de estudiantes y la aplicación de un cuestionario, el estudio fue sometido a revisión y aprobación por el Comité de Ética en Investigación de la institución correspondiente, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Historia del artículo: Artículo recibido: 19 de mayo 2026 | Arbitrado: 01 de junio 2026 | Aceptado: 30 de junio 2026 | Publicado 24 de agosto 2026.

Referencias

- Anggia, H. y 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>
- Bakhtiari, Z., Narafshan, M. H. y Tajadini, M. (2023). The effect of implementing a critical thinking intervention program on English language learners' critical thinking, reading comprehension, and classroom climate. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00188-3>

- Baki, Y. (2025). The impact of critical listening and critical reading on critical thinking. *Behavioral Sciences*, 15(1), 34. <https://doi.org/10.3390/bs15010034>
- Bjorn, G. (2024). The ceric method plus social collaborative annotation improves critical reading of the primary literature in an interdisciplinary graduate course. *Frontiers in Education*, 9, 1257747. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1257747>
- Cardenas, M., Meléndez, J. y Valencia, L. L. (2026). Systematic review on the implications of critical thinking in students. *Revista InveCom*, 6(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15616871>
- Cebollero, A., Mauri, M. y Denoni, M. (2025). Deep learning in spanish university students: The role of digital literacy and critical thinking. *Education Sciences*, 15(9), 1183. <https://doi.org/10.3390/educsci15091183>
- Dessie, E., Gebeyehu, D. y Eshetu, F. (2024). Motivation, conceptual understanding, and critical thinking as correlates and predictors of metacognition in introductory physics. *Cogent Education*, 11(1), 2290114. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2290114>
- Dwyer, C. (2023). An evaluative review of barriers to critical thinking in educational and real-world settings. *Journal of Intelligence*. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060105>
- Ghimire, N. y Mokhtari, K. (2025). Evaluating the predictive power of metacognitive reading strategies across diverse educational contexts. *Large-Scale Assessments in Education*, 13(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s40536-025-00240-3>
- Jaramillo, D. L., Álvarez, A. J., Parada, A. E., Pérez, C. A., Bedoya, D. H. y Sanabria, R. K. (2025). Determining factors for the development of critical thinking in higher education. *Journal of Intelligence*, 13(6), 59. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13060059>
- Kerneža, M. (2025). Metacognitive strategies for reading scientific and sustainability-related content in digital and print media. SCIENCE AND TECHNOLOGY EDUCATION: EXPECTATIONS AND EXPERIENCES. Proceedings of the 6th International Baltic Symposium on Science and Technology Education (BalticSTE2025), Šiauliai, 16–19. <https://doi.org/10.33225/BalticSTE/2025.120>
- Khurram, B. A. (2023). The impact of metacognitive instruction on ESL university level students' awareness and use of the reading strategies. *Sage Open*, 13(2), 21582440231179695. <https://doi.org/10.1177/21582440231179695>
- Le, H. V., Nguyen, T. A. D., Le, D. H. N., Nguyen, P. U. y Nguyen, T. T. A. (2024). Unveiling critical reading strategies and challenges: a mixed-methods study among English major students in a Vietnamese higher education institution. *Cogent Education*, 11(1), 2326732. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2326732>
- Li, C. S. y Wan, R. (2022). Critical reading in higher education: A systematic review. *Thinking Skills and Creativity*, 44, 101028. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101028>
- Li, S., Wang, Z., Wang, J. y He, J. (2024). Metacognition predicts critical thinking ability beyond working memory: Evidence from middle school and university students. *Thinking Skills and Creativity*, 53, 101572. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101572>

- Ossa, C. J., Rivas, S. F. y Saiz, C. (2023). Relation between metacognitive strategies, motivation to think, and critical thinking skills. *Frontiers in psychology*, 14, 1272958. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1272958>
- Pereles, A., Ortega, B. y Lázaro, M. (2024). The power of metacognitive strategies to enhance critical thinking in online learning. <https://doi.org/10.3926/jotse.2721>
- Rivas, S. F., Saiz, C. y Ossa, C. (2022). Metacognitive strategies and development of critical thinking in higher education. *Frontiers in psychology*, 13, 913219. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>
- Rojas, R. A., Alca, J., Alegría, C. M. y Nina, E. E. (2025). Relación entre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios de Lima (Perú). *Formación universitaria*, 18(5), 149-158. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062025000500149>
- Romero, M. (2024). Estrategias metacognitivas para potenciar la lectura en estudiantes del nivel elemental. 28(122). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1316-48212024000100083&lng=es&nrm=iso
- Shafieieh, M., Ozturen, A., Rezapouraghdam, H. y Karatepe, O. M. (2024). Does critical thinking mediate the relationship between sustainability knowledge and tourism students' ability to make sustainable decisions? *Sustainability*, 16(13), 5655. <https://doi.org/10.3390/su16135655>
- Tao, X., Hanif, H. y Lieqin, W. (2025). The effects of self-regulated learning strategies on academic procrastination and academic success among college EFL students in China. *Frontiers in psychology*, 16, 1562980. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1562980>
- Tesfay, H. y Weldeyohannes, M. Z. (2025). Cultivating Students' Reading Skills: Inspiring Reading Comprehension and Motivation Through Critical Reading Strategies. *Sage Open*, 15(3), 21582440251367189. <https://doi.org/10.1177/21582440251367189>
- Vides, E. J. (2026). Lectura crítica en la era de la Inteligencia Artificial Generativa, potencialidades y riesgos en la escuela. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 6(1), 89-116. <https://doi.org/10.51660/ripie61360>
- Yang, A., Sulaiman, N. A. y Yaccob, N. S. (2025). Enhancing critical thinking skills for higher education students through English reading modules: a systematic review. *Cogent Education*, 12(1), 2587466. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2587466>