Revista de Estudios Generales (REG).
ISSN: 3073-1259Vol.5 (N°.4). Octubre - Diciembre 2026
DOI: 10.70577/reg.v5i4.1203

La lectura hipertextual y el desarrollo del pensamiento crítico: una revisión bibliográfica

Hypertext reading and the development of critical thinking: a literature review

MSc. Porro Moran Elizabeth María
UE Ciudad De Ventanas
elizabeth.porro@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0003-4197-0708
Los Rios - Ecuador

Lic. Jara Castro Leticia Del Rosario
UE Ciudad De Ventanas
leticia.jara@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0006-7610-6452
Los Rios - Ecuador

Est. Ruben Andres Loor Porro
Investigador Independiente
rubenloorporro@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0009-0737-2898
Los Rios - Ecuador

MSc. Roca Del Rosario Magali Rocio
UE Isidro Ayora
magamorock@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-6728-382X
Los Rios - Ecuador

Formato de citación APA
Porro, E. Jara, L. Loor, R. & Roca, M. (2026). La lectura hipertextual y el desarrollo del pensamiento crítico: una revisión bibliográfica. Revista REG, Vol. 5 (N°. 4), p. 3126 - 3139.

NEXO CIENTIFICO
Vol. 5 (N°. 4). Octubre – Diciembre 2026.
ISSN: 3073-1259
Fecha de recepción: 30 -10-2026
Fecha de aceptación :03-11-2026
Fecha de publicación:31-12-2026

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

RESUMEN

La lectura hipertextual se caracteriza por la organización no lineal de la información mediante enlaces, nodos, imágenes, videos y otros recursos digitales que permiten construir diferentes recorridos de lectura. Esta modalidad amplía las posibilidades de acceso a la información, pero también exige que el lector tome decisiones, valore la pertinencia de las fuentes y establezca relaciones entre contenidos. El objetivo de este artículo es analizar la relación entre la lectura hipertextual y el desarrollo del pensamiento crítico mediante una revisión bibliográfica narrativa de publicaciones comprendidas entre 2021 y 2026. Se examinaron estudios sobre comprensión de hipertextos, lectura digital, alfabetización crítica, estrategias metacognitivas y narrativas transmedia. La literatura revisada indica que los entornos hipertextuales pueden favorecer la comparación de perspectivas, la búsqueda de evidencias, la interpretación multimodal y la evaluación de información, siempre que exista una orientación pedagógica explícita. No obstante, la navegación no lineal puede aumentar la carga cognitiva, generar desorientación y favorecer una lectura fragmentada o superficial, especialmente cuando el estudiante carece de conocimientos previos y estrategias de autorregulación. Se concluye que la lectura hipertextual no desarrolla automáticamente el pensamiento crítico: requiere enseñar a formular preguntas, contrastar fuentes, reconocer intenciones, evaluar argumentos y construir conclusiones justificadas. La mediación docente y el diseño de actividades de indagación resultan esenciales para convertir la navegación digital en lectura reflexiva.

PALABRAS CLAVE: lectura hipertextual, pensamiento crítico, lectura digital, alfabetización mediática, comprensión lectora, metacognición.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

ABSTRACT

Hypertext reading is characterized by the non-linear organization of information through links, nodes, images, videos, and other digital resources that allow readers to construct different reading paths. This modality expands access to information but also requires readers to make decisions, assess source relevance, and establish relationships among contents. This article analyzes the relationship between hypertext reading and the development of critical thinking through a narrative literature review of publications from 2021 to 2026. Studies on hypertext comprehension, digital reading, critical literacy, metacognitive strategies, and transmedia narratives were examined. The reviewed literature suggests that hypertext environments can support the comparison of perspectives, evidence seeking, multimodal interpretation, and information evaluation when explicit instructional guidance is provided. However, non-linear navigation may increase cognitive load, cause disorientation, and encourage fragmented or superficial reading, particularly when students lack prior knowledge and self-regulation strategies. The article concludes that hypertext reading does not automatically develop critical thinking. It requires instruction in questioning, source comparison, intention recognition, argument evaluation, and evidence-based conclusions. Teacher mediation and inquiry-oriented tasks are essential to transform digital navigation into reflective reading.

KEYWORDS: hypertext reading, critical thinking, digital reading, media literacy, reading comprehension, metacognition.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad fundamental para aprender, interpretar la realidad y participar de manera informada en la sociedad. En el contexto actual, esta práctica ya no se desarrolla exclusivamente mediante textos impresos organizados de forma lineal. Una parte importante de la información circula en páginas web, plataformas educativas, periódicos digitales, repositorios, redes sociales y documentos que integran enlaces, imágenes, audios, videos e infografías. Esta estructura modifica la manera en que el lector accede a los contenidos y construye significados.

La lectura hipertextual puede entenderse como una modalidad de lectura digital en la que los contenidos se relacionan mediante enlaces que conducen a otros fragmentos, documentos o recursos. A diferencia de un texto lineal, el hipertexto permite múltiples recorridos: el lector decide qué enlace abrir, qué información ampliar, qué fuente consultar y cuándo regresar al contenido inicial. Por esta razón, leer hipertextos implica no solo comprender lo escrito, sino también planificar la navegación, seleccionar información y mantener una representación coherente del tema.

Estas acciones guardan una relación estrecha con el pensamiento crítico, entendido como la capacidad de analizar información, examinar razones, identificar supuestos, valorar evidencias, reconocer contradicciones y formular juicios fundamentados. En un entorno digital donde conviven información científica, opiniones, publicidad, noticias falsas y contenidos descontextualizados, el lector necesita ir más allá de localizar datos. Debe preguntarse quién produce la información, con qué propósito, qué pruebas presenta y cómo se relaciona con otras fuentes.

Sin embargo, la abundancia de enlaces no garantiza una lectura profunda. El usuario puede desplazarse de una página a otra sin comprender el argumento principal, perder el objetivo inicial o aceptar como verdadera una afirmación por su apariencia profesional. Krenca et al. (2024), en un estudio con 75 niños de tercero a quinto grado, encontraron que los hipervínculos emergentes que proporcionaban definiciones podían interferir con la comprensión lectora, mientras que el desplazamiento vertical no produjo el mismo efecto negativo. Este resultado evidencia que el diseño de los recursos digitales influye en la comprensión.

La investigación también ha mostrado que la comprensión de hipertextos depende de habilidades de navegación y de procesos cognitivos de autorregulación. Tabullo et al. (2025) analizaron la relación entre funciones ejecutivas y comprensión de hipertextos en adolescentes, señalando que la lectura no lineal plantea demandas adicionales respecto de la lectura convencional. Por su parte, Angrum et al. (2026) revisaron estudios sobre lectura digital basada en problemas y destacaron su potencial para promover análisis, evaluación, razonamiento e interpretación reflexiva.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

En este marco, el objetivo de este artículo es analizar cómo la lectura hipertextual puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, identificando sus posibilidades, dificultades y condiciones pedagógicas. Se examinan los procesos de navegación, comprensión, evaluación de fuentes, lectura multimodal y autorregulación, así como estrategias didácticas para integrar hipertextos en el aula. La intención es establecer una perspectiva equilibrada: reconocer el potencial formativo de los entornos digitales sin asumir que la tecnología, por sí sola, produce lectores críticos.

MÉTODOS Y MATERIALES

Se desarrolló una revisión bibliográfica narrativa e integradora de publicaciones científicas comprendidas entre 2021 y 2026. Este enfoque permitió reunir investigaciones empíricas, revisiones sistemáticas y estudios teóricos relacionados con la lectura hipertextual, la comprensión digital y el pensamiento crítico. La revisión no se presenta como un metaanálisis ni como una revisión sistemática exhaustiva, debido a que no se aplicó un protocolo de selección registrado ni se calculó un efecto estadístico conjunto.

La búsqueda se orientó a publicaciones disponibles en revistas académicas, bases de datos y repositorios científicos. Se emplearon términos en español e inglés: “lectura hipertextual”, “hipertexto”, “pensamiento crítico”, “lectura digital”, “comprensión de hipertextos”, “hypertext reading”, “digital reading comprehension”, “critical thinking”, “online reading” y “metacognitive reading strategies”. Se consideraron artículos sobre educación básica, secundaria y superior, así como estudios relacionados con lectura en lengua materna y lenguas extranjeras.

Los criterios de inclusión fueron: (a) publicación entre 2021 y 2026; (b) relación directa con lectura digital, hipertexto, comprensión, evaluación de información o pensamiento crítico; (c) descripción de metodología, resultados o aportes teóricos; y (d) datos bibliográficos identificables. Se priorizaron artículos revisados por pares y revisiones de literatura. Se excluyeron materiales promocionales, entradas de opinión sin sustento académico y documentos sin autoría o fecha verificable.

La información se organizó en una matriz temática que consideró autoría, año, nivel educativo, diseño del estudio, características del entorno digital, habilidades evaluadas, principales resultados y limitaciones. A partir de la lectura comparativa se establecieron cinco categorías: características cognitivas del hipertexto; navegación y comprensión; pensamiento crítico y evaluación de fuentes; estrategias pedagógicas y metacognición; y riesgos de la lectura digital.

Una limitación de la revisión es que no todos los estudios miden directamente el pensamiento crítico. Algunos analizan comprensión lectora digital, navegación o lectura transmedia, capacidades

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

relacionadas pero no equivalentes. Por ello, se distingue entre evidencia directa sobre pensamiento crítico y hallazgos que permiten inferir condiciones relevantes para su desarrollo. También se reconoce que los resultados pueden variar según edad, experiencia digital, tipo de texto, diseño de enlaces y conocimientos previos.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Características de la lectura hipertextual

El hipertexto organiza la información en unidades conectadas que pueden consultarse en distintos órdenes. Un artículo digital puede incluir enlaces a definiciones, documentos originales, estadísticas, videos, mapas, entrevistas y referencias. Esta estructura facilita ampliar el contexto y consultar fuentes diversas, pero obliga al lector a decidir qué ruta seguir y qué contenidos son relevantes para su propósito.

La lectura hipertextual demanda habilidades que complementan la comprensión tradicional: identificar la estructura del sitio, interpretar señales de navegación, anticipar el contenido de los enlaces, recordar el objetivo de búsqueda y valorar si la información consultada contribuye al tema. Cuando estas acciones no se regulan, el lector puede experimentar desorientación y acumular fragmentos de información sin integrarlos en una explicación coherente.

Tabullo et al. (2025) señalan que la comprensión de hipertextos no depende exclusivamente de la comprensión de textos lineales; también intervienen procesos ejecutivos y decisiones de navegación. Esto significa que un estudiante puede comprender adecuadamente un texto impreso, pero tener dificultades al enfrentarse a múltiples enlaces, ventanas y fuentes simultáneas. La competencia digital lectora debe enseñarse de manera explícita.

Relación entre hipertexto y pensamiento crítico

El pensamiento crítico implica examinar la información antes de aceptarla. En la lectura hipertextual, el estudiante puede contrastar una noticia con el informe original, comparar explicaciones de diferentes autores y verificar si una afirmación se apoya en datos. Estas oportunidades permiten pasar de la recepción pasiva a una lectura interrogativa, en la que se identifican evidencias, argumentos y posibles sesgos.

Angrum et al. (2026), en una revisión de 35 estudios sobre lectura digital basada en problemas en contextos de enseñanza del inglés, identificaron contribuciones a procesos de orden superior, especialmente análisis, evaluación, razonamiento e interpretación reflexiva. Los autores también señalaron que la integración de saberes locales en la lectura digital todavía puede ser fragmentaria.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Este hallazgo sugiere que los textos digitales deben relacionarse con problemas reales y con el contexto cultural del alumnado.

Peña Acuña y Alfonso-Jaramillo (2026) revisaron estrategias transmedia en educación lectora y encontraron que la integración de distintos formatos y plataformas puede estimular habilidades críticas, digitales y multimodales, además de motivación y colaboración. Sin embargo, advirtieron que la formación docente, la planificación pedagógica y las condiciones de acceso tecnológico son necesarias para que la variedad de medios se traduzca en aprendizaje.

El hipertexto ofrece, por tanto, oportunidades para comparar versiones, reconocer perspectivas y construir conclusiones. Pero el pensamiento crítico no surge automáticamente de abrir numerosos enlaces. Requiere preguntas orientadoras, criterios de evaluación y tareas que obliguen a justificar las decisiones tomadas durante la lectura.

Navegación, carga cognitiva y comprensión

La navegación no lineal puede incrementar la carga cognitiva porque el lector debe atender simultáneamente al contenido, la ubicación dentro del sitio y las decisiones sobre los siguientes enlaces. Si la estructura es compleja o poco clara, parte de los recursos mentales se utiliza para orientarse en lugar de comprender el argumento. Este problema puede ser mayor en lectores con escasos conocimientos previos o limitada experiencia en lectura digital.

Krenca et al. (2024) estudiaron el efecto de los hipervínculos y el desplazamiento en la comprensión de niños de tercero a quinto grado. Los resultados mostraron puntuaciones más altas en la condición sin determinadas funciones digitales que en aquellas que incorporaban enlaces emergentes con información léxica; el desplazamiento por sí solo no mostró el mismo efecto perjudicial. Esto indica que las características de la interfaz deben seleccionarse con criterio pedagógico.

El estudio de Tabullo et al. (2025) sobre funciones ejecutivas y comprensión de hipertextos en adolescentes refuerza la importancia de considerar la autorregulación y las habilidades cognitivas involucradas en la navegación. El lector debe mantener información activa, inhibir rutas irrelevantes, cambiar de fuente cuando sea necesario y regresar al propósito original.

Una consecuencia didáctica es que el docente debe enseñar a navegar de forma planificada. Antes de abrir un enlace, el estudiante puede anticipar qué información espera encontrar; después de consultarlo, debe explicar si fue útil y cómo modifica su comprensión. Estas pausas convierten la navegación en una actividad consciente y evitan que los clics sustituyan al razonamiento.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Evaluación crítica de fuentes digitales

Una de las competencias más importantes de la lectura hipertextual es evaluar la credibilidad de las fuentes. En internet, la apariencia visual no garantiza calidad ni rigor. Un texto puede presentar datos sin indicar su origen, utilizar titulares sensacionalistas, omitir información relevante o mezclar hechos con opiniones. Por ello, el lector necesita verificar autoría, fecha, institución responsable, referencias y propósito comunicativo.

La evaluación crítica debe considerar la autoridad de quien publica, la actualidad de la información, la exactitud de los datos, la relevancia para la pregunta y la posible intención persuasiva o comercial. No basta con encontrar dos páginas que repitan la misma afirmación, pues ambas podrían derivar de una fuente original no verificada. La triangulación exige buscar documentos independientes y, cuando sea posible, consultar la evidencia primaria.

La lectura hipertextual también facilita rastrear citas y documentos originales. Si una noticia afirma que una investigación demostró determinado resultado, el estudiante puede acceder al artículo científico y revisar quiénes participaron, qué metodología se utilizó y qué límites reconocen sus autores. Este ejercicio fortalece la distinción entre evidencia, interpretación y opinión.

El pensamiento crítico se demuestra cuando el estudiante puede explicar por qué considera confiable una fuente, qué información le falta y qué elementos podrían modificar su conclusión. En consecuencia, las actividades de lectura digital deben evaluar el proceso de verificación y no únicamente la respuesta final.

Lectura multimodal y construcción de significado

Los entornos hipertextuales combinan palabras, imágenes, gráficos, mapas, audios y videos. La lectura multimodal requiere interpretar cómo se complementan o contradicen esos recursos. Un gráfico puede aportar evidencia cuantitativa, mientras que un video puede contextualizar una experiencia; sin embargo, una imagen también puede estar desactualizada o utilizarse fuera de contexto.

Peña Acuña y Alfonso-Jaramillo (2026) encontraron que las estrategias transmedia pueden fortalecer habilidades críticas y multimodales al distribuir una experiencia de aprendizaje entre diferentes plataformas. Esta perspectiva permite que los estudiantes comparen cómo se representa un mismo acontecimiento en una noticia, un video, una infografía y una publicación institucional. La tarea crítica consiste en analizar qué aporta cada formato, qué omite y qué recursos utiliza para persuadir.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

La lectura multimodal no debe confundirse con consumir muchos formatos. Si el estudiante mira un video, observa una infografía y lee un texto sin establecer relaciones entre ellos, la actividad puede quedarse en una acumulación de estímulos. El docente debe solicitar síntesis, comparación y justificación: qué evidencia resulta más sólida, qué representación es más clara y qué diferencias existen entre los mensajes.

Un producto de aprendizaje puede ser un mapa argumental digital que conecte afirmaciones, evidencias, fuentes y conclusiones. De esta manera, el hipertexto se utiliza para organizar el razonamiento y no solo como soporte de información.

Estrategias metacognitivas para una lectura profunda

La metacognición consiste en planificar, supervisar y evaluar el propio proceso de aprendizaje. En lectura hipertextual, implica establecer un propósito, decidir qué enlaces consultar, reconocer cuándo se ha perdido el hilo y comprobar si la información reunida responde a la pregunta inicial. Estas acciones ayudan a controlar la navegación y a mantener una comprensión global.

Una estrategia útil es la lectura en tres momentos. Antes de navegar, el estudiante formula una pregunta y anticipa qué tipo de fuentes necesita. Durante la lectura, registra ideas principales, evidencia, dudas y enlaces relevantes. Después, integra la información, contrasta perspectivas y redacta una conclusión que responda a la pregunta inicial. La estrategia puede apoyarse con organizadores gráficos y listas de verificación.

Angrum et al. (2026) resaltan que la lectura digital basada en problemas puede estimular razonamiento y reflexión cuando se vincula con una situación que requiere análisis. La lectura adquiere mayor profundidad si el estudiante debe resolver una pregunta real, como evaluar la calidad de una campaña ambiental, comparar propuestas de salud pública o identificar argumentos en un debate comunitario.

La autorregulación también requiere enseñar cuándo detener la búsqueda. La navegación ilimitada puede generar sobrecarga y dispersión. Un criterio práctico es establecer un número inicial de fuentes y ampliar la búsqueda solo cuando existan vacíos o contradicciones importantes. El objetivo no es reunir la mayor cantidad de enlaces, sino seleccionar evidencia suficiente y pertinente.

Propuestas didácticas para el aula

Una primera estrategia es la lectura comparativa de noticias. El docente selecciona dos o tres publicaciones digitales sobre un mismo acontecimiento, junto con una fuente primaria cuando esté disponible. Los estudiantes identifican afirmaciones principales, autoría, fecha, evidencias y lenguaje

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

persuasivo. Luego elaboran una tabla de coincidencias y diferencias y justifican cuál fuente resulta más confiable para responder una pregunta concreta.

Una segunda estrategia es la investigación guiada por problemas. Se plantea una pregunta vinculada con el entorno, por ejemplo: ¿qué factores explican la contaminación de un río cercano? Los estudiantes consultan informes institucionales, artículos, mapas y noticias. Deben registrar de dónde procede cada dato, contrastar explicaciones y distinguir evidencia científica de opiniones. La conclusión debe incorporar referencias y reconocer información que todavía falta.

Una tercera propuesta es la lectura de hipertextos literarios o narrativas transmedia. El grupo explora una historia que se desarrolla mediante texto, imágenes, audio y recursos complementarios. Después analiza cómo cambia la interpretación según el orden de lectura, qué perspectivas están representadas y cuáles quedan fuera. Esta actividad permite discutir narrador, punto de vista, intención y construcción del significado.

Una cuarta estrategia es el debate basado en fuentes. Cada equipo recibe enlaces con argumentos diferentes sobre un tema controversial y prepara una posición sustentada. Durante el debate, debe citar evidencias, responder objeciones y reconocer límites de sus argumentos. La evaluación considera calidad de las fuentes, coherencia de las razones y disposición para revisar una postura ante nueva evidencia.

Para todas las estrategias se recomienda una guía que incluya pregunta central, propósito de lectura, criterios de selección de fuentes, registro de evidencias y preguntas de reflexión. La guía debe ser progresivamente retirada a medida que el alumnado adquiere autonomía.

Evaluación del pensamiento crítico en la lectura hipertextual

La evaluación no debería limitarse a comprobar si el estudiante recuerda datos de una página. Debe valorar si puede identificar la tesis, distinguir hechos de opiniones, reconocer supuestos, comparar fuentes, evaluar evidencias y elaborar conclusiones justificadas. También conviene observar la calidad de la navegación: si el alumno selecciona enlaces pertinentes, registra sus fuentes y mantiene el propósito de búsqueda.

Una rúbrica puede considerar cinco dimensiones: comprensión global del tema; evaluación de credibilidad y relevancia; análisis de argumentos y evidencias; integración de información de distintas fuentes; y reflexión sobre el propio proceso de lectura. Cada dimensión puede describirse en niveles de desempeño para que el estudiante conozca qué significa una respuesta básica, adecuada o avanzada.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Los productos evaluables pueden incluir informes breves, mapas conceptuales, reseñas críticas, debates, podcasts argumentativos o portafolios digitales. La elección debe responder al objetivo y no a la novedad del formato. Un podcast bien producido, por ejemplo, no demuestra pensamiento crítico si no presenta argumentos y fuentes verificables.

La autoevaluación es especialmente importante. Al terminar una tarea, el estudiante puede responder qué fuente cambió su comprensión, qué información descartó y por qué, qué dudas permanecen y qué haría diferente en una próxima búsqueda. Estas preguntas permiten observar procesos que no siempre aparecen en una prueba de opción múltiple.

Riesgos, brecha digital y papel del docente

Entre los riesgos de la lectura hipertextual se encuentran la dispersión, la sobrecarga informativa, la exposición a desinformación y la tendencia a leer fragmentos sin construir una visión global. Además, las diferencias en conectividad, dispositivos y alfabetización digital pueden producir desigualdades en las oportunidades de aprendizaje. Las instituciones deben prever recursos accesibles y alternativas para estudiantes con acceso limitado.

La complejidad del diseño digital también puede afectar a lectores con necesidades educativas específicas. Es necesario considerar legibilidad, compatibilidad con lectores de pantalla, subtítulos, estructura clara, tamaño de letra y posibilidad de descargar materiales. La inclusión no consiste únicamente en ofrecer el mismo enlace a todos, sino en asegurar que cada estudiante pueda acceder, comprender y participar.

El docente cumple una función decisiva como mediador. Selecciona fuentes iniciales, modela cómo verificar información, enseña a reconocer argumentos y acompaña la reflexión. No se trata de controlar cada clic, sino de proporcionar criterios para que el estudiante aprenda a tomar decisiones fundamentadas. La formación docente debe incluir lectura digital crítica, evaluación de recursos y diseño de actividades de indagación, el uso de textos impresos y digitales puede ser complementario. Para ciertos contenidos complejos, una lectura lineal y sostenida puede facilitar la concentración; para investigar perspectivas y rastrear evidencia, el hipertexto ofrece ventajas. La decisión debe responder al propósito de aprendizaje y no a la idea de que un formato es siempre superior al otro.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

CONCLUSIONES

La revisión permite concluir que la lectura hipertextual ofrece oportunidades relevantes para el desarrollo del pensamiento crítico porque facilita el acceso a perspectivas diversas, la consulta de fuentes originales y la comparación de información presentada en distintos formatos. Estas posibilidades pueden fortalecer el análisis, la evaluación de evidencias, la interpretación y la construcción de argumentos, siempre que se integren en actividades con propósitos claros.

No obstante, la lectura no lineal también plantea exigencias cognitivas. La multiplicidad de enlaces puede generar desorientación, fragmentación y sobrecarga, especialmente cuando el estudiante carece de estrategias de navegación y autorregulación. La evidencia de Krenca et al. (2024) muestra que ciertas funciones de los enlaces pueden interferir con la comprensión, mientras que las investigaciones sobre comprensión de hipertextos destacan la importancia de las funciones ejecutivas y el control de la navegación.

Se identificó que el pensamiento crítico requiere una enseñanza explícita. Los estudiantes necesitan aprender a formular preguntas, valorar la autoría y actualidad de las fuentes, contrastar datos, identificar intenciones, distinguir hechos de opiniones y justificar conclusiones. La lectura digital basada en problemas y las estrategias transmedia pueden contribuir a estos procesos cuando conectan los contenidos con situaciones significativas y promueven reflexión, colaboración y evaluación.

Por último, se recomienda que las instituciones educativas incorporen la lectura hipertextual de manera gradual, con acompañamiento docente, criterios de evaluación transparentes y atención a la brecha digital. El propósito no debe ser formar lectores que naveguen rápidamente, sino personas capaces de comprender, cuestionar y utilizar responsablemente la información. La lectura hipertextual contribuye al pensamiento crítico cuando cada enlace se convierte en una oportunidad para preguntar, verificar y razonar.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alkhalaf, A. (2026). Digital reading in higher education: Trends, behaviours, and evidence-based strategies—A systematic review. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 25(7), 222–243. https://doi.org/10.26803/ijlter.25.7.11

Angrum, A. T., Suwarna, & Syamsi, K. (2026). Problem-based digital reading for critical thinking development in Indonesia EFL context: A systematic literature review. International Journal of Special Education, 41(12s), 572–585.

https://internationalsped.com/index.php/ijse/article/view/4045

Faria, A., Ferreira, P., & Gonçalo, C. (2021). Motivation for reading through transmedia storytelling: A case study for a middle school in the Médio Tejo region. Education in the Knowledge Society, 22, e23680. https://doi.org/10.14201/eks.23680

Gaete, R. (2021). Evaluación de resultados de aprendizaje mediante organizadores gráficos y narrativas transmedia. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 20(44), 384–407. https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.022

Krenca, K., Taylor, E., & Deacon, S. H. (2024). Scrolling and hyperlinks: The effects of two prevalent digital features on children's digital reading comprehension. Journal of Research in Reading, 47(3), 269–291. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12468

Peña Acuña, B., & Alfonso-Jaramillo, J. F. (2026). Estrategias transmedia en educación lectora: Un estudio sistemático. Revista Prisma Social, (53), 465–483. https://doi.org/10.65598/rps.5958

Tabullo, Á. J., Saux, G. I., & Pearson, M. R. (2025). The role of executive functions in adolescents' hypertext comprehension. Journal of Research in Reading, 48(1), 3–23.

Taky-eddine, O., & Madaoui, R. (2026). Improving EFL students' hypertext reading comprehension through metacognitive reading strategy training: A quasi-experimental study. Computers in the Schools. https://doi.org/10.1080/07380569.2026.2705836

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El articulo no es producto de una publicación anterior.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial