

Adaptación y validación de un instrumento sobre el autoconcepto de la lectura crítica y reflexiva para fortalecer el aprendizaje

Adaptation and validation of an instrument on the self-concept of critical and reflective reading to strengthen learning

Malco Barrios Aquise

<https://orcid.org/0000-0003-4388-9535>

barriosaquise21@gmail.com

Universidad César Vallejo. Lima – Perú.

Teobaldo Carlos Sevilla Muñoz

<https://orcid.org/0000-0002-5468-9400>

carlossevillam67@gmail.com

Universidad César Vallejo. Lima – Perú.

RESUMEN

La lectura crítica es esencial para el desarrollo cognitivo y académico en un mundo saturado de información. Este estudio adaptó y validó un cuestionario basado en Olifant et al. (2020), diseñado para evaluar la percepción de los estudiantes sobre sus habilidades críticas en un contexto educativo diverso. Con una muestra de 350 estudiantes de educación básica, el instrumento fue evaluado por un panel de 10 expertos mediante el coeficiente V de Aiken, lo que garantizó una alta validez de contenido. Los coeficientes alfa de Cronbach indicaron una fuerte consistencia interna en dimensiones clave como análisis, síntesis, evaluación y discurso para la acción social. El análisis factorial exploratorio confirmó estructuras coherentes con el modelo teórico, mientras que el análisis factorial confirmatorio mostró un ajuste satisfactorio (RMSEA = 0.058, CFI = 0.941). Los hallazgos respaldan la utilidad del cuestionario como herramienta válida y confiable para diagnosticar habilidades críticas y diseñar estrategias pedagógicas reflexivas.

Palabras claves: lectura crítica, evaluación, acción social.

Recibido: 02-10-24 - Aceptado: 30-12-24

ABSTRACT

Critical reading is essential for cognitive and academic development in an information-saturated world. This study adapted and validated a questionnaire based on Olifant et al. (2020), designed to assess students' perception of their critical skills in a diverse educational context. With a sample of 350 basic education students, the instrument was evaluated by a panel of 10 experts using Aiken's V coefficient, which ensured high content validity. Cronbach's alpha coefficients indicated strong internal consistency in key dimensions such as analysis, synthesis, evaluation and discourse for social action. Exploratory factor analysis confirmed structures consistent with the theoretical model, while confirmatory factor analysis showed a satisfactory fit (RMSEA = 0.058, CFI = 0.941). The findings support the usefulness of the questionnaire as a valid and reliable tool for diagnosing critical skills and designing reflective pedagogical strategies.

Keywords: critical reading, evaluation, social action.

INTRODUCCIÓN

La lectura crítica y reflexiva es fundamental para el desarrollo cognitivo e intelectual, especialmente en el contexto actual de sobrecarga de información, donde interpretar y analizar textos críticamente es esencial para enfrentar los desafíos del siglo XXI (Paul y Elder, 2020). Esta habilidad fomenta el pensamiento independiente y la toma de decisiones informadas, integrando interpretación y "reescritura" del contenido, como señala Freire (2010), ampliando así la comprensión y la reflexión activa.

Sin embargo, persisten barreras como la falta de estrategias pedagógicas que promuevan la reflexión crítica en el aula (Sharma et al., 2022) y el impacto de la sobrecarga de información y distracciones tecnológicas en la lectura profunda (Rowlands et al., 2019; Carr, 2020). Además, el enfoque educativo tradicional sigue priorizando la transmisión de conocimientos sobre el análisis crítico y la reflexión profunda (Facione, 2015).

Este estudio responde a la necesidad de herramientas que evalúen y promuevan estas habilidades en los estudiantes, dotándolos de competencias para discernir entre información relevante y sesgada (Carr, 2020). Con un enfoque metodológico sólido, basado en análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, garantiza la validez y confiabilidad del instrumento diseñado (Sharma et al., 2022; Rowlands et al., 2019). Estudios como los de Roomy y Muhammad (2022) refuerzan la importancia de instrumentos que capten el autoconcepto del estudiante sobre su capacidad para leer críticamente, dado su impacto directo en el desempeño académico.

La lectura crítica y reflexiva es una habilidad clave en la educación contemporánea, ya que permite a los estudiantes analizar textos de manera significativa y fomentar el pensamiento avanzado. Según Gallardo (2022), los estudiantes se encuentran mayoritariamente en niveles iniciales de desarrollo en estas habilidades, lo que refuerza la necesidad de estrategias pedagógicas dirigidas a su fortalecimiento desde edades tempranas. Roomy y Muhammad (2022) destacan que estas habilidades impactan positivamente la comprensión lectora, al estimular procesos como la inferencia y la síntesis, permitiendo superar obstáculos y comprender elementos explícitos e implícitos.

Singh (2021) define la lectura crítica como la capacidad de cuestionar afirmaciones, evaluar argumentos y analizar teorías, y afirma que esto requiere formular preguntas activas para una comprensión profunda. Gonzales y Torres (2016) añaden que esta práctica demanda la participación activa del lector, favoreciendo el trabajo en grupo para intercambiar ideas. Freire (2006, 2010) conceptualiza la lectura como un proceso que integra comprensión crítica, interpretación y lo que él denomina "reescritura", promoviendo la reflexión sobre el texto y su conexión con experiencias previas, mientras que Cassany y Castellà (2011) señalan su carácter exigente debido a la interpretación y los conocimientos previos requeridos. Chacón Corzo y Chacón (2022) enfatizan la necesidad de evaluar críticamente la credibilidad del autor y el contenido.

En el ámbito pedagógico, Flórez Ochoa (2013) subraya la creciente relevancia de la lectura crítica en entornos educativos, destacando la necesidad de prácticas conscientes para enfrentar los cambios y desafíos constantes del mundo. Tan (2023) enfatiza que estas habilidades mejoran la comprensión lectora, aunque se ven limitadas por obstáculos como un vocabulario insuficiente y la falta de recursos. Al Roomy (2022) destaca que la lectura crítica fomenta el pensamiento de orden superior y resalta el trabajo en grupo como una estrategia efectiva, recomendando su inclusión en el currículo educativo.

Este estudio busca adaptar y validar un instrumento que evalúe la percepción de los estudiantes sobre su práctica de lectura crítica y reflexiva, proporcionando una herramienta confiable para mejorar estrategias pedagógicas y fortalecer competencias cognitivas fundamentales.

METODOLOGÍA

El presente estudio se realizó con 1200 estudiantes de educación básica, seleccionando una muestra aleatoria de 380 participantes (198 mujeres y 182 hombres) de edades comprendidas entre 13 y 17 años. Los datos se recolectaron mediante un cuestionario administrado a través de Google Forms, proporcionando información previa sobre los objetivos del estudio y obteniendo el consentimiento informado, además de asegurar la confidencialidad. El diseño fue cuantitativo básico, descriptivo y transversal (Ñaupas et al., 2018), y permitió analizar las propiedades psicométricas del instrumento y las percepciones de los estudiantes sobre la lectura crítica y reflexiva.

El cuestionario, basado en Olifant et al. (2020), incluía 38 ítems distribuidos en ocho dimensiones y usaba una escala Likert de cinco puntos para evaluar el autoconcepto de los estudiantes sobre sus habilidades. Para asegurar su equivalencia cultural y lingüística, se realizó una adaptación transcultural siguiendo el criterio racional (Cardoso Ribeiro et al., 2010), involucrando a expertos que ajustaron los ítems al contexto educativo local.

La validez de contenido se garantizó mediante la evaluación de 10 jueces expertos empleando el coeficiente V de Aiken, el cual mostró un alto grado de concordancia en relevancia y claridad. La fiabilidad se evaluó con los coeficientes Alfa de Cronbach, logrando índices satisfactorios que confirmaron la consistencia interna del instrumento.

La validación estructural incluyó un análisis factorial exploratorio (AFE), que utilizó índices como el KMO, la extracción de Componentes Principales y la rotación Varimax para identificar estructuras subyacentes. Posteriormente, el análisis factorial confirmatorio (AFC) con máxima verosimilitud (software AMOS v.24) verificó la estructura teórica del instrumento, refinando las dimensiones y asegurando un modelo robusto y coherente. Estas etapas consolidan la validez y confiabilidad del cuestionario como herramienta para medir las percepciones estudiantiles sobre la lectura crítica y reflexiva.

RESULTADOS

La validez de contenido fue evaluada mediante el coeficiente V de Aiken, con diez expertos en comprensión lectora que analizaron 38 indicadores en términos de relevancia, claridad y pertinencia, usando una escala de cuatro niveles. Los resultados mostraron un alto grado de acuerdo entre los expertos, con un coeficiente promedio de 0,98 y valores superiores a 0,97 en todos los indicadores. Los intervalos de confianza oscilaron entre 0,88 y valores superiores a 1, lo que respalda la validez del instrumento según las evaluaciones expertas (Tabla 1).

Tabla 1

V de Aiken para los ítems del instrumento Capacidad auto percibida y autoevaluada de los alumnos para utilizar estrategias de lectura crítica

Ítems	Relevancia V* (CI 95 %)	Claridad V* (CI 95 %)	Pertinencia V* (CI 95 %)
1	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)	1 (0,94 -1,06)
2	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)
3	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)
4	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)	0.97 (0,88 - 1,05)
5	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)
6	1 (0,94 -1,06)	1 (0,94 -1,06)	1 (0,94 -1,06)
7	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)
8	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)
9	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)
10	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)	0.97 (0,88 - 1,05)
11	1 (0,94 -1,06)	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)
12	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)
13	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)
14	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)
15	1 (0,94 -1,06)	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)
16	1 (0,94 -1,06)	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)
17	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)	1 (0,94 -1,06)
18	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)
19	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)
20	1 (0,94 -1,06)	1 (0,94 -1,06)	1 (0,94 -1,06)
21	1 (0,94 -1,06)	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)
22	1 (0,94 -1,06)	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)
23	1 (0,94 -1,06)	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)
24	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)	0.97 (0,88 - 1,05)
25	1 (0,94 -1,06)	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)
26	1 (0,94 -1,06)	1 (0,94 -1,06)	1 (0,94 -1,06)
27	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)	1 (0,94 -1,06)
28	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)
29	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)

30	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)	0.97 (0,88 - 1,05)
31	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)
32	1 (0,94 -1,06)	1 (0,94 -1,06)	1 (0,94 -1,06)
33	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)
34	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)
35	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)
36	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)	0.97 (0,88 - 1,05)
37	1 (0,94 -1,06)	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)
38	0.97 (0,88 - 1,05)	0.97 (0,88 - 1,05)	1 (0,94 -1,06)
V* por criterio	0,98	0,98	0,97
V* total		0,98	

Nota: creación original basada en la evaluación de la validez de contenido de la escala mediante el coeficiente V de Aiken

Se llevó a cabo un estudio de confiabilidad utilizando los coeficientes alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones, así como para la escala completa del cuestionario. Los hallazgos indicaron una sólida coherencia interna en las tres dimensiones: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Síntesis, Análisis, evaluación y Discurso de acción social con un índice global de 0,969. Esto sugiere que los elementos en cada dimensión evalúan de manera coherente aspectos relevantes de las actitudes de los estudiantes hacia la inteligencia artificial. (Tabla 2).

Tabla 2

Consistencia interna del cuestionario Capacidad auto percibida y autoevaluada de los alumnos para utilizar estrategias de lectura crítica

Dimensión	α Cronbach
Conocimiento	,640
Comprensión	,882
Aplicación	,864
Análisis	,712
Síntesis	,732
Evaluación	,851
Discurso para la acción social	,854
Total	,969

Nota: elaboración propia a partir del análisis de consistencia interna de los coeficientes de alfa de Cronbach

Con la finalidad de verificar la aptitud para realizar el análisis factorial exploratorio, se llevó a cabo inicialmente una evaluación descriptiva exhaustiva. Este análisis abarcó el cálculo de la media, la desviación estándar, la asimetría y la curtosis de los elementos examinados. Estos indicadores fueron cruciales para confirmar la concordancia de la distribución de los datos con un patrón de distribución normal (Tabla 3).

Tabla 3

Análisis descriptivo de la escala Capacidad auto percibida y autoevaluada de los alumnos para utilizar estrategias de lectura crítica

	Me dia	D.E	Asime tría	Curt osis	Mí n	M áx
1. Puedo recordar la información de un texto que he leído	9,66 7	666 05	,173	,142		

2. Puedo identificar términos específicos en un texto	9,53 8	760 82	,627	432
3. Puedo identificar las ideas principales en un texto	9,28 2	691 46	,280	037
4. Puedo identificar detalles de apoyo en un texto	5,74 4	819 66	,339	,408
5. Puedo leer y comprender el título de un texto	6,46 2	928 23	,345	,369
6. leer rápidamente textos largos y difíciles, localizando, localizando detalles relevantes	9,28 2	748 59	,178	,521
7. Puedo describir las ideas principales de un texto	9,02 6	735 26	,625	590
8. Puedo describir detalles de apoyo de un texto	0,43 6	907 35	,273	517
9. Puedo explicar el significado de palabras u oraciones a partir de un contexto	0,33 3	830 90	,630	,077
10. Puedo encontrar información específica en un texto	0,56 4	718 39	,084	828
11. Puedo reconocer una paráfrasis	4,61 5	840 68	,387	349
12. Puedo entender las relaciones: Dentro de unas oraciones/ Entre oraciones	6,51 3	879 02	,902	,526
13. Puedo predecir los resultados de un texto	8,56 4	772 20	,420	,027
14. Puedo utilizar el conocimiento que tengo cuando leo un texto	0,56 4	746 47	505	235
15. Puedo utilizar mis experiencias personales para mejorar mi comprensión de un texto cuando leo	2,07	772	162	,413

	7	56			
16. Puedo leer sobre una idea en un texto y usarla en otras situaciones sobre las que leo	3,30 8	798 99	,545	216	1
17. Puedo leer sobre una idea en un texto y usarla para resolver problemas en mi propia vida	2,17 9	967 96	,243	238	1
18. Cuando leo un texto, sé la diferencia entre un hecho y una opinión.	7,48 7	979 71	,880	765	1
19. Cuando leo un texto, puedo mostrar qué puntos son relevantes para el tema sobre el que se escribe.	2,15 4	898 31	076	,195	1
20. Cuando leo un texto, puedo concluir de qué trata el texto	9,66 7	666 05	,173	,142	1
21. Cuando leo un texto, puedo identificar las razones de ciertas acciones en el texto.	9,53 8	760 82	,627	432	1
22. Cuando leo, puedo separar la idea dentro del texto en sus diferentes partes	9,28 2	691 46	,280	037	1
23. Puedo conectar las ideas: Dentro de un párrafo / entre párrafos	5,74 4	819 66	,339	,408	
24. Puedo resumir información después de leer un texto.	6,46 2	928 23	,345	,369	
25. Puedo sacar conclusiones después de leer un texto.	9,28 2	748 59	,178	,521	
26. Puedo decidir sobre la confiabilidad de la información de un texto.	9,02 6	735 26	,625	590	
27. Puedo tomar decisiones sobre el argumento cuando lo leo.	0,43 6	907 35	,273	517	
28. Puedo determinar la fuerza de una idea en un texto.	0,33 3	830 90	,630	,077	
29. Puedo determinar la debilidad de una idea en un texto.					

	0,56 4	718 39	,084	828
30. Puedo determinar la relevancia de una idea en un texto.	4,61 5	840 68	,387	349
31. Puedo identificar y explicar los escritores: vistas de un texto/ actitudes en un texto/ intenciones en un texto	6,51 3	879 02	,902	,526
32. Puedo determinar la confiabilidad de las fuentes en un texto.	8,56 4	772 20	,420	,027
33. Puedo sacar conclusiones después de leer un texto.	0,56 4	746 47	505	235
34. Puedo discutir el contenido de un texto de manera efectiva.	2,07 7	772 56	162	,413
35. Puedo discutir el texto, después de leerlo.	3,30 8	798 99	,545	216
36. Puedo utilizar la lección aprendida de un texto para mejorar mi propia vida	2,17 9	967 96	,243	238
37. Puedo usar la información de un texto para decidir qué es lo que está bien y lo que está mal en la vida.	7,48 7	979 71	,880	765
38. Puedo utilizar la información aprendida mediante la lectura de textos en la escuela para tomar decisiones fuera de la escuela	2,15 4	898 31	076	,195

Nota: elaboración propia que incluye Media (M), Desviación Estándar (DE), Asimetría, Curtosis, Mínimo (Mín) y Máximo (Máx)

Se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio mediante el método de extracción de Componentes Principales con rotación Varimax y normalización Kaiser para investigar la estructura subyacente de los factores en el cuestionario. En la dimensión de Conocimiento, que inicialmente constaba de 4 ítems, se identificó un factor con falta de homogeneidad, siendo eliminado del cuestionario. Este factor resultante quedó con 3 ítems y explicó el 53,590% de la varianza. En la dimensión de Comprensión, también se identificó un ítem con falta de homogeneidad y fue eliminado, dejando 7 ítems que explicaron el 58,898% de la variabilidad total. La dimensión de Aplicación reveló un factor principal con 5 ítems que explicó el 65,943% de la variabilidad. En la dimensión de Análisis, se identificó un ítem con falta de homogeneidad, resultando en un factor con 4 ítems y un 57% de variabilidad. En la dimensión de Síntesis, se identificó un factor principal con 3 ítems y una varianza de 65,292%. Para la dimensión de Evaluación, se identificaron 3 ítems con falta de homogeneidad, quedando con 4 ítems y una varianza de 62,401%. En la dimensión de Discurso para la Acción Social, se identificó un factor con 5 ítems y una varianza total de 63,808%. En la selección de ítems, se aplicaron criterios basados en cargas factoriales de 0,50 o superiores, respaldando la coherencia teórica según las pautas de Hair, Anderson, Tatham y Black (1999) (Tabla 4).

Tabla 4

Matriz resultante de la rotación de componentes del modelo derivado del análisis exploratorio de factores

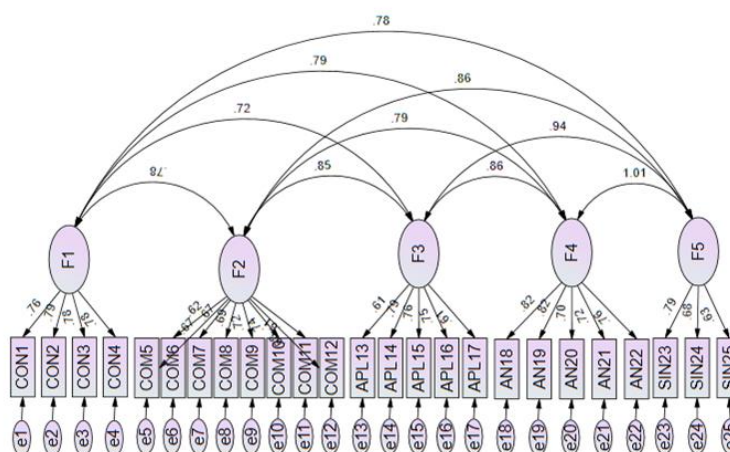
Indicadores	Carga factorial						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Puedo recordar la información de un texto que he leído	,849						,721
2. Puedo identificar términos específicos en un texto	,848						,719
3. Puedo identificar las ideas principales en un texto	,813						,662
5. Puedo leer y comprender el título de un texto		,605					,366
6. leer rápidamente textos largos y difíciles, localizando, localizando detalles relevantes		,743					,553
7. Puedo describir las ideas principales de un texto		,863					,744
8. Puedo describir detalles de apoyo de un texto		,847					,717
9. Puedo explicar el significado de palabras u oraciones a partir de un contexto		,881					,776
10. Puedo encontrar información específica en un texto		,811					,658
12. Puedo entender las relaciones: Dentro de unas oraciones/ Entre oraciones		,556					,309
13. Puedo predecir los resultados de un texto			,761				,579
14. Puedo utilizar el conocimiento que tengo cuando leo un texto			,856				,733
15. Puedo utilizar mis experiencias personales para mejorar mi comprensión de un texto cuando leo			,855				,730
16. Puedo leer sobre una idea en un texto y usarla en otras situaciones sobre las que leo			,834				,696
17. Puedo leer sobre una idea en un texto y usarla para resolver problemas en mi propia vida			,747				,559
19. Cuando leo un texto, puedo mostrar qué puntos son relevantes para el tema sobre el que se escribe.				,530			,281
20. Cuando leo un texto, puedo concluir de qué trata el texto				,822			,676
21. Cuando leo un texto, puedo identificar las razones de ciertas acciones en el texto.				,846			,715
22. Cuando leo, puedo separar la idea dentro del texto en sus diferentes partes				,793			,629
23. Puedo conectar las ideas: Dentro de un párrafo / entre párrafos					,860		,739
24. Puedo resumir información después de leer un texto.					,901		,811
25. Puedo sacar conclusiones después de leer un texto.					,639		,408
28. Puedo determinar la fuerza de una idea en un texto.						,748	,559
29. Puedo determinar la debilidad de una idea en un texto.						,774	,599
30. Puedo determinar la relevancia de una idea en un texto.						,815	,665
31. Puedo identificar y explicar los escritores: vistas de un texto/ actitudes en un texto/ intenciones en un texto						,820	,673
34. Puedo discutir el contenido de un texto de manera efectiva.							,829
35. Puedo discutir el texto, después de leerlo.							,815
36. Puedo utilizar la lección aprendida de un texto para mejorar mi propia vida							,807
37. Puedo usar la información de un texto para decidir qué es lo que está bien y lo que está mal en la vida.							,792
38. Puedo utilizar la información aprendida mediante la lectura de textos en la escuela para tomar decisiones fuera de la escuela							,748

Nota: elaboración propia que incluye F1= factor 1, F2= factor 2, F3=factor 3, F4= factor 4; F5=factor 5, F6 = factor 6, F7 = factor 7; h²= comunalidades

A continuación, se realizó el análisis factorial confirmatorio mediante el uso del software AMOS en conjunto con SPSS para evaluar la concordancia de los datos con la estructura teórica planteada por el cuestionario. El modelo inicial incorporó 7 factores que representan las dimensiones Conocimiento, comprensión, aplicación, síntesis, análisis, evaluación y discurso para la acción social. (Ver Figura 1).

Figura 1.

Modelo1 AFC de la escala de la Capacidad auto percibida y autoevaluada de los alumnos para utilizar estrategias de lectura crítica



Nota: elaboración propia que muestra las cargas factoriales procesados en AMOS V. 24

El análisis del primer modelo mostró un ajuste insuficiente, con valores estadísticos como $X^2 = 783.4$ ($p < 0.001$), RMSEA = 0.075, CFI = 0.898, TLI = 0.871 y NFI = 0.854. Las medidas de parsimonia indicaron PCFI = 0.686 y PNFI = 0.755, mientras que el AIC fue de 903.449 y el CMIN/DF de 2.956. Estos resultados no cumplían con los estándares establecidos, lo que motivó un refinamiento del modelo.

El segundo modelo, tras las revisiones, mostró mejoras significativas: $X^2 = 554.131$ ($p < 0.001$), RMSEA = 0.058, CFI = 0.941, TLI = 0.932 y NFI = 0.897. Las medidas de parsimonia mejoraron a PCFI = 0.807 y PNFI = 0.768, y el AIC se redujo a 690.131 con un CMIN/DF de 2.156. Estos resultados indican que el modelo revisado presenta un ajuste satisfactorio y cumple con los criterios establecidos en la literatura (Tabla 5).

Tabla 5

Indicadores de ajuste modificados para un modelo de ecuaciones estructurales y medidas obtenidas para la confirmación del análisis factorial.

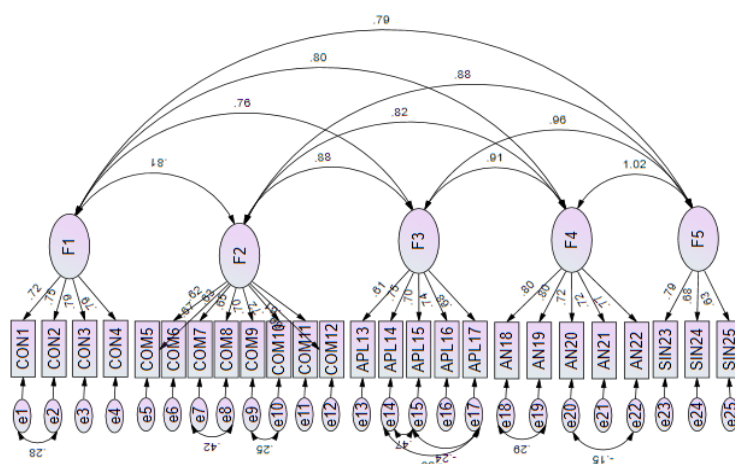
	Medidas de Ajuste Absoluto	Medidas de Ajuste Incremental	Medidas de Ajuste de Parsimonia	
Modelos	χ^2	RMSEA	CFI	TLI
Modelo 1	,000	0,075	,898	,871
Modelo modificado	,000	0,058	,941	,932

Nota: elaboración propia a partir de los resultados del análisis factorial en AMOS V. 24

En la Figura 2, se presentan las cargas factoriales normalizadas para cada elemento del modelo. Estas cargas varían en el rango de 0,63 a 1,02, todas ellas demostrando significación estadística. Se destaca una fuerte correlación entre los factores F4 y F5, alcanzando un valor de 1,02; de manera similar, la correlación entre F4 y F3 es notablemente alta (0,91), al igual que entre F3 y F2 (0,88). Además, se observa una correlación elevada entre F2 y F1 (0,81). Por otro lado, F1 y F3 presentan una correlación de 0,76; F2 y F4 muestran una correlación de 0,82, y F3 y F5 tienen una correlación de 0,96. Asimismo, F1 y F4 muestran una correlación de 0,80, mientras que F2 y F5 tienen una correlación de 0,88. Por último, F1 y F5 exhiben una correlación de 0,79.

Figura 2

Modelo modificado de Análisis Factorial Confirmatorio



Nota: elaboración propia que muestra las cargas factoriales normalizadas

Respecto a los resultados derivados del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), no se logró una replicación completa de la estructura factorial original. A pesar de ello, los ítems presentes en la escala muestran una consistencia interna robusta, y el análisis factorial conclusivo revela una significativa varianza explicada, respaldando así la validez del instrumento. Para concluir, se presenta el instrumento diseñado para evaluar la Capacidad auto percibida y autoevaluada de los alumnos para utilizar estrategias de lectura crítica.

DISCUSIÓN

El presente estudio responde a una necesidad crítica en la educación básica: evaluar y fomentar estrategias de lectura crítica. Basado en el instrumento original de Olifant et al. (2020), el cuestionario se adaptó y validó mediante análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), garantizando su validez y confiabilidad para medir dimensiones clave como análisis, síntesis, evaluación y discurso para la acción social. Los resultados refuerzan la utilidad del instrumento para captar las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para interactuar críticamente con los textos, tal como señalan Tan (2023) y Al Roomy (2022).

Teóricamente, el estudio se fundamenta en autores como Freire (2010) y Brookfield (2017), quienes destacan que la lectura crítica trasciende la decodificación textual y avanza hacia una reflexión profunda que fomenta el pensamiento lógico y analítico (Paul y Elder, 2020). Olifant et al. (2020) complementan esta perspectiva al subrayar que las percepciones de los estudiantes son esenciales para desarrollar competencias avanzadas, como lo confirma este estudio.

Desde la justificación, este trabajo aborda una brecha crítica en la literatura: la falta de herramientas que evalúen la lectura crítica desde el autoconcepto del estudiante. Su validación en un nuevo contexto educativo demuestra la aplicabilidad del instrumento en el diseño de estrategias pedagógicas que fortalezcan habilidades cognitivas y reflexivas.

En términos de relevancia, el cuestionario ofrece una herramienta práctica para que los docentes evalúen y promuevan la lectura crítica, facilitando el aprendizaje autónomo y crítico en estudiantes. Como destacan Olifant et al. (2020), la lectura crítica no solo fomenta competencias esenciales, sino que también prepara a los estudiantes para analizar información en un mundo saturado de datos, mejorando su capacidad para tomar decisiones informadas.

CONCLUSIONES

El cuestionario adaptado demostró ser válido y confiable para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre sus habilidades de lectura crítica. Los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios validaron las dimensiones clave del instrumento, asegurando su aplicabilidad en contextos educativos diversos.

Los hallazgos subrayan la importancia de fomentar la lectura crítica como una competencia esencial para el desarrollo académico y cognitivo. Esta habilidad, fundamentada en el pensamiento crítico, permite a los estudiantes analizar, interpretar y evaluar textos de manera reflexiva, alineándose con las propuestas de autores como Freire (2010) y Paul y Elder (2020).

El instrumento proporciona una herramienta útil para los docentes, permitiéndoles identificar las fortalezas y debilidades de sus estudiantes en lectura crítica. Esto contribuye al diseño de estrategias pedagógicas más efectivas, promoviendo un aprendizaje reflexivo y autónomo.

La adaptación del cuestionario original de Olifant et al. (2020) al nuevo contexto cultural fue exitosa, destacando la aplicabilidad del instrumento en diferentes entornos educativos. Esto amplía su utilidad y permite comparar resultados entre diversos escenarios socioculturales.

Este estudio reafirma que evaluar la percepción de los estudiantes sobre su capacidad de lectura crítica es un paso fundamental para fortalecer su aprendizaje. En una era saturada de información, este instrumento ayuda a preparar a los estudiantes para discernir información de manera crítica, desarrollando competencias esenciales para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Aiken, L. (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>
- Al Roomy, M. (2022). Investigating the Effects of Critical Reading Skills on Students' Reading Comprehension. *Arab World English Journal*, 13(1), 366-381. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no1.24>
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a critical thinker: Learning to read and write critically*. Jossey-Bass. <https://journals.sfu.ca/jalt/index.php/jalt/article/view/165>
- Carr, N. (2020). *The shallows: What the internet is doing to our brains (10th anniversary ed.)*. W.W. Norton & Company. https://books.google.com.co/books/about/The_Shallows_What_the_Internet_Is_Doing.html?id=HuqDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Cassany, D., y Castellà, J. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-367. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Chacón, M., y Chacón, C. (2022). La lectura crítica: Herramienta para la promoción del pensamiento crítico en la formación inicial docente. *Legenda*, 18(18), 99-123. <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/5128663>
- Flórez Ochoa, R. (2013). Estrategias de enseñanza y pedagogía crítica. *Actualidades Pedagógicas*, 61(1), 15-28. <https://doi.org/10.19052/ap.2328>
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido (50th anniversary ed.)*. Continuum. <https://archivovivopaulofreire.org/images/Libros/Pedagogia-del-Oprimido.pdf>
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido (50th anniversary ed.)*. Continuum. <https://archivovivopaulofreire.org/images/Libros/Pedagogia-del-Oprimido.pdf>
- Gallardo, A. (2022). Evaluación de habilidades críticas en educación básica: Un enfoque descriptivo. *Journal of Educational Research*, 45(2), 212-225.
- Gonzales, W. D. W., y Torres, P. L. O. (2016). Cooperative learning and critical reading skills. *Online Submission*, 11(2), 70-90. <https://eric.ed.gov/?id=ED571834>
- IBM Corporation. (2016). *IBM SPSS Amos 24 User's Guide*. IBM. <https://www.ibm.com/spss-amos>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Olifant, T., CEKISO, M. y RAUTENBACH, E. (2020) Critical reading perceptions and practices of English First Additional Language learners in Gauteng, Tshwane South district. *Reading & Writing*, 11(1), 1-11. <https://doi.org/10.4102/rw.v11i1.281>
- Paul, R., y Elder, L. (2020). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life (3rd ed.)*. Pearson Education. https://books.google.com.co/books/about/Critical_Thinking.html?id=yBzzDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Roomy, A. A., y Muhammad, A. (2022). Investigating the effects of critical reading skills on students' reading comprehension. *SSRN Scholarly Paper*, 4085855. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4085855>
- Rowlands, I., Nicholas, D., y Williams, P. (2019). Digital distractions: Learning and attention in the age of smartphones. *Journal of Education and Information Sciences*, 25(3), 245-259. <https://doi.org/10.1007/s12345-019-01234-5>
- Sharma, M. (2022). Strategies for developing critical-thinking capabilities. *World Journal of English Language*, 12(3), 1-10. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n3p117>
- Singh, A. (2021). *Critical analysis and writing the critique*. Social Science Research Network. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3838393>
- Tan, H. S. (2023). Critical reading skills in English of incoming Grade 10 learners: An analysis and interpretation. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 4(10), 3766-3776. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.04.10.27>