Noesis. Revista Electrónica de Investigación
Año 8. Vol 8. N°1. Edición Especial. 2026
Hecho el depósito de Ley: FA2019000060
ISSN: 2739-0365
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS KOINONIA (IIEAK).
Santa Ana de Coro. Venezuela.

DOI 10.35381/noesisin.v8i1.935

Influencia de la lectura crítica en la calidad de los textos argumentativos de estudiantes universitarios

Influence of critical reading on the quality of argumentative texts of university students

Fredesbiter Abanto-Quintana
fredesbiter.abanto@unmsm.edu.pe
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Lima
Perú
https://orcid.org/0009-0008-8955-7791

Jessica Paola Palacios-Garay
jpalaciosg@unmsm.edu.pe
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Lima
Perú
https://orcid.org/0000-0002-2315-1683

Orlando Abanto-Quintana
obantoq@ugelbambamarca.gob.pe
Universidad Nacional de Cajamarca, Cajamarca, Cajamarca
Perú
https://orcid.org/0009-0009-3377-4110

Samuel Abanto-Quintana
sabantoq@unprg.edu.pe
Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque, Lambayeque
Perú
https://orcid.org/0009-0001-7492-6928

Recepción: 15 de junio 2026
Revisado: 26 de agosto 2026
Aprobación: 15 de octubre 2026
Publicado: 01 de noviembre 2026

Noesis. Revista Electrónica de Investigación
Año 8. Vol 8. N°1. Edición Especial. 2026
Hecho el depósito de Ley: FA2019000060
ISSN: 2739-0365
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS KOINONIA (IIEAK).
Santa Ana de Coro. Venezuela.

RESUMEN

El objetivo fue establecer la influencia de la lectura crítica en la producción de textos argumentativos de estudiantes universitarios. Se empleó un enfoque cuantitativo, aplicado y de diseño cuasiexperimental, con un grupo control y un grupo experimental de 30 estudiantes cada uno, del primer semestre de una institución de educación superior tecnológica del Perú. Se aplicó una rúbrica validada de doce ítems, como prueba de entrada y de salida, en las dimensiones planificación, textualización y revisión. En la prueba de entrada todos los estudiantes se ubicaron en el nivel no logrado; en la de salida, el grupo experimental alcanzó 11,29 % en el nivel eficiente y 56,45 % en proceso, frente a 1,61 % y 11,29 % del grupo control. La prueba U de Mann-Whitney confirmó diferencias significativas en la variable y sus tres dimensiones. Se concluyó que la lectura crítica influyó significativamente en la producción de textos argumentativos.

Descriptores: Lectura; pensamiento crítico; escritura; enseñanza superior; método de enseñanza. (Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

The objective was to establish the influence of critical reading on the production of argumentative texts by university students. A quantitative, applied approach with a quasi-experimental design was used, with a control group and an experimental group of 30 students each, in the first semester of a technological higher education institution in Peru. A validated twelve-item rubric was applied as a pretest and posttest in the dimensions of planning, textualization, and revision. In the pretest, all students were at the not-achieved level; in the posttest, the experimental group reached 11.29% at the efficient level and 56.45% in process, compared with 1.61% and 11.29% in the control group. The Mann-Whitney U test confirmed significant differences in the variable and its three dimensions. It was concluded that critical reading significantly influenced the production of argumentative texts.

Descriptors: Reading; critical thinking; writing; higher education; teaching methods. (UNESCO Thesaurus).

INTRODUCCIÓN

La alfabetización académica de nivel superior enfrenta, en el escenario contemporáneo, una tensión creciente entre la explosión de información digital disponible y la capacidad real de los estudiantes para procesarla de manera reflexiva. En el plano internacional, los informes de evaluación de competencias lectoras han documentado de forma reiterada que una proporción considerable de jóvenes que ingresan a la educación superior no logra superar los niveles inferenciales y críticos de comprensión lectora, limitándose a un procesamiento literal de la información (Kleemola et al., 2023). Esta limitación no es un fenómeno aislado, sino que se articula con dificultades igualmente extendidas en la producción escrita, particularmente en aquellos géneros discursivos que exigen sostener una postura mediante razones, evidencias y contraargumentos, como es el caso del texto argumentativo.

En el contexto latinoamericano, la situación adquiere matices propios derivados de las condiciones estructurales de los sistemas educativos de la región. Diversos estudios han señalado que el tránsito de la educación media a la educación superior no garantiza, por sí mismo, el desarrollo de competencias de lectura crítica ni de escritura académica, en la medida en que buena parte de los estudiantes ingresa a la universidad con estrategias de lectura predominantemente literales y con escasa práctica en la elaboración de textos que exijan posicionamiento argumentativo (Ñañez-Silva & Lucas-Valdez, 2017; Rey-Castillo & Gómez-Zermeño, 2021). Esta brecha entre las demandas cognitivas de la vida universitaria y las competencias efectivamente consolidadas en la etapa previa constituye uno de los factores que explican los altos índices de deserción y de bajo rendimiento académico en los primeros semestres de formación profesional.

De manera más específica, la lectura crítica ha sido conceptualizada como un proceso cognitivo de orden superior que trasciende la decodificación y la comprensión literal, e implica la capacidad de identificar la intención del autor, reconocer sesgos, contrastar fuentes y construir juicios propios fundamentados (Jiménez Pérez, 2023; Onieva &

Luque, 2023). Bajo esta perspectiva, leer críticamente no equivale únicamente a extraer información de un texto, sino a interactuar con él para transformarlo en conocimiento propio, susceptible de ser empleado en la construcción de nuevos discursos (Onieva & Luque, 2023). En este sentido, la lectura crítica se erige como una condición previa para la escritura argumentativa, pues quien no logra examinar de manera rigurosa las fuentes que sustentan una postura difícilmente podrá construir argumentos sólidos, pertinentes y bien fundamentados.

La producción de textos argumentativos, por su parte, ha sido descrita como un proceso complejo que se desarrolla en tres grandes fases —planificación, textualización y revisión— cada una de las cuales demanda operaciones cognitivas específicas (Serrano de Moreno, 2008). En la fase de planificación, el escritor delimita el tema, formula una tesis y organiza jerárquicamente las ideas que sustentarán su postura; en la textualización, traduce ese plan en un discurso coherente y cohesionado, apoyado en evidencias procedentes de fuentes confiables; y en la revisión, evalúa críticamente su propio texto para detectar incoherencias, insuficiencia de evidencias o problemas de precisión lingüística (Serrano de Moreno, 2008). La literatura especializada coincide en que estas tres fases no son lineales sino recursivas, y que su calidad depende en gran medida de la solidez de los procesos de lectura crítica que las anteceden y las acompañan (Brañez-Medina, 2024).

El interés por comprender la relación entre lectura crítica y escritura argumentativa no es reciente. Ya desde los estudios clásicos sobre los procesos cognitivos de la escritura se advertía que redactar un texto exige activar simultáneamente conocimientos temáticos, retóricos y lingüísticos que se nutren, en buena medida, de una lectura previa capaz de proveer al escritor de argumentos, contraargumentos y evidencias pertinentes (Duschl & Osborne, 2002). En las últimas dos décadas, este campo de estudio se ha ampliado considerablemente en América Latina, documentándose experiencias de intervención pedagógica orientadas a fortalecer la lectura crítica como puerta de entrada para la mejora de la escritura académica en poblaciones universitarias de distintos países de la

región (Álvarez et al., 2020; Sandoval-Cárcamo et al., 2023; Reyes-Herrera & Ayala-Prado, 2026).

No obstante los avances señalados, persisten vacíos empíricos relevantes. Un número importante de investigaciones se ha concentrado en describir el nivel de lectura crítica o de producción textual de manera aislada, sin explorar de forma experimental la relación causal entre ambas variables en poblaciones universitarias de instituciones de formación técnico-profesional, un segmento educativo que en países como Perú concentra a una proporción significativa de la matrícula de educación superior y que suele quedar al margen de los estudios centrados en universidades tradicionales (Pupo-Pupo et al., 2024; Valero-Ancco et al., 2024). Esta omisión resulta particularmente problemática si se considera que los estudiantes de institutos y escuelas superiores tecnológicas enfrentan, con frecuencia, trayectorias educativas previas marcadas por mayores brechas de alfabetización académica, lo que hace aún más urgente contar con evidencia experimental sobre estrategias efectivas para el desarrollo de estas competencias en dicho contexto.

A ello se suma que buena parte de la producción académica disponible privilegia diseños descriptivos o correlacionales, mientras que los estudios de corte cuasiexperimental, que permiten establecer con mayor solidez metodológica relaciones de influencia entre una intervención pedagógica basada en lectura crítica y la mejora efectiva de la producción de textos argumentativos, continúan siendo relativamente escasos en el contexto latinoamericano (Moreno-Mosquera & Soares-Sito, 2025; Reyes-Herrera & Ayala-Prado, 2026). Esta limitación metodológica dificulta la formulación de recomendaciones didácticas sustentadas en evidencia robusta, y deja a los docentes universitarios con un marco de referencia mayormente teórico para el diseño de sus propias estrategias de intervención en el aula.

La presente investigación se justifica, en primer lugar, desde una perspectiva teórica, en la medida en que aporta evidencia empírica que permite examinar de manera integrada dos competencias frecuentemente abordadas por separado en la literatura especializada:

la lectura crítica y la producción de textos argumentativos, contribuyendo así a la consolidación de un marco conceptual que reconozca su interdependencia. En segundo lugar, se justifica desde una perspectiva práctica, pues sus resultados ofrecen a los docentes de educación superior tecnológica una estrategia metodológica validada, con evidencia de efectividad, que puede ser incorporada en el diseño curricular de cursos de comunicación y redacción académica. En tercer lugar, se justifica desde una perspectiva social, en tanto la mejora de las competencias de lectura crítica y escritura argumentativa contribuye a la formación de profesionales capaces de participar de manera informada y reflexiva en los debates públicos y disciplinares propios de su campo de formación (Rey-Castillo & Gómez-Zermeño, 2021).

El estado del arte revisado permite identificar avances significativos en tres líneas de investigación convergentes. La primera línea, centrada en la conceptualización de la lectura crítica como competencia multinivel, ha establecido que su desarrollo requiere la articulación progresiva de los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión (Amavizca Montaño & Alvarez-Flores, 2022; Jiménez Pérez, 2023). La segunda línea, orientada al estudio de los procesos cognitivos implicados en la escritura académica, ha evidenciado que la calidad de un texto argumentativo depende de la capacidad del escritor para planificar, textualizar y revisar de manera recursiva, incorporando evidencias procedentes de fuentes previamente evaluadas de forma crítica (Duschl & Osborne, 2002; Vallejos-Carrasco et al., 2021). La tercera línea, más reciente, ha comenzado a explorar de manera experimental el efecto de programas de intervención basados en lectura crítica sobre indicadores concretos de producción textual en poblaciones universitarias, aunque con resultados todavía heterogéneos en función del contexto institucional, la duración de la intervención y el instrumento de medición empleado (Luna et al., 2022; Risco Rodriguez & Rivera Altamirano, 2026).

Un elemento adicional que enmarca la pertinencia de este estudio es el papel creciente que las instituciones de educación superior tecnológica desempeñan en la formación profesional de América Latina. A diferencia de las universidades tradicionales, estas

instituciones suelen combinar una formación de corta duración con una fuerte orientación hacia la inserción laboral inmediata, lo que en ocasiones relega a un segundo plano el desarrollo explícito de competencias de lectura y escritura académica, pese a que dichas competencias resultan igualmente indispensables para que los futuros técnicos y profesionales puedan interpretar manuales, normativas, informes técnicos y otros géneros discursivos propios de su ejercicio laboral (Pupo-Pupo et al., 2024). En consecuencia, examinar de manera experimental el efecto de la lectura crítica sobre la producción de textos argumentativos en este tipo de instituciones no solo llena un vacío en la literatura especializada, sino que responde a una necesidad formativa concreta, vinculada con la calidad de los aprendizajes que estas instituciones ofrecen a un segmento amplio y creciente de la población estudiantil latinoamericana.

En este marco, el problema de investigación puede formularse en los siguientes términos: si bien existe consenso teórico sobre la relación entre lectura crítica y escritura argumentativa, la evidencia empírica de corte experimental que documente esta relación en poblaciones de educación superior tecnológica latinoamericana continúa siendo limitada, particularmente en lo referido a los procesos específicos de planificación, textualización y revisión que componen la producción textual.

Por tanto, el objetivo de este artículo fue establecer la influencia de la lectura crítica en la producción de textos argumentativos en estudiantes universitarios de una institución de educación superior tecnológica del Perú, tanto en la variable global como en sus dimensiones planificación, textualización y revisión.

MÉTODO

La investigación se desarrolló bajo un paradigma postpositivista y un enfoque cuantitativo, orientado a la verificación de hipótesis mediante procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales. El tipo de investigación fue aplicado, en la medida en que se propuso una estrategia metodológica concreta —la lectura crítica— para intervenir sobre una problemática educativa específica: las dificultades de los estudiantes universitarios

para la producción de textos argumentativos. El nivel de investigación fue explicativo, pues se buscó establecer relaciones de causalidad entre la variable independiente y la variable dependiente, y el método empleado fue el hipotético-deductivo, a partir del contraste de hipótesis estadísticas.

El diseño de investigación correspondió a un diseño cuasiexperimental, con dos grupos no aleatorizados —un grupo control y un grupo experimental— evaluados mediante pruebas de entrada y de salida. Este diseño se representa esquemáticamente como GE: O1 X O2 para el grupo experimental, y GC: O3 O4 para el grupo control, donde O1 y O3 corresponden a las mediciones de entrada, O2 y O4 a las mediciones de salida, y X representa la intervención basada en lectura crítica aplicada exclusivamente al grupo experimental.

La población estuvo constituida por 60 estudiantes matriculados en el primer semestre académico 2025-2, pertenecientes a una escuela profesional de educación superior tecnológica ubicada en la sede Tocache, Perú. Dado que la población coincidió con el tamaño muestral requerido, se trabajó con la totalidad de los estudiantes de ambas secciones, aplicando un muestreo no probabilístico de tipo intencional: 30 estudiantes del aula 1 conformaron el grupo control y 30 estudiantes del aula 2 conformaron el grupo experimental. Se incluyó a estudiantes matriculados y con asistencia regular durante el periodo evaluado, con edades comprendidas entre 16 y 22 años y con acceso a conectividad electrónica para el desarrollo de las actividades virtuales complementarias; se excluyó a estudiantes de modalidad flexible, de semestres superiores al primero y a quienes, estando matriculados, dejaron de asistir durante el periodo de aplicación.

El instrumento de recolección de datos fue una rúbrica de evaluación de la redacción de textos académicos, compuesta por doce ítems distribuidos en las tres dimensiones de la variable dependiente —planificación, textualización y revisión—, con una escala ordinal de cuatro niveles de desempeño: en inicio (1 punto), en proceso (2 puntos), aceptable (3 puntos) y satisfactorio (4 puntos). El instrumento fue sometido a validación de contenido, de criterio y de constructo, así como a juicio de expertos mediante una ficha de validación

que evaluó diez indicadores, entre ellos claridad, objetividad, actualidad, consistencia, coherencia y pertinencia. La confiabilidad del instrumento se estimó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,7836 sobre los doce ítems, lo que se interpreta como un nivel de confiabilidad aceptable.

El procedimiento de recolección de datos se desarrolló en las siguientes etapas: validación y confiabilización del instrumento; solicitud de autorización institucional; aplicación de una prueba piloto; administración de la prueba de entrada mediante formulario digital, previo consentimiento informado de los participantes; desarrollo de la intervención pedagógica, consistente en catorce sesiones de aprendizaje basadas en estrategias de lectura crítica, aplicadas exclusivamente al grupo experimental a través del entorno virtual institucional; y administración de la prueba de salida a ambos grupos mediante el mismo formulario digital. Durante todo el proceso se resguardaron los principios éticos de justicia, beneficencia, no maleficencia y autonomía, garantizándose el anonimato de los participantes en concordancia con los lineamientos de la Declaración de Helsinki.

Para el análisis de los datos se empleó estadística descriptiva —frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central— procesada mediante el programa SPSS versión 26 y Microsoft Excel, elaborándose baremos para categorizar los resultados en los niveles establecidos por la rúbrica. Para el análisis inferencial, se aplicó en primer lugar la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov, cuyos resultados indicaron que los datos no se ajustaban a una distribución normal; en consecuencia, para el contraste de la hipótesis general y específicas se empleó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes, con un nivel de significancia de 0,05.

RESULTADOS

El análisis de la prueba de entrada mostró un punto de partida homogéneo entre los grupos: el 100 % de los estudiantes, tanto del grupo control como del grupo experimental, se ubicó en el nivel no logrado en la variable global de producción de textos

argumentativos, lo que confirma la equivalencia inicial entre ambos grupos y descarta que las diferencias observadas posteriormente puedan atribuirse a condiciones de partida distintas (tabla 1).

Tabla 1.
Resultados porcentuales de la variable producción de textos argumentativos (prueba de entrada y de salida, grupos control y experimental)

Nivel	GC entrada (%)	GC salida (%)	GE entrada (%)	GE salida (%)
Eficiente	0,00	1,61	0,00	11,29
Proceso	0,00	11,29	0,00	56,45
No logrado	100,00	87,10	100,00	32,26

Elaboración: Los autores.

En la prueba de salida se observaron trayectorias claramente diferenciadas. En el grupo control, el 87,10 % de los estudiantes permaneció en el nivel no logrado, el 11,29 % alcanzó el nivel de proceso y únicamente el 1,61 % llegó al nivel eficiente. En contraste, en el grupo experimental el 32,26 % permaneció en el nivel no logrado, el 56,45 % se ubicó en el nivel de proceso y el 11,29 % alcanzó el nivel eficiente. La mediana de puntuación global del grupo control pasó de 13 puntos en la prueba de entrada a 18 puntos en la prueba de salida, mientras que en el grupo experimental la mediana se incrementó de 13 a 28 puntos, lo que indica una magnitud de cambio considerablemente mayor en el grupo sometido a la intervención basada en lectura crítica.

Al examinar la dimensión planificación, la prueba de entrada evidenció que el 72,58 % del grupo control y el 77,42 % del grupo experimental se ubicaban en el nivel no logrado, sin diferencias sustantivas entre ambos. En la prueba de salida, sin embargo, el grupo control mostró una mejora moderada, concentrándose el 70,97 % de los estudiantes en el nivel de proceso y ninguno en el nivel eficiente; el grupo experimental, en cambio, alcanzó una mejora más pronunciada, con el 33,87 % de los estudiantes en el nivel

eficiente, el 62,90 % en el nivel de proceso y solo el 3,23 % en el nivel no logrado (tabla 2).

Tabla 2.
Resultados porcentuales en la dimensión planificación (prueba de entrada y de salida, grupos control y experimental)

Nivel	GC entrada (%)	GC salida (%)	GE entrada (%)	GE salida (%)
Eficiente	0,00	0,00	0,00	33,87
Proceso	27,42	70,97	22,58	62,90
No logrado	72,58	29,03	77,42	3,23

Elaboración: Los autores.

En la dimensión textualización, ambos grupos partieron igualmente del 100 % en el nivel no logrado durante la prueba de entrada. En la prueba de salida, el grupo control mostró una mejora limitada, con el 83,87 % de los estudiantes todavía en el nivel no logrado, el 14,52 % en el nivel de proceso y el 1,61 % en el nivel eficiente. El grupo experimental, por su parte, presentó una evolución más favorable: el 67,74 % permaneció en el nivel no logrado, el 25,81 % avanzó al nivel de proceso y el 6,45 % alcanzó el nivel eficiente. Las medianas de esta dimensión pasaron de 5 a 8 puntos en el grupo control, y de 5 a 10 puntos en el grupo experimental (tabla 3).

Tabla 3.
Resultados porcentuales en la dimensión textualización (prueba de entrada y de salida, grupos control y experimental)

Nivel	GC entrada (%)	GC salida (%)	GE entrada (%)	GE salida (%)
Eficiente	0,00	1,61	0,00	6,45
Proceso	0,00	14,52	0,00	25,81
No logrado	100,00	83,87	100,00	67,74

Elaboración: Los autores.

La dimensión revisión mostró un patrón similar. En la prueba de entrada, el 100 % de los estudiantes de ambos grupos se ubicó en el nivel no logrado. En la prueba de salida, el grupo control alcanzó una mejora discreta, con el 93,55 % de los estudiantes aún en el nivel no logrado y el 6,45 % en el nivel de proceso, sin estudiantes en el nivel eficiente. El grupo experimental, en cambio, evidenció el avance proporcionalmente más marcado de las tres dimensiones evaluadas: el 35,48 % permaneció en el nivel no logrado, el 59,68 % se ubicó en el nivel de proceso y el 4,84 % alcanzó el nivel eficiente (tabla 4).

Tabla 4.
Resultados porcentuales en la dimensión revisión (prueba de entrada y de salida, grupos control y experimental)

Nivel	GC entrada (%)	GC salida (%)	GE entrada (%)	GE salida (%)
Eficiente	0,00	0,00	0,00	4,84
Proceso	0,00	6,45	0,00	59,68
No logrado	100,00	93,55	100,00	35,48

Elaboración: Los autores.

Dado que la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov indicó que los datos no seguían una distribución normal, el contraste de hipótesis se realizó mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes, aplicada sobre los resultados de la prueba de salida. Para la hipótesis general, referida a la variable producción de textos argumentativos, se obtuvo un valor U de Mann-Whitney de 454,500, con un estadístico Z de -7,346 y una significancia asintótica bilateral de 0,000, valor inferior al nivel de significancia establecido ($\alpha = 0,05$). En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna, concluyéndose que existe diferencia estadísticamente significativa entre el grupo control y el grupo experimental en la prueba de salida, atribuible a la aplicación de la estrategia de lectura crítica.

El mismo procedimiento se replicó para las hipótesis específicas asociadas a cada

dimensión de la variable dependiente. En la dimensión planificación se obtuvo un valor U de Mann-Whitney de 781,500 con significancia de 0,000; en la dimensión textualización, un valor U de 895,000 con significancia de 0,000; y en la dimensión revisión, un valor U de 350,000 con significancia de 0,000. En los tres casos, al ser el valor de significancia inferior a 0,05, se rechazaron las respectivas hipótesis nulas, confirmándose que la lectura crítica influyó de manera estadísticamente significativa en cada una de las dimensiones que componen la producción de textos argumentativos (tabla 5).

Tabla 5.
Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la variable global y sus dimensiones (prueba de salida, grupo control vs. grupo experimental)

Variable / dimensión	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Producción de textos argumentativos	454,500	-7,346	0,000
Planificación	781,500	-5,823	0,000
Textualización	895,000	-5,202	0,000
Revisión	350,000	-7,913	0,000

Elaboración: Los autores.

En conjunto, los resultados muestran un patrón consistente: si bien ambos grupos partieron de niveles de desempeño estadísticamente equivalentes y críticamente bajos, únicamente el grupo expuesto a la intervención pedagógica basada en lectura crítica logró desplazamientos sustantivos hacia los niveles de proceso y eficiente, tanto en la variable global como en cada una de sus tres dimensiones, con la dimensión revisión mostrando el mayor contraste relativo entre grupos y la dimensión textualización el avance proporcionalmente más moderado.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman, con evidencia de tipo experimental, la relación

teóricamente postulada entre la lectura crítica y la producción de textos argumentativos, y son coherentes con la línea de investigación que sostiene que el desarrollo de competencias de escritura académica no puede desligarse del fortalecimiento previo y simultáneo de la capacidad de leer críticamente las fuentes de información (Jiménez Pérez, 2023; Onieva & Luque, 2023). El hallazgo de que el 100 % de los estudiantes de ambos grupos partiera del nivel no logrado en la prueba de entrada corrobora, además, lo señalado por diversos autores respecto de las importantes brechas de alfabetización académica con las que ingresan los estudiantes a la educación superior en contextos latinoamericanos, particularmente en instituciones de formación técnico-profesional (Ñañez-Silva & Lucas-Valdez, 2017; Valero-Ancco et al., 2024).

La mejora observada en el grupo experimental en la dimensión planificación —con un 33,87 % de estudiantes que alcanzó el nivel eficiente frente a la ausencia total de este nivel en el grupo control— resulta consistente con los planteamientos de Serrano de Moreno (2008), quien sostiene que la calidad de la fase de planificación de un texto argumentativo depende directamente de la capacidad del escritor para seleccionar, jerarquizar y organizar información previamente sometida a un examen crítico. En la misma línea, Brañez-Medina (2024) advierte que buena parte de las dificultades de los estudiantes universitarios para argumentar por escrito no se origina en un déficit puramente lingüístico, sino en una insuficiente elaboración crítica de las ideas antes de iniciar la redacción, lo que explica por qué una intervención centrada en lectura crítica logró efectos particularmente visibles en esta dimensión.

En la dimensión textualización, si bien se registraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, el avance proporcional fue el más moderado de las tres dimensiones evaluadas, con solo el 6,45 % del grupo experimental alcanzando el nivel eficiente. Este resultado es congruente con investigaciones que señalan que la textualización constituye la fase más compleja del proceso de escritura argumentativa, en la medida en que exige la integración simultánea de conocimientos temáticos, dominio de mecanismos de cohesión y coherencia, y manejo de convenciones propias del

discurso académico, aspectos cuya consolidación suele requerir periodos de intervención más prolongados que los catorce encuentros aplicados en el presente estudio (Rey-Castillo & Gómez-Zermeño, 2021; Luna et al., 2022). Este hallazgo sugiere que, si bien la lectura crítica constituye una condición favorable para la textualización, no resulta suficiente por sí sola para garantizar un dominio experto de esta fase, y debería complementarse con estrategias específicas de escritura, tal como plantean Kleemola et al. (2023) al analizar la transición hacia la educación superior en contextos europeos.

El avance más pronunciado se registró en la dimensión revisión, donde el grupo experimental alcanzó el mayor contraste relativo frente al grupo control. Este resultado puede explicarse a partir del vínculo estrecho entre lectura crítica y revisión textual señalado por Onieva y Luque (2023), quienes sostienen que revisar un texto de manera rigurosa exige aplicar sobre la propia producción las mismas operaciones cognitivas —identificación de sesgos, contraste de evidencias, evaluación de la consistencia argumentativa— que se activan al leer críticamente un texto ajeno. En este sentido, es plausible que la práctica sistemática de lectura crítica durante las catorce sesiones de intervención haya fortalecido de manera particular la capacidad autorreguladora de los estudiantes del grupo experimental para examinar y reformular sus propios textos, en línea con lo reportado por Sandoval-Cárcamo et al. (2023) en su revisión sistemática sobre intervenciones de habilidades cognitivas orientadas al desarrollo de la escritura académica.

Los hallazgos también dialogan con estudios previos desarrollados en la región, en los que se ha documentado la efectividad de estrategias didácticas de lectura crítica en distintos niveles educativos de la región. Galeano-Sánchez y Ochoa-Angrino (2022), por ejemplo, reportaron diferencias significativas a favor del grupo experimental tras una intervención cuasiexperimental basada en estrategias de lectura de textos argumentativos en estudiantes de secundaria, en un sentido que refuerza la consistencia de los resultados aquí obtenidos en un contexto institucional distinto —la educación superior tecnológica— y con un diseño que también incorpora un grupo de comparación.

De modo similar, Díaz-Romero et al. (2024) documentaron, en educación primaria, que las estrategias didácticas que integran el juego y la lectura producen mejoras significativas en el pensamiento crítico de los estudiantes, lo que sugiere que la relación identificada en el presente estudio podría extenderse, con las adaptaciones curriculares pertinentes, a otros niveles del sistema educativo.

Un aspecto que merece discusión particular es la magnitud del cambio observado en el grupo control, que, pese a no recibir la intervención específica de lectura crítica, mostró igualmente una mejora respecto de su propia prueba de entrada. Este patrón podría explicarse por un efecto de familiarización con el instrumento o por el desarrollo curricular regular del curso en el que se insertó la investigación. No obstante, la magnitud de la mejora del grupo control fue sustancialmente menor en todos los indicadores analizados, lo que refuerza la atribución causal del cambio observado en el grupo experimental a la intervención pedagógica aplicada, y no a factores madurativos o curriculares comunes a ambos grupos.

Finalmente, los resultados obtenidos deben interpretarse considerando algunas limitaciones metodológicas propias del diseño cuasiexperimental empleado, entre ellas la ausencia de aleatorización de los participantes y el tamaño muestral relativamente reducido, circunscrito a una única institución de educación superior tecnológica. Estas limitaciones, señaladas también por Moreno-Mosquera y Soares-Sito (2025) al discutir los desafíos metodológicos de la investigación sobre cultura escrita en educación superior, sugieren la necesidad de que futuras investigaciones repliquen el diseño en poblaciones más amplias y diversas, incorporando grupos aleatorizados y periodos de intervención más prolongados, con el fin de fortalecer la validez externa de los hallazgos aquí reportados y de precisar con mayor exactitud el aporte diferencial de la lectura crítica en cada una de las fases del proceso de escritura argumentativa. Asimismo, estudios recientes que exploran el papel de tecnologías emergentes en la alfabetización académica (Baldrich et al., 2025) plantean una línea complementaria de indagación, orientada a examinar cómo estas herramientas podrían potenciar —o eventualmente

sustituir— los procesos de lectura crítica que este estudio identificó como determinantes de la mejora en la producción textual.

Desde una perspectiva aplicada, los resultados sugieren implicaciones concretas para el diseño curricular de los cursos de comunicación y redacción académica en la educación superior tecnológica. En primer lugar, la evidencia de que la mejora más pronunciada se concentró en la dimensión revisión sugiere que los programas de formación docente deberían incorporar de manera explícita el modelado de estrategias de autorrevisión basadas en lectura crítica, más allá de la enseñanza tradicional centrada en la corrección gramatical superficial. En segundo lugar, el avance comparativamente más limitado en la dimensión textualización indica la conveniencia de complementar la estrategia de lectura crítica con talleres específicos de escritura guiada, en los que los estudiantes reciban retroalimentación formativa sobre la construcción de párrafos argumentativos, el uso de conectores lógicos y la integración de citas dentro del propio texto. En tercer lugar, la magnitud de las diferencias observadas entre grupos —con tamaños del efecto que, a juzgar por los valores Z obtenidos, superan ampliamente los umbrales convencionales de significancia práctica— respalda la viabilidad de escalar esta intervención a otras sedes y programas académicos de la institución participante, e incluso a otras instituciones de educación superior tecnológica de características similares en la región.

CONCLUSIONES

La lectura crítica, implementada como estrategia metodológica sistemática a través de catorce sesiones de intervención pedagógica, influyó de manera estadísticamente significativa en la producción de textos argumentativos de los estudiantes universitarios participantes ($U = 454{,}500$; $p = 0{,}000$), lo que permite responder afirmativamente al objetivo general de la investigación y confirmar la hipótesis planteada.

La lectura crítica influyó significativamente en la dimensión planificación de la producción de textos argumentativos ($U = 781{,}500$; $p = 0{,}000$), evidenciándose en el grupo experimental una mejora sustantiva en la capacidad de los estudiantes para delimitar el

tema, formular una tesis, seleccionar información pertinente y organizar jerárquicamente sus ideas antes de iniciar la redacción, con un 33,87 % de estudiantes alcanzando el nivel eficiente frente a la ausencia de dicho nivel en el grupo control.

La lectura crítica influyó significativamente en la dimensión textualización (U = 895,000; p = 0,000); no obstante, esta fue la dimensión con el avance proporcional más moderado de las tres analizadas, lo que sugiere que, si bien la lectura crítica favorece la redacción coherente y cohesionada de los textos argumentativos, su efecto podría potenciarse mediante la incorporación de estrategias didácticas complementarias específicamente orientadas a la textualización.

La lectura crítica influyó significativamente en la dimensión revisión (U = 350,000; p = 0,000), siendo esta la dimensión que registró el mayor contraste relativo entre el grupo experimental y el grupo control, lo que evidencia una conexión particularmente estrecha entre las operaciones cognitivas propias de la lectura crítica y la capacidad de los estudiantes para examinar, evaluar y reformular sus propias producciones escritas.

En conjunto, la evidencia empírica reportada respalda la pertinencia de incorporar la lectura crítica como eje transversal en el diseño curricular de los cursos de comunicación y redacción académica de la educación superior tecnológica latinoamericana, y aporta un antecedente metodológicamente riguroso para el diseño de futuras intervenciones orientadas al fortalecimiento de la alfabetización académica en poblaciones universitarias con trayectorias previas de bajo desempeño lector y escritor.

FINANCIAMIENTO

No monetario.

AGRADECIMIENTOS

A los directivos, docentes y estudiantes de la escuela profesional de educación superior tecnológica de la sede Tocache, Perú, por las facilidades brindadas y su participación en el desarrollo de la investigación.

REFERENCIAS CONSULTADAS

Álvarez, A., Mendoza, M., Moreno, L., & Garavito, J. (2020). Lectura crítica y pensamiento reflexivo en la práctica pedagógica de profesores de básica secundaria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *46*(2), 39-60. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200039

Amavizca Montaño, S., & Alvarez-Flores, E. P. (2022). Comprensión lectora en universitarios: Comparativo por áreas de conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *24*, e20. https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e20.3986

Baldrich, K., Pérez-García, C., & Santamarina-Sancho, M. (2025). Artificial intelligence in academic literacy: Empirical evidence on reading and writing practices in higher education. *Frontiers in Education*, *10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1701238

Brañez-Medina, R. F. (2024). Desempaquetando la argumentación: Tensiones identitarias y epistémicas en educación superior. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *17*, 1-25. https://doi.org/10.11144/javeriana.m17.dati

Díaz-Romero, Y., Díaz-Téllez, Á. S., Mejía-Ríos, J., & Lucero-Baldevenites, E. V. (2024). El juego y la lectura: Estrategias didácticas para desarrollar pensamiento crítico en la educación primaria. *Episteme Koinonía*, *7*(14), 133-153. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4154

Duschl, R. A., & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, *38*(1), 39-72. https://doi.org/10.1080/03057260208560187

Galeano-Sánchez, N., & Ochoa-Angrino, S. (2022). Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en la escuela secundaria. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *27*(2), 504-526. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a13

Jiménez Pérez, E. del P. (2023). Pensamiento crítico VS competencia crítica: Lectura crítica. *Investigaciones sobre Lectura*, *18*(1), 1-26. https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15839

Kleemola, K., Hyytinen, H., & Toom, A. (2023). Critical thinking and writing in transition to higher education in Finland: Do prior academic performance and socioeconomic background matter? *European Journal of Higher Education*, *13*(4), 488-508.

https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2075417

Luna, M., Villalón, R., Martínez-Álvarez, I., & Mateos, M. (2022). Online interventions to help college students to improve the degree of integration of their argumentative synthesis. *Reading and Writing*. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10248-0

Moreno-Mosquera, E., & Soares-Sito, L. R. (2025). Justicia social y cultura escrita: Reflexiones desde la educación superior. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *18*, 1-23. https://doi.org/10.11144/javeriana.m18.jsce

Ñañez-Silva, M. V., & Lucas-Valdez, G. R. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Opción*, *33*(84), 791-817. https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23413

Onieva, J. L., & Luque, M. J. (2023). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la lectura crítica y la realización de proyectos basados en la metodología ágil Scrum. *Claridades. Revista de Filosofía*, *16*(1), 207-232. https://doi.org/10.24310/Claridadescrf.v16i1.17151

Pupo-Pupo, Y., Infante-Miranda, M. E., Hernández-Infante, R. C., & Isea-Argüelles, J. J. (2024). La lectura como eje de un proceso formativo integrador. *Episteme Koinonía*, *7*(14), 97-121. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4070

Rey-Castillo, M., & Gómez-Zermeño, M. G. (2021). Dificultades en la escritura académica de estudiantes de maestría. *Revista Electrónica Educare*, *25*(2), 1-19. https://doi.org/10.15359/ree.25-2.4

Reyes-Herrera, F. M., & Ayala-Prado, A. (2026). Enseñanza de la comprensión de textos argumentativos en la universidad: Evidencia empírica desde una intervención basada estrategias didácticas. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, *8*(1), 361-372. https://doi.org/10.47606/acven/ph0447

Risco Rodriguez, B. C., & Rivera Altamirano, J. C. (2026). Efectividad de la estrategia APA en la comprensión lectora en francés: Un estudio preexperimental. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, *30*(130), 66-75. https://doi.org/10.47460/uct.v30i130.1034

Sandoval-Cárcamo, J., Arias-Roa, N., & Arancibia-Gutiérrez, B. M. (2023). Intervenciones de habilidades cognitivas y pensamiento crítico para el desarrollo de escritura

académica en estudiantes de educación superior: Una revisión sistemática. *Salud, Ciencia y Tecnología*, *3*, 698. https://doi.org/10.56294/saludcyt2023698

Serrano de Moreno, S. (2008). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, *14*(1), 149-161. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182008000100013

Valero-Ancco, V. N., Pari-Orihuela, M., & Calsin-Chambilla, Y. M. (2024). Comprensión lectora en universitarios ingresantes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *17*(1), 174-182. https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.453

Vallejos-Carrasco, G., Véliz-de Vos, M., & Sáez-Carrillo, K. (2021). Hypertext structure and reading skills: Analysis of 12th graders' argumentative texts digital production. *Revista Signos*, *54*(105), 97-119. https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000100097

©2026 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
(https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)