Research Club Scientia Vol. 4, No 4
Frecuencia: Octubre–Diciembre 2026
ISSN: 3103 - 1315
DOI: https://doi.org/10.65415/80cd4m87

Las Técnicas de lectura en el desarrollo del pensamiento crítico

Reading techniques in the development of critical thinking

Le tecniche di lettura nello sviluppo del pensiero critico

Samanta Mishel Tabango Imbaquingo[I]
stabangoi@unemi.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-9877-7419
Maestría en Educación con mención en Lingüística y Literatura, Escuela de Educación, Facultad de Posgrados, Universidad Estatal de Milagro, Milagro-Ecuador

Camila Antonella Méndez Rojas[I]
dpachacamaf@unemi.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-1054-950X
Maestría en Educación con mención en Lingüística y Literatura, Escuela de Educación, Facultad de Posgrados, Universidad Estatal de Milagro, Milagro-Ecuador

Silvia Rosa Pacheco Mendoza[II]
spachecom@unemi.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4945-1489
Universidad Estatal de Milagro, Milagro–Ecuador

Correspondencia: stabangoi@unemi.edu.ec

Artículo de Investigación

***Aceptado:** 24, Octubre, 2026 ***Publicado:** 28, Octubre, 2026

I. Maestría en Educación con mención en Lingüística y Literatura, Escuela de Educación, Facultad de Posgrados, Universidad Estatal de Milagro, Milagro-Ecuador

II. Universidad Estatal de Milagro, Milagro–Ecuador

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre las técnicas de lectura y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria. Se empleó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y alcance correlacional. Participaron 203 estudiantes que respondieron un cuestionario estructurado de 30 ítems con escala Likert de cinco opciones: 15 ítems evaluaron técnicas de lectura y 15 pensamiento crítico. La consistencia interna fue alta para técnicas de lectura ($\alpha = 0,945$), pensamiento crítico ($\alpha = 0,959$) y el instrumento completo ($\alpha = 0,972$). Los resultados mostraron una media de 45,73 puntos (DE = 13,19) en técnicas de lectura y 48,58 (DE = 13,66) en pensamiento crítico. En ambas variables predominó el nivel medio, con 51,7 % y 50,2 %, respectivamente. Entre las dimensiones lectoras, comprensión e inferencia obtuvo la mayor media (M = 3,09), mientras que prelectura y planificación presentó la menor (M = 2,99). En pensamiento crítico, argumentación y autorregulación alcanzó el promedio más alto (M = 3,27). Debido a que la distribución de pensamiento crítico se apartó de la normalidad, se aplicó la correlación de Spearman, obteniéndose una asociación positiva, alta y estadísticamente significativa entre las variables ($\rho = 0,843$; $p < 0,001$). Se concluye que el uso frecuente de estrategias lectoras se relaciona estrechamente con mayores niveles percibidos de razonamiento crítico, por lo que su enseñanza explícita y transversal puede constituir un recurso pedagógico relevante para fortalecer procesos de análisis, evaluación, argumentación y autorregulación en el contexto escolar de educación secundaria.

Palabras clave: técnicas de lectura; pensamiento crítico; comprensión lectora; lectura crítica; educación secundaria.

Abstract

The study aimed to analyze the relationship between reading techniques and the development of critical thinking in secondary education students. A quantitative approach was used, with a non-experimental, cross-sectional, correlational design. A total of 203 students participated and completed a structured 30-item questionnaire with a five-point Likert scale: 15 items assessed reading techniques and 15 assessed critical thinking. Internal consistency was high for reading techniques ($\alpha = 0.945$), critical thinking ($\alpha = 0.959$), and the full instrument ($\alpha = 0.972$). Results showed a mean of 45.73 points (SD = 13.19) for reading techniques and 48.58 (SD = 13.66) for critical thinking. The medium level predominated in both variables, with 51.7% and 50.2%, respectively. Among reading dimensions, comprehension and inference had the highest mean (M = 3.09), while pre-reading and planning had the lowest (M = 2.99). In critical thinking, argumentation and self-regulation reached the highest average (M = 3.27). Because the distribution of critical thinking departed from normality, Spearman correlation was applied, yielding a positive, high, and statistically significant association between the variables ($\rho = 0.843$; $p < 0.001$). It is

concluded that frequent use of reading strategies is closely related to higher perceived levels of critical reasoning; therefore, their explicit and cross-curricular teaching may constitute a relevant pedagogical resource for strengthening analysis, evaluation, argumentation, and self-regulation processes in secondary education.
Keywords: reading techniques; critical thinking; reading comprehension; critical reading; secondary education.

Riassunto

Lo studio ha avuto l'obiettivo di analizzare la relazione tra le tecniche di lettura e lo sviluppo del pensiero critico negli studenti della scuola secondaria. È stato adottato un approccio quantitativo, con disegno non sperimentale, trasversale e correlazionale. Hanno partecipato 203 studenti, che hanno risposto a un questionario strutturato di 30 item con scala Likert a cinque opzioni: 15 item hanno valutato le tecniche di lettura e 15 il pensiero critico. La coerenza interna è risultata elevata per le tecniche di lettura ($\alpha = 0,945$), il pensiero critico ($\alpha = 0,959$) e l'intero strumento ($\alpha = 0,972$). I risultati hanno mostrato una media di 45,73 punti (DS = 13,19) nelle tecniche di lettura e 48,58 (DS = 13,66) nel pensiero critico. In entrambe le variabili ha predominato il livello medio, rispettivamente con il 51,7% e il 50,2%. Tra le dimensioni della lettura, comprensione e inferenza ha ottenuto la media più alta (M = 3,09), mentre prelettura e pianificazione la più bassa (M = 2,99). Nel pensiero critico, argomentazione e autoregolazione hanno raggiunto la media più alta (M = 3,27). Poiché la distribuzione del pensiero critico si discostava dalla normalità, è stata applicata la correlazione di Spearman, ottenendo un'associazione positiva, elevata e statisticamente significativa tra le variabili ($\rho = 0,843$; $p < 0,001$). Si conclude che l'uso frequente di strategie di lettura è strettamente associato a livelli percepiti più elevati di ragionamento critico; pertanto, il loro insegnamento esplicito e trasversale può costituire una risorsa pedagogica rilevante per rafforzare i processi di analisi, valutazione, argomentazione e autoregolazione nella scuola secondaria.
Parole chiave: tecniche di lettura; pensiero critico; comprensione della lettura; lettura critica; istruzione secondaria.

1. Introducción

La lectura constituye una competencia transversal para el aprendizaje escolar porque permite acceder a información, interpretar textos, contrastar ideas y participar en prácticas académicas cada vez más complejas. En la educación secundaria, la comprensión lectora deja de centrarse únicamente en la decodificación y demanda procesos de análisis, inferencia, valoración de argumentos y construcción de posturas propias. En este marco, el pensamiento crítico se relaciona con la capacidad del estudiante para interpretar información, evaluar evidencias, reconocer supuestos, formular juicios razonados y revisar sus conclusiones. En Ecuador, Medranda-Morales

et al. (2023) identificaron una relación estrecha entre comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes de secundaria, destacando la necesidad de fortalecer estrategias que permitan superar una lectura exclusivamente literal.

Las técnicas de lectura adquieren relevancia pedagógica porque orientan al estudiante antes, durante y después del contacto con el texto. Acciones como establecer el propósito de lectura, anticipar contenidos, activar conocimientos previos, formular preguntas, identificar ideas principales, realizar inferencias, contrastar fuentes, reconocer sesgos, resumir y revisar lo comprendido favorecen una interacción más consciente con la información. Oo et al. (2021) demostraron que una propuesta de enseñanza recíproca basada en reflexión, predicción, preguntas, aclaración y resumen mejoró significativamente la comprensión lectora en estudiantes de secundaria superior. De manera complementaria, Torres Diaz y López Regalado (2024), en una revisión sistemática, concluyeron que las estrategias de comprensión lectora en secundaria favorecen la participación activa, el aprendizaje significativo y la profundización de la comprensión.

La lectura crítica supone ir más allá de identificar información explícita. Implica examinar cómo se construye un argumento, valorar la calidad de las evidencias, reconocer perspectivas, comparar fuentes y justificar una posición. Bahadır y Çarkıt (2024), en 1.026 estudiantes de secundaria, encontraron una relación fuerte y positiva entre lectura crítica y conciencia cognitiva sobre las estrategias lectoras, lo que refuerza la importancia de la planificación, regulación y evaluación durante la lectura. Asimismo, Chua y Lwin (2025) mostraron que la enseñanza explícita de estrategias de lectura crítica puede ayudar a los estudiantes a analizar lenguaje, perspectivas y posiciones presentes en los textos.

El vínculo entre lectura y pensamiento crítico también ha recibido respaldo desde estudios que examinan procesos cognitivos específicos. Paige et al. (2024), trabajando con estudiantes de séptimo grado, encontraron que la inducción y la deducción fueron predictores significativos de la comprensión lectora dentro de un modelo que explicó una proporción considerable de su varianza. Por su parte, Bağ y Gürsoy (2021) demostraron que incorporar de manera explícita el pensamiento crítico en actividades de aprendizaje de lengua favorece el desarrollo de habilidades críticas en estudiantes de secundaria. Bakhtiari Moghadam et al. (2023) reportaron, además, mejoras simultáneas en pensamiento crítico y comprensión lectora después de una intervención estructurada en torno a exposición, exploración y evaluación.

En el contexto escolar persiste el reto de promover un tránsito desde la lectura reproductiva hacia una lectura analítica y argumentativa. Cuando las actividades se limitan a localizar datos o reproducir fragmentos, se reducen las oportunidades para que el estudiante explique relaciones, contraste evidencias, cuestione afirmaciones o revise su propio razonamiento. Mirasol (2024) encontró que estudiantes de secundaria podían reportar una alta conciencia sobre estrategias de lectura crítica sin que dicha percepción coincidiera necesariamente con su desempeño en una

prueba de lectura. Este hallazgo advierte que la enseñanza de estrategias debe acompañarse de oportunidades sistemáticas para aplicarlas y demostrar su dominio.

A partir de estos antecedentes, el problema de investigación se centró en determinar cómo se relaciona el uso de técnicas de lectura con el pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria. El estudio se justificó por la necesidad de aportar evidencia empírica que oriente la planificación docente y permita comprender si las prácticas lectoras que implican anticipación, inferencia, contraste, cuestionamiento y síntesis se asocian con procesos de análisis, evaluación, argumentación y autorregulación. En consecuencia, el objetivo fue analizar la relación entre las técnicas de lectura y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria.

2. Metodología

Diseño de investigación

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional. Fue cuantitativo porque se recogieron datos numéricos mediante un instrumento estructurado; no experimental porque no se manipularon deliberadamente las variables; transversal porque la información se recopiló en un solo momento; y correlacional porque se analizó la relación entre las técnicas de lectura y el pensamiento crítico. Este enfoque es coherente con los diseños orientados a medir variables y estimar asociaciones entre fenómenos educativos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Población y muestra

La base definitiva estuvo conformada por 203 respuestas válidas de estudiantes de educación secundaria, principalmente pertenecientes a Bachillerato General Unificado. La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la disponibilidad de los participantes y el acceso al grupo. El 94,1 % declaró una edad entre 16 y 20 años y el 5,9 % entre 10 y 15 años. El campo abierto destinado al curso presentó denominaciones heterogéneas; por esta razón se utilizó únicamente con fines de verificación contextual y no como variable para comparaciones inferenciales.

Técnica e instrumento de recolección de datos

La técnica utilizada fue la encuesta. Se aplicó un cuestionario estructurado de 30 ítems con escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = a veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre. Los primeros 15 ítems midieron técnicas de lectura y los 15 restantes pensamiento crítico. Para el análisis de la versión efectivamente aplicada, los ítems de técnicas de lectura se organizaron en tres agrupaciones operativas: prelectura y planificación (ítems 1-5), comprensión e inferencia (ítems 6-10) y lectura crítica y poslectura (ítems 11-15). Los ítems de pensamiento crítico se agruparon en análisis e interpretación (ítems 16-20), inferencia y evaluación (ítems 21-25) y argumentación y autorregulación (ítems 26-30).

Research Club Scientia Vol. 4, No 4, Octubre - Diciembre, pp. 677-689 , ISSN: 3103 – 1315

Validez y confiabilidad

El instrumento había sido planteado con validación de contenido mediante juicio de expertos, considerando criterios de claridad, pertinencia, coherencia y correspondencia entre los ítems y las variables, siguiendo principios habituales de validación de instrumentos (Aiken, 1985; Taherdoost, 2016). Para la base definitiva se estimó nuevamente la consistencia interna mediante el alfa de Cronbach. Se obtuvieron coeficientes de 0,945 para técnicas de lectura, 0,959 para pensamiento crítico y 0,972 para el instrumento completo, lo que evidencia una consistencia interna elevada en la muestra analizada.

Procedimiento y análisis de datos

La base fue revisada para identificar valores faltantes y respuestas fuera del rango esperado. Las 203 observaciones presentaron información completa en los 30 ítems y todos los valores se encontraron entre 1 y 5. Se calcularon frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones estándar, mínimos y máximos. La normalidad de las puntuaciones totales se examinó con la prueba de Shapiro-Wilk. Técnicas de lectura no mostró una desviación significativa de la normalidad ($p = 0,123$), mientras que pensamiento crítico sí presentó una desviación estadísticamente significativa ($p = 0,005$). Por este motivo se empleó el coeficiente rho de Spearman como prueba principal para analizar la relación entre las variables. El nivel de significación se fijó en $\alpha = 0,05$.

Consideraciones éticas

La información fue utilizada exclusivamente con fines académicos y se analizó de manera agregada. No se reportaron identificadores personales ni respuestas individuales. La participación fue tratada como voluntaria y los resultados se presentaron de forma agrupada, con el propósito de proteger la confidencialidad de los participantes.

3. Resultados

La base analizada incluyó 203 casos completos. No se identificaron datos faltantes en los 30 ítems ni valores fuera de la escala de 1 a 5. La Tabla 1 resume las principales características descriptivas disponibles de la muestra.

Tabla 1. Caracterización de los participantes

Variable	Categoría	n	%
Edad	10-15 años	12	5,9
Edad	16-20 años	191	94,1
Lectura académica semanal	0-1 días	44	21,7
Lectura académica semanal	2-3 días	115	56,7

Lectura académica semanal	4-5 días	30	14,8
Lectura académica semanal	6-7 días	14	6,9

La confiabilidad de las escalas fue elevada. Técnicas de lectura presentó α = 0,945 y pensamiento crítico α = 0,959. En términos descriptivos, las técnicas de lectura alcanzaron una media de 45,73 puntos y el pensamiento crítico 48,58 puntos, sobre un máximo posible de 75 en cada variable (Tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y consistencia interna de las variables

Variable	M	DE	Mín.	Máx.	α de Cronbach
Técnicas de lectura	45,73	13,19	15	75	0,945
Pensamiento crítico	48,58	13,66	15	75	0,959
Instrumento total	94,31	25,94	30	150	0,972

El análisis por dimensiones mostró valores próximos al punto medio de la escala. En técnicas de lectura, comprensión e inferencia registró la media más alta (M = 3,09), seguida de lectura crítica y poslectura (M = 3,07); prelectura y planificación obtuvo el promedio más bajo (M = 2,99). En pensamiento crítico, argumentación y autorregulación presentó la media mayor (M = 3,27), seguida de inferencia y evaluación (M = 3,24) y análisis e interpretación (M = 3,20).

Tabla 3. Resultados por dimensiones

Variable	Dimensión	M	DE
Técnicas de lectura	Prelectura y planificación	2,99	1,00
Técnicas de lectura	Comprensión e inferencia	3,09	0,95
Técnicas de lectura	Lectura crítica y poslectura	3,07	0,90
Pensamiento crítico	Análisis e interpretación	3,20	0,95

Research Club Scientia Vol. 4, No 4, Octubre - Diciembre, pp. 677-689 , ISSN: 3103 – 1315

Pensamiento crítico	Inferencia y evaluación	3,24	0,98
Pensamiento crítico	Argumentación y autorregulación	3,27	0,96

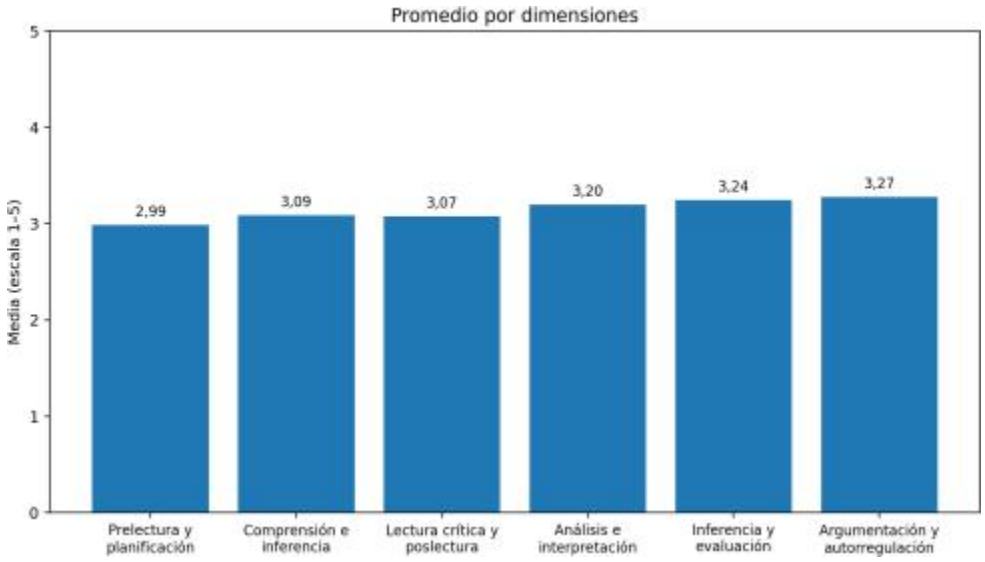


Figura 1. Promedio de las dimensiones de técnicas de lectura y pensamiento crítico.

Al clasificar las puntuaciones en niveles bajo, medio y alto, predominó el nivel medio en las dos variables. En técnicas de lectura, 51,7 % se ubicó en el nivel medio, 25,1 % en el alto y 23,2 % en el bajo. En pensamiento crítico, 50,2 % correspondió al nivel medio, 32,0 % al alto y 17,7 % al bajo. Para la puntuación total del instrumento, 52,7 % se ubicó en el nivel medio, 28,1 % en el alto y 19,2 % en el bajo.

Tabla 4. Distribución por niveles de desempeño percibido

Variable / puntuación	Bajo n (%)	Medio n (%)	Alto n (%)
Técnicas de lectura	47 (23,2)	105 (51,7)	51 (25,1)
Pensamiento crítico	36 (17,7)	102 (50,2)	65 (32,0)
Puntuación total	39 (19,2)	107 (52,7)	57 (28,1)

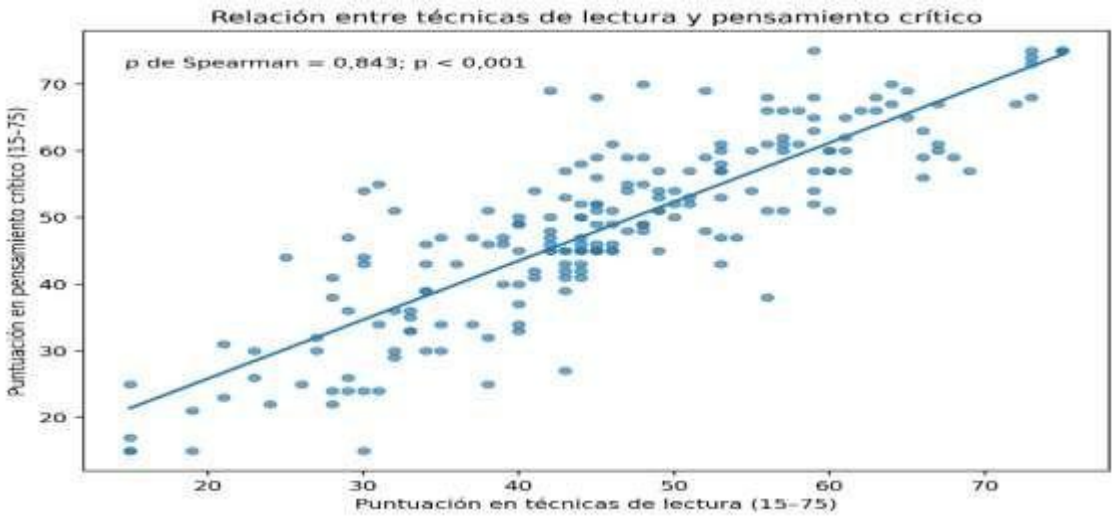
La prueba de Shapiro-Wilk mostró que la puntuación de pensamiento crítico se apartó de la normalidad ($p = 0,005$), por lo que se utilizó rho de Spearman. Se obtuvo una correlación positiva,

alta y estadísticamente significativa entre técnicas de lectura y pensamiento crítico ($\rho = 0{,}843$; $p < 0{,}001$). En términos sustantivos, los estudiantes con puntuaciones mayores en técnicas de lectura tendieron también a presentar puntuaciones mayores en pensamiento crítico. Este resultado responde directamente al objetivo del estudio, aunque, por el carácter transversal y correlacional del diseño, no implica causalidad.

Tabla 5. Correlación entre técnicas de lectura y pensamiento crítico

Variables	ρ de Spearman	p	Interpretación
Técnicas de lectura ↔ Pensamiento crítico	0,843	< 0,001	Asociación positiva alta

Fig



De manera complementaria, se observó un gradiente descriptivo según la frecuencia de lectura académica. Los estudiantes que reportaron 0-1 días de lectura semanal obtuvieron medias de 37,68 en técnicas de lectura y 43,20 en pensamiento crítico; quienes reportaron 2-3 días alcanzaron 45,26 y 47,76; el grupo de 4-5 días obtuvo 53,07 y 54,13; y quienes indicaron 6-7 días alcanzaron 59,21 y 60,29, respectivamente. Este patrón se presenta únicamente como tendencia descriptiva y no como evidencia causal.

4. Discusión

Los resultados evidenciaron una asociación positiva y de magnitud alta entre las técnicas de lectura y el pensamiento crítico ($\rho = 0{,}843$; $p < 0{,}001$). Este hallazgo indica que los estudiantes que reportaron una aplicación más frecuente de estrategias antes, durante y después de la lectura

también tendieron a mostrar mayores niveles de análisis, evaluación, argumentación y autorregulación. La relación observada es coherente con la literatura que concibe la comprensión lectora como un proceso activo en el que el lector formula hipótesis, integra información, contrasta evidencias y supervisa su comprensión. En Ecuador, Medranda-Morales et al. (2023) documentaron una relación estrecha entre comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria, resaltando que la lectura comprensiva constituye una base para interpretar, evaluar y construir juicios fundamentados. Los datos del presente estudio amplían esa evidencia al mostrar que el uso sistemático de técnicas lectoras se vincula con el razonamiento crítico percibido.

La media de técnicas de lectura fue de 45,73 puntos sobre 75, mientras que el pensamiento crítico alcanzó 48,58. En ambos casos predominó el nivel medio, aunque el pensamiento crítico presentó una proporción ligeramente mayor de estudiantes en el nivel alto. Este patrón sugiere que las habilidades analizadas están presentes, pero todavía no se consolidan de manera homogénea. Mirasol (2024), con 628 estudiantes de secundaria, encontró una elevada conciencia declarada sobre el uso de estrategias de lectura crítica, pero un desempeño lector que no siempre correspondía con esa autopercepción. Esta diferencia obliga a interpretar con cautela los cuestionarios de autorreporte. En el presente estudio, las puntuaciones reflejan frecuencia percibida de uso de estrategias y habilidades, no una prueba objetiva de desempeño; por ello, la relación encontrada no debe equipararse directamente con competencia demostrada.

Entre las dimensiones de técnicas de lectura, la puntuación más baja correspondió a prelectura y planificación (M = 2,99), mientras que comprensión e inferencia (M = 3,09) y lectura crítica y poslectura (M = 3,07) mostraron valores ligeramente superiores. La planificación previa es relevante porque orienta el propósito, activa conocimientos previos y permite anticipar la estructura del texto. Bahadır y Çarkıt (2024), en 1.026 estudiantes de secundaria, encontraron una relación positiva y fuerte entre lectura crítica y conciencia cognitiva de las estrategias lectoras, incluyendo planificación, regulación y evaluación. Desde esta perspectiva, el menor promedio en la fase preparatoria representa un área pedagógica susceptible de fortalecimiento, ya que la metacognición lectora comienza antes del contacto detallado con el texto y condiciona la forma en que el estudiante monitorea su comprensión.

En pensamiento crítico, la dimensión con mayor media fue argumentación y autorregulación (M = 3,27), seguida de inferencia y evaluación (M = 3,24) y análisis e interpretación (M = 3,20). Las diferencias fueron pequeñas, lo que sugiere un perfil relativamente equilibrado. Paige et al. (2024) aportan un marco explicativo relevante: en estudiantes de séptimo grado, los indicadores de inducción y deducción fueron predictores significativos de la comprensión lectora, dentro de un modelo que explicó 59,3 % de su varianza. Aunque el diseño fue diferente y no permite comparar directamente los coeficientes, coincide en señalar que la lectura comprensiva de adolescentes depende de procesos cognitivos de orden superior y no únicamente de decodificación o fluidez.

Trabajar la lectura como espacio para inferir, justificar y evaluar puede contribuir simultáneamente a la comprensión y al pensamiento crítico.

La correlación observada también es consistente con estudios de intervención. Oo et al. (2021) demostraron que la enseñanza recíproca basada en reflexión, mediante predicción, preguntas, aclaración y resumen, produjo mejoras significativas en comprensión lectora en estudiantes de secundaria superior. Bağ y Gürsoy (2021) encontraron que la integración explícita del pensamiento crítico en un curso de inglés favoreció habilidades críticas en estudiantes de secundaria. Bakhtiari Moghadam et al. (2023) reportaron mejoras simultáneas en pensamiento crítico y comprensión lectora después de aplicar un programa basado en exposición, exploración y evaluación. Estas investigaciones respaldan una interpretación pedagógica del resultado: las técnicas lectoras pueden constituir oportunidades concretas para activar análisis, contraste, inferencia y justificación, especialmente cuando la enseñanza hace explícito el propósito cognitivo de cada estrategia.

Los resultados descriptivos por frecuencia de lectura mostraron además un gradiente: quienes declararon leer académicamente entre seis y siete días por semana obtuvieron puntuaciones promedio mayores en ambas variables que quienes reportaron entre cero y un día. La tendencia es descriptiva y no causal, pero es compatible con la idea de que la práctica frecuente ofrece más oportunidades para automatizar estrategias y enfrentarse a argumentos y fuentes diversas. La revisión sistemática de Torres Diaz y López Regalado (2024) concluyó que las estrategias de comprensión lectora en secundaria favorecen participación activa, aprendizaje significativo, colaboración y mediación docente. De manera complementaria, Chua y Lwin (2025) mostraron que la enseñanza explícita de lectura crítica puede ayudar a estudiantes de secundaria a examinar lenguaje, perspectivas y posiciones construidas en los textos, superando la comprensión superficial.

Desde el punto de vista educativo, la magnitud de la asociación encontrada sugiere integrar las estrategias lectoras de manera transversal. No bastaría con solicitar resúmenes o responder preguntas literales; conviene diseñar secuencias que incluyan anticipación, identificación del propósito, formulación de preguntas, inferencias, contraste de fuentes, detección de sesgos, valoración de evidencias y revisión de conclusiones. La literatura reciente converge en que la lectura crítica requiere instrucción deliberada, modelado docente y espacios para verbalizar el razonamiento. Chua y Lwin (2025) subrayan el valor de enseñar explícitamente cómo interrogar el texto, mientras Bahadır y Çarkıt (2024) muestran que la conciencia estratégica se relaciona estrechamente con la lectura crítica. Así, el aula puede enseñar no solo qué dice un texto, sino por qué una interpretación resulta razonable.

El estudio presenta limitaciones. El diseño transversal y correlacional no permite establecer causalidad; una correlación alta no demuestra que las técnicas de lectura produzcan por sí mismas pensamiento crítico. Las medidas proceden de autorreporte y pueden estar influidas por deseabilidad social o sobreestimación. La muestra fue no probabilística, por lo que la

generalización debe restringirse al contexto analizado. Además, el campo abierto del curso presentó denominaciones heterogéneas y no se utilizó como variable comparativa. Futuras investigaciones deberían complementar el cuestionario con pruebas objetivas, diseños longitudinales o cuasiexperimentales y muestras estratificadas por nivel educativo. Aun con estas limitaciones, la consistencia interna alta y la convergencia con estudios recientes respaldan la utilidad de los resultados como evidencia inicial para orientar intervenciones pedagógicas centradas en lectura estratégica y razonamiento crítico.

5. Conclusiones

El estudio permitió analizar la relación entre las técnicas de lectura y el pensamiento crítico a partir de 203 respuestas válidas. Los resultados mostraron una asociación positiva, alta y estadísticamente significativa entre ambas variables ($\rho = 0{,}843$; $p < 0{,}001$), lo que evidencia que un uso más frecuente de estrategias lectoras se relaciona con mayores niveles percibidos de análisis, inferencia, evaluación, argumentación y autorregulación. La variable técnicas de lectura alcanzó una media de 45,73 puntos sobre 75 y el pensamiento crítico 48,58, predominando en ambos casos el nivel medio. Esto indica que las habilidades están presentes en la mayoría de los participantes, aunque todavía existe margen para fortalecer su aplicación sistemática.

En las técnicas de lectura, la dimensión de prelectura y planificación obtuvo el promedio más bajo, mientras que comprensión e inferencia presentó el valor más alto. En pensamiento crítico, argumentación y autorregulación registró el mayor promedio. Estos resultados sugieren la conveniencia de reforzar especialmente las estrategias previas a la lectura, como establecer propósitos, formular preguntas, activar conocimientos y organizar condiciones de concentración, articulándolas con actividades posteriores de contraste de fuentes, identificación de sesgos y justificación de conclusiones.

Desde una perspectiva pedagógica, los hallazgos respaldan la incorporación transversal de técnicas de lectura que exijan al estudiante interpretar, cuestionar y fundamentar sus respuestas, en lugar de limitar la actividad lectora a preguntas literales o reproducción de información. Sin embargo, el diseño correlacional y transversal impide establecer causalidad, y el uso de autorreportes limita la interpretación a percepciones de frecuencia y desempeño. Se recomienda que estudios futuros incorporen pruebas objetivas de comprensión y pensamiento crítico, diseños longitudinales o cuasiexperimentales y muestras probabilísticas. En conjunto, la evidencia obtenida confirma la pertinencia de abordar la lectura estratégica y el pensamiento crítico como procesos estrechamente relacionados dentro de la enseñanza secundaria y de fortalecerlos mediante una mediación docente explícita y sostenida.

Referencias

Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. Educational and Psychological Measurement, 45(1), 131–142. https://doi.org/10.1177/0013164485451012

Bağ, H. K., & Gürsoy, E. (2021). The effect of critical thinking embedded English course design to the improvement of critical thinking skills of secondary school learners. Thinking Skills and Creativity, 41, 100910. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100910

Bahadır, H., & Çarkıt, C. (2024). The relationship between critical reading and cognitive awareness of reading strategies: A canonical correlation analysis. Education and Science, 49(220), 109–125. https://doi.org/10.15390/EB.2024.12673

Bakhtiari Moghadam, Z., Haddad Narafshan, M., & 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, 15. https://doi.org/10.1186/s40862-023-00188-3

Chua, M. L. D., & Lwin, S. M. (2025). Teaching critical reading strategies to secondary school students. TESOL Journal, 16(3), e70046. https://doi.org/10.1002/tesj.70046

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16(3), 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. Archives of Psychology, 22(140), 1–55.

Medranda-Morales, N., Palacios Mieles, V. D., & Villalba Guevara, M. (2023). Reading comprehension: An essential process for the development of critical thinking. Education Sciences, 13(11), 1068. https://doi.org/10.3390/educsci13111068

Mirasol, R. G. (2024). Exploring junior high school students' critical reading strategies and reading performance. Cogent Education, 11(1), 2416814. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2416814

Oo, T. Z., Magyar, A., & Habók, A. (2021). Effectiveness of the reflection-based reciprocal teaching approach for reading comprehension achievement in upper secondary school in Myanmar. Asia Pacific Education Review, 22(4), 675–698. https://doi.org/10.1007/s12564-021-09707-8

Paige, D., Rupley, W. H., & Ziglari, L. (2024). Critical thinking in reading comprehension: Fine tuning the simple view of reading. Education Sciences, 14(3), 225. https://doi.org/10.3390/educsci14030225

Taherdoost, H. (2016). Validity and reliability of the research instrument: How to test the validation of a questionnaire/survey in a research. International Journal of Academic Research in Management, 5(3), 28–36. https://doi.org/10.2139/ssrn.3205040

Torres Diaz, Y. E., & López Regalado, O. (2024). Estrategias de comprensión lectora en estudiantes de secundaria en su lengua materna: Una revisión sistemática. Revista Tribunal, 4(8), 204–221. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i8.53