

Pensamiento crítico y textualización argumentativa en estudiantes universitarios

Critical Thinking and Argumentative Text Production in University Students

 **Mariela Espinoza Vizquerra**

mariela.espinoza@unmsm.edu.pe ✉
Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
Lima, Perú

 **Doris Elida Fuster Guillen**

dfusterg@unmsm.edu.pe
Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
Lima, Perú

Resumen

Contexto: Esta investigación aborda la influencia del pensamiento crítico en la textualización argumentativa en estudiantes universitarios. **Objetivo:** Determinar la influencia del pensamiento crítico en la producción de textos argumentativos en estudiantes universitarios. **Metodología:** Estudio cuantitativo, con diseño no experimental de corte transversal y tipo correlacional causal. Se seleccionó una muestra de 120 estudiantes mediante muestreo no probabilístico. Se utilizaron dos cuestionarios validados para medir ambas variables. **Resultados:** El 52,5 % de los estudiantes presentó un nivel regular de pensamiento crítico, mientras que el 61,7 % mostró un nivel deficiente en textualización argumentativa. El análisis de regresión logística ordinal reveló que el pensamiento crítico influye significativamente en la textualización argumentativa ($p=0.018$), explicando el 9,9 % de la varianza. **Conclusiones:** El pensamiento crítico tiene una influencia significativa en la producción de textos argumentativos, fortaleciendo la competencia escrita, aunque su impacto depende de las estrategias pedagógicas y el contexto formativo.

Palabras clave: Pensamiento crítico; Escritura académica; Argumentación; Estudiantes universitarios; Educación superior.

Abstract

Background: Critical thinking is a determining factor in the development of argumentative writing skills within higher education. **Objective:** To determine the influence of critical thinking on argumentative text production among university students. **Methods:** A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and correlational-causal study was conducted with a non-probabilistic sample of 120 students. Two validated questionnaires were administered to measure both variables. **Results:** Findings indicate that 52.5% of students possessed intermediate critical thinking levels, while 61.7% exhibited low proficiency in argumentative writing. Ordinal logistic regression revealed that critical thinking significantly influences argumentative text production ($p=0.018$), accounting for 9.9% of the variance. **Conclusion:** Critical thinking significantly strengthens argumentative competence; however, its impact remains contingent upon pedagogical strategies and the specific formative context.

Keywords: critical thinking, academic writing, argumentation, university students, higher education.

Introducción

La formación de profesionales competentes en la educación superior contemporánea exige, de manera inexorable, el desarrollo integrado de competencias cognitivas complejas que trasciendan la mera memorización y se orienten hacia el análisis crítico, la argumentación fundamentada y la comunicación académica efectiva (Arellano et al.; 2024; Plúa et al.; 2021). En este contexto epistemológico, la investigación sobre el pensamiento crítico y la textualización argumentativa adquiere una relevancia fundamental, dado que ambos constructos se constituyen como pilares indispensables para el desarrollo del intelectual universitario capaz de enfrentar los desafíos cognitivos y comunicativos del siglo XXI (Vygotsky, 1978; Parodi, 2003).

Desde una perspectiva histórica, la génesis del pensamiento crítico se sostiene en la teoría constructivista donde Piaget conceptualizó el desarrollo cognitivo como un proceso dinámico mediante el cual los sujetos reconstruyen estructuras mentales a través de la asimilación y acomodación, lo que fundamenta la idea de aprendizaje activo y significativo (Piaget, 1991; Chang, 2023). Paralelamente, Vygotsky planteó que el aprendizaje es esencialmente social y que la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el espacio entre lo que el aprendiz puede hacer solo y lo que puede lograr con mediación habilita la internalización de funciones superiores mediante la interacción y el andamiaje. Estas nociones han sido retomadas por la investigación contemporánea que vincula enfoques constructivistas con el desarrollo de habilidades críticas y argumentativas en contextos universitarios (Vygotsky, 1978; Ronquillo et al.; 2023).

En este marco teórico, el pensamiento crítico es un proceso racional que exige interpretar la información, valorar su solidez, elaborar inferencias y deducciones coherentes, explicar las ideas con claridad y autorregular de manera continua el propio pensamiento (Zhai y Zhang, 2023). Por su parte Ennis (2011) consolidó el pensamiento crítico como un proceso reflexivo y razonable centrado en la toma de decisiones fundamentadas, distinguiendo cinco dimensiones interrelacionadas: habilidades cognitivas específicas, razonamiento inferencial, habilidades críticas básicas, habilidades auxiliares y disposiciones actitudinales, cuya integración epistémica permite el análisis profundo y la evaluación crítica de la información (Pinedo, 2025).

Donde la habilidad inferencial es la dimensión central del pensamiento crítico, pues permite extraer conclusiones válidas a partir de premisas mediante procesos de deducción, inducción o formulación de hipótesis (Ennis, 2011; Rapanta y Iordanou, 2023). A ello se suma, la disposición de la actitud que muestra el estudiante por examinar perspectivas alternativas, valorar evidencias y ajustar sus creencias y características esenciales para guiar el pensamiento crítico hacia fines intelectualmente virtuosos (Haro, 2023; Khorasane, 2022). Entonces, esto implica habilidades cognitivas fundamentales como interpretar información de manera rigurosa, evaluar validez y pertinencia de las evidencias, formular inferencias lógicas y construir argumentos sólidos bien estructurados (Facione, 2015; Cardoso et al.; 2019).

No obstante, la escasa formación en pensamiento crítico en los procesos formativos y su limitada incorporación en las prácticas pedagógicas dificultan su desarrollo efectivo en los estudiantes (Eze et al.; 2022), siendo una problemática actual en la educación superior, manifestándose de manera preocupante a nivel internacional, revelando brechas significativas entre las competencias deseadas y las efectivamente

desarrolladas por los estudiantes universitarios (Flores, 2012; Vendrell et al.; 2024). Investigaciones recientes evidencian esta situación crítica: estudios mexicanos documentan las principales barreras para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación universitaria, identificando factores metodológicos, pedagógicos e institucionales que limitan el progreso estudiantil (Cifuentes et al.; 2024).

En este marco, diversas investigaciones, específicamente, en el contexto venezolano, revisiones sistemáticas confirman las implicancias del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, evidenciando la necesidad urgente de intervenciones educativas que fortalezcan estas competencias (Vendrell et al.; 2024). De manera complementaria, estudios euroasiáticos han profundizado en las metodologías activas más efectivas para el desarrollo del pensamiento crítico, analizando propuestas educativas implementadas en la educación superior (Fernández et al.; 2025). Paralelamente, investigaciones asiáticas realizadas en Indonesia han documentado limitaciones significativas en la preparación docente para implementar estrategias de pensamiento crítico, señalando deficiencias en la formación pedagógica (Anggraeny y Khongput, 2022).

Respecto a la textualización argumentativa, esta capacidad discursiva compleja se define como una práctica comunicativa y epistémica que trasciende la mera organización textual para convertirse en una actividad cognitiva sofisticada que exige la formulación explícita de tesis, la construcción lógica de argumentaciones sustentadas y la elaboración de conclusiones coherentes (Siegel, 2024; Parodi, 2003). Desde esta perspectiva, la argumentación escrita constituye un proceso cognitivo que integra conocimientos, habilidades y disposiciones, requiriendo el desarrollo de estrategias metacognitivas, la aplicación de criterios racionales de evaluación y la capacidad de construir textos coherentes, cohesivos y fundamentados (Palencia, 2022).

Ahora bien, el alcance de la problemática argumentativa en la educación superior se evidencia a través de investigaciones empíricas que documentan déficits significativos en las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios (Galarza, 2025; Herrada y Herrada, 2023). En estudios uruguayos, se ha analizado la competencia argumentativa en estudiantes universitarios ingresantes, evidenciando procesos cognitivos complejos requeridos para el desarrollo de estrategias argumentativas efectivas (Curcio et al.; 2022). Una investigación chilena documenta que los estudiantes perciben limitaciones en sus habilidades para escribir textos argumentativos, señalando la necesidad de intervenciones pedagógicas específicas (Villalón y Berrios, 2023). Desde una perspectiva metodológica, estudios documentales han revisado la literatura sobre argumentación escrita en estudiantes universitarios, identificando patrones consistentes en dificultades en la producción de textos coherentes y fundamentados (Guzmán-Cedillo, 2020). De manera complementaria, investigaciones realizadas en Arabia Saudí han identificado problemas específicos en la escritura argumentativa, evidenciando desafíos adicionales relacionados con aspectos lingüísticos, culturales y pedagógicos (Ozfidan y Mitchell, 2020).

En este contexto global, los propósitos del desarrollo argumentativo se orientan hacia la formación integral del estudiante universitario como agente reflexivo, crítico y propositivo, capaz de analizar, evaluar y generar conocimiento a través de la producción de textos argumentativos que contribuyan al avance científico y al desarrollo social sostenible (Rojas et al.; 2025; Fascione et al.; 2020). La argumentación constituye un intercambio de razones orientadas a defender, cuestionar o modificar creencias y

opiniones dentro de un contexto comunicativo específico, convirtiendo la argumentación escrita en una herramienta epistémica fundamental para la construcción del conocimiento y la transformación cognitiva (Siegel, 2024).

La relevancia de estudiar la relación entre pensamiento crítico y textualización argumentativa radica, por tanto, en su contribución directa al desarrollo de competencias cognitivas integradas, esenciales para la formación de profesionales críticos, reflexivos y propositivos, capaces de analizar información compleja, construir argumentos sólidos y contribuir al desarrollo de una sociedad democrática, sostenible y basada en conocimiento científico (Juita et al, 2025; Rojas et al.; 2025). En el marco de la Agenda 2030 de la UNESCO (2023), el pensamiento crítico y la resolución de problemas constituyen competencias fundamentales para que los estudiantes estén preparados para los desafíos del siglo XXI, promoviendo la formación de ciudadanos críticos que analicen, cuestionen, investiguen y propongan soluciones a problemas complejos en una sociedad de constantes cambios y avances.

En este contexto, el propósito de esta investigación se orienta a comprender la influencia del pensamiento crítico en la textualización argumentativa en estudiantes universitarios, identificando factores influyentes y aportando evidencia científica para el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas que fortalezcan estas competencias esenciales en la educación superior. Para lograrlo, este estudio tiene como objetivo principal determinar la influencia del pensamiento crítico en la textualización argumentativa en estudiantes del nivel superior, 2025.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, orientado a la medición objetiva de las variables. Fue de tipo básico, con fines explicativos para comprender la relación entre el pensamiento crítico y la textualización argumentativa. Se empleó un diseño no experimental, dado que no se manipularon variables, y fue de corte transversal, porque se recolectaron los datos en un único momento. El nivel del estudio fue correlacional causal, ya que se buscó determinar la influencia entre ambas variables, aplicando un método hipotético deductivo.

La población estuvo compuesta por 175 estudiantes universitarios del primer ciclo de estudios, de una universidad pública. La muestra fue de 120 universitarios, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los criterios de inclusión fueron: estudiantes matriculados en el año académico 2025, con matrícula activa en las carreras profesionales. Los criterios de exclusión fueron: estudiantes en situación de retiro académico, con licencia de estudios o que no completaron la evaluación.

Para la recolección de datos se utilizó la encuesta y se aplicaron dos cuestionarios: El Cuestionario de Pensamiento Crítico: Basado en las cinco dimensiones propuestas por Ennis (2011), compuesto por 25 ítems con escala Likert de 5 puntos. Incluye dimensiones sobre habilidades cognitivas, razonamiento inferencial, habilidades críticas básicas, habilidades auxiliares y disposiciones actitudinales. El Cuestionario de Textualización Argumentativa: Basado en el modelo de Parodi (2003), compuesto por 15 ítems que evalúan las tres dimensiones: tesis, argumentación y conclusión.

Ambos instrumentos fueron validados por juicio de expertos en el área de educación y comunicación, quienes evaluaron la pertinencia, relevancia y claridad de los ítems. La validez se calculó mediante el coeficiente V de Aiken, obteniendo valores superiores a 0.8 en todos los ítems, confirmando la validez del contenido.

La confiabilidad se determinó mediante el coeficiente Kuder Richardson (KR-20) para la primera variable (0,876) y con el alfa de Cronbach para la segunda variable (0,875), respectivamente, evidenciando adecuados niveles de confiabilidad.

La investigación se desarrolló cumpliendo con los principios éticos fundamentales de la investigación científica e institucional. Asegurando a los participantes el derecho a la confiabilidad y uso exclusivo de su información, preservando el anonimato, el respeto, la integridad y seguridad de los involucrados.

En cuanto a la recolección de datos, se realizó en horarios previamente coordinados con las autoridades académicas. Se aplicaron los instrumentos de forma simultánea en aulas designadas, con un tiempo estimado de 45 minutos para completar ambos cuestionarios.

Finalmente, los datos se procesaron mediante el software SPSS versión 28.0. Se realizó un análisis descriptivo para caracterizar la distribución de las variables, calculando frecuencias, porcentajes, media, desviación estándar y percentiles. Para el análisis inferencial se aplicó la regresión logística ordinal para determinar la influencia del pensamiento crítico en la textualización argumentativa, considerando un nivel de significancia de $p < 0.05$.

Resultados

Los resultados obtenidos del estudio sobre pensamiento crítico y textualización argumentativa en estudiantes universitarios derivan del análisis sistemático de los datos recolectados mediante los instrumentos aplicados. Los hallazgos se organizan de forma objetiva y estructurada de acuerdo con las dimensiones evaluadas y las variables establecidas, sin incorporar interpretaciones valorativas, las cuales serán desarrolladas en la sección de discusión.

Los resultados permiten identificar los niveles de desarrollo del pensamiento crítico y su relación con la capacidad de elaborar textos argumentativos coherentes, cohesionados y fundamentados, así como las principales tendencias y regularidades observadas en la población estudiada. Estos hallazgos constituyen la base empírica para la comprensión del fenómeno analizado y la formulación de conclusiones sustentadas en evidencia.

Tabla 1. Distribución porcentual del pensamiento crítico

| Nivel | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Deficiente | 35 | 29.2 |
| Regular | 63 | 52.5 |
| Bueno | 21 | 17.5 |
| Excelente | 1 | 0.8 |
| Total | 120 | 100.0 |

La Tabla 1, revela que el 52.5% de los estudiantes evaluados evidenció un nivel regular del pensamiento crítico, mientras que el 29.2% se situó en un nivel deficiente, un 17.5% alcanzó un nivel bueno y un 0.8% evidenció un nivel excelente. Donde predomina resultados de niveles regular y deficiente de pensamiento crítico, lo que implica que para los estudiantes el pensamiento crítico es un proceso complejo que implica interpretar, evaluar, inferir, explicar y autorregular el pensamiento (Zhai y Zhang, 2023), habilidades que no parecen estar consolidadas en los estudiantes evaluados, lo que sugiere brechas persistentes del pensamiento crítico en la educación superior (Flores et al.; 2012; Cifuentes et al.; 2024; Vendrell et al.; 2024). Además, Tal como sugiere Eze et al. (2022), la escasa formación en pensamiento crítico en los procesos formativos y su limitada incorporación en las prácticas pedagógicas dificultan su desarrollo efectivo en los estudiantes.

Tabla 2 Distribución porcentual por dimensiones del pensamiento crítico

| | Habilidades cognitivas | | Razonamiento inferencial | | Habilidades críticas | | Habilidades auxiliares | | Disposiciones actitudinales | |
|------------|------------------------|-------|--------------------------|-------|----------------------|-------|------------------------|-------|-----------------------------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Deficiente | 21 | 17.5 | 4 | 3,3 | 26 | 21,7 | 24 | 20,0 | 16 | 13,3 |
| Regular | 43 | 35.8 | 7 | 5,8 | 45 | 37,5 | 58 | 48,3 | 33 | 27,5 |
| Bueno | 41 | 34,2 | 92 | 76,7 | 39 | 32,5 | 35 | 29,2 | 58 | 48,3 |
| Excelente | 15 | 12,5 | 17 | 14,2 | 10 | 8,3 | 3 | 2,5 | 13 | 10,8 |
| Total | 120 | 100,0 | 120 | 100,0 | 120 | 100,0 | 120 | 100,0 | 120 | 100,0 |

En la Tabla 2, los estudiantes evaluados alcanzaron niveles buenos en las dimensiones razonamiento inferencial (76.7%) y en las disposiciones actitudinales (48.3%) lo cual coincide con la literatura reciente que señala que los estudiantes poseen una adecuada capacidad para establecer relaciones lógicas entre premisas y conclusiones, mediante procesos deductivos e inductivos (Ennis, 2011; Rapanta y Iordanou, 2023). Así como una actitud que muestra motivación y disposición de los estudiantes por examinar perspectivas alternativas, valorar evidencias y ajustar sus creencias y características esenciales para guiar el PC crítico hacia fines intelectualmente virtuosos (Haro, 2023; Khorasane, 2022).

Sin embargo, los resultados de habilidades cognitivas, críticas y auxiliares se ubicaron mayoritariamente en un nivel regular (35.8%, 37.5% y 48.3%), además presentaron los mayores porcentajes en el nivel deficiente, lo que confirma los déficits argumentativos y metacognitivos (Cifuentes et al.; 2024; (Guzmán-Cedillo.(2020). Estos resultados evidencian que, aunque los estudiantes muestran predisposición favorable y capacidad para realizar inferencias, aún enfrentan dificultades para interpretar rigurosamente la información, Esta tendencia ha sido identificada también por Facione (2015), quien señala que el desarrollo del pensamiento crítico no es uniforme entre sus componentes, y que los estudiantes suelen avanzar más rápidamente en aspectos actitudinales y de inferencia que en habilidades metacognitivas o de evaluación rigurosa.

Tabla 3. Distribución porcentual de la textualización argumentativa

| Nivel | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Deficiente | 74 | 61.7 |
| Regular | 39 | 32.5 |

| | | |
|-----------|-----|-------|
| Bueno | 7 | 5.8 |
| Excelente | 0 | 0.0 |
| Total | 120 | 100.0 |

Los resultados de la Tabla 3, muestran que el 61.7% de los estudiantes evidenció un nivel deficiente de textualización argumentativa, seguido de un 32.5% que obtuvo un nivel regular y solo un 5.8% de los estudiantes evaluados alcanzó un nivel bueno. No se evidenciaron casos en el nivel excelente (0%), reflejando que un gran porcentaje de más del 60% de los estudiantes no logran ordenar sus ideas para la construcción lógica de sus escritos. Como sugieren autores como Parodi (2003), Siegel (2024) y Palencia (2022) la textualización argumentativa constituye una actividad epistémica de alta exigencia, que requiere formular tesis explícitas, organizar ideas con coherencia lógica y sustentar argumentos mediante criterios racionales

Tabla 4. Distribución porcentual por dimensiones de la textualización argumentativa

| Dimensión | Deficiente | | Regular | | Bueno | | Excelente | |
|---------------|------------|------|---------|------|-------|------|-----------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Tesis | 88 | 73.3 | 30 | 25.0 | 2 | 1.7 | 0 | 0.0 |
| Argumentación | 63 | 52.5 | 35 | 29.2 | 17 | 14.2 | 5 | 4.2 |
| Conclusión | 39 | 32.5 | 20 | 16.7 | 18 | 15.0 | 43 | 35.8 |

Los hallazgos de la Tabla 4, presentan que el 73.3% de los estudiantes evaluados evidenciaron nivel deficiente en la dimensión tesis de un texto argumentativo, un 52.5% en niveles deficiente de argumentación y un 35.8% alcanzaron niveles excelentes de conclusión. Resultados que reportan que los propios estudiantes reconocen dificultades para estructurar argumentos sólidos y coherentes, a ello se suman factores lingüísticos, culturales y pedagógicos que influyen en el desempeño argumentativo de los estudiantes (Villalón y Berrios, 2023; (Guzmán-Cedillo.(2020); Ozfidan y Mitchell, 2020).

Análisis Inferencial

Para la prueba de hipótesis se planteó determinar si el pensamiento crítico influye significativamente en la textualización argumentativa en estudiantes del nivel superior, 2025.

Tabla 5. Ajuste de los modelos de regresión logística ordinal

| Modelo | -2 log de la verosimilitud | Chi-cuadrado | gl | Sig. |
|-------------------|----------------------------|--------------|----|-------|
| Solo intersección | 32.680 | | | |
| Final | 22.655 | 10.024 | 3 | 0.018 |

En la Tabla 5, se evidenció el resultado de regresión logística, donde el valor de p fue (0,018) menor a la significancia (0,05), indicando que el modelo se ajusta de manera significativa. Es decir, el pensamiento crítico influye significativamente en la textualización argumentativa.

Finalmente, los resultados de la prueba Pseudo R2 de Cox y Snell y Nagelkerke señalaron que la textualización argumentativa fue explicada por el pensamiento crítico en un 8% y 9.9% respectivamente, lo que evidenció una buena calidad de ajuste del modelo.

Discusión

Los hallazgos de este estudio revelan la realidad del pensamiento crítico y la textualización argumentativa en estudiantes universitarios. La tabla 1 al valorar el pensamiento crítico evidenció que el 52.5% de los estudiantes evaluados perciben un nivel regular del pensamiento crítico, mientras que el 29.2% se situó en un nivel deficiente. Por su parte, un 17.5% alcanzó un nivel bueno y apenas un 0.8% evidenció un nivel excelente. El nivel predominante en la muestra fue regular, seguido del deficiente, lo cual permite inferir que más de la mitad de los estudiantes no alcanzan el nivel adecuado para el análisis profundo o razonamiento complejo.

En consonancia con estos datos, los resultados guardan similitud con los hallazgos del estudio realizado por [Figueroa et al. \(2023\)](#) y [Winarti et al. \(2021\)](#), quienes evidenciaron niveles de pensamiento crítico (50%, 55.2%) en estudiantes universitarios. Esta coincidencia sugiere ciertas limitaciones para el análisis profundo en los estudiantes y la elaboración de inferencias razonadas de manera crítica. Cabe destacar que ambos estudios se abordaron con poblaciones universitarias y reflejan una tendencia general en la educación superior que aún enfrenta desafíos pedagógicos, metodológicos y curriculares.

En segundo lugar, la Tabla 2 evidenció que el 76.7% de los estudiantes se ubicaron en un nivel bueno respecto al razonamiento inferencial, de igual manera se apreció que las habilidades cognitivas, así como las habilidades críticas y auxiliares se encontraron en un nivel regular (35.8%, 37.5%, 48.3%). Por otro lado, el 48.3% se situó en un nivel bueno en cuanto a disposiciones actitudinales. Estos resultados hacen manifiesto las grandes diferencias entre las dimensiones de la variable de estudio, mientras que el razonamiento inferencial y las disposiciones actitudinales presentan niveles más altos, las habilidades cognitivas y críticas muestran áreas por mejorar.

Esta tendencia ha sido identificada también por autores como [Facione \(2015\)](#), quien señala que el desarrollo del pensamiento crítico no es uniforme entre sus componentes, y que los estudiantes suelen avanzar más rápidamente en aspectos actitudinales y de inferencia que en habilidades metacognitivas o de evaluación rigurosa.

En tercer lugar, la Tabla 3, que valoró la textualización argumentativa, muestra que el 61.7% de los estudiantes evidenció un nivel deficiente de textualización, seguido de un 32.5% en el nivel regular y un 5.8% de los estudiantes evaluados alcanzó un nivel bueno. No se evidenciaron casos en el nivel excelente (0%), reflejando que un gran porcentaje de más del 60% de los estudiantes no logra ordenar sus ideas para la construcción lógica de sus escritos.

En contraste con estos hallazgos, estos resultados difieren significativamente de los estudios de [Estela et al. \(2023\)](#), quienes evidenciaron que un 59.9% de sus encuestados percibieron niveles buenos en la producción de textos argumentativos. Igualmente difiere de la investigación de [Winarti et al. \(2021\)](#) quienes evidenciaron un 62.6% de estudiantes en niveles medios en desempeño de escritura argumentativa. Estas discrepancias podrían atribuirse a diferencias en el contexto educativo, así como en los enfoques metodológicos, que hacen evidente los resultados hallados en habilidades de textualización argumentativa, reafirmando que existen limitaciones para argumentar con coherencia y lógica en los textos.

En cuarto lugar, la Tabla 4 muestra que el 73.3% de los estudiantes evaluados evidenciaron nivel deficiente en la dimensión tesis de un texto argumentativo, un 52.5% en niveles deficientes de argumentación y un 35.8% alcanzaron niveles excelentes de conclusión. Estos resultados son consistentes con los resultados hallados por [Nirwanto et al. \(2024\)](#), quienes encontraron que un gran porcentaje de estudiantes no pudo proporcionar todos los elementos de un argumento. En particular, el estudio reportó un 67% de estudiantes que no presentaron conclusiones adecuadas, el 47.5% no logró formular la tesis.

Finalmente, en la Tabla 5 se presentaron los resultados inferenciales hallados con el estadístico de regresión logística ordinal, donde el valor de p fue (0,018) menor que el nivel de significancia (0,05), indicando que el modelo se ajusta de manera significativa. Esto demuestra que el pensamiento crítico influye significativamente en la textualización argumentativa. Estos hallazgos coinciden con los reportados por [Ekalia y Susanto \(2025\)](#), quienes encontraron una correlación significativa entre el pensamiento crítico y la escritura argumentativa ($r=0.670$), y con [Winarti et al. \(2021\)](#), quienes concluyeron que los estudiantes con mayores habilidades de pensamiento crítico tienden a producir textos argumentativos de mejor calidad.

No obstante, es importante reconocer las limitaciones de esta investigación para una interpretación adecuada de los resultados. En primer lugar, el diseño no experimental de corte transversal impide establecer relaciones causales definitivas entre las variables estudiadas, limitándose a identificar asociaciones entre pensamiento crítico y textualización argumentativa. El muestreo no probabilístico por conveniencia restringe la generalización de los resultados a poblaciones universitarias similares, reduciendo la representatividad muestral. Asimismo, la dependencia de autoevaluaciones mediante cuestionarios introduce la posibilidad de sesgo de respuesta, particularmente relacionado con la deseabilidad social o la autopercepción de competencias académicas.

Otra limitación significativa radica en el contexto geográfico limitado del estudio, realizado en una sola universidad pública peruana, lo que impide extrapolar los hallazgos a la diversidad institucional de la educación superior latinoamericana. El periodo temporal de aplicación de instrumentos (año académico 2025) representa un corte sincrónico que no permite analizar la evolución de estas competencias a lo largo del tiempo.

Por último, la medición cuantitativa de constructos cualitativamente complejos como el pensamiento crítico y la argumentación pueden no capturar completamente la riqueza y complejidad de estas habilidades cognitivas, requiriendo futuras investigaciones cualitativas o mixtas para profundizar en los mecanismos subyacentes.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio evidencian que el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios presenta niveles predominantemente regulares y deficientes, con un desarrollo desigual entre sus dimensiones, lo que, de una u otra forma, afecta directamente en la calidad de su textualización argumentativa. En este sentido, el análisis inferencial mediante regresión logística confirmó que el pensamiento crítico influye significativamente en la producción de textos argumentativos, aunque dicho impacto está condicionado por la solidez de las estrategias pedagógicas y el contexto formativo en el que se desarrollan.

A partir de estos resultados se concluye que fortalecer las competencias argumentativas en los estudiantes universitarios requiere intervenciones educativas intencionales, que integren una enseñanza con habilidades de análisis, síntesis y evaluación crítica, promoviendo la elaboración de textos argumentativos lógicos, coherentes y sustentados en evidencia sólida. Para ello, es fundamental diseñar currículos que incorporen el pensamiento crítico como competencia transversal en todas las asignaturas, evitando su tratamiento como contenido aislado. Esta integración debe facilitar la evaluación de argumentos en diversas disciplinas y el análisis crítico de fuentes académicas.

De igual manera, resulta fundamental impulsar programas de formación docente especializados en metodologías activas para la enseñanza del pensamiento crítico y la argumentación escrita. Estos programas pueden incluir talleres prácticos sobre técnicas de debate, análisis de casos, mapas conceptuales y construcción lógica de argumentos. En paralelo, se recomienda implementar talleres de escritura argumentativa que enseñen explícitamente la estructura de los textos, desde la formulación de tesis hasta la elaboración de conclusiones coherentes, incorporando retroalimentación individualizada y práctica con textos reales.

Asimismo, incorporar tecnologías educativas puede potenciar el desarrollo de estas competencias mediante el uso de plataformas digitales, simuladores de debates, aplicaciones de análisis de argumentos y entornos virtuales colaborativos que promuevan la construcción de textos argumentativos. Para garantizar la efectividad de estas acciones, es necesario establecer sistemas de evaluación formativa continua que permitan medir el progreso en pensamiento crítico y argumentación a lo largo de la trayectoria universitaria, utilizando rúbricas específicas y mecanismos de seguimiento longitudinal.

Finalmente, se propone fomentar proyectos interdisciplinarios que articulen el pensamiento crítico y la argumentación escrita en torno a problemas reales de la sociedad, promoviendo el intercambio de perspectivas diversas y el compromiso reflexivo de los estudiantes. Estas acciones están orientadas a transformar la realidad educativa identificada en el estudio, promoviendo un desarrollo integral de las competencias cognitivas esenciales para la formación de profesionales críticos, reflexivos y comprometidos con el avance académico y social.

Acerca de

Contribución de los autores: Todos los autores contribuyeron a la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual. Todos aprobaron la versión final para su publicación.

Financiamiento: Los autores declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Objetos de ciencia abierta: DMP indicarlo en formato <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i41.1201>

Historia del artículo: Artículo recibido 4 de noviembre 2025 | Aceptado 15 de diciembre 2025 | Publicado 5 de enero 2026

Cómo citar:

Espinoza Vizquerra, M.; Fuster Guillen, D. E. (2026). Pensamiento crítico y textualización argumentativa en estudiantes universitarios. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 10(41), 130–146. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i41.1201>

Referencias

Anggraeny, E.; y Khongput, S. (2022). Teachers' perceptions and practices of critical thinking instruction in Indonesian senior high schools: A case study. *TEFLIN Journal*, 33(1), 21-26. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1354260>

Arellano, E.; Carcausto, W.; y Ulloa, D. (2024). Desarrollo de la lecto-escritura académica a partir de habilidades de investigación en educación superior. *ITribunal*, 4(9), 631-652. <https://revistatribunal.org/index.php/tribunal/article/view/276/643>

Estela S.; Manuel.; Y Pérez D.; Tesoro Y. (2023) Producción de textos en estudiantes de educación superior: Revisión sistemática <https://doi.org/10.53673/th.v3i2.230>

Cardoso, E.; Duran, M.; Ortega, P. (2019). Importance of the intellectual standards of critical thinking in higher education students. *Revista Yachay*, 8(1), 607-611. <https://revistas.uandina.edu.pe/index.php/Yachay/article/view/181/170>

Guzmán-Cedillo, Y. I.; Macías, R. D. C. F. (2020). La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. Revisión de la literatura. *Educación*, 56(1), 15-34. Cifuentes, J.; Araque R.; Montoya, A. (2024). Desarrollo del Pensamiento Crítico en la Universidad: Identificación de barreras y propuestas de mejora. *Perfiles Educativos*, 46(183), 1-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602024000200001

Chang, S. (2023). Constructivism in Education: Exploring the Contributions of Piaget, Vygotsky, and Bruner. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 12 (7), 274-278. <https://doi.org/10.21275/SR23630021800>

Ennis, R. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26(2), 5-19. <https://doi.org/10.5840/inquiryct201126224>

Eze, K.; Gervase, C.; Dubihlela, J. (2022). Students' views regarding the barriers to learning critical thinking. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 11(4):355-364. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v11i4.1797>

Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment. <https://www.researchgate.net/publication/251303244>

Facione, P.; Gittens, C.; Facione, N. (2020). What the Data Tell Us about Human Reasoning. *Critical Thinking and Reasoning*, 272-297. https://www.researchgate.net/publication/368278728_What_the_Data_Tell_Us_about_Human_Reasoning

Ekalia, Y. J.; Jemadi, F.; Susanto, I. (2025). Critical Thinking Skills and Argumentative Writing Ability: Is there any Correlation?. *DIAJAR: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 4(3), 471-482. Fernández, A.; González, C.; Domínguez, D. (2025). Metodologías activas para el desarrollo de pensamiento crítico en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Espacios*, 46(4), 13-27. <https://www.revistaespacios.com/a25v46n04/a25v46n04p13.pdf>

Flores, K.; Matkin, G.; Burbach, E.; Quinn, C.; Harding, H. (2012). Deficient critical thinking skills among college graduates: Implications for leadership. *Educational Philosophy and Theory*, 44(2), 212-230. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1469-5812.2010.00672.x>

Galarza, E. (2025). Fortalecimiento de la competencia argumentativa mediante la producción y publicación de ensayos académicos en estudiantes de ingeniería agrícola. *Journal of humanities Titicaca*, 4(1), 43-57. <https://revistas.unap.edu.pe/jht/index.php/jht/article/view/96>

Haro, M. (2023). La apertura mental como aparte al bienestar psicológico del individuo. *Revista Hojas y Hablas*, 24, 49-60. <https://revistas.unimonserate.edu.co/hojasyhablas/article/view/417/309>

Herrada, G.; Herrada, R. (2023). Competências Argumentativas para a Elaboração de Ensaio Académicos no Ensino Superior. *Revista Colombiana de Educación*, 9(2), 95-119. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17085>

Figueroa Pastrana, M. D. P. (2023). Pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje de los estudiantes de VII ciclo de la Escuela Profesional de Lengua Española, Universidad Nacional de Educación, 2020. <https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/deae4544-7ae8-4389-9f79-5367df3fd9d3>

Juita, Y.; Jemadi, F.; Susanto, I. (2025). Critical thinking skills and argumentative writing ability: Is there any correlation. *DIAJAR: Jurnal pendidikan dan pembelajaran*, 4(3), 471-482. <https://www.journal.yp3a.org/index.php/diajar/article/view/5108/1531>

Khorasane, K. (2022). Being Open-Minded about Open-Mindedness. *Philosophy* 99 (2): 1-31. https://www.researchgate.net/publication/378357908_Being_Open-Minded_about_Open-Mindedness

Curcio, J. M.; Peralta, N. S.; Castellaro, M. (2022). Argumentación escrita en estudiantes universitarios ingresantes de psicología. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 12(3), 4-17. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-70262022000300004&script=sci_arttext

Nirwanto, R.; Mukminatien, N.; Suryati, N. (2024). Investigating the element distribution of argumentative essay and its quality: The case of Indonesian EFL students' writing. *Journal on English as a Foreign Language*, 14(1), 316-345. <https://doi.org/10.23971/jefl.v14i1.7824>

Ozfidan, B.; Mitchell, P. (2020). Detected difficulties in argumentative writing: The case of culturally and linguistically Saudi backgrounded students. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), <https://doi.org/10.29333/ejecs/382>

Palencia, M. (2022). Capacidad de producción de ensayos argumentativos: Una competencia para la formación de jóvenes científico-investigadores. *Revista*

Horizontes, 6(23), 733-743. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.373>

Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva-discursiva*. Ediciones Universitarias de Valparaíso. <http://www.giovanniparodi.cl>

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor S.A. <https://doi.org/10.1007/BF02207770>

Pinedo, V. (2025). Pensamiento crítico en la educación contemporánea: una revisión sistemática desde la práctica docente y la formación pedagógica. *Revista INVECOM*, 6(2), <https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3995>

Plúa, C.; Quindemil, E.; Rumbaut, F. (2021). Alfabetización informacional y competencias informacionales en ciencias de la educación: una perspectiva iberoamericana. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, vol. Especial, 1-11. <https://www.redalyc.org/journal/6731/673171216001/html/>

Rapanta, C.; Iordanou, K. (2023). Argumentation and critical thinking, *Elsevier*, 575-587. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14073-4>

Rojas, E.; Franco, E.; Arteta, E.; Carcausto, W. (2025). Critical Thinking in Academic Writing at the University: A Scoping Review. *Journal of Educational and Social Research*, 15(4), 244-254. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Ronquillo, G.; Mora, E.; Bohorquez, A.; Padilla, J. (2023). Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. *Journal of science and research*, 256- 273. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10420471>

Siegel, H. (2024). Arguing with arguments: Argument quality, argumentative norms, and the strengths of the epistemic theory. *Informal Logic*, 43(4), 465-526. <https://doi.org/10.22329/il.v43i4.7667>

UNESCO. (2023). El pensamiento crítico y la interdisciplinariedad son clave para que los estudiantes estén preparados para el clima. *Scientific Research Publishing*. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=102254>

Vendrell, E.; Ferré, P.; Demestre, J. (2024). Revisión sistemática sobre las implicancias del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 97-115. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632026000102097&script=sci_arttext

Villalón, R.; Berrios, M. (2023). La escritura académica: percepciones y evaluación de estudiantes de una universidad chilena. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 40(2), 34-52. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322023000200003&script=sci_arttext

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://autismusberatung.info/wp-content/uploads/2023/09/Vygotsky-Mind-in-society.pdf>

Winarti, N.; Yundayani, A.; Susilawati, S.; Alghadar, F. (2021). Critical thinking skills on argumentative text writing skills: Does it have any effect. *Elite Journal*, 8(2), 1-12 [file:///C:/Users/Intel/Downloads/reza,+1.+11-12\).++fix.+CRITICAL+THINKING+SKILLS+ON+ARGUMENTATIVE+TEXT+WRITING+SKILLS+DOES+IT+HAVE+ANY+EFFECT.edited.pdf](file:///C:/Users/Intel/Downloads/reza,+1.+11-12).++fix.+CRITICAL+THINKING+SKILLS+ON+ARGUMENTATIVE+TEXT+WRITING+SKILLS+DOES+IT+HAVE+ANY+EFFECT.edited.pdf)

Zhai, J.; Zhang, H. (2023). Critical thinking disposition of medical students in Anhui Province, China: a cross-sectional investigation. *BMC Medical Education*, 23(1).
<https://link.springer.com/article/10.1186/s12909-023-04646-x>