Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Educación
Unidad de Posgrado

Pensamiento crítico y textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025

TESIS
Para optar el Grado Académico de Magíster Profesional en Didáctica de la Comunicación e Innovación

AUTOR

Mariela ESPINOZA VIZQUERRA

ASESOR

Dra. Doris Elida FUSTER GUILLEN

Lima, Perú

2026



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Espinoza, M. (2026). *Pensamiento crítico y textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Mariela Espinoza Vizquerra
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	16017477
URL de ORCID	**https://orcid.org/0009-0007-5408-2274**
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Doris Elida Fuster Guillen
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	4086550
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-1319-4257
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Abelardo Rodolfo Campana Concha
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	10372562
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Milagritos Josefina Saavedra Jaramillo
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	10429192
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Manuel Alberto Sedamano Ballestero
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08169544
Datos de investigación	

Línea de investigación	E.3.5.2. Calidad de la Educación
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento. .
Ubicación geográfica de la investigación	Edificio: Universidad Pública de Lambayeque País: Perú Departamento: Lambayeque Provincia: Lambayeque Calle: Latitud: -6.720155915413448, Longitud: -79.90672394839322
Año o rango de años en que se realizó la investigación	marzo 2025 - diciembre 2025
URL de disciplinas OCDE	Educación general Nota: Comprende capacitación, pedagogía https://purl.org/perepo/ocde/ford#5.03.01

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América
Facultad de Educación
Vicedecanato de Investigación y Posgrado – Unidad de Posgrado

Acta de Sustentación de Tesis para Optar el Grado Académico de **Magíster Profesional en Didáctica de la Comunicación e Innovación**.

Siendo las 14:20 horas del día 17 de Julio del dos mil veintiséis, en el salón de grados, el Jurado de Tesis conformado por los siguientes docentes:

Presidente : Dr. Abelardo Rodolfo Campana Concha

Miembro : Dra. Milagritos Josefina Saavedra Jaramillo

Miembro : Dr. Manuel Alberto Sedamano Ballesteros

Asesor(a) : Dra. Doris Elida Fuster Guillen

Se reunieron para la sustentación de la tesis **PENSAMIENTO CRÍTICO Y TEXTUALIZACIÓN ARGUMENTATIVA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LAMBAYEQUE, 2025,** presentada por la **Bach**. **MARIELA ESPINOZA VIZQUERRA,** egresada del programa de **Maestría Profesional en Didáctica de la Comunicación e Innovación**, desarrollado en la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación.

Concluida la sustentación, los miembros del Jurado de Tesis procedieron a formular sus preguntas las que fueron absueltas por la graduanda; acto seguido se procedió con la evaluación correspondiente. En forma colegiada, el jurado asigno el calificativo de:

Dieciocho (**18**), **Aprobado por destacado**.

Habiendo sido aprobada la sustentación de la tesis, el jurado evaluador recomienda al Consejo de Facultad que se apruebe el otorgamiento del Grado Académico de Magíster Profesional en Didáctica de la Comunicación e Innovación a doña **MARIELA ESPINOZA VIZQUERRA**.

Siendo las 15:00 Horas, se levantó la sesión.

Se deja constancia del acto mediante las firmas del jurado de sustentación y asesora de la tesis en la presente acta:



Dr. Abelardo Rodolfo Campana Concha
Presidente



Dra. Milagritos Josefina Saavedra Jaramillo
Jurado Informante



Dr. Manuel Alberto Sedamano Ballestero
Jurado Informante



Dra. Doris Elida Fuster Guillen
Asesora

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Doris Elida Fuster Guillen en mi condición de asesora acreditado con el DICTAMEN VIRTUAL N.º 1257-DUPG-FE-2025 de la tesis, cuyo título es PENSAMIENTO CRÍTICO Y TEXTUALIZACIÓN ARGUMENTATIVA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LAMBAYEQUE, 2025 presentado por la bachiller Mariela Espinoza Vizquerra para optar el grado académico de Magíster Profesional en Didáctica de la Comunicación e Innovación, CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual.

Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el 18 % de similitud, nivel PERMITIDO para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional.**

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del grado académico de Magíster Profesional en Didáctica de la Comunicación e Innovación

Lima, 14 de julio de 2026

Firma del Asesor: 

Nombres y Apellidos del asesor: Doris Elida Fuster Guillen

DNI: 04086550

* Según corresponda: bachiller, magíster, doctor; título profesional o título de segunda especialidad

La vigencia del presente certificado corresponde a un período de noventa (90) días desde la fecha de su emisión; siempre que no haya observaciones en el texto durante el proceso de revisión por el jurado informante o surja alguna contingencia.

Dedicatoria:

A mis hijos, César y Mariely, que este logro les recuerde siempre que las metas más valiosas se alcanzan con motivación y perseverancia.

Índice de contenido

Pág.

Índice de contenido 2

Índice de tablas **¡Error! Marcador no definido.**

Resumen 2

Abstract

¡Error! Marcador no definido.

INTRODUCCIÓN 6

Capítulo I: Planteamiento del problema 8

1.1. Situación problemática 8

1.2. Formulación del problema 10

1.3. Objetivos de la investigación 11

1.4. Justificación e importancia 12

Capítulo II: Marco teórico 13

2.1. Antecedentes internacionales 13

2.2. Antecedentes nacionales 15

2.3. Bases teóricas 18

2.3.1. Pensamiento crítico 18

2.3.2. Textualización argumentativa 27

2.3.3 Glosario de términos 32

Capítulo III: Hipótesis y variables 34

3.1. Hipótesis 34

3.1.1 Hipótesis general 34

3.1.2 Hipótesis específicos **¡Error! Marcador no definido.**

3.2. Variables y definición operacional 34

Capítulo IV: Metodología de la investigación 38

4.1. Enfoque de la investigación 38

4.2. Tipo de investigación 38

4.3. Diseño de investigación 38
4.4. Población y muestra 39
4.5. Técnicas e instrumentos 40
4.6. Procesamiento y análisis de datos 41
4.7. Aspectos éticos 42
Capítulo V: Resultados y Discusión 43
5.1. Análisis descriptivo 43
5.2. 4.2. Análisis inferencial 45
5.3. Discusión de resultados 53
Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones 59
REFERENCIAS 62
ANEXOS 76

Resumen

El objetivo general de la investigación fue establecer la influencia del pensamiento crítico en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, orientado a la medición objetiva de las variables, nivel explicativo. Se empleó el método hipotético-deductivo de diseño no experimental, corte transversal. La muestra estuvo conformada por 120 universitarios, evaluados mediante cuestionarios y un formato de producción escrita que incluyó un texto base. La confiablidad fue evaluada con la prueba de Kuder Richardson (KR-20) para la primera variable (0,876) y con el Alpha de Cronbach para la segunda variable (0.875). Los resultados del análisis de regresión logística ordinal, evidenciaron que el pensamiento crítico tuvo un efecto estadísticamente significativo en la textualización argumentativa ($p = 0,018<0.05$). Los coeficientes Pseudo R cuadrado de Nagelkerke (9.9 %) indicaron una influencia media notable. En conclusión, el pensamiento crítico predice significativamente la textualización argumentativa.

Palabras clave: pensamiento crítico, textualización argumentativa, habilidad cognitiva

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación superior, el desarrollo del pensamiento crítico (PC) y el desarrollo de la textualización argumentativa constituyen una prioridad formativa indispensable en estudiantes universitarios del siglo XXI (Arthi & Gandhimathi, 2025; López et al., 2021). En tal medida que ambas competencias les permiten analizar información, construir conocimiento y participar activamente en la producción discursiva de textos propios del ámbito universitario (Juita et al., 2024; Parveen et al., 2023).

En particular, la textualización argumentativa entendida como una práctica discursiva compleja que requiere claridad, coherencia y dominio retórico (Parodi, 2003; citado en Ghanbari & Solari, 2022), demanda de los estudiantes la activación interrelacionada de habilidades cognitivas, inferenciales, metacognitivas, así como de disposiciones actitudinales propias del pensamiento crítico, las cuales son capacidades fundamentales para favorecer decisiones fundamentadas y abordar problemas con reflexión y coherencia (Rivas et al., 2022).

En concordancia con ello, Ennis (2011) conceptualiza el pensamiento crítico como un proceso de razonamiento juicioso y reflexivo cuyo enfoque es decidir sobre creencias y acciones para lo cual hace uso consciente de criterios y de evaluación de evidencias. Esta capacidad fortalece la autonomía intelectual del individuo y le permite enfrentar con mayor eficacia los desafíos complejos de la sociedad contemporánea (Peralta, 2025).

Aun así, a pesar de la reconocida importancia de las dos mencionadas variables existe un conocimiento limitado sobre el desempeño real de los estudiantes universitarios en la práctica académica, especialmente porque son escasas las investigaciones que analizan de manera conjunta ambas variables, especialmente en universidades públicas. Esta situación resulta de importancia si se considera que el pensamiento crítico constituye una base cognitiva y actitudinal esencial para el desarrollo de la textualización argumentativa.

Por esa razón, el propósito del estudio busca analizar la influencia del pensamiento crítico en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025, con el fin de comprender con mayor

profundidad la dinámica de los procesos cognitivos y discursivos que intervienen en las mismas.

Finalmente, la investigación se estructura en seis capítulos. El primero comprende el planeamiento del problema, objetivos, justificación e importancia del estudio. El segundo desarrolla el marco teórico, incorporando los antecedentes y bases teóricas que sustentan la investigación. El tercer capítulo presenta la hipótesis y las variables. El cuarto describe la metodología de investigación, detallando el enfoque, diseño, población, muestra y técnicas de recolección y los análisis. El quinto expone los resultados hallados y la discusión de los mismos. El sexto capítulo presenta las conclusiones y recomendaciones.

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1. Situación problemática

Hoy en día la educación universitaria exige la formación de estudiantes y futuros profesionales con capacidades para la resolución de problemas y con competencias que les permitan interpretar, analizar, evaluar y producir información con criterio y autonomía. En este contexto el pensamiento crítico y la textualización argumentativa son competencias fundamentales que se vinculan directamente con la capacidad de razonar con claridad, construir juicios bien fundamentados y comunicar ideas de manera coherente. Sin embargo, diversas investigaciones internacionales evidencian limitaciones significativas en el desarrollo de estas competencias en el nivel superior (Flores et al., 2012; Vendrell &Valero, 2025). Estas limitaciones se asocian en gran medida a prácticas educativas tradicionales centradas en la memorización, así como la escasa motivación estudiantil, bajos niveles de autorregulación del aprendizaje y una limitada preparación docente para fomentar estas competencias (Golden, 2023; Bekbayeva et al., 2022; Anggraeny & Khongput, 2022). Además, son pocas las intervenciones pedagógicas específicas dirigidas a fortalecer la capacidad de construir textos argumentativos sólidos, coherentes y pertinentes (Ozfidan & Mitchell, 2020).

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico comprende habilidades cognitivas fundamentales tales como la interpretación de 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). En la misma línea, Oviedo y Páez (2020) argumentan que esta competencia no debe considerarse de manera aislada, sino como una competencia articuladora que atraviesa el conjunto de saberes y prácticas formativas permitiendo a los estudiantes procesar información con criterio, resolver problemas y construir conocimiento de forma autónoma y crítica.

En relación con ello, Pelenkahu et al. (2024) refieren que la textualización argumentativa se configura como una manifestación concreta del pensamiento crítico en el plano escrito porque demanda destrezas lingüísticas como metacognitivas (planificación, organización lógica de ideas y evaluación crítica de

los propios textos). En consecuencia, esta estrecha relación explica porque la integración del pensamiento crítico mejora sustancialmente la calidad de los textos producidos por los educandos (Rojas et al., 2025). Aun así, reconociendo su importancia, el desarrollo del pensamiento crítico continúa siendo insuficiente dentro de los procesos formativos universitarios y su limitada incorporación en las prácticas pedagógicas dificultan su desarrollo efectivo en los estudiantes (Eze et al., 2022). Esta situación repercute negativamente tanto en la calidad de las producciones de textos académicos como en la competencia estudiantil para emitir juicio autónomo y tomar decisiones basadas en argumentos sólidos.

Estas deficiencias también se aprecian en estudios realizados en diversos contextos. En Colombia, Rodríguez et al. (2024) evidenciaron que un alto porcentaje de universitarios presentaban dificultades en habilidades críticas esenciales como el manejo de información (87 %), formulación de preguntas (84 %) e identificación de problemas (72 %).

En Perú, investigaciones como las de Huaca et al. (2023) señalan que más del 50 % de los estudiantes universitarios solo alcanzaron niveles medios de pensamiento crítico, lo cual afecta la calidad del aprendizaje y la construcción argumentativa en sus producciones escritas. Así mismo, las habilidades argumentativas escritas suelen ser deficientes, debido a que su enseñanza no es frecuente ni sistemática en la educación superior (Palencia, 2022).

A nivel local, en la universidad pública de Lambayeque no se identifican estudios que analicen de manera específica la influencia del pensamiento crítico en la textualización argumentativa en los universitarios, situación que dificulta una comprensión integral del problema y limita la creación de estrategias pedagógicas eficaces para fortalecer de manera articulada el razonamiento crítico y la producción escrita argumentativa. En consecuencia, esta falta de evidencia empírica local genera un vacío que requiere ser abordado por ser fundamental para ambas competencias y el desempeño académico, la formación profesional y la participación crítica de los estudiantes universitarios.

Ante esta realidad, se torna necesario fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico y la textualización argumentativa desde un enfoque formativo,

reflexivo y transformador. Por ello, impulsar su desarrollo en la educación universitaria no solo favorece la argumentación escrita, sino también la toma de decisiones más fundamentadas, el juicio ético y la autonomía intelectual (Facione, 2020). En esta misma línea, este enfoque responde a los lineamientos establecidos por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la Agenda 2030 y la UNESCO (2023), quienes enfatizan el rol relevante del pensamiento crítico como eje para enfrentar desafíos complejos en una sociedad en constante transformación y globalización.

Así también, la textualización argumentativa resulta preponderante para expresar con claridad, coherencia y fundamento las ideas, exigencia que solo puede ser alcanzada mediante el ejercicio sostenido del pensamiento crítico. En consecuencia, ambas competencias están íntimamente relacionadas ya que la argumentación textual exige razonamiento lógico, claridad de ideas y organización discursiva, lo cual solo puede lograrse mediante el ejercicio sistemático del pensamiento crítico. Por ello, el fortalecimiento de estas no puede abordarse de manera aislada, sino como parte de un proceso formativo integral que articule la comprensión, el análisis y la producción discursiva desde una mirada crítica. Con base a lo mencionado esta investigación se propone: determinar la influencia del pensamiento crítico en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cómo influye el pensamiento crítico en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025?

1.2.2. Problemas específicos

1. ¿Cómo influyen las habilidades cognitivas en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025?
2. ¿Cómo influye el razonamiento inferencial en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025?

3. ¿Cómo influyen las habilidades criticas básicas en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025?
4. ¿Cómo influyen las habilidades auxiliares en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025?
5. ¿Cómo influye la disposición actitudinal en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Determinar la influencia del pensamiento crítico en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Determinar la influencia de las habilidades cognitivas en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025.
2. Determinar la influencia del razonamiento inferencial en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025.
3. Determinar la influencia de la habilidad critica en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025.
4. Determinar la influencia de la habilidad auxiliar en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025.
5. Determinar la influencia de la disposición actitudinal en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025.

1.4. Justificación e importancia

La justificación teórica se constituye de vital interés ya que se fundamentan conocimientos conceptuales actuales sobre el pensamiento crítico y la textualización argumentativa, dos competencias clave en la formación universitaria. Aunque ambas han sido abordadas por separado en la literatura educativa, se evidencia una escasez de investigaciones, especialmente en universidades peruanas, que integren ambas variables dentro de un modelo explicativo. En ese sentido, la investigación buscará articular las habilidades cognitivas superiores con la producción de textos argumentativos (PTA), aportando un marco teórico actualizado y pertinente. Su contribución permitirá enriquecer el campo académico de la educación superior y servirá como base para futuras investigaciones que aborden el desarrollo de competencias complejas en contextos universitarios. La justificación práctica adquiere relevancia al permitir una mejor comprensión de cómo el PC influye en la escritura argumentativa en educandos universitarios. Este conocimiento posibilitará herramientas y estrategias didácticas más focalizadas y exitosas orientadas al fortalecimiento de ambas competencias para que promuevan un avance sustantivo en el razonamiento, la argumentación y la producción escrita de los estudiantes en contextos académicos reales. A su vez, la justificación social tiene la necesidad de abordar el problema de las variables mencionadas como competencias fundamentales para la ciudadanía, capacitando a los individuos para una participación activa, crítica y responsable en una sociedad democrática en transformación constante. Esto fomenta participación responsable con posturas y propuestas argumentativas con soluciones contextualizadas a los problemas sociales, educativos o profesionales.

Capítulo II: Marco teórico

2.1. Antecedentes internacionales

Dentro de los antecedentes internacionales en la investigación, Johan (2024) analizó el PC a través de la redacción de ensayos argumentativos, realizando un estudio cualitativo, en una población de 65 estudiantes universitarios de medicina. Como resultado evidenció que un 65 % obtuvo un resultado de nivel medio, 35 % en nivel alto. Además, en habilidades para resolver problemas fue relativamente buena ya que fueron capaces de expresar su análisis del problema y responder de manera adecuada mediante la formulación de una tesis, el 35 % apoyó su tesis con argumentos creíbles y bien respaldados; los demás, sus fuentes no presentaron respaldos. La habilidad para elaborar conclusiones necesita fortalecerse. En promedio el 55,7 % de estudiantes no incluyeron una conclusión clara ni presentaron soluciones o recomendaciones. Concluyó, que sus ensayos argumentativos, están en un nivel medio. La capacidad general para analizar y presentar un problema con su contexto y tesis es aceptable, pero persisten dificultades para usar fuentes confiables, conectar ideas coherentemente y proponer soluciones o acciones concretas.

La investigación antes mencionada aporta evidencia estrecha en relación entre el PC y la textualización argumentativa, particularmente en las dimensiones de formulación de la tesis, elaboración de argumentos y construcción de conclusiones. Asimismo, sustenta la necesidad de evaluar no solo la claridad de la postura, sino también la solidez de los argumentos, el uso de evidencias y la capacidad para proponer soluciones, aspectos que se consideran fundamentales en la presente investigación.

Fahim y Hashtroodi (2020) en su trabajo investigativo buscaron determinar la correlación entre las variables habilidades comunicativas y el desarrollo del PC. Su estudio fue correlacional en una población de 40 educandos del nivel superior. Sus resultados respecto al desarrollo del PC fue de nivel alto 35 %, 32.5 % bajo y 32.5 % medio. Además, demostró que existe correlación significativa entre sus variables, (r= 0.670), asimismo se relacionó el pensamiento crítico con las habilidades del

habla (r =0.530), con las habilidades de escucha (r= 0.540), con habilidades de lectura (r= 0.500) y habilidades de escritura (r= 0.560).

El aporte de la investigación al presente estudio se manifiesta especialmente por la escritura, entendida como un medio fundamental para la expresión, organización y argumentación de ideas que respaldan la pertinencia de analizar la textualización argumentativa, por ser clave para el desarrollo del PC, así como la necesidad de evaluar procesos como la formulación de la tesis, la elaboración de argumentos y la construcción de conclusiones en contextos educativos de nivel superior.

Winarti et al. (2021) realizaron su investigación con el propósito de examinar si las habilidades del PC inciden en el desempeño de la escritura argumentativa. Metodológicamente fue un estudio cuantitativo, correlacional. Trabajaron con una población de 62 estudiantes y una muestra seleccionada de 25. Sus resultados fueron de 55.2 % de nivel medio de pensamiento crítico y 62.6 % en escritura argumentativa. Para la prueba de hipótesis realizaron análisis de regresión demostrando que el pensamiento crítico influye en la escritura argumentativa. Concluyeron que los estudiantes con mayores habilidades de pensamiento crítico tienden a desarrollar mejores textos argumentativos. Esto se debe a su capacidad para formular ideas claras y lógicas, analizar y sintetizar información, argumentar de forma coherente con evidencia sólida y redactar conclusiones convincentes.

Los autores proponen un aporte valioso, relevante y empírico al concluir en la influencia directa del pensamiento crítico en la textualización argumentativa, lo cual respalda la importancia de comprender la escritura argumentativa como un proceso integral que articula habilidades cognitivas de nivel superior.

Qin y Liu (2021) tuvieron como objetivo determinar si los tipos de textos de lectura es decir, puntos de vista similares u opuestos sobre un tema debatible tienen alguna influencia en la escritura argumentativa universitaria, en términos del uso de elementos argumentativos y su calidad general. Fue un estudio cuantitativo, se llevó a cabo con 54 estudiantes chinos de la especialidad de inglés. Los resultados hallados con análisis de regresión evidenciaron que estudiantes que leen textos con puntos de vista opuestos presentaron más datos y una mayor calidad general de los

ensayos argumentativos a partir de una discusión más profunda que los estudiantes que leen textos con puntos de vista similares. Concluyeron en términos generales que el tipo de lectura influyó en los elementos argumentativos y la calidad de los ensayos.

El aporte del antecedente anterior, en base teórica es fundamental porque refuerza que la textualización argumentativa es un proceso cognitivo complejo que se construye a partir del contraste de perspectivas, lo cual favorece el análisis crítico, la evaluación de información y la elaboración de argumentos sólidos, destacando la importancia de la lectura crítica de textos con posturas divergentes como un mecanismo que potencia la formulación de la tesis, el uso pertinente de evidencias y la coherencia argumentativa en la escritura académica.

Huaca et al. (2023) buscaron dentro de su estudio determinar si el pensamiento crítico se relaciona con estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Metodológicamente fue una investigación correlacional, no experimental, la muestra fue integrada por 148 estudiantes a quienes aplicaron encuestas como instrumento. Sus resultados hallados evidenciaron un 56.1 % de estudiantes que perciben nivel medio de pensamiento crítico. Concluyeron que existe relación entre sus variables investigadas (r= 0.602).

El aporte teórico de esta investigación se sustenta porque el PC es un proceso cognitivo transversal que se desarrolla y fortalece a través del uso consciente de estrategias de aprendizaje, tales como la planificación, el monitoreo y la evaluación del propio proceso cognitivo.

2.2. Antecedentes nacionales

Dentro de los antecedentes nacionales que respaldan el trabajo investigativo contamos con Arias et al. (2022) cuyo propósito investigativo fue evaluar la influencia del PC en la redacción de textos argumentativos en educandos de pregrado, bajo un enfoque cuantitativo. Los resultados descriptivos hicieron evidente que el 55.6 % de los evaluados alcanzó un desempeño considerado bueno en pensamiento crítico, mientras que el 59.9 % evidenció un nivel similar en la producción de textos argumentativos. Sin embargo, el análisis inferencial reveló que las técnicas utilizadas para fomentar el PC no ejercieron una influencia que fuera

significativa en la calidad de los textos argumentativos. En consecuencia, se concluyó que las estrategias aplicadas no resultaron efectivas para mejorar la redacción argumentativa de los evaluados.

De este antecedente se aporta que la sola aplicación de técnicas orientadas al pensamiento crítico no garantiza o es insuficiente para potenciar la escritura argumentativa. Desde esta perspectiva, el estudio sugiere la necesidad de considerar y emplear estrategias didácticas específicamente orientadas al desarrollo de la tesis, la argumentación y la conclusión, más allá de intervenciones generales.

Bazán et al. (2022) tuvieron como objetivo identificar los factores académicos que influyen en el pensamiento crítico, para ello realizaron una investigación no experimental de diseño correlacional con 50 estudiantes universitarios. Los resultados evidenciaron que el cuestionamiento constante, el análisis del contexto, la evaluación de distorsiones, el manejo de fuentes bibliográficas, así como las habilidades personales (reflexión, evaluación, generación de alternativas y deducción de información) y las disposiciones académicas (responsabilidad, compromiso, apertura al diálogo y tolerancia a la incertidumbre) inciden significativamente en esta competencia ($p = 0.00$). Los autores llegaron a la conclusión que el PC requiere tanto del conocimiento académico como del desarrollo de habilidades personales y actitudes comprometidas con el aprendizaje.

El aporte de la investigación señalada se concibe fundamental porque valora al PC como una competencia integral y multidimensional, en la que conjugan factores cognitivos, metacognitivos y disposiciones. donde las habilidades como el cuestionamiento constante, el análisis contextual, la evaluación de fuentes y la identificación de distorsiones cognitivas, junto con disposiciones académicas como la responsabilidad, la apertura al diálogo, respaldan la necesidad de abordar el PC no solo desde el dominio conceptual, sino también desde las habilidades auxiliares y actitudes que influyen directamente en procesos argumentativos.

Julca (2022) en su investigación buscó determinar la asociación entre PC y producción de ensayos argumentativos, en un estudio correlacional de enfoque cuantitativo, evaluándolos con la técnica de la encuesta a una población de 150

estudiantes universitarios. Sus resultados evidenciaron estudiantes con habilidades promedio de PC (60 %) y sus dimensiones análisis de información (62 %) e inferir implicancias (45.3 %), mientras que el 44.7 % se ubicaron en nivel alto al argumentar posición. Igualmente, en ensayo argumentativo evidenciaron niveles regular (72.7 %). Concluyen, que sí existe relación en sus variables planteadas (r=0.263-p< 0.05).

El aporte resalta las habilidades como el análisis, la inferencia y la argumentación y cómo estas inciden en la calidad del texto, y que un nivel promedio de PC, en los estudiantes hace evidentes limitaciones en la producción escrita, dificultando optimizar la textualización argumentativa.

Miranda (2021), se propuso objetivamente identificar la influencia de las habilidades investigativas en el desarrollo del PC. La metodología corresponde a un estudio de enfoque cuantitativo. La población estuvo conformada por 20 universitarios de la carrera de medicina. Los resultados evidenciaron que el 70 % de estudiantes aplica ocasionalmente (a veces) habilidades investigativas junto con criterios del PC. Evidenció la influencia de las habilidades investigativas en el pensamiento crítico (p valor = 0.01815 < 0.05) así como en sus dimensiones problematización, teorización, comunicación científica. Concluyó, que es fundamental que los estudiantes identifiquen problemas relevantes, formulen objetivos precisos y usen fuentes confiables, lo cual fortalece su pensamiento crítico. Estas habilidades deben desarrollarse continuamente para formar profesionales médicos con base científica sólida y compromiso social.

El estudio antes mencionado, desde la perspectiva teórica aporta que el pensamiento crítico se fortalece a partir del desarrollo de habilidades investigativas, tales como la problematización, la teorización y la comunicación científica. Entendiéndose el PC como una competencia que se construye mediante la identificación de problemas primordiales, la formulación de objetivos precisos y el uso de fuentes confiables, lo que refuerza su carácter reflexivo, analítico y fundamentado.

Asimismo, Pando et al. (2020) cuyo objetivo fue analizar la correlación entre las habilidades comunicativas y el desarrollo del PC en educandos del nivel superior. Es un estudio no experimental, aplicado a una muestra de 40 participantes, los

autores hallaron que el 35 % de los estudiantes evidenció un nivel alto de pensamiento crítico, un 32.5 % presentó un nivel medio y otro 32.5 % niveles bajos. Asimismo, los análisis revelaron una asociación significativa en las dos ya mencionadas variables (r = 0.670), además de relaciones positivas entre el PC y las habilidades del habla (r = 0.530), de escucha (r = 0.540), de lectura (r = 0.500) y de escritura (r = 0.560), lo que evidencia la estrecha vinculación entre el desarrollo del PC y el fortalecimiento de las competencias comunicativas en contextos educativos superiores.

El aporte del estudio resalta el desarrollo integrado entre estas dos variables. Es decir, habilidades como hablar, escuchar, leer y escribir, fortalecen las habilidades comunicativas e influyen en la calidad de la producción escrita, especialmente en la construcción de discursos argumentativos en el nivel superior.

2.3. Bases teóricas

2.3.1. Pensamiento crítico

Dentro de la teoría relacionada a la variable pensamiento crítico se destacó los aportes de la teoría psicológica y educativa de enfoque constructivista de Piaget. Según Chand (2023) quien realizó un análisis de la teoría constructivista, Piaget sostiene que los estudiantes aprenden activamente al integrar nuevas ideas con sus conocimientos previos, a través de tres procesos clave: La asimilación, que incorpora nueva información a estructuras existentes; la acomodación, que modifica estas estructuras cuando hay conflicto, y el equilibrio, que busca un balance entre ambas. Piaget (1991) plantea que el conocimiento se construye activamente mediante la reorganización constante de experiencias donde el rol del docente sea activo para crear entornos que favorezcan experiencias de aprendizaje significativas.

Otra teoría es la sociocultural de Vygotsky, desde una visión holística la hipótesis central de Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje y el desarrollo no ocurren simultáneamente ni de forma paralela. Más bien, el desarrollo sigue al aprendizaje, lo que origina la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como las capacidades que los estudiantes maduran y desarrollan con ayuda. Para el autor cuando se interioriza el conocimiento (aprendizaje) ocurre la verdadera

transformación. Así, el aprendizaje bien organizado impulsa procesos internos de desarrollo, convirtiendo habilidades externas en funciones psicológicas superiores y cada aprendizaje influye de manera distinta en el desarrollo cognitivo.

Se puede inferir de la teoría del constructivismo, que el estudiante construye su conocimiento lo que fomenta el pensamiento crítico al cuestionarse, analizar, comparar lo que le lleva a tomar decisiones y se fortalece más a través del diálogo, la cooperación con sus similares, avanzando hacia la zona de desarrollo próximo que los hace individuos con habilidades de pensamiento más complejos para una respuesta más profunda y bien argumentada. En otras palabras, el pensamiento crítico se estimula cuando los estudiantes enfrentan desafíos intelectuales que requieren más de sí mismo y lo consigue con una dirección o apoyo del docente o compañeros, a través de preguntas retadoras, a través del diálogo, la discusión y el trabajo colaborativo permitiendo cuestionar ideas, contrastar perspectivas y justificar opiniones, lo que es esencial para pensar críticamente.

Esta investigación sigue el modelo del pensamiento crítico propuesto por Ennis (2011), quien describe de manera organizada y sistemática los elementos, disposiciones y procesos que intervienen cuando una persona piensa críticamente. Su modelo combina elementos de lógica, la filosofía de la educación y la psicología cognitiva. Su modelo plantea que esta competencia integra tanto habilidades cognitivas como disposiciones, estructurándose a partir de fundamentos confiables (información, observación, conocimientos previos), el uso de inferencias lógicas (deducción, inducción y juicios de valor) y actitudes como la apertura mental y la búsqueda de claridad. Además, el autor establece criterios específicos para evaluar el pensamiento crítico: la claridad, la relevancia y suficiencia de la evidencia, la coherencia lógica y la capacidad de considerar contraargumentos.

En este contexto, se presenta las definiciones de la variable pensamiento crítico, según Spicer y Hanks (1995) lo definen como un juicio intencionado y autorregulado, que permite interpretar, analizar, evaluar e inferir información, y sobre todo explicar fundamentos evidenciales, conceptuales, metodológicos, de criterio o contextuales sobre las cuales se apoya dicho juicio o razonamiento.

Fisher (2011) plantea que el pensamiento crítico implica que este requiera adherirse a ciertos estándares intelectuales, como la claridad, pertinencia, precisión y coherencia, requiriendo la habilidad de analizar y evaluar de manera reflexiva las observaciones realizadas. Igualmente, Cardoso et al. (2019) lo caracterizan, a su vez como un proceso complejo que requiere de habilidades de metacognición, disposición al juicio crítico, y trabajo colaboración ante problemas.

Para la investigación, Ennis (2011) desde un enfoque holístico, integrando habilidades cognitivas, disposiciones actitudinales y criterios racionales, lo definió como el pensamiento reflexivo y razonable enfocado en decidir qué creer o hacer, es decir es un proceso intelectual riguroso y deliberado orientado a tomar decisiones fundamentadas sobre qué posturas adoptar o qué acciones emprender. Incluye criterios racionales para el juicio, disposiciones actitudinales y habilidades prácticas. Según Ennis el PC se mide a través de cinco dimensiones: habilidades cognitivas, razonamiento inferencial, habilidades críticas base, habilidades auxiliares y disposiciones actitudinales.

Las definiciones mencionadas en los párrafos anteriores nos permiten discernir que el PC es una competencia integral de habilidades y disposiciones (cognitivas, metacognitivas) orientadas al análisis, evaluación e inferencia fundamentada de la información, elementos necesariamente esenciales para el desarrollo de fundamentadas argumentaciones académicas en los educandos.

Dimensión 1, habilidades cognitivas: son capacidades mentales necesarias para realizar operaciones mentales específicas como procesar información, definir términos y tomar decisiones lógicas y fundamentadas. En el marco del pensamiento crítico, estas habilidades incluyen clarificación en el enfoque a una pregunta y análisis de argumentos (Ennis, 2011). Según, el Ministerio de Educación (2023) es el comprender y utilizar la información para resolver problemas, fomentando habilidades de aprender de manera autónoma. Así mismo, para considerar que es una herramienta clave esencial para la evaluación racional y ética de la información y las acciones, de ahí su importancia para tomar decisiones informadas y participar en el diálogo y el debate democrático (Vendrell & Valero, 2025).

Se puede entender de los autores que las habilidades cognitivas son el conjunto de procesos mentales que permiten al estudiante procesar, comprender y analizar información de manera lógica y reflexiva que posibiliten la toma de decisiones fundamentadas y éticamente responsables, favoreciendo la autonomía en el aprendizaje y la participación crítica en contextos académicos y sociales.

Dentro de los indicadores de la primera dimensión mencionaremos a las destrezas cognitivas para comprender ideas centrales y postura del autor, son destrezas mentales específicas que permiten procesar, comprender y aplicar información relevante, por ejemplo: atención, memoria, razonamiento, comprensión lectora, resolución de problemas que ayudan a mejorar la comprensión y el pensamiento lógico (Mego & Saldaña, 2021). Otra definición es la de Prabha y Dhanalakshmi (2022), quienes conciben a estas destrezas como un conjunto de facultades intelectuales que permiten razonar, resolver problemas, planificar, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas y aprender a partir de la experiencia. En consecuencia, no se trata de una acción mecánica si no de un procedimiento intencional o que demanda implicación activa, control voluntario y esfuerzo consciente para desarrollar y fortalecer destrezas cognitivas de orden superior (Lesmo et al., 2025).

Otro indicador de habilidades cognitivas del PC es el análisis de relaciones conceptuales, que consiste en la capacidad de descomponer una información, problema o argumento, en partes como reconocer las ideas principales y secundarias, identificar supuestos distinguiéndolos de los hechos, examinar con coherencia y evaluar la pertinencia de la información (Ennis, 2011). En línea con esto, Wu (2021) señala que pueden presentarse dificultades al escribir un ensayo argumentativo con pensamiento crítico si el autor carece de un análisis profundo para comprender el problema. Para Johan (2024) analizar implica examinar el tema, identificar sus elementos principales, evaluar la credibilidad y organizar la información ya que es una habilidad de orden superior para desarrollar argumentos sólidos.

Dimensión 2, razonamiento inferencial: es la habilidad para extraer conclusiones válidas a partir de premisas, mediante deducción, inducción o

evaluación de hipótesis. En el marco del pensamiento crítico, estas habilidades incluyen deducción e inducción (Ennis, 2011). Asimismo, Rapanta y Iordanou (2023) sostienen que el razonamiento inferencial se entiende como la capacidad cognitiva para formar, mantener y justificar creencias o conclusiones a partir de la información disponible, siguiendo un proceso lógico. Mientras que para Leyva et al. (2022) es la capacidad del individuo para aplicar el razonamiento lógico para conectar conocimiento previo con información nueva mediante un proceso mental estructurado que permite formular hipótesis e interpretaciones.

Desde esa perspectiva se puede concebir que el razonamiento inferencial es la capacidad cognitiva por el cual el estudiante establece conclusiones lógicas y justificadas a partir de información disponible, articulando el conocimiento previamente obtenido con nuevos datos o información y teniendo presente la inducción, deducción y la formulación de hipótesis para evaluar la validez de las premisas.

Los indicadores del razonamiento inferencial como la inferencia de información de manera deductiva son considerados como el método para estructurar información previamente conocida con el fin de obtener conclusiones o inferencias, y se desarrolla a través de una secuencia compuesta por tres partes: premisa mayor, premisa menor y conclusión, que puede presentarse como una deducción, inferencia o generalización, según Vega y Olmos (2011, como cita Zúñiga, 2023). Para Yun (2020) consiste en inferir una conclusión especifica partiendo de premisas generales, lo que implica primero formular una hipótesis y luego se comprueba; implica ir de lo general a lo particular, analizando y juzgando casos específicos, en conclusión, consiste primero en identificar un resultado luego rastrear la causa.

El indicador formula generalización inductiva y reconoce patrones es un tipo de inferencia en la que, a partir de hechos o casos observados se formula una conclusión general que va más allá de lo que dicen las premisas. Su característica principal es que amplía el conocimiento, pero no ofrece certeza absoluta: nos asegura que la conclusión será verdadera solo si las premisas lo son, mientras que si las premisas son falsas, la conclusión podrá ser verdadera o falsa (Iranzo 2021).

Para Salas et al. (2020) es aquel en el que las conclusiones van más allá de lo que están explícitamente contenidos en las premisas. Esto significa que amplía la información dada porque el razonamiento deductivo va de un contenido general a uno particular. Asimismo, para Yun (2020) implica obtener una conclusión general a partir de premisas específicas donde inicialmente se parte de los hechos y luego se obtiene la conclusión; es pasar de lo particular a lo general buscando las características universales de las cosas; en otras palabras, es encontrar la causa para hallar el efecto.

Dimensión 3, habilidades críticas básicas: son destrezas para clarificar y cuestionar cómo formular preguntas precisas o evaluar la credibilidad de fuentes. En el marco del PC, esta habilidad incluye hacerse preguntas de clarificación (Ennis, 2011). Según Lipman (1997, como se citó en Lozano, 2019) el pensamiento crítico es un proceso de reflexión que se desarrolla mediante el análisis de juicios y el intercambio de ideas apoyados en la didáctica como herramienta para enseñar y aprender con significado. Lipman lo vincula con la comunidad de indagación en la que mediante preguntas, planteamiento de hipótesis y diálogo entre pares se construyen teorías y conceptos, promoviendo una búsqueda constante de la verdad desde un enfoque lógico y participación activa. De acuerdo con Lipman (2014) el pensamiento crítico no solo requiere razonamiento y juicio sino también creatividad, ya que el pensador crítico es capaz de generar nuevas premisas a partir de las cuales construye y evalúa argumentos. Esto implica que no puede existir pensamiento crítico sin una base de juicio creativo, integrando así la reflexión lógica con la innovación en el proceso de indagación.

Se puede inferir del párrafo anterior que las habilidades críticas básicas, son las capacidades básicas que permiten al educando clarificar ideas, cuestionar información y evaluar la credibilidad de las fuentes mediante procesos reflexivos, dialógicos y creativos para favorecer una indagación activa con fundamento para sustentar correctamente la construcción y evaluación de argumentos en contextos académicos.

En cuanto a los Indicadores de identificación y pensamiento sobre supuestos, Según Ennis (2005) señala que los supuestos son premisas que se

adoptan sin requerir demostración y sirven como base en el razonamiento crítico. En otras palabras, actúan como cimiento sobre el que se construye el razonamiento y la argumentación, influyendo en la dirección y forma que toma la discusión. Por su parte, el pensamiento suposicional se refiere a la habilidad de analizar y razonar usando esas premisas implícitas incluso si no se está de acuerdo con ellas o se duda de su validez con el fin de evaluar su impacto en la conclusión y valorar la solidez del argumento. Además, cuestionar estos supuestos consiste en someter a examen crítico las premisas aceptadas en un argumento para verificar su validez y fundamento. Este ejercicio implica poner en duda aquellas creencias o afirmaciones asumidas como ciertas, con el fin de comprobar si cuentan con un respaldo lógico y evidencia suficiente. Al hacerlo, se profundiza en el análisis de los cimientos del razonamiento, fortaleciendo su coherencia y comprensión (Tasayco et al., 2024).

El indicador evaluación de calidad objetiva de fuentes es un indicador clave del pensamiento crítico ya que implica analizar la credibilidad y validez de la fuente o información al discutir un tema (Johan, 2024). En la misma línea Ennis (2011) señala que es fundamental valorar la objetividad y credibilidad de una fuente, por ello, la evaluación de fuentes para juzgar su credibilidad se puede hacer preguntándose ¿Cómo lo sabes?, ¿Cuáles son las razones? y ¿Es esta una buena fuente de información? Además, se debe contrastar la información con otras evidencias para confirmar su solidez y garantizar su utilidad en la construcción de argumentos sólidos. Este proceso permite comprobar si los datos utilizados cuentan con un respaldo lógico y evidencia suficiente, de este modo se profundiza en el análisis de los cimientos del razonamiento, fortaleciendo la coherencia y comprensión del argumento o discurso (Tasayco et al., 2024).

Dimensión 4, habilidades auxiliares: son habilidades no esenciales pero útiles, como la metacognición o la adaptación comunicativa a diferentes audiencias. En el marco del pensamiento crítico, esta habilidad incluye organización de los procedimientos, considerar la audiencia, supervisar el propio pensamiento y usar estrategias retóricas (Ennis, 2011). A ello, Durán (1983) define la adaptabilidad comunicativa como la capacidad para reconocer las relaciones sociales e interpersonales y ajustar tanto las metas como las conductas comunicativas, lo que

implica: (1) destrezas cognitivas y conductuales, para la percepción y la adaptación; (2) modificar no solo las acciones, sino también los objetivos de la interacción; (3) ajustarse a las exigencias de distintos contextos comunicativos y (4) entender que la competencia comunicativa se percibe en la interacción entre dos personas. Asimismo, Mu (2005) refiere que las estrategias retóricas son técnicas utilizadas por los escritores para persuadir, convencer o influir en su audiencia mediante el uso efectivo del lenguaje. Estas estrategias se fundamentan en tres elementos clave: (1) el ethos, se refiere a la credibilidad o autoridad del autor para generar confianza en el lector; (2) el pathos, apela a las emociones para despertar empatía o provocar una reacción; (3) el logos, que emplea la lógica y argumentos razonados para sustentar las ideas presentadas. De esta manera las estrategias retóricas permiten fortalecer el discurso y conectar con el público.

Se puede decir que, las habilidades auxiliares son las destrezas de apoyo que potencian el pensamiento crítico al permitir la autorregulación del proceso cognitivo, la adaptación del discurso a la audiencia y el uso estratégico del lenguaje.

El indicador de reflexión sobre el proceso cognitivo (metacognición), según Ennis (2011) es la capacidad de monitorear y supervisar el propio pensamiento. Es decir, implica que la persona sea consciente de cómo está procesando la información, analizando y evaluando sus propios razonamientos mientras piensa.

El indicador regula y ajusta su pensamiento, según Banda y Carbajal (2024) pueden comprenderse desde la noción de la metacognición como la capacidad de examinar el propio proceso de pensamiento, evaluando, criticando, ajustando y reorganizando los procesos mentales y las actitudes para lograr los objetivos de manera más efectiva. Mientras que, para el MINEDU (2016) la metacognición es un proceso de autoevaluación mediante el cual un individuo o estudiante identifica sus fortalezas y debilidades. Este proceso implica una reflexión interna sobre experiencias pasadas que permiten elegir las estrategias más adecuadas para resolver un problema.

Dimensión 5, disposiciones actitudinales: son las actitudes y motivaciones que un pensador crítico ideal debe cultivar como la apertura mental, el deseo de estar bien informado y la preocupación por la justificación de sus

creencias. En el marco del pensamiento crítico, incluyen preocupación por la verdad y considerar las perspectivas ajenas, buscar alternativas y estar abierto a ellas (Ennis, 2011). Además, Paul y Elder (2020) señalan que son disposiciones que comprenden actitudes como la autonomía intelectual, el coraje y la imparcialidad, que son componentes motivacionales en un pensador crítico. En tanto Peak (1955) refiere que la intensidad de una actitud motivacional está relacionada con la efectividad de la actitud para lograr el objetivo deseado.

Es decir, es la necesidad motivacional del estudiante para informarse de la verdad, manera imparcial y objetiva, respetando las ideas de otros con la finalidad de conseguir el objetivo propuesto.

El indicador evidencia de apertura mental es una disposición esencial del pensamiento crítico que implica estar dispuesto a considerar nuevas ideas, perspectivas o evidencias, incluso cuando estas desafían las creencias propias (Ennis, 2011). Para Haro (2023) es una cualidad intelectual que implica ir más allá de los propios pensamientos, lo cual demanda una intención consciente desde el inicio y un deseo profundo de hallar la verdad, este deseo se convierte en el propósito central que guía el desarrollo y la organización de las ideas. Además, Khorasanee (2022) considera que es una virtud esencial que implica tres etapas: primero, no rechazar nuevas ideas sin filtro; segundo, evaluar de manera justa y objetiva la fuerza de la evidencia que las respalda y tercero, ajustar las propias creencias según el resultado de esa evaluación. Esta definición destaca que el grado adecuado de apertura o escepticismo depende del contexto y las circunstancias particulares de cada persona.

El indicador búsqueda activa de la verdad, según Ennis (2011) es una disposición o actitud fundamental del pensamiento crítico que implica un compromiso sincero y constante por encontrar lo que es correcto, verdadero y justificado, más allá de intereses personales, prejuicios o deseos. Para Haro (2023) es un propósito fundamental que organiza y dirige el pensamiento y las ideas de una persona. Esta búsqueda debe ser el motor que impulse la reflexión intelectual, guiando la apertura mental hacia un fin virtuoso. Implica también valorar

adecuadamente las opiniones ajenas y estar dispuesto a revisar y modificar las propias conclusiones.

2.3.2. Textualización argumentativa

Concerniente a la teoría de la textualización argumentativa se sustenta la teoría del constructivismo social de Vygotsky (citado por Rodríguez, 2022) refiere que el conocimiento no es una copia pasiva de la realidad, sino el resultado de una interpretación activa y dinámica que realiza la mente, por lo que aprender implica construir explicaciones cada vez más complejas basadas en experiencias previas y en la adaptación de estructuras mentales. Así, el individuo construye su propia representación del mundo y el aprendizaje se entiende como un proceso activo y personal más enfocado en el camino recorrido que en el resultado final.

Siegel (2024) quien realizó un estudio de diferentes enfoques de la argumentación (epistémico, pragmático-discursivo o comunicativo, entre otros), sostiene que no solo es una estructura lógica de preposiciones, sino también una actividad comunicativa y social. Es decir, no están hablando del argumento en el sentido puramente lógico o abstracto, sino como algo vívido, expresado y debatido en contextos reales donde existe un producto exultante de una interacción y un proceso por el cual se construyó un enunciado. Así, la argumentación se comprende como un intercambio de razones orientada a defender, cuestionar o modificar creencias u opiniones dentro de un contexto comunicativo. Esta perspectiva resalta el carácter dinámico, contextual y social de la textualización argumentativa, más allá de su estructura formal.

Se puede inferir que la textualización argumentativa se apoya en la teoría constructivista y el enfoque comunicativo de la argumentación, ya que ambos coinciden en considerar que el conocimiento y en este caso, la construcción del texto argumentativo es un proceso activo, contextual y social. Desde el constructivismo, escribir un texto argumentativo implica que el estudiante reorganiza sus conocimientos previos, interpreta la información y construye significados propios al defender su tesis o posición. Por otro lado, el enfoque comunicativo concibe la argumentación como una interacción viva entre sujetos donde el texto no es solo una estructura lógica, sino el resultado de un proceso dialógico que

responde a un contexto real de intercambio de ideas. Así, el texto argumentativo no es un producto aislado, sino una manifestación concreta del PC y reflexivo que se desarrolla en la interacción con otros y con el propio conocimiento.

Dentro de las definiciones de la variable textualización argumentativa, Ozfidan y Mitchell (2020) señalan que el texto argumentativo es un género discursivo cuyo objetivo es establecer una postura definida sobre un tema o asunto, sustentándola mediante evidencia confiable y un desarrollo lógico. Para el MINEDU (2018) es un proceso dinámico y continuo de elaboración, estrechamente relacionado con la urgencia de generar nuevas ideas o productos en el que se busca expresar y comunicar contenidos o conocimientos. Asimismo, otra definición lo concibe como un proceso cognitivo complejo que involucra múltiples factores como la intencionalidad del autor, la consideración de la audiencia, el contexto discursivo y el manejo de estructuras retóricas convencionales. Este tipo de escritura demanda, además, habilidades de pensamiento crítico y organización, ya que requiere una planificación estratégica para construir argumentos sólidos y coherentes, como señala Allen, (citado en Ghanbari & Salari, 2022). Para la investigación, Parodi (2003) el texto argumentativo se caracteriza porque debe estar bien construido y estructurado jerárquicamente, debe poseer una tesis claramente expresada, argumentos vinculados a esa tesis y una conclusión coherente con el desarrollo de los argumentos, en base a tres dimensiones: tesis, argumentación y conclusión.

De las definiciones propuestas de textualización argumentativa en el párrafo anterior se puede concebir como el proceso cognitivo y discursivo que permite al autor posicionarse y comunicar una postura sobre un tema, basándose en la planificación y organización lógica de ideas y sustentadas en argumentos coherentes y evidencia confiable. Para ello, debe desarrollarse habilidades de PC y se concreta en un texto estructurado con tesis, argumentos y conclusiones coherentes.

La primera dimensión, formulación de tesis es entendida como la proposición central que sintetiza la postura del autor sobre un tema polémico o problemático en cuestión. Una tesis efectiva debe cumplir tres características esenciales: una

explicitación clara y directa, relación con el tema comunicativo y una función argumentativa bien elaborada (Parodi, 2003). Complementando la idea Cortez (2021) la presenta como una proposición general que defiende una postura específica y generalmente se formula de forma sencilla y concisa. Mientras que Venegas et al. (2024) sostienen que la calidad de la escritura argumentativa depende de la formulación clara de una tesis y de la organización coherente de los argumentos que la sustentan mediante recursos discursivos y lingüísticos adecuados.

Se puede decir, que es un proceso discursivo y cognitivo por el cual el autor delimita, enuncia y sostiene una postura central frente a un tema polémico, expresándolo de manera clara y pertinente al propósito comunicativo.

En este marco el indicador es expone claramente una postura frente al texto base, que se caracteriza por expresar de manera explícita y comprensible la propia opinión o juicio sobre un tema en el que existen posturas opuestas, acompañándola de fundamentos y criterios objetivos que permitan convencer al interlocutor de que dicha posición es razonable (Fonseca et al., 2022). Tomar postura constituye el núcleo de la argumentación. Es el punto de vista que se busca defender, ya sea de forma explícita mediante una tesis o de manera implícita, lo que implica sostener la propia perspectiva y en su forma más sólida, reconocer y responder a posiciones contrarias (Kleemola et al., 2022).

Otro indicador, formula una tesis clara y argumentada es el proceso mediante el cual se establece una declaración central y afirmativa que organiza y orienta el argumento científico, expresando de manera explícita la idea principal que el autor busca demostrar (Meedya, et al., 2024). Una tesis clara y argumentada requiere variedad estructural, precisión conceptual y capacidad de expresar una postura defendible. Es decir, implica ir más allá de frases prefabricadas y demostrar control discursivo y argumentativo (Amat et al., 2025).

La segunda dimensión, construcción de argumentos se define como la estructura discursiva que busca justificar o refutar una tesis mediante una secuencia lógica de hechos, garantías y conclusiones, los cuales deben cumplir ciertas condiciones para ser válidos y persuasivos. Según Parodi (2003) un argumento bien

construido requiere de hechos o datos objetivos, garantías de una justificación lógica, solidez interna, relevancia y fuerza argumentativa. De la misma forma Andreucci-Annunziata et al. (2023) destacan que el proceso implica evaluar si una afirmación textual está respaldada por evidencia, después de un análisis e interpretación de datos. Para Rapanda y Iordanou (2023) un argumento es un conjunto de afirmaciones en el que unas premisas se presentan como razones o evidencias para justificar o sustentar otra afirmación (conclusión) teniendo como finalidad convencer, explicar o justificar una idea ante otros o ante uno mismo, de forma que la conclusión se apoye lógicamente en las premisas. Por su parte, Venegas et al. (2024) sostienen que la efectividad de la escritura argumentativa depende del uso pertinente de marcadores discursivos y conectores que permitan organizar las ideas, establecer relaciones semántico - pragmáticas y garantizar la coherencia y cohesión textual. Asimismo, señalan que la calidad del ensayo argumentativo está asociada con la adecuada formulación de la tesis, la organización de los argumentos y el empleo de recursos lingüísticos que favorezcan la claridad y el carácter persuasivo del texto. Se puede entender de todas las definiciones que la construcción de argumentos es el proceso discursivo y cognitivo mediante el cual el autor organiza y articula premisas de manera lógica, así como las evidencias y conclusiones para justificar o refutar una tesis asegurando coherencia lógica, solidez interna y relevancia argumentativa.

En cuanto al indicador, utiliza argumentos lógicos pertinentes y basados en evidencias tenemos que, según Jiménez (2021) sostiene que los argumentos lógicos son razonamientos formalmente estructurados en los cuales la conclusión se deriva de manera válida a partir de las premisas, garantizando la preservación de la verdad. Rozo et al. (2023) señalan que justificar una postura implica respaldarla con pruebas sólidas y variadas, tales como datos, ejemplos, citas, estudios y hechos verificables, que permitan evaluar críticamente la validez del argumento. Fonseca et al. (2022) indican que los argumentos deben apoyarse en información precisa y terminología adecuada, evitando ambigüedades y asegurando la pertinencia temática.

Desarrolla argumentos coherentes y lógicamente justificados, se destaca porque un argumento eficaz se caracteriza por la organización clara de razones, siguiendo un orden lógico - lingüístico apoyados en información precisa y

terminología adecuada al tema que garantiza la conexión entre ideas y la derivación coherente de las conclusiones evitando ambigüedades (Fonseca et al., 2022). Además, Rapanta e Iordanou (2023) señalan que la coherencia argumentativa se logra cuando la conclusión se apoya lógicamente en las premisas, manteniendo una relación clara y consistente entre ellas. A esto, Rozo et al. (2023) añaden que la argumentación debe permitir revisar y mejorar la postura, reconociendo límites y alcances, lo que exige coherencia interna y claridad en el razonamiento.

La tercera dimensión, construye conclusiones argumentativas se refiere al cierre discursivo que cumple una doble función: recapitulación de la síntesis de la tesis y los argumentos, haciendo una reflexión final (Parodi, 2003). Mientras que además de asumir las ideas principales, la conclusión se destaca la coherencia del razonamiento y subraya el valor del tema tratado. En efecto, las conclusiones constituyen una secuencia lógica de las dos partes anteriores, la tesis y la argumentación, reuniendo y resumiendo las ideas centrales, plantea las implicaciones de lo expuesto y resalta los aspectos del tema que está sin resolver (Cortez, 2021).

Se puede definir en esta dimensión, construye conclusiones argumentativas, es el cierre lógico del texto argumentativo en el que se retoman y sintetizan la tesis y los argumentos desarrollados, se verifica la coherencia del razonamiento y se ofrece una reflexión final destacando la importancia del tema tratado y sus implicancias.

El indicador, reafirma y cierra coherentemente la argumentación se refiere a la capacidad de elaborar un cierre discursivo que retoma la tesis inicial y los argumentos desarrollados integrándolos adecuadamente en un escrito del texto en una síntesis clara, ordenada y lógica del cierre que reafirma la postura defendida y permite que el lector alcance una comprensión completa y coherente del tema abordado (Cortez, 2021). Asimismo, los estudiantes deben mantener la consistencia entre el punto de vista inicial y el desarrollo argumentativo asegurando la unidad y coherencia global del texto (Rozo et al., 2023). Para Herrada (2024) es la capacidad para vincular la tesis planteada con los argumentos desarrollados a lo largo del texto, cerrando el discurso de manera lógica y comprensible, con la

finalidad de que el lector identifique claramente la estructura global del texto expuesto.

Además, el indicador proyecta una reflexión y acción final, sugiere la habilidad para trascender la mera síntesis del texto incorporando una reflexión final fundamentada que resalta la importancia del tema tratado, sus implicancias o posibles proyecciones. Esta reflexión que es coherente con la postura argumentativa asumida por el escritor puede orientarse hacia la evaluación crítica del problema, la toma de conciencia o la sugerencia de acciones futuras, concorde con la coherencia discursiva y argumentativa (Rozo et al., 2023; Cortez, 2021). Finalmente, Alonso (2019) incide que las secciones finales de un texto no se limitan a sintetizar los contenidos desarrollados, sino que también pueden aportar una reflexión adicional o final e incluso puede destacar las implicancias del discurso, fortaleciendo así el carácter reflexivo de la conclusión argumentativa.

Glosario de términos:

Actitud: disposición que presenta un individuo hacia la obtención y divulgación del saber, partiendo tanto de sus características personales previas como de factores vinculados a su formación académica (Palacios, 2021).

Argumentación: es el acto de utilizar el lenguaje para defender una afirmación discutible, particularmente en contextos de desacuerdo entre dos o más personas. Esta discrepancia puede implicar posturas incompatibles, pero no se reduce únicamente a ello (Rapanta y Iordanou, 2023).

Asimilación y acomodación**:** la asimilación incorpora nueva información a las estructuras cognitivas existentes; la acomodación modifica dichas estructuras cuando la información nueva y los saberes previamente almacenados, generando un reajuste. Ambos procesos buscan alcanzar un estado de equilibrio (D' Achiardi et al., 2025).

Conclusión argumentativa: cierre lógico de un texto argumentativo que retoma y sintetiza la tesis y los argumentos desarrollados, verificando la coherencia del razonamiento destacando la importancia del tema tratado y ofreciendo una reflexión final sobre sus implicancias (Cortez, 2021).

Habilidades metacognitivas: son aquellas habilidades que le permiten a una persona reflexionar sobre su propia forma de pensar, entendiéndola y regulándola, para aprender, identificando sus dificultades propias, plantearse qué se quiere lograr y usar las mejores estrategias para superar los problemas mentales que surgen (Guzmán & Rivero, 2024).

Metacognición: se entiende como la capacidad de pensar y reflexionar sobre el propio proceso cognitivo durante un proceso de aprendizaje (Machaín, 2024).

Pensamiento reflexivo: es la capacidad de revisar de manera crítica lo que se sabe, construir buenos argumentos y tomar decisiones con buen juicio, mostrando siempre disposición a escuchar ideas nuevas y considerar otras formas de ver las cosas (Arias & Sánchez, 2023).

Pensamiento crítico: capacidad de juzgar problemas reales mediante análisis, interpretación y evaluación de información y argumentos, adoptando perspectivas ajenas, reflexionando sobre las propias posturas y autorregulando el aprendizaje (Elera et al., 2023).

Razonamiento deductivo: se define por su trayectoria descendente, desde afirmaciones generales hacia conclusiones particulares, ajustándose a principios lógicos compuestos por reglas y procedimientos inferenciales que garantizan la validez de lo concluido. Su base es la inferencia, entendida como la elaboración de juicios terminales a partir del conjunto informativo disponible (Coy-Suárez, 2024).

Capítulo III: Hipótesis y variables

3.1. Hipótesis

3.1.1 Hipótesis general

Ho: El pensamiento crítico no influye significativamente en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025.

Ha: El pensamiento crítico influye significativamente en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025.

3.1.2 Hipótesis específicas

H1: Las habilidades cognitivas influyen significativamente en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025.

H2: El razonamiento inferencial influye significativamente en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025.

H3: Las habilidades criticas básicas influyen significativamente en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025.

H4: Las habilidades auxiliares influyen significativamente en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025.

H5: La disposición actitudinal influye significativamente en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025.

3.2. Variables y definición operacional

Definición conceptual V1 pensamiento crítico, desde un enfoque holístico, integra habilidades cognitivas, disposiciones actitudinales y criterios

racionales. Se entiende como una actividad práctica de un pensamiento reflexivo y razonado centrado en decidir qué creer o hacer, es decir es un proceso intelectual riguroso y deliberado, que busca tomar decisiones fundamentadas sobre qué posturas adoptar o qué acciones emprender, incorporando criterios lógicos para el juicio, disposiciones actitudinales y habilidades prácticas (Ennis, 2011).

La definición operacional, se evaluó el PC mediante cinco dimensiones, habilidades cognitivas (dos indicadores, cuatro interrogantes), razonamiento inferencial, (dos indicadores, cinco interrogantes), habilidades críticas base (dos indicadores, cuatro interrogantes), habilidades auxiliares (un indicador, tres interrogantes) y disposiciones actitudinales (dos indicadores, cuatro interrogantes). La medición se realizó con una escala dicotómica y cuatro niveles: deficiente (0-10), regular (11-14), bueno (15-8) y excelente (1-20).

La definición conceptual de la V2 textualización argumentativa, es un proceso que involucra la organización coherente y bien estructurada jerárquicamente de ideas, que debe poseer una tesis claramente expresada con el propósito de sustentar una posición, así como los argumentos vinculados con la postura y respaldo de la tesis y una conclusión coherente con el desarrollo de los argumentos (Parodi, 2003).

La definición operacional se evaluó la variable mediante tres dimensiones, tesis (tres indicadores), argumentos (cinco indicadores) y conclusión (tres indicadores). Se planteó una pregunta abierta que debía cumplir con cada indicador. La medición se realizó con una escala polifónica y cuatro niveles: deficiente (0-21), regular (22-30), bueno (31-38) y excelente (39-44).

Tabla 1

Operacionalización de la variable 1: Pensamiento crítico

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel/Rango
Habilidades cognitivas	Comprende ideas centrales y la postura del autor Analiza relaciones conceptuales	1. Según el texto, ¿cuál es el enfoque central de una universidad verdaderamente inclusiva? 2. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sintetiza mejor la postura del texto sobre el acceso a la universidad? 3. ¿Qué relación establece el texto entre inclusión y estándares académicos? 4. ¿Qué se puede inferir del hecho de que solo una minoría del profesorado conoce el DUA?		
Razonamiento inferencial	Infiere información de manera deductiva Formula generalizaciones y reconoce patrones	5. Si un profesor no ha sido formado en diseño universal de aprendizaje (DUA), ¿qué se puede deducir con mayor probabilidad? 6. Si el texto afirma que 'la verdadera inclusión requiere transformar el sistema universitario', y si una universidad solo mejora su infraestructura física pero no capacita docentes, ¿qué conclusión se puede deducir? 7. ¿Qué tipo de transformación propone el texto como fundamental para lograr inclusión auténtica? 8. A partir de los datos de la UNESCO y OREALC, ¿qué generalización se puede hacer sobre las universidades latinoamericanas? 9. Si en varias universidades se repite el desconocimiento docente sobre inclusión, ¿qué patrón puede inferirse?	**Dicotómica** Incorrecto (0) Correcto (1)	Deficiente (0—10) Regular (11-14) Bueno (15-18) Excelente (19-20)
Habilidades criticas básicas	Identifica supuestos implícitos en el texto Evalúa la calidad y objetividad de las fuentes	10. ¿Cuál de los siguientes supuestos sostiene el texto? 11. ¿Qué supuesto se esconde detrás de la crítica al enfoque asistencialista de la inclusión? 12. ¿Por qué el uso de datos de UNESCO y OREALC fortalece la argumentación del texto? 13. ¿Qué aspecto limita la objetividad del texto si no se contrastan las fuentes?		
Habilidades auxiliares	Reflexiona sobre su proceso cognitivo Regula y ajusta su pensamiento	14. ¿Si un estudiante reflexiona sobre su prejuicio frente a la diversidad en el aula, ¿qué habilidad crítica está activando? 15. ¿Qué estrategia es más útil para evaluar críticamente la solidez del texto sobre inclusión universitaria? 16. Cuando un docente ajusta su práctica luego de analizar por qué ciertos alumnos no comprenden, ¿qué habilidad está desarrollando?		
Disposiciones actitudinales	Evidencia apertura mental Contrasta información para fundamentar juicios	17. ¿Qué actitud evidencia apertura mental en el contexto universitario? 18. ¿Cuál de las siguientes acciones refleja resistencia a la apertura mental? 19. Un estudiante que contrasta diferentes teorías sobre inclusión para formar su propia postura, ¿qué disposición demuestra? 20. ¿Qué situación muestra una búsqueda activa de la verdad?		

Tabla 2

Operacionalización de la variable 2: Textualización argumentativa

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel/Rango
Formulación de Tesis	Expone claramente una postura frente al texto base Formula una tesis clara y argumentada	1. Define con precisión el problema 2. Se basa explícitamente en el texto base 3. Propone una postura clara y argumentable	**Politómica**	Deficiente (0—21)
Construcción de argumentos	Utiliza argumentos lógicos, pertinentes y basados en evidencias Desarrolla argumentos coherentes y lógicamente justificados.	4. Utiliza hechos o datos objetivos 5. Presenta garantías de justificación lógica 6. Mantiene solidez interna (coherencia) 7. Mantiene fuerza argumentativa 8. Propone soluciones concretas	No cumple (0) Cumple parcialmente (1)	Regular (22-30) Bueno (31-38)
Construcción de conclusiones argumentativas	Reafirma y cierra coherentemente la argumentación Proyecta una reflexión y acción final	9. Retoma la tesis y reafirma claramente la propuesta de cierre con base en la argumentación desarrollada. 10. Realiza una reflexión final. 11. Realiza un llamado a la acción	Cumple (2)	Excelente (39-44)

Capítulo IV: Metodología de la investigación

4.1. Enfoque de la investigación

La presente investigación esta bajo un enfoque cuantitativo, alineado con Arispe et al. (2020) la investigación puede ser cuantificable y el enfoque principal está en la medición, herramientas matemáticas y estadísticas relevantes porque este enfoque privilegia resultados a analizar con objetividad y la identificación de causas en el análisis de los fenómenos desplazando las interpretaciones meramente subjetivas. Por ello, el trabajo investigativo se centra en la medición objetiva a través de instrumentos estandarizados permitiendo obtener datos que puedan ser cuantificados, analizados estadísticamente y generalizados, identificando tendencias y relaciones causales significativas entre el pensamiento crítico y la textualización argumentativa.

4.2. Tipo de investigación

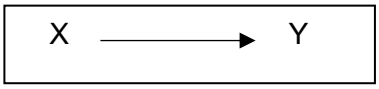
El estudio se centra en un tipo básico, cuyo fin conforme con Arias y Covinos (2021), tiene la finalidad de generar conocimiento teórico orientado a entender el porqué de los fenómenos estudiados. La investigación buscó explicar la relación causal entre el PC y la textualización argumentativa, aportando bases explicativas y conceptos que enriquezcan el acampo académico.

4.3. Diseño de investigación

Diseño no experimental, transversal, correlacional explicativo. Tal como indica Arias y Covinos (2021), este tipo de diseño no experimental se caracteriza por ejecutarse sin la intervención directa del investigador, tan solo estudiando los hechos sin alterar su estado natural. Parara la investigación este tipo de diseño de no intervenir en su contexto y procesos es importante para obtener conclusiones que reflejen estrictamente la realidad del PC y la textualización argumentativa de los universitarios.

Transversal, debido a que los datos fueron obtenidos en un único momento. De acuerdo a Según Creswell y Creswell (2023), los diseños transversales se caracterizan por la recolección de datos en un único momento del tiempo, lo que permite observar y analizar las variables dentro de un periodo previamente delimitado. El esquema del diseño se denotó así:

Correlacional explicativa, de acuerdo a Hernández et al. (2014) es el estudio que analiza la relación entre variables con el propósito de determinar no solo la existencia de correlación donde los estudios explicativos están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos estudiados. Su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno o por qué se relacionan dos o más variables. En este sentido, la presente investigación aportó evidencia del análisis de la influencia del PC en la textualización argumentativo proporcionando razones que expliquen el porqué de los resultados o influencias. El diseño del estudio se representa de la siguiente manera:



Método de investigación hipotético deductivo, según Albornoz et al. (2023) este tipo de método es un proceso de construcción del conocimiento científico que integra razonamiento lógico y verificación empírica. Inicia con la identificación de un problema, seguido de la formulación de la hipótesis que posteriormente son probadas con fases deductivas al verificar las influencias de los fenómenos propuestos en la investigación.

4.4. Población y muestra

La población, según Albornoz et al. (2023) es el universo total de unidades de observación, que conforman parte del objeto de investigación. En el estudio el universo lo conforman 175 estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la universidad pública de Lambayeque.

La muestra, es un subconjunto de la población que la representa adecuadamente y que se selecciona para ser estudiada durante un periodo determinado el cual es extraído por un procedimiento técnico (Albornoz et al., 2023). Para el estudio fue de 120 universitarios específicamente de la Escuela Profesional de Educación.

Muestreo no probabilístico por conveniencia, de acuerdo a Albornoz et al. (2023) es un método de selección de los participantes según la decisión intencional

del investigador, priorizando la facilidad de acceso o la pertinencia para el estudio, según su criterio.

4.5. Técnicas e instrumentos

4.5.1. Técnica

Según Cruz et al. (2024) es un procedimiento estructurado destinado a obtener información relacionado con las variables. En el estudio, la técnica utilizada fue la prueba objetiva. Siendo para la primera variable la prueba objetiva de opción múltiple, orientada a evaluar el nivel de pensamiento crítico propuesta por Ennis (2011). La segunda variable fue una prueba de respuesta abierta o de producción escrita, que evaluó la producción escrita de textos argumentativos.

Prueba objetiva, según Hadi et al. (2023) la prueba objetiva es una de las técnicas más utilizada en el ámbito educativo, compuestas por ítems para valorar el nivel de conocimiento de un individuo en relación a un tema específico, exigiendo del estudiante el uso de la lógica y conocimientos precisos.

Prueba de respuesta abierta es una técnica evaluativa que solicita a los estudiantes elaborar respuestas extensas y libres, permitiendo expresar sus conocimientos, ideas y razonamientos con mayor profundidad. Estas pruebas pueden diseñarse para que el estudiante responda sin límite de espacio y con o sin la posibilidad de utilizar material de apoyo durante la elaboración de su respuesta (García, 2020).

4.5.2. Instrumento

El cuestionario, es una herramienta con preguntas específicas diseñadas para ser aplicadas a un grupo específico de individuos y puede ser desarrolladas vía presencial, por correo, entre otros (Hadi et al., 2023).

Formato de producción escrita, este tipo de formato se caracteriza porque contiene consignas especificas orientado a los estudiantes para elaborar respuestas claras de un texto argumentativo siguiendo la estructura de tesis, argumentación y conclusión, con la finalidad para obtener información clara de la producción escrita del texto,

Para la primera variable pensamiento crítico se elaboró un instrumento basado en el modelo de Ennis (2011), el cual consistió en un cuestionario de opción

múltiple conformado por 20 preguntas. Cada pregunta presentaba cuatro alternativas como respuesta, una correcta y tres que sirvieron como distractores con diferentes grados de proximidad semántica con respecto a la respuesta correcta. El cuestionario midió dimensiones de habilidades cognitivas, razonamiento, inferencial, habilidades críticas básicas, habilidades auxiliares y disposiciones actitudinales, donde el puntaje máximo fue de 20 puntos.

Para la variable textualización argumentativa se elaboró un formato de producción escrita que incluyó un texto base titulado *Inclusión educativa en la universidad: más allá del acceso* junto con consignas específicas que orientaron a los estudiantes a responder siguiendo una estructura de tesis, argumentación y conclusión, conforme al modelo propuesto por Parodi (2003). Parar la calificación de las respuestas, se empleó una rúbrica analítica que detalló los criterios de evaluación y los niveles de desempeño en cada dimensión, garantizando así una valoración objetiva y sistemática del desempeño argumentativo de los estudiantes.

4.6. Procesamiento y análisis de datos

La validez siguió el procedimiento de juicio de expertos, para Rodríguez et al. (2021) es un procedimiento recomendado que asegura que un instrumento determine con precisión lo que debe evaluar para producir resultados confiables. Esta validez implica de manera adecuada el constructo que se evaluó. En esta investigación los instrumentos fueron validados por tres expertos en educación, quienes evaluaron pertinencia y la adecuación de cada uno de los instrumentos.

La confiabilidad, de acuerdo a Rodríguez et al. (2021) se refiere al grado de consistencia, cada vez que se usa en condiciones similares para determinar el grado de fiabilidad de los instrumentos. Para la investigación se realizó una prueba piloto en 20 estudiantes analizando la confiabilidad con los coeficientes de Kuder Richardson (KR-20) para la primera variable pensamiento crítico, obteniendo valores de (0,876) y para la segunda variable textualización argumentativa se usó el Alpha de Cronbach obteniendo un valor de (0,875) respectivamente.

Respecto al procedimiento del trabajo de campo se realizaron las gestiones de autorización para realizar la encuesta con la directiva correspondiente de la casa de estudios universitarios, garantizando la ética en la investigación. Posteriormente,

se llevó a cabo el piloto a un grupo de 20 estudiantes para verificar el correcto funcionamiento de los instrumentos y realizar los ajustes necesarios antes de la aplicación definitiva a la muestra seleccionada.

Para el análisis de los datos, se utilizó para la valoración escalas fundamentadas con base en la puntuación obtenida en las pruebas y en criterios oficiales del Ministerio de Educación. En la variable pensamiento crítico, compuesta por 20 preguntas de respuesta dicotómica (correcto = 1 punto; incorrecto = 0 puntos), la puntuación máxima fue de 20 puntos. Estableciéndose cuatro niveles de desempeño a partir del puntaje total: deficiente: 0 a 10 puntos; regular: 11 a 14 puntos; bueno: 15 a 18 puntos y excelente: 19 a 20 puntos, categorizándose para obtener resultados descriptivos.

Para la variable texto argumentativo, la valoración se realizó mediante una rúbrica analítica politómica que calificó distintos criterios con una escala de cumplimiento: No cumple (0), Medianamente cumple (1) y Cumple (2). La suma total alcanzó un puntaje máximo de 44 puntos, a partir del cual se definieron los niveles de desempeño: deficiente (0 a 21 puntos), regular (22 a 30 puntos), bueno (31 a 38 puntos) y excelente (39 a 44 puntos) respectivamente. De esta manera se interpretaron los resultados deforma descriptiva mediante niveles, frecuencias y porcentajes. Además, se evaluó la normalidad de los datos utilizando la prueba de Kolmogórov-Smirnov (> a 5 0 datos). Para el análisis inferencial se empleó la estadística de regresión logística ordinal.

4.7. Aspectos éticos

En cuanto a la ética en la investigación, se preservó el anonimato de los estudiantes universitarios que participaron en el estudio. En relación del principio de no maleficencia, el tratamiento de los datos hallados se manejó con ética y estrictamente profesional solo para fines académicos. Igualmente se cumplió con el principio de beneficencia, porque el estudio aportó resultados valiosos que favorecieron el entendimiento y el análisis del fenómeno estudiado.

Capítulo V: Resultados y Discusión

5.1. Análisis descriptivo

Tabla 3

Distribución porcentual del pensamiento crítico

		Frecuencia	Porcentaje
Pensamiento crítico	Deficiente	35	29,2
	Regular	63	52,5
	Bueno	21	17,5
	Excelente	1	0,8
	Total	120	100,0

La tabla 3 reveló 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. Asimismo, un 17.5 % alcanzó un nivel bueno y un 0.8 % evidenció un nivel excelente. El nivel predominante en la muestra fue regular, seguido del deficiente, lo cual sugiere que más de la mitad de los estudiantes no alcanza el nivel adecuado para análisis profundo o razonamiento complejo y que se les dificulta inferir o analizar críticamente.

Tabla 4

Distribución porcentual por dimensiones del pensamiento crítico

	Habilidades cognitivas		Razonamiento inferencial		Habilidades críticas básicas		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

La tabla 4 evidenció que el 76.7 % de los estudiantes se ubicó en un nivel bueno respecto al razonamiento inferencial, asimismo, 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. En tanto dentro de las dimensiones con porcentajes más alentadores en nivel excelente destacan las habilidades cognitivas e inferenciales (12.5 %), (14.4%). Así mismo, las dimensiones con mayores porcentajes en nivel deficiente son las habilidades críticas y auxiliares (21.7 % y 20 %).

Se puede inferir de los resultados expuestos que los estudiantes presentan un mayor desarrollo en habilidades inferenciales y disposiciones actitudinales, mientras que las habilidades críticas básicas y auxiliares muestran niveles predominantemente regulares y deficientes. Lo que puede deberse que, aunque la mayoría de los estudiantes logran inferir y adoptar posturas abiertas frente a la información, aún presentan ciertas deficiencias para evaluar críticamente fuentes, identificar supuestos implícitos y reflexionar sobre su propio proceso cognitivo.

Tabla 5

Distribución porcentual de la textualización argumentativa

		Frecuencia	Porcentaje
Textualización argumentativa	Deficiente	74	61,7
	Regular	39	32,5
	Bueno	7	6,8
	Excelente	0	0.0
	Total	120	100,0

La tabla 5, muestra que el 61.7 % de los evaluados evidenció un nivel deficiente de textualización argumentativa, seguido de un 32.5 % en el nivel regular, y un 6.8 % en 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.

Tabla 6

Distribución porcentual por dimensiones de la textualización argumentativa

	Formulación de tesis		Construcción de argumentación		Construcción de conclusiones argumentativos	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Deficiente	88	73,3	63	52,5	39	32,5
Regular	30	25,0	35	29,2	20	16,7
Bueno	2	1,7	17	14,2	18	15,0
Excelente	0	0.0	5	4,2	43	35,8
Total	120	100,0	120	100,0	120	100,0

La tabla 6 muestra que el 73.3 % de los estudiantes evaluados evidenciaron nivel deficiente en la dimensión formulación de tesis de un texto argumentativo, un 52.5 % en niveles deficientes de construcción de argumentación y un 35.8 % alcanzaron niveles excelentes de conclusión.

Los resultados muestran diferencias significativas en cada dimensión o fase en que el estudiante es evaluado, lo que puede explicarse por el grado de complejidad cognitiva y discursiva que implica los procesos de textualización argumentativa. Ya que se aprecia que los estudiantes presentan mayores dificultades en las fases iniciales y centrales de la textualización argumentativa, particularmente en la formulación de la tesis (podría deberse a dificultades de síntesis, posicionamiento crítico y delimitación conceptual) y la construcción de argumentos, mientras que según los resultados los estudiantes evidencian una mejor competencia en la elaboración de conclusiones. Lo que puede ser explicado porque en la enseñanza no ha desarrollado de manera suficiente las habilidades necesarias para asumir una postura clara ni para sostenerla mediante argumentos lógicos y basados en evidencias de la escritura o texto académico.

5.2. 4.2. Análisis inferencial

Para la toma de decisiones y prueba de hipótesis se tomó como base el p-valor como criterio donde: se rechaza la hipótesis nula cuando el p-valor es ≤ 0.05, y no rechaza cuando fuera > 0.05. El valor de significancia (α=0.05) indica una probabilidad del 5 % de un error en la interpretación de resultados.

Hipótesis general

Ha: El pensamiento crítico influye significativamente en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025.

Tabla 7

Ajuste de los modelos del supuesto general

Modelo	-2 log de la verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Solo intersección	32,680			
Final	22,655	10,024	3	,018

En la tabla 7, se aprecia 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 adecuadamente a los datos y respalda la hipótesis que el pensamiento crítico influye significativamente en la textualización argumentativa

Tabla 8

Pseudi R- cuadrado

Cox y Snell	,080
Nagelkerke	,099
McFadden	,050

La tabla 8, muestra los valores de la prueba Pseudo R2 de Cox y Snell y Nagelkerke indicando que la textualización argumentativa fue explicada por el pensamiento crítico en un 8 % y 9.9 %, evidenciando una buena calidad de ajuste del modelo.

Tabla 9

Estimaciones de los parámetros para la prueba de hipótesis general

							Intervalo de confianza 95%	
		Estimación	Error típ.	Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Textualización arg. = Deficiente]	17,239	,425	1648,863	1	,000	16,407	18,072
	[Textualización arg. = Regular]	19,646	,517	1445,302	1	,000	18,633	20,659
Ubicación	[PC =Deficiente]	15,861	,596	707,603	1	,000	14,693	17,030
	[PC =Regular]	16,957	,488	1208,641	1	,000	16,001	17,913
	[PC =bueno]	17,547	,000	.	1	.	17,547	17,547
	[PC=Excelente]	0[a]	.	.	0	.	.	.

Función de vínculo: Logit.

a. Este parámetro se establece en cero porque es redundante.

En la tabla 9 se observa que todos los niveles de pensamiento crítico (Deficiente, Regular y Bueno) presentan coeficientes positivos y estadísticamente significativos ($p < 0,05$). Además, se evidenció una progresión ascendente en los coeficientes a medida que mejora el nivel de pensamiento crítico (15,861 para Deficiente; 16,957 para Regular; 17,547 para Bueno), lo que confirma una relación ordinal directa, donde a mayor pensamiento crítico, mejor textualización argumentativa.

Hipótesis específica 1

Ha: Las habilidades cognitivas influyen significativamente en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025.

Tabla 10

Ajuste de los modelos del supuesto especifico 1

. Modelo	-2 log de la verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Solo intersección	37,974			
Final	29,707	8,267	3	,041

La tabla 10, muestra el resultado de regresión logística donde el valor de p fue (0,041) menor a la significancia (0,05) indicando que el modelo se ajusta de manera significativa. Señalando que las habilidades cognitiva influyen significativamente en la textualización argumentativa

Tabla 11

Pseudi R- cuadrado

Cox y Snell	,067
Nagelkerke	,082
McFadden	,042

La tabla 11, muestra los valores de la prueba Pseudo R2 de Cox y Snell y Nagelkerke señalando que la textualización argumentativa fue explicada por las habilidades cognitivas del pensamiento crítico en un 6.7 % y 8.2 % respectivamente, lo que sugiere que existe relación estadísticamente relevante entre ellos, por lo tanto el modelo presenta una buena calidad de ajuste para explicar la influencia de las habilidades cognitivas en la textualización argumentativa.

Tabla 12

Estimaciones de los parámetros para la prueba de hipótesis específica 1

		Estimación	Error típ.	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza 95% Límite inferior	Límite superior
Umbral	[textualización = Deficiente]	,148	,507	,085	1	,770	-,845	1,141
	[textualización = Regular]	2,530	,606	17,406	1	,000	1,341	3,718
Ubicación	[cognitiva= Deficiente]	-1,605	,796	4,068	1	,044	-3,165	-,045
	[cognitiva=Regular]	,118	,585	,041	1	,841	-1,028	1,264
	[cognitiva=bueno]	-,442	,599	,544	1	,461	-1,616	,732
	[cognitiva=excelente]	0[a]	.	.	0	.	.	.

En la tabla 12 se observa que las estimaciones de parámetros muestran que esta influencia está determinada principalmente por el nivel más bajo de habilidades cognitivas (B = -1,605; p = 0,044). Esto sugiere que la carencia extrema de habilidades cognitivas afecta negativamente la capacidad de producir textos argumentativos de calidad, mientras que niveles regulares o buenos no se diferencian significativamente del nivel excelente.

Hipótesis especifica 2

Ha: El razonamiento inferencial influye significativamente en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025.

Tabla 13

Ajuste de los modelos del supuesto especifico 2

Modelo	-2 log de la verosimilitud	Chi-cuadrado	Gl	Sig.
Sólo intersección	21,775			
Final	19,405	2,370	3	,499

La tabla 13, el valor de p (0,499) supera el nivel de significancia de 0,05. En consecuencia, aceptando la hipótesis nula, sugiriendo que el modelo es estadísticamente de poca significancia. Por lo tanto, el razonamiento inferencial no ejerce significativamente una influencia en la textualización argumentativa.

Tabla 14

Pseudo R-cuadrado

Cox y Snell	,020
Nagelkerke	,024
McFadden	,012

La tabla 14, muestra que la prueba de Pseudo R2 de Cox y Snell fue de 2 %, mientras que el resultado de Nagelkerke fue de 2.4 %. Sin embargo, estos valores no son significativos. Es decir, el modelo no permite pronosticar una mejora en la textualización argumentativa a partir del razonamiento inferencial.

Tabla 15

Estimaciones de los parámetros para la prueba de hipótesis especifica 2

							Intervalo de confianza 95%	
		Estimación	Error típ.	Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[textualización = deficiente]	,265	,480	,304	1	,581	-,677	1,207
	[textualización = regular]	2,590	,584	19,643	1	,000	1,445	3,735
Ubicación	[R. inferencial=deficiente]	,110	1,088	,010	1	,919	-2,021	2,242
	[R. inferencial=regular]	-1,545	1,187	1,693	1	,193	-3,872	,782
	[R. inferencial=bueno]	-,184	,523	,124	1	,725	-1,209	,841
	[R. inferencial=excelente]	0[a]	.	.	0	.	.	.

Función de vínculo: Logit.

a. Este parámetro se establece en cero porque es redundante.

En la Tabla 15 se aprecia que los niveles de razonamiento inferencial no presentan efectos estadísticamente significativos sobre la textualización argumentativa (p > 0,05). En consecuencia, los resultados no permiten confirmar una influencia significativa del razonamiento inferencial en la textualización argumentativa de la muestra analizada.

Hipótesis especifica 3

Ha: Las habilidades críticas básicas influyen significativamente en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025.

Tabla 16

Ajuste de los modelos del supuesto especifico 3

Modelo	-2 log de la verosimilitud	Chi-cuadrado	Gl	Sig.
Solo intersección	33,760			
Final	23,757	10,002	3	,019

La tabla 16 muestra el resultado de regresión logística, donde el valor de p fue (0,019) menor a la significancia (0,05), indicando que el modelo efectivamente se ajusta de manera significativa. Precisando que, las habilidades críticas básicas influyen significativamente en la textualización argumentativa

Tabla 17

Pseudo R-cuadrado

Cox y Snell	,080
Nagelkerke	,099
McFadden	,050

La tabla 17 muestra la prueba Pseudo R2 de Cox y Snell y Nagelkerke evidenciando que la textualización argumentativa fue explicada por las habilidades críticas básicas del pensamiento crítico en un 8.0 % y 9.9 %, indicando una buena calidad de ajuste del modelo para explicar la influencia de las habilidades criticas básicas en la textualización argumentativa.

Tabla 18

Estimaciones de los parámetros para la prueba de hipótesis especifica 3

							Intervalo de confianza 95%	
		Estimación	Error típ.	Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[textualización = Deficiente]	,899	,693	1,681	1	,195	-,460	2,258
	[textualización = regular]	3,294	,782	17,724	1	,000	1,760	4,827
Ubicación	[H. criticas=Deficiente]	-,825	,883	,873	1	,350	-2,555	,905
	[H. criticas=regular]	,714	,753	,901	1	,343	-,761	2,189
	[H. criticas=bueno]	,848	,760	1,244	1	,265	-,642	2,338
	[H. criticas=excelente]	0[a]	.	.	0	.	.	.

Función de vínculo: Logit.

a. Este parámetro se establece en cero porque es redundante.

En la tabla 18 se observa las estimaciones de los parámetros y analizando los coeficientes individuales de cada nivel, ninguno alcanzó significancia estadística ($p > 0,05$ en todos los casos). Esto indica que, aunque las habilidades críticas básicas en su conjunto influyen en la textualización argumentativa, esta influencia es débil y no se concentra en un nivel específico, sino que se distribuye homogéneamente entre las categorías.

Hipótesis específica 4

Ha: Las habilidades auxiliares influyen significativamente en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025.

Tabla 19

Ajuste de los modelos del supuesto especifico 4

Modelo	-2 log de la verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	24,216			
Final	21,955	2,261	3	,520

En la tabla 15, el valor de p (0,520) supera el nivel de significancia de 0,05. En consecuencia, se acepta la hipótesis nula, sugiriendo que el modelo es estadísticamente de poca significancia. Por lo tanto, las habilidades auxiliares no ejercen significativamente una influencia en la textualización argumentativa.

Tabla 20

Pseudo R-cuadrado

Cox y Snell	,019
Nagelkerke	,023
McFadden	,011

La tabla 16, muestra la prueba de Pseudo R2 de Cox y Snell fue de 1.9 %, mientras que el resultado de Nagelkerke fue de 2.3 %. Sin embargo, estos valores no son significativos. Es decir, el modelo no permite pronosticar una mejora en la textualización argumentativa a partir de las habilidades auxiliares.

Tabla 21

Estimaciones de los parámetros para la prueba de hipótesis especifica 4

		Estimación	Error típ.	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Umbral	[textualización = Deficiente]	,759	1,228	,382	1	,537	-1,648	3,167
	[textualización = regular]	3,091	1,279	5,844	1	,016	,585	5,597
Ubicación	[H. auxiliar=Deficiente]	-,124	1,306	,009	1	,925	-2,684	2,437
	[H. auxiliar=regular]	,219	1,257	,030	1	,862	-2,245	2,683
	[H. auxiliar=bueno]	,654	1,272	,264	1	,607	-1,838	3,146
	[H. auxiliar=excelente]	0[a]	.	.	0	.	.	.

En la tabla 21 se observa que ningún nivel de habilidades auxiliares alcanzó significancia estadística (p > 0,05 en todos los casos), lo que indica que las habilidades auxiliares no influyen significativamente en la textualización argumentativa en la población estudiada.

Hipótesis específica 5

Ha: La disposición actitudinal influye significativamente en la textualización argumentativa en estudiantes de la universidad pública de Lambayeque, 2025.

Tabla 22

Ajuste de los modelos del supuesto especifico 5

Modelo	-2 log de la verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	26,656			
Final	23,545	3,112	3	,375

En la tabla 22, el valor de p (0,375) supera el nivel de significancia de 0,05. En consecuencia, se acepta la hipótesis nula, sugiriendo que el modelo es estadísticamente de poca significancia. Por lo tanto, la disposición no ejerce significativamente una influencia en la textualización argumentativa.

Tabla 23

Pseudo R-cuadrado

Cox y Snell	,026
Nagelkerke	,032
McFadden	,016

En la tabla 23, muestra que la prueba de Pseudo R2 de Cox y Snell fue de 2.6 %, mientras que el resultado de Nagelkerke fue de 3.2 %. Sin embargo, estos valores no son significativos. Es decir, el modelo no permite pronosticar una mejora en la textualización argumentativa a partir de la disposición actitudinal.

Tabla 24

Estimaciones de los parámetros para la prueba de hipótesis especifica 4

							Intervalo de confianza 95%	
		Estimación	Error típ.	Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[textualización = Deficiene]	-,108	,536	,040	1	,841	-1,159	,944
	[textualización = reular]	2,234	,618	13,053	1	,000	1,022	3,446
Ubicación	[actitudinal=Deficiene]	-,954	,761	1,574	1	,210	-2,446	,537
	[actitudinal=reular]	-,954	,654	2,130	1	,144	-2,236	,327
	[actitudinal=ueno]	-,418	,593	,497	1	,481	-1,581	,745
	[actitudinal=excelene]	0[a]	.	.	0	.	.	.

Función de vínculo: Logit.

a. Este parámetro se establece en cero porque es redundante.

En la tabla 24 se observa que ningún nivel de disposición actitudinal alcanzó significancia estadística (p > 0,05 en todos los casos), lo que indica que la disposición actitudinal no influye significativamente en la textualización argumentativa en la población estudiada

5.3. Discusión de resultados

En relación al objetivo general, que buscó determinar la influencia del pensamiento crítico en la textualización argumentativa, los resultados descriptivos evidenciaron en sus resultados que el modelo se ajusta significativamente (p = 0,018 < 0,05), con un Pseudo R^2 de Nagelkerke de 9,9 %, lo que indica que el pensamiento crítico influye de manera significativa en la textualización argumentativa. Además, se encontró que el PC predominantemente fue de nivel regular (52,5 %) y la textualización argumentativa en deficiente (61,7 %), Lo cual sugiere que más de la mitad de los estudiantes no alcanza el nivel adecuado para análisis profundo o razonamiento complejo y que se les dificulta inferir o analizar críticamente. Esos resultados se respaldan en Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje bien organizado impulsa procesos internos de desarrollo dentro de la Zona de Desarrollo Próximo, donde el pensamiento crítico actúa como mediador para alcanzar niveles más complejos de argumentación escrita. Estos resultados guardan concordancia con hallazgos de Winarti et al. (2021), quienes mediante

análisis de regresión demostraron que el pensamiento crítico influye en la escritura argumentativa y que estudiantes con mayores habilidades de PC tienden a desarrollar mejores textos argumentativos. Asimismo, concuerda con Huaca et al. (2023) que demostraron relación entre sus variables investigadas (0.602), indicando que influye el PC con estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Igualmente, concuerda con Julca (2022) quien halló que existe influencia del PC en la producción de ensayos argumentativos (26.3%). Así como, con **Miranda (2021),** quien identificó la influencia de las habilidades investigativas en el desarrollo del PC (p valor = 0.01815 < 0.05). Asimismo, Pando et al. (2020), quienes encontraron correlación e influencia entre las habilidades comunicativas y el desarrollo del PC en estudiantes (r = 0.670). Por otro lado, Huaca et al. (2023) y Winarti et al. (2021), evidenciaron niveles de PC de (50%) (55.2 %) en estudiantes universitarios. Esta coincidencia podría deberse a ciertas limitaciones para el análisis profundo en los estudiantes y elaborar inferencias razonadas de manera crítica entre otros. 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. Mientras, Johan (2024) identificó dificultades en el uso de fuentes confiables, la conexión coherente de ideas y la elaboración de conclusiones. Finalmente, nuestro estudio difiere de hallazgos como el de Arias et al. (2022), quienes hallaron que las técnicas utilizadas para fomentar el PC no ejercieron una influencia que fuera significativo en la calidad de los textos argumentativos.

En cuanto al primer objetivo específico, determinar la influencia de las habilidades cognitivas en la textualización argumentativa, los resultados inferenciales mostraron que el modelo se ajusta significativamente (p = 0,041 < 0,05), con un Pseudo R^2 de Nagelkerke de 8.2 %, lo que indica que las habilidades cognitivas influyen significativamente en la textualización argumentativa. Además, las habilidades cognitivas se ubicaron en un nivel regular (35,8%). Estas diferencias reflejan que el desarrollo del pensamiento crítico no es uniforme entre sus caracteres. Este resultado se sustenta en Ennis (2011) quien señala que las habilidades cognitivas (análisis, clarificación, evaluación de información) son la base

esencial del pensamiento crítico porque estas destrezas permiten procesar y comprender información de manera lógica (Vendrell, 2025) pero su nivel regular indica que requieren mayor desarrollo. Esta tendencia ha sido identificada también por autores como Facione et al. (2020) quien refiere que el desarrollo del PC 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. Asimismo, implica que las habilidades cognitivas son fundamentales como para interpretar información de manera rigurosa, evaluando la validez y pertinencia de las evidencias, formular inferencias lógicas y construir argumentos sólidos bien estructurados (Facione, 2015; Cardoso et al., 2019). En esa perspectiva, los resultados hallados concuerdan con el respaldo de Miranda (2021), quien evidenció la influencia de las habilidades investigativas en el pensamiento crítico ($p = 0,01815 < 0,05$) destacando que estas habilidades permiten identificar problemas relevantes, formular objetivos precisos y usar fuentes confiables. De lo expuesto, se puede decir que las habilidades cognitivas ayudan a mejorar la calidad argumentativa al analizar y organizar las ideas para construir argumentos coherentes y lógicos.

En relación al segundo objetivo específico, determinar la influencia del razonamiento inferencial en la textualización argumentativa, los resultados hallados demostraron que el modelo no se ajusta significativamente ($p = 0,499 > 0,05$), con un Pseudo R^2 de Nagelkerke de solo 2,4 %, lo que indica que el razonamiento inferencial no influye de manera significativa en la textualización argumentativa. Además, un 76,7 % de los estudiantes consideraron nivel bueno el razonamiento inferencial. Este hallazgo aparentemente contradictorio puede explicarse porque, si bien el razonamiento inferencial es importante para deducir conclusiones, existen otras habilidades como el análisis, la organización y la estructuración de ideas que tienen mayor determinación en la textualización argumentativa. Lo dicho se explica por Siegel (2024), quien refiere que la argumentación no es solo una estructura lógica de proposiciones, sino una actividad comunicativa y social. Tal como señalan Miranda (2021) y Reynoso et al. (2022) sostienen que la escritura académica argumentativa constituye una práctica compleja que involucra procesos de argumentación,

textualización e intertextualidad, requiriendo no solo la construcción lógica de argumentos, sino también competencias lingüísticas y discursivas para comunicar eficazmente las ideas.. Asimismo, Pando et al. (2020) demostraron que el pensamiento crítico se asocia con múltiples habilidades comunicativas (habla, escucha, lectura y escritura), no exclusivamente con la inferencia. Por su pare Johan (2024) evidenció que, aunque los estudiantes fueron capaces de expresar su análisis del problema y formular una tesis, la habilidad para elaborar conclusiones necesita fortalecerse.

En cuanto al tercer objetivo específico, determinar la influencia de las habilidades críticas básicas en la textualización argumentativa, los hallazgos nos llevaron a aceptar que el modelo se ajusta significativamente ($p = 0,019 < 0,05$), con un Pseudo R^2 de Nagelkerke de 9,9 %, lo que indica que las habilidades críticas básicas influyen significativamente en la textualización argumentativa. Además, alcanzo niveles regular (37,5 %) de habilidades críticas básicas. Estos hallazgos guardan sustento con Ennis (2011), quien refiere que las habilidades críticas básicas incluyen destrezas como la clarificación de ideas, la formulación de preguntas precisas y la evaluación de la credibilidad de las fuentes, siendo todas ellas fundamentales para el pensamiento crítico. Al respecto, Lipman (1997, citado en Lozano, 2019) recalca que el pensamiento crítico se desarrolla mediante la reflexión y el diálogo en una comunidad de indagación, donde se construyen y evalúan argumentos. Nuestro hallazgo concuerda con Fahim y Hashtroodi (2020) demostraron una correlación significativa entre el pensamiento crítico y las habilidades de escritura ($r = 0,560$), mientras que Qin y Liu (2021) evidenciaron que los estudiantes que leen textos con puntos de vista opuestos presentan una mayor calidad en sus ensayos argumentativos, lo que refuerza la importancia de la evaluación crítica de fuentes. Asimismo, Reynoso et al. (2022) identificaron que el cuestionamiento constante, el análisis del contexto y la evaluación de distorsiones inciden significativamente en el pensamiento crítico.

En relación al cuarto objetivo específico, determinar la influencia de las habilidades auxiliares en la textualización argumentativa, los resultados mostraron que el modelo no se ajusta significativamente ($p = 0,520 > 0,05$), lo que indica que las habilidades auxiliares no influyen significativamente en la textualización

argumentativa. Además, se halló un 48,3 % en un nivel regular. Resultados que pueden explicarse en el modelo de Ennis (2011), quien las define como habilidades no esenciales pero útiles, lo que significa que no sean irrelevantes, sino que su impacto en la textualización argumentativa es indirecto o mediado por otras habilidades. Entonces son herramientas de apoyo que potencian el pensamiento crítico, pero no lo determinan (Mu, 2005). A ello, Miranda (2021), incide que es un hecho de importancia que los estudiantes identifiquen problemas relevantes, formulen objetivos precisos y usen fuentes confiables, lo cual fortalece su pensamiento crítico. Sin embargo, estas habilidades auxiliares, por sí mismas, no son suficientes para garantizar una buena textualización argumentativa si no están integradas con habilidades cognitivas y críticas más profundas.

En cuanto al quinto objetivo específico, se determinó la influencia de la disposición actitudinal en la textualización argumentativa, los resultados hallados evidenciaron que el modelo no se ajusta significativamente ($p = 0,375 > 0,05$), lo que indica que la disposición actitudinal no influye significativamente en la textualización argumentativa. Además, la dimensión alcanzó un nivel bueno en el 48,3 % de los estudiantes. Este hallazgo sugiere que la disposición actitudinal por sí sola no garantiza la calidad de un texto argumentativo, ya que requiere de otros elementos como habilidades cognitivas y críticas bien desarrolladas. Bazán et al. (2022) en su estudio sugiere que el PC requiere tanto del conocimiento académico como del desarrollo de habilidades personales y actitudes comprometidas con el aprendizaje, pero estas disposiciones actitudinales actúan como facilitadoras, no como determinantes directas. Desde el modelo de Ennis (2011), las disposiciones actitudinales como la apertura mental, la preocupación por la verdad y la consideración de perspectivas ajenas son componentes esenciales del pensador crítico. Pero como, afirman Paul y Elder (2020), estas disposiciones son componentes motivacionales, es decir, predisposiciones que facilitan el uso de habilidades, pero no las reemplazan. Asimismo, Winarti et al. (2021) demostraron que la capacidad para formular ideas claras y lógicas, analizar y sintetizar información, argumentar con coherencia y evidencia sólida, y redactar conclusiones

convincentes depende fundamentalmente de habilidades cognitivas y críticas, más que de disposiciones actitudinales aisladas.

En conclusión, la investigación demostró que las habilidades cognitivas y las habilidades críticas básicas influyen significativamente en la textualización argumentativa; sin embargo, el razonamiento inferencial, las habilidades auxiliares y las disposiciones actitudinales no mostraron influencia significativa. Esto puede deberse a que, al encontrarse en niveles deficientes en un gran porcentaje, afectan el desarrollo de la tesis y la argumentación; y aunque el razonamiento inferencial tuvo un buen nivel descriptivo, se ve limitado porque no se aplicó de forma efectiva al momento de redactar o deducir conclusiones lógicas y plasmarlas en la escritura.

Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Primera**:** Se determinó que el pensamiento crítico es estadísticamente significativo para explicar la textualización argumentativa en estudiantes de nivel superior de la universidad pública de Lambayeque, 2025. Esta aseveración fue confirmada mediante la prueba Pseudo R2 de y Cox y Snell, y Nagelkerke, concluyendo que el pensamiento crítico, predice la textualización argumentativa.

Segunda**:** Se determinó que las habilidades cognitivas son estadísticamente significativas para explicar la textualización argumentativa. Esta aseveración fue confirmada mediante la prueba Pseudo R2 de y Cox y Snell, y Nagelkerke, concluyendo que las habilidades cognitivas, predicen la textualización argumentativa.

Tercera: Se determinó que el razonamiento inferencial no tuvo un impacto estadísticamente significativo para explicar la textualización argumentativa. Dado que el p- valor fue mayor a la significancia establecida.

Cuarta: Se determinó que las habilidades críticas básicas son estadísticamente significativas para explicar la textualización argumentativa. Esta aseveración fue confirmada mediante la prueba Pseudo R2 de y Cox y Snell, y Nagelkerke, concluyendo que las habilidades críticas básicas predicen la textualización argumentativa.

Quinta: Se determinó que las habilidades auxiliares, no tuvo un impacto estadísticamente significativo para explicar la textualización argumentativo. Dado que el p- valor fue mayor a la significancia establecida

Sexta: Se determinó que la disposición actitudinal, no tuvo un impacto estadísticamente significativo para explicar la textualización argumentativa, dado que el p- valor fue mayor a la significancia establecida.

Recomendaciones

Primera: A las autoridades universitarias implementar en el plan de estudios un módulo con metodologías basadas en mapas conceptuales, esquemas argumentativos y lectura crítica. A la vez debe complementarse con actividades de análisis que potencien la comprensión lectora profunda, la capacidad de análisis y organización de ideas para que los estudiantes desarrollen análisis de síntesis en sus asignaturas.

Segunda: A los docentes y estudiantes, integrar en sus asignaturas ejercicios de deducción e inducción y formulación de hipótesis (análisis de caso, identificación de premisas, resolución de problemas con datos incompletos, construir conclusiones sustentadas, ensayos cortos, entre otros) en tareas escritas para que los estudiantes practiquen el paso de la inferencia a la argumentación para que obtengan conclusiones bien fundamentadas.

Tercero: A los docentes promover la identificación y cuestionamiento de supuestos en clase, (ejercicios de detección de supuestos, cuestionamiento crítico replanteándose los supuestos, etc.), así como la evaluación y credibilidad rigurosa de fuentes en trabajos de investigación (objetividad, actualidad, respaldo de información, ficha de análisis de fuente) para verificar su validez. Para que los educandos universitarios mejoren la robustez de sus argumentos y sustente sus ideas con evidencias válidas y confiables.

Cuarta: A las autoridades universitarias y docentes incluir como parte de la formación integral talleres de metacognición y comunicación adaptativa que se puedan realizar talleres reflexivos guiados para que los estudiantes puedan identificar su aprendizaje conjuntamente con ejercicios prácticos de adaptación comunicativa, como redacción dirigidas diferentes públicos.

Quinta: A los estudiantes, ser protagonista activo de su propio aprendizaje con apertura al diálogo, y responsabilidad en su producción y trabajos académicos, para fortalecer su autonomía intelectual, mejorar habilidades colaborativas y mejorar la calidad de sus producciones académicas.

Sexta**:** para mejorar las competencias argumentativas en los estudiantes se requiere intervenciones educativas intencionales y sistemáticos, mediante estrategias pedagógicas que fortalezca sus capacidades en el pensamiento crítico y mejoren la calidad de elaboración de textos argumentativos coherentes y sustentados en evidencia sólida.

REFERENCIAS

Albornoz, E., Guzmán, M., Sidel, K., Chuga, J., Herrera, J., Gonzales, J., Herrera, J., Zambrano, L., Cañizales, A., Vera, L., Márquez, L., Gonzales, R., Cruz, K., Luna, H., Macías, A., Brice, D., & Arteaga, R. (2023). *Metodología de la investigación aplicada a las ciencias de la salud y la educación* (1 Ed.). https://mawil.us/wp-content/uploads/2023/08/metodologia-de-la-investigacion.pdf

Alonso, P. (2019). *Uso de marcadores discursivos en el discurso académico oral y escrito de estudiantes universitarios costarricenses* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/668726/PAC_TESIS.pdf;jsessionid=C19652A7B5FC0651250BF77B666B445B?sequence=7

Amat, R., Syazwanie, N., Syahriza, N., & Badri, Z. (2025). Exploring the quality and structure of thesis statements in diploma students' argumentative writing. *International Journal of Education Psychology and Counseling, 10*(59), 890-903. DOI:10.35631/IJEPC.1059064

Andreucci-Annunziata, P., Riedemann, A., Cortés, S., Mellado, A., del Río, M. T., & Vega-Muñoz, A. (2023) Conceptualizaciones y estrategias didácticas sobre el pensamiento crítico en la educación superior: una revisión sistemática de revisiones sistemáticas. *Fronteras en la Educación*, *8*, 1-18. doi:10.3389/feduc.2023.1141686

Anggraeny, E., & 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://journal.teflin.org/index.php/journal/article/view/1443/363

Arias Gonzales, J. & Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Editorial enfoques consulting EIRL. https://tinyurl.com/2glagppy

Arias, N., Masias, I., Sarayasi, Y., & Pacco, S. (2022). Pensamiento crítico y redacción de textos argumentativos en estudiantes de pregrado. *Actas del Congreso Internacional de Innovación, Ciencia y Tecnología (INUDI – UH),* 392-405. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. https://doi.org/10.35622/inudi.c.01.28

Arias, J., & Sánchez, M. (2023). El pensamiento reflexivo en la Formación Inicial del Profesorado: una aproximación desde las actividades formativas. *Revista de Investigación en Educación, 2023, 21*(2), 208-225. https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/4600/3457

Arispe Alburqueque, C., Yangali Vecente, J. S., Guerrero Bejarano, M., Rivera Lozada, O., Acuña Gamboa, L., & Arellano Sacramento, C. (2020). *La investigación científica-una investigación para los estudios de posgrado* (1° ed). https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/4310/1/LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20CIENT%C3%8DFICA.pdf

Arthi, P., & Gandhimathi, S. (2025).*The criticality of critical thinking skills in higher education.* In book: Futuristic Trends in Social Sciences. Publisher: IIP Series. https://doi:10.58532/V3BGSO4P4CH2

Audina, R. (2023). *EFL Students' Ability in Writing Argumentative Text: A Comparative Study* [Pregnature thesis, Universities Islam Arraniry]. https://repository.ar-raniry.ac.id/id/eprint/31432/1/Rizkya%20Maudina,%20180203188,%20FTK,%20PBI.pdf

Banda, B., & Carbajal, A. (2024). *En torno al pensamiento crítico en la comunicación* [Tesis de pregrado, Universidad Enrique Guzmán y Valle].

https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/e6c8fd8e-7bb6-4588-9bdf-fccfd2980ef0/content

Bazán, S., Arias, R., Gonzalez, H., & Huanca, D. (2022). Factores académicos que influyen en el pensamiento crítico: caso de estudiantes universitarios. *Revista Científica Convergencia Empresarial, 11*(2), 67-81. https://doi.org/10.47796/ce.v11i02.773

Bekbayeva, Z., Solovyev, A., Chechetkina, N., Bolshakov, A., & Sosina, L. (2022). Problems of Organizing Critical Thinking Training for University Students. *Journal of Higher Education Theory and Practice, 22*(10).https://doi.org/10.33423/jhetp. v22i10.5390

Cardoso, E., Duran, M., & Ortega, P. (2019). Importance of the intelectual standards of critical thinking in Higher Education students. *Rev Yachay, 8*(1), 607-611. https://revistas.uandina.edu.pe/index.php/Yachay/article/view/181/ 170

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

Ching, L., & Ju, P. P. (2023). Action Research on Construction of Argumentation Based Inquiry Model Developing in Social Studies for Elementary Schools. *Journal of Curriculum Studies, 18* (2), 31-52. http://www.edubook.com.tw/OAtw/File/PDf/908998.pdf-

Cortez, J. (2021). Nivel de dominio de la producción de textos argumentativos en el segundo grado de educación secundaria en una institución educativa de Chiclayo [Tesis de grado, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/3260/1/TL_CortezSilvaJuly.pdf

Coy-Suarez, C. Z. (2024). El razonamiento deductivo y la comprensión lectora inferencial de estudiantes de educación primaria. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 9*(2), 206–222. https://ojs.fundacionkoinonia.com.ve/index.php/revistakoinonia/article/view/3977

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications.

Cruz Moreno, J., Montañez Huancaya, P., Merino Flores I., & Yupanqui Cueva, I. (2024). Marco metodológico. Epistemología y métodos de la investigación en *educación.* Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago, Jesús Maria Semprum. https://doi.org/10.59899/Epis-met-C3

D'Achiardi, M., Álvarez, T., Lalangui, R., Jaramillo, B., & Reyes, J. (2025). La asimilación y acomodación como procesos cognitivos que favorecen el desarrollo de las estructuras mentales en el educando en Ciencias Naturale. *Revisa científica internacional Arandu UTIC 12*(2) ,1889-1905. https://www.researchgate.net/publication/392528185_La_asimilacion_y_acomodacion_como_procesos_cognitivos_que_favorecen_el_desarrollo_de_las_estructuras_mentales_en_el_educando_en_Ciencias_Naturales

Elera Castillo, R. S., Barboza Elera, E. A., & Chumpitaz Távara, E. P. (2023). *Pensamiento crítico en educación secundaria: una revisión sistemática*. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(31), 2670–2684. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.69

Ennis, R. (2011).Critical Thinking: Reflection and Perspective Part II SUMMER, 26 (2), 5-19.https://www.pdcnet.org/collection/fshow?id=inquiryct_2011_0026_0002_0005_0019&pdfname=inquiryct_2011_0026_0002_0005_0019.pdf&file_type=pdf

Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación, 1* (1), 47-64. https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/5.pdf

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. DOI:10.20525/ijrbs.v11i4.1797

Facione, P. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It's Important*. https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts

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

Fahim, A., & Hashtroodi, S. (2020). The relationship between critical thinking and argumentative writing of students. *Iranian Journal of Research in English Language Teaching*, *5*(2), 234-250. https://doi.org/10.30473/ijrelt.2020.7809

Fisher, A. (2011). *Critical Thinking: An Introduction* (2 Ed.). Cambridge University Press.

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), 2013-230. https://www.researchgate.net/publication/230035001_Deficient_Critical_Thinking_Skills_among_College_Graduates_Implications_for_leadership

Fonseca, O., Cabrera, B., & Vázquez, L. (2022). El texto argumentativo, su construcción y potencialidades para el desarrollo de la comunicación. *Revista Cognosis revista de filosofía, letra y ciencias de la educación, VII* (2), 1-12. https://www.researchgate.net/publication/362354769_El_texto_argumentativo_su_construccion_y_potencialidades_para_el_desarrollo_de_la_comunicacion

Garcia, L. (2020). Las pruebas abiertas o de respuesta libre. *Contexto Universitario.* 2-8. https://www.researchgate.net/publication/348408987_Las_pruebas_abiertas_o_de_respuesta_libre

Ghanbari, N., & Salari, M. (2022). Problematizing Argumentative Writing in an Iranian EFL Undergraduate Context. *FRONTeirs in psycologia, 13*, 1-10 net/publication/361222721_Problematizing_Argumentative_Writing_in_an_Iranian_EFL_Undergraduate_Context

Golden, B. (2023). Facilitating the development of critical thinking in higher education through the use of a structured planning tool Irish. *Educational Studies, 42* (4), 949–969. https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2258497

Guzmán, J., & Rivero, Y. (2024). Fomentando el pensamiento reflexivo: estrategias para mejorar las habilidades de metacognición. *Esprint Investigación 3*(1),28-38.https://www.researchgate.net/publication/377732848_Fomentando_el_pensamiento_reflexivo_estrategias_para_mejorar_las_habilidades_de_metacognicion

Hadi Mohamed, M. M., Martel Carranza, C. P., Huayta Meza, F. T., Rojas León, C.R., & Arias Gonzáles, J. L. (2023). *Metodología de la investigación: Guía para el proyecto de tesis. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología* Inudi Perú S.A.C. https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/view/82/124/149

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

Hernández, R., Fernández, C., & Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* MCGRAW-HILL. https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portalIG/home_158/recursos/e-books/16062015/metodologia.pdf

Herrada Valverde, G. (2024). Competencias argumentativas para la elaboración de ensayos académicos en educación superior. *Revista Colombiana de Educación,* (92), 95-119. https/doi.org/10.17227/rce.num92-17085 https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/170854

Huaca, C., Figueroa, M., & Flores, K. (2023). Pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje de los estudiantes del VII ciclo de la escuela profesional de lengua española, Universidad Nacional de Educación, 2020. *Revista FRANZ Tamayo, 5*(12), 31 – 53. https://www.redalyc.org/pdf/7605/760579089003.pdf

Iranzo, V. (2021). La crítica russelliana de la inferencia inductiva. Herencia y actualidad.169-197. https://www.researchgate.net/publication/352092486_La_critica_russelliana_de_la_inferencia_inductiva

Jiménez, M. (2021). Un alegato a favor del enfoque lógico en la teoría de la argumentación. *Revista de retórica y argumentación, 5*(10) ,2448-6485

https://www.researchgate.net/publication/352715843_Un_alegato_a_favor_del_enfoque_logico_en_la_teoria_de_la_argumentacion

Johan. A. (2024). Analysis of critical thinking skills through argumentative essay writing. *English Journal Literacy UTama, 8*(1), 36-45. https://www.researchgate.net/publication/379367209_ANALYSIS_OF_CRITICAL_THINKING_SKILLS_THROUGH_ARGUMENTATIVE_ESSAY_WRITING

Juita, Y., Jemadi, F., & Susanto, I. (2024). Critical Thinking Skills and Argumentative Writing Ability:Is there any Correlation?. *DIAJAR Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran, 4*(3), 471-482. https://doi.org/10.54259/diajar.v4i3.5108

Julca, E. (2022). *Pensamiento crítico y producción de ensayos argumentativos en estudiantes de educación superior. Lima, 2021* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/84549/Julca_AME-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Khorasanee, 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

Kleemola, k., Hyytinen, H. & Toom, A. (2022). The Challenge of Position-Taking in Novice Higher Education Students' Argumentative Writing. *Front. Educ. 7,* 885987. doi: 10.3389/feduc.2022.885987

Lesmos, G., Guisante, A., & Almeida, L. (2025). Cognitive Abilities and School Achievement: Addressing Challenges Across Adolescence. *J. intell. 2025, 13*(2), 21. https://doi.org/10.3390/jintelligence13020021

Leyva, P. (2021). Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos en estudiantes de estudios generales de SENATI, sede cercado de Lima [Tesis de maestría, Universidad San Martin de Porres]. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/9283/leyva_ala.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Leyva, L., Chura, G., & Chavez, J. (2022). Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos. B*ol. Acad. peru. Leng, 71*, 399-429, http://www.scielo.org.pe/pdf/bapl/n71/2708-2644-bapl-71-399.pdf

Lipman, M. (2014). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre. https://archive.org/details/lipman-m.-pensamiento-complejo-y-educacion/page/n3/mode/1up

López, C., Flores, R., Galindo, A., & Huayta, Y. (2021). Pensamiento crítico en estudiantes de educación superior: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación, 3*(2), 1-12. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.006

Lozano, A. (2019). *Análisis del pensamiento crítico desde Matthew Lipman y su contribución a la enseñanza de la filosofía* [Tesis de grado, Universidad nacional UNAD]. https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/30658/zmmosquerag.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martínez, J., Quevedo, C., & Cardenas, M. (2023). Censo *como técnica de investigación.* DGT Editires. S.A.S. https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/29fcd1c6-f9f7-4d0e-8834-62ba91b41a99/content

Meedya, S., Zedan, H., & Davis, D. (2024). Writing for publication: Argument and evidence. *Women and Birth, 37* (3). https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S187151922400043X?utm_source=chatgpt.com

Mego, H., & Saldaña, J. (2021). Las habilidades cognitivas y desarrollo de competencias oral y comprensiva: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado, 17*(78), 189-193 http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n78/1990-8644-rc-17-78-189.pdf

Ministerio de Educación (2023). *Dimensiones del Marco Nacional de Cualificaciones del Perú*. https://www.gob.pe/51513-dimensiones-del-marco-nacional-de-cualificacio.,nes-del-peru

Ministerio de Educación (2018). *La competencia lectora en el marco de PISA 2018.* http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Material-pedagogicolectura.pdf

Ministerio de Educación (2016). Estrategias Metacognitivas. Pedagogía, Serie 1 Para Docentes De Secundaria, *Nuevos Paradigmas Educativos* (1), 1-33 75 http://Sistemas02.Minedu.Gob.Pe/Archivosdes/Fasc_Ped/01_Pedg_D_S1_F11.Pd F

Miranda, G. (2021). *Habilidades investigativas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de medicina humana en una universidad de Huancayo, 2021* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional https://www.academia.edu/87760947/Habilidades_investigativas_en_el_desarrollo_del_pensamiento_cr%C3%ADtico_en_estudiantes_de_medicina_humana_en_una_universidad_de_Huancayo_2021

Mu, C. (2005) A Taxonomy of ESL Writing Strategies. In Proceedings*. Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice,* 1-10. https://www.researchgate.net/publication/27477780_A_Taxonomy_of_ESL_Writing_Strategies

Nirwato, 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. DOI:10.23971/jefl.v14i1.7824

Oviedo, P. E., & Páez, R. M. (2020). *Pensamiento crítico en la Educación*: *propuestas investigativas y didácticas.* Universidad de La Salle.

Ozfidan, B., & Mitchell, C. (2020). Argumentative Writing: The Case of Culturally and Linguistically Saudi Backgrounded Students. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 7*(2), 15-29. https://www.researchgate.net/publication/342431783_Detected_Difficulties_in_Argumentative_Writing_The_Case_of_Culturally_and_Linguistically_Saudi_Backgrounded_Students

Palacios Serna, L. I. (2021). Una revisión sistemática: Actitud hacia la investigación en universidades de Latinoamérica. *Comuni@cción*, *12*(3), 195-205. https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.3.533

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://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/521/1024

Pando, T., Cabrejos, R., & Nicolas, Y. (2020). Habilidades comunicativas y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del centro de altos estudios nacionales. NovaRua. *Revista Universitaria de Administración, 12* (20) 30-44 DOI: http://dx.doi.org/10.20983/novarua.2020.20.2

Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escrituro uno perspectivo cognitivo discursiva.* (2 Ed). Ediciones universitarias de Valparaíso de lo Universidad Católica de Valparaíso S.A. http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20150930/asocfile/20150930091236/relaciones_entre_lectura_y_escritura_una_perspectiva_cognitiva_discursiva.pdf

Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Rev. Signos, 33* (47), http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100012

Paul, R., & Elder, L. (2020).*The Miniature guide to critical thinking-concepts and tools* https://books.google.com.pe/books?hl=en&lr=&id=Cm6pDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA4&ots=Yd5CdkBlYH&sig=22KgxfXJhrrArGwylbzw9l2P9s4&redir_esc=y

Parveen, R., Shah, K., Rubab, Z., & Aish, S. (2023). Exploring the interplay between critical thinking and argumentative writing skills pursuing the bachelor degree students of government college university Faisalabad, *7*(4), 224- 236. https://www.researchgate.net/publication/377701662_EXPLORING_THE_INTERPLAY_BETWEEN_CRITICAL_THINKING_AND_ARGUMENTATIVE_WRITING_SKILLS_PURSUING_THE_BACHELOR_DEGREE_STUDENTS_OF_GOVERNMENT_COLLEGE_UNIVERSITY_FAISALABAD

Peak, H. (1955). Actitud y motivación. En MR Jones (Ed.), *Simposio de Nebraska sobre motivación,* 149-189. University of Nebraska Press. https://psycnet.apa.org/record/1956-00483-003

Pelenkahu, N., Ali, M. I., Tatipang, D. P., Wuntu, C. N., & Rorintulus, O. A. (2024). Metacognitive strategies and critical thinking in elevating EFL argumentative writing proficiency: Practical insights. Studies in English Language and Education, 11(2), 873–892.

Peralta Pinedo, A. P. (2025). Pensamiento crítico y logro de aprendizajes en estudiantes de séptimo ciclo de Trujillo. *Ecosistema, Revisa de Educación y Medioambiente, 3*(5), 24-37. doi.org/10.71041/ecosistema.v3i5.3

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor, S.A. http://dinterrondonia2010.pbworks.com/w/file/fetch/21089326/Jean_Piaget_-

Prabha, R., & Dhanalakshmi, K. (2022). Effects of cognitive ability on improving employment skills among post graduate students at the university level. International Journal of Health Sciences, 6(S10), 81–87. https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS10.13328

Qin, J., & Liu, Y. (2021). La influencia de la lectura de textos en la escritura argumentativa de lectura a escritura en L2. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.655601

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

Rapanta, C., y Iordanou, K. (2023) *Learning, Cognition, and Human Development* (Fourth Edition). https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/inferential-reasoning

Reynoso Tafur, K. M., Rodríguez Tafur, E., & Soplapuco Montalvo, J. P. (2022). La escritura académica argumentativa en la universidad: Una revisión bibliográfica. *Hacedor - AIAPÆC, 6*(2), 31-43. https://doi.org/10.26495/rch.v6i2.2249

Rivas, S. Saiz, C., & Ossa, C. (2022). Estrategias metacognitivas y desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior. *Fronteras en Psicología, 13* doi:10.3389/fpsyg.2022.913219

Rodríguez Medina, M. A., Poblano-Ojinaga, E. R., Alvarado Tarango, L., González Torres, A., & Rodríguez Borbón, M. I. (2021). Validación por juicio de expertos de un instrumento de evaluación para evidencias de aprendizaje conceptual. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE), 12*(22), e240. https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.960

Rodríguez, L., Barrios, M., Panchon, C., & Urzola, H. (2024). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la elaboración de proyectos de investigación. *Revista De Ciencias Sociales XXX* (10), 209-221.https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/42839/50089

Rodríguez, J. (2022). *La argumentación y la formación humanística en los estudiantes de 5to de secundaria de una i.e. privada, distrito de Santa Anita, 2022* [Tesis de grado, Universidad Nacional Federico Villa Real]. https://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13084/9000/TESIS_RODRIGUEZ_CASTRO_JORGE_ANTONIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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/

Rozo, D., Cruz, S., & Ramírez, N. (2023). Uso de evidências no raciocínio argumentativo por estudiantes colombianos. *Revista Brasileira de Educação, 28*, 1-29. https://www.redalyc.org/journal/275/27574386060/html/

Salas, C, Boreto, D., & Giraldo, L. (2020). Enseñanza y aprendizaje del razonamiento deductivo e inductivo mediante las ciencias naturales. *In Educación y Humanismo, 22*(38). https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/3732/4754

Siegel, H. (2024). Arguing with Arguments: Argument Quality, Argumentative Norms, and the Strengths of the Epistemic Theory. *Informal Logic, 43*(4):465-526. DOI:10.22329/il.v43i4.7667

Spicer, K., & Hanks, W. (1995). *Multiple Measures of Critical Thinking Skills and Predisposition in Assessment of Critical Thinking*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391185.pdf

Tasayco, A., Menacho, I., Magallanes, E., & Ralli, L. (2024). El pensamiento crítico en la investigación de los estudiantes universitarios. *Revista Aula Virtual, 5(*12), 791-815. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-03982024000202044

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

Vendrell, M. & Valero, A. (2025). Cartografía del pensamiento crítico: principales aportaciones para repensar la educación. Educ. Pesqui. 51, 2025. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551278119e

Venegas, R., Castro Cano, E. M., & Cornejo, D. (2024). Marcadores discursivos y calidad de la escritura: estudio empírico-computacional del ensayo en estudiantes universitarios. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 29*(2), 1–21. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355065

Vygotkky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes.*http://w.pauldowling.me/rtf/2021.1/readings/LSVygotsky_1978_MindinSocietyDevelopmentofHigherPsycholo.pdf

Vygotkky, L. (1978). Interaction between learning and development- Lecturas sobre el desarrollo infantile. *Scientific American Books,* 34-40. https://ia.eferrit.com/ea/a6589cd862231ed3.pdf

Winarti, N., Yundayani, A., Susilawati., & Alghadar, F. (2021). Criticalthinking skills onargumentative text writing skills: does it have any effect. *Elite Journal*, 8(2), 1-12.https://journal.uin-alauddin.ac.id/index.php/elite/article/view/24022/12459

Wu, Y. (2021). Critical Thinking in Argumentative Essays. *Business Prospects, 2*(2),

Yun, Z. (2020). Induction and deduction of regression, Exploration and the Law of Reading and Teaching. *Innovation and practice of teaching methods, 3* (4), 125-127. DOI: 10.26549/jxffcxysj.v3i4.4065

Zúñiga, A. (2023). Razonamiento deductivo y la comprensión lectora inferencial en estudiantes de la carrera profesional de Educación Primaria de la Tesis decoctoradoUniversidad Nacional de Huancavelica. Universidada NacionaleHuancaveleica https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/e4bfb32c-0f55-4779-8edf-98a4c4a93930/content

ANEXOS

Instrumento de evaluación del pensamiento critico

Tema aplicado: Inclusión educativa universitaria

Variable: Pensamiento Crítico

Basado en el modelo de Robert Ennis

Nivel: Universitario

Texto Base:

Inclusión educativa en la universidad: transformaciones estructurales, pedagógicas y culturales

Durante las últimas décadas, la inclusión educativa en el nivel universitario ha evolucionado de una concepción asistencialista y centrada en el acceso físico, hacia una visión más holística que reconoce las múltiples dimensiones de la exclusión. Esta transición implica repensar no solo quién accede a la universidad, sino cómo aprende, quién enseña, qué se enseña y desde qué paradigma se estructura la experiencia universitaria.

El acceso formal, aunque necesario, resulta insuficiente si no va acompañado de transformaciones institucionales profundas. A nivel pedagógico, la inclusión exige metodologías activas, evaluaciones flexibles y currículos que integren la diversidad epistemológica y cultural de los estudiantes. En este sentido, la inclusión no es un programa paralelo ni una estrategia para casos excepcionales, sino un enfoque transversal que cuestiona prácticas arraigadas en la homogeneización del aprendizaje.

A pesar de los avances normativos en muchos países de América Latina, diversos estudios internacionales (UNESCO, 2021; OREALC, 2023) revelan una brecha significativa entre el discurso y la práctica. Más del 65% del profesorado universitario manifiesta desconocimiento sobre adaptaciones curriculares, y solo una minoría ha recibido formación en diseño universal para el aprendizaje (DUA). Estas cifras evidencian que la barrera no es solo estructural, sino ideológica y cultural, pues muchos docentes perciben la inclusión como una amenaza a los estándares académicos, en lugar de entenderla como una oportunidad para enriquecer la enseñanza.

Asimismo, la inclusión universitaria contemporánea debe reconocer las intersecciones entre discapacidad, etnicidad, género, clase social, orientación sexual y lengua materna, lo que exige un enfoque interseccional que supere visiones fragmentadas de la diversidad. Las instituciones de educación superior están llamadas a reconfigurar su cultura organizacional, promoviendo el respeto activo, la participación equitativa y la representación de voces históricamente silenciadas.

En síntesis, avanzar hacia una universidad inclusiva no implica únicamente remover obstáculos físicos o técnicos, sino emprender una revolución pedagógica, política y ética, en la que todos los actores institucionales se comprometan a construir espacios de aprendizaje auténticamente democráticos, reflexivos y transformadores.

Preguntas:

1. Según el texto, ¿cuál es el enfoque central de una universidad verdaderamente inclusiva?

A) Adaptar el currículo únicamente para estudiantes con discapacidad

B) Integrar programas especiales para casos excepcionales

C) Transformar el sistema universitario para acoger a toda la diversidad

D) Aplicar pruebas estandarizadas para todos los estudiantes

2. Cuál de las siguientes afirmaciones sintetiza mejor la postura del texto sobre el acceso a la universidad?

A) El acceso debe ser acompañado de cambios institucionales estructurales

B) El acceso es suficiente si se garantiza infraestructura física adecuada

C) El acceso depende exclusivamente de políticas públicas inclusivas

D) El acceso se logra mediante filtros académicos más flexibles

3. ¿Qué relación establece el texto entre inclusión y estándares académicos?

A) La inclusión debilita los estándares académicos actuales

B) La inclusión contradice los principios de excelencia universitaria

C) La inclusión permite enriquecer la enseñanza universitaria

D) La inclusión exige que los estudiantes se adapten a los estándares

4. ¿Qué se puede inferir del hecho de que solo una minoría del profesorado conoce el DUA?

A) Existe una sobrecarga de formación en inclusión

B) Las universidades no priorizan la inclusión docente

C) Hay resistencia institucional a implementar normativas inclusivas

D) Se desconoce el impacto real de la inclusión en los aprendizajes

5. Si un profesor no ha sido formado en diseño universal de aprendizaje (DUA), ¿qué se puede deducir con mayor probabilidad?

A) No está preparado para atender a la diversidad en el aula

B) No reconoce las diferencias culturales entre sus alumnos

C) Está aplicando enfoques tradicionales sin criterio

D) Tiene una actitud discriminatoria hacia estudiantes con discapacidad

6. Si el texto afirma que "la verdadera inclusión requiere transformar el sistema" y una universidad solo mejora infraestructura física sin capacitar docentes, ¿qué conclusión se puede deducir?

A) Ha cumplido completamente con la inclusión educativa

B) Solo ha abordado una parte superficial del problema inclusivo

C) Los docentes no necesitan capacitación para ser inclusivos

D) La infraestructura es el único aspecto importante para la inclusión

7. ¿Qué tipo de transformación propone el texto como fundamental para lograr inclusión auténtica?

A) Ajustes metodológicos mínimos en casos excepcionales

B) Reformas de infraestructura con enfoque funcional

C) Cambios administrativos y mayor control institucional

D**)** Una revolución pedagógica, política y ética

8. A partir de los datos de la UNESCO y OREALC, ¿qué generalización se puede hacer sobre las universidades latinoamericanas?

A) Han superado los desafíos de la inclusión educativa

B) Cuentan con docentes altamente capacitados en diversidad

C) Existe una brecha entre discurso inclusivo y práctica real

D) Tienen planes de estudio completamente adaptados

9. Si en varias universidades se repite el desconocimiento docente sobre inclusión, ¿qué patrón puede inferirse?

A) El currículo universitario ya está adaptado, pero no se comunica

B) La inclusión solo se aplica en niveles básicos, no en superior

C) Las políticas inclusivas carecen de un enfoque integral

D) La resistencia al cambio es común en el personal docente

10. ¿Cuál de los siguientes supuestos sostiene el texto?

A) Todos los docentes están dispuestos a capacitarse en inclusión

B) La inclusión beneficia únicamente a personas con discapacidad

C) La diversidad es un factor que enriquece el aprendizaje

D) Las universidades deben centrarse solo en la excelencia académica

11. ¿Qué supuesto se esconde detrás de la crítica al enfoque asistencialista de la inclusión?

A) Que los estudiantes en desventaja no deben recibir ayuda extra

B) Que todas las personas deben tener acceso al mismo currículo

C) Que el acceso físico no garantiza una inclusión real

D) Que los docentes deben mantener autoridad sin ceder

12. ¿Por qué el uso de datos de UNESCO y OREALC fortalece la argumentación del texto?

A) Porque son instituciones internacionales con enfoques sociales

B) Porque permiten validar opiniones subjetivas del autor

C) Porque aportan evidencia empírica y confiable

D) Porque critican directamente a las universidades

13. ¿Qué aspecto limita la objetividad del texto si no se contrastan las fuentes?

A) Que se basa solo en casos anecdóticos

B) Que no considera posturas contrarias a la inclusión

C) Que generaliza una problemática específica

D) Que omite perspectivas estadísticas

14. ¿Qué estrategia es más útil para evaluar críticamente la solidez del texto sobre inclusión universitaria?

A) Analizar si las conclusiones se derivan lógicamente de las premisas y evidencias presentadas

B) Contrastar las fuentes citadas con bibliografía académica actualizada.

C) Aceptar las estadísticas como válidas solo si coinciden con opiniones previas del lector.

D) Buscar contradicciones entre los argumentos del texto y sus datos empíricos.

15.¿Cuando un docente ajusta su práctica luego de analizar por qué ciertos alumnos no comprenden, ¿qué habilidad está desarrollando?

A) Identificación de supuestos

B) Metacognición

C) Habilidad cognitiva

D) Evaluación técnica

16. Si un estudiante reflexiona sobre su prejuicio frente a la diversidad en el aula, ¿qué habilidad crítica está activando?

A) Inferencia deductiva

B) Evaluación de fuentes

C) Metacognición

D) Generalización inductiva

17 ¿Qué actitud evidencia apertura mental en el contexto universitario?

A) Mantener prácticas tradicionales para conservar el nivel académico

B) Escuchar activamente propuestas de estudiantes diversos

C) Defender únicamente los enfoques propios del docente

D) Imponer un solo criterio de evaluación para todos

18. ¿Cuál de las siguientes acciones refleja resistencia a la apertura mental?

A) Cambiar las estrategias según las necesidades del grupo

B) Negarse a incluir perspectivas culturales diversas

C) Promover el debate sobre temas sociales

D) Reconocer errores propios en la enseñanza

19. Un estudiante que contrasta diferentes teorías sobre inclusión para formar su propia postura, ¿qué disposición demuestra?

A) Búsqueda de la verdad

B) Análisis crítico

C) Evaluación de fuentes

D) Generalización

20. ¿Qué situación muestra una búsqueda activa de la verdad?

A) Repetir conceptos del texto sin cuestionarlos

B) Memorizar términos sin contextualizarlos

C) Investigar más allá de lo planteado en clase

D) Evitar el debate para no generar conflicto.

Instrumento de Textualización argumentativa

Lee el texto base **'Inclusión educativa en la universidad: más allá del acceso'** y responde la siguiente pregunta de forma argumentativa, siguiendo la estructura propuesta por Sweis (2003). Tu respuesta será evaluada según los criterios indicados en la rúbrica.

Pregunta de desarrollo:

¿Qué transformaciones debería implementar una universidad para lograr una verdadera inclusión educativa, *según lo leído en el texto base*?

Sigue la estructura para responder la pregunta.

Estructura esperada	**Indicaciones**	**Respuesta**
Formulación de tesis	Redacta una tesis explícita, relacionada con la inclusión transformadora.	
Construcción de argumentos	Usa datos del texto, ejemplos causas-consecuencias coherentes para sustenta tu tesis con al menos dos razones fundamentadas basadas en el texto.	

Construcción de conclusiones argumentativas	Retoma la tesis y reafirma la propuesta con base en la argumentación desarrollada.	

Rúbrica de calificación para la textualización argumentativo

criterios	Puntos específicos	Cumple (2 puntos)	Cumple Parcialmente (1 punto)	No cumple (0 punto)	Valor total
Define con **precisión** el problema de inclusión educativa.	Identifica el problema central.				
	Dimensiona barreras.				
	Usa evidencia.				
Se basa explícitamente en el **texto base**.	Cita datos/conceptos.				
	Vincula fuentes.				
	Lenguaje coherente.				
Propone una **postura** clara y argumentable	. Postura clara.				
	Argumentos estructurados.				
	Propuesta concreta.				
Hechos o datos objetivos	Usa datos concretos verificables				
	Fuentes específicas				
Garantías de justificación lógica	Conexión clara entre datos y tesis				
	Estructura causa-efecto o problema - solución				
Solidez interna y relevancia	argumentos coherentes				
	Enfoque en el tema central				
Fuerza argumentativa	Propuesta concreta generales de cambio				
	Uso de lenguaje persuasivo				
Soluciones concretas	Acciones específicas y viables.				
	Sugiere agentes responsables				
Recapitulación de tesis y argumentos	Se reafirma retomando datos del problema central				
Reflexión final	Vincula inclusión con valores institucionales				
Llamado a la acción	Propone "compromiso sin especifica				

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PENSAMIENTO CRÍTICO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad[3]		Sugerencias
	Dimensión 1: Habilidades cognitivas							
1	¿Según el texto, ¿cuál es el enfoque central de una universidad verdaderamente inclusiva?	Si	No	Si	No	Si	No	
2	¿Cuál de las siguientes afirmaciones sintetiza mejor la postura del texto sobre el acceso a la universidad?	X		X		X		
3	¿Qué relación establece el texto entre inclusión y estándares académicos?	X		X		X		
4	¿Qué se puede inferir del hecho de que solo una minoría del profesorado conoce el DUA?	X		X		X		
	Dimensión 2: Razonamiento inferencial	Si	No	Si	No	Si	No	
5	¿Si un profesor no ha sido formado en diseño universal de aprendizaje (DUA), ¿qué se puede deducir con mayor probabilidad?	X		X		X		
6	¿Si el texto afirma que 'la verdadera inclusión requiere transformar el sistema universitario', y si una universidad solo mejora su infraestructura física pero no capacita docentes, ¿qué conclusión se puede deducir?	X		X		X		
7	¿Qué tipo de transformación propone el texto como fundamental para lograr inclusión auténtica?	X		X		X		
8	¿A partir de los datos de la UNESCO y OREALC, ¿qué generalización se puede hacer sobre las universidades latinoamericanas?	X		X		X		
9	Si en varias universidades se repite el desconocimiento docente sobre inclusión, ¿qué patrón puede inferirse?	X		X		X		
	Dimensión 3: Habilidades criticas básicas	Si	No	Si	No	Si	No	
10	¿Cuál de los siguientes supuestos sostiene el texto?	X		X		X		
11	¿Qué supuesto se esconde detrás de la crítica al enfoque asistencialista de la inclusión?	X		X		X		
12	¿Por qué el uso de datos de UNESCO y OREALC fortalece la argumentación del texto?	X		X		X		

13	¿Qué aspecto limita la objetividad del texto si no se contrastan las fuentes?	X		X		X		
	Dimensión 4: Habilidades auxiliares	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
14	¿Qué estrategia es más útil para evaluar críticamente la solidez del texto sobre inclusión universitaria?	X		X		X		
15	Cuando un docente ajusta su práctica luego de analizar por qué ciertos alumnos no comprenden, ¿qué habilidad está desarrollando?	X		X		X		
16	¿Si un estudiante reflexiona sobre su prejuicio frente a la diversidad en el aula, ¿qué habilidad crítica está activando?	X		X		X		
	Dimensión 4: Disposiciones actitudinales	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
17	¿Qué actitud evidencia apertura mental en el contexto universitario?	X		X		X		
18	¿Cuál de las siguientes acciones refleja resistencia a la apertura mental?	X		X		X		
19	Un estudiante que contrasta diferentes teorías sobre inclusión para formar su propia postura, ¿qué disposición demuestra?	X		X		X		
20	¿Qué situación muestra una búsqueda activa de la verdad?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):_____**sí hay suficiencia**_____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg**: …**Saavedra Jaramillo, Milagritos Josefina **DNI** 10429192

Especialidad del validador: Doctora en Gestión Pública y Gobernabilidad y Gobernabilidad

21 de julio del 2025

[1]**Pertinencia:**El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



.....

Firma del perito informante

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE TEXTUALIZACIÓN ARGUMENTATIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia [1]		Relevancia[2]		Claridad[3]		Sugerencias
	Dimensión 1: Formulación de tesis	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	Redacta una tesis explícita, relacionada con la inclusión transformadora.	X		X		X		
	Dimensión 2: Construcción de argumentos	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
2	Usa datos del texto, ejemplos, causas y consecuencias coherentes	**X**		**X**		**X**		
	Dimensión 3: Construcción de conclusiones argumentativas	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
3	Retoma la tesis y reafirma la propuesta con base en la argumentación desarrollada	**X**		**X**		**X**		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):_____Sí hay suficiencia_____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg**:** Saavedra Jaramillo, Milagritos Josefina **DNI:** 10429192
Especialidad del validador:… Doctora en Gestión Pública y Gobernabilidad

21 .de julio del 2025

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



……

Firma del perito informante

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PENSAMIENTO CRÍTICO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad[3]		Sugerencias
	Dimensión 1: Habilidades cognitivas							
1	¿Qué significa "inclusión educativa" según el texto?	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
2	¿Qué elemento menciona el texto como esencial para lograr inclusión, además del acceso?	X		X		X		
3	¿Qué barreras NO FÍSICA menciona el texto que persiste en las universidades?	X		X		X		
4	El texto critica que muchas universidades tienen normativas inclusivas pero no las implementan'. ¿Qué consecuencia tiene esta brecha según el estudio del 2022?	X		X		X		
	Dimensión 2: Razonamiento inferencial	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
5	¿Si una universidad no forma a sus docentes en inclusión, ¿qué se puede deducir?	X		X		X		
6	¿Si el texto afirma que 'la verdadera inclusión requiere transformar el sistema universitario', y si una universidad solo mejora su infraestructura física pero no capacita docentes, ¿qué conclusión se puede deducir?	X		X		X		
7	¿Cuál es un supuesto implícito del texto sobre el rol de los docentes en la inclusión educativa universitaria?	X		X		X		
8	¿Según el estudio latinoamericano (2022), ¿qué generalización es válida?	X		X		X		
	Dimensión 3: Habilidades criticas básicas	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
9	¿Qué supuesto implícito hay en "la verdadera inclusión implica transformar el sistema"?	X		X		X		
10	El texto menciona que "más del 60% de docentes no han recibido formación en inclusión". ¿Qué supuesto subyace a esta crítica?	X		X		X		
11	¿Qué hace confiable la información del texto sobre inclusión?	X		X		X		
12	Si quisieras verificar la afirmación sobre el 60% de docentes no capacitados, ¿qué tipo de fuente sería más confiable?	X		X		X		
	Dimensión 4: Habilidades auxiliares	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
13	¿Qué estrategia es más útil para evaluar críticamente la solidez del texto sobre inclusión universitaria?"	X		X		X		
14	¿Al analizar este texto sobre inclusión universitaria, ¿qué estrategias utilizaste para comprender y evaluar críticamente sus argumentos? Describe tu proceso de pensamiento paso a paso, para identificar los argumento principales	X		X		X		
	Dimensión 4: Disposiciones actitudinales	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
15	El texto afirma que las universidades deben 'transformar su sistema para acoger la diversidad'. Desde tu perspectiva: ¿Identifica dos barreras actitudinales (no físicas) que aún persistan en tu entorno universitario y que limiten la inclusión y propón una solución concreta para cada una, explicando cómo reflejaría la apertura mental que promueve el texto?	X		X		X		
16	Según el texto, ¿por qué es crucial transformar las metodologías de enseñanza en las universidades?	X		X		X		
17	El texto critica que muchas universidades no implementan sus normativas inclusivas. ¿Qué consecuencia directa menciona esta brecha?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):_____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Dante Rafael Aguinaga Villegas **DNI: 40189245**

Especialidad del validador: Docencia Universitaria

22 de julio del 2025

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE TEXTUALIZACIÓN ARGUMENTATIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad[3]		Sugerencias
	Dimensión 1: Tesis	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Redacta una tesis explícita, relacionada con la inclusión transformadora.							
	Dimensión 2: Argumento	Si	No	Si	No	Si	No	
2	Usa datos del texto, ejemplos, causas y consecuencias coherentes							
	Dimensión 3: Conclusión argumentativa	Si	No	Si	No	Si	No	
3	Retoma la tesis y reafirma la propuesta con base en la argumentación desarrollada							

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Dante Rafael Aguinaga Villegas **DNI: 40189245**

Especialidad del validador: Docencia Universitaria

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado. [2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo



Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Datos de la V1 pensamiento crítico

Pensamiento critico																				
habilidades cognitiva					Razonamiento inferencial					Habilidades criticas				Habilidades auxiliares			Disposiciones actitudinales			
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1
2	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0
3	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
4	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0
5	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0
6	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
7	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0
8	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
9	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0
10	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0
11	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1
12	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0
13	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
14	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1
15	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0
16	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0
17	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
18	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0
19	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
20	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1
21	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1
22	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1
23	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1
24	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1
25	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1
26	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1
27	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
28	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1
29	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1
30	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0
31	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1
32	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1
33	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1
34	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
35	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0
36	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1
37	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1
38	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1
39	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1
40	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
41	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1
42	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1
43	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1
44	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1
45	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1
46	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1
47	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1
48	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1
49	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1
50	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1
51	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
52	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1
53	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1
54	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1
55	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1
56	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1
57	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1
58	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
59	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
60	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1
61	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1
62	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1
63	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
64	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
65	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1

66	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1
67	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1
68	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1
69	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1
70	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1
71	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1
72	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1
73	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1
74	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1
75	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1
76	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1
77	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1
78	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0
79	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1
80	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1
81	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0
82	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1
83	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
84	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1
85	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1
86	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1
87	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1
88	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1
89	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1
90	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1
91	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0
92	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1
93	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0
94	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0
95	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1
96	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0
97	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0
98	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
99	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1
100	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0
101	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
102	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0
103	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1
104	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0
105	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0
106	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1
107	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
108	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1
109	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1
110	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1
111	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
112	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1
113	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1
114	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0
115	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1
116	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
117	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
118	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1
119	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1
120	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1

Datos de la V2 textualización argumentativa

Textualización argumentativo																							
	Tesis									Argumentación										Conclusión		
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22
1	2	0	0	2	0	1	1	1	0	2	2	1	1	1	1	0	1	0	0	1	2	2
2	2	1	0	0	0	1	1	1	0	2	0	2	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2
3	2	0	0	0	0	1	1	0	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
4	2	1	1	1	0	1	1	1	2	1	0	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2
5	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1
6	2	1	2	2	2	1	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
7	2	1	1	1	0	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	2	0	1	0	1	1	0	1	0	1	2	0	2	2	2	1	1	2	0	1	0	1
9	2	2	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	2	1	1	0	1	0	1	1	1	2
10	1	1	0	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	0	2	2	1
11	2	2	0	0	0	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	0	1	0	0	2	1	0
12	2	1	0	0	0	1	1	1	2	2	0	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1
13	2	1	1	0	0	1	1	1	0	2	2	1	1	1	1	1	1	0	1	2	2	2
14	0	2	0	0	0	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	0	1	0	0	2	1	2
15	2	1	0	1	0	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	0	1	1	2	2	1	1
16	2	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2
17	2	0	0	0	0	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	2	2
18	1	1	0	0	0	1	1	1	2	1	0	1	1	1	2	2	2	1	2	0	1	0
19	2	2	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0
20	2	2	0	0	0	1	1	1	0	2	0	1	0	1	0	1	0	0	0	2	2	2
21	2	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2
22	2	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	0
23	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1
24	2	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	2	2
25	2	2	0	0	0	1	1	1	0	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1
26	2	2	0	0	0	1	1	1	0	1	2	1	1	1	2	1	1	0	2	2	1	1
27	2	2	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	2	2	1
28	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0
29	1	0	0	0	1	1	1	2	2	2	0	1	1	1	2	0	1	1	1	0	1	1
30	2	2	0	0	0	2	1	1	0	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
31	2	2	0	0	0	1	1	1	1	0	0	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1
32	2	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	2	1	1	1	2	0	2
33	2	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	2	1	0	1
34	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	1	1	2	2	2	2
35	2	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	2	1	1	1	0	1	1	1
36	2	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	2	1	2
37	2	0	0	0	0	1	1	1	0	2	2	2	1	2	2	0	1	1	1	2	2	1
38	1	2	0	0	0	1	1	1	2	9	0	1	1	1	1	0	1	0	1	2	0	0
39	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	2	2	1	2	2	0	0	1
40	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0
41	2	2	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1
42	2	0	0	0	0	1	1	1	0	2	0	1	1	1	1	1	0	1	1	2	1	0
43	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1
44	1	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1
45	2	2	1	1	0	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	2
46	2	0	0	1	0	1	1	1	0	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
47	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2
48	2	2	0	0	0	1	2	1	2	2	0	2	1	1	1	2	1	2	1	0	0	0
49	2	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
50	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0
51	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1
52	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1
53	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
54	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
55	2	1	1	1	0	2	1	1	2	0	0	1	0	1	1	1	2	0	0	0	1	1
56	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	2	0	1	2	2
57	2	2	1	1	0	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2
58	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1
59	2	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	2	0	1	0	1	2	2	2
60	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
61	2	2	0	1	0	1	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0
62	2	0	1	1	0	1	1	1	0	0	2	1	2	1	1	0	1	1	1	0	2	1
63	2	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
64	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1
65	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2

66	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1
67	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2
68	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
69	2	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1
70	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
71	2	2	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	2	0	1	1	1	1	2	1
72	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1
73	2	1	2	2	2	0	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
74	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
75	2	2	1	0	1	1	1	1	0	1	0	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2
76	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
77	2	1	1	0	0	1	1	2	1	2	2	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1
78	2	0	0	1	0	1	1	1	0	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
79	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2
80	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
81	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1
82	2	1	2	2	2	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
83	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
84	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	2	1	2	2	2	1	2	0	1	1	1
85	2	2	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	2	0	1	1	1	1	2	1
86	2	2	0	0	1	2	1	1	0	1	0	2	1	2	1	1	1	1	0	2	1	2
87	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1
88	2	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	2	0	1	0	1	2	2	2	2
89	2	1	2	2	0	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
90	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	2	1
91	1	0	0	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	0	2	1	1
92	2	2	0	0	0	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	0	1	0	0	2	1	0
93	2	1	0	0	0	1	1	0	2	2	0	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1
94	2	0	1	0	0	1	1	1	0	2	2	1	1	1	1	1	1	0	1	2	2	2
95	1	2	0	0	0	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	0	1	0	0	2	1	2
96	1	1	0	1	0	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	0	1	1	2	2	1	1
97	2	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2
98	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	2	2
99	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	2	1	1	1	2	0	2
100	2	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	2	1	0	1
101	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	1	1	2	2	2	2
102	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	2	1	1	1	0	1	1	1
103	2	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	2	1	2
104	2	0	0	0	0	1	1	1	0	2	2	2	1	2	2	0	1	1	0	2	2	1
105	2	2	0	0	0	1	1	1	2	9	0	1	1	1	1	0	1	0	1	2	0	0
106	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	2	1	2	2	0	0	1
107	2	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0
108	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
109	2	0	1	1	0	1	1	1	0	2	0	1	2	1	1	1	0	1	1	2	1	1
110	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1
111	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
112	2	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	2	0	1	0	1	2	2	2
113	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
114	2	2	0	1	0	1	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0
115	2	1	1	1	0	1	1	1	0	0	2	1	2	1	1	0	1	1	1	0	2	1
116	2	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
117	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
118	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2
119	2	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1
120	2	2	0	0	1	2	1	1	0	1	0	2	1	2	1	1	1	1	0	2	1	2