

Gisella Elvira Marcial-Guale, Mario Hernández-Nodarse

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18415754>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**La lectura asociada al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de
Educación Básica Superior**

***Reading associated with the development of critical thinking in students of
Higher Basic Education***

Gisella Elvira Marcial-Guale

gisella.marcialguale1440@upse.edu.ec

Departamento de Posgrado, Universidad Estatal Península de Santa Elena
Ecuador

<https://orcid.org/0009-0003-1987-0153>

Mario Hernández-Nodarse

mhernandez@upse.edu.ec

Departamento de Posgrado, Universidad Estatal Península de Santa Elena
Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-4501-0689>

Recibido: 16/11/2025

Revisado: 27/11/2025

Aprobado: 02/12/2025

Publicado: 01/01/2026



RESUMEN

El objetivo de este artículo fue analizar la asociación entre lectura y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica superior; respecto a la metodología fue cuantitativa, descriptiva y transversal, se realizó con 109 participantes de octavo a décimo año de unidades educativas dispersas que asistieron a una biblioteca municipal de Santa Elena; se aplicaron dos cuestionarios tipo Likert de 15 ítems por variable. Los datos obtenidos alcanzaron una puntuación de 0,922 respecto a la fiabilidad general y distribuciones anormales en ambas variables, se obtuvo porcentajes altos en los niveles regular y alto en relación a hábito, motivación y comprensión, en cambio la lectura global se situó en un nivel regular. En cuanto al pensamiento crítico existió mayor predominio regular con pesos en bajo para reflexión y análisis, sobre la vinculación de la lectura y pensamiento crítico se obtuvo $p = 0,514$ ($p < ,001$) y la relación lectura–motivación llegó a $p = 0,751$. El cruce de niveles indicó que en lectura alta, 70,0% presentó pensamiento crítico alto; en lectura regular, la mayoría se ubicó en pensamiento crítico regular. A partir de estos resultados se concluyó que el desempeño lector, entendido como práctica con hábito, comprensión e interés sostenido, guardó relación positiva con el pensamiento crítico en este nivel educativo.

Descriptores: Comprensión de lectura; educación básica; lectura; motivación; pensamiento crítico.

ABSTRACT

The objective of this article was to analyze the association between reading and the development of critical thinking in higher basic education students. The methodology was quantitative, descriptive, and cross-sectional. It was conducted with 109 participants from eighth to tenth graders from scattered educational units who attended a municipal library in Santa Elena. Two 15-item Likert-type questionnaires per variable were administered. The data obtained reached a score of 0.922 regarding overall reliability and abnormal distributions in both variables. Some percentages were obtained at fair and high levels in relation to habit, motivation, and comprehension, while overall reading was at a fair level. Regarding critical thinking, there was a greater regular predominance with low weights for reflection and analysis; on the link between reading and critical thinking, $p = 0.514$ ($p < .001$) was obtained, and the reading-motivation relationship reached $p = 0.751$. The crossing of levels indicated that in high reading, 70.0% presented high critical thinking; in regular reading, the majority were located in regular critical thinking. From these results, it was concluded that reading performance, understood as practice with habit, comprehension and sustained interest, was positively related to critical thinking at this educational level.

Descriptors: Reading comprehension; basic education; reading; motivation; critical thinking.



INTRODUCCIÓN

La lectura académica es entendida como la interacción estratégica entre lector, texto y contexto, se define por la movilización de procesos de inferencia, contrastación y autorregulación que permiten reconstruir significados más allá de la superficie verbal (Medranda Morales et al., 2023). Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023) el pensamiento crítico se concibe como la capacidad de examinar argumentos, valorar evidencias y adoptar posiciones fundamentadas dentro de marcos disciplinarios diversos, competencia cuya medición reciente enfatiza las subdimensiones de interpretación, análisis y evaluación lógica.

En este punto convergen la práctica lectora y el desarrollo de las habilidades críticas en los estudiantes del educación básica superior (EBS). En el Estudio Internacional de Progreso en Alfabetización Lectora (*PIRLS* por sus siglas en inglés) de Mahlokwane (2023), se indica que el 81% de los estudiantes sudafricanos de cuarto grado no alcanzaron un nivel básico de lectura comprensiva, resultado que indica desafíos posteriores en el desempeño de habilidades de análisis como indicador utilizado en diferentes jurisdicciones de la región de África subsahariana.

Sobre la brecha lectora y los diferentes contextos, las habilidades de lectura presentan variaciones según la medición de indicadores socioeconómicos y disponibilidad de medios de lectura impresos. En un estudio realizado en Pakistán, por Aziz y Rawian (2022), se comprobó que los cursos con menor acceso a bibliotecas virtuales tuvieron una menor activación metacognitiva en la decodificación semántica, situación esta que se relaciona con la deficiencia de estímulos textuales en el entorno educativo y revela que la correlación encontrada entre la disponibilidad de bibliotecas digitales y la activación metacognitiva indica que los recursos materiales actúan como modeladores de las operaciones lectoras en los estudiantes. Al parecer, la deficiencia de estímulos impresos crea dificultades en el proceso de seguimiento que garantiza la interpretación profunda de los contenidos, configuran el horizonte de operaciones lectoras; así, el déficit de estímulos impresos.

Por otra parte, la revisión de metaanálisis efectuada por Sur y Ateş (2022) demuestra las diferencias entre los estudiantes de entornos rurales y urbanos se mantiene a pesar de realizar la misma cantidad de horas de enseñanza, debido a que las prácticas



en el salón de clases se diferencian en la densidad del desarrollo del léxico y presentación multimodal, ambas variables actúan de forma directa en la formulación de juicios basados en argumentos. De acuerdo con esto, mantener idéntico tiempo de instrucción no necesariamente homogeniza los resultados mientras que persistan divergencias en el andamiaje léxico; La densidad verbal, por sí misma, modela la amplitud de referentes que soportan comparaciones argumentales posteriores.

En África, Chesire et al. (2023), evidenciaron que las instituciones con infraestructura digital básica exhiben progresos importantes en indicadores de lectura, en tanto, los planteles que cuentan con repositorios y plataformas digitales de acceso fácil presentan mejores niveles de lectura, teniendo en cuenta las variables medidas posterior a una intervención; a partir de lo descrito, se entiende que existe una distancia importante entre las condiciones de infraestructura necesarias para el desarrollo de una práctica adecuada de lectura, pues el acceso a herramientas variadas da lugar a una ventaja en la capacidad de leer de los estudiantes.

Respecto a los procesos cognitivos y las estrategias ligadas a la lectura, Paige et al. (2024) evidenciaron que la activación de preguntas dirigidas durante la lectura amplía la transferencia de argumentos hacia contextos novedosos, redefine la tradicional «simple view of reading» al incorporar operaciones de contraste proposicional. Según este resultado, formular interrogantes durante la lectura extiende la arquitectura argumental hacia otros dominios poco habituales o inéditos; tal procedimiento vuelve visible la interdependencia entre la generación de hipótesis o suposición y verificación semántica mientras el lector enlaza diversos nodos conceptuales.

El estudio de Abid et al. (2023) describe la importancia de la planificación de hábitos lectores como la selección intencionada de textos y el registro reflexivo, muestran correlación positiva con la aplicación de exámenes de consistencia lógica en narrativa histórica, resultado que indica la conveniencia de planificar prácticas autogestionadas antes de implementar tareas analíticas.

Por consiguiente, la creación de itinerarios lectores y registrar las apreciaciones observadas eleva la coherencia interna al vincular las comparaciones temporales realizadas dentro de un mismo cuerpo de texto; el diario personal actúa como espejo



cognitivo que analiza las diferencias y ayuda a la vigilancia de las falacias encontradas en la narración.

Por su parte, Yanhong y Han (2024) menciona que la instrucción de preguntas formuladas con el uso de taxonomías cognitivas mejora la identificación de premisas implícitas y la interpretación precisa de argumentos, siempre que la acción incluya la retroalimentación secuencial que cuestione la validez de la evidencia encontrada. De estos resultados se desglosa la estructuración de preguntas según los diversos niveles cognitivos para impulsar la exploración de sujetos implícitos, debido a que cada nivel indica la redirección de la atención y la evaluación de vínculos lógicos antes de comprobar cualquier red semántica.

Acerca del acompañamiento pedagógico y programas de lectura, Galindo et al. (2024) señalaron que un elemento de reflexión sobre el uso educativo de las redes sociales aumenta la evaluación de fuentes y fortalece el análisis crítico cuando los estudiantes comparan enlaces externos con varios criterios de fiabilidad. Desde esta observación, integrar una evaluación estructurada del uso educativo de las redes sociales amplía el arsenal de fuentes consultadas y aumenta a la vez la lectura comparativa donde la validación de credenciales digitales supone una herramienta que mantiene el rigor científico en la selección de información por los estudiantes.

Olifant (2024) menciona que el seguimiento de instrucciones con la aplicación de la prelectura, síntesis de información y formulación de preguntas, mejora muchas veces el reconocimiento de inconsistencias en los argumentos, sobre todo en el entorno educativo donde el docente indica de manera verbal el proceso cognitivo para realizar el análisis crítico de la información. De esta manera, proponer sesiones que conlleven la orientación de objetivos, fortalece la autoevaluación después del análisis de cada segmento y afianza patrones de autorregulación que mejoran la detección de posibles incoherencias en los componentes lógicos del texto que varía en complejidad de acuerdo con el nivel de instrucción académica.

En un estudio realizado por Gadot y Tsybulsky (2025) indican que la curación digital como tarea en la educación conlleva ordenar, filtrar y justificar categorías, compromete a los estudiantes a medir las características de credibilidad y pertinencia, actividad que fomenta la formulación de juicios y favorece la revisión grupal de los resultados



en contextos educativos. Desde esta perspectiva, la curación digital requiere de estimación de pertinencia y coherencia entre las categorías expuestas, situación que coloca al estudiante en la posición de agente epistémico activo, debido a que cada elección de mantener o desechar material requiere de la elaboración de un esquema que indica los criterios de legitimidad de cada argumento.

En Latinoamérica, el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU, 2023), evidenció que únicamente 37% de alumnos peruanos de segundo grado tuvieron nivel de lectura satisfactorio, en tanto, la prueba diagnóstica en secundaria evidenció un 45% de aciertos para la comprensión de información en los estudiantes. Mientras que en Ecuador, el Plan Nacional de Formación Permanente del Ministerio de Educación (2023), informó que 51% de estudiantes tenían un nivel de lectura deficiente, con implicaciones directas en el rendimiento académico.

En consecuencia, se formula la siguiente pregunta: ¿Cuál es la asociación entre lectura y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica superior?

El objetivo del presente estudio consiste en: analizar la asociación entre lectura y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica superior.

MÉTODOS

Se empleó un enfoque cuantitativo con alcance correlacional, de tipo no experimental y transversal, para examinar la relación existente entre la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de EBS, sin realizar manipulación o control de las variables observadas.

La población estuvo conformada por la totalidad de estudiantes que asisten a la Biblioteca Municipal del GAD La Libertad de la provincia de Santa Elena, espacio donde se ejecutó la recolección de datos, en el transcurso de una semana, correspondiente a 150 individuos; de ahí que se procedió a calcular la muestra por medio de la plataforma Survey Monkey con un 95% de nivel de confianza y 5% de margen de error, resultando en 109 estudiantes. La fórmula utilizada fue $n = (Z^2 * p * (1-p)) / E^2$, donde (n): Tamaño de la muestra, (Z): Valor del nivel de confianza (1.96), (p): Proporción esperada de la población (0.5), (1-p): Proporción de la población que



no tiene esa característica, (E): Margen de error (0.05= error del 5%). Estos fueron seleccionados mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple, garantizando igualdad de oportunidades de inclusión para cada participante.

Se estableció como criterios de inclusión a los estudiantes de octavo, noveno y décimo grado del nivel de educación básica superior sin considerar la unidad educativa, a través de la verificación al ingreso de la unidad, los criterios de exclusión se aplicaron para los estudiantes que no pudieron completar el instrumento de recolección de datos o se negaron a participar voluntariamente.

Se aplicó un cuestionario como instrumento, para la obtención de información relevante se utilizó dos cuestionarios elaborados por los autores, enfocados en las variables de investigación:

- Cuestionario de Lectura, integrado por 15 reactivos y por 3 dimensiones: hábito lector, comprensión lectora y motivación hacia la lectura, cada dimensión incluyó cinco ítems; la escala fue de tipo Likert: 0= Nunca, 1= A veces, 2= Casi siempre, 3= Siempre. Los niveles puntuación de la variable lectura se tomaron según la referencia de da Silveira et al. (2021) que propusieron como decisión metodológica en la fase de preparación de datos, discretizar las variables, mediante el tertil estadístico, así la puntuación se dio: 0-15= Bajo, 16-30= Regular, 31-45= Alto.
- Cuestionario de Pensamiento Crítico, conformado igualmente por 15 ítems y 3 dimensiones: análisis y razonamiento, juicio y toma de decisiones, así como reflexión y autocrítica, el propósito de este instrumento fue valorar los procesos reflexivos de los estudiantes en torno a la información y sus propios juicios; la escala fue de tipo Likert: 0= Nunca, 1= A veces, 2= Casi siempre, 3= Siempre. Los niveles de pensamiento crítico se dieron según la puntuación indicada en la variable previa. En ambas escalas las dimensiones se miden en 3 niveles según los puntajes: 0-5= Bajo, 6-10= Regular, 11-15= Alto.

Para asegurar el rigor científico, se realizó el proceso de validación de contenido por juicio de expertos, contando con la participación de tres profesionales con perfiles de posgrado en el ámbito educativo: Maestría en Educación Básica, Maestría en Educación con mención en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, así como



Maestría en Diseño y Evaluación de Modelos Educativos. Se aplicó criterios de coherencia, claridad, relevancia y pertinencia para ambos instrumentos de investigación, para esclarecer la adecuación contextual, lingüística y conceptual para cada categoría respectivamente. Los datos obtenidos en la validación se consideran satisfactorios, por lo tanto, los instrumentos de recolección de datos se consideran aptos para su replicación en futuras investigaciones.

Se aplicó estadística descriptiva para clasificar los datos a través de gráficos de frecuencia y porcentaje, con el propósito de mejorar el análisis del comportamiento de las variables del estudio en la muestra seleccionada. También, se utilizó la relación entre las dimensiones del estudio y las variables para esclarecer la intensidad y dirección de la asociación entre lectura y pensamiento crítico con estadística inferencial, por medio del coeficiente Rho de Spearman, identificando el supuesto de no normalidad previamente mediante el coeficiente Kolmogorov-Smirnov. Para el procesamiento de resultados se utilizó el programa SPSS en su versión 31 para la clasificación y organización de resultados, posteriormente la creación de tablas para cada nivel específico. Sobre las consideraciones éticas se aplicó el consentimiento informado a todos los participantes.

RESULTADOS

El valor alfa de Cronbach de 0,922 demuestra coherencia interna muy alta entre los ítems de ambas escalas según tabla 1. Ello indica que las preguntas guardan una relación estable y miden de forma consistente los constructos definidos. En términos prácticos, el instrumento mostró precisión y estabilidad estadística para reproducir resultados confiables en condiciones equivalentes.

Tabla 1. Prueba de fiabilidad del instrumento aplicado

		N	%
Casos	Válido	109	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	109	100,0
Alfa de Cronbach		N de elementos	
,922		30	
Nota. ^a . La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.			



En la tabla 2, se muestran los valores de la prueba de normalidad, indicándose una significación inferior a 0,001 hecho que muestra que las distribuciones de lectura y pensamiento crítico no siguen los supuestos de normalidad. La asimetría observada indica concentración en puntajes medios o bajos, condición habitual en contextos educativos con disparidad de recursos y exposición limitada a prácticas lectoras reflexivas.

Tabla 2. Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Lectura	,248	109	<,001
Pensamiento crítico	,275	109	<,001

Nota. ^a. Corrección de significación de Lilliefors

La tabla 3 evidencia resultados de la escala de niveles de lectura y sus dimensiones, los niveles bajos en hábito lector (40,4%) y comprensión lectora (43,1%) explican una inestabilidad de los procesos interpretativos, así se reflejan rutinas poco sostenidas y escasa interacción con textos complejos. El nivel regular obtuvo mayor predominio en cuanto a la lectura global, situación que indica que el desempeño que no logra la consolidación de lo leído en contextos de análisis. A diferencia de la dimensión sobre motivación que se encuentra afectada en el nivel inferior (44,0%), situación que revela deficiencias de estímulos externos e internos para continuar con esta actividad. Los resultados indican que predomina el sistema lector dependiendo según el nivel de obligación escolar, con limitaciones de autonomía e iniciativa para leer.

Tabla 3. Niveles de lectura general y sus dimensiones

	Bajo	Regular	Alto	Total
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Hábito lector	44 (40,4%)	43 (39,4%)	22 (20,2%)	109 (100,0%)
Comprensión lectora	47 (43,1%)	34 (31,2%)	28 (25,7%)	109 (100,0%)
Motivación hacia la lectura	48 (44,0%)	35 (32,1%)	26 (23,9%)	109 (100,0%)
Lectura	37 (33,9%)	52 (47,7%)	20 (18,3%)	109 (100,0%)

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4 se muestran los niveles de la variable pensamiento crítico y sus dimensiones, el predominio de los niveles bajos en las 3 dimensiones, análisis, juicio y reflexión (de 42,2% a 46,8%), expresa una tendencia a la interpretación literal de los contenidos, sin llegar a estructurar argumentos ni revisar supuestos propios. En el



nivel regular de pensamiento crítico (24,8% a 34,9%), de forma general se asocia con prácticas de aula centradas en la respuesta inmediata más que en la indagación y retroalimentación. El bajo porcentaje de estudiantes en nivel alto (21,1% a 28,4%) muestra que los procesos metacognitivos aún no se asocian con la lectura comprensiva, situación que restringe la elaboración de juicios fundamentados. Los porcentajes evidencian una población variada en cuanto a la distribución de estudiantes según los niveles bajo, regular y alto de pensamiento crítico.

Tabla 4. Niveles de pensamiento crítico y sus dimensiones

	Bajo	Regular	Alto	Total
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Análisis y razonamiento	51 (46,8%)	27 (24,8%)	31 (28,4%)	109 (100,0%)
Juicio y toma de decisiones	46 (42,2%)	38 (34,9%)	25 (22,9%)	109 (100,0%)
Reflexión y autocrítica	50 (45,9%)	36 (33,0%)	23 (21,1%)	109 (100,0%)
Pensamiento crítico	38 (34,9%)	56 (51,4%)	15 (13,8%)	109 (100,0%)

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5 se muestra una correspondencia o asociación directa entre niveles bajos de lectura y pensamiento crítico, esto indica dependencia estructural entre ambas variables. Los estudiantes con desempeño lector limitado coinciden en menor elaboración de argumentos y dificultad para contrastar información. En cambio, quienes alcanzan niveles altos de lectura concentran también los mayores valores en pensamiento crítico, situación que confirma que la comprensión profunda actúa como plataforma o base para la evaluación lógica y la toma de decisiones oportunas.

Tabla 5. Cruce de lectura y pensamiento crítico

			Pensamiento crítico			Total
			Bajo	Regular	Alto	
Lectura	Bajo	Recuento	21	15	1	37
		% dentro de lectura	56,8%	40,5%	2,7%	100,0%
	Regular	Recuento	15	37	0	52
		% dentro de lectura	28,8%	71,2%	0,0%	100,0%
	Alto	Recuento	2	4	14	20
		% dentro de lectura	10,0%	20,0%	70,0%	100,0%
Total	Recuento		38	56	15	
	% dentro de lectura		34,9%	51,4%	13,8%	

Fuente: Elaboración propia

Según los resultados de la tabla 6, se exponen relaciones significativas y positivas con relaciones consistentes entre las variables de pensamiento crítico y lectura, incluyendo sus dimensiones. La asociación más alta es evidenciada en la dimensión



de motivación hacia la lectura y la comprensión lectora ($p = ,751$), situación que indica como el interés sostenido aumenta la interpretación de inferencias. De igual manera, la asociación entre lectura y pensamiento crítico ($p = ,514$) representa la relación entre la adquisición de hábitos de lectura, razonamiento lógico y la reflexión autónoma del estudiante.

Las correlaciones internas del pensamiento crítico, en especial entre análisis y razonamiento con juicio y toma de decisiones ($p = ,642$), confirman que el estudiante que analiza con profundidad es quien mejor evalúa consecuencias. En conjunto, los coeficientes reflejan un sistema de dependencias funcionales entre leer, comprender y razonar, donde la lectura se erige como proceso estructurador del pensamiento evaluativo.

La convergencia de las correlaciones obtenidas permite interpretar que el desarrollo del pensamiento analítico no es producto de un proceso aislado, sino que se trata de una consecuencia del ejercicio lector reiterado y consciente. Mientras que las asociaciones significativas entre las dimensiones demuestran que la lectura promueve un tránsito progresivo desde la decodificación hasta la argumentación, proceso en el que intervienen la autocrítica y la capacidad de establecer inferencias múltiples.

Este patrón sugiere que fortalecer los hábitos lectores y la motivación hacia la lectura amplifica de manera notable la consistencia del razonamiento, debido a que el lector expone sus juicios a verificación constante frente a la evidencia textual, generando de esta forma un escenario de pensamiento flexible y orientado a la validación lógica, indiferente del contexto.



Tabla 6. Matriz de correlación de variables y sus dimensiones

		Lectura	Hábito lector	Comprensión lectora	Motivación hacia la lectura	Pensamiento crítico	Análisis y razonamiento	Juicio y toma de decisiones
Lectura	Rho de Spearman							
	Sig. (bilateral)							
	N							
Hábito lector	Rho de Spearman	,630**						
	Sig. (bilateral)	<,001						
	N	109						
Comprensión lectora	Rho de Spearman	,639**	,304**					
	Sig. (bilateral)	<,001	,001					
	N	109	109					
Motivación hacia la lectura	Rho de Spearman	,751**	,395**	,420**				
	Sig. (bilateral)	<,001	<,001	<,001				
	N	109	109	109				
Pensamiento crítico	Rho de Spearman	,514**	,420**	,466**	,452**			
	Sig. (bilateral)	<,001	<,001	<,001	<,001			
	N	109	109	109	109			
Análisis y razonamiento	Rho de Spearman	,277**	,311**	,348**	,285**	,642**		
	Sig. (bilateral)	,004	,001	<,001	,003	<,001		
	N	109	109	109	109	109		
Juicio y toma de decisiones	Rho de Spearman	,293**	,283**	,331**	,285**	,590**	,379**	
	Sig. (bilateral)	,002	,003	<,001	,003	<,001	<,001	
	N	109	109	109	109	109	109	
Reflexión y autocrítica	Rho de Spearman	,388**	,475**	,327**	,334**	,587**	,157	,321**
	Sig. (bilateral)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	,102	<,001
	N	109	109	109	109	109	109	109

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).



DISCUSIÓN

La asociación entre lectura y pensamiento crítico se evidenció en el estudio mediante el coeficiente Rho de Spearman entre variables totales fue 0,514 ($p < ,001$); el cruce mostró que, en lectura alta, 70,0% alcanzó pensamiento crítico alto; además, la motivación y la lectura total correlacionaron 0,751 y las dimensiones de pensamiento crítico entre sí llegaron hasta 0,642. Estos datos describieron un vínculo funcional y estable con distribuciones no normales, con sesgo hacia niveles bajo-medio.

La concordancia local coincidió con evidencia de Chile, en un análisis longitudinal de Cubillos y Troncoso (2025) que verificó relación recíproca entre motivación lectora y logro lector en primaria y secundaria, con efectos que se fueron afianzando con la edad. En tanto en Ecuador, un estudio de Medranda et al. (2023) reportó correlación fuerte entre comprensión lectora y pensamiento crítico en bachillerato ($r = ,871$). A nivel escolar, una revisión de Armijos et al. (2023) señaló persistencia de bajos niveles de comprensión lectora en la región y destacó el peso de las prácticas didácticas para la mejora del pensamiento crítico.

Adicional, en este estudio se evidenciaron porcentajes en nivel bajo para hábito (40,4%) y comprensión lectora (43,1%); en pensamiento crítico también predominó el nivel bajo en análisis y reflexión (46,8% y 45,9%). En contexto, estudios como el de Farieta y Delprato (2024), así como el de Mardones et al. (2024) en escolares de la región asociaron estas brechas con oportunidades de lectura y secuencias didácticas insuficientes, específicamente las intervenciones con preguntas dirigidas y revisión de fuentes elevaron el análisis y juicio. Los resultados locales encajaron con esa regularidad, donde hubo lectura mantenida, los niveles altos de pensamiento crítico aumentaron.

De igual modo, las dependencias internas aportaron otro ángulo en esta experiencia, la dimensión lectura-motivación se asoció 0,751, mientras lectura-comprensión alcanzó 0,639; del lado crítico, análisis-juicio llegó a 0,642 y pensamiento crítico correlacionó 0,590 con juicio y 0,587 con reflexión. En las investigaciones realizadas en la región latinoamericana, los autores Agustina et al. (2024) sostienen que las mejoras en la cultura lectora y el análisis de fuentes científicas incrementaron los niveles de pensamiento en el análisis de los estudiantes de secundaria.



Los hallazgos aportan herramientas metodológicas y prácticas, a través de la elaboración de una escala autoaplicada que valora 30 ítems diferentes relacionadas con las dimensiones del estudio, que obtuvo un alto nivel de consistencia interna, situación que permitió la clasificación de perfiles por cada dimensión y la elaboración de intervenciones puntuales. En el nivel de educación básica superior, las asociaciones organizadas entre lectura y análisis indica la secuencia de aquellas aulas que apliquen preguntas progresivas, bitácoras de lectura e instrumentos de registro de evidencias, constituyéndose como las principales herramientas que facilitan la aplicación del pensamiento crítico de los estudiantes.

Además, se reconocieron varios desafíos debido al diseño de investigación, por tratarse de un diseño transversal dificultó la inferencia de dirección causal, incluso se registró retos en cuanto a la logística, como la desigualdad de acceso a herramientas o redes de conexión debido a la variación de muestra y la tensión de tiempos debido a la excesiva carga curricular. Estas condiciones acotaron la generalización, aunque abrieron una oportunidad de seguimiento con diseños longitudinales y prácticas de aula orientadas a lectura estratégica y contraste argumental.

CONCLUSIONES

Se concluyó que la lectura guardó una asociación positiva con el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica superior; así, los niveles alcanzados en lectura se correspondieron con niveles superiores de análisis, juicio y reflexión. La evidencia mostró coherencia entre las dimensiones lectoras y los componentes del razonamiento evaluativo; en ese sentido, el desempeño lector funcionó como soporte de la elaboración de argumentos y de la revisión de premisas.

En el conjunto estudiantes de octavo, noveno y décimo año, la relación entre variables se mantuvo estable al considerar las tres dimensiones de lectura. La motivación, el hábito y la comprensión se vincularon de forma consistente con el análisis, juicio y la reflexión; por tanto, la lectura que integra interés mantenido, práctica regular y comprensión inferencial se asoció con respuestas más elaboradas ante tareas de evaluación de información.



Por último, el patrón de asociación detectado respalda la idea de que fortalecer la práctica lectora se relaciona con mejoras en el pensamiento crítico dentro de este nivel educativo. Adicional, la comparación de los niveles de dimensiones y variables permitió afirmar que estas dependencias y componentes de razonamiento ofrecen una base válida para el monitoreo institucional y para ordenar decisiones pedagógicas centradas en lectura con propósito analítico.

REFERENCIAS

- Abid, N., Aslam, S., Alghamdi, A., & Kumar, T. (2023). Relationships among students' reading habits, study skills, and academic achievement in English at the secondary level. *Frente. Psychol.*, 14(1).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1020269>
- Agustina, E., Ayriza, Y., & Aulia, M. (2024). The Relationship Between Reading Culture and Critical Thinking Skills of High School Students. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 5(4), 615-623.
<https://doi.org/10.46843/jiecr.v5i4.2070>
- Armijos, A., Paucar, C., & Quintero, J. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, 6(2).
<https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6>
- Aziz, M., & Rawian, R. (2022). Modeling higher order thinking skills and metacognitive awareness in English reading comprehension among university learners. *Front. Educ.*, 7(1). <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.991015>
- Chesire, F., Mugisha, M., Ssenyonga, R., Rose, C., Nsangi, A., Kaseje, M., . . . Oxman, A. (2023). Effects of the Informed Health Choices secondary school intervention: A prospective meta-analysis. *J Evid Based Med*, 16(1), 321-331.
<https://doi.org/10.1111/jebm.12552>
- Cubillos, M., & Troncoso, R. (2025). The Evolving Relationship Between Reading Motivation and Achievement: A Longitudinal Study. *Educ. Sci.*, 15(10), 1274.
<https://doi.org/10.3390/educsci15101274>



- da Silveira Barcellos, D., Kayser Fernandes, G., & de Souza, F. (2021). Data based model for predicting COVID-19 morbidity and mortality in metropolis. *Scientific Reports volume*, 11(24491), 1-11. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-04029-6>
- Farieta, A., & Delprato, M. (2024). The effect of philosophy on critical reading: Evidence from initial teacher education in Colombia. *International Journal of Educational Development*, 104(102974). <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102974>
- Gadot, R., & Tsybulsky, D. (2025). Taxonomy of digital curation activities that promote critical thinking. *Smart Learning Environments*, 12(17). <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00365-6>
- Galindo Domínguez, H., Bezanilla, M., & Campo, L. (2024). Relationship between social media use and critical thinking in university students. *Education and Information Technologies*, 30(1), 6641--6665. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12953-z>
- Mahlokwane, J. (2023, Mayo 16). *UP study shows 81% of Grade 4 learners in SA have reading difficulties*. Centre for Evaluation & Assessment. Universiteit Van Pretoria: <https://n9.cl/40p1y>
- Mardones, T., Sotomayor, C., & Escobar, D. (2024). Intercultural competence in multimodal reading comprehension: content validation of a didactic proposal for a multicultural classroom. *Front. Educ.*, 9(1). <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1507019>
- Medranda Morales, N., Palacios Miele, V., & Villalba Guevara, M. (2023). Reading Comprehension: An Essential Process for the Development of Critical Thinking. *Educ. Sci.*, 13(11), 1068. <https://doi.org/10.3390/educsci13111068>
- MINEDU. (2023). *Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje en Estudiantes. Resultados de aprendizaje*. Ministerio de Educación de Perú. Oficio de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://n9.cl/96dp0>
- MINEDUC. (2023). *Plan Nacional de Formación Permanente*. Ministerio de Educación del Ecuador. Primera Edición. <https://n9.cl/glgbb>
- OCDE. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>



- Olifant, T. (2024). Breaking the cycle of poor critical reading comprehension: A strategy-based intervention. *Literator*, 45(1), 14.
<https://doi.org/10.4102/lit.v45i1.2080>
- Paige, D., Rupley, W., & Ziglari, L. (2024). Critical Thinking in Reading Comprehension: Fine Tuning the Simple View of Reading. *Educ. Sci.*, 14(3), 225. <https://doi.org/10.3390/educsci14030225>
- Sur, E., & Ateş, M. (2022). A systematic review regarding the impact of affective factors on reading success. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(4), 1480-1512.
- Yanhong, S., & Han, J. (2024). Research on Cultivating Critical Thinking in High School English Reading Teaching. *English Language Teaching*, 17(6), 25-25.
<https://doi.org/10.5539/elt.v17n6p25>

