REVISTA INVECOM
ISSN en línea: 2739-0063

Pensamiento Crítico y Estrategias para la Escritura de Ensayos Argumentativos en estudiantes universitarios

Critical Thinking and Strategies for the Writing of Argumentative Essays in university students

Recibido: 09/06/2026 - **Aceptado:** 20/08/2026

Angelica Maria Avila-Rodriguez
https://orcid.org/0000-0002-2153-0225
angelicaavilarodri@gmail.com
Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo, Perú

Resumen

El Pensamiento Crítico (PC) y las Estrategias para la Escritura de Ensayos Argumentativos (EEEA) son competencias fundamentales para una formación integral. Sin embargo, su interacción y desarrollo conjunto aún plantean desafíos en la educación universitaria. El objetivo del presente estudio fue determinar la relación entre PC y EEEA. Se utilizó un diseño no experimental, transversal y descriptivo-correlacional. La muestra estuvo constituida por 141 estudiantes de la Escuela Académica Profesional de Educación Secundaria, mención Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Trujillo, quienes respondieron a dos cuestionarios previamente validados. Los datos recogidos fueron analizados mediante estadística descriptiva e inferencial, utilizando el coeficiente de correlación de Spearman, bootstrap, la prueba de Kruskal-Wallis y el modelo de regresión lineal simple. Los resultados evidencian una relación significativa y altamente positiva entre ambas variables ($\rho = 0.819$, $p < .001$) y entre sus respectivas dimensiones. Además, se identificaron diferencias significativas entre los ciclos académicos; sin embargo, persisten los niveles limitados en el desempeño general del alumnado. Finalmente, se determinó una alta capacidad predictiva de EEEA sobre PC, explicando el 83.7% de su variabilidad. Este estudio aporta evidencia empírica válida y sólida sobre esta relación y sitúa a EEEA como predictor significativo de PC.

Palabras clave: Pensamiento crítico, expresión escrita, estudiantes universitarios.

Abstract

Critical Thinking (CT) and Strategies for Writing Argumentative Essays (SWAE) are fundamental competencies for a well-rounded education. However, their interaction and joint development still pose challenges in higher education. The objective of this study was to determine the relationship between CT and SWAE. A non-experimental, cross-sectional, descriptive-correlational design was used. The sample consisted of 141 students from the Professional Academic School of Secondary Education, majoring in Language and Literature, at the National University of Trujillo, who completed two previously validated questionnaires. The collected data were analyzed using descriptive and inferential statistics, including Spearman's correlation coefficient, bootstrap analysis, the Kruskal-Wallis test, and the simple linear regression model. The results show a significant and highly positive relationship between the two variables ($\rho = 0.819$, $p < .001$) and between their respective dimensions. In addition, significant differences were identified across academic cycles; however, limited levels of overall student performance persist. Finally, SWAE was found to have a high predictive power for CT, explaining 83.7% of its variability. This study provides valid and robust empirical evidence regarding this relationship and establishes SWAE as a significant predictor of CT.

Keywords: Critical thinking, written expression, college students.

Introducción

La universidad es un espacio donde se debe promover el desarrollo integral de competencias cognitivas superiores, entre las cuales destacan el Pensamiento Crítico (PC) y las Estrategias para la Escritura de Ensayos Argumentativos (EEEA), fundamentales para la formación de una ciudadanía capaz de analizar y evaluar los problemas de su entorno, expresar su pensamiento mediante una argumentación sólida, y actuar reflexivamente para transformar la realidad. No obstante, tanto su interacción como su desarrollo simultáneo aún plantean desafíos que obstaculizan una formación integral universitaria.

Debido a su complejidad, definir PC ha sido un desafío para distintos autores que han enfatizado alguno de sus aspectos centrales. De este modo, esta competencia es concebida como mecanismo de autoevaluación capaz de autorregular el propio acto del pensar (Bezanilla et al., 2018; Paul & Elder, 2003), que permite orientar la toma de decisiones para la resolución de problemas (Ennis, 1993). Además, resaltan las habilidades que conforman PC como las sustantivas, que permiten validar la veracidad de la información; y las dialógicas, que ayudan a construir nuevos conocimientos a partir de la contrastación de diversas ópticas (Montoya, 2007; Remache Bunci, 2019). Estas perspectivas contribuyen a la comprensión de PC como una competencia que puede fortalecerse en asociación con otras como EEEA.

Desde el enfoque procesual, la escritura es un proceso recursivo conformado por estrategias como planificar, transcribir y revisar, reguladas por la metacognición (Flower & Hayes, 1981). Según su nivel de dominio, Scardamalia & Bereiter (1992) distinguen entre escritores noveles, que se limitan a reproducir las ideas que recuerdan sobre un tema, y escritores expertos, que transforman lo que saben de acuerdo con sus objetivos. Sobre esta base teórica, EEEA se constituyen por la planificación, en la que se generan y organizan las ideas; la transcripción, que consiste en traducirlas en un discurso lógico; la revisión, que implica leer, evaluar y corregir; y la metacognición, cuya función es supervisar las demás estrategias (Salvador Mata, 2005), favoreciendo la reflexión crítica sobre el propio acto de escribir (Aguirre, 2016; Díaz et al., 2017).

En cuanto al ensayo argumentativo, Weston (2021) afirma que implica el planteamiento de una tesis respaldada por razones lógicas y pruebas demostrables; por su parte, Toulmin (2019) construye un modelo conformado por una conclusión; los datos, que la sustentan; la garantía, apoyada por el respaldo; el cualificador, que indica el grado de certeza; y la reserva, que anticipa posibles objeciones. Asimismo, resaltando el carácter retórico, Perelman & Olbrechts-Tyteca (2015) indican que la fuerza argumentativa no radica solo en su solidez práctica, sino en su capacidad de persuasión y consenso. Estas ópticas enriquecen la comprensión del ensayo argumentativo, que implica la conexión lógica y fundamentada de los argumentos que respaldan una tesis, considerando su validez práctica y capacidad persuasiva.

En el contexto universitario, PC y EEEA son procesos cognitivos que se complementan mutuamente. En el plano internacional, los estudios muestran que PC se relaciona significativamente con las habilidades de escritura argumentativa (Beniche, 2023; Suryani et al., 2021), lo que implica que, si los estudiantes presentan un bajo nivel de PC, también tenderán a presentar dificultades para escribir ensayos argumentativos (Ma & Li, 2022). Además, se enfatiza la relación entre la autopercepción de PC y las habilidades de escritura académica (Khairuddin et al., 2024), lo cual se complementa con estudios en los que estudiantes valoran positivamente la aplicación de estrategias metacognitivas en su proceso de escritura (Handayani et al., 2023). Asimismo, diversas investigaciones demuestran que las intervenciones pedagógicas integradas con habilidades de PC mejoran las habilidades de escritura argumentativa (Oviedo et al., 2020; Pelenkahu et al., 2024; Rivas et al., 2022; Wang & Newell, 2025), en contraste con los hallazgos de Arias et al. (2022), cuya intervención no tuvo el efecto esperado. En el ámbito nacional, se halló una relación positiva moderada entre PC y las estrategias metacognitivas (Peña et al., 2024), y se demuestra que las intervenciones integradas con estrategias argumentativas mejoran el desarrollo de PC (Carrillo, 2023; Costábalos et al., 2022).

Ahora bien, a pesar de la relevancia de estas competencias, su desarrollo ha sido insuficiente en

estudiantes universitarios peruanos, quienes obtuvieron uno de los niveles de desempeño más bajos de América Latina, según la encuesta “Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta" de la OCDE (CEPAL & OEI, 2020). Estas deficiencias limitan las condiciones laborales de los estudiantes cuando egresan de las universidades al enfrentarse al desempleo e ingresos reducidos (SUNEDU, 2021). Ante este panorama, si persisten la concepción reduccionista de la escritura como mero producto evaluable (Andrade, 2009; Carlino, 2002), la falta de reforzamiento de habilidades argumentativas (Guzmán & Flores, 2020), el predominio de metodologías pedagógicas descontextualizadas (Guzmán-Valenzuela et al., 2023) y la falta de efectividad de las reformas curriculares en la formación universitaria (Riveros, 2025), entonces las limitaciones en el desarrollo de PC y EEEA se perpetuarán, y los estudiantes universitarios no lograrán desarrollarse de manera integral como profesionales y ciudadanos.

Pese a las contribuciones de la literatura existente, se identificaron vacíos que resulta necesario señalar. El primero se relaciona con el tipo de muestra, puesto que la mayoría de los estudios cuentan con muestras en contextos internacionales, sin contar con representatividad de estudiantes peruanos. Asimismo, se descubrió que existen escasos estudios nacionales que relacionen directamente las variables objeto del presente estudio. No obstante, el vacío más relevante a nivel metodológico es que ninguno de los estudios aplicó una metodología robusta como el análisis bootstrap para reforzar la validez de sus hallazgos, ni un modelo de regresión lineal para abordar la capacidad de predicción entre ambas variables.

Frente a estos vacíos y limitaciones de la literatura existente, el presente estudio busca ampliar el conocimiento en torno a cómo interactúan PC y EEEA dentro del contexto universitario peruano, utilizando el análisis bootstrap para confirmar la estabilidad, la validez y la robustez de los resultados. Asimismo, emplea un modelo de regresión lineal para determinar la capacidad predictiva de EEEA sobre PC. Por último, proporciona evidencia específica que puede servir como base teórica para el diseño de intervenciones pedagógicas dirigidas a desarrollar simultáneamente ambas competencias.

A partir de lo expuesto, el objetivo general del presente estudio es (1) determinar la relación entre PC y EEEA en el alumnado de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Trujillo. Los objetivos específicos buscan (2) establecer la relación entre las dimensiones de PC y las dimensiones de EEEA; (3) comparar PC y EEEA entre el alumnado de ciclos académicos diferentes; y (4) evaluar la capacidad de predicción de EEEA sobre PC.

En correspondencia con estos objetivos, las hipótesis postulan que:

H1: Existe una relación significativa entre PC y EEEA.

H2: Existe una relación significativa entre las dimensiones de PC y las dimensiones de EEEA.

H3: Existen diferencias significativas en PC y EEEA entre el alumnado de diferentes ciclos académicos.

H4: EEEA predicen significativamente PC.

Metodología

Se utilizó el diseño no experimental, ya que se pretendió medir ambas competencias en su contexto real, sin manipularlas. Además, se buscó recoger los datos dentro de un momento específico: el semestre II-2025. Finalmente, se optó por el alcance descriptivo-correlacional, con componentes comparativo y predictivo, ya que se describió el comportamiento de ambas variables, se analizó la fuerza de su relación, se compararon los niveles de PC y EEEA entre los ciclos académicos y se evaluó la capacidad predictiva de EEEA sobre PC mediante regresión lineal simple.

En el presente estudio participaron 141 estudiantes de la Escuela Académica Profesional de Educación Secundaria, mención Lengua y Literatura, semestre II-2025, de la Universidad Nacional de Trujillo, pertenecientes a ciclos académicos pares: II, IV, VI, VIII y X. La muestra fue seleccionada mediante

muestreo aleatorio simple, aplicando la fórmula para poblaciones finitas con un nivel de confianza del 95 % (Z = 1,96), un margen de error del ±5 % (e = 0,05) y proporciones p = q = 0,5, sobre una población total de 221 estudiantes, lo que dio como resultado un tamaño muestral de 141 participantes. Esta técnica garantizó la representatividad de la población objetivo, contribuyendo a la obtención de resultados válidos.

Se utilizó el Cuestionario de PC (CPC2) de Santiuste et al. (2001) para medir PC, originalmente compuesto por 30 ítems y adaptado a 20 ítems para efectos del presente estudio, organizados en las dimensiones sustantiva y dialógica. Asimismo, se empleó el Cuestionario de EEEA (CEEEA-37) de Meneses Báez (2013) para medir EEEA, también adaptado a 20 ítems, distribuidos en las dimensiones planificación, transcripción, revisión y metacognición. Ambos instrumentos recogen las respuestas de los encuestados mediante la escala Likert de 5 puntos desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

La validez de ambos cuestionarios se estableció mediante juicio de tres expertos, quienes evaluaron los ítems conforme a los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, y emitieron un dictamen favorable para su implementación. Asimismo, la confiabilidad se obtuvo mediante la aplicación de una prueba piloto en 25 estudiantes con características similares a los encuestados, pero que no fueron incluidos en la muestra principal. Luego, se calculó el alfa de Cronbach, considerando los 20 ítems de cada instrumento, con lo cual se obtuvo un valor de 0.838 en PC y 0.954 en EEEA, que los situó en un nivel bueno y excelente, respectivamente. Estos resultados confirmaron que ambos instrumentos reunían las condiciones necesarias para ser aplicados en el presente estudio.

Dado que se trató de una investigación que no implicó intervención ni manipulación de los participantes, se contó con la autorización de las autoridades universitarias y se contactó e informó a los profesores para aplicar la encuesta durante los primeros 30 minutos en el horario habitual de clases. Luego, se informó e invitó al alumnado a participar voluntaria y anónimamente, brindándoles un consentimiento informado que comunicaba los aspectos fundamentales del estudio y las consideraciones éticas sobre el uso confidencial de los datos únicamente para fines educativos. Quienes aceptaron participar firmaron el consentimiento informado y recibieron el cuestionario, disponible tanto en su versión física como digital mediante la aplicación Google Forms.

Para la tabulación y procesamiento de datos se utilizó Microsoft Excel 365 y el software estadístico SPSS versión 26. Primero, se realizó un análisis descriptivo mediante frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis para caracterizar las variables de estudio y sus dimensiones. Luego, la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov indicó que los datos presentaban distribución no normal ($p < .05$), lo que justificó el uso del coeficiente de correlación de Spearman. Para lograr resultados robustos, se utilizó la técnica bootstrap con 1000 remuestras para calcular los intervalos de confianza al 95%.

Para comparar PC y EEEA según los diferentes ciclos académicos, las pruebas de Shapiro-Wilk y Levene indicaron que los datos presentaban una distribución no normal ($p < .05$) y heterogeneidad en las respuestas ($p < .05$) respecto a las variables de estudio. Por tanto, se seleccionó como alternativa la prueba de Kruskal-Wallis en lugar de ANOVA.

Finalmente, para comprobar si EEEA predicen significativamente PC, se utilizó el modelo de regresión lineal simple tras verificarse que cumplían con los siguientes supuestos: (1) linealidad entre las variables, (2) normalidad aproximada de residuos (histograma y gráfico Q-Q), (3) homocedasticidad (distribución uniforme y aleatoria de los datos), (4) ausencia de multicolinealidad e (5) independencia de errores (valor entre el rango 1.5 - 2.5 en el estadístico Durbin-Watson).

Resultados y discusión

A continuación, se ha distribuido al alumnado según tres niveles de desempeño en PC y EEEA.

Tabla 1. *Niveles de desempeño en PC y EEEA.*

Variables y dimensiones	Niveles					
	Limitado		Adecuado		Óptimo	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Variable 1: PC	66	46.8%	45	31.9%	30	21.3%
Sustantiva	58	41.1%	53	37.6%	30	21.3%
Dialógica	43	30.50%	63	44.70%	35	24.80%
Variable 2: EEEA	69	48.90%	44	31.20%	28	19.90%
Planificación	49	34.8%	67	47.5%	25	17.7%
Transcripción	50	35.5%	59	41.8%	32	22.7%
Revisión	57	40.4%	55	39.0%	29	20.6%
Metacognición	49	34.7%	68	48.2%	24	17.0%

Nota. Frecuencia absoluta (Fi).

La Tabla 1 muestra que el mayor porcentaje de estudiantes se ubica en el nivel limitado tanto en PC como en EEEA. En cuanto a las dimensiones de PC, el mayor porcentaje en el nivel limitado pertenece a la dimensión sustantiva, lo que indica que los estudiantes presentan más dificultades al analizar y evaluar información, y al construir y fundamentar argumentos. Respecto a las dimensiones de EEEA, gran parte de los porcentajes más altos se encuentra en el nivel adecuado. Sin embargo, también se observa que la minoría alcanza el nivel óptimo, lo que evidencia que la mayoría de estudiantes necesita reforzar su dominio. La metacognición, al tener un alto porcentaje en nivel limitado, requiere mayor atención, ya que desempeña un papel esencial en la autorregulación del proceso de escritura argumentativa.

Tabla 2. *Estadística descriptiva para PC y EEEA.*

Variables y dimensiones	Estadísticos descriptivos					
	Media	Máx.	Mín.	DE	Asimetría	Curtosis
Variable 1: PC	55.681	85	34	15.849	0.474	-1.352
Sustantiva	38.858	63	23	11.131	0.464	-1.298
Dialógica	16.823	28	8	5.059	0.368	-1.003
Variable 2: EEEA	56.433	98	20	18.114	0.667	-0.666
Planificación	14.113	25	5	4.246	0.460	-0.465
Dimensión Transcripción	14.262	25	5	4.846	0.614	-0.541
Revisión	16.624	30	6	5.943	0.670	-0.492
Metacognición	11.433	20	4	3.941	0.518	-0.521

Nota. Máx.: Máximo; Mín.: Mínimo; DE: Desviación estándar.

La Tabla 2 evidencia que PC muestra una distribución no normal y dispersión amplia, mientras que EEEA presentan una distribución aplanada con tendencia hacia valores medios. Generalmente, el alumnado presenta niveles medios de ambas variables, con cierta heterogeneidad en sus respuestas. Esto permite identificar que existen diferentes niveles de desarrollo en ambas competencias.

La persistencia en los niveles limitados coincide con los hallazgos de estudios nacionales (Carrillo, 2023; Peña et al., 2024). Esto resulta crítico si se considera que Perú obtuvo los niveles más bajos de desempeño en la encuesta PIAAC (CEPAL & OEI, 2020), lo que constituye una problemática que limita el

desarrollo integral y profesional. Esto exige la implementación de intervenciones pedagógicas específicas que respondan a las necesidades de estudiantes situados en niveles limitados para ayudarlos a desarrollar gradualmente estas competencias.

Se presentan los resultados de la prueba del coeficiente de correlación de Spearman y el análisis bootstrap.

Tabla 3. *Correlación de Spearman entre PC y EEEA con intervalos de confianza Bootstrap*

Relación	ρ	p	Sesgo	Error estándar	IC inf.	IC sup.
PC – EEEA	0.819	< .001	-0.004	0.036	0.738	0.875

Nota. ρ: coeficiente de correlación; p: significancia.

La Tabla 3 evidencia una relación positiva alta y significativa entre PC y EEEA (ρ = 0.819, p < .001). El análisis bootstrap confirma la estabilidad y la robustez de esta relación, con un sesgo prácticamente nulo y un error estándar mínimo. Asimismo, muestra un IC al 95% que excluye el valor cero, lo cual confirma que la relación es significativa y robusta, incluso ante posibles violaciones del supuesto de normalidad. Se acepta H1.

Esto converge con estudios que muestran que PC y habilidades de escritura argumentativa son interdependientes, lo que implica que las limitaciones en una repercuten en el desempeño de la otra (Ma & Li, 2022). Esto se manifiesta en los resultados descriptivos (véase Tabla 1), donde el predominio del nivel limitado en ambas competencias revela que los estudiantes con dificultades en una tienden a presentarlas también en la otra.

Asimismo, esto se alinea con planteamientos teóricos que sostienen que tanto PC como EEEA constituyen mecanismos autorreguladores y metacognitivos (Flower & Hayes, 1981; Paul & Elder, 2003; Scardamalia & Bereiter, 1992) que se complementan mutuamente, dado que EEEA necesitan de las habilidades sustantivas y dialógicas, mientras que PC necesita de EEEA para poder expresarse mediante un discurso lógico y coherente.

Tabla 4. *Correlaciones de Spearman entre las dimensiones de PC y EEEA con intervalos de confianza Bootstrap.*

Relación	ρ	p	Sesgo	EE	IC inf.	IC sup.
Sustantiva – Planificación	0.764	< .001	-0.004	0.038	0.675	0.823
Sustantiva – Transcripción	0.778	< .001	-0.003	0.041	0.684	0.842
Sustantiva – Revisión	0.806	< .001	-0.003	0.036	0.723	0.863
Sustantiva – Metacognición	0.826	< .001	-0.002	0.033	0.750	0.879
Dialógica – Planificación	0.749	< .001	-0.004	0.041	0.654	0.813
Dialógica – Transcripción	0.776	< .001	-0.003	0.040	0.679	0.839

Dialógica – Revisión	0.794	< .001	-0.003	0.037	0.708	0.853
Dialógica – Metacognición	0.807	< .001	-0.002	0.033	0.729	0.862

La Tabla 4 revela que todas las relaciones son positivas altas y significativas (ρ entre 0.749 y 0.826, p < .001). La metacognición obtiene los coeficientes más elevados con ambas dimensiones de PC. El análisis bootstrap confirma la estabilidad y la robustez de todas las relaciones, mostrando sesgos prácticamente nulos y errores estándar mínimos. Además, todos los IC al 95% excluyen el valor cero, lo que confirma que todas las relaciones son significativas y robustas. Se acepta H2.

Estos resultados son reforzados por diversos estudios que demuestran que intervenciones pedagógicas integradas con habilidades de PC logran mejorar las habilidades de escritura argumentativa (Lu, 2021; Oviedo et al., 2020; Pelenkahu et al., 2024; Rivas et al., 2022; Wang & Newell, 2025), aunque el estudio de Arias et al. (2022) no encontró resultados significativos. Además, las intervenciones integradas con estrategias de escritura argumentativa logran mejorar el desarrollo de PC (Carrillo, 2023; Costábalos et al., 2022).

Asimismo, la metacognición, al ser la dimensión con más alta relación con ambas dimensiones de PC, se transforma en el elemento que vincula estrechamente a ambas competencias. Esto se condice con estudios que señalan que la metacognición es un mecanismo autorregulador tanto del acto del pensar como del proceso de escritura(Aguirre, 2016; Bezanilla et al., 2018; Díaz et al., 2017; Paul & Elder, 2003). Esto significa que los estudiantes que son capaces de autoevaluar y reajustar sus textos tienden también a monitorear la fundamentación y la validez argumentativa. En esta misma línea, las investigaciones muestran una relación significativa entre metacognición y escritura argumentativa (Peña et al., 2024), sobre todo considerando la importancia de la aplicación de estrategias metacognitivas en el proceso de escritura argumentativa (Handayani et al., 2023).

Tabla 5. *Prueba de Kruskal-Wallis para PC y EEEA según ciclo académico.*

Variable	**H**	**gl**	**p**
PC	69.149	4	< .001
EEEA	63.556	4	< .001

Nota. H: estadístico de Kruskal-Wallis; gl: grados de libertad; p: significancia

La Tabla 5 indica un p-valor inferior a .001 para ambas variables, lo que evidencia la existencia de diferencias significativas en PC y EEEA según el ciclo académico. Se acepta H3.

Esto parece indicar que ambas competencias se desarrollan en función de la progresión académica. Sin embargo, la persistencia de los niveles limitados puede atribuirse a la falta de fortalecimiento de habilidades argumentativas (Guzmán & Flores, 2020), el uso predominante de metodologías pedagógicas descontextualizadas (Guzmán-Valenzuela et al., 2023), el predominio de la concepción de la escritura como producto académico (Andrade, 2009; Carlino, 2002), y la falta de efectividad de reformas curriculares (Riveros, 2025).

Tabla 6. *Modelo de regresión lineal simple.*

Predictor	Ajuste global del modelo			Coeficientes				
	R^2	R^2aj.	F	p(F)	β	EE	β*	t
Constante	—	—	—	—	10.512	1.776	—	5.918
EEEA	0.837	0.836	712.829	.000	0.800	0.030	0.915	26.699

Nota. R^2: coeficiente de determinación; R^2aj.: R^2 ajustado; F: estadístico F de Fisher; p(F): significancia; β: coeficiente no estandarizado; EE = error estándar de β; β*: coeficiente estandarizado; t: t de Student.

La Tabla 6 muestra que el modelo de regresión es significativo [F= 712.829, p < .001], lo que valida la capacidad predictiva de EEEA sobre PC. En cuanto al ajuste, EEEA explican el 83.7% de la variabilidad de PC (R^2 = 0.837), y el R^2 ajustado (0.836) confirma la estabilidad del hallazgo. Respecto a los coeficientes, el valor β = 0.800 (EE = 0.030) indica que por cada punto adicional en EEEA, PC aumenta en promedio 0.8 puntos. El coeficiente estandarizado β* = 0.915 comprueba su fuerza. Ambos valores son significativos (t = 26.699, p < .001), lo cual garantiza la validez y solidez del modelo.

Este resultado constituye un aporte novedoso, debido a que la literatura previamente consultada se limitó a establecer correlaciones sin medir la capacidad predictiva entre las variables de estudio. Además, esta evidencia se refuerza con estudios que demuestran que las intervenciones integradas con estrategias argumentativas mejoran el desarrollo de PC (Carrillo, 2023; Costábalos et al., 2022), lo cual implica que los programas pedagógicos deberían integrar el desarrollo de EEEA para fortalecer PC.

No obstante, el R^2 elevado solo establece relación, no causalidad. Por ello, investigaciones futuras con diseño experimental y longitudinal que aborden este tema deberían comprobar este supuesto.

Conclusiones

El presente estudio aporta evidencia empírica que confirma la relación entre PC y EEEA en estudiantes peruanos de la carrera de Educación Secundaria en la especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Trujillo. A partir de la confirmación de las cuatro hipótesis principales se extraen las siguientes conclusiones. En primer término, existe una relación altamente positiva y significativa entre PC y EEEA (ρ = 0.819, p < .001), lo cual también se manifiesta en las relaciones significativas halladas entre las dimensiones de ambas competencias. La estabilidad y la robustez de todas las relaciones fueron confirmadas mediante el análisis bootstrap, lo cual respalda la validez y solidez de estos resultados. En segundo término, se confirmó que existen diferencias significativas entre los ciclos académicos, aunque el desempeño predominante del alumnado se mantiene en los niveles limitados. Esto sugiere que la progresión académica no garantiza el desarrollo pleno de ambas competencias. Finalmente, se comprobó que EEEA predicen significativamente PC, explicando el 83.7% de su variabilidad.

Estas conclusiones exigen replantear las prácticas pedagógicas en el contexto universitario. Debido a la relación altamente significativa entre PC y EEEA, se recomienda que las universidades incorporen programas pedagógicos en los que se desarrollen de manera simultánea ambas competencias. Además, dado que se mantienen los niveles limitados en el desempeño general del alumnado, se sugiere integrar programas de nivelación en los que se implementen talleres de desarrollo cognitivo y metacognitivo y otras estrategias para facilitar el avance gradual de los estudiantes universitarios hacia niveles más complejos. Por último, debido a la alta capacidad predictiva de EEEA sobre PC, las universidades deberían cambiar la concepción reduccionista de la escritura como producto académico y concebirla como un proceso recursivo e implementar talleres que integren EEEA no solo para reforzar el dominio de estas, sino también el desarrollo de PC.

Dado que el estudio presenta limitaciones relativas al diseño transversal, los datos autoinformados y la muestra circunscrita a una sola especialidad en una universidad pública, sería recomendable que las

futuras investigaciones aborden diseños de corte experimental y longitudinal para estimar el impacto de las intervenciones pedagógicas. Asimismo, se sugiere integrar pruebas complementarias de carácter cualitativo y cuantitativo para reforzar la validez de los resultados, y ampliar la muestra hacia diferentes especialidades y diversos contextos institucionales.

Referencias

Aguirre, L. (2016). Evaluación de una propuesta para el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios a partir de habilidades de metacognición. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, *26*(2), 181–196. https://doi.org/10.15443/RL26015

Andrade, M. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, *68*(68), 297–340. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2277

Arias, N., Masías, 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. https://doi.org/10.35622/inudi.c.01.28

Beniche, M. (2023). The Correlation between Critical Thinking Skills and Argumentative Writing Skills in Moroccan Higher Education. *International Journal of Language and Literary Studies*, *5*(1), 212–229. https://doi.org/10.36892/ijlls.v5i1.1226

Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., & Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, *44*(1), 89–113. https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089

Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Uni-Pluri/Versidad*, *2*(2), 57–67. https://www.aacademica.org/paula.carlino/205

Carrillo, E. (2023). *Redacción de textos argumentativos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de la escuela de estudios generales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2019* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. https://hdl.handle.net/20.500.12672/21040

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, & Organización de Estados Iberoamericanos (2020). *Educación, juventud y trabajo. Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante.* LC/TS.2020/116. https://hdl.handle.net/11362/46066

Costábalos, L., Balladares, C., & Espinoza, L. (2022). Estrategias argumentativas para mejorar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(1), 696–713. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1536

Díaz, C., Ramos, L., & Ortiz, M. (2017). Rhetorical, Metacognitive, and Cognitive Strategies in Teacher Candidates' Essay Writing. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, *19*(2), 87–100. https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.60231

Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, *32*(3), 179–186. https://doi.org/10.1080/00405849309543594

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process theory of Writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365–387. https://doi.org/10.2307/356600

Guzmán, Y., & Flores, R. (2020). La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. Revisión de la literatura. *Educar*, *56*(1), 15–34. https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1009

Guzmán-Valenzuela, C., Chiappa, R., Tagle, A. R. M., Ismail, N., & Pedraja-Rejas, L. (2023). Investigating critical thinking in higher education in Latin America: Acknowledging an epistemic disjuncture. *Critical Studies in Teaching and Learning*, *11*(SI1), 71–99. https://epubs.ac.za/index.php/cristal/article/view/1778

Handayani, P., Yusra, K., & Baharuddin. (2023). The Use of Metacognitive Strategies in EFL Academic Writing. In Waller, L, & Kay Waller, S. (Eds), *Higher Education - Reflections From the Field, Volume 3. Education and Human Development*. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.109374

Khairuddin, Z., Daud, K. M., Anuar, N., Satimin, O., Yusof, F. H. M., & Sabri, S. (2024). Relationship Between Perceived Students' Critical Thinking Skills and Academic Writing Skills. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, *8*(3), 4709–4721. https://doi.org/10.47772/ijriss.2024.803343s

Lu, C. (2021). Infusing Critical Thinking Skills into Argumentative Writing: A Study of Chinese College English Learners. *English Language and Literature Studies*, *11*(4). https://doi.org/10.5539/ells.v11n4p8

Ma, F., & Li, Y. (2022). Critical Thinking Ability and Performance in Argumentative Essays of the Education Major Students. *Theory and Practice in Language Studies*, *12*(1), 143–149. https://doi.org/10.17507/tpls.1201.17

Meneses Báez, A. L. (2013). Cuestionario de estrategias para la escritura de ensayos argumentativos. *Acta Colombiana de Psicología*, *16*(1), 137–148. https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/255

Montoya, J. (2007). Primer avance de investigación. Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (21). https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/165

Oviedo, P., Bedoya, A., Bordón de Narvaez, S., Silva, E., Velqui, G., Rodriguez, A., Rivera, J., Sierra, L., Cifuentes, F., Navarrete, A., Roa, Y., Acosta, M., Velasquez, L., Castañeda, J., Reyes, E., Gaitán, X., & Velez, K. (2020). *Pensamiento Crítico en la educación. Propuestas investigativas y didácticas*. Universidad de La Salle. https://libreriacentros.clacso.org/publicacion.php?p=2441&cm=443&oi=

Paul, R., & Elder, L. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico: Conceptos y herramientas. *Fundación para el Pensamiento Crítico*. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf

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. https://doi.org/10.24815/siele.v11i2.35832

Peña, J., Franco, E., Soto, E., Lozano, C., Siu, R., Huarcaya, J., Torres, J., Jiménez, E., Tufino Ramírez, Y. M., & Nina-Cuchillo, E. E. (2024). Estrategias Metacognitivas y Pensamiento Crítico en estudiantes de La Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica, Perú. *Ciencia Latina Internacional.* https://doi.org/10.37811/cli_w1042

Perelman, Ch., & Olbrechts-Tyteca, L. (2015). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*. Gredos.

Remache Bunci, M. G. (2019). Las dimensiones sustantivas y dialógicas del pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato y universitarios. *Revista Cátedra*, *2*(1), 60–75. https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1215

Rivas, S. F., Saiz, C., & Ossa, C. (2022). Metacognitive Strategies and Development of Critical Thinking in Higher Education. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1–13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219

Riveros, G. M. (2025). Tendencias y Reformas Curriculares en la Educación Superior Latinoamericana con aportes críticos y análisis de investigaciones recientes (2018-2023). *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *6*(1). https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3458

Salvador Mata, F. (2005). Procesos cognitivos en la expresión escrita: modelos teóricos e investigación empírica. En F. Salvador Mata (Ed.), *Expresión escrita de alumnos con necesidades especiales: Procesos Cognitivos* (pp.15–43). Aljibe.

Santiuste, V., Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J., & Toledo, E. (2001). *El Pensamiento Crítico en la práctica educativa*. Fugaz.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (58), 43–64. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2021). *III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/2824150-iii-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru

Suryani, L. A., Putri, H. P., & Khair, H. (2021). The correlation between students' critical thinking and argumentative writing skills at the fifth semester in Iain Bukittinggi. *Foster Journal of English Language Teaching*, *2*(1), 65–75. https://doi.org/10.24256/foster-jelt.v2i1.26

Toulmin, S. (2019). *Los usos de la argumentación*. Marcial Pons.

Wang, Q., & Newell, G. E. (2025). Teaching and learning argumentative writing as critical thinking in an EFL composition classroom. *Learning, Culture and Social Interaction*, *51*. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2025.100891

Weston, A. (2021). *Las claves de la argumentación*. Ariel.

Declaración de contribución de autoría

De conformidad con la taxonomía CRediT (Contributor Roles Taxonomy), la autora única del presente manuscrito asumió los siguientes roles de contribución:

Autora	Roles de contribución
Angelica Maria Avila-Rodriguez	Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Recursos, Software, Validación, Visualización, Redacción (borrador original), Redacción (revisión y edición).

Todos los roles CrediT consignados aplican en su totalidad dado que se trata de un estudio de autoría única.