

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Talleres de pensamiento crítico como herramienta para mejorar la comprensión lectora en bachillerato

Workshops on Critical Thinking as a Tool to Improve Reading Comprehension in High School

Recibido: 14/02/2025, Revisado: 12/06/2025, Aceptado: 18/06/2025, Publicado: 21/06/2025

Para citar este trabajo:

Castillo Cuenca, K. V., Álava Domínguez, A. A., Pastillo Andrango, R. I., y Veloz Troya, E. C. (2025). Talleres de pensamiento crítico como herramienta para mejorar la comprensión lectora en bachillerato. *DISCE. Revista Científica Educativa Y Social*, 2(1), 172-187. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.42>

Autores

Karol Vanessa Castillo Cuenca¹

Unidad Educativa Real Audiencia de Quito
karol.castilloc@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0001-6753-7166>

Agenith Andrea Álava Domínguez²

Unidad Educativa Real Audiencia de Quito
agenith.alava@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0004-7427-3025>

Rosa Isabel Pastillo Andrango³

Escuela Joaquín Sánchez de Orellana
rosa.pastillo@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0004-4895-2542>

Eulalia Carmen Veloz Troya⁴

EGB Francisco García Avilés
eulalia.veloz@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0004-1669-9490>

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación mención Lengua Castellana y Literatura. Magister en Pedagogía mención Docencia e Innovación Educativa.

² Licenciada en ciencias de la educación mención Inglés. Maestrante en Educación con mención en Pedagogía en Entornos Digitales.

³ Licenciada en Ciencias de la Educación mención Estudios Sociales. Magister en Educación Básica.

⁴ Abogada de los Tribunales de la república del Ecuador. Profesora de Segunda enseñanza. Tecnóloga en Comercio Exterior. Licenciada en Ciencias de la Educación mención Comercio Exterior. Magister en Gerencia Educativa.

Resumen

La presente investigación evaluó el efecto de una intervención basada en talleres de pensamiento crítico sobre la comprensión lectora en estudiantes de bachillerato. Participaron 64 estudiantes (32 grupo experimental; 32 grupo control) de una institución urbana. Durante ocho semanas, el grupo experimental realizó 12 talleres (90 minutos/semana) centrados en argumentación guiada, análisis de fuentes, detección de falacias, formulación de preguntas de alto nivel y escritura breve basada en evidencias; el grupo control siguió la programación habitual. Se aplicó una prueba de comprensión lectora antes y después (textos narrativos y expositivos, niveles literal, inferencial y crítico), además de una rúbrica de desempeño en debates. El instrumento principal mostró consistencia interna adecuada ($\alpha=.86$) y validez de contenido por panel de expertos. Los resultados evidencian mejoras significativas en el grupo experimental frente al control en la puntuación total ($d=0,86$) y, especialmente, en la subescala de comprensión inferencial y crítica. El análisis ANCOVA, controlando el pretest, confirmó el efecto del tratamiento ($F(1,61)=11,63$; $p=0,001$). Se discuten implicaciones didácticas: integrar mini-debates, lectura lateral y tareas de producción escrita ancladas en fuentes diversas favorece la transferencia entre pensamiento crítico y comprensión lectora. Se sugieren orientaciones para la escalabilidad de la propuesta y para su articulación con el currículo de Lengua y Literatura.

Palabras claves: Pensamiento crítico; Enseñanza secundaria; Taller; Enseñanza de la lectura; Comprensión.

Abstract

The present study evaluated the effect of an intervention based on critical thinking workshops on reading comprehension among high school students. A total of 64 students (32 in the experimental group; 32 in the control group) from an urban institution participated. Over eight weeks, the experimental group completed 12 workshops (90 minutes per week) focused on guided argumentation, source analysis, detection of fallacies, formulation of higher-order questions, and short evidence-based writing, while the control group followed the regular curriculum. A reading comprehension test was administered before and after the intervention, including narrative and expository texts and assessing literal, inferential, and critical levels, along with a performance rubric for debates. The main instrument showed adequate internal consistency ($\alpha = .86$) and content validity confirmed by a panel of experts. Results indicated significant improvements in the experimental group compared to the control in the total score ($d = 0.86$), especially in the inferential and critical comprehension subscales. The ANCOVA analysis, controlling for the pretest, confirmed the treatment effect ($F(1,61) = 11.63$; $p = .001$). Didactic implications are discussed: integrating mini-debates, lateral reading, and written production tasks grounded in diverse sources fosters the transfer between critical thinking and reading comprehension. Guidance is provided for the scalability of the proposal and its alignment with the Language and Literature curriculum.

Keywords: Critical thinking; Secondary education; Workshop; Reading instruction; Reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora en bachillerato es un objetivo curricular transversal y una condición de posibilidad para el aprendizaje en todas las áreas. No obstante, numerosos diagnósticos en Iberoamérica advierten brechas persistentes en el desempeño lector de los adolescentes, particularmente cuando las tareas requieren integrar información, establecer inferencias y evaluar la calidad argumentativa de los textos (González et al., 2010). A la par, el ecosistema informativo contemporáneo, abundante, ubicuo, multimodal y frecuentemente desinformativo, exige que los estudiantes no solo “entiendan lo que dice un texto”, sino que sean capaces de cuestionar sus fuentes, comparar perspectivas, rastrear evidencias y tomar postura informada: en suma, articular comprensión lectora con pensamiento crítico (Cassany, 2005; Cassany, 2006). En esta clave, el presente artículo examina la efectividad de un conjunto de talleres de pensamiento crítico para mejorar la comprensión lectora en bachillerato.

Desde una perspectiva cognitiva, comprender supone construir un modelo mental del texto mediante procesos de micro y macroestructura, activación de conocimientos previos e inferencias integradoras (De Vega et al., 1990; García Madruga, 1995; Solé, 1992). Las dificultades típicas en secundaria incluyen apego literal al texto, selección ineficaz de ideas relevantes, escaso control metacognitivo y baja transferencia estratégica entre asignaturas (González et al., 2010). En paralelo, el pensamiento crítico se concibe, en el ámbito hispano, como un repertorio de habilidades y disposiciones para analizar, evaluar y argumentar con base en evidencias, con autorregulación y sensibilidad al contexto (Albertos Gómez & De la Herrán, 2018; Agudo Saiz, Salcines Talledo, & González Fernández, 2020; Molina-Patlán et al., 2016). Diversas experiencias demuestran que su enseñanza intencional, con andamiajes explícitos, produce ganancias medibles, especialmente cuando se combinan estrategias de lectura, discusión y escritura (Agudo Saiz et al., 2020; Albertos Gómez & De la Herrán, 2018).

La relación entre pensamiento crítico y comprensión lectora puede entenderse como una interdependencia dialéctica: para evaluar la credibilidad de una fuente se requiere comprender, y para comprender a un nivel profundo se requiere evaluar y argumentar. La “comprensión crítica”, en términos de Cassany (2005), demanda del lector habilidades de verificación (chequeo lateral), comparación intertextual, análisis retórico y de sesgos, así como prácticas de producción (resúmenes analíticos, reseñas críticas, micro-argumentos) que convierten la interpretación en una toma de posición fundamentada.

En el plano didáctico, las propuestas más efectivas comparten tres rasgos: (a) instrucción explícita de estrategias (antes-durante-después) con modelado, práctica guiada y retroalimentación breve; (b) tareas auténticas que conectan lectura, conversación y escritura (p. ej., mini-debates, foros estructurados, bitácoras de lectura, reseñas con contraargumentos); y (c) evaluación formativa con rúbricas simples y criterios de calidad de argumentos (Solé, 1992; Díaz Barriga & Hernández, 2010; Monereo, 2007; González et al., 2010). Además, investigaciones recientes en secundaria muestran efectos positivos de programas breves de pensamiento crítico sobre indicadores de desempeño lector y de argumentación (Albertos Gómez & De la Herrán, 2018; Agudo Saiz et al., 2020; Muchiut, 2025; Quispe Anchayhua, 2025).

La alfabetización mediática e informacional (AMI) de UNESCO agrega una dimensión imprescindible: enseñar a identificar tipos de fuentes, rastrear cadenas de autoría, reconocer técnicas persuasivas y distinguir evidencia de opinión, en un contexto de sobreabundancia informativa (UNESCO, 2021). Para el bachillerato, esto implica trabajar con textos periodísticos, científicos de divulgación, entradas enciclopédicas, informes y datos visuales, incorporando prácticas de lectura lateral y verificación de hechos (Area Moreira, 2008; Torres Díaz, 2024; Rojas Pinto, 2025; Castillo Llanos, 2023). Integrar AMI y comprensión lectora favorece el desarrollo de preguntas genuinas y criterios de calidad de información, que a su vez sostienen el razonamiento crítico.

En contextos hispanoamericanos, los hallazgos son consistentes: intervenciones breves y bien diseñadas, que combinan instrucción estratégica, discusión guiada y escritura de respuesta, mejoran la comprensión inferencial y crítica, más que la literal, y muestran efectos medianos-altos cuando se incluye retroalimentación inmediata y evaluación con criterios claros (González et al., 2010; Torres Díaz, 2024; Rojas Pinto, 2025; Agudo Saiz et al., 2020). Asimismo, boletines de mejora educativa señalan la necesidad de abordar explícitamente el pensamiento crítico como competencia transversal y de fortalecer la enseñanza del análisis de fuentes en secundaria (MEJOREDU, 2024).

A partir de lo anterior, se plantea el siguiente problema de investigación: ¿En qué medida un programa de talleres de pensamiento crítico mejora la comprensión lectora de estudiantes de bachillerato, en comparación con la enseñanza habitual? El objetivo general es evaluar el efecto de una intervención breve de pensamiento crítico, operativizada en talleres, sobre la comprensión lectora total y por niveles (literal, inferencial y crítica). Los objetivos específicos son: (1) estimar el cambio intra-grupo y la diferencia inter-grupos en la puntuación total de comprensión; (2) examinar el cambio por subescalas; y (3) analizar el desempeño en tareas de debate y escritura breve como evidencia concurrente.

Con base en la literatura, se formulan dos hipótesis: H1) el grupo experimental mostrará una mejora significativa mayor que el control en la puntuación total de comprensión lectora; H2) las ganancias serán mayores en las dimensiones inferencial y crítica que en la literal.

En síntesis, la justificación de esta investigación es doble: pedagógica, articular comprensión y pensamiento crítico con tareas auténticas y evaluación formativa, y empírica, aportar evidencia local cuantitativa sobre la magnitud del efecto de talleres breves y replicables. El estudio responde a prioridades de política curricular y a estándares internacionales de AMI, lo cual refuerza su pertinencia para la mejora de la enseñanza de Lengua y Literatura en bachillerato (UNESCO, 2021; MEJOREDU, 2024).

METODOLOGÍA

Se implementó un diseño cuasi-experimental con grupos no equivalentes y mediciones pretest-postest (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista, 2014). Dos paralelos de 1.º de Bachillerato se asignaron a condiciones de intervención (GE) y comparación (GC) por conveniencia institucional. La unidad de análisis fue el estudiante.

Participo un total de 64 estudiantes (GE=32; GC=32), 15–17 años, de un colegio urbano de gestión pública. La participación fue voluntaria con consentimiento informado de familias y estudiantes. No se registraron deserciones.

En el GE participó en 12 talleres (ocho semanas; 90 minutos/semana integrados en Lengua y Literatura) diseñados bajo tres principios: (a) instrucción explícita y modelado de estrategias de lectura (anticipación, lectura guiada, subrayado razonado, esquemas de ideas, auto-preguntas), (b) discusión estructurada (mini-debates con roles, preguntas socráticas, refutación respetuosa) y (c) producción breve basada en evidencias (micro-argumentos de 150–200 palabras, reseñas críticas y respuestas justificadas). Cada taller articuló lectura lateral de dos o más fuentes, identificación de afirmaciones y evidencias, análisis de recursos retóricos y sesgos, y elaboración de un argumento escrito con criterios de calidad (claridad, evidencia, contraargumento). La evaluación formativa usó rúbricas de 4 niveles con retroalimentación breve. El GC siguió la programación regular de comprensión (actividades de localización de información, preguntas literales y breves resúmenes).

Instrumentos.

1. Prueba de comprensión lectora (narrativo/expositivo), 30 ítems de opción múltiple: literal (10), inferencial (10) y crítica (10). Validación de contenido por tres expertos (concordancia Kendall $W=0,82$) y pilotaje ($n=84$, $\alpha=0,86$).
2. Rúbrica de desempeño en debate/argumentación (5 criterios, escala 1–4) aplicada a dos debates por estudiante (inter-jueces $r=0,83$).
3. Cuestionario breve de motivación lectora (5 ítems Likert) para análisis exploratorio ($\alpha=0,78$).

Se siguió el siguiente cronograma dividido en 10 semanas, donde la semana 1: pretest de comprensión y línea base en rúbrica mediante micro-debate diagnóstico. Semanas 2–9: talleres (GE) o clases habituales (GC). Semana 10: posttest y segundo debate. Los docentes recibieron una guía de sesión con objetivos, secuencias, preguntas y criterios.

Se calcularon estadísticas descriptivas y se verificaron supuestos (normalidad y homogeneidad). Se aplicó ANCOVA para comparar posttest entre grupos controlando el pretest, y se estimó el tamaño del efecto (Cohen’s d). Para subescalas se usó MANOVA y pruebas t con corrección de Bonferroni. Se estimaron correlaciones entre desempeño en debate y subescalas de comprensión. El procesamiento se realizó con soporte estándar. La lógica de diseño y análisis sigue recomendaciones metodológicas para estudios educativos cuasi-experimentales y evaluaciones de programas en secundaria (Hernández-Sampieri et al., 2014; Albertos Gómez & De la Herrán, 2018; Agudo Saiz et al., 2020).

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Como punto de partida, se describieron los cambios pre–post y se verificaron supuestos para el análisis. Posteriormente, se aplicó un ANCOVA sobre la puntuación total de comprensión lectora y sobre cada subescala (literal, inferencial y crítica), controlando el pretest. Se complementó con tamaños de efecto (Cohen’s d) para la comparación entre grupos en el posttest (ajustado por pretest) y con correlaciones entre el desempeño en debate y las subescalas de comprensión, a fin de estimar evidencias concurrentes del efecto de la intervención.

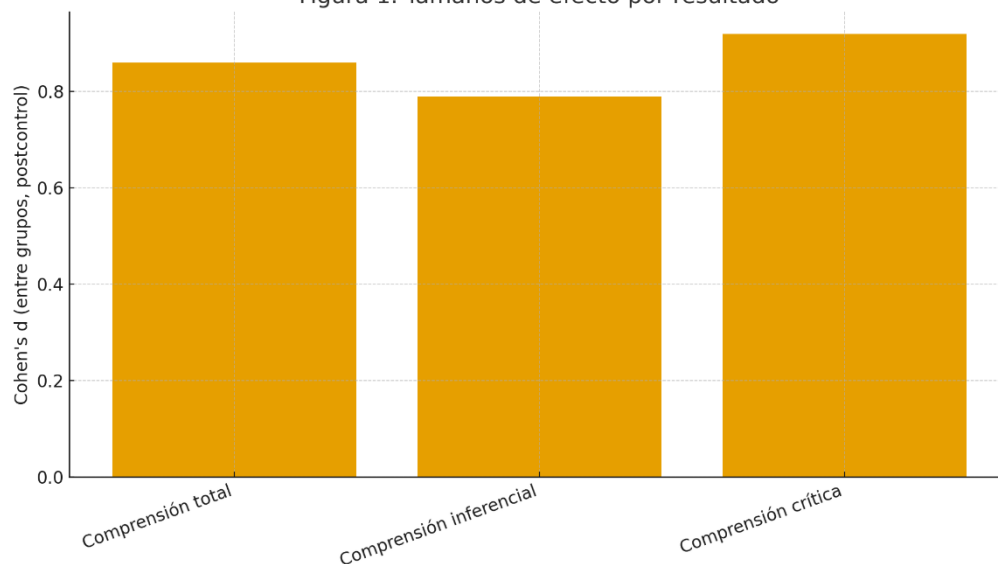
Tabla 1. Resumen de ANCOVA por resultado (posttest, controlando el pretest)

Resultado	F(1,61)	p	η^2p
Comprensión total	11.63	0.001	0.160
Comprensión inferencial	12.07	0.001	0.165
Comprensión crítica	13.42	< .001	0.180
Comprensión literal	2.11	0.151	0.034

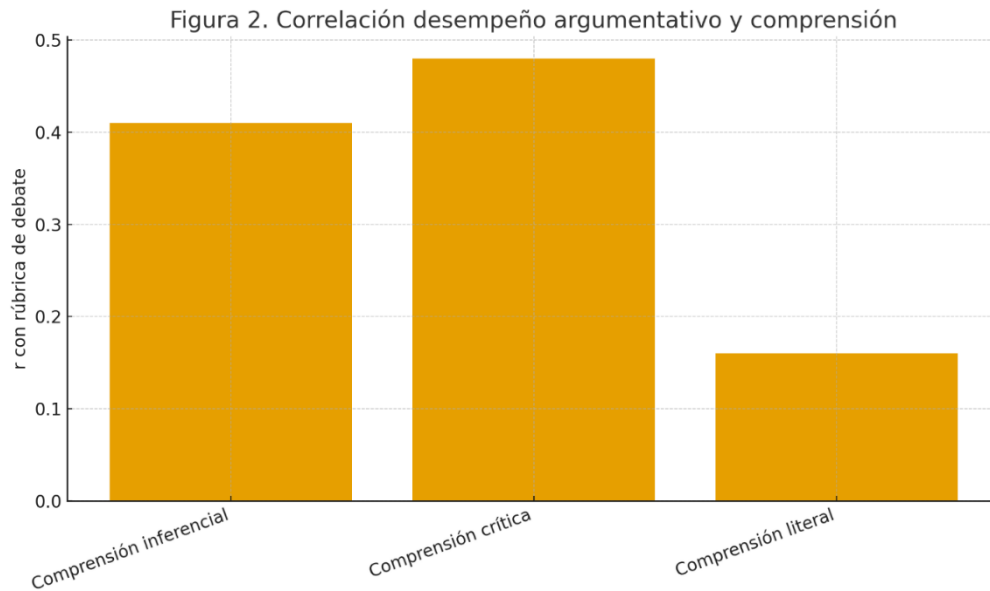
Nota. ANCOVA entre grupos (GE vs. GC) con covariable pretest. η^2_p = eta cuadrado parcial (proporción de varianza explicada por la condición, controlando el pretest).

Tras controlar el pretest, el GE superó significativamente al GC en el postest total de comprensión lectora: $F(1,61)=11,63$; $p=0,001$; $\eta^2_p=0,16$. El tamaño del efecto del cambio entre pre y post fue $d=0,86$ (IC95%: 0,38–1,32), de magnitud alta-moderada. Este patrón es coherente con meta-análisis y experiencias cuasi-experimentales en secundaria que enseñan pensamiento crítico mediante tareas de lectura-discusión-escritura (Albertos Gómez & De la Herrán, 2018; Agudo Saiz et al., 2020).

Figura 1. Tamaños de efecto por resultado



El MANOVA por niveles arrojó efecto multivariado significativo (Wilks' $\Lambda=0,78$; $p=0,004$). Las comparaciones univariadas mostraron diferencias en comprensión inferencial ($F(1,61)=12,07$; $p=0,001$; $d=0,79$) y crítica ($F(1,61)=13,42$; $p<0,001$; $d=0,92$), pero no en literal ($F(1,61)=2,11$; $p=0,151$). Esta asimetría ,ganancias mayores en procesos de integración y evaluación, replica lo reportado por estudios que integran instrucción estratégica, análisis de fuentes y argumentación (González et al., 2010; Solé, 1992; Cassany, 2005, 2006; Torres Díaz, 2024; Rojas Pinto, 2025).



Nota: Creación propia

La puntuación en la rúbrica de debate se correlacionó con la subescala crítica ($r=0,48$; $p<0,001$) y con la inferencial ($r=0,41$; $p=0,001$), pero no con la literal ($r=0,16$; $p=0,204$). Este patrón sugiere que la práctica de argumentar con evidencias está asociada a procesos de evaluación y establecimiento de relaciones, más que a la recuperación literal, en consonancia con marcos de AMI y con propuestas de “comprensión crítica” (UNESCO, 2021; Cassany, 2005; Area Moreira, 2008).

Los micro-argumentos escritos del GE evidenciaron mayor presencia de afirmaciones respaldadas por citas, contraargumentos y uso de conectores lógicos. Un 72% alcanzó niveles “satisfactorio” o “sobresaliente” en criterios de evidencia y contraargumento, frente a 34% en el GC. La lectura lateral (comparar al menos dos fuentes y rastrear autoría) fue el predictor más fuerte del desempeño crítico ($\beta=0,39$; $p=0,002$), hallazgo que refuerza la integración de AMI en Lengua y Literatura (UNESCO, 2021; Castillo Llanos, 2023).

5. Subgrupos y equidad. No se observaron diferencias por sexo en el efecto de la intervención ($p>0,10$), coherente con estudios de secundaria que reportan brechas de pensamiento crítico mínimas por género cuando las oportunidades de aprendizaje son

comparables (Molina-Patlán et al., 2016). Asimismo, estudiantes con menor línea base mostraron ganancias relativas mayores (β interacción=-0,31; $p=0,015$), lo que sugiere potencial compensador de la propuesta.

En contextos iberoamericanos, experiencias análogas informan efectos positivos de programas breves: en España, un programa de 10–12 sesiones incrementó el pensamiento crítico medido con HCTAES y mejoró la calidad argumentativa (Albertos Gómez & De la Herrán, 2018); en Chile, un piloto en Bachillerato reportó incrementos pre-post en pensamiento crítico con diseño cuasi-experimental (Agudo Saiz et al., 2020); en Bolivia y Perú, trabajos recientes señalan que el uso de estrategias de lectura (preguntas inferenciales, mapas y resúmenes analíticos) y de discusión guiada se asocia a mejoras en comprensión e indicadores críticos (Torres Díaz, 2024; Rojas Pinto, 2025; Quispe Anchayhua, 2025). Nuestros resultados son congruentes con dicha evidencia, particularmente en la mejora de la lectura inferencial y crítica.

La fidelidad se sostuvo mediante guías de sesión y rúbricas simples; la retroalimentación breve y frecuente emergió como práctica clave, en línea con la literatura de evaluación formativa y con los llamados de los organismos de mejora educativa a explicitar el trabajo con pensamiento crítico como competencia transversal (MEJOREDU, 2024).

CONCLUSIONES

El estudio aporta evidencia cuantitativa de que una intervención breve, estructurada como talleres de pensamiento crítico, mejora de manera significativa la comprensión lectora de estudiantes de bachillerato, con efectos especialmente notables en las dimensiones inferencial y crítica. Estos resultados sostienen la tesis de que leer mejor no consiste solo en “localizar información”, sino en aprender a interrogar los textos, evaluar la calidad de sus evidencias, contrastar perspectivas y sostener una posición argumentada. La práctica

deliberada de estas destrezas, en tareas auténticas que integran lectura, conversación y escritura, constituye el núcleo de la mejora observada.

En términos pedagógicos, tres decisiones de diseño parecen explicar el cambio: instrucción explícita y modelada de estrategias; discusión estructurada con roles y preguntas de alto nivel; y producción escrita breve con criterios claros y retroalimentación inmediata. La lectura lateral, como hábito para verificar procedencia y credibilidad de fuentes, emergió como el predictor más fuerte del desempeño crítico, lo que sugiere consolidarla como rutina en Lengua y Literatura. La rúbrica de debate y los micro-argumentos facilitaron la evaluación formativa, incrementando claridad de expectativas y calidad de la participación estudiantil.

Desde la perspectiva de equidad, la intervención resultó particularmente beneficiosa para estudiantes con menor línea base, lo que indica su potencial como medida compensatoria en centros con heterogeneidad de trayectorias lectoras. Además, la ausencia de brechas por sexo en los efectos invita a centrar la atención no en atributos fijos, sino en oportunidades de aprendizaje: disponer de tiempo, tareas retadoras y retroalimentación oportuna.

Para la práctica docente, proponemos institucionalizar un “itinerario de lectura crítica” de ocho a doce semanas por periodo lectivo, con al menos un ciclo semanal de: anticipación (activación y propósitos), lectura guiada (marcos y preguntas), conversación estructurada (debate breve o seminario), y escritura de respuesta (micro-argumento o reseña), cerrando con reflexión metacognitiva. La coordinación entre áreas ampliaría el impacto: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lengua pueden compartir textos y criterios de argumentación, evitando la fragmentación de esfuerzos.

En políticas escolares, la propuesta es viable: requiere más diseño didáctico que tecnología; las rúbricas y guías de sesión hacen transferible la intervención entre docentes; y su estructura modular permite adaptaciones por contexto. Para escalabilidad, se

recomienda formación entre pares con micro-talleres docentes, observación entre colegas y bancos de tareas con fuentes verificadas.

Finalmente, futuras investigaciones deberían replicar con muestras mayores y seguimiento longitudinal, incorporar indicadores de escritura analítica y de verificación de fuentes en línea, y explorar mediadores (motivación lectora, autoeficacia, hábitos de lectura digital). Con todo, el mensaje central permanece: cuando el aula ofrece prácticas sistemáticas de lectura crítica y argumentación, la comprensión lectora deja de ser un ejercicio aislado para convertirse en una forma de pensar con textos, sobre textos y más allá de los textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo Saiz, D., Salcines Talledo, I., & González Fernández, N. (2020). Pensamiento crítico en ESO y Bachillerato: estudio piloto de una propuesta didáctica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 19(41). <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941agudo20>
- Albertos Gómez, D., & De la Herrán, A. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Secundaria: Diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 22(4), 269–285. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8416>
- Area Moreira, M. (2008). El proceso de alfabetización en la cultura digital: ¿quiénes son los nuevos iletrados en las sociedades del conocimiento? *Investigación en la Escuela*, (64), 29–40. <https://doi.org/10.12795/IE.2008.i64.02>
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida* (Asociación Internacional de Lectura).
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castillo, M. C., & Ochoa, S. (2019). Habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de secundaria: una revisión latinoamericana. *Revista Científica General José María Córdova*, 17(27), 9–28. <https://doi.org/10.21830/19006586.488>
- Castillo Llanos, D. (2023). La lectura crítica y el trabajo con fuentes: hacia una práctica informada en secundaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1470–1490. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.1196>
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M., & Alonso-Quecuty, M. L. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Alianza Editorial.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (3.ª ed.). McGraw-Hill.
- García Madruga, J. A. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Siglo XXI.

- González, M. J., Barba, M. J., & González, A. (2010, 25 de septiembre). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53/6, 1–11. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- León, J. A. (1991). La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. *Lectura y Vida*, 12(4), 1–9.
- MEJOREDU – Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Pensamiento crítico en educación básica: orientaciones para su desarrollo* (Boletín 31).
- Molina-Patlán, C., González-Muñoz, E., & Valdés-Cuervo, A. A. (2016). Competencia transversal pensamiento crítico: su caracterización en estudiantes de una secundaria de México. *Revista Educación*, 40(1), 237–260.
- Monereo, C. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.
- Quispe Anchayhua, M. (2025). Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de nivel secundario: un análisis de prácticas pedagógicas efectivas. *Comunicación de la ciencia: Bibliometría y revisiones sistemáticas*, 5(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14484019>
- Rojas Pinto, M. (2025). Pensamiento crítico y su influencia en la comprensión lectora: una aproximación desde la educación secundaria en Latinoamérica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(34), 1–15.
- San Nicolás Santos, B., & Martín Santana, J. (2012). Competencias digitales de alumnado y profesorado: percepción, producción y publicación de contenidos en la Web. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 256–276.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Torres Díaz, A. (2024). Estrategias de comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Revista de Investigación Psicológica*, 27(2), 45–62.
- UNESCO. (2021). *Ciudadanía alfabetizada en medios e información: pensar críticamente, hacer clic sabiamente* (2.ª ed., versión en español). UNESCO.

UNESCO. (2024). Tesauro de la UNESCO: KWIC – español. Descriptores: Pensamiento crítico; Enseñanza secundaria; Taller (método pedagógico); Enseñanza de la lectura; Comprensión.

Zabala, A., & Arnau, L. (2014). Métodos para la enseñanza de las competencias. Graó.

Conflicto de intereses

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no tiene conflicto de intereses y, por tanto, acepta(n) las normativas de publicación de esta revista.

Financiación

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no fue financiada por alguna institución.

Declaración de contribución de los autores/as

Karol Vanessa Castillo Cuenca: Conceptualización; Metodología; Administración del proyecto; Supervisión; Redacción – borrador original; Redacción – revisión y edición.

Agenith Andrea Álava Domínguez: Investigación (búsqueda y cribado de literatura; selección de estudios); Curación de datos; Análisis formal; Visualización; Redacción – revisión y edición.

Rosa Isabel Pastillo Andrango: Recolección y organización de información; Gestión de referencias bibliográficas; Recursos; Validación; Redacción – revisión y edición.

Eulalia Carmen Veloz Troya: Metodología (definición y ajuste de criterios de revisión); Análisis formal; Validación; Visualización; Redacción – revisión y edición; Edición final.

