



«Tres, dos, uno, acción»:

Desarrollo, implementación y evaluación de una estrategia lúdico-pedagógica basada en el cine, orientada a contribuir al desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes de primeros semestres de la Universidad del Valle

Carol Beatriz Ruiz Varón

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Español y Filología

Santiago de Cali

Diciembre de 2024



«Tres, dos, uno, acción»:

Desarrollo, implementación y evaluación de una estrategia lúdico-pedagógica basada en el cine, orientada a contribuir al desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes de primeros semestres de la Universidad del Valle

Carol Beatriz Ruiz Varón

Director

Farid Abud Hoyos

Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de

Licenciada en Español y Filología

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Español y Filología

Santiago de Cali

Diciembre de 2024

Resumen

El presente trabajo sistematiza una experiencia lúdico-pedagógica basada en el cine, orientada al desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes de primeros semestres de la Universidad del Valle (sede Cali), la cual se implementó durante el semestre académico 2024-II. A nivel teórico, el trabajo se fundamenta en la teoría de la argumentación, y más específicamente, en el modelo de Stepehn Toulmin. En el plano metodológico, el trabajo se estructura a partir del enfoque cualitativo, aplicando una modalidad de investigación formativa. Entre sus principales resultados, éste trabajo destaca la efectividad del uso didáctico del cine como herramienta para la enseñanza de argumentación a nivel universitario.

Palabras clave: Enseñanza de la argumentación, competencias argumentativas, literacidad académica, investigación-acción, didáctica universitaria, modelo de Toulmin, uso didáctico del cine.

Abstract

This study systematizes a ludic-pedagogical experience based on cinema, aimed at developing argumentative skills in first-semester students at the Universidad del Valle (Cali campus), which was implemented during the 2024-II academic semester. Theoretically, the study is grounded in the argumentation theory, and more specifically, on the Stepehn Toulmin model. Methodologically, it adopts a qualitative approach, applying an interactive research modality formative. Among its main results, this work highlights the effectiveness of the didactic use of cinema as a tool for teaching argumentation at the university level.

Keywords: Teaching argumentation, argumentative skills, academic literacy, action research, university didactics, Toulmin model, didactic use of cinema.

Contenido

Introducción.....	9
1. Planteamiento del problema y justificación	11
1.2. Fundamentación del problema de investigación y justificación.....	11
1.2. Pregunta de investigación	12
1.3. Objetivos	12
2. Estado de la cuestión	14
2.1 Diagnósticos sobre el desarrollo de las habilidades argumentativas en jóvenes universitarios	15
2.2 Propuestas didácticas para fortalecer la competencia argumentativa en estudiantes universitarios	23
2.3 Trabajos de revisión documental en torno al desarrollo de competencias argumentativas y de comprensión lectora en estudiantes universitarios.....	29
2.4 Desarrollo de análisis de competencias de lectura y escritura desde los estudios críticos del discurso en estudiantes universitarios	33
3. Marco teórico	37
3.1 Aprendizaje por competencia	38
3.2 Didáctica	39
- <i>Secuencia didáctica</i>	41
3.3 ¿Qué entendemos por argumentación?	41
3.4 La secuencia argumentativa: el modelo de de Toulmin	42
4. Metodología	47
4.1. Enfoque metodológico	47

4.2 Modalidad de investigación	47
4.3 Técnica de recolección de datos	49
4.4 Instrumentos de recolección de datos	50
4.5 Población y muestra	51
5. Resultados	52
5.1 Descripción General de la estrategia lúdico-pedagógica	52
5.2 Secuencia didáctica #1	59
- Descripción de la secuencia didáctica #1	59
- Desarrollo de la secuencia didáctica 1	63
- Resultados del diagnóstico	64
- Análisis de los resultados obtenidos en la secuencia didáctica #1	68
5.3 Secuencia didáctica #2	70
- Descripción de la secuencia didáctica #2	70
- Desarrollo de la secuencia didáctica 2	74
- Resultados de la secuencia didáctica #2	76
- Análisis de los resultados obtenidos en la secuencia didáctica #2	78
5.4 Secuencia didáctica #3	79
- Descripción de la secuencia didáctica #3	79
- Desarrollo de la secuencia didáctica	83
- Resultados de la secuencia didáctica #3	85
- Análisis de los resultados obtenidos en la secuencia didáctica	92
5.5. Evaluación de la estrategia lúdico-pedagógica	93
6. Conclusiones	97
Referencias	100
Anexos	114

Índice de figuras

Figura 1 Ficha de trabajo de la actividad de la segunda secuencia didáctica.....	73
Figura 2 Hoja de trabajo perteneciente al grupo 1.....	76
Figura 3 Hoja de trabajo perteneciente al grupo 2.....	78
Figura 4 Hojas de papel en la que los estudiantes desarrollaron la actividad.....	82
Figura 5 Esquema del argumento elaborado por el grupo 1.....	88
Figura 6 Esquema del argumento elaborado por el segundo grupo.....	89
Figura 7 Esquema del argumento elaborado por el tercer grupo	91

Índice de tablas

Tabla 1 Síntesis de la propuesta lúdico - pedagógica basada en el cine para el desarrollo de habilidades argumentativas en estudiantes de primeros semestres de la Universidad del Valle.....	55
Tabla 2 Síntesis de la secuencia # 1	62
Tabla 3 Síntesis de resultados de la primera y segunda parte del taller diagnóstico	67
Tabla 4 Síntesis de la secuencia didáctica # 2.....	73
Tabla 5 Síntesis de la secuencia didáctica #3	82
Tabla 6 Síntesis de resultados por secuencia didáctica	95

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la capacidad de comprender, juzgar, formular e intercambiar argumentos constituye una competencia fundamental en el mundo científico-académico, transversal a todos los campos disciplinares, por lo que desarrollarla se ha convertido en un imperativo para las distintas instituciones educativas universitarias, tanto en América Latina como en otros países alrededor del mundo (Bañales Faz et al., 2015; Cardozo Rincón & Barrios Andrade, 2021; Ibáñez & Zangaro, 2010). Esta necesidad es aún más imperiosa en el caso de las universidades públicas, tales como la Universidad del Valle, en Colombia, ya que estas instituciones no solo apuntan a proveer al mercado laboral de mano de obra calificada, sino que intentan llevar la educación a los sectores más vulnerables y formar, además de profesionales, ciudadanos y ciudadanas.

Unido a lo anterior, el campo de la enseñanza de la lengua, y en particular el de los procesos de formación en la literacidad académica, no escapan al imperativo de innovar permanentemente a nivel pedagógico, de manera que sea posible lograr una enseñanza eficaz y, con ello, aprendizajes significativos entendidos como la apropiación de unos saberes que se interrelacionan con unos conocimientos adquiridos, en un proceso complejo de construcción y reconstrucción (Anna Camps, 2001) útiles para su entorno social, académico y profesional. En ese marco, consideramos relevante el papel que puede jugar el cine como herramienta didáctica: al escenificar distintos tipos de situaciones y, por ende, diferentes géneros de interacción, el cine puede constituir una herramienta poderosa para que las y los estudiantes universitarios entren en contacto con las modalidades y características propias del discurso académico universitario, lo que incluye a la argumentación.

Así pues, con el propósito de contribuir al campo de la enseñanza del castellano, y más específicamente, a los procesos de formación en la educación superior, el presente trabajo se propone diseñar, implementar y evaluar una estrategia lúdico-pedagógica basada en el cine, orientada al desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes de primeros semestres de la Universidad del Valle, sede Cali. Así, a lo largo del presente trabajo se comparte una experiencia piloto que, conforme a dicho objetivo, se desarrolló con estudiantes de primeros semestres de la Universidad del Valle durante el semestre académico 2024-II.

Conforme a lo anterior, el texto del presente trabajo de grado se organiza de manera que: en un primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema, lo que incluye su fundamentación, las preguntas de investigación, los objetivos del trabajo y la justificación; en el segundo capítulo, se comparte el estado de la cuestión; en el tercer capítulo, se presenta el marco teórico; en el cuarto capítulo se presenta la metodología; en el quinto capítulo se comparten los resultados del trabajo, y; finalmente, el presente trabajo de grado cierra con un capítulo dedicado a la presentación de las conclusiones del estudio.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

1.1. Fundamentación del problema de investigación y justificación

La problemática que motiva a esta investigación radica en una dificultad que experimentan frecuentemente muchos estudiantes en América Latina al ingresar a una carrera profesional: no solo enfrentan carencias para defender o atacar puntos de vista (Larraín et al., 2015, p.201), sino incluso para identificar el propósito de un texto argumentativo y comprender sus distintos componentes (Serrano de Moreno, 2001, p. 13; Álvarez y García Rubiano, 2017, p. 24). Consideramos que esta problemática es relevante e incluso fundamental en el ámbito de la enseñanza de la lengua y de los procesos de lectura y escritura a nivel universitario, en tanto el modo argumentativo del discurso constituye uno de los componentes fundamentales de la literacidad científico-académica (Ferreti y Graham, 2019).

Es por ello que esta problemática motivó esta investigación y este trabajo para la construcción de una estrategia lúdico-pedagógica que contribuya a la enseñanza de la argumentación y al desarrollo de las habilidades argumentativas a través del cine como herramienta didáctica.

Esta estrategia lúdico-pedagógica eligió el cine como herramienta principal de enseñanza y aprendizaje, debido a que presenta un contenido atractivo para los jóvenes, quienes pueden articular una actividad de ocio y entretenimiento con la formación académica, teniendo en cuenta que las películas y series presentan situaciones complejas, dilemas éticos y diferentes conflictos los cuales sirven como casos de estudio y, por ello, son pertinentes para la enseñanza del desarrollo de habilidades argumentativas.

Es común que, como seres humanos, nos involucremos emotivamente con una historia que nos anima a reflexionar y posicionar un punto de vista. Con el cine se puede presentar un caso concreto, que involucra emociones y sentimientos, pero también una motivación de debate y de posicionamiento ético y moral. Lo anterior puede permitir la participación activa de los estudiantes y una forma divertida, lúdica y significativa de enseñar la argumentación.

1.2. Pregunta de investigación

¿De qué manera una estrategia lúdico-pedagógica basada en el cine, puede contribuir al desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes de primeros semestres de la Universidad del Valle, sede Cali?

1.3. Objetivos

-Objetivo general

- Implementar una estrategia lúdico-pedagógica basada en el cine para contribuir al desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes de primeros semestres de la Universidad del Valle, sede Cali.

-Objetivos específicos

- Hacer un diagnóstico de carácter exploratorio sobre el estado de la competencia argumentativa en una muestra de estudiantes de primeros semestres de la Universidad del Valle, en la sede Cali.
- Diseñar e implementar una estrategia lúdico-pedagógica basada en el cine, para el desarrollo de las competencias argumentativas en los estudiantes de primeros semestres de la Universidad del Valle, Sede Cali.
- Evaluar la eficacia de la estrategia lúdico-pedagógica implementada, determinando sus límites y potencialidades.
- Poner a disposición un material didáctico que permita replicar la estrategia lúdico-pedagógica ensayada.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Este capítulo tiene como propósito brindar al lector un mapa de las investigaciones publicadas a lo largo de los últimos diez años en torno a las dificultades en el desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes que cursan primeros semestres en la universidad. De esta forma, intentamos proporcionar un panorama sobre las principales tendencias, teorías, metodologías, hallazgos y debates previos relacionados con el tema. Unido a lo anterior, también intentamos determinar qué áreas aún no se han investigado lo suficiente, qué preguntas quedan por resolver, qué ha funcionado para resolver el problema, algunas hipótesis existentes, entre otros.

Para ello, el procedimiento adelantado empezó con la realización de un rastreo documental, a lo que siguió la sistematización de registros y la elaboración de fichas bibliográficas utilizando el gestor bibliográfico ZOTERO. Posteriormente, las fichas fueron analizadas mediante una matriz documental a través de la cual se compararon los principales objetivos, el marco teórico, la metodología implementada, los principales hallazgos y la pertinencia de los distintos trabajos consultados. Como soporte de dicho proceso, adjuntamos 26 fichas bibliográficas en el apartado dedicado a los anexos del presente trabajo.

Conforme a lo anterior, se agrupó la bibliografía utilizada en razón de cuatro grupos, los cuales se presentan a continuación como apartados: un primer grupo está constituido por una serie de estudios diagnósticos sobre el desarrollo de las habilidades argumentativas en jóvenes universitarios; en un segundo grupo se ubicaron las propuestas didácticas orientadas a fortalecer la competencia argumentativa en los estudiantes universitarios; en un tercer grupo se ubicaron cuatro trabajos de investigación, los cuales, a nivel metodológico, tienen en común realizar

revisiones documentales en torno al desarrollo de competencias argumentativas y de comprensión lectora en estudiantes universitarios; y, finalmente, en un cuarto grupo, se ubicaron tres trabajos que, a pesar de tratar temáticas diversas, tienen en común desarrollar análisis de las competencias de lectura y escritura desde los estudios críticos del discurso en los estudiantes universitarios.

2.1 Diagnósticos sobre el desarrollo de las habilidades argumentativas en jóvenes universitarios

En este primer grupo están ubicados doce trabajos de investigación, los cuales tienen en común la implementación de estudios diagnósticos sobre el desarrollo de las habilidades argumentativas en jóvenes universitarios. En su mayoría, las pruebas diagnósticas fueron aplicadas a los estudiantes que cursan los primeros semestres. Un primer rasgo característico de este grupo de trabajos estriba en que, a nivel teórico, se fundamentan en las teorías dialógicas y/o críticas del discurso. Estos trabajos son reiterativos al señalar un déficit en el desarrollo de habilidades argumentativas en los estudiantes que cursan los primeros semestres del pregrado, lo que se suele expresar, especialmente, en bajas competencias en la elaboración de textos argumentativos y en la estructuración de contraargumentaciones. Adicionalmente, algunos de los trabajos advierten poco trabajo en el aula universitaria en torno a los procesos argumentativos.

Un primer trabajo, ubicado en este grupo, fue desarrollado por Larraín et al (2015), cuyo principal objetivo consistió en "explorar el desarrollo de habilidades de argumentación en estudiantes de educación superior" (p. 201). Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó en la aproximación de Leitão (2009) sobre la argumentación y los criterios de Govier (2010) para evaluar la calidad de las construcciones argumentativas. A nivel metodológico aplicó un

enfoque cualitativo y un diseño secuencial, comparando estudiantes universitarios y estudiantes de formación técnica.

Entre sus principales resultados, esta investigación encontró que, en general, los estudiantes, tanto del nivel técnico como del nivel profesional "presentan debilidades relativas en la capacidad de formular contra-argumentos. Los alumnos universitarios que más avanzan son los que están bajo el promedio en la Prueba de selección universitaria (PSU)" (Larraín et al., 2015, p. 201). Esta investigación es relevante, en tanto aborda a la argumentación desde una mirada social y discursiva, y sobre todo, en cuanto analiza la relevancia que tiene la capacidad de enfrentar posiciones controversiales en el desarrollo de las habilidades argumentativas de los estudiantes.

Un segundo trabajo consultado, fue desarrollado por Lasso Revelo & Vallejo Jiménez (2018), el cual tuvo por objetivo diseñar una propuesta diagnóstica para “analizar las principales dificultades en la escritura de textos argumentativos que presentan los estudiantes que cursan la asignatura lectura y producción de textos nivel 1, semestre A de 2017 y semestre B 2018.” (p. 5)

Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamenta desde la teoría sociolingüística de Paris (2006), con la que los sujetos están en contacto cotidianamente (p.11) y el paradigma cualitativo investigación acción (p. 23). A nivel metodológico, se implementaron encuestas y talleres de comprensión lectora y creación de textos argumentativos que fueron posteriormente analizados bajo una técnica de análisis de triangulación.

Si bien este trabajo propone una investigación orientada al diagnóstico del desarrollo de habilidades argumentativas en estudiantes universitarios, e incluso propone una secuencia didáctica orientada al fortalecimiento de la competencia argumentativa, no desarrolla el diagnóstico propiamente dicho, por lo que no presenta resultados al respecto.

Pese a lo anterior, este trabajo es relevante debido a que llama la atención sobre la necesidad de relevar las dificultades que enfrentan los jóvenes universitarios frente al imperativo de desarrollar sus habilidades argumentativas, proponiendo un instrumento para ello.

Un tercer trabajo consultado, fue desarrollado por Serrano de Moreno (2001), cuyo principal objetivo es revisar el estado de la competencia textual argumentativa en la composición escrita de estudiantes de formación docente. Para ello, a nivel teórico este estudio se enmarca en teorías cognitivas y epistémicas del aprendizaje de Scardamalia y Bereiter (1992). A nivel metodológico, desarrolló un estudio exploratorio, el cual “se llevó a cabo con 20 sujetos, 14 varones y 6 mujeres, con edades comprendidas entre 17 y 21 años, estudiantes de nuevo ingreso en el semestre” (p. 4). Entre sus principales resultados, los autores encontraron en los estudiantes “escaso conocimiento de la función o del propósito comunicativo del texto argumentativo y de la estructura de la argumentación” (Serrano de Moreno, 2001, p.13). Esta investigación resulta pertinente debido a que analiza el estado de la competencia argumentativa en estudiantes y revela dificultades en la argumentación.

Un cuarto trabajo consultado, fue desarrollado por López & Padilla (2011), cuyos principales objetivos consistieron en “poner en consideración los resultados obtenidos en relación con los grados de complejidad argumentativa de escritos de estudiantes principiantes de una Universidad del Noroeste de la Argentina” (p. 61). Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó en la pragmadialéctica de Van Eemeren, Houtlosser y Snoeck Henkemans (2007). A nivel metodológico, se aplicó un análisis de corpus de escritos argumentativos de estudiantes de letras (López & Padilla, 2011, p.73).

En sus principales resultados hallaron que:

Un porcentaje importante de textos analizados no alcanzan el requisito mínimo de argumentatividad; no presentan argumentos que respalden el punto de vista del enunciador del texto, sólo un 7% de los textos recurre a una diferencia de opinión única no mixta. (López & Padilla, 2011, p. 82).

Esta investigación es pertinente, ya que analiza la complejidad argumentativa en estudiantes desde lo socio-discursivo.

Un quinto trabajo consultado, fue desarrollado por Álvarez & García Rubiano (2017), cuyo principal objetivo consistió en "analizar las dificultades que han enfrentado los estudiantes al completar dos cuestionarios orientados al reconocimiento de los elementos básicos de textos argumentativos" (p. 18). Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó en una aproximación dialogal y discursiva de la argumentación de Plantin (2012), el cual se aplica a nivel pedagógico a partir de Nothstein y Valente (2011). A nivel metodológico, aplicó un "diseño de investigación acción" (Álvarez y García Rubiano, 2017, p. 21). Entre sus principales resultados encontraron que "para lograr la comprensión de textos argumentativos, es necesario que los estudiantes reconozcan aspectos fundamentales: la cuestión polémica, la hipótesis, los argumentos y las estrategias más frecuentemente empleados para plasmar los argumentos" (Álvarez y García Rubiano, 2017, p. 24). Esta investigación es pertinente, ya que relaciona el conocimiento de conceptos claves en la argumentación con la dificultad de su desarrollo de habilidades argumentativas.

Un sexto trabajo consultado, fue desarrollado por Molina Olivares & Mancilla González (2014), cuyo principal objetivo consistió en "presentar un diagnóstico de las habilidades argumentativas orales de los estudiantes de primer año del área de la salud de la Universidad Santo Tomás, sede Viña del Mar" (p. 104). Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó

en la aproximación teórica de la argumentación desde el conflicto sociocognitivo de Peralta (2010) y la pragma-dialéctica de Van Eemeren (2002). A nivel metodológico, se realizó una evaluación a 151 estudiantes pertenecientes a las carreras de Enfermería, Kinesiología, Nutrición y Dietética y Terapia Ocupacional que cursaron la asignatura ‘Desarrollo de Habilidades Comunicativas’ durante el segundo semestre de 2013. Los ítems que se evaluaron fueron: Apertura y Cierre, Tesis, Argumentación, Organización de Contenidos y Dominio del Tema (Molina Olivares & Mancilla González, 2014, p. 104).

Entre sus principales resultados se destaca, por una parte, la homogeneidad en los niveles de logro alcanzado por los estudiantes en la muestra en general y, por otra parte, las notables diferencias en los mismos niveles al realizar el análisis por carrera, siendo para ambos casos más preocupante el bajo nivel de logro en ítem de “Argumentación”. (Molina Olivares & Mancilla González, 2014, p. 104). Este trabajo es pertinente, ya que muestra las habilidades argumentativas en estudiantes de primer semestre según la carrera en curso.

Un séptimo trabajo consultado, fue desarrollado por Raventos (2012), cuyo principal objetivo consistió en analizar el desempeño de un grupo de estudiantes que recién inician la universidad mediante la escritura de un texto argumentativo breve (Raventos, 2012, p. 344). Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamenta desde la mirada lógica razonada de la argumentación de Toulmin y la mirada dialógica de Olivares, op.cit:131 y Camps, op.cit.:53. (p. 345). A nivel metodológico aplicó la recolección de datos mediante textos escritos por los estudiantes, y análisis de textos empíricos.

Sus principales resultados mostraron que más de 8 de cada 10 (84%) de los sujetos de la muestra pueden fundamentar su opinión y contraargumentarla al escribir el texto solicitado, y 7 de cada 10 (71%) pueden expresar esas opiniones en forma de discurso impersonal (Raventos,

2012, p. 347). Esta investigación es pertinente para nuestro trabajo, ya que revela las dificultades de los estudiantes al momento de argumentar.

Un octavo trabajo consultado, fue desarrollado por Tuzinkievicz et al. (2018), cuyo principal objetivo consistió en "comparar la complejidad argumentativa individual escrita en tareas sociocientíficas en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología" (p. 232). Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó en un carácter normativo de la práctica argumentativa, según Bermejo-Luque (2011), Van Eemeren & Grootendorst (2004), y en su carácter dialógico, según García-Milá et al. (2015) y Leitão (2000). A nivel metodológico "se constituyó una muestra no probabilística por disponibilidad" (Tuzinkievicz et al. 2018, p. 236). Se analizaron documentos empíricos y se hicieron actividades escritas con los estudiantes. Entre sus principales resultados "indicaron una relación entre los estudiantes ingresantes y la producción de textos no argumentativos, por un lado, y de los estudiantes avanzados y la producción de textos argumentativos, por el otro." (Tuzinkievicz et al. 2018, p. 231). Esta investigación es pertinente debido a que brinda nociones de las complejidades argumentativas en los estudiantes universitarios.

Un noveno trabajo consultado, fue desarrollado por Monasterio (2022), cuyo principal objetivo consistió en "reconocer la situación de los estudiantes del segundo año de la carrera de Abogacía, Departamento de Derecho y Ciencia Política, de la Universidad Nacional de La Matanza, en relación a su nivel de competencia argumentativa y habilidades expresivas para exponer, fundamentar y defender, pública y oralmente, su saber y opinión sobre un tema de interés" (p. 7). Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó en la aproximación de la mirada sociodiscursiva, argumentativa crítica-lógica, que se relaciona con el conocimiento existente, vinculado con el problema planteado de Silvestri (2001), (Tuzinkievicz et al. 2018, pp.

13-14-15). A nivel metodológico, se aplicó una metodología analítica descriptiva, basada en la complementariedad cuali–cuantitativa, por medio de la aplicación de un modelo de cuestionario (Tuzinkiewicz et al. 2018, p. 10).

Entre sus principales resultados, se muestra que existe una relación vinculante entre las competencias argumentativas y las habilidades expresivas, con la trayectoria educativa de los estudiantes y que, al indagar sobre las dificultades generadas por la exigencia de la oralidad, según el problema planteado con base a la teoría de Cardona Rivas (2008), la modalidad de construcción del razonamiento discursivo, podría generar una complejidad representacional, atribuible a problemas generales de la adquisición de competencias argumentativas y habilidades expresivas. Esta investigación es pertinente debido a la relación entre competencias argumentativas y habilidades expresivas en los estudiantes universitarios.

Un décimo trabajo consultado, fue desarrollado por Cruz Aguilar (2016), cuyo principal objetivo consistió en "identificar, describir y comparar las competencias argumentativas escritas que presenta el alumnado en las etapas de inicio, intermedia y final de su trayectoria escolar, y la relación entre competencias argumentativa y sus creencias epistemológicas." (p. 179). Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó en una mirada crítica y reflexiva de la argumentación con un enfoque de educación basada en competencias de Altbach, Reisberg y Rumbley (2009). A nivel metodológico, aplicó “una lectura de material empírico, un cuestionario de respuestas abiertas y respuesta con escala Likert” (Cruz Aguilar, 2016, p. 193).

Entre sus principales resultados, encontraron que, la gran mayoría de los universitarios muestran las habilidades requeridas para situarse en el nivel 1 de competencia argumentativa. Poco más de la mitad de participantes, en el nivel 2. Un número escaso alcanzó nivel 3, considerado como el de menor complejidad argumentativa (Cruz Aguilar, 2016, p. 234). Esta

investigación es pertinente, ya que mide las habilidades argumentativas en las diferentes etapas de la vida escolar de los estudiantes.

Un undécimo trabajo consultado, fue desarrollado por Paredes (2018), cuyo principal objetivo consistió en "comprobar si el modelo didáctico metadiscursivo mejora la competencia argumentativa oral en estudiantes de segundo ciclo del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica de Trujillo, 2018" (p. 353). Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó en el modelo didáctico metadiscursivo, en el que primero se explica el discurso desde la perspectiva de la pragmática de Ricoeur (2013) y luego, el metadiscurso desde el enfoque de la lingüística de Jakobson (1975), fundamentado con la teoría de la biología del conocimiento de Maturana y Varela (2016), teoría crítica de la razón pura de Kant (2013) y potenciado con el modelo metacognitivo autopoyético de Mayor, Suengas y Gonzales (2015), (Paredes, 2018, p. 358).

A nivel metodológico, de una población a 158 estudiantes de Educación Inicial, se formó una muestra de 59 estudiantes, distribuidos en grupo control (30) y grupo experimental (29); quienes cursaban el segundo ciclo, con características socio académicas similares. El tipo de investigación fue aplicada y con diseño cuasiexperimental, de dos grupos no equivalentes con pretest y posttest" (Paredes, 2018, p. 353). Entre sus resultados se encontró que "Después de la aplicación del modelo didáctico metadiscursivo, se comprobó que dicho modelo didáctico mejora significativamente la competencia argumentativa oral en estudiantes de segundo ciclo del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica de Trujillo, el 2018." (Paredes, 2018, p. 353).

Esta investigación es pertinente en tanto es útil el análisis del método de enseñanza implementado, así como la reacción y respuesta de los estudiantes en el desarrollo de habilidades argumentativas.

Los trabajos de investigación ubicados en este primer grupo, los cuales tienen en común el estudio diagnóstico sobre el desarrollo de habilidades argumentativas en jóvenes universitarios, son relevantes para este estudio ya que señalan una problemática significativa al identificar un déficit argumentativo en los estudiantes que cursan los primeros semestres universitarios. Además, estos trabajos son pertinentes en cuanto revelan una serie de dificultades que enfrentan los jóvenes universitarios frente al imperativo de desarrollar sus habilidades argumentativas: escaso conocimiento del propósito comunicativo del texto argumentativo, se presentan dificultades en exponer contraargumentos, por lo que tienen dificultades en construir un texto argumentativo. Así mismo, la relevancia de enfrentar posiciones controversiales como actividad en el aula para el desarrollo de las competencias argumentativas.

2.2 Propuestas didácticas para fortalecer la competencia argumentativa en estudiantes universitarios

En este segundo grupo se ubicaron siete trabajos de investigación, los cuales tienen en común el desarrollo de propuestas didácticas orientadas a fortalecer la competencia argumentativa en los estudiantes universitarios. Unido a lo anterior, estos trabajos también se proponen transformar las prácticas y diseños pedagógicos para una intervención en el aula que se centre en las prácticas argumentativas escritas de los estudiantes.

Un rasgo que caracteriza a este grupo de trabajos reside, a nivel teórico, en la aplicación de la pedagogía crítica y reflexiva, articulada a una mirada dialógica y sociocultural de la

argumentación. Estas investigaciones, tienen en común, a nivel metodológico, la implementación del diseño de investigación – acción, entrevistas, cuestionarios y lectura de textos para posteriormente analizar los resultados.

Entre sus principales conclusiones, la mayoría de estos trabajos señalan que los docentes lograron una transformación en su práctica en el aula, lo que contribuyó en el proceso de construcción del conocimiento en los estudiantes, la interacción entre pares y ayudó a la producción de textos de diversa índole, por parte de los estudiantes, en contextos académicos, sociales y culturales.

Un primer trabajo ubicado en este grupo, desarrollado por Leguizamón Bayona et al (2019), fue transformar las prácticas pedagógicas implementando secuencias didácticas que fortalezcan la competencia argumentativa de los estudiantes. (p. 10). Para ello, este trabajo se fundamentó en el enfoque dialógico intersubjetivo de la enseñanza- aprendizaje de González y Laguado (2007) (pp.38-39), donde a nivel metodológico se desarrolló bajo el diseño de investigación acción, se planearon y se llevaron a cabo secuencias didácticas y, posteriormente, se analizaron los resultados (Leguizamón Bayona et al, 2019, p. 10). Sus principales resultados evidencian que las docentes lograron una transformación en su práctica. Además, que el, “uso de preguntas orientadoras contribuyó en el proceso de construcción del conocimiento en los estudiantes" (Leguizamón Bayona et al, 2019, p. 148).

Esta investigación resulta pertinente debido a que desarrolla la implementación de las secuencias didácticas planeadas por los diferentes profesores y su posterior análisis. En el que se revisa tanto la práctica pedagógica como las habilidades de los estudiantes.

Un segundo trabajo consultado, fue desarrollado por Bañales Faz et al. (2015), cuyo principal objetivo consistió en “presentar los principios teóricos-pedagógicos y describir el

diseño didáctico de la intervención” (p .879). Para ello, a nivel teórico, se fundamentó “desde las teorías de la argumentación escrita disciplinar, crítica y reflexiva. Bañales, G.; Vega, N.; Reyna, A.; Pérez, E. y Rodríguez, B. (2014). (Bañales Faz et al, 2015, p. 881). A nivel metodológico, se aplicaron cuestionarios y entrevistas. (p .894).

Entre sus principales resultados mostraron las experiencias de los estudiantes y docentes respecto de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la argumentación escrita en su disciplina. (p. 879). Este trabajo resulta pertinente, ya que muestra un análisis y estudio del aprendizaje-enseñanza de la argumentación en la disciplina de la lingüística aplicada.

Un tercer trabajo consultado, fue desarrollado por García-Barrera (2015), cuyo principal objetivo consistió en perseguir que los estudiantes, como futuros docentes, desarrollen la competencia argumentativa a través de las distintas asignaturas a cursar durante la carrera, y "se examinan las ventajas e inconvenientes que presentan algunas de las posibilidades que existen para trabajar la competencia argumentativa". (p. 1). Para ello, a nivel teórico, se fundamenta en las teorías y modelos del aprendizaje dialógico, pensamiento crítico, el aprendizaje significativo y el aprendizaje cooperativo de Paul et al. (1995). También abordan el modelo de evaluación procesual de Mayer y Goodchild (1990). (García-Barrera, 2015, p. 3).

A nivel metodológico, se aplicó una revisión documental. Entre sus principales resultados se encontró que las actividades "permitieron a los estudiantes desarrollar una serie de habilidades interpersonales y cognitivas y fomentó la interacción en el aula virtual." (García-Barrera, 2015, p.14). Esta investigación es pertinente, ya que da a conocer las ventajas e inconvenientes de trabajar la competencia argumentativa tanto de quien enseña como de quien aprende.

Un cuarto trabajo consultado, fue desarrollado por Cardozo Rincón & Barrios Andrade (2021), cuyo principal objetivo consistió en "mejorar las habilidades de los discentes a través de

unas actividades organizadas para tal fin." (p.2). Para ello, a nivel teórico, se fundamentó desde la aproximación de una mirada sociocultural y una pedagogía de carácter social, descriptivo, analítico y propositivo según Aponte y Cardozo (2018). (p.5).

A nivel metodológico, se aplicó una investigación acción. La población tomada fueron los estudiantes de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja. (Cardozo Rincón & Barrios Andrade, 2021, p. 2). Entre sus principales resultados "se determinó que las actividades fueron efectivas en la medida en que llevaron a que los discursos finales incluyeran argumentos válidos y, al desarrollarse de manera oral, se distinguió la relevancia del paralenguaje en las presentaciones" (Cardozo Rincón & Barrios Andrade, 2021, p. 2). Esta investigación es pertinente, ya que revela una forma de abordar el desarrollo de habilidades.

Un quinto trabajo consultado, fue desarrollado por Ibáñez & Zangaro (2010), cuyo principal objetivo consistió en "elaborar estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas entendidas como herramientas tanto para el desempeño de los estudiantes en el ámbito universitario como en su futuro profesional" (p. 1596). Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó en la pedagogía diferenciada, crítica y reflexiva, con un enfoque de enseñanza basado en competencias profesionales y genéricas, según Perrenoud (2006). A nivel metodológico, "mediante documentos se realizaron lecturas de textos expositivos y argumentativos (Ibáñez & Zangaro, 2010, pp. 1597-1598). Este trabajo es pertinente para nuestra investigación en cuanto trabaja en la didáctica para el desarrollo de competencias argumentativas.

Un sexto trabajo consultado, fue desarrollado por Ramirez Ramirez & Rojas Burbano (2014), cuyo principal objetivo consistió en "desarrollar la competencia argumentativa escrita en los estudiantes del grado octavo; así mismo, dar solución a las dificultades en la producción de

textos argumentativos". (p. 9). Para ello, a nivel teórico, se fundamentó en los aportes teóricos de las ciencias del lenguaje y ciencias de la educación como la pragmática, lingüística textual, géneros discursivos, semiótica, sociología de la educación, psicología evolutiva y aspectos de la didáctica general según Ramirez, (2024), asimismo, aportes de la competencia argumentativa escrita del modelo DIDACTEX. (p.63). A nivel metodológico, se aplicó un "método de investigación- acción" (Ramirez Ramirez & Rojas Burbano, 2014, p.10).

Entre sus principales resultados, este trabajo encontró que "la argumentación escrita permite al estudiante expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos, juicios y opiniones, con argumentos verdaderos que validan la habilidad para producir textos de diversa índole en contextos académicos, sociales y culturales" (Ramirez Ramirez & Rojas Burbano, 2014, p. 11). Este artículo es relevante en cuanto busca dar solución a las dificultades argumentativas, ofreciendo algunos datos.

Un séptimo trabajo consultado, fue desarrollado por Miralda Banda (2020), cuyo principal objetivo consistió en analizar el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de educación primaria. Diseñar, implementar y evaluar una intervención educativa que favorezca el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de primaria. También, explorar el concepto de evidencia que tienen los estudiantes de educación primaria y analizar la relación entre éste y la calidad de evidencia que generan para argumentar (Miralda Banda, 2020, p. 15). Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó desde el análisis dialógico del diseño estructural de Kuhn y Undell (2003), en el cual se hace uso del contexto dialógico para el desarrollo y análisis de la competencia argumentativa (Miralda Banda, 2020, p. 65). A nivel metodológico, se aplicaron "estudios empíricos mediante rúbricas, recogida de datos y entrevistas semiestructuradas" (p. 15).

Entre sus principales resultados, esta investigación se encontró que:

1. “Los estudiantes de educación primaria muestran una tendencia evolutiva en el desarrollo de sus habilidades argumentativas. 2. Las habilidades argumentativas se encuentran desarrolladas en segundo grado de primaria 3. Los participantes de todos los grados muestran dificultades para relacionar los movimientos argumentativos entre sí y suelen presentar un discurso fragmentado en el que prima el aporte de evidencia en detrimento de la generación de argumentos que respondan al planteamiento de un oponente. 4. La intervención didáctica tuvo un impacto positivo en todos los grupos. Asimismo, las brechas de desempeño existentes entre grados se acortaron tras la intervención. Los estudiantes de sexto grado mostraron el cambio más evidente en el desempeño argumentativo. 5. los estudiantes de primaria comprendieron que la evidencia es un prerequisite para la demostración y argumentación de las ideas. 6. los estudiantes continúan teniendo problemas para relacionar argumentos entre sí. 7. Los estudiantes de sexto grado mostraron una comprensión más elaborada del concepto de evidencia en comparación con el grupo de cuarto grado. 8. Se observó una relación entre los conocimientos previos de los estudiantes sobre lo que es una evidencia” (Miralda Banda, 2020, p. 16).

Este trabajo es relevante, ya que analiza la pertinencia de las herramientas y materiales usados con los estudiantes en la investigación, como también su metodología.

Los trabajos ubicados en este segundo grupo, resultan relevantes para esta investigación debido a que ponen en conocimiento el trabajo realizado que busca la transformación de las prácticas pedagógicas, como también un aprendizaje significativo en lo que respecta a la capacidad de argumentación de los estudiantes, además de que se examinan los resultados de

dichas secuencias para la reflexión en torno a la enseñanza- aprendizaje de la argumentación. Así mismo, estos trabajos proporcionan análisis importantes sobre las ventajas e inconvenientes que implica abordar la competencia argumentativa en el aula, y proporcionan indicaciones relevantes sobre la pertinencia de distintas herramientas de análisis y materiales didácticos.

Por otra parte, la mirada dialógica y sociocultural que tienen en común los documentos consultados de este grupo, también es de total importancia para esta investigación debido a que entiende el discurso como un fenómeno profundamente arraigado en el contexto social y cultural, donde el diálogo es importante para la construcción de significados y la capacidad de negociar las diferencias, algo que resulta de gran importancia para el desarrollo de las competencias argumentativas necesarias para la construcción del sujeto y sus argumentos en espacios sociales y de discusión.

2.3 Trabajos de revisión documental en torno al desarrollo de competencias argumentativas y de comprensión lectora en estudiantes universitarios

En este tercer grupo ubicamos cuatro trabajos de investigación los cuales, a nivel metodológico, tienen en común realizar revisiones documentales en torno al desarrollo de competencias argumentativas y de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Una característica común en estos trabajos estriba en que, a nivel teórico, aplican la pedagogía crítica y reflexiva, junto a una mirada sociocultural y socioconstructivista de la educación. Gracias a lo anterior, no solo se tienen en cuenta las falencias en la argumentación, sino que se analizan los retos que los docentes tienen al momento de la enseñanza en la escuela.

En lo que respecta a los resultados, estos trabajos encontraron que la escritura argumentativa se convierte en uno de los principales retos en la escuela, con escasas investigaciones sobre metodologías para la promoción de habilidades argumentativas.

Un primer trabajo ubicado en este grupo, fue desarrollado por Bañales Faz et al.(2014), cuyo principal objetivo consistió en presentar una revisión de los retos básicos para entender los tipos de tareas y preguntas relacionadas con la escritura argumentativa, para reconocer las características de los argumentos en los textos académicos y para regular de manera estratégica el proceso de composición de los textos argumentativos (Bañales Faz et al, 2014, p. 29). Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó en un enfoque de los estudios disciplinares, la pedagogía crítica y didáctica de la argumentación con una mirada transversal a las disciplinas, según Andrews et al, (2006), Sánchez (2013) y Wolfe (2011). (p. 33). A nivel metodológico, se aplicó la revisión documentada: lectura, revisión y análisis de estudios y artículos (Bañales Faz et al, 2014, p. 32).

Entre sus principales resultados se encontró que, "el aprendizaje de la escritura argumentativa supone uno de los principales retos de alfabetización disciplinar al que se enfrentan los estudiantes en los actuales contextos de educación superior" (Bañales Faz et al, 2014, p. 46). Esta investigación es pertinente en cuanto se exponen y analizan textos bibliográficos que hablan de los retos en los textos académicos, especialmente textos argumentativos.

Un segundo trabajo consultado, fue desarrollado por Gareca & Colombo (2013), cuyo principal objetivo consistió en "conocer el decurso de investigaciones publicadas en documentos científicos provenientes de países hispanohablantes" (p.159). Para ello, a nivel teórico, se

fundamentó en un enfoque sociocultural de aprendizaje significativo y zona de desarrollo próximo de Vygotski (1991).

A nivel metodológico, se aplicó un trabajo de investigación documental, recolección, análisis y tratamiento de información bibliográfica (Gareca & Colombo, 2013, pp. 159 - 161). En sus principales resultados se encontró que en los primeros cinco años del período 2000-2012, se presentaron escasas investigaciones sobre metodologías para la promoción de habilidades argumentativas. Se observa una tendencia positiva en investigaciones vinculadas al dominio del desarrollo de habilidades argumentativas escritas académicas con una metodología de intervención en el aula (Gareca & Colombo, 2013,p.163). Este trabajo es pertinente, ya que muestra la forma en la que se promociona las habilidades argumentativas escritas en la didáctica como producción científica en el desarrollo académico.

Un tercer trabajo consultado, fue desarrollado por Quintero Ramirez & Vela Valderrama (2016), cuyo principal objetivo consistió en "analizar las investigaciones de los últimos cinco años sobre la comprensión lectora de estudiantes universitarios (2009-2014)" (p. 51). A nivel teórico, se fundamentó en las teorías de estrategias pedagógicas para el aprendizaje, de Trillos-Pacheco (2013) y una orientación sociocultural-crítica de Casanny (2009). (p. 61). A nivel metodológico, se aplicó una investigación de tipo documental, donde “se obtuvo información de 50 investigaciones acerca de la comprensión lectora en estudiantes universitarios para obtener y analizar de forma detallada los resultados y la importancia que fundamenta este tema” (Quintero Ramirez & Vela Valderrama, 2016, p. 53).

Entre sus principales resultados se hallaron falencias, técnicas y elementos en torno a los procesos de lectura y comprensión en estudiantes universitarios (Quintero Ramirez & Vela

Valderrama, 2016, p 53). Este trabajo es pertinente, ya que muestra las falencias en los procesos de lectura y comprensión en los estudiantes universitarios.

Un cuarto trabajo consultado, fue realizado por Peralta et al. (2023), cuyo principal objetivo consistió en "presentar conocimiento sobre la argumentación desde la perspectiva socioconstructivista basada en la investigación empírica" (p. 1). Para ello, a nivel teórico, se fundamentó en: " la perspectiva socioconstructivista de interacción sociocognitiva de Castellaro & Peralta (2020), la cual tiene sus raíces en una perspectiva sociocultural de Vygotsky, (1930/1995)" (Peralta et al, 2023, pp. 1-3). A nivel metodológico se aplicó una revisión documental (p. 10). Entre sus principales resultados se encontró que "las y los estudiantes avanzados se relacionan con la producción de argumentaciones complejas y de mayor calidad, logrando integrar argumentos o información propuestos por el texto, por otro lado, los estudiantes ingresantes se relacionan con una argumentación simple" (Peralta et al, 2023, p. 12). Este trabajo es pertinente, ya que muestra cómo se llega a conocer el estado de los estudiantes en el campo de la argumentación.

Los trabajos ubicados en este tercer grupo son pertinentes para esta investigación. ya que no solo estudian algunos textos bibliográficos sobre la argumentación en jóvenes estudiantes sino que analizan y exponen la forma en la que actualmente se promociona, en la didáctica, el desarrollo de habilidades argumentativas escritas como producción científica en el campo académico.

Lo anterior es importante para este trabajo, ya que proporciona una fuente de información para conocer las discusiones en torno a la didáctica de las competencias argumentativas y cómo se llega a conocer el estado de los estudiantes en el campo de la argumentación.

Todavía cabe señalar que la perspectiva socioconstructivista, rasgo característico en este grupo de investigación, es relevante para este trabajo debido a que su manera de entender la argumentación desde la construcción del discurso en un contexto social y cultural específico y no aislado del mismo, permite centrarse en cuestiones o rasgos concretos para investigar, tanto debilidades en la competencia argumentativa, como habilidades en la misma. Esto siempre teniendo en cuenta la interacción como un proceso social y dialógico en el que los individuos intercambian razones, evidencias y puntos de vista.

No obstante, la perspectiva de los estudios de la pedagogía crítica y reflexiva, también presente en este grupo de investigación, complementa el enfoque que se le pretende dar a este trabajo, dado que enfatiza en la importancia de cuestionar las estructuras de poder y dominación presentes en los sistemas educativos, así como promover una reflexión sobre las mismas prácticas.

2.4 Desarrollo de análisis de las competencias de lectura y escritura desde los estudios críticos del discurso en los estudiantes universitarios

En este cuarto grupo, se ubicaron tres trabajos que, a pesar de tratar temáticas diversas, tienen en común desarrollar análisis de las competencias de lectura y escritura desde los estudios críticos del discurso en estudiantes universitarios. Así mismo, estos trabajos también se articulan al relacionar la competencia argumentativa con habilidades léxicas y enunciativas. Por otra parte, cabe señalar que este grupo de trabajos, a nivel teórico, ponen en juego una visión dialógica y polifónica del discurso donde se destaca la importancia de la interacción en la comunicación humana.

Otro rasgo que caracteriza los trabajos de este grupo, estriba en que, a nivel de sus resultados, señalan la existencia de una relación entre la competencia de lectura y escritura con aspectos de desempeño académico. Además, uno de los trabajos ubicados en este grupo, presenta una teoría sobre la práctica enunciativa en la cual se destaca la relación intersubjetiva como el elemento funcional significativo y pone de manifiesto la importancia de una teoría crítica del discurso para mejorar el pensamiento y el análisis del discurso.

Un primer trabajo ubicado en este grupo, fue realizado por Uribe enciso & Carrillo-García (2014), cuyo principal objetivo consistió en "determinar si existe relación entre la competencia lecto-escritora de los estudiantes de primer año en una universidad privada de Bucaramanga" (p. 272). Para ello, a nivel teórico, se fundamentó en un enfoque cognitivo y dialógico de la lectura para la comprensión de textos, según Grabe (2009) (Uribe enciso & Carrillo-García, 2014, p.274). A nivel metodológico, se aplicaron cuestionarios y entrevistas y se consultaron bases de datos institucionales (p. 272).

Entre sus principales resultados se encontró una relación entre la competencia lecto-escritora, el desempeño académico y la tasa de deserción estudiantil. El estudio demuestra la necesidad de implementar acciones de acompañamiento a la población estudiantil universitaria para prevenir la deserción temprana por factores asociados al bajo rendimiento académico causado por un bajo nivel de desarrollo en la competencia lecto-escritora (Uribe enciso & Carrillo-García, 2014, p. 272). Esta investigación es pertinente en cuanto puede ser una herramienta importante para identificar las dificultades de los estudiantes en la habilidad para argumentar.

Un segundo trabajo consultado, fue desarrollado por Valdés León (2021), cuyo principal objetivo consistió en "explorar la relación entre habilidades argumentativas y riqueza léxica en

un curso de escritura para estudiantes de primer año de pedagogía". (p. 105). A nivel teórico, se fundamentó en la pedagogía crítica, la didáctica y los estudios de alfabetización académica del trabajo de Bañales, Vega, Araujo, Reyna y Rodríguez (2015). (p.107). A nivel metodológico, se aplicaron análisis descriptivos de corte cuantitativo. En el marco de un diseño preexperimental, se elaboró un estudio de caso (Valdés León, 2021,p 109). Entre sus principales resultados se encontró que la riqueza léxica es menor cuanto mayor es la calidad de los argumentos, lo que invita a indagar en los aspectos lingüístico-discursivos que inciden en ello (Valdés León, 2021, p. 105). Este trabajo es pertinente, ya que se estudia la relación entre un léxico menor y la capacidad de argumentar.

Un tercer trabajo consultado, fue desarrollado por Solís (2001), cuyo principal objetivo consistió en destacar la importancia de la perspectiva discursiva del lenguaje y mostrar una reflexión sobre las implicaciones que para una aproximación discursiva del lenguaje y de la argumentación tendría el pensar una teoría del discurso enmarcada en una base epistemológica de tipo dialógico, de tipo enunciativo, para así mejorar el pensamiento y análisis crítico del discurso (Solís, 2001, p.11). Para ello, a nivel teórico, se fundamentó en la teoría polifónica de la enunciación y la pragmalingüística de Ducrot (1984), como también en los estudios de la práctica enunciativa de Bajtín (1984). (Solís, 2001, p.12,13). A nivel metodológico, se aplicó un análisis documental para el desarrollo de un esquema con una serie de pasos para el análisis crítico del discurso. Estos pasos incluyen la identificación del locutor y sus enunciatarios, el tema y el interlocutor; La tonalidad, la intención y la expresividad en el enunciado (Solís, 2001, p. 17).

Entre sus principales resultados, se presenta una teoría sobre la práctica enunciativa en la cual se destaca la relación intersubjetiva como el elemento funcional significativo que permite la síntesis de la relación entre la organización compleja de lo real y lo discursivo, entre la

diversidad polifónica y la heterogeneidad construidas en la unidad discursiva: el enunciado (Solís, 2001, p.11). Esta investigación es pertinente debido a que construye una teoría para analizar el discurso de manera crítica, lógica y argumentada.

Los trabajos ubicados en este cuarto grupo, resultan pertinentes para esta investigación, ya que, desde una mirada polifónica y dialógica del discurso, rasgo que caracteriza este grupo, permite darle importancia al diálogo y a las diversas voces dentro de un discurso, ya sea oral o escrito, las cuales representan diferentes perspectivas, experiencias y posiciones sociales. Lo anterior, permite una comprensión más profunda y compleja del discurso, pero también da paso a una reflexión al momento de analizar los materiales o textos de los estudiantes.

El desarrollo del presente estado de la cuestión, ha sido relevante dentro del proceso constitutivo de esta investigación en tanto ha proporcionado una contextualización sobre lo que se ha investigado referente al tema, por lo que permite conocer qué áreas aún no se han investigado lo suficiente, para así orientar el trabajo delimitando aspectos ya conocidos, evitando la repetición, y de este modo, definir un sendero más específico y concreto. Por otro lado, la información que brinda el estado de la cuestión concede el soporte para justificar la relevancia de este trabajo, da herramientas para definir una metodología apropiada y adicionalmente, informa de los diferentes enfoques y miradas utilizadas en las investigaciones relacionadas al tema de este trabajo de grado.

3. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo tiene como propósito proporcionar al lector el conjunto de fundamentos conceptuales sobre los cuales se sustenta la propuesta lúdico-pedagógica basada en el cine que, a través del presente trabajo, proponemos para la enseñanza de la argumentación a estudiantes de primeros semestres de la Universidad del Valle.

En primer lugar, se explicará nuestra aproximación al aprendizaje por competencias, para lo cual nos basaremos en las investigaciones de Jean-Paul Bronckart y Joaquim Dolz (2007). En segundo lugar, se especificará el entendimiento que se maneja en este trabajo sobre la didáctica de la lengua y el concepto de secuencia didáctica. Finalmente, se abordará el concepto de argumentación y lo que entendemos por ésta, siguiendo a autores como Maria Cristina Martinez Solís (2002), Christian Plantin (2012), Roberto Marafioti (2003) y Stephen Toulmin (2003), recalcando tanto su relevancia a nivel académico como su importancia para la construcción de sociedades democráticas.

En el marco de la argumentación, se presentará la secuencia argumentativa de Stephen Toulmin (2003), pues se considera en este trabajo que ésta constituye un modelo que facilita la construcción y el análisis de argumentos. Así pues, se presentará una descripción detallada de cada uno de sus elementos, analizando los componentes claves de la estructura de propuesta argumentativa: dato, conclusión, garantía, soporte de garantía, cualificador modal y refutación. Estos elementos servirán de base para la elaboración de secuencias didácticas que permitan a los estudiantes desarrollar sus habilidades argumentativas de manera estructurada y efectiva.

3.1. Aprendizaje por competencias

En este trabajo se comprende el aprendizaje por competencias siguiendo la orientación de Jean-Paul Bronckart y Joaquim Dolz (2007), y por tanto entendiéndolo como un enfoque educativo que no se limita a la educación/formación orientada a la transmisión de saberes colectivos formalizados, sino que incluye las realidades sociales y educativas en el aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta sus capacidades cognitivas y que, al mismo tiempo, el docente tenga la habilidad de guiar un proyecto de enseñanza con valores y objetivos. De igual forma, para Bronckart y Dolz, el interés por una formación por competencias debe estar acompañada de un proyecto político-educativo que no mire la educación como un mero mercado, donde el Estado no pretenda formar ciudadanos adaptados a “su realidad”, es decir, a un sistema político y económico injusto, pero además, donde los métodos de formación no sigan impregnados de la tradición escolástica: enseñanza directa y verbal, aprendizaje por memorización, deducción y ejercicios de aplicación (Bronckart y Dolz, 2007).

En conexión con lo anterior, para Bronckart y Dolz (2007), este enfoque por competencias, en su estructura, inicia con un análisis de actividades colectivas, una elaboración de un modelo didáctico con sus objetivos predefinidos y, por último, con una transformación de las capacidades adquiridas por los estudiantes en función de dichos objetivos. Por lo tanto, la concepción de aprendizaje por competencias no es un conjunto de cosas por lograr sino que integra el contexto social y educativo de los estudiantes, como también un contexto político-educativo que desafíe la mirada tradicional de la educación.

Para autores como Antoni Zabala y Laia Arnau (2008) las competencias se formulan a partir de la identificación de situaciones-problema que simulen contextos reales y que requieren

la integración de conocimientos, habilidades y actitudes. Según los autores, la formulación de competencias implica varios pasos clave como: definir situaciones que reflejen problemas reales que los alumnos podrían enfrentar en su vida cotidiana o profesional (Antoni Zabala y Laia Arnau, 2008, p. 1). Además, se deben establecer indicadores que permitan medir el grado de dominio de cada componente de la competencia, ya que estos indicadores son esenciales para evaluar el desempeño del alumnado en situaciones-problema (Antoni Zabala y Laia Arnau, 2008, p. 9).

3.2. Didáctica de la lengua

Dada la naturaleza de los objetivos que nos hemos propuesto, en este trabajo resultará central la didáctica de la lengua, la cual comprendemos conforme a la elaboración propuesta por Anna Camps (2001), es decir, entendiéndola como un campo de conocimiento cuyo objeto “lo constituye el conjunto complejo de procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza” (Camps, 2001, p. 8, basándose en Boutet, 1989). Así entendida, la didáctica de la lengua constituye, de hecho, un sistema integrado por tres elementos interdependientes: el profesor, el estudiante y la materia objeto de enseñanza-aprendizaje, los cuales se presuponen recíprocamente y establecen una compleja red de relaciones entre sí. Unido a ellos, también es necesario considerar al aula de clase, la cual es vista desde esta perspectiva como “un espacio central de investigación sobre la construcción del conocimiento verbal y metaverbal” (p. 8).

Aquí, la lengua se implica en la didáctica desde una triple dimensionalidad: por una parte, se la debe considerar como el objeto de aprendizaje; por otra, constituye el vehículo de los

contenidos y la mediadora de su construcción; y, adicionalmente, también opera como el medio que permite la permanente interacción entre el aula y el contexto, pues es través de la lengua que el aula entra en contacto con “la diversidad de discursos que relacionan a las aulas con espacios exteriores a ellas” (Camps, 2001, p. 9). Unido a lo anterior, el sistema de la didáctica de la lengua tampoco puede considerarse como un sistema independiente: en primer lugar, “se halla en estrecha interrelación con otros sistemas didácticos” (p. 9), dado que la lengua es transversal a la enseñanza de todas las asignaturas; y en segundo lugar también se encuentra en permanente interacción con:

La complejidad de textos sociales, culturales, que inciden en el conjunto del sistema didáctico y en cada uno de sus componentes, sea directamente a través de la definición de objetivos y contenidos en las propuestas curriculares de las administraciones educativas, sea indirectamente a través de los conceptos sobre la educación, la lengua, etc. (Camps, 2001, p. 9).

Por otro lado, para Camps (2001) la actividad en la didáctica se concibe como la organización funcional del comportamiento, organizadora de los intercambios del sujeto con otros sujetos que participan en ella y su entorno. Asimismo, toda actividad pone de manifiesto un motivo, ese motivo no debe estar aislado de factores sociales, culturales y educativos sino que debe tener sus raíces en las condiciones sociales en que se desarrolla la actividad, que evoluciona y se transforma en el mismo proceso (Camps, 2001, p. 10).

- Secuencia didáctica

En conexión con lo anterior, este trabajo aborda el concepto de secuencia didáctica aplicándolo a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en el ámbito académico. Para ello, retomamos la concepción propuesta por Montserrat Vila (2001), quien entiende a la secuencia didáctica como la planificación del espacio de aprendizaje en el que se tenga en cuenta diferentes factores que integre, tanto la planificación de actividades breves capaces de comprobar las competencias reales de los estudiantes incorporando las necesidades generales y características personales de estos, como también la planificación del discurso oral, concibiendo a este como eje importante de aprendizaje, lo que permite practicar los procedimientos lingüísticos relacionado con el género discursivo que se enseña e incluyendo la característica de la situación discursiva. Este enfoque considera las características inherentes de la oralidad (Vila, 2001, p. 89) como también el trabajo secuenciado que permite organizar subactividades con objetivos específicos siendo esta una planificación en el aula que otorga a lo oral recursividad y reversibilidad, aspectos considerados imprescindibles para una reflexión metadiscursiva que revierta a una mejora del uso oral de la lengua.

3.3. ¿Qué entendemos por argumentación?

La retórica ha sido un importante recurso discursivo para la humanidad, adoptado desde las sociedades antiguas para resolver conflictos, tomar decisiones y alcanzar acuerdos por el bien común. Este mecanismo facilitó el desarrollo de sociedades democráticas que deliberaban y debatían para llegar a la verdad.

Para autores como Toulmin, el análisis del discurso adquirió gran relevancia después de la segunda guerra mundial, en una época en la que era necesario entender cómo operan ciertos elementos en los discursos de odio y el cómo este discurso logró la adhesión de tantas personas.

Desde entonces, el estudio de la argumentación ha cobrado gran relevancia en el ámbito académico, buscando reencontrar la concepción del “discurso sensato”, por oposición a los discursos destructivos y violentos (Plantín, 2012, pp. 20).

En conexión con lo anterior, en el presente trabajo entendemos la argumentación como uno de los grandes modos de organización del discurso, junto a la narración, la descripción, el diálogo y la explicación-exposición (Martínez Solís, 2002, p. 165), el cual implica agrupar distintos tipos de información formando paquetes proposicionales, los cuales se conectan entre sí con el propósito de defender o atacar un punto de vista. Siguiendo a Christian Plantín (2012, pp. 57-73) y a María Cristina Martínez Solís (2002, p. 165) también comprendemos a la argumentación como un acto dialogal, es decir, que siempre va dirigido a un “otro” o una “otra”, y que, en cuanto tal, espera, prevé e incluso modela una respuesta de ese otro u otra.

3.4. La secuencia argumentativa: el modelo de Toulmin

Entre los distintos modelos propuestos para comprender y analizar argumentación, en esta investigación usaremos la teoría de Stephen Toulmin (2003, pp. 87-117), la cual se enfoca en la estructuración interna de la secuencia argumentativa, analizando cada una de sus partes y cómo estas se conectan entre sí. Esta teoría fue elegida para este trabajo debido a que, como explican tanto Roberto Marafioti (2003, pp. 125-138) como Christian Plantín (2012, pp. 31-34), el modelo

de Toulmin no solo es uno de los más difundidos, sino que ha sido aplicado exitosamente para el análisis de la argumentación en distintos contextos, incluyendo el educativo.

- **La Conclusión y los Datos**

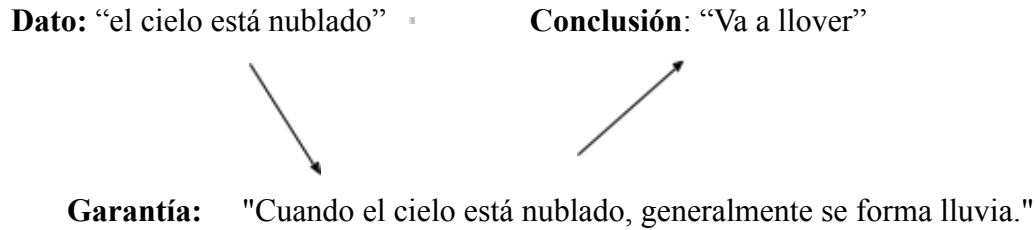
Para Toulmin (2003, pp. 87-99), toda **conclusión** (también llamada “tesis”) parte de unos **datos** que proporciona el hablante sobre aquello que afirma. Estos datos hacen referencia a los hechos que apoyan la conclusión del argumento, hechos que, se presume, deben ser verificables en la realidad y objetivos. Por ejemplo, un hecho sería “El cielo está nublado” (es observable y verificable). Por otro lado, la **conclusión** o **tesis** se refiere a la afirmación que el sujeto pretende que el otro acepte, la cual está basada en los datos presentados. Dicho en otras palabras, esta conclusión o tesis viene a ser el punto de vista defendido por el sujeto. Por ejemplo: “va a llover”. Todo argumento, independientemente de su tema o del contexto en el cual se presente, siempre tiene Datos y Conclusión, los cuales, no obstante, se pueden presentar de manera explícita o implícita.

Dato: “el cielo está nublado” **Conclusión:** “Va a llover”

- **La Garantía**

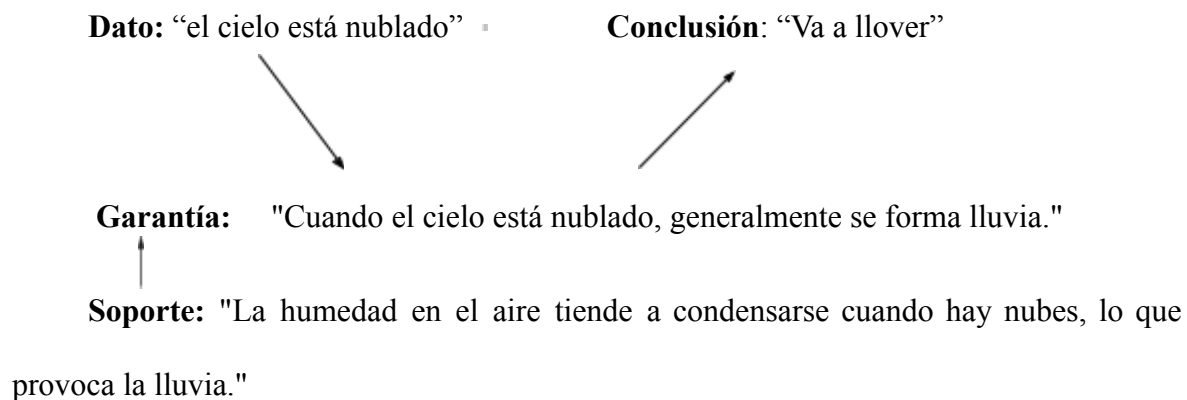
Como también explica Toulmin (2003, pp. 87-99), toda secuencia argumentativa también tiene una fase intermedia a la cual se denomina **garantía** (también llamada “regla de inferencia”, “ley de pasaje” o “premisa mayor”) la cual permitirá el tránsito inferencial entre los datos y la conclusión. Así pues, la garantía opera como la regla de inferencia que hace posible al argumento y, por lo general, remite a un conocimiento o contenido de carácter general que se

presupone compartido. Todo argumento requiere de una garantía; sin embargo, en muchos casos la garantía permanece implícita.



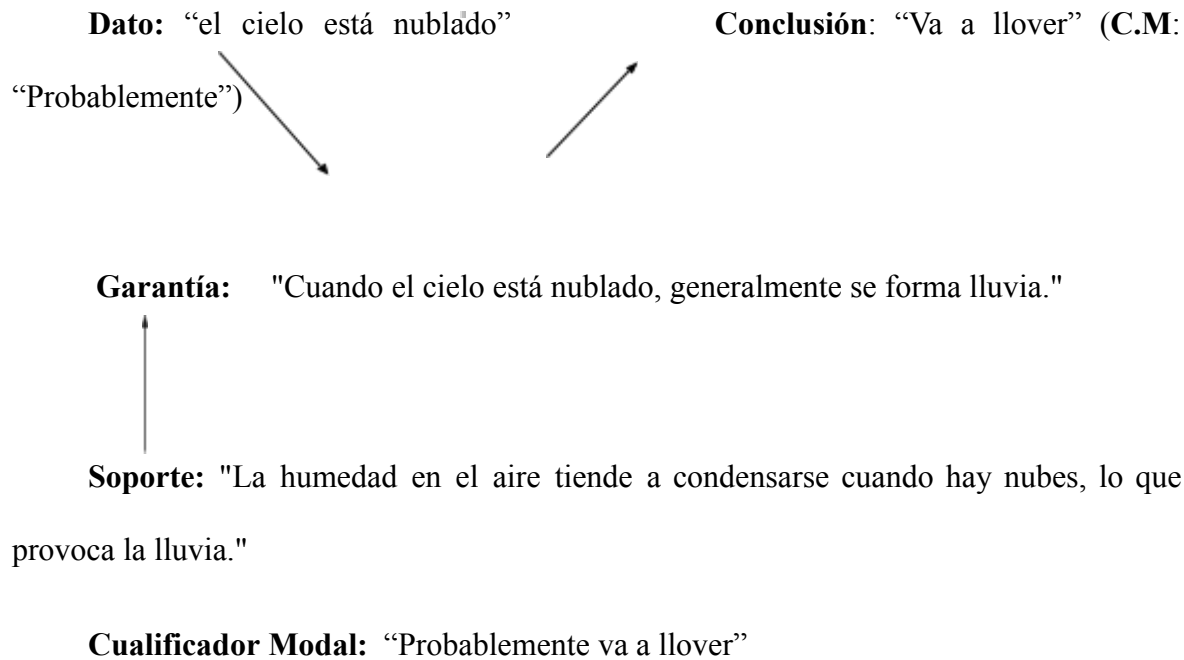
- Soporte o Respaldo

Adicionalmente, Toulmin (2003. pp. 95-100) también advierte que esta garantía tiene un **Apoyo (También llamado “soporte” o “respaldo”)** que le da fuerza y estabilidad al argumento, es decir, da razones adicionales que refuerzan la validez de la garantía, por ejemplo: “La humedad en el aire tiende a condensarse cuando hay nubes, lo que provoca la lluvia.”



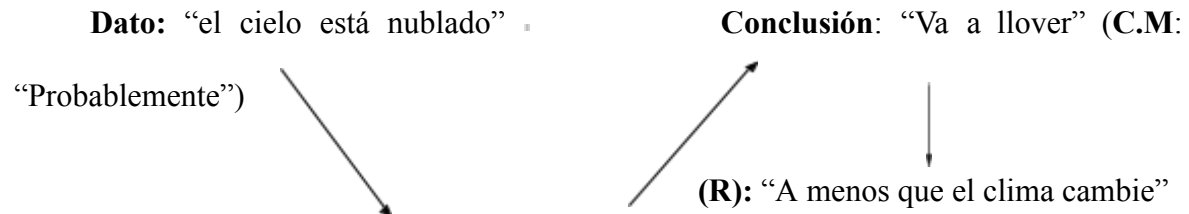
- **Cualificador Modal**

Asimismo, Toulmin (2003, pp.100-105) también explica que esta estructura argumentativa presenta un **cualificador modal** los cuales expresan el grado de certeza o fuerza con que se hace la afirmación en la conclusión, apareciendo de forma lingüística, normalmente mediante adverbios que mitigan o atenúan lo que se afirma.



- **Condiciones de excepción o de refutación.**

Por último, el argumento puede incluir un conjunto de contenidos proposicionales correspondientes a sus posibles **condiciones de excepción o de refutación**. A través de este elemento, el argumento puede explicitar sus posibles excepciones y/o adelantarse a las posibles críticas, reconociendo las posibles objeciones a la tesis. Este punto de la secuencia podemos identificarlo por la posible presencia de conectores argumentativos del tipo “a menos que” (Plantín, 2012, pp. 32-33; Toulmin, 2003, pp. 90-143).



Garantía: "Cuando el cielo está nublado, generalmente se forma lluvia."

Soporte: "La humedad en el aire tiende a condensarse cuando hay nubes, lo que provoca la lluvia."

Cualificador Modal: “Probablemente va a llover”

Refutación a la conclusión: “A menos que las nubes se disipen antes de que se forme la lluvia o el clima cambie.

4. METODOLOGÍA

4.1. Enfoque Metodológico

En el marco de esta investigación se aplicará un enfoque cualitativo, el cual, siguiendo McMillan & Schumacher (2005, p. 18-19), se caracteriza porque aborda aquella dimensión de la realidad que no es descriptible mediante información de índole estadística, preocupándose, en cambio, por la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, poniendo en juego herramientas y procedimientos flexibles y reflexivos, al tiempo que supone un permanente autoexamen crítico de parte del investigador sobre su propio papel.

Se considera que este enfoque es adecuado para esta investigación, ya que permite examinar en detalle tanto las experiencias y las percepciones de los estudiantes, como el contexto en el que estos se insertan, desarrollando una participación y una descripción detallada con análisis de los fenómenos.

4.2. Modalidad de investigación

La modalidad elegida para este trabajo es la investigación formativa, la cual, conforme a lo explicado por Parra Moreno (2004), se orienta en la formación académica y profesional establecida dentro de un marco curricular formalmente definido. Esta tiene una finalidad de tipo pedagógico, y por tanto se encamina a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje situándose dentro de la función docente. El propósito de la investigación formativa estriba en aportar elementos didácticos para el mejoramiento de los procesos pedagógico, contribuyendo a desarrollar un aprendizaje autónomo y útil para la vida académica y profesional (Parra Moreno, 2004, p. 72). Así entendida, la investigación formativa no se orienta exclusivamente a la

apropiación de contenidos, sino que busca una formación basada en el trabajo científico de los estudiantes (Parra Moreno, 2004, p. 73).

Asimismo, la investigación formativa se caracteriza, en primer lugar, por ser un camino para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados con objetos de conocimiento predeterminados; y, en segundo lugar, porque se enmarca en un programa académico formativo donde el objeto de investigación pertenece a un área de saber ya establecida. A nivel metodológico, la investigación formativa también se caracteriza porque se subordina a una finalidad didáctica, estructurando su objeto de estudio en el establecimiento de estrategias, recursos y orientaciones destinados al mejoramiento de la práctica docente. Otra característica propia de la investigación formativa radica en que los agentes investigadores no son profesionales de la investigación, sino sujetos en formación interesados, particularmente, por el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Parra Moreno, 2004, p. 74)

Por otro lado, como explica Valero Ancco (2021), la investigación formativa también se caracteriza porque se aproxima al estudiante, no solo como un sujeto a ser observado (un sujeto *conocido*) sino como un protagonista de su aprendizaje (es decir, como un sujeto *cognoscente*), fomentando su participación activa y aprendizaje autónomo, lo que también supone otorgar al maestro un rol que combina, tanto la actividad de orientación del aprendizaje como la de investigación sobre el aprendizaje (Valero Ancco, 2021, p. 7). Al mismo tiempo, y como también advierte Valero Ancco (2021), la investigación formativa también constituye una estrategia para iniciar y perfeccionar al estudiante en la producción científica, teniendo en cuenta que esta tarea debe iniciar desde los primeros ciclos de la universidad.

En esta modalidad de investigación se presentan tres fases según el estudio de Llatas Altamirano, L. J. (2016): La primera fase es de tipo **diagnóstico**, en la cual se conocen y se

examinan las competencias actuales de los participantes identificando fortalezas y debilidades que lleven a la identificación de problemas y, posteriormente, a la pregunta de investigación. La segunda fase tiene que ver con el **diseño y desarrollo de una propuesta** que contribuya a solucionar la problemática identificada y seleccionada para la investigación, contando con objetivos encaminados a fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. La tercera fase radica en la **implementación de la propuesta diseñada** en la que se lleva a cabo el desarrollo de la propuesta bajo tutoría y seguimiento del docente, para posteriormente analizar su impacto a través de los resultados obtenidos (Altamirano, L. J., 2016, pp. 125-127).

Este tipo de investigación formativa es la más adecuada en relación con los objetivos de la presente investigación, ya que se adecúan al enfoque pedagógico y didáctico de la propuesta como también a las características y requerimientos de la interacción en las aulas de clase el cual se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje donde el estudiante es tenido en cuenta, como también, la relación entre el programa académico formativo y la investigación en el aula, permitiendo una adecuación entre el currículo establecido, los contenidos y objetivos de la investigación orientados al desarrollo de competencias argumentativas y el pensamiento crítico necesarios en la formación universitaria (Parra Moreno, 2004).

4.3. Técnica de Recolección de Datos

La técnica de recolección de datos utilizada en la presente investigación es la observación participante, a través de la cual el investigador se involucra activamente -aunque manteniendo siempre una cierta distancia analítica- en las actividades o situaciones que se

proyecta desarrollar con los sujetos objeto de estudio, escribiendo notas de campo que dan cuenta de lo que ocurre en las diferentes situaciones. (McMillan & Schumacher, 2005, p. 51).

Esta técnica de recolección de datos es apropiada para esta investigación ya que ofrece una visión detallada y contextualizada del proceso de aprendizaje de los estudiantes, capturando la interacción en tiempo real entre los participantes, el entorno educativo y los recursos cinematográficos utilizados, permitiéndolo evaluar aspectos cualitativos de la implementación tales como: la dinámica en el espacio de aprendizaje, las respuestas y las formas en que se relacionan con los contenidos.

4.4 Instrumentos de recolección de datos

Como instrumento de recolección de datos para la presente investigación se eligió el test de lápiz y papel, a través del cual el investigador hace una serie de preguntas, cuyos resultados se utilizan y se procesan, para ser tratados como datos. Esta técnica es utilizada frecuentemente en la investigación educativa para medir, observar y acompañar rendimiento de los estudiantes con respecto a competencias concretas (McMillan & Schumacher, 2005, p. 50), en este caso, a competencias argumentativas. Finalmente, también se utilizarán otros instrumentos de recolección de datos que ayudan al investigador a interpretar, elaborar o corroborar los datos obtenidos desde la observación, como el uso de vídeos, películas y fotografías para captar la vida cotidiana de un grupo de estudio (McMillan & Schumacher, 2005, p. 53).

Estos instrumentos de recolección de datos son apropiados para la presente investigación, ya que permiten obtener datos cuantificables sobre el nivel de conocimientos sobre la argumentación, habilidades y actitudes de los estudiantes antes y después de implementar la propuesta lúdico-pedagógica.

4.5. Población y muestra

Si bien el presente trabajo no se ha puesto a realizar generalizaciones a partir de la aplicación de algún tipo de muestro estadístico, a continuación se especifican las principales características de la población sobre la cual se investiga, y, con ello, sobre la muestra de sujetos que, más específicamente, ha participado en este estudio.

Así pues, y conforme a los objetivos planteados, la población sobre la cual se espera poder reflexionar a partir del diseño, la implementación y la evaluación de la estrategia lúdico-pedagógica propuesta, consiste en los estudiantes universitarios del suroccidente colombiano que cursan los primeros semestres de formación profesional en la universidad. Conforme a ello, esta experiencia piloto se desarrolló con una muestra conformada por 16 estudiantes que cursaban el período académico 2024-II de la asignatura de Comprensión y Producción de Textos Académicos (primer nivel de la formación general en Español y comunicación) en la Universidad del Valle (sede Cali, Valle del Cauca, Colombia), los cuales se encontraban cursando entre el segundo y cuarto semestre de la carrera de Medicina.

5. RESULTADOS

A lo largo de este capítulo se presentan los resultados obtenidos de la secuencia lúdico-pedagógica implementada.

Así pues, se inicia describiendo la estrategia lúdico-pedagógica diseñada, destacando sus objetivos, las competencias que se propone desarrollar y la estructura general de cada una de las secuencias didácticas que la componen. A continuación, se ofrece una descripción de la implementación de la estrategia, detallando el desarrollo de las actividades implementadas y exponiendo los hallazgos obtenidos durante la implementación de cada secuencia, los cuales reflejan tanto los logros como las dificultades observadas en los estudiantes. Por último, se lleva a cabo una evaluación crítica de la estrategia lúdico-pedagógica, considerando su impacto en el desarrollo de las competencias argumentativas.

5.1. Descripción General de la estrategia lúdico-pedagógica

Esta estrategia lúdico-pedagógica tiene como objetivo aportar al campo de la enseñanza del español, enfocándose específicamente en los procesos de formación en literacidad académica en la educación superior. Para ello, se diseñó, implementó y evaluó una propuesta didáctica basada en el cine, orientada al desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes de primeros semestres de la Universidad del Valle, sede Cali.

Esta propuesta lúdico-pedagógica se estructuró en tres secuencias didácticas diseñadas para abordar progresivamente las competencias relacionadas con la argumentación. La primera secuencia, de carácter diagnóstico, tuvo como objetivo principal que los estudiantes identificaran

los diferentes modos de organización del discurso, comprendiendo las características fundamentales de cada uno de ellos, más específicamente el modo del discurso argumentativo. Esto implicó diferenciarlo de otros modos de organización, como la narración, el diálogo, la descripción y la explicación/exposición. Los criterios de evaluación para esta primera secuencia didáctica no solo se enfocaron en medir el cumplimiento de las competencias, sino que también permitieron realizar una valoración integral del desempeño y las actitudes de los estudiantes. El primer criterio evaluó la capacidad para identificar los diferentes modos de organización del discurso. El segundo criterio se centró en el reconocimiento de las características propias del modo argumentativo. Como tercer criterio, se consideró la aplicación de la identificación de los modos del discurso en textos escritos. El cuarto criterio se enfocó en la participación activa y el nivel de compromiso demostrado por los estudiantes.

La segunda secuencia didáctica se enfocó en los elementos básicos del argumento, según el modelo argumentativo de Stephen Toulmin. Las competencias trabajadas incluyeron la identificación y comprensión de los datos y la conclusión, la abstracción de la garantía y la formulación de argumentos simples. Los criterios de evaluación establecidos para esta segunda secuencia didáctica fueron los siguientes: el primer criterio evaluó la capacidad de identificar de la información, los 'hechos' o 'datos' que sustentan un argumento, comprendiendo su función dentro de este. El segundo criterio se centró en el reconocimiento de la conclusión o tesis defendida en un argumento, entendiendo su papel en la secuencia argumentativa. Y el tercer criterio valoró la abstracción de la 'garantía' o 'ley de paso' que permite el tránsito inferencial entre los datos y la conclusión, haciendo explícita esta relación en aquellos casos donde se encuentre implícita.

Por último, la tercera secuencia didáctica abordó los elementos adicionales del argumento, como el soporte o respaldo a la garantía, el cualificador modal, la condición de excepción o refutación y la formulación de argumentos completos; Trabajando así la comprensión e identificación de estos en el argumento. Los criterios de evaluación para esta tercera secuencia didáctica se enfocaron en medir el cumplimiento de las competencias como también realizar una valoración integral del desempeño y las actitudes de los estudiantes. El primer criterio evaluó la identificación del cualificador modal en los argumentos comprendiendo su función. El segundo criterio se centró en el reconocimiento del soporte o apoyo a la garantía, donde la garantía es reforzada comprendiendo las características y funciones de este último en la secuencia argumentativa. Como tercer criterio se consideró la identificación de la refutación comprendiendo su función en la fortaleza del argumento. El cuarto criterio valoró la integración de los elementos adicionales en la reconstrucción del argumento. En el quinto criterio se valoró la participación y compromiso de los estudiantes.

Cada secuencia didáctica se desarrolló en tres momentos clave durante la clase. En el primer momento, se introdujeron los conceptos a través de preguntas iniciales, se explicaron los elementos del argumento con ejemplos claros y cercanos al contexto cotidiano, y se promovió la discusión mediante preguntas abiertas para involucrar los conocimientos previos de los estudiantes y sus dudas frente al tema. El segundo momento consistió en el desarrollo de la actividad, en el cual se proyectó el fragmento de la película seleccionada, *Doce hombres en pugna*, para que los estudiantes se involucraran en la historia y analizaran la situación presentada

e identificaran y reconstruyeran los argumentos, aplicando los elementos previamente trabajados. Finalmente, en el tercer momento, se realizó la socialización de los argumentos elaborados por cada grupo, seguido de un diálogo reflexivo guiado por preguntas abiertas, con el propósito de consolidar los aprendizajes y fomentar el intercambio de ideas.

A continuación, como se muestra en la Tabla 1, se presenta una síntesis de la propuesta lúdico pedagógica la cual contiene el objetivo, las competencias trabajadas, los momentos de cada secuencia didáctica y el tiempo estipulado, el cual no representa una camisa de fuerza para su desarrollo:

Tabla 1

Síntesis de la propuesta lúdico - pedagógica basada en el cine para el desarrollo de habilidades argumentativas en estudiantes de primeros semestres de medicina de un grupo del curso comprensión y producción de textos académicos de la Universidad del Valle.

Secuencia didáctica #1: Diagnóstico sobre identificación de los modos de organización del discurso	
Objetivo:	Diagnosticar el nivel inicial de competencias argumentativas de los estudiantes, utilizando fragmentos de cine para analizar su conocimiento inicial sobre los modos de organización del discurso y lo que los diferencia uno del otro.
Competencia a trabajar:	El estudiante comprende las características básicas de la argumentación en tanto modo de organización del discurso, diferenciándose de otros modos de organización como la narración, el diálogo, la descripción y la explicación/exposición.

Estructura de la secuencia:		
Primer momento	Introducción a los modos de organización del discurso: Se realizan preguntas abiertas para introducir a los estudiantes en los modos del discurso: <i>¿Qué es discurso? ¿Qué diferencias creen que hay en contar una historia y defender una idea?</i> Luego explican los diferentes modos de organización del discurso, profundizando en el modo argumentativo.	20 minutos
Segundo momento	Desarrollo de actividad 1; visualización de fragmentos de película y preguntas abiertas: Se proyectan fragmentos de la película <i>Forrest Gump</i> y <i>Doce hombres en pugna</i> . Luego, mediante preguntas guía, se identifica el modo de organización del discurso predominante en cada película, destacando sus características.	30 minutos
Tercer momento	Taller diagnóstico sobre identificación de los modos de organización del discurso: Se realiza un taller por medio de un formulario google, donde el estudiante identifica el modo de organización del discurso que corresponde a cada texto. Asimismo, en una pregunta abierta, argumenta si está o no a favor de la eutanasia.	20 minutos
Secuencia didáctica #2 : Identificación de datos y conclusión; abstracción de garantía y formulación de argumentos simples.		
Objetivo:	Identificar y descomponer los elementos básicos del argumento en el fragmento de la película <i>Doce hombres en pugna</i> , y formular argumentos simples.	

Competencia a trabajar:	El estudiante identifica la información, “hechos” o “datos” a partir de los cuales se despliega un argumento, comprendiendo su función en este último. Asimismo, identifica la conclusión o tesis defendida en un argumento, comprendiendo su lugar en la secuencia argumentativa. Finalmente, el estudiante abstrae la “garantía” o “ley de paso” que hace posible el tránsito inferencial entre los datos y la conclusión, explicitándola en los casos en los cuales ésta se encuentra implícita.	
Estructura de la secuencia:		
Primer momento	Explicación del modelo argumentativo de Stephen Toulmin: A través de una presentación con diapositivas, se introdujeron a los estudiantes los elementos básicos de la estructura argumentativa propuesta por Stephen Toulmin. La explicación se complementó con ejemplos claros y ejercicios prácticos diseñados para fomentar la participación voluntaria, promoviendo así una comprensión activa del modelo.	20 minutos
Segundo momento	Desarrollo de la actividad 1: visualización de fragmentos: Se proyectó un fragmento de la película Doce hombres en pugna, específicamente la escena en la que inicia el debate y se exponen datos y conclusiones en contra del acusado. Posteriormente, los estudiantes trabajaron en grupos para identificar los datos y conclusiones presentados en la escena y abstraer las garantías correspondientes, aplicando los conceptos previamente explicados.	30 minutos
Tercer momento	Socialización y discusión de los elementos argumentativos: Los estudiantes compartieron los argumentos identificados en el discurso de la película, detallando los datos, la conclusión y la garantía correspondientes. Durante esta etapa, se promovió el debate y el intercambio de ideas para consolidar la comprensión de los elementos básicos del modelo argumentativo.	20 minutos

Secuencia didáctica #3: Los elementos adicionales en la secuencia argumentativa (soporte, cualificador modal y condición de excepción o refutación)

Objetivo:	Identificar y descomponer argumentos teniendo en cuenta los elementos adicionales en la estructura de Toulmin, tales como: soporte o apoyo a la garantía, cualificador modal y condición de excepción o refutación. Asimismo, formular argumentos propios usando el modelo argumentativo	
Competencia a trabajar:	El estudiante reconoce aquellos casos en los cuales la garantía es reforzada mediante un “Apoyo” o “Soporte”, identifica aquellos casos en los cuales a la conclusión del argumento se le atribuye un determinado grado de certeza, de fuerza o de probabilidad a través de un “Cualificador modal”. Como también, identifica aquellos casos en los cuales el argumento considera sus “Condiciones de excepción” o en los cuales se adelanta a la crítica explicitando sus propias “Condiciones de Refutación”, comprendiendo así la función que cumple cada elemento en la solidez del argumento.	
Estructura de la secuencia:		

Primer momento	Introducción a los elementos adicionales del modelo argumentativo: Se presentan a los estudiantes los conceptos de soporte, cualificador modal y refutación, explicando su función dentro de la estructura argumentativa. Para fomentar la reflexión crítica, se plantea la pregunta: <i>¿Cómo creen que estos tres elementos pueden influir en la solidez de un argumento?</i> , promoviendo un espacio de análisis y participación activa.	20 minutos
----------------	---	------------

Segundo momento	Visualización y análisis de fragmento cinematográfico: Se proyecta una escena seleccionada de la película Doce hombres en pugna en la que los personajes debaten presentando argumentos a favor y en contra, lo que permite trabajar los elementos adicionales del modelo argumentativo de Toulmin. Luego de la visualización, los estudiantes, organizados en grupos, identifican y reconstruyen un argumento completo, integrando tanto los elementos básicos (datos, conclusión y garantía) como los elementos adicionales (soporte, cualificador modal y refutación).	30 minutos
Tercer momento	Socialización y reflexión sobre los elementos argumentativos: En este momento, cada grupo comparte los argumentos que identificó y reconstruyó, exponiendo cómo integraron los elementos básicos y adicionales. La actividad concluye con una discusión abierta en la que se plantean preguntas reflexivas sobre la importancia y la función de los elementos adicionales del modelo argumentativo, fomentando el análisis crítico y la participación activa de los estudiantes.	20 minutos

Fuente: Elaboración propia

5.2 Secuencia didáctica # 1: Diagnóstico

- *Descripción de la secuencia didáctica # 1*

Esta primera secuencia didáctica se desarrolló el día sábado 16 de noviembre, en el horario de 10:40 am a 12:00 pm durante la clase de comprensión y producción de textos académicos en la Universidad del Valle, sede Meléndez. El objetivo fue diagnosticar el nivel inicial de competencias argumentativas de los estudiantes y las competencias a trabajar en esta primera secuencia didáctica estuvo relacionada con la identificación del discurso argumentativo en la que el estudiante comprende las características básicas de la argumentación en tanto modo

de organización del discurso, diferenciándose de otros modos de organización como la narración, el diálogo, la descripción y la explicación/exposición

Para ello, fueron seleccionados dos fragmentos de película: uno de la película *Forrest Gump*, del minuto 3 al minuto 7 en el que el personaje inicia narrando la historia de su vida, y otro de *Doce hombres en pugna*, del minuto 11 al minuto 15 en el que uno de los jurados intenta persuadir a los otros para seguir debatiendo sobre la decisión de dar por culpable o inocente al acusado de asesinato. Lo anterior, para diagnosticar el conocimiento inicial que tienen los estudiantes sobre los modos de organización del discurso y lo que los diferencia uno del otro.

Para esta primera secuencia didáctica, de tipo diagnóstica, se contó con tres momentos: el **primer momento** se inició con dos preguntas abiertas/participativas con el objetivo de introducir a los estudiantes en el tema de los modos de organización del discurso, como también activar sus conocimientos previos. Las preguntas con las que se inició la clase fueron: *¿Qué es discurso?* y *¿Qué diferencias creen que hay en contar una historia y defender una idea?*

Luego del diálogo abierto con los estudiantes sobre el concepto de discurso, como también las diferencias entre contar una historia y defender una idea, se continuó con la explicación de las distintas formas de organización del discurso, explorando la argumentación como objetivo principal.

Para el **segundo momento** de la clase, se pensó en la proyección de dos fragmentos cortos de películas, una que muestra un modo narrativo, específicamente la de *Forrest Gump* y otra que muestra un modo argumentativo que fue la de *Doce hombres en pugna*, presentando así estos dos modos de organización del discurso que serían analizados en la clase.

Fragmento 1: *Forrest Gump*

<https://www.youtube.com/watch?v=-l9uf78eTw8&list=PLlY2Jn9Gk9Z5nsydyLX2dOjZM7I7a>

[WFRS&index=2](#) (Desde que Forrest empieza a contar la historia de su vida. Del minuto 3 hasta el minuto 7)

Fragmento 2: *Doce hombres en pugna* (cuando inician la votación y el juez #8 intenta persuadir a otros. Este fragmento va desde el minuto 11 al minuto 15

https://www.youtube.com/watch?v=jO3kJ8w_1L8

Luego de ver los dos fragmentos de las películas, se inició una discusión con las algunas preguntas abiertas para identificar las características de cada uno de los dos modos de organización del discurso seleccionados, a saber:

- **Primer fragmento (narrativo):** ¿Qué está haciendo el personaje? ¿Está defendiendo una idea o contando algo que le pasó? ¿Qué características identifican?
- **Segundo fragmento (argumentativo):** ¿Qué está haciendo el personaje aquí? ¿Está intentando convencer o presentar pruebas? ¿Cómo son diferentes los dos fragmentos? ¿Qué hace que uno sea una narración y el otro una argumentación?

Para **tercer momento** de la clase, se realizó un corto taller en el que identificaron los diferentes modos de organización del discurso y, además, argumentaron brevemente su postura a favor o en contra de la eutanasia.

Los materiales empleados en esta primera secuencia didáctica incluyeron diapositivas interactivas que contenían tanto la presentación del tema como los fragmentos seleccionados de

las películas. Además, el taller diagnóstico se desarrolló mediante un formulario de Google dividido en tres partes. La primera sección consistió en una caracterización de los estudiantes, recolectando datos sobre su edad, programa académico, semestre y género. La segunda parte incluyó cuatro breves párrafos, cada uno representando un modo específico de organización del discurso, con preguntas de selección múltiple. Finalmente, la tercera sección presentó una pregunta abierta en la que los estudiantes debían argumentar su postura sobre la eutanasia, ya fuera a favor o en contra.

Tabla 2

Síntesis de la secuencia didáctica # 1

Objetivo:	Diagnosticar el nivel inicial de competencias argumentativas de los estudiantes, utilizando fragmentos de cine para analizar su conocimiento inicial sobre los modos de organización del discurso y lo que los diferencia uno del otro.	
Competencia a trabajar:	El estudiante comprende las características básicas de la argumentación en tanto modo de organización del discurso, diferenciándose de otros modos de organización como la narración, el diálogo, la descripción y la explicación/exposición.	
Duración total:	1 hora y 20 minutos	
Materiales:	Proyector de pantalla , lapiz, papel y dispositivos celulares.	
Estructura de la secuencia:		
1-	Introducción a los modos de organización del discurso	20 minutos
2-	Desarrollo de actividad 1, visualización de fragmentos de película y preguntas abiertas	30 minutos
3-	Taller diagnóstico sobre identificación de los modos de organización del discurso	30 minutos

Fuente: Elaboración propia

- ***Desarrollo de la secuencia didáctica # 1***

El desarrollo de esta secuencia dio inicio a las 10:40 a.m. en un salón equipado con un proyector, pantalla y parlantes, lo que permitió una óptima visualización de la película. La iluminación adecuada y la presencia de aire acondicionado contribuyeron a crear un ambiente cómodo y propicio para el desarrollo de la clase. La sesión inició con la proyección de diapositivas que contenían preguntas rompe-hielo de manera abierta/participativa orientadas a introducir a los estudiantes a los diferentes modos de organización del discurso. Aquí se les preguntó a los estudiantes *¿Qué es discurso?* y *¿Qué diferencias creen que hay en contar una historia y defender una idea?* Generando con ello un diálogo en el que se mencionaron algunas de las diferencias y características entre el modo narrativo y el modo argumentativo.

Posteriormente, se dio paso a la explicación de las características de los diferentes modos de organización del discurso y en qué consistía cada uno de ellos, dando ejemplos cortos y cotidianos y considerando las dudas e inquietudes de los estudiantes sobre alguno de los modos del discurso. Seguido a lo anterior, se dio inicio a la proyección de los fragmentos cortos con el objetivo de que los estudiantes identificarán las características del modo narrativo y argumentativo. Para iniciar el análisis de los modos que predominan en cada fragmento, se formularon preguntas abiertas/participativas que guiaban a los estudiantes a identificar la forma de organización del discurso que predomina más en cada fragmento de película. Para el fragmento de *Forrest Gump* se conversó sobre: *¿Qué está haciendo el personaje?* A lo que los estudiantes respondieron “contando algo sobre su vida”. También a la pregunta: *¿Qué características identifican?*, a lo que los estudiantes respondieron que “estaba contando algo de forma cronológica desde que era pequeño”. Luego de las preguntas orientadoras para identificar

características del discurso narrativo, se dio inicio con las preguntas para el discurso argumentativo del fragmento de *Doce hombres en pugna*, a la pregunta : ¿Qué está haciendo el personaje aquí? Los estudiantes respondieron que “estaba iniciando una discusión e intentando persuadir”. Por otro lado, a la pregunta : ¿Está intentando convencer o presentar pruebas?, los estudiantes dieron dos respuestas: un estudiante afirma que “estaba intentando convencer”, a lo que otro estudiante respondió que “estaba intentando presentar datos para al mismo tiempo convencer o persuadir”. Luego de las anteriores dos preguntas orientadoras que guiaban a identificar el modo del discurso, se continuó con la siguiente pregunta la cual consistía en hacer una comparación entre las dos características encontradas: ¿Cómo son diferentes los dos fragmentos? ¿Qué hace que uno sea una narración y el otro una argumentación?, definiendo así las características que diferencian uno del otro, lo que ayudó a que los estudiantes identificaran en un contexto específico el modo discursivo presentado.

Finalmente, se llevó a cabo el taller diagnóstico, en el que los estudiantes pudieron acceder a través de la plataforma virtual de la Universidad del Valle, específicamente el campus virtual, cerrando así la sesión con una actividad práctica que consolidó los aprendizajes del día.

- *Resultados del diagnóstico*

Durante la actividad de identificación de las características de los modos del discurso presentados en los fragmentos de película, se pudo observar la construcción colectiva, por medio de la participación de los estudiantes, de las características que tiene cada modo del discurso presentado. Entre las definiciones dadas por los estudiantes está: el modo narrativo como “un suceso que se cuenta de manera cronológica”. Y el modo argumentativo como: “un punto de vista a defender dando razones”.

En la primera parte del taller diagnóstico, la cual corresponde a la caracterización de los participantes, se encontró que:

1. La totalidad de los estudiantes participantes en esta propuesta cursan la carrera de medicina
2. La gran mayoría de los estudiantes que participan en esta propuesta cursan entre primer y cuarto semestre (94%). Entre ellos, el 63 % se encuentran cursando el segundo semestre, y el 31% se encuentra cursando el cuarto semestre. Como también uno de los estudiantes participantes se encuentra cursando décimo semestre.
3. El 57% de estudiantes tiene entre 19 y 26 años; el 26% tiene edades inferiores o iguales a los 18 años; y hay un pequeño grupo, aunque significativo (15%) de estudiantes que tienen entre 27 y 59 años.
4. La mayoría de los estudiantes que participaron en esta propuesta (84%) pertenecen al género masculino, mientras que el 16% corresponde al género femenino. Este dato refleja una mayor representación masculina en la carrera de medicina, analizando específicamente el curso de comprensión y producción de textos académicos en donde encontramos estudiantes de diferentes semestres, tales como: segundo, cuarto y décimo, quienes hacen parte de este estudio.
5. La mayoría de los estudiantes señalaron haber cursado previamente una asignatura en la que se abordó el tema de la argumentación. Sin embargo, un estudiante indicó no haber tenido la oportunidad de tratar este tema en ninguna asignatura anterior. Esto es relevante ya que nos muestra que los estudiantes vienen con un conocimiento previo diferente a quien no ha visto la argumentación antes en sus asignaturas.

En la segunda parte del taller diagnóstico, la cual consistió en identificar el modo del discurso correcto para cada párrafo, se encontró que:

1. La mayoría de los participantes (94%) identificaron correctamente el modo de organización del discurso correspondiente del texto presentado. El resto de los participantes (5%) confundieron el modo descriptivo con el explicativo/expositivo.

2. Pese a que la mayoría de los participantes identificaron correctamente el modo de organización del discurso, se muestra que el resto de los estudiante confundieron el modo descriptivo y explicativo/expositivo con el modo narrativo. Lo que nos puede indicar, tanto una dificultad en la distinción de características específicas de estos modos del discurso, como una comprensión limitada de los rasgos de estos modos de organización del discurso.

3. Los participantes reconocieron correctamente el modo de organización del discurso expositivo/explicativo. Esto nos indica que el modo descriptivo es más reconocido y comprendido, ya que la presentación detallada de la información, característica del modo explicativo/expositivo, se suele trabajar en la instancia académica al momento de realizar y exponer un trabajo, siendo esta una habilidad discursiva básica que han desarrollado a lo largo de su formación académica previa.

4. La mayoría de los estudiante, los cuales corresponden a un 89%, identificaron correctamente el modo de organización del discurso argumentativo, un 10% de los participantes seleccionaron el modo del discurso explicativo/expositivo, confundiéndolo con el modo

argumentativo. Lo que nos muestra, de nuevo, una dificultad en algunos estudiantes de diferenciar entre exponer y/o presentar una información detallada, con la defensa de una postura presentando datos y razones.

5. Los estudiantes, los cuales corresponden a un 89% de los participantes, identificaron correctamente el modo de organización del discurso dialogado, mientras que el resto de los participantes confundieron el discurso dialogado con el discurso explicativo/expositivo y narrativo, mostrando una vez más la confusión de las características del modo de organización del discurso explicativo/expositivo con otros modos del discurso.

Tabla 3

Síntesis de resultados de la primera y segunda parte del taller diagnóstico

Resultados del taller diagnóstico		
Carreras en las cuales se encuentran matriculados los estudiantes que participan en este estudio	Medicina	100%
Semestres en los que se encuentran los estudiantes	Segundo y cuarto semestre	95%
Edades de los participantes	Entre 27 y 59	26%
	Entre 19 y 26	57%
	Hasta 18	15%
Género de los participantes	Masculino	84%
	Femenino	16%
Porcentaje de estudiantes que han cursado otras asignaturas en donde trate el tema de la argumentación	93%	
Porcentaje de estudiantes que identifican correctamente el modo de organización descriptivo	94%	
Porcentaje de estudiantes que identifican correctamente el modo de organización narrativo	80%	

Porcentaje de estudiantes que identifican correctamente el modo de organización expositivo/explicativo	100%
Porcentaje de estudiantes que identifican correctamente el modo de organización argumentativo	89%
Porcentaje de estudiantes que identifican correctamente el modo de organización dialogado	89%

Fuente: Elaboración propia

En la última sección del taller diagnóstico, que consistió en una pregunta abierta donde los estudiantes debían argumentar si estaban a favor o en contra de la eutanasia, se observó que, aunque muchos de los estudiantes de medicina mostraron un conocimiento previo significativo en el desarrollo de sus argumentos al presentar razones relevantes que apoyaban su afirmación, aún es necesario trabajar en aspectos clave que ayuden a fortalecer el argumento y construir una mejor estructuración de este. En particular, se identificó la necesidad de trabajar en elementos como la abstracción de la garantía, el soporte o apoyo a la garantía que ayude a darle fuerza al argumento, como también, la refutación o condiciones de excepción del argumento, relevante para la formación académica específica de los participantes, así como en el uso adecuado del cualificador modal, para así, lograr argumentos más sólidos y completos.

- *Análisis de resultados obtenidos en la secuencia didáctica # 1*

Los resultados obtenidos durante la implementación del taller diagnóstico muestran varios aspectos positivos, al igual que retos claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la argumentación en los estudiantes. En primer lugar, la receptividad y la participación activa de los estudiantes indican que el uso del cine como herramienta pedagógica resulta atractivo y logra

captar la atención de los participantes al involucrar historias que llevan consigo conflictos humanos y decisiones que afectan a otros, y que también puede conectar los conceptos académicos con situaciones representadas visualmente. En segundo lugar, aunque los estudiantes tienen nociones generales sobre los modos de organización del discurso, persisten dificultades en la identificación precisa de sus características y lo que los diferencia uno del otro. Esto refuerza la necesidad de estrategias pedagógicas que no solo expliquen las características teóricas de cada modo, sino que también las contextualicen y practiquen en situaciones empíricas, como las que se presentan mediante los fragmentos de película, que representa o simula una situación real en un contexto específico.

Por otro lado, la asociación del modo narrativo con la cronología de los eventos y de la argumentación con la defensa de un punto de vista, modos del discurso trabajados específicamente en los fragmentos de película presentados al inicio de la sesión, refleja un aprendizaje inicial de la identificación de algunas de las características fundamentales de estos modos del discurso desde una situación empírica y representada por el cine. No obstante, en la parte escrita del taller, la confusión del modo del discurso explicativo/expositivo con otros modos de organización del discurso podría estar relacionado con cómo los estudiantes interpretan el contexto en el que se presenta el texto. Por ejemplo, si el texto incluye algunas descripciones detalladas sobre algo, los estudiantes priorizan estas características ya que es un modo discursivo que identifican con mayor facilidad, en lugar del modo discursivo predominante. Lo anterior evidencia que hay una diferencia al identificar entre un modo del discurso en texto escrito y un modo del discurso representado en contexto real, como el cine.

Por último, la construcción del argumento presentado por los estudiantes en la sección escrita del taller, si bien, algunos expresan con ideas claras y razones relevantes su punto de

vista, se debe trabajar en la formulación de argumentos más sólidos que tenga en cuenta elementos del argumento tales como el soporte o apoyo a la garantía, la refutación y el uso de cualificador modal los cuales no solo entran a estructurar y soportar lo defendido, sino que lo fortalece ante la crítica. Por otro lado, hubo una pequeña parte de estudiantes que afirmaron una posición, pero no dieron razones relevantes para apoyar su postura. Esto es importante ya que refleja una comprensión limitada de lo que es argumentar y pueden no estar plenamente conscientes de la importancia de justificar su postura con datos o razones sólidas, como también priorizar o identificar razones más pertinentes para la defensa de su afirmación.

5.3 Secuencia didáctica #2: Identificación de datos y conclusión; abstracción de garantía y formulación de argumentos simples

- Descripción de la secuencia didáctica #2

La segunda secuencia didáctica sobre la identificación de datos y conclusión, como la abstracción de garantía y formulación de argumentos simples, se aplicó el día sábado 23 de noviembre, en el horario habitual de 10: 40 am a 12:00 pm, en una clase de comprensión y producción de textos académicos, en la Universidad del Valle, sede Melendez. El objetivo consistió en presentar y explicar la estructura argumentativa de Stephen Toulmin a los estudiantes para que, además de identificar, puedan descomponer los elementos básicos del argumento y formular argumentos simples.

Las competencias trabajadas en esta segunda secuencia didáctica se centraron en la comprensión e identificación de los componentes internos del argumento, tales como datos y conclusión, como también la abstracción de la garantía.

Para ello, se contó con tres momentos: El **primer momento** de la clase consistió en presentar a los estudiantes, mediante diapositivas, la estructura argumentativa de Stephen Toulmin con ejemplos y ejercicios prácticos, además de una pregunta abierta la cual introdujo al campo de la argumentación, tal como: ¿Qué es argumentación?

Luego de discutir sobre qué es la argumentación y desarrollar el concepto, se prosiguió a la explicación de los primeros tres elementos del modelo argumentativo de Stephen Toulmin, los cuales consistieron en: datos, conclusión y garantía, ejemplificándolos con contextos cotidianos.

Posterior a ello, se dio inicio al **segundo momento de la clase**, relacionado con la identificación de los elementos básicos del argumento, la cual consistió en la proyección del fragmento de la película *Doce hombres en pugna* que muestra un debate en donde se argumenta y se evidencian los tres elementos tratados en este primer momento de la clase, los cuales fueron: datos, conclusión y garantía. El fragmento inició desde el minuto 16:57 al minuto 19:55, ya que se muestra el inicio del debate y se presentan los hechos:

https://www.youtube.com/watch?v=jO3kJ8w_1L8

Siguiendo con lo anterior, los estudiantes formaron grupos para desarrollar los dos puntos de la actividad que consistió en: 1. Analizar el fragmento presentado y descomponer un argumento, señalando los tres elementos vistos. Para ello, se compartió con los estudiantes una ficha de trabajo con preguntas orientadoras que ayudarían a identificar datos, conclusión y garantía. 2. Formularon un argumento propio de su disciplina teniendo en cuenta los elementos básicos del argumento.

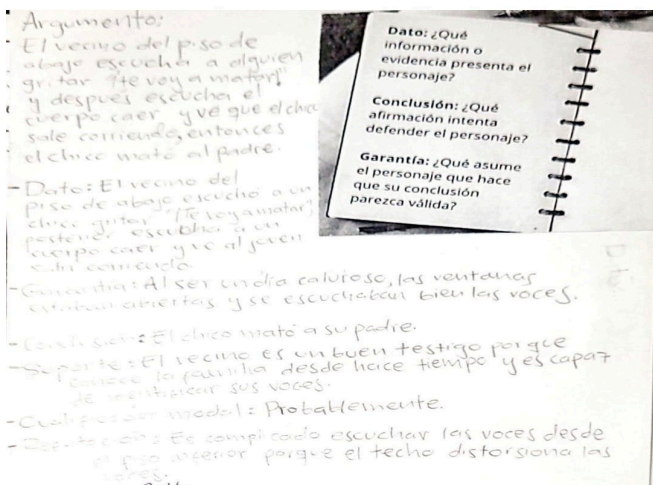
Para lo anterior, también se compartió con los estudiantes un material didáctico el cual contenía los conceptos trabajados sobre la teoría de Stephen Toulmin y como también la presentación organizada del modelo argumentativo con ejemplos y preguntas guía.

En el **tercer momento** de la clase, se llevó a cabo la socialización de los elementos identificados en el fragmento por cada grupo, como también la formulación del argumento propio de su disciplina.

Los materiales empleados en esta segunda secuencia didáctica incluyeron: el material didáctico explicativo sobre la teoría de Stephen Toulmin, diapositivas que contenían, tanto la estructura del argumento básico, como ejemplos y fragmentos de la película *Doce hombres en pugna*. Por otro lado, para la actividad en grupo se utilizaron hojas de papel que contenían la ficha de trabajo, como también se hizo uso de dispositivos electrónicos para acceder al campus virtual y subir sus trabajos.

Figura 1

Ficha de trabajo de la actividad de la segunda secuencia didáctica



Fuente: Elaboración propia

En síntesis, se puede ilustrar la secuencia didáctica #2 (Identificación de datos y conclusión; abstracción de garantía y formulación de argumentos simples) a través del siguiente esquema:

Tabla 4

Síntesis de la secuencia #2: Identificación de datos y conclusión; abstracción de garantía y formulación de argumentos simples.

Objetivo:	Que el estudiante, además de identificar, sea capaz de descomponer los elementos básicos del argumento en el fragmento de la película <i>Doce hombres en pugna</i> , y que formule argumentos simples.
Competencia a trabajar:	El estudiante identifica la información, “hechos” o “datos” a partir de los cuales se despliega un argumento, comprendiendo su función en este último. Asimismo, identifica la conclusión o tesis defendida en un

	argumento, comprendiendo su lugar en la secuencia argumentativa. Finalmente, el estudiante abstrae la “garantía” o “ley de paso” que hace posible el tránsito inferencial entre los datos y la conclusión, explicitándola en los casos en los cuales ésta se encuentra implícita.	
Duración total:	1 hora y 5 minutos	
Materiales:	Proyector de pantalla , material didáctico, hoja de trabajo, lápiz, papel y dispositivos celulares.	
Estructura de la secuencia:		
1-	Explicación del modelo argumentativo de Stephen Toulmin	20 minutos
2-	Actividad 2, visualización del fragmento de película para la identificación de datos conclusión y garantía	30 minutos
3-	Socialización y discusión de los elementos encontrados en el discurso	30 minutos

Fuente: Elaboración propia

- *Desarrollo de la secuencia didáctica 2*

El desarrollo de esta segunda secuencia didáctica se llevó a cabo a las 11:40 am, luego del receso de la clase habitual. La sesión inició con la proyección de las diapositivas vistas en la clase anterior para hacer un repaso de las características del modo de organización del discurso argumentativo y la diferencia que este tiene con los otros modos del discurso.

Luego del breve repaso, se continuó con una pregunta abierta sobre ¿Qué es la argumentación?, en la cual los estudiantes que participaron en la pregunta mencionaron que “la argumentación es defender un punto de vista” o “exponer un punto de vista dando razones”. Seguido de la participación de los estudiantes, se resaltaron de manera positiva las características mencionadas por los estudiantes aclarando el concepto de la argumentación como uno de los

grandes modos de organización del discurso, el cual implica agrupar distintos tipos de información formando paquetes proposicionales, los cuales se conectan entre sí para defender o atacar un punto de vista. Luego de trabajar el concepto de la argumentación, se dio paso a los primeros dos elementos del argumento básico en el modelo de Toulmin: datos y conclusión. Aquí se definieron estos dos elementos y se ejemplifican por medio de dos situaciones comunes tales como la afirmación de que va a llover, presentando como dato “el cielo está nublado”. El segundo ejemplo consistió en una situación común en la Universidad del Valle en la que la afirmación fue “no va a haber clase” presentando como dato “hay tropel”. Esto para introducir el elemento de la garantía y hacer más fácil su abstracción debido al conocimiento compartido en el contexto del tropel y las clases en Univalle.

De esta manera, se dio paso al elemento de la garantía, el cual tuvo más dificultades para abstraerse, por lo cual se construyeron diferentes ejemplos durante su explicación, con la participación de los estudiantes. Posteriormente, se capitularon en una de las diapositivas los tres elementos del argumento básico para dar paso a la actividad en la que los estudiantes debían identificar estos elementos en el fragmento de la película *Doce hombres en pugna*.

Así pues, se reprodujo el fragmento de la película y en grupos los estudiantes anotaron afirmaciones y datos para luego abstraer la garantía. Durante la actividad los estudiantes hacían preguntas sobre la garantía y sobre algunas dudas de los elementos del argumento.

Para finalizar, se socializaron los diferentes argumentos, tanto los identificados en el fragmento de la película como los argumentos creados por los estudiantes.

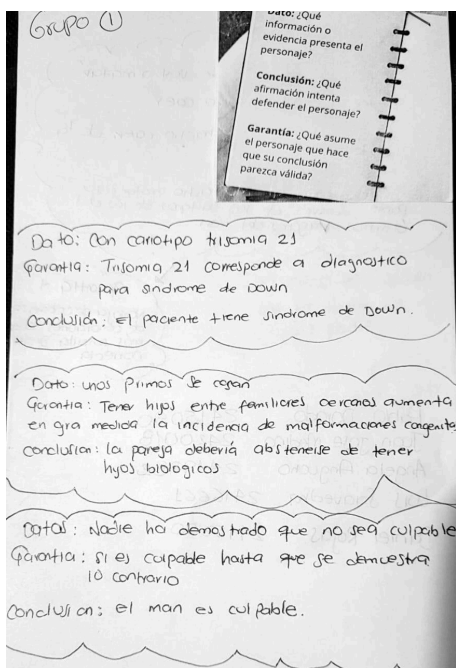
- Resultados de la secuencia didáctica #2

Entre los resultados obtenidos en esta segunda secuencia didáctica, la cual buscaba que los estudiantes identificaran datos y conclusiones, como también abstraer la garantía y formular argumentos simples, encontramos que:

El **primer grupo** de estudiantes presentaron un argumento propio correspondiente a su disciplina (medicina), el cual estaba bien estructurado, demostrando comprensión de los elementos básicos del argumento, según la teoría de Toulmin. La conclusión planteada fue: “El paciente tiene síndrome de Down”, mientras que el dato utilizado para respaldarla fue: “Con cariotipo trisomía”, identificado como un hallazgo clínico que apoya su afirmación. La garantía propuesta por el grupo fue: “La trisomía 21 corresponde al diagnóstico de síndrome de Down”.

Figura 2

Hoja de trabajo perteneciente al grupo 1



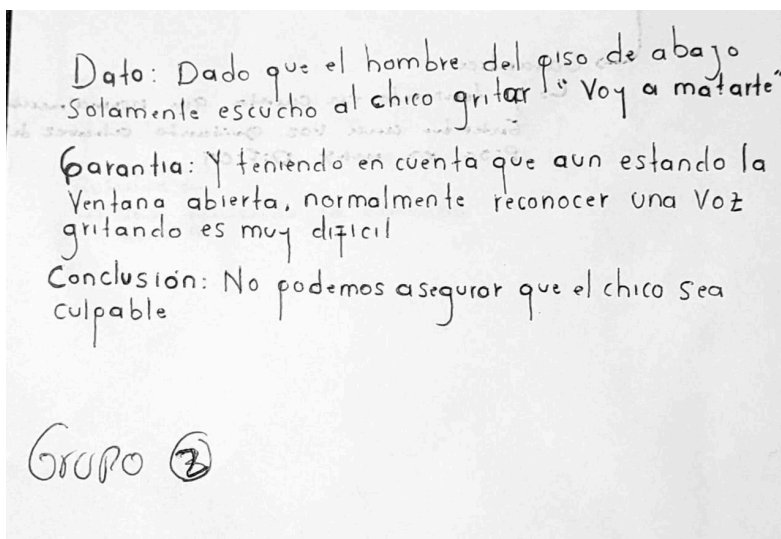
Fuente: Elaboración propia

Aunque el argumento es correcto en términos de su estructura básica (dato, garantía y conclusión), podemos ver que falta cohesión discursiva debido a la ausencia de conectores lógicos que integren de manera fluida los componentes del argumento, lo que limita su claridad y efectividad comunicativa. En cuanto a la identificación del argumento en el fragmento de la película *Doce hombres en pugna*, se observó que los estudiantes lograron identificar correctamente los elementos fundamentales del argumento que incluyen los datos, la afirmación y la garantía. El argumento identificado fue el siguiente: la afirmación presentada fue “El hombre es culpable”; el dato proporcionado fue “Nadie ha demostrado lo contrario”; y la garantía planteada fue “Es culpable hasta que se demuestre lo contrario”. La correcta identificación de afirmación, dato y garantía refleja no solo es una comprensión teórica de estos conceptos, sino también la capacidad de aplicarlos en un contexto empírico como el cinematográfico.

El **segundo grupo** de estudiantes participantes logró identificar correctamente los datos y la conclusión presentados en el fragmento de la película, demostrando comprensión del rol que estos elementos cumplen en la estructura del argumento. Asimismo, realizaron una abstracción adecuada de la garantía. El argumento identificado por este grupo, como lo muestra la Figura 2, fue el siguiente: el dato proporcionado fue “Dado que el hombre del piso de abajo solamente escuchó al chico gritar ‘voy a matarte’”; la afirmación identificada fue “No podemos asegurar que el chico sea culpable”; y la garantía planteada fue “Y teniendo en cuenta que, aun estando la ventana abierta, normalmente reconocer una voz gritando es muy difícil”.

Figura 3

Hoja de trabajo perteneciente al grupo 2



Fuente: Elaboración propia

Un aspecto destacable es que este grupo no solo logró identificar y estructurar los elementos del argumento, sino que también integró conectores lógicos como “dado que” y “teniendo en cuenta que”, lo que permitió una mayor cohesión discursiva y claridad en la presentación del argumento.

- Análisis de los resultados obtenidos en la secuencia didáctica #2

Los resultados obtenidos en ambos grupos de estudiantes destacan avances significativos en la identificación y la descomposición de los elementos básicos del argumento, en la proyección del fragmento de la película *Doce hombres en pugna*, la cual fue seleccionada para esta propuesta didáctica por su contenido rico en argumentación. Lo anterior evidencia un

entendimiento de la relación entre datos, conclusión y garantía, y del lugar que estos ocupan en el argumento. Si bien ambos grupos lograron identificar argumentos correctamente, se observaron diferencias con respecto a la cohesión discursiva: mientras que el primer grupo presentó un argumento técnicamente correcto, pero carente de conectores lógicos, el segundo grupo integró conectores que aportan fluidez y claridad a su argumentación.

Estos resultados proporcionan una mirada sobre la pertinencia del uso del cine como herramienta didáctica para enseñar la argumentación, ya que permite contextualizar el análisis y la construcción de argumentos en escenarios empíricos y significativos. Asimismo, muestra la necesidad de reforzar la enseñanza de recursos discursivos, como los conectores lógicos, para garantizar no solo la consistencia en la composición de los argumentos, sino también su fluidez en la transmisión del argumento.

5.4 Secuencia didáctica #3 : Elementos adicionales en la secuencia argumentativa (soporte, cualificador modal y condición de excepción o refutación)

- Descripción de la secuencia didáctica #3

La tercera secuencia didáctica se desarrolló el sábado 30 de noviembre, de 10:00 am a 12:00 pm, durante la clase de *Comprensión y Producción de Textos Académicos* en la Universidad del Valle, sede Meléndez. El objetivo de esta sesión consistió en que los estudiantes identificaran los elementos adicionales del argumento, según la teoría de Stephen Toulmin: soporte o respaldo a la garantía, cualificador modal y condición de excepción o refutación.

Las competencias a trabajar en esta tercera secuencia didáctica estuvo relacionada con la comprensión e identificación de los componentes internos del argumento, específicamente los

elementos adicionales de este, a partir del modelo de secuencia argumentativa de Stephen Toulmin.

Para para ello, se hizo una presentación, mediante diapositivas, explicando a los estudiantes cada elemento adicional presentando ejemplos que facilitarán su comprensión, asimismo, se trabajó con una escena de la película *Doce hombres en pugna*, permitiendo a los estudiantes identificar y analizar dichos elementos y, posteriormente, integrarlos en la construcción de sus propios argumentos.

Para esta secuencia didáctica, sobre los elementos adicionales del argumento, se contó con tres momentos:

El **primer momento** de la secuencia consistió en hacer una introducción a los elementos adicionales del argumento (soporte, cualificador modal y refutación), se explicó a los estudiantes su importancia en la construcción de un argumento completo y el lugar de cada uno de ellos. Luego de la explicación y la ejemplificación de estos elementos adicionales, se hizo una pregunta abierta a los estudiantes la cual llevó a los estudiantes a pensar en el papel que juegan estos tres elementos adicionales en la construcción de un argumento. La pregunta fue: *¿Cómo crees que estos tres elementos pueden influir en la solidez de un argumento?*

Para el **segundo momento** planteado en la secuencia didáctica, el cual contiene la actividad en clase, donde se reproduce el fragmento de la película *Doce hombres en pugna*, del minuto 46 hasta el minuto 59, ya que en este fragmento uno de los personajes ofrece justificaciones adicionales o plantea posibles excepciones al caso, con ello los estudiantes

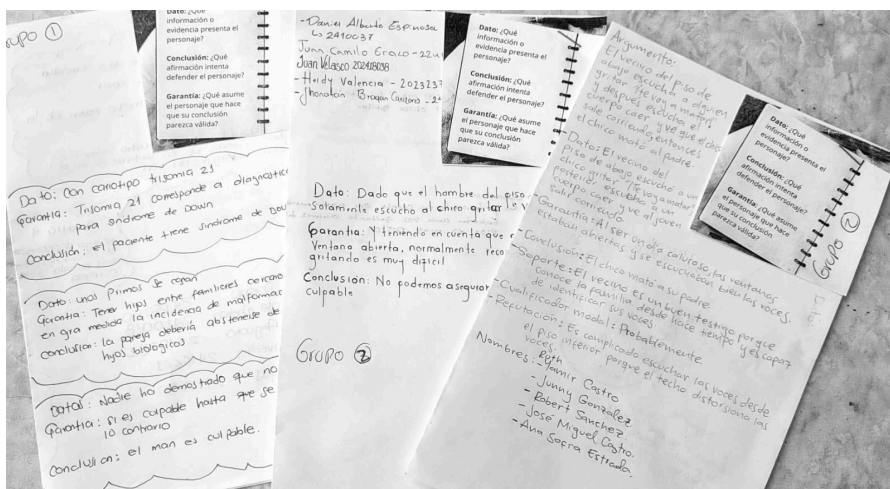
pueden reconstruir el argumento usando los elementos adicionales vistos. Fragmento, del minuto 46 hasta el minuto 59: https://www.youtube.com/watch?v=jO3kJ8w_1L8

Luego de observar el fragmento de la película, los estudiantes se agrupan para identificar, descomponer y reconstruir el argumento seleccionado. Aquí, los estudiantes procedieron a incluir todos los elementos del modelo argumentativo de Stephen Toulmin, tanto los elementos básicos (datos, conclusión y garantía), como también los elementos adicionales (soporte, cualificador modal y condición de excepción o refutación). Para lo anterior, los estudiantes cuentan con una hoja de trabajo, la cual se observa en la Figura 25, que contiene preguntas guía, además del material didáctico donde encuentran, de manera organizada y explicada, tanto el modelo argumentativo como algunos de los conceptos vistos en clase.

Los materiales empleados en esta tercera secuencia didáctica incluyeron el material didáctico explicativo que, además de ejemplificar los elementos del argumento, contienen actividades y conceptos tratados en clase. Asimismo, se hizo uso de un proyector de pantalla para ver el fragmento de la película *Doce hombres en pugna*. Por último, se utilizaron hojas de papel en el que los estudiantes hicieron la descomposición del argumento elegido y lo estructuraron según el modelo de Stephen Toulmin.

Figura 4

Hojas de papel en la que los estudiantes desarrollaron la actividad



Fuente: Elaboración propia

Tabla 5

Síntesis de la secuencia didáctica # 3

Objetivo:	Identificar y descomponer argumentos teniendo en cuenta los elementos adicionales en la estructura de Toulmin, tales como: soporte o apoyo a la garantía, cualificador modal y condición de excepción o refutación. Asimismo, formular argumentos propios usando el modelo argumentativo.
Competencia a trabajar:	El estudiante reconoce aquellos casos en los cuales la garantía es reforzada mediante un “Apoyo” o “Soporte”, identifica aquellos casos en los cuales a la conclusión del argumento se le atribuye un determinado grado de certeza, de fuerza o de probabilidad a través de un “Cualificador modal”. Como también, identifica aquellos casos en los cuales el argumento considera sus “Condiciones de excepción” o en los cuales se adelanta a la crítica explicitando sus propias “Condiciones de Refutación”, comprendiendo así la función que cumple cada elemento en la solidez del argumento. Adicionalmente, el estudiante formula adecuadamente argumentos

	completos articulando de manera integral los elementos adicionales.	
Duración total:	1 hora y 15 minutos	
Materiales:	Proyector de pantalla, fragmento de película ,material didáctico con preguntas guía y hojas de papel.	
Estructura de la secuencia:		
1-	Introducción a los elementos adicionales del argumento	20 minutos
2-	Desarrollo de actividades: visualización de fragmentos de película, preguntas abiertas y taller en clase.	40 minutos
3-	Socialización y discusión	30 minutos

Fuente: Elaboración propia

- Desarrollo de la secuencia didáctica

La aplicación de la tercera secuencia didáctica comenzó alrededor de las 10:00 am, iniciando con un repaso de los elementos básicos del argumento (datos, conclusión y garantía). Este repaso fue especialmente importante debido a que la garantía había sido el elemento que más dificultad presentó para los estudiantes en sesiones previas. Además, un grupo de estudiantes manifestó no haber asistido a la clase anterior, siendo esta su primera exposición al modelo argumentativo de Toulmin.

Posteriormente, se introdujeron los elementos adicionales del argumento: soporte o respaldo a la garantía, cualificador modal y condición de excepción o refutación. Durante esta explicación, se destacó la relevancia de estos elementos para fortalecer la estructura y solidez del

argumento. Como parte del proceso de enseñanza, se retomó un argumento previamente analizado de la película *Doce hombres en pugna* y se utilizaron ejemplos concretos para integrar los nuevos elementos, con el objetivo de que los estudiantes visualizaran el esquema argumentativo completo.

Tras la presentación de los elementos adicionales, se propuso una pregunta abierta para fomentar la reflexión y participación activa de los estudiantes: “¿*Cómo creen que estos tres elementos pueden influir en la solidez de un argumento?*”. Algunos participantes señalaron preocupaciones de incluir la condición de excepción o refutación, así como el cualificador modal, mientras que otros consideraron esencial el uso combinado de ambos para garantizar la coherencia y persuasión en un argumento bien estructurado.

Tras la explicación de los elementos adicionales del argumento y la participación de los estudiantes en la pregunta abierta, se realizó un receso habitual de 15 minutos antes de continuar con la actividad prevista. Esta actividad consistió en la proyección del tercer fragmento de la película *Doce hombres en pugna*, abarcando desde el minuto 46 hasta el minuto 59. En este segmento, los personajes debatieron y expusieron argumentos a favor y en contra, lo que permitió trabajar los elementos adicionales del argumento previamente explicados. Por ejemplo, se evidenció cómo uno de los jurados ofrecía justificaciones adicionales o planteaba posibles excepciones al caso analizado.

Posteriormente, los estudiantes, organizados en los mismos grupos que en sesiones anteriores, identificaron un argumento presente en el fragmento y lo reconstruyeron empleando los elementos adicionales, dibujando la estructura completa del modelo de Toulmin. Este ejercicio debía reflejar claramente los seis elementos del argumento en su disposición

correspondiente. Además, se solicitó a los estudiantes que formularan un argumento propio siguiendo la misma estructura, integrando tanto los elementos básicos como los adicionales.

En el **tercer momento** de la clase, se tenía planificada la socialización de los argumentos completos elaborados por cada grupo. Sin embargo, debido a la complejidad de la tarea, los estudiantes emplearon todo el tiempo restante para completar la actividad. La sesión concluyó a las 12:00 pm con la entrega de las hojas donde habían dibujado el esquema argumentativo, descomponiendo el argumento seleccionado y reconstruyéndolo, según los elementos del modelo de Toulmin.

- ***Resultados de la secuencia didáctica #3***

Las competencias a trabajar en esta tercera secuencia didáctica estuvieron relacionadas con la comprensión e identificación de los componentes internos del argumento, específicamente los elementos adicionales de este, a partir del modelo de secuencia argumentativa de Stephen Toulmin.

Entre los resultados observados en esta tercera secuencia didáctica, en lo que respecta a la pregunta abierta sobre “*¿Cómo pueden influir estos tres elementos en la solidez de un argumento?*” se generaron respuestas diversas entre los estudiantes. Algunos expresaron preocupación respecto al uso de la condición de excepción o refutación, argumentando que podría debilitar su postura al revelar puntos vulnerables del argumento. Por otro lado, un participante manifestó incertidumbre sobre el uso del cualificador modal, indicando que este podría reducir la fuerza percibida del argumento al no transmitir una afirmación categórica. Sin embargo, una estudiante destacó la relevancia de estos elementos, afirmando que no solo

permiten estructurar y comunicar mejor un argumento, sino que también facilitan anticiparse a posibles críticas.

Las respuestas dadas por los estudiantes participantes reflejan no solo diferentes niveles de comprensión y percepción sobre los elementos adicionales del modelo argumentativo de Toulmin, sino también una reflexión en cuanto al uso de estos en los argumentos. La preocupación por el impacto de la refutación y el cualificador modal en la fortaleza del argumento sugiere que algunos estudiantes perciben estos elementos como posibles debilidades al momento de argumentar, lo que los lleva a considerar y evaluar la pertinencia de este elemento en su argumento, reflexionando sobre la forma en la que puede ser usado en el argumento, una de ellas como una herramienta de ataque al oponente. Por otro lado, la mera consideración de ver este elemento como algo negativo en el argumento podría también indicar una confusión en la función estratégica para aumentar la credibilidad y solidez del argumento. Por otra parte, la opinión de la estudiante que valoró estos elementos como herramientas para prever críticas, muestra también una comprensión del modelo y su aplicabilidad en contextos argumentativos reales. Esto muestra un aprendizaje diferencial en el grupo.

En lo que respecta a la actividad de identificar y reconstruir un argumento identificado en la película se encontró que:

El **primer grupo de estudiantes** logró identificar correctamente los elementos básicos de la argumentación: datos, conclusión y garantía, presentando, en este segundo ejercicio, un total de cuatro datos. El argumento seleccionado fue el siguiente: como datos incluyeron: “Se escuchó un grito: ‘te voy a matar’”, “Se escuchó un cuerpo caer”, “Se observó a un muchacho correr de la escena” y “La mujer vio al muchacho matar a su padre a través de las ventanas de los últimos dos vagones de un tren”. La afirmación planteada fue: “El chico es culpable de la muerte de su

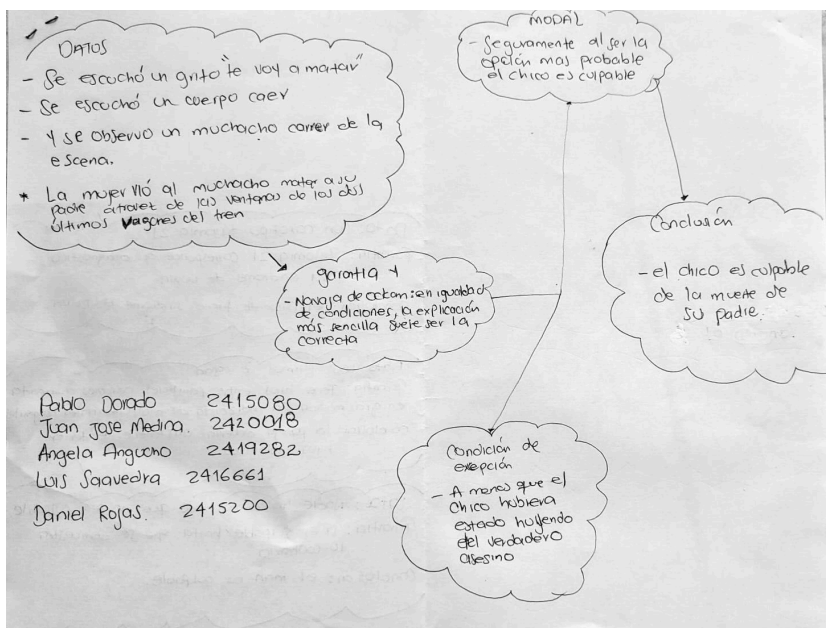
padre”, mientras que la garantía abstraída fue: “Navaja de Occam: en igualdad de condiciones, la explicación más sencilla suele ser la correcta”.

En su reconstrucción, los estudiantes lograron integrar adecuadamente los elementos básicos del argumento presentado por uno de los jurados en el fragmento de la película. En cuanto a los elementos adicionales, como cualificador modal emplearon: “Seguramente, al ser la opción más probable, el chico es culpable”, y como condición de excepción propusieron: “A menos que el chico hubiera estado huyendo del verdadero asesino”. Sin embargo, no incluyeron un soporte que reforzara la garantía, dejando incompleta la integración de los elementos adicionales del modelo argumentativo de Toulmin.

Se puede concluir que este primer grupo demostró una comprensión sólida de los elementos básicos del argumento, teniendo en cuenta que al inicio de las clases se incorporaba un repaso de estos elementos en cada una de las secuencias aplicadas. Sin embargo, la omisión del soporte a la garantía sugiere una dificultad en la implementación completa del modelo argumentativo, especialmente en la conexión entre la garantía y la evidencia que la respalda.

Figura 5

Esquema del argumento elaborado por el grupo 1



Fuente: Elaboración propia

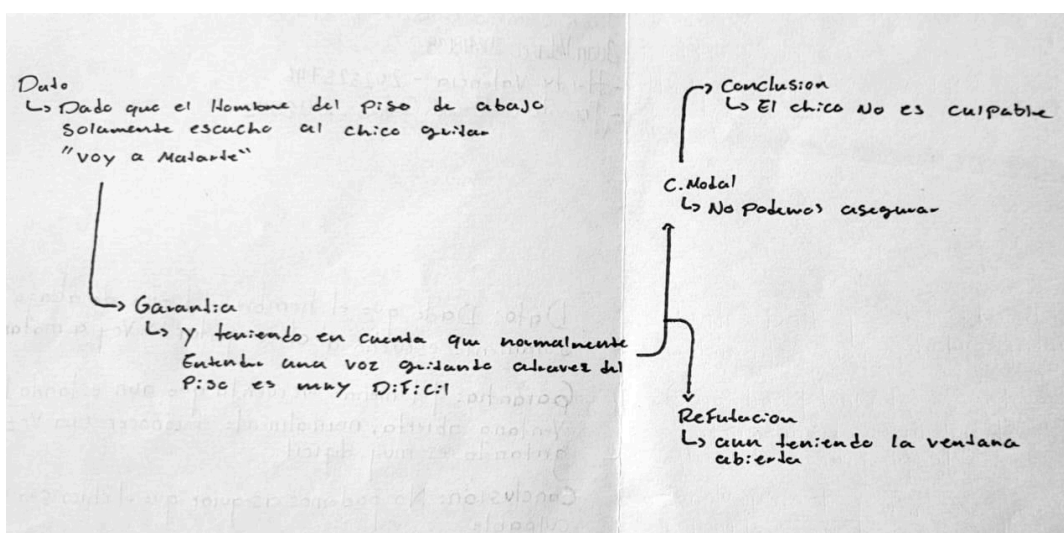
El **segundo grupo de estudiantes** partió del argumento identificado en la clase anterior y lo reconstruyó, incorporando algunos de los elementos adicionales del modelo de Toulmin. El argumento reconstruido quedó de la siguiente manera: como dato, incluyeron: "Dado que el hombre del piso de abajo solamente escuchó al chico gritar 'Te voy a matar'". La garantía abstraída fue: "Y teniendo en cuenta que entender una voz que grita a través del piso es muy difícil". La afirmación planteada fue: "El chico no es culpable". En cuanto a los elementos adicionales, este grupo propuso como cualificador modal: "No podemos asegurar", y como condición de excepción o refutación, plantearon: "Aun teniendo la ventana abierta". Sin embargo, la refutación estaba incompleta, no era clara y carecía de un conector lógico que

permitiera su adecuada integración al argumento, afectando la cohesión discursiva. Además, este grupo no presentó soporte que refuerce la garantía, dejando incompleto el desarrollo del esquema argumentativo.

Este segundo grupo mostró una comprensión parcial del modelo argumentativo de Toulmin, al reconstruir el argumento e incluir algunos de los elementos adicionales. Si bien lograron emplear un cualificador modal, como se observa en la Figura 28, la refutación presentada no está completamente desarrollada ni integrada de manera coherente, lo que sugiere que los estudiantes necesitan mayor orientación en la formulación y cohesión de los elementos adicionales. La ausencia de soporte a la garantía evidencia una dificultad recurrente en los estudiantes para vincular evidencia que respalde sus afirmaciones, lo cual es un aspecto a reforzar en actividades futuras.

Figura 6

Esquema del argumento elaborado por el segundo grupo



Fuente: Elaboración propia

El **tercer grupo de participantes** estaba compuesto por estudiantes que no asistieron a la segunda secuencia didáctica en la que se abordaron los elementos básicos del argumento: dato, conclusión y garantía. Estos elementos fueron conocidos por el grupo a través del repaso realizado al inicio de la clase, complementado con el material didáctico explicativo entregado al grupo ese mismo día.

El argumento elaborado por este grupo fue el siguiente: como dato presentaron: “El vecino del piso de abajo escuchó a un chico gritar ‘te voy a matar’. Posteriormente oye un cuerpo caer y ve al joven salir corriendo”. La garantía abstraída por el grupo fue “Considerando que se escuchó y se vio al chico correr, y después apareció el padre muerto”. La conclusión presentada fue: “El chico mató a su padre”. Este grupo de estudiantes, pese a que no estuvieron en la clase anterior, lograron un buen nivel de comprensión de los elementos básico del argumento, logrando identificar datos y conclusión en el fragmento de la película presentada, como también una buena abstracción de la garantía, pese a que faltó una adecuada formulación de esta.

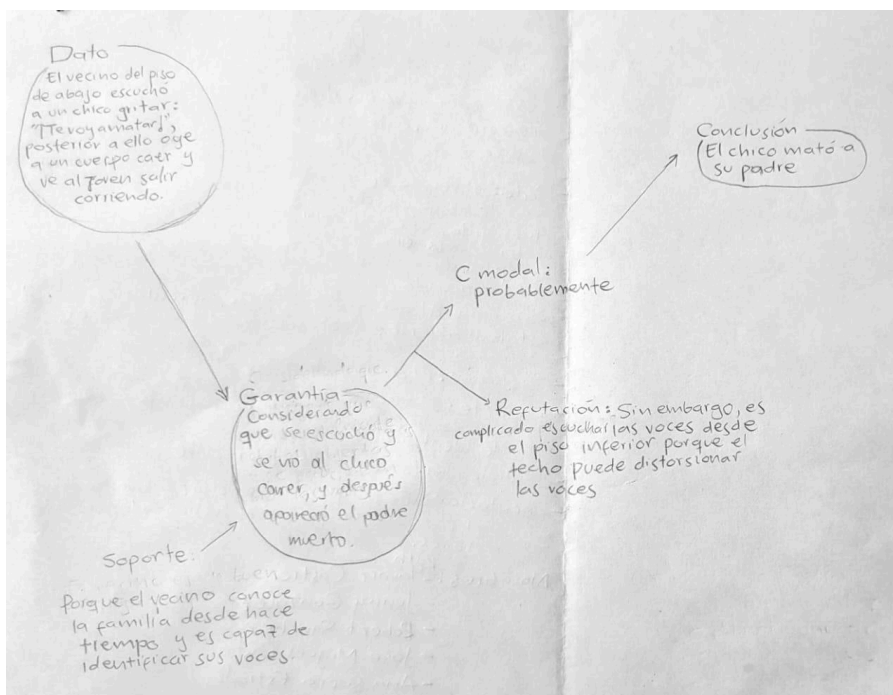
Los elementos adicionales integrados por el tercer grupo fueron los siguientes: como soporte o apoyo a la garantía, plantearon: “Porque el vecino conoce a la familia desde hace tiempo y es capaz de identificar sus voces”. El cualificador modal presentado fue: “Probablemente”, mientras que la condición de excepción o refutación fue: “Sin embargo, es complicado escuchar las voces desde el piso inferior, porque el techo puede distorsionar las voces”. Se destaca especialmente el soporte o apoyo a la garantía, donde los estudiantes apelan a un argumento de autoridad al referirse a un testigo confiable, argumentando que el vecino, por su cercanía y familiaridad con la familia, posee la capacidad de identificar las voces con precisión.

Este resultado resalta que los estudiantes comprenden la función del soporte como un elemento que fortalece el argumento y en el cual se recurre a, también, argumentos de autoridad.

Por otro lado, se evidencia un uso adecuado del cualificador modal al emplear el adverbio “probablemente”, lo que destaca la importancia de matizar afirmaciones dentro de un argumento, permitiendo que este sea percibido como más realista y sólido. Asimismo, la condición de excepción propuesta por los estudiantes demuestra que lograron identificar y explicitar posibles escenarios de refutación, comprendiendo la función de este elemento adicional dentro de la estructura argumentativa y su contribución a anticipar objeciones a su argumento.

Figura 7

Esquema del argumento elaborado por el tercer grupo



Fuente: Elaboración propia

- *Análisis de los resultados obtenidos en la secuencia didáctica #3*

Los resultados obtenidos en esta tercera secuencia didáctica muestran avances y desafíos en la comprensión y aplicación del modelo argumentativo de Stephen Toulmin por parte de los estudiantes.

En lo que respecta a las respuestas dadas por los estudiantes en la pregunta abierta sobre *¿Cómo pueden influir estos tres elementos en la solidez de un argumento?* refleja tanto el nivel de apropiación teórica como las percepciones individuales sobre los elementos adicionales del argumento. Por un lado, la preocupación de algunos estudiantes por el posible impacto negativo del cualificador modal y la refutación en la fortaleza del argumento evidencia una reflexión en cuanto a la pertinencia de usar estos elementos en el argumento, como también podría indicar una comprensión parcial de su función estratégica. Y por otro lado, la postura de los estudiantes que reconocieron la importancia de estos elementos para prever críticas y fortalecer la estructura argumentativa sugiere una comprensión y apropiación del modelo.

En cuanto a la reconstrucción de argumentos basada en la película *Doce hombres en pugna*, se evidenció una comprensión diversa entre los grupos. El primer grupo mostró solidez en la identificación y formulación de los elementos básicos del argumento, aunque la omisión del soporte a la garantía destaca una limitación recurrente en la integración completa del modelo. No obstante, este grupo destacó en el uso del elemento de condición de excepción o refutación, al introducir una narrativa alternativa y plantear una posible hipótesis al mencionar: “a menos que el chico hubiera estado huyendo del verdadero asesino”. Este ejemplo refleja cómo el cine, al

establecer un vínculo emocional con el público, puede involucrar emociones que fomentan una participación más profunda y reflexiva en el análisis argumentativo.

El segundo grupo logró incluir algunos elementos adicionales como el cualificador modal y una refutación, aunque presenta dificultades de cohesión y profundidad en la formulación de sus argumentos, especialmente en el desarrollo del soporte y en la claridad de la condición de excepción. Por su parte, el tercer grupo, compuesto por estudiantes que no asistieron a la secuencia anterior, demostró una capacidad destacable para integrar los elementos básicos y algunos adicionales, como el soporte, el cualificador modal y la refutación, aunque con ciertos aspectos de mejora en la formulación precisa de la garantía y un mejor análisis del soporte presentado.

5.5 Evaluación de la estrategia lúdico-pedagógica

Los criterios de evaluación establecidos para la propuesta lúdico-pedagógica no solo se enfocaron en medir el grado de cumplimiento de las competencias trabajadas en cada secuencia didáctica, sino que también ofrecieron una valoración integral del desempeño y las actitudes de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades.

En general, la disposición positiva de los estudiantes fue un aspecto destacado que facilitó la ejecución de las actividades. Su participación activa y motivación sugieren que el diseño lúdico-pedagógico basado en el cine logró captar su interés y establecer un vínculo emocional con el público, involucrando emociones que fomentan una participación más profunda y reflexiva en el análisis argumentativo, creando así, un entorno de aprendizaje dinámico y significativo. Sin embargo, en la primera secuencia didáctica, orientada a la identificación y

diferenciación de los modos de discurso, se evidenciaron dificultades significativas. En particular, los estudiantes tendieron a confundir el modo explicativo/descriptivo con otros modos discursivos, lo que indica que la competencia relacionada con la comprensión de las características fundamentales de la argumentación como modo de organización del discurso no se alcanzó completamente.

En contraste, la segunda secuencia didáctica, centrada en la identificación, comprensión y abstracción de los elementos básicos del modelo argumentativo de Toulmin (datos, conclusión y garantía), mostró resultados satisfactorios. Los estudiantes demostraron un entendimiento sólido de la relación entre estos componentes y evidenciaron un uso adecuado de la estructura básica del modelo. Esto sugiere que lograron interiorizar las competencias planteadas, consolidando su habilidad para analizar y descomponer los elementos fundamentales de un argumento.

En cuanto a la tercera secuencia didáctica, orientada a la comprensión e identificación de los elementos adicionales del modelo de Toulmin (soporte, cualificador modal y refutación), los resultados fueron parciales. Aunque los estudiantes lograron una apropiación teórica adecuada de estos elementos, su aplicación práctica fue desigual. Un grupo destacó al implementar de manera integral los elementos del argumento, mientras que los otros dos presentaron dificultades para integrar el soporte con la garantía, lo que afectó la cohesión y la eficacia de sus argumentos. Esto evidencia avances significativos en la comprensión conceptual, pero una implementación práctica que varió entre los grupos.

En síntesis, aunque la propuesta lúdico-pedagógica permitió importantes avances en la comprensión de los elementos básicos y adicionales del modelo argumentativo, así como en el

reconocimiento de la argumentación como modo discursivo, las competencias no se alcanzaron completamente ni de manera uniforme en todas las secuencias ni entre todos los estudiantes.

Tabla 6

Síntesis de resultados por secuencia didáctica

Resultados de la secuencia #1: Diagnóstico sobre identificación de los modos de organización del discurso		
Resultados obtenidos:	Entre los principales resultados obtenidos se destacan los siguientes: 1. Los estudiantes mostraron una alta receptividad y participación activa durante las sesiones de clase, lo que facilitó el desarrollo de las actividades planteadas. 2. Se evidenciaron dificultades para identificar con precisión las características distintivas de los diferentes modos del discurso, siendo el modo explicativo/descriptivo frecuentemente confundido con otros tipos discursivos. 3. Los estudiantes enfrentan mayores dificultades al identificar el modo discursivo en textos escritos, en comparación con su identificación en contextos representados, como las escenas cinematográficas. 4. Se observó una comprensión limitada del concepto de argumentación, la cual fue simplificada por los estudiantes como "dar razones", dejando de lado otros aspectos esenciales de este proceso comunicativo.	
Resultados de la secuencia didáctica #2: Identificación de datos y conclusión; abstracción de garantía y formulación de argumentos simples		

Resultados obtenidos:	Entre los principales resultados obtenidos se destacan los siguientes: 1. Los estudiantes demostraron un entendimiento sólido de la relación entre los datos, la conclusión y la garantía, así como del rol que estos elementos desempeñan en la construcción del argumento. 2. Se logró una adecuada identificación y descomposición de los elementos básicos del argumento, evidenciando un uso correcto de la estructuración fundamental (datos, conclusión y garantía). 3. En uno de los grupos, se identificó una falta de cohesión discursiva, atribuida a la ausencia de conectores lógicos necesarios para integrar de manera efectiva los elementos del argumento.
Resultados de la secuencia didáctica #3: Los elementos adicionales en la secuencia argumentativa (soporte, cualificador modal y condición de excepción o refutación)	
Resultados obtenidos:	Entre los principales resultados obtenidos, se destacan los siguientes: 1. Los estudiantes demostraron una comprensión y apropiación teórica de los elementos del modelo argumentativo. 2. En dos de los tres grupos participantes se evidenciaron dificultades para integrar el soporte a la garantía dentro del argumento, lo que limitó la implementación completa del modelo. 3. Un grupo logró una implementación integral de los elementos del argumento, reconstruyendo de manera exitosa un esquema argumentativo completo. 4. En algunos casos, se observó la ausencia de conectores lógicos necesarios para una integración discursiva efectiva de los elementos argumentativos, lo que afectó la cohesión textual. 5. El uso del cine, al establecer un vínculo emocional con el público, involucra emociones que fomentan una participación más profunda y reflexiva en el análisis argumentativo.

Fuente: Elaboración propia

6. CONCLUSIONES

Podemos concluir que esta estrategia lúdico pedagógica destaca la efectividad del uso del cine como herramienta didáctica para el desarrollo de habilidades argumentativas, facilita la enseñanza de la argumentación, específicamente del modelo argumentativo de Toulmin, a nivel universitario y consigue una amplia participación voluntaria y motivación de los estudiantes al involucrar sentimientos y emociones que hacen que tomen una postura ante la situación presentada. Asimismo, se destaca que todos los participantes lograron abstraer uno de los elementos con más complejidad en la secuencia argumentativa como es la garantía, mostrando comprensión de este componente clave del argumento.

De igual forma, es importante mencionar que en los resultados se encontraron aspectos importantes a tener en cuenta como las dificultades para identificar con precisión las características distintivas de los diferentes modos del discurso, siendo el modo explicativo/descriptivo frecuentemente confundido con otros tipos discursivos ya que, este modo del discurso es el más usado por los estudiantes en el aula de clase.

Los aportes al campo del español y la filología de esta propuesta lúdico pedagógica radican en el desarrollo de habilidades discursivas para una mejor comunicación en la que las ideas sean sustentadas mediante un pensamiento razonado que le brinde herramientas a los estudiantes de defender su opinión, contraargumentar puntos de vista y comunicarse de manera asertiva en diferentes esferas de comunicación social. Asimismo, aporta en la formación de ciudadanos propositivos y críticos ante la información a la que se ven expuestos en la vida cotidiana.

De igual forma, la transformación en las prácticas educativas, con relación a la enseñanza de la argumentación que suele ser difícil de comprender para muchos estudiantes y que se requiere no solo de tiempo de trabajo sino de motivación e interés, son esenciales para que el estudiante logre una mejor receptividad del tema y alcance un aprendizaje significativo al incluir prácticas relevantes de su vida cotidiana, especialmente la relacionada con momentos de ocio, como la visualización de películas, logrando trabajar de una mejor manera las competencias para el desarrollo de habilidades argumentativas que aportan a los procesos de lectura y escritura en la educación superior.

Este modelo argumentativo usado en esta propuesta lúdico pedagógica deja unos datos importantes sobre sus limitaciones y potencialidades en el campo académico de la enseñanza en la educación superior en América Latina como también en el método de aplicación en las secuencias didácticas planeadas.

La problemática trabajada en esta estrategia lúdico-pedagógica recoge la necesidad de los estudiantes de fortalecer su capacidad argumentativa y ahondar en los diferentes elementos que hacen parte de un argumento como también de los conceptos que lo componen, lo que contribuye a un amplio conocimiento del campo conceptual de la argumentación y su aplicación en contextos empíricos y elaborados aportando en la construcción de textos académicos propios de las diferentes disciplinas de los estudiantes, como también en contextos laborales donde la escritura formal hace parte del campo laboral.

Por otro lado, esta investigación puede seguir desarrollándose en diferentes campos disciplinares, entre ellos la psicología, explorando en cómo el cine puede influir en la motivación, la

atención en el aula de clase, la empatía ante grandes problemáticas representadas mediante el cine, pero, además, en la influencia de un diálogo razonado y argumentado ante los conflictos humanos.

En el ámbito educativo, esta propuesta puede seguir desarrollándose adaptándola a niveles educativos previos, como la educación media, investigando cómo la exposición temprana del modelo de Toulmin ayuda al desarrollo de habilidades en la lectura crítica, la cual resulta importante ya que los jóvenes se preparan para enfrentar la vida universitaria.

Por último, esta propuesta puede incorporar el uso de otros géneros cinematográficos como los documentales, las series, el anime, la comedia, la ciencia ficción entre otros, para enriquecer más las aplicaciones lúdico-pedagógicas de interés para los jóvenes y cómo estas les ayuda a construir e identificar argumentos. Asimismo, el uso de otros modelos de la argumentación o teorías argumentativas.

REFERENCIAS

Álvarez, G., & García Rubiano, M. (2017). Dificultades de estudiantes universitarios en la comprensión de textos argumentativos. *Educación y Humanismo*, 19(32), 18-30.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2529>

Andrews, R. (2010). *Argumentation in Higher Education: Improving Practice through Theory and Research* (1.^a ed.). Routledge.

<https://www.routledge.com/Argumentation-in-Higher-Education-Improving-Practice-Through-Theory-and/Andrews/p/book/9780415995016>

Aponte Buitrago, A., & Cardozo Rincón, G. (2018). El fortalecimiento de la competencia argumentativa de los aprendientes de ELE (Español como Lengua Extranjera) a través de la publicidad colombiana. *Jangwa Pana*, 17(2), 217-229.

<https://doi.org/https://doi.org/10.21676/16574923.2462>

Bajtín, M. M. (2003). *Estética de la creación verbal* (10.^a ed.). Siglo veintiuno editores.

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zNoiLwEJckUC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Est%C3%A9tica+de+la+creaci%C3%B3n+verbal&ots=L10uwvfl_L&sig=LL--694t_OBWslqERje_3fp9oyU#v=onepage&q=Est%C3%A9tica%20de%20la%20creaci%C3%B3n%20verbal&f=false

Bañales Faz, G., Araujo Alvineda, N., Vega López, N. A., Reyna Valladares, A., & Rodríguez Zamarripa, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 879-910.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662015000300009&script=sci_abstract&lng=pt

Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Araujo Alvineda, N., Reyna Valladares, A., & Rodríguez, B. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 879-910.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662015000300009&script=sci_abstract

Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Reyna Valladares, A., Pérez Amaro, E. G., & Rodríguez Zamarripa, B. S. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: Retos de alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, XXIV(2), 29-52. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65452531002.pdf>

Bermejo-Luque, L. (2011). *Giving Reasons: A Linguistic-pragmatic approach to argumentation theory*. Springer.

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LKGO_RdQV_wC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Giving+Reasons:+ALinguistic-pragmatic+approach+to+argumentation+theory&ots=s5Fi4fSKiN&sig=Wu6H2q5q8izZAj-gb3_K4HDyL00#v=onepage&q=Giving%20Reasons%3A%20ALinguistic-pragmatic%20approach%20to%20argumentation%20theory&f=false

Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: Características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Cultura y Lenguaje*, 7(2), 51-63.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1174/021470395321340439>

Cardozo Rincón, G., & Barrios Andrade, D. F. (2021). Estrategias para fortalecer la competencia argumentativa en estudiantes universitarios. *Rastros Rostros*, 23(1), 1-27.

<https://doi.org/https://doi.org/10.16925/2382-4921.2021.01.03>

Cassany, D. (2009). *Leer, comprender e interpretar en EFE en línea*. 19-39.

https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/20/20_0019.pdf

Castellaro, M., & Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el sociocons-tructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(108), 140-156. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>

Cruz Aguilar, M. de L. (2016). *Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior y su relación con las creencias epistemológicas* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/43576>

Eemeren, F., Houtlosser, P., & Snoeck Henkemans, F. (2007). *Argumentative indicators in discourse* (1.^a ed., Vol. 12). Springer Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6244-5>

Eemeren, V., Frans, H., & Grootendorst, R. (2007). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica* (2.^a ed.). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2002. <https://hdl.handle.net/11245/1.286059>

Eemeren, F. van, & Grootendorst, R. (2003). *A systematic theory of argumentation: The Pragma-dialectical approach*. Cambridge University Press.

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zwrT59ghp9UC&oi=fnd&pg=PP9&dq=A+systematic+theory+of+argumentation:++The+Pragma-dialectical+approach&ots=-nvTR74wCO&sig=hEAMQIV3obHohnX_37wB-zYP8rs#v=onepage&q=A%20systematic%20theory%20of%20argumentation%3A%20%20The%20Pragma-dialectical%20approach&f=false

Ferretti, R. P., & Graham, S. (2019). Argumentative writing: theory, assessment, and instruction. *Springer Link*, 32, 1345-1357.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11145-019-09950-x>

García-Barrera, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: Una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. *Revista de Educación a Distancia*, 45, 1-20. <https://revistas.um.es/red/article/view/238191/181281>

Gareca, D., & Colombo, M. E. (2013). Investigación documental sobre metodologías para la promoción de habilidades argumentativas escritas en países hispanohablantes, período 2000-2012. *Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología UBA*, 20(1), 159-165.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862013000100014&script=sci_arttext

Govier, T. (2010). *A practical study of argument* (7.^a ed.). Wardsworth Thomson Learning.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/101611186/A-Practical-Study-of-Argument-7th2009BB-S1-libre.pdf?1682719019=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_practical_study_of_argument_Trudy_Govi.pdf&Expires=1709948304&Signature=TX3GKhPCM0-irzuLyJc9OntWgU68lgAe0EpqdNuTYylj89gZF03r3wyxjbHTJGIB8q3KTr6jb4VE4GYDXmcsHMvKMTIWVnlKIG2m3zEuWnfqScuun4l4WGLZajb8rOIeHgDJz4LAL~1OV0m04ITDh1w4MI0FB~trpJMMIqdHwtLAulic80nUgEEC1b8wVcs4glIEixSJWndSH3ibdzdyoO-i5F2OuMvROIdnKrtKhMaWaT8Ku1-VLoWRt3Ue9jHZyg1S-V7R1OuNI2kc~wZJBaBxf-EwA7Ny1T3QeBCYnibu5IdAVwYHJ16fIRjdzPyYe6Nb4bI5~AU1lpNlkTn7CiA__&Key-Pair-Id=APK-AJLOHF5GGSLRBV4ZA

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice* (1.^a ed.).

Casa del Libro.

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=prvRHZ7DrIcC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Reading+in+a+second+language:+Moving+from+theory+to+practice&ots=DEffOtYS-x&sig=A44C-OfIGQfGclAUP_JpNNzSTxg#v=onepage&q=Reading%20in%20a%20second%20language%3A%20Moving%20from%20theory%20to%20practice&f=false

Hampe, D., & Irions, A. (2015). Arguing to display identity. *Argumentation*, 29, 389-416.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10503-015-9351-9>

Harada Olivares, E. (2009). Argumentos, formalización y lógica informal. *Ciencia Ergo Sum*, 16(2), 125-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5035118>

Ibáñez, E., & Zangaro, M. (2010). *El proceso de producción de textos argumentativos en estudiantes universitarios*. IV Congreso Internacional de Letras, Buenos Aires, Argentina, Argentina.

<http://2010.cil.filo.uba.ar/sites/2010.cil.filo.uba.ar/files/232.Ib%C3%A1%C3%B1ez-Zangano.pdf>

Jacobs, S. (2016). Employing and exploiting the presumptions of communication in argumentation: An application of normative pragmatics. *Informal Logic*, 26(2), 159-191.

<https://doi.org/https://doi.org/10.22329/il.v36i2.4661>

Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral.

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54388832/jakobson-libre.pdf?1505003424=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DJakobson.pdf&Expires=1710605913&Signature=ENQa-BxRL1qdrs2TBt5SsqAy9MJ5rC-j5F69074rDgRgGkasayVcT3nDDoqOHaVKm4izbYVjklhf8XJe6V6QVUwRvDcyJgOts4ALhBfVPJiXZGpY-nQLZ4qM64OWMEZEVFBWNAbJsQ6hS6bw9VSLWR-kMLXfRyFvXzb4cPctJ9xqOOXd0i8MX15HGpksVPIp2dsvk5TSOCfc>

4xLeI6ldwyAKvGBP6er8qhwfFCiVe4eXR9YZ6jCtysY5eXjS9CyXLrt6I3gl3LFUre5EdTEg
 QvjlhZ877uAI3cNG8DnNPTS9MmdSOBgzT6tbUnvHc1ENayRnLXYq1Yfn1hoZ9wiwtA__
 &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Johnson, R. (2000). *Manifest Rationality: A pragmatic theory of argument* (1.^a ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410606174>

Kant, I. (1883). *Crítica de la razón pura*. Gaspar, Editores.
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/critica-de-la-razon-pura--texto-de-las-dos-ediciones/>

Larraín, A., Freire, P., Moretti, R., Requena, M., & Sabat, B. (2015). ¿La Universidad de Chile promueve las habilidades de argumentación escrita? Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica. *Calidad de la Educación*, 43, 201-228. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200007>

Lasso Revelo, J. D., & Vallejo Jiménez, H. A. (2018). *Principales dificultades en la escritura de textos argumentativos que presentan los estudiantes en la asignatura de lectura y producción de textos nivel i semestre b del 2017 y semestre a del 2018 de la Universidad de Nariño de la Ciudad de Pasto* [Tesis de Pregrado, Universidad de Nariño].
<http://sired.udenar.edu.co/id/eprint/8147>

Leguizamón Bayona, M. E., Martínez Silva, R. H., Indira, R. C., Jannette, Rueda Cifuentes, J. I., & Ortiz Hoyos, N. R. (2019). *Secuencias didácticas como elemento de transformación de las prácticas pedagógicas para fortalecer la competencia argumentativa* [Tesis de Maestría, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/35563>

Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43(6), 332-360. <https://doi.org/https://doi.org/10.1159/000022695>

López, E., & Padilla, C. (2011). Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de humanidades. *PRAXIS: Revista de Psicología*, 2(20), 61-89.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3996604.pdf>

Marafioti, R. (2003). *Los patrones de la argumentación: La argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Editorial Biblos.

Martínez S., M. C. (2002). *Lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres*.

Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.

Maturana, H., & Varela, F. (2006). *De máquinas y seres vivos Autopoiesis: La organización de lo vivo* (6.^a ed.). Editorial Universitaria: El mundo de las ciencias.

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=NFWInYqvVOMC&oi=fnd&pg=PA9&dq=De+m%C3%A1quinas+y+seres+vivos:+Autopoiesis&ots=Qe_wkggfe8&sig=feqJjovzAD4zwUAVclWgWdRbyhw#v=onepage&q=De%20m%C3%A1quinas%20y%20seres%20vivos%3A%20Autopoiesis&f=false

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigacion Educativa* (5.^a ed.).

Merce Garcia, M., & Sibel, E. (2015). *Epistemic practices and thinking in science: Fostering teachers' development in scientific argumentation* (1.^a ed.). Routledge.

<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315797021-39/epistemic-practices-thinking-science-sibel-erduran-merce-garcia-mila>

Miralda Banda, Andrea. (2020). *Análisis del desarrollo de la competencia argumentativa y propuesta de Intervención en educación primaria* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].

<http://hdl.handle.net/2445/172669>

Molina Olivares, M., & Mancilla González, P. (2014). Diagnóstico de las habilidades argumentativas orales de estudiantes de primer año de enfermería, kinesiología, nutrición y dietética y terapia ocupacional durante el segundo semestre de 2013. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 5(1), 104-120.

<https://revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/93>

Monasterio, D. (2022). *Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan el segundo año en la carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de La Matanza, durante el ciclo 2021*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de la Matanza].

<https://repositoriocytc.unlam.edu.ar/handle/123456789/1585>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior - 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (Vol. 1).

UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

Paredes, R. E. (2018). Competencia argumentativa oral desde el modelo metadiscursivo en estudiantes de segundo ciclo de educación superior. *Helios*, 2(2), 353-370.

<http://journal.upao.edu.pe/Helios/article/view/1031>

Paul, R., & Elder, L. (2020). *The miniature guide to critical thinking, concepts and tools* (8.^a ed.). Rowman y Littlefield.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Cm6pDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA4&dq=The+miniature+guide+to+critical++thinking,+concepts+and+tools&ots=Yd1ybqDi1M&sig=vhpj>

NKwDOF9lhrTBm8RXc49jLbw#v=onepage&q=The%20miniature%20guide%20to%20critical%20thinking%20concepts%20and%20tools&f=false

Peralta, N. (2010). Teoría del conflicto sociocognitivo. De la operacionalidad lógica hacia el aprendizaje de conocimientos en la investigación experimental. *Revista Intercontinental de Psicología y educación*, 12(2), 121-145. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/14038>

Peralta, N. S., Castellaro, M., Tuzinkievicz, M. A., & Curcio, J. M. (2023). Argumentación en jóvenes universitarios: Revisión de investigaciones realizadas desde el socioconstructivismo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5783>

Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela* (1.ª ed.). Ediciones Noreste. http://132.248.192.241/~iisue/www/seccion/SEP/docs/Perrenoud_Ph_cap3_Consecuencias_para_el_trabajo_del_profesor.pdf

Plantín, C. (2012a). *La argumentación : Historia, teorías, perspectivas* (1.ª ed.). Editorial Biblos.

Plantín, C. (2012b). *La argumentación: Historia, teorías, perspectivas* (1.ª ed.). Biblos.

Quintero Ramirez, M. Y., & Vela Valderrama, Y. (2016). Estado de la investigación sobre la comprensión de la lectura en estudiantes universitarios. *Rastros Rostros*, 18(32), 51-63. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.16925/ra.v18i32.1177>

Ramírez Ramírez, E. del R., & Rojas Burbano, R. F. (2014). *El modelo didactext como estrategia didáctica que favorece el desarrollo de la competencia argumentativa escrita – cae- en los estudiantes del grado octavo de la “Institución Educativa Genaro León” del municipio*

de Guachucal – Nariño [Tesis de maestría, Universidad de Nariño].

<http://sired.udenar.edu.co/id/eprint/1308>

Raventos, M. E. (2012). *Desempeño argumentativo de estudiantes que inician la universidad*.

344-348. <https://www.aacademica.org/000-072/495>

Ricoeur, P. (2013). *Teoría de la interpretación* (6.^a ed.). Siglo Veintiuno Editores.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0z6hi-xO4-wC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Teor%C3%ADa+de+la+interpretaci%C3%B3n&ots=SR2hW5sF4p&sig=aL1dU13tCg34zDsA1yavHeY3bUw#v=onepage&q=Teor%C3%ADa%20de%20la%20interpretaci%C3%B3n&f=false>

Ruiz, F., & Ocampo, L. (2019). Relaciones de cooperación y especialización entre la argumentación y múltiples lenguajes en la clase de ciencias. *Didáctica: Revista de investigación en didácticas específicas*, 5, 57-72.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1344/did.2019.5.57-72>

Ruiz Ortega, F. J., & Dussán, C. (2021). Competencia argumentativa: Un factor clave en la formación de docentes. *Educación y Educadores*, 24(1), 30-50.

<https://doi.org/https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.2>

Santibáñez, C. (2014). ¿Para qué sirve argumentar problematizando teórica y empíricamente el valor y la función de la argumentación? *Círculo de Lingüística Aplicada a la*

Comunicación, 58, 153-205. <https://doi.org/http://dx.doi.org/>

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 43-64.

<file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-DosModelosExplicativosDeLosProcesosDeComposicionEs-48395.pdf>

Serrano de Moreno, S. (2001). *La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente*. 46th. Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura, New Orleans, Estados Unidos.

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1129-la-argumentacion-como-problema-en-la-composicion-escrita-de-estudiantes-de-formacion-docentepdf-cU7rP-articulo.pdf>

Siegel, H., & Biro, J. (2008). Rationality, reasonableness, and critical rationalism: Problems with the pragma-dialectical view. *Argumentation*, 22(2), 191-203, 22, 191-203.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10503-007-9063-x>

Smokrovic, N. (2015). Argumentation as a Means for Extending Knowledge. *Croatian Journal of Philosophy*, 15(44), 224-231. <https://hrcak.srce.hr/file/246529>

Solís, M. C. (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada: Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos* (2.^a ed., Vols. 1-3). Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina.

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/783-aprendizaje-de-la-argumentacion-razonada-desarrollo-tematico-en-los-textos-expositivos-y-argumentativospdf-QO2sj-libro.pdf>

Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencia en la educación superior: El enfoque complejo*. 30.

[file:///C:/Users/usuario/Downloads/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)

Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.

Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Península Barcelona.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-46882007000200012&script=sci_arttext

Trillos Pacheco, J. J. (2015). La lectura hipermedial y su incidencia en la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palabra Clave*, 16(3), 944-992.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-82852013000300011&script=sci_arttext

Tuzinkievicz, M. A., Peralta, N. S., Castellaro, M., & Santibáñez, C. (2018). Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados.

LIBERABIT, 24(2), 231-247. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.05>

Uribe enciso, O. L., & Carrillo-García, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10(2), 272-285.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-38032014000200017&script=sci_arttext

Valdés León, G. S. (2021). Habilidades argumentativas y riqueza léxica en un curso de educación superior. *Cogency, Journal of reasoning and argumentation*, 13(1), 105-124.

<http://hdl.handle.net/10553/115236>

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1.^a ed.). Crítica.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44777042/Vygotski_-_El_desarrollo_de_los_procesos_psicologicos_superiores_-_Cap_IV-libre.pdf?1460769128=&response-content-disposition=inlinene%3B+filename%3DEL_DESARROLLO_DE_LOS_PROCESOS_PSICOLOGIC.pdf&Expires=1710605360&Signature=WxXHxuWRP1MvGJWtalDRAimpTLY6ZGwOdT7~LHPbcHSDipuCWjVKhsCl~imIX1dBl2Um09bDrUmgh4ZGkk~oPww6UYFEnJyZwvq-iO9cAIQ4ijvdKQX-kM8MzPeJNmO9gCCa78ZxJ6skaqKvGG-kA-S4mie3aBYSaILOoWYG9K7s2HDNKHIdFMAdcEUwN1EVW7iEvQhqNWLjdcoEM~yAewQ~afpSIMIGkxTiGtlz86HNMWdJAo6

w7BXpF-qN9uMpGHSWdPf4IsYAJ3xYZ-sLSywx21E0UaCRJH~irr5eOKSb3TAjZ~mNFD5
rxDw1Y7VsD6YHJbcsN6gBICsYw6Pn~g__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Vygotsky, L. S. (2014). *Pensamiento y lenguaje* (3.^a ed.). Editorial Pueblo y Educación.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=CGM0EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Pen
samiento+y+lenguaje&ots=Hc5lp2FI-f&sig=oje-ldZnEaVyF9qJTtpTyK6a-ME#v=onepage&q
=Pensamiento%20y%20lenguaje&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=CGM0EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Pen
samiento+y+lenguaje&ots=Hc5lp2FI-f&sig=oje-ldZnEaVyF9qJTtpTyK6a-ME#v=onepage&q
=Pensamiento%20y%20lenguaje&f=false)

Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. 4,
14.

[file:///C:/Users/usuario/Downloads/Evaluar%20competencias%20es%20evaluar%20procesos
%20en%20la%20resolucion%20de%20situaciones%20problema.pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Evaluar%20competencias%20es%20evaluar%20procesos
%20en%20la%20resolucion%20de%20situaciones%20problema.pdf)

Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (7.^a ed.). Editorial Graó.

Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (1a ed., Vol. 1–1).
Miño Y Dávila Editores.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista
cognoscitivo* (Vol. 3). México: Trillas.

Parra Moreno, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7,
57–77.

Vidnay Noel, V. A. (2021). La investigación formativa en la universidad. *Revista
Latinoamericana Ogmios*, 1(1), 7–8. <https://doi.org/10.53595/rlo.2021.1.001>

Llatas Altamirano, L. J. (2016). Programa Educativo para el Aprendizaje Autónomo basado en
Estrategias didácticas fundamentadas en el uso de las tecnologías y comunicación. La

- investigación formativa de los estudiantes del primer ciclo de la USAT. *Publicaciones y Divulgación Científica*, 347. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10630/11732>
- Sabariego Puig, M., Cano Hila, A. B., Gros Salvat, B., & Piqué Simón, B. (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. *Contextos Educativos*, 26, 239–256. <https://doi.org/https://doi.org/10.18172/con.4326>

ANEXOS

Anexo A. Momento de implementación de la propuesta lúdico-pedagógica en la clase de Comprensión y producción de textos académicos	115
Anexo B. Grupo de estudiantes con el material didáctico	116
Anexo C. Portada del material didáctico.....	117
Anexo D. Unidad 1 del material didáctico,	118
Anexo E. Actividad de la unidad 1 del material didáctico	119
Anexo F. Actividad de argumentación de la unidad 1 del material didáctico	120
Anexo G. Unidad 2 del material didáctico.....	121
Anexo H. Actividad de la unidad 2.....	122
Anexo I. Unidad 3 del material didáctico.....	123
Anexo J. Definición y ejemplos de elementos adicionales del argumento de la unidad 3.....	124
Anexo K. Actividad de la unidad 3.....,,	125
Anexo L. Hoja de trabajo y pregunta reflexiva de la Unidad 3.....	126
Anexo M. Matriz para la redacción del estado de la cuestión.....	127
Anexo N. Fichas bibliográficas.....	128

Anexo A. Momento de implementación de la propuesta lúdico-pedagógica en la clase de Comprensión y producción de textos académicos



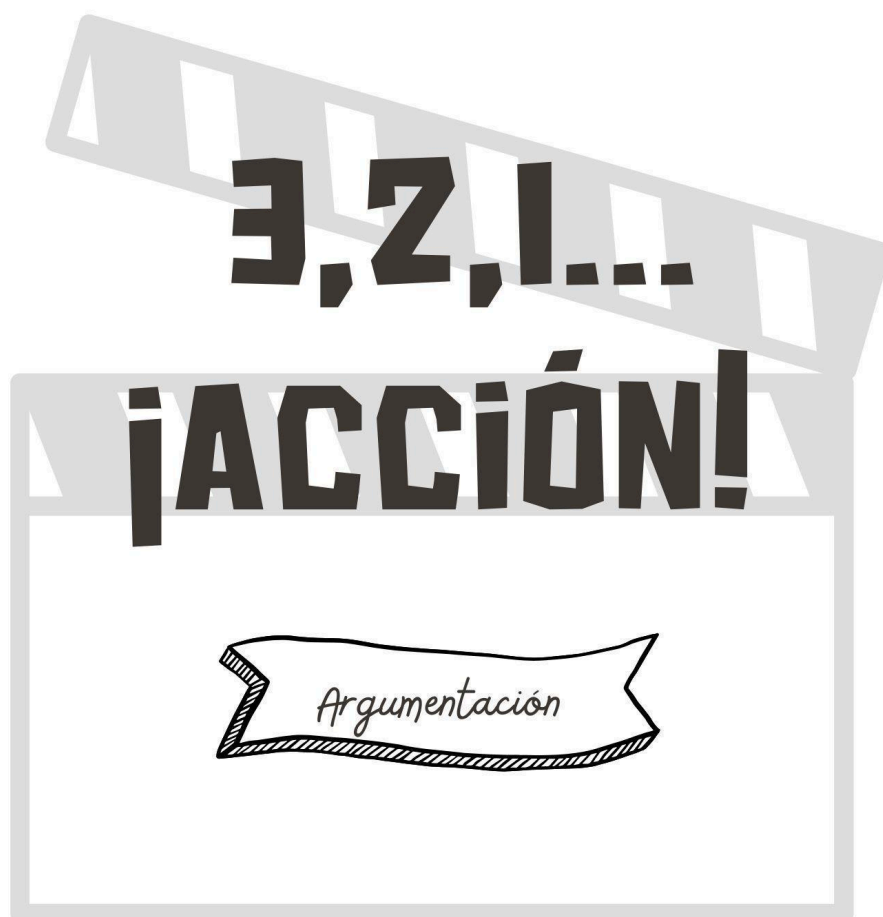
Fuente: Elaboración propia

Anexo B. Grupo de estudiantes con el material didáctico

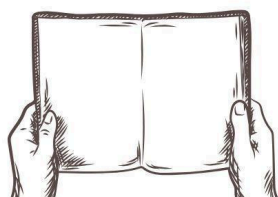


Fuente: Elaboración propia

Anexo C. Portada del material didáctico



*Teoría de
Stephen Toulmin*



Fuente: Elaboración propia

Anexo D. Unidad 1 del material didáctico

UNIDAD 1: IDENTIFICANDO Y DIFERENCIANDO MODOS DE ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO

Objetivo de la unidad 1:

Diagnosticar el conocimiento inicial sobre los modos de organización del discurso y lo que los diferencia uno del otro.

- Conoce el concepto de discurso y la diferencia entre modos de organización del discurso.

¿QUÉ ES DISCURSO?

El discurso es un conjunto de enunciados orales o escritos, que se organizan de manera coherente para cumplir una función comunicativa específica, por ejemplo, describir, narrar, argumentar o explicar algo. Este puede ser monológico o dialógico (Plantin, 2012).

¿QUÉ DIFERENCIA CREES QUE HAY ENTRE CONTAR UNA HISTORIA Y DEFENDER UNA IDEA?

Contar una historia implica una secuencia de eventos organizados de forma cronológica (Plantin, 2012), mientras la defensa de una idea implica probar la validez de una afirmación mediante un esquema de justificación lógica y estructurada (Toulmin, 2003).



- Existen distintas formas de organizar lo que decimos, es decir, distintas formas de organizar el discurso, por ejemplo al momento de narrar, describir, exponer, explicar, dialogar o argumentar. Conoce a continuación los cinco modos de organización del discurso.

Fuente: Elaboración propia

Anexo E. Actividad de la unidad 1 del material didáctico

MODOS DE ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO:

Narrativo: Es un relato de hechos y eventos organizados de manera cronológica.

Descriptivo: Se da detalles específicos sobre personas, objetos o lugares.

Exposición/Explicación: Es la presentación clara de información o ideas sin intentar convencer.

Diálogo: Es un intercambio comunicativo entre dos o más interlocutores. Este modo se caracteriza por la reproducción directa de las palabras de los participantes, a menudo marcadas por elementos discursivos como turnos de habla.

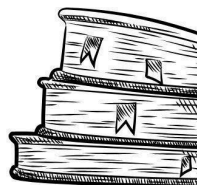
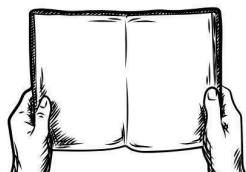
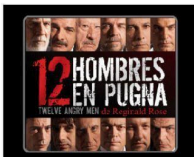
Argumentación: Es la defensa de una idea a través de razones y evidencias.

ACTIVIDAD

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: FRAGMENTO DE PELÍCULA Y DISCUSIÓN

- Para esta actividad mira los dos fragmentos de película e identifica qué modo de organización del discurso predomina en cada fragmento.
- Luego de ver los dos fragmentos haz una comparación entre ellos respondiendo a las preguntas de cada fragmento.

PELÍCULAS :



Fuente: Elaboración propia

Anexo F. Actividad de argumentación de la unidad 1 del material didáctico

Texto 5:

—¿Vas a la reunión esta tarde? —preguntó Luis, mirando a María con curiosidad.
 —Sí, pero solo un rato. Tengo mucho trabajo que terminar —respondió ella, mientras guardaba sus libros.
 —Entiendo. ¿Te acompaño? —sugirió Luis, sonriendo.
 —Me encantaría —dijo María, devolviendo la sonrisa.

1. Narrativo _ _ _ _
2. Descriptivo _ _ _ _
3. Expositivo/Explicativo _ _ _
4. Diálogo _ _ _
5. Argumentativo _ _ _

Pregunta abierta

-Argumente si está a favor o no de la eutanasia y por qué



Resultado de aprendizaje esperado:

Que el estudiante comprenda las características básicas de la argumentación en tanto modo de organización del discurso, diferenciándose de otros modos de organización como la narración, el diálogo, la descripción y la explicación/exposición.

Fuente: Elaboración propia

Anexo G. Unidad 2 del material didáctico

UNIDAD 2: IDENTIFICANDO DATOS CONCLUSIÓN Y GARANTÍA

Objetivo de la unidad 2:

Conocer lo que es la argumentación y el modelo argumentativo de Stephen Toulmin (datos, conclusión y garantía) para posteriormente llevarlo a la práctica mediante un fragmento de la película "12 hombre en pugna" donde identifique y descomponga los elementos del argumento usando la estructura de Stephen Toulmin.

¿QUÉ ES LA ARGUMENTACIÓN?

Entendemos la argumentación como uno de los grandes modos de organización del discurso el cual implica agrupar distintos tipos de información formando paquetes proposicionales, los cuales se conectan entre sí con el propósito de defender o atacar un punto de vista

STEPHEN TOULMIN: ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA INTERNA DE LA SECUENCIA ARGUMENTATIVA

Datos: Datos que apoyan la conclusión del argumento, hechos que, se presume, deben ser verificables en la realidad y objetivos.

Conclusión: Afirmación que el sujeto pretende que el otro acepte, la cual está basada en los datos presentados. Es el punto de vista defendido por el sujeto.

Dato: El cielo está nublado

Conclusión: Va a llover



Garantía: Cuando el cielo está nublado, generalmente se forma lluvia

Garantía: Regla de inferencia que hace posible el argumento. Remite a un conocimiento o contenido de carácter general que se presupone compartido.



Fuente: Elaboración propia

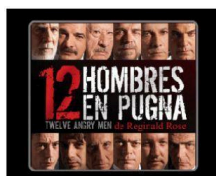
Anexo H. Actividad de la unidad 2

ACTIVIDAD

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: FRAGMENTO DE PELÍCULA

¡Vamos al debate!

Mira el fragmento de la película 12 hombres en pugna, del minuto 16:57 al minuto 19:55, en donde se inicia el debate y se presentan datos y conclusiones en contra del acusado:



- Identifica datos, conclusión y garantía presentados en la película.

Fichas de trabajo:

Dato: ¿Qué información o evidencia presenta el personaje?

Conclusión: ¿Qué afirmación intenta defender el personaje?

Garantía: ¿Qué asume el personaje que hace que su conclusión parezca válida?



Resultado de aprendizaje esperado: Que las y los estudiantes desarrollan la capacidad de identificar hechos e información objetiva recopilando datos relevantes que apoyen la discusión y que puedan identificar la información implícita (la garantía) y establecer relaciones entre conceptos o hechos que no se manifiestan de manera directa y deban ser inferidos.

Fuente: Elaboración propia

Anexo I. Unidad 3 del material didáctico

UNIDAD 3: LOS ELEMENTOS ADICIONALES EN LA SECUENCIA ARGUMENTATIVA (SOPORTE, CUALIFICADOR MODAL Y REFUTACIÓN)

Objetivo de la unidad 3:

Identificar y analizar los elementos de soporte, cualificador modal y refutación en los argumentos presentados en una escena de "12 hombres en pugna". Además, integrar estos elementos en sus propios argumentos.

ELEMENTOS ADICIONALES EN LA SECUENCIA ARGUMENTATIVA

Soporte de la garantía

Toulmin (2003. pp. 95-100) también advierte que la garantía tiene un Apoyo (También llamado "soporte" o "respaldo") que le da fuerza y estabilidad al argumento, es decir, da razones adicionales que refuerzan la validez de la garantía.



Fuente: Elaboración propia

Anexo J. Definición y ejemplos de elementos adicionales del argumento de la unidad 3

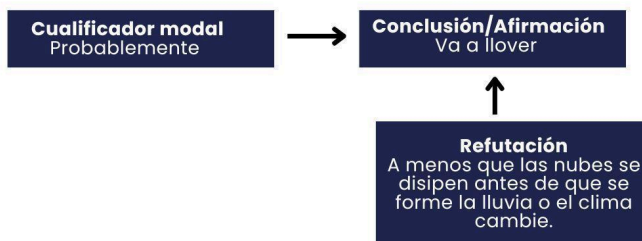
Cualificados modal

Asimismo, Toulmin (2003, pp.100-105) también explica que esta estructura argumentativa presenta un cualificador modal los cuales expresan el grado de certeza o fuerza con que se hace la afirmación en la conclusión, apareciendo de de forma lingüística, normalmente mediante adverbios que mitigan o atenúan lo que se afirma.



Condiciones de excepción o refutación

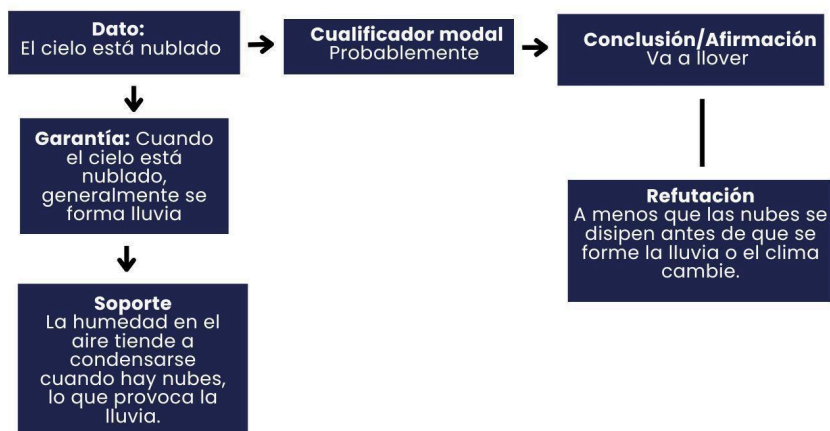
Por último, el argumento puede incluir un conjunto de contenidos proposicionales correspondientes a sus posibles **condiciones de excepción o de refutación**. A través de este elemento, el argumento puede explicitar sus posibles excepciones y/o adelantarse a las posibles críticas, reconociendo las posibles objeciones a la tesis. Este punto de la secuencia podemos identificarlo por la posible presencia de conectores argumentativos del tipo "a menos que" (Plantin, 2012, pp. 32-33; Toulmin, 2003, pp. 90-143).



Fuente: Elaboración propia

Anexo K. Actividad de la unidad 3

Finalmente, podemos ver el esquema argumentativo completo que, se escribe pues, de la siguiente manera:



ACTIVIDAD

Responda a las siguientes preguntas:

¿Cómo cree que estos tres elementos (soporte, cualificador modal y refutación) pueden influir en la solidez de un argumento?

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: FRAGMENTO DE PELÍCULA

- Mira la escena de *12 hombres en pugna* donde los personajes debaten y se presentan argumentos, por ejemplo, cuando uno de los jurados ofrece justificaciones adicionales o plantea posibles excepciones al caso. Fragmento desde el minuto 46 hasta el minuto 59 y del minuto 1:00 hasta el minuto 1:12 :



Ejercicio en grupos: Identifica en la escena los ejemplos de soporte, cualificador modal y refutación. Utiliza la hoja de trabajo.

Fuente: Elaboración propia

Anexo L. Hoja de trabajo y pregunta reflexiva de la unidad 3

Hoja de trabajo con preguntas para guiar su análisis

¿Cuál es el soporte que uno de los personajes usa para reforzar su garantía?

¿Qué modalizadores utiliza? ¿Cómo afectan estos la fortaleza del argumento?

¿Aparecen refutaciones o condiciones de excepción? ¿Cuáles?

Pregunta de reflexión

¿Cómo cree que el análisis de estos elementos en el cine les ayuda a mejorar su capacidad argumentativa en otros contextos?

Fuente: Elaboración propia

Anexo M. Matriz para el estado de la cuestión

Resumen Introductorio del capítulo:
Párrafo 1 (Comentar el propósito del capítulo y la metodología utilizada):
Párrafo 2 (Itinerario del capítulo y sus contenidos):

Grupo 1	Título dado al Grupo 1: Investigaciones diagnósticas	
	Párrafo Introductorio sobre el Grupo 1 (comentar cuántos trabajos son y qué tienen en común, qué es lo que los caracteriza):	
	Referencia bibliográfica de cada trabajo:	Resumen del trabajo:

Fuente: Elaboración propia

Anexo N. Fichas bibliográficas

Grupo 1	Diagnósticos sobre el desarrollo de las habilidades argumentativas en jóvenes universitarios	
	Referencia bibliográfica de cada trabajo:	Resumen del trabajo:
	Larraín, A., Freire, P., Moretti, R., Requena, M., & Sabat, B. (2015). ¿La Universidad de Chile promueve las habilidades de argumentación escrita? Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica. <i>Calidad de La Educación</i>, 43, 201–228. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200007	Un primer trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Larraín et al (2015), y su principal objetivo consistió en "explorar el desarrollo de habilidades de argumentación en estudiantes de educación superior" (p. 201). Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó en la aproximación de Leitão (2009) sobre la argumentación y los criterios de Govier (2010) para evaluar la calidad de las construcciones argumentativas. A nivel metodológico aplicó un enfoque cualitativo y un diseño secuencial, comparando estudiantes universitarios y estudiantes de formación técnica. Entre sus principales resultados, esta investigación encontró que, en general, los estudiantes, tanto del nivel técnico como del nivel profesional "presentan debilidades relativas en la capacidad de formular contra-argumentos. Los alumnos universitarios que más avanzan son los que están bajo el promedio en la Prueba de selección universitaria (PSU)." (Larraín, A., Freire, P., Moretti, R., Requena, M., & Sabat, B., 2015, p.201). Esta investigación resulta pertinente para nuestro trabajo en tanto aborda a la argumentación desde una mirada social y discursiva, y sobre todo, en cuanto analiza la relevancia que tiene la capacidad de enfrentar posiciones controversiales en el desarrollo de las habilidades argumentativas de los estudiantes.

	Lasso Revelo, J. D., & Vallejo Jiménez, H. A. (2018). <i>Principales dificultades en la escritura de textos argumentativos que presentan los estudiantes en la asignatura de lectura y producción de textos nivel i semestre b del 2017 y semestre a del 2018 de la Universidad de Nariño de la Ciudad de Pasto</i> [Tesis de Pregrado, Universidad de Nariño]. http://sired.udenar.edu.co/id/eprint/8147	Un segundo trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Lasso Revelo & Vallejo Jiménez (2018), el cual tuvo por objetivo diseñar una propuesta diagnóstica para “analizar las principales dificultades en la escritura de textos argumentativos que presentan los estudiantes que cursan la asignatura lectura y producción de textos nivel 1, semestre A de 2017 y semestre B 2018.” (p. 5) Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamenta desde la teoría sociolingüística de Paris (2006), con la que los sujetos están en contacto cotidianamente (p.11) y el paradigma cualitativo investigación acción (p. 23). A nivel metodológico se implementaron encuestas y talleres de comprensión lectora y creación de textos argumentativos que fueron posteriormente analizados bajo una técnica de análisis de triangulación. Si bien este trabajo propone una investigación orientada al diagnóstico del desarrollo de habilidades argumentativas en estudiantes universitarios, e incluso propone un secuencia didáctica orientada al fortalecimiento de la competencia argumentativa, no desarrolla el diagnóstico propiamente dicho, por lo que no presenta resultados al respecto. Pese a lo anterior, este trabajo es relevante para nuestra investigación, debido a que llama la atención sobre la necesidad de relevar las dificultades que enfrentan los jóvenes universitarios frente al imperativo de desarrollar sus habilidades argumentativas, proponiendo un instrumento para ello.
	Serrano de Moreno, S. (2001). <i>La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente</i>. 46th. Convención	Un tercer trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Serrano de Moreno (2001), y su principal objetivo es revisar el estado de la competencia textual argumentativa en la composición escrita de estudiantes de formación docente. Para ello, a nivel teórico este estudio se enmarca en teorías cognitivas y epistémicas del aprendizaje de

	Anual de la Asociación Internacional de Lectura, New Orleans, Estados Unidos. https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1129-la-argumentacion-como-problema-en-la-composicion-escrita-de-estudiantes-de-formacion-docente.pdf-cU7rP-articulo.pdf	Scardamalia y Bereiter (1992). A nivel metodológico desarrolló un estudio exploratorio, el cual “se llevó a cabo con 20 sujetos, 14 varones y 6 mujeres, con edades comprendidas entre 17 y 21 años, estudiantes de nuevo ingreso en el semestre” (p. 4). Entre sus principales resultados, los autores encontraron en los estudiantes “escaso conocimiento de la función o del propósito comunicativo del texto argumentativo y de la estructura de la argumentación” (Serrano de Moreno, S. 2001, p.13). Esta investigación resulta pertinente para nuestro trabajo, debido a que analiza el estado de la competencia argumentativa en estudiantes y revela dificultades en la argumentación.
	López, E., & Padilla, C. (2011). Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de humanidades. <i>PRAXIS: Revista de Psicología</i>, 2(20), 61–89. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3996604.pdf	Un cuarto trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por López & Padilla (2011), y sus principales objetivos consistieron en “poner en consideración los resultados obtenidos en relación con los grados de complejidad argumentativa de escritos de estudiantes principiantes de una Universidad del Noroeste de la Argentina” (p. 61) Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó en la pragmatialéctica de Van Eemeren, Houtlosser y Snoeck Henkemans (2007). A nivel metodológico, se aplicó un análisis de corpus de escritos argumentativos de estudiantes de letras (López & Padilla, 2011, p.73). En sus principales resultados hallaron que: Un porcentaje importante de textos analizados no alcanzan el requisito mínimo de argumentatividad; no presentan argumentos que respalden el punto de vista del enunciador del texto sólo un 7% de los textos recurre a una diferencia de opinión única no mixta. (López & Padilla, 2011, p. 82).

		Esta investigación es pertinente para nuestro trabajo. ya que analiza la complejidad argumentativa en estudiantes desde lo socio-discursivo.
	Álvarez, G., & García Rubiano, M. (2017). Dificultades de estudiantes universitarios en la comprensión de textos argumentativos. <i>Educación y Humanismo</i>, 19(32), 18–30. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2529	Un quinto trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Álvarez & García Rubiano (2017), y su principal objetivo consistió en "analizar las dificultades que han enfrentado los estudiantes al completar dos cuestionarios orientados al reconocimiento de los elementos básicos de textos argumentativos" (p. 18). Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó en una aproximación dialogal y discursiva de la argumentación de Plantin (2012), el cual se aplica a nivel pedagógico a partir de Nothstein y Valente (2011). A nivel metodológico aplicó un "diseño de investigación acción" (Álvarez y García Rubiano, 2017, p. 21). Entre sus principales resultados encontraron que, "para lograr la comprensión de textos argumentativos, es necesario que los estudiantes reconozcan aspectos fundamentales: la cuestión polémica, la hipótesis, los argumentos y las estrategias más frecuentemente empleados para plasmar los argumentos" (Álvarez y García Rubiano, 2017, p. 24). Esta investigación es pertinente para nuestro trabajo, ya que relaciona el conocimiento de conceptos claves en la argumentación con la dificultad de su desarrollo de habilidades argumentativas.
	Molina Olivares, M., & Mancilla González, P. (2014). Diagnóstico de las habilidades argumentativas orales de estudiantes de primer año de	Un sexto trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Molina Olivares & Mancilla González (2014), y su principal objetivo consistió en "presentar un diagnóstico de las habilidades argumentativas orales de los estudiantes de primer año del área de la salud de la Universidad Santo Tomás, sede Viña del Mar" (p. 104)

	enfermería, kinesiología, nutrición y dietética y terapia ocupacional durante el segundo semestre de 2013. <i>Revista Estudios Hemisféricos y Polares</i>, 5(1), 104–120. https://revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/93	Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó en la aproximación teórica de la argumentación desde el conflicto sociocognitivo de Peralta (2010), la pragma-dialéctica de Van Eemeren (2002). A nivel metodológico: Se realizó una evaluación a 151 estudiantes pertenecientes a las carreras de Enfermería, Kinesiología, Nutrición y Dietética y Terapia Ocupacional que cursaron la asignatura de ‘Desarrollo de Habilidades Comunicativas’ durante el segundo semestre de 2013. Los Ítems que se evaluaron fueron: Apertura y Cierre, Tesis, Argumentación, Organización de Contenidos y Dominio del Tema (Molina Olivares & Mancilla González, 2014, p. 104). Entre sus principales resultados se destaca: La homogeneidad en los niveles de logro alcanzado por los estudiantes en la muestra en general y, por otro lado, las notables diferencias en los mismos niveles al realizar el análisis por carrera, siendo para ambos casos el dato más preocupante el bajo nivel de logro en ítem de “Argumentación”. (Molina Olivares & Mancilla González, 2014, p. 104). Este trabajo es pertinente para nuestra investigación, ya que muestra las habilidades argumentativas en estudiantes de primer semestre según la carrera en curso.
	Raventos, M. E. (2012). <i>Desempeño argumentativo de estudiantes que inician la universidad</i>. 344–348. https://www.aacademica.org/000-072/495	Un séptimo trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Raventos (2012), y su principal objetivo consistió en: Analizar el desempeño de un grupo de estudiantes que recién inician la universidad en la escritura de un texto argumentativo breve, acerca de cuál consideran la mejor opción como método de estudio, basándose

		en su propia experiencia como egresados del nivel medio (Raventos, 2012, p. 344). Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamenta desde la mirada lógica razonada de la argumentación de Toulmin y la mirada dialógica de Olivares, op.cit.:131 y Camps, op.cit.:53. (p. 345). A nivel metodológico aplicó la recolección de datos mediante textos escritos por los estudiantes, y análisis de textos empíricos. Sus principales resultados consistieron en que: Más de 8 de cada 10 (84%) de los sujetos de la muestra pueden fundamentar su opinión y contraargumentarla al escribir el texto solicitado, y 7 de cada 10 (71%) pueden expresar esas opiniones en forma de discurso impersonal (Raventos, 2012, p. 347). Esta investigación es pertinente para nuestro trabajo, ya que revela las dificultades de los estudiantes al momento de argumentar.
	Tuzinkievicz, M. A., Peralta, N. S., Castellaro, M., & Santibáñez, C. (2018). Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados. <i>LIBERABIT</i>, 24(2), 231–247. https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.05	Un octavo trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Tuzinkievicz et al. (2018), y su principal objetivo consistió en "comparar la complejidad argumentativa individual escrita en tareas sociocientíficas en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología" (p. 232) Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó en un carácter normativo de la práctica argumentativa según Bermejo-Luque (2011), Van Eemeren & Grootendorst (2004), y en su carácter dialógico según García-Milá et al, (2015) y Leitão (2000), (p. 232). A nivel metodológico “se constituyó una muestra no probabilística por disponibilidad” (Tuzinkievicz et al. 2018, p. 236). Se analizaron documentos empíricos y se hicieron actividades escritas con los estudiantes. Entre sus principales resultados “indicaron una relación entre los estudiantes ingresantes y la

		producción de textos no argumentativos, por un lado, y de los estudiantes avanzados y la producción de textos argumentativos, por el otro." (Tuzinkievicz et al. 2018, p. 231) Esta investigación es pertinente para nuestro trabajo, debido a que brinda nociones de las complejidades argumentativas en los estudiantes universitarios.
	Monasterio, D. (2022). <i>Competencias argumentativas y habilidades expresivas como recursos de fortalecimiento para la continuidad en los estudios superiores de los estudiantes que cursan el segundo año en la carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de La Matanza, durante el ciclo 2021</i>. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de la Matanza]. https://repositoriocyt.unlam.edu.ar/handle/123456789/1585	Un noveno trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Monasterio (2022), y su principal objetivo consistió en "reconocer la situación de los estudiantes del segundo año de la carrera de Abogacía, Departamento de Derecho y Ciencia Política, de la Universidad Nacional de La Matanza, en relación a su nivel de competencia argumentativa y habilidades expresivas" (p. 7) Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó en la aproximación de la mirada sociodiscursiva, argumentativa crítica-lógica, que se relaciona con el conocimiento existente, vinculado con el problema planteado de Silvestri (2001), (Tuzinkievicz et al. 2018, pp. 13,14,15). A nivel metodológico, se aplicó una metodología analítica descriptiva, basada en la complementariedad cuali – cuantitativa, por medio de la aplicación de un modelo de cuestionario (Tuzinkievicz et al. 2018, p. 10). Entre sus principales resultados, se muestra que: Existe una relación vinculante entre las competencias argumentativas y las habilidades expresivas, con la trayectoria educativa de los estudiantes. y que, al indagar sobre las dificultades generadas por la exigencia de la oralidad según el problema planteado en base a la teoría de Cardona Rivas (2008), la modalidad de construcción del razonamiento discursivo, (Tuzinkievicz et al. 2018 p.97). Esta investigación es pertinente para nuestro

		trabajo debido a la relación entre competencias argumentativas y habilidades expresivas en los estudiantes universitarios.
	Cruz Aguilar, M. de L. (2016). <i>Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior y su relación con las creencias epistemológicas</i> [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. http://hdl.handle.net/10481/43576	Un décimo trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Cruz Aguilar (2016), y su principal objetivo consistió en "identificar, describir y comparar las competencias argumentativas escritas que presenta el alumnado en las etapas de inicio, intermedia y final de su trayectoria escolar, y la relación entre competencias argumentativa y sus creencias epistemológicas." (p. 179). Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó en una mirada crítica y reflexiva de la argumentación con un enfoque de educación basada en competencias de Altbach, Reisberg y Rumbley (2009). A nivel metodológico, aplicó "una lectura de material empírico, un cuestionario de respuestas abiertas y respuesta con escala Likert" (Cruz Aguilar, 2016, p. 193). Entre sus principales resultados, encontraron que: La gran mayoría de los universitarios muestran las habilidades requeridas para situarse en el nivel 1 de competencia argumentativa. Poco más de la mitad de participantes, en el nivel 2. Un número escaso alcanzó nivel 3, considerado como el de menor complejidad argumentativa. (Cruz Aguilar, 2016, p. 234). Esta investigación es pertinente para nuestro trabajo ya que mide las habilidades argumentativas en las diferentes etapas de la vida escolar de los estudiantes.
	Ruiz Ortega, F. J., & Dussán, C. (2021). Competencia argumentativa: Un factor clave en la	Un undécimo trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Ruiz Ortega & Dussán (2021), y su principal objetivo consistió en conocer el estado de la competencia argumentativa en estudiantes de educación media.

	formación de docentes. <i>Educación y Educadores</i>, 24(1), 30–50. https://doi.org/https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.2	Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó en una aproximación “de carácter dialógico, dialéctico, situado y multimodal de Ruiz y Ocampo (2019) y Archila (2014),”. (Ruiz Ortega & Dussán, 2021, p. 33). A nivel metodológico, se aplicó "Un muestreo estratificado aleatorio simple y un cuestionario." (Ruiz Ortega & Dussán, 2021, p. 30). Entre sus principales resultados se encontró "la poca claridad para asumir la argumentación como posibilidad de aprendizaje y coconstrucción de conocimiento escolar, sumada al poco trabajo en el aula centrado en procesos argumentativos conscientes e intencionados que aporten al desarrollo de aprendizajes en profundidad" (Ruiz Ortega & Dussán, 2021, p. 30). Este trabajo es pertinente para nuestra investigación en cuanto recoge datos sobre las dificultades en la competencia argumentativa en los estudiantes de secundaria, así pueden relacionarlos con la población a la que buscamos intervenir.
	Paredes, R. E. (2018). Competencia argumentativa oral desde el modelo metadiscursivo en estudiantes de segundo ciclo de educación superior. <i>Helios</i>, 2(2), 353–370. http://journal.upao.edu.pe/Helios/article/view/1031	Un undécimo segundo trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Paredes (2018), y su principal objetivo consistió en "comprobar si el modelo didáctico metadiscursivo mejora la competencia argumentativa oral en estudiantes de segundo ciclo del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica de Trujillo, 2018". (p. 353) Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó en el: Modelo didáctico metadiscursivo, en el que primero se explica el discurso desde la perspectiva de la pragmática de Ricoeur (2013) y luego, el metadiscurso desde el enfoque de la lingüística de Jakobson (1975), fundamentado con la teoría de la biología del conocimiento de Maturana y Varela (2016), teoría crítica de la razón pura de Kant (2013) y potenciado con el modelo

		metacognitivo autopoyético de Mayor, Suengas y Gonzales (2015), (Paredes, 2018, p. 358). A nivel metodológico: De una población a 158 estudiantes de Educación Inicial se formó una muestra de 59 estudiantes, distribuidos en grupo control (30) y grupo experimental (29); quienes cursaban el segundo ciclo, con características socio académicas similares. El tipo de investigación fue aplicada y con diseño cuasiexperimental, de dos grupos no equivalentes con pretest y posttest". (Paredes, 2018, p. 353). Entre sus resultados se encontró que "Después de la aplicación del modelo didáctico metadiscursivo, se comprobó que dicho modelo didáctico mejora significativamente la competencia argumentativa oral en estudiantes de segundo ciclo del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica de Trujillo, el 2018." (Paredes, 2018, p. 353). Esta investigación es pertinente para nuestro trabajo, en tanto es útil el análisis del método de enseñanza implementado, como la reacción y respuesta de los estudiantes en el desarrollo de habilidades argumentativas.
		Pertinencia: Los trabajos de investigación ubicados en este primer grupo, los cuales tienen en común el estudio diagnóstico sobre el desarrollo de habilidades argumentativas en jóvenes universitarios, son relevantes para nuestro estudio ya que señalan una problemática significativa al identificar un déficit argumentativo en los estudiantes que cursan los primeros semestres universitarios. Además, estos trabajos son pertinentes en cuanto revelan una serie

		de dificultades que enfrentan los jóvenes universitarios frente al imperativo de desarrollar sus habilidades argumentativas: escaso conocimiento del propósito comunicativo del texto argumentativo, se presentan dificultades en exponer contraargumentos, por lo que tienen dificultades en construir un texto argumentativo. Así mismo, la relevancia de enfrentar posiciones controversiales como actividad en el aula para el desarrollo de las competencias argumentativas.
--	--	---

Grupo 2	Propuestas didácticas para fortalecer la competencia argumentativa en estudiantes universitarios	
	Referencias bibliográfica de cada trabajos:	Resumen del trabajo:
	Leguizamón Bayona, M. E., Martínez Silva, R. H., Indira, R. C., Jannette, Rueda Cifuentes, J. I., & Ortiz Hoyos, N. R. (2019). <i>Secuencias didácticas como elemento de transformación de las prácticas pedagógicas para fortalecer la competencia argumentativa</i> [Tesis de Maestría, Universidad de la Sabana]. https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/	Un primer trabajo ubicado en este grupo, desarrollado por Leguizamón Bayona et al (2019), ha sido transformar las prácticas pedagógicas implementando secuencias didácticas que fortalezcan la competencia argumentativa de los estudiantes. (p. 10) Para ello, este trabajo se fundamentó en el enfoque dialógico intersubjetivo de la enseñanza-aprendizaje de González y Laguado (2007) (pp.38-39). Donde a nivel metodológico se desarrolló bajo el diseño de investigación acción, se planearon y se llevaron a cabo secuencias didácticas y posteriormente se analizaron los resultados. (Leguizamón Bayona et al, 2019,p. 10) Sus principales resultados evidencian que, las docentes lograron una transformación en su práctica. Además de que el, “uso de preguntas orientadoras contribuyó en el proceso de construcción del conocimiento en los estudiantes” (Leguizamón Bayona et al, 2019,p. 148)

	10818/35563	Esta investigación resulta pertinente para nuestro trabajo debido a que desarrolla la implementación de las secuencias didácticas planeadas por los diferentes profesores y su posterior análisis. En el que se revisa tanto la práctica pedagógica como las habilidades de los estudiantes.
	Bañales Faz, G., Araujo Alvinada, N., Vega López, N. A., Reyna Valladares, A., & Rodríguez Zamarripa, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. <i>Revista mexicana de investigación educativa</i>, 20(66), 879–910. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662015000300009&script=sci_abstract&tlng=pt	Un segundo trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Bañales Faz et al. (2015), y su principal objetivo consistió en “presentar los principios teóricos-pedagógicos y describir el diseño didáctico de la intervención” (p .879). Para ello, a nivel teórico, se fundamentó “desde las teorías de la argumentación escrita disciplinar, crítica y reflexiva. Bañales, G.; Vega, N.; Reyna, A.; Pérez, E. y Rodríguez, B. (2014). (Bañales Faz et al, 2015, p. 881). A nivel metodológico, se aplicaron cuestionarios y entrevistas. (p .894). Entre sus principales resultados mostraron las experiencias de los estudiantes y docentes respecto de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la argumentación escrita en su disciplina. (p. 879) Este trabajo resulta pertinente para nuestra investigación ya que muestra un análisis y estudio del aprendizaje- enseñanza de la argumentación en la disciplina de la lingüística aplicada.
	García-Barrera, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: Una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. <i>Revista de Educación</i>	Este tercer trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por García-Barrera (2015), y su principal objetivo consistió en perseguir que los estudiantes, como futuros docentes, desarrollen la competencia argumentativa a través de las distintas asignaturas a cursar durante la carrera, y "se examinan las ventajas e inconvenientes que presentan algunas de las posibilidades que existen para trabajar la competencia argumentativa". (p. 1)

	<i>a Distancia</i>, 45, 1–20. https://revistas.um.es/revistas/article/view/238191/181281	Para ello, a nivel teórico, se fundamenta en las teorías y modelos del aprendizaje dialógico, pensamiento crítico, el aprendizaje significativo y el aprendizaje cooperativo de Paul et al. (1995). También abordan el modelo de evaluación procesual de Mayer y Goodchild (1990). (García-Barrera, 2015, p. 3). A nivel metodológico, se aplicó una revisión documental. Entre sus principales resultados se llegó a que las actividades "permitieron a los estudiantes desarrollar una serie de habilidades interpersonales y cognitivas y fomentó la interacción en el aula virtual." (García-Barrera, 2015, p.14). Esta investigación es pertinente para nuestro trabajo ya que da a conocer las ventajas e inconvenientes de trabajar la competencia argumentativa tanto de quien enseña como de quien aprende.
	Cardozo Rincón, G., & Barrios Andrade, D. F. (2021). Estrategias para fortalecer la competencia argumentativa en estudiantes universitarios. <i>Rastros Rostros</i>, 23(1), 1–27. https://doi.org/https://doi.org/10.16925/2382-4921.2021.01.03	Un cuarto trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Cardozo Rincón & Barrios Andrade (2021), y su principal objetivo consistió en "mejorar las habilidades de los discentes a través de unas actividades organizadas para tal fin." (p.2) Para ello, a nivel teórico, se fundamentó desde la aproximación de una mirada sociocultural y una pedagogía de carácter social, descriptivo, analítico y propositivo según Aponte y Cardozo (2018). (p.5). A nivel metodológico, se aplicó una investigación acción. La población tomada fueron los estudiantes de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja. (Cardozo Rincón & Barrios Andrade, 2021, p. 2). Entre sus principales resultados "se determinó que las actividades fueron efectivas en la medida en que llevaron a que los discursos finales incluyeran argumentos válidos y, al desarrollarse de manera oral, se distinguió la relevancia del paralenguaje en las presentaciones." (Cardozo Rincón & Barrios Andrade, 2021,p. 2)

		Esta investigación es pertinente ya que revela una forma de abordar el desarrollo de habilidades argumentativas en los estudiantes universitarios.
	Ibáñez, E., & Zangaro, M. (2010). <i>El proceso de producción de textos argumentativos en estudiantes universitarios</i>. IV Congreso Internacional de Letras, Buenos Aires, Argentina, Argentina. http://2010.cil.filo.uba.ar/sites/2010.cil.filo.uba.ar/files/232.Ib%C3%A1%C3%B1ez-Zangano.pdf	Un quinto trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Ibáñez & Zangaro (2010), y su principal objetivo consistió en "elaborar estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas entendidas como herramientas tanto para el desempeño de los estudiantes en el ámbito universitario como en su futuro profesional" (p. 1596). Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó en la pedagogía diferenciada, crítica y reflexiva, con un enfoque de enseñanza basado en competencias profesionales y genéricas según Perrenoud, Ph. (2006.). A nivel metodológico, "mediante documentos se realizaron lecturas de textos expositivos y argumentativos. (Ibáñez & Zangaro, 2010, pp. 1597-1598). Este trabajo es pertinente para nuestra investigación en cuanto trabaja en la didáctica para el desarrollo de competencias argumentativas.
	Ramirez Ramirez, E. del R., & Rojas Burbano, R. F. (2014). <i>El modelo didactext como estrategia didáctica que favorece el desarrollo de la competencia argumentativa escrita – cae- en los estudiantes del grado octavo de la "Institución Educativa Genaro León" del</i>	Este sexto trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Ramirez Ramirez & Rojas Burbano (2014), y su principal objetivo consistió en "desarrollar la competencia argumentativa escrita en los estudiantes del grado octavo; así mismo, dar solución a las dificultades en la producción de textos argumentativos". (p. 9) Para ello, a nivel teórico, se fundamentó en los aportes teóricos de las ciencias del lenguaje y ciencias de la educación como la pragmática, lingüística textual, géneros discursivos, semiótica, sociología de la educación, psicología evolutiva y aspectos de la didáctica general según Ramirez, (2024), asimismo, aportes de la competencia argumentativa escrita del modelo DIDACTEX.

	<i>municipio de Guachucal – Nariño</i> [Tesis de maestría, Universidad de Nariño]. http://sired.udenar.edu.co/id/eprint/1308	(p.63). A nivel metodológico, se aplicó un “método de investigación- acción”. (Ramirez Ramirez & Rojas Burbano, 2014, p.10). Entre sus principales resultados está que "la argumentación escrita permite al estudiante expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos, juicios y opiniones, con argumentos verdaderos que validan la habilidad para producir textos de diversa índole en contextos académicos, sociales y culturales." (Ramirez Ramirez & Rojas Burbano, 2014, p. 11) Este artículo es relevante para nuestra investigación en cuanto busca dar solución a las dificultades argumentativas, ofreciendo algunos datos.
	Miralda Banda, Andrea. (2020). <i>Análisis del desarrollo de la competencia argumentativa y propuesta de Intervención en educación primaria</i> [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. http://hdl.handle.net/2445/172669	Un séptimo trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Miralda Banda (2020), y su principal objetivo consistió en: Analizar el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de educación primaria. Diseñar, implementar y evaluar una intervención educativa que favorezca el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de primaria. También, explorar el concepto de evidencia que tienen los estudiantes de educación primaria y analizar la relación entre éste y la calidad de evidencia que generan para argumentar. (Miralda Banda, 2020, p. 15). Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó desde el análisis dialógico del diseño estructural de Kuhn y Undell (2003), en el cual se hace uso del contexto dialógico para el desarrollo y análisis de la competencia argumentativa. (Miralda Banda, 2020, p. 65). A nivel metodológico, se aplicaron “ estudios empíricos mediante rúbricas, recogida de datos y entrevistas semiestructuradas”. (p. 15) Entre sus principales resultados se encontró que:

		1. Los estudiantes de educación primaria muestran una tendencia evolutiva en el desarrollo de sus habilidades argumentativas. 2. Las habilidades argumentativas se encuentran desarrolladas en segundo grado de primaria 3. Los participantes de todos los grados muestran dificultades para relacionar los movimientos argumentativos entre sí y suelen presentar un discurso fragmentado en el que prima el aporte de evidencia en detrimento de la generación de argumentos que respondan al planteamiento de un oponente. 4. La intervención didáctica tuvo un impacto positivo en todos los grupos . Asimismo, las brechas de desempeño existentes entre grados se acortaron tras la intervención . Los estudiantes de sexto grado mostraron el cambio más evidente en el desempeño argumentativo. 5. los estudiantes de primaria comprendieron que la evidencia es un prerequisite para la demostración y argumentación de las ideas. 6. los estudiantes continúan teniendo problemas para relacionar argumentos entre sí. 7. Los estudiantes de sexto grado mostraron una comprensión más elaborada del concepto de evidencia en comparación con el grupo de cuarto grado. 8. Se observó una relación entre los conocimientos previos de los estudiantes sobre lo que es una evidencia” (Miralda Banda, 2020, p. 16). Este trabajo es relevante para nuestra investigación ya que analiza la pertinencia de las herramientas y materiales usados con los estudiantes en la investigación, como también su metodología.
--	--	---

		Pertinencia: Los trabajos ubicados en este segundo grupo, resultan relevantes para nuestra investigación debido a que ponen en conocimiento el trabajo realizado que busca la transformación de las prácticas pedagógicas, como también un aprendizaje significativo en lo que respecta a la capacidad de argumentación de los estudiantes, además de que se examinan los resultados de dichas secuencias para la reflexión entorno a la enseñanza- aprendizaje de la argumentación. Así mismo, estos trabajos proporcionan análisis importantes sobre las ventajas e inconvenientes que implica abordar la competencia argumentativa en el aula, y proporcionan indicaciones relevantes sobre la pertinencia de distintas herramientas de análisis y materiales didácticos. Por otra parte, la mirada dialógica y sociocultural que tienen en común este grupo, también es de total importancia para nuestro trabajo debido a que entiende el discurso como un fenómeno profundamente arraigado en el contexto social y cultural, donde el diálogo es importante para la construcción de significados y la capacidad de negociar las diferencias, algo que nos resulta de gran importancia para el desarrollo de las competencias argumentativas entendiéndose como necesarias para la construcción del sujeto y sus argumentos en espacios sociales y de discusión.
--	--	--

Grupo 3	Trabajos de revisión documental en torno al desarrollo de competencias argumentativas y de comprensión lectora en estudiantes universitarios
----------------	---

	Referencias bibliográfica de cada trabajo:	Resumen del trabajo:
	Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Reyna Valladares, A., Pérez Amaro, E. G., & Rodríguez Zamarripa, B. S. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: Retos de alfabetización de los estudiantes universitarios. <i>Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM</i>, XXIV(2), 29–52. https://www.redalyc.org/pdf/654/65452531002.pdf	Un primer trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Bañales Faz et al.(2014), y su principal objetivo consistió en: Presentar una revisión de los retos básicos para entender los tipos de tareas y preguntas relacionadas con la escritura argumentativa, para reconocer las características de los argumentos en los textos académicos y para regular de manera estratégica el proceso de composición de los textos argumentativos (Bañales Faz et al, 2014, p. 29). Para ello, a nivel teórico, este trabajo se fundamentó en un enfoque de los estudios disciplinares, la pedagogía crítica y didáctica de la argumentación con una mirada transversal a las disciplinas según Andrews et al, (2006), Sánchez (2013) y Wolfe (2011). (p. 33). A nivel metodológico, se aplicó la revisión documentada: lectura, revisión y análisis de estudios y artículos. (Bañales Faz et al, 2014,p. 32) Entre sus principales resultados se encontró que, "el aprendizaje de la escritura argumentativa supone uno de los principales retos de alfabetización disciplinar al que se enfrentan los estudiantes en los actuales contextos de educación superior"(Bañales Faz et al, 2014, p. 46) Esta investigación es pertinente para nuestro trabajo, en cuanto se exponen y analizan textos bibliográficos que hablan de los retos en los textos académicos, especialmente textos argumentativos.
	Gareca, D., & Colombo, M. E. (2013). Investigación documental sobre metodologías para la	Un segundo trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Gareca & Colombo (2013), y su principal objetivo consistió en "conocer el decurso de investigaciones publicadas en documentos científicos provenientes de países hispanohablantes.". (p.159)

	promoción de habilidades argumentativas escritas en países hispanohablantes, período 2000-2012. <i>Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología UBA</i>, 20(1), 159–165. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862013000100014&script=sci_arttext	Para ello, a nivel teórico, se fundamentó en un enfoque sociocultural de aprendizaje significativo y zona de desarrollo próximo de Vygotski (1991). A nivel metodológico, se aplicó un trabajo de investigación documental, recolección, análisis y tratamiento de información bibliográfica. (Gareca & Colombo, 2013, pp. 159 - 161) En sus principales resultados se encontró que: En los primeros cinco años del período 2000-2012, se presentaron escasas investigaciones sobre metodologías para la promoción de habilidades argumentativas. Se observa una tendencia positiva en investigaciones vinculadas al dominio del desarrollo de habilidades argumentativas escritas académicas con una metodología de intervención en el aula. (Gareca & Colombo, 2013,p.163). Este trabajo es pertinente ya que muestra la forma en la que se promociona las habilidades argumentativas escritas en la didáctica como producción científica en el desarrollo académico.
	Quintero Ramirez, M. Y., & Vela Valderrama, Y. (2016). Estado de la investigación sobre la comprensión de la lectura en estudiantes universitarios. <i>Rastros Rostros</i>, 18(32), 51–63. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.16925/ra.v18i32.1177	Un tercer trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Quintero Ramirez & Vela Valderrama (2016), y su principal objetivo consistió en "analizar las investigaciones de los últimos cinco años sobre la comprensión lectora de estudiantes universitarios (2009-2014)" (p. 51) A nivel teórico, se fundamentó en las teorías de estrategias pedagógicas para el aprendizaje, de Trillos-Pacheco (2013) y una orientación sociocultural-crítica de Casanny (2009). (p. 61). A nivel metodológico, se aplicó una investigación de tipo documental, donde “se obtuvo información de 50 investigaciones acerca de la comprensión lectora en estudiantes universitarios para obtener y analizar de forma detallada los resultados y la importancia que fundamenta este tema”. (Quintero Ramirez & Vela Valderrama, 2016, p. 53)

		Entre sus principales resultados se hallaron falencias, técnicas y elementos en torno a los procesos de lectura y comprensión en estudiantes universitarios. (Quintero Ramirez & Vela Valderrama, 2016, p 53) Este trabajo es pertinente para nuestra investigación ya que muestra las falencias en los procesos de lectura y comprensión en los estudiantes universitarios.
	Peralta, N. S., Castellaro, M., Tuzinkievicz, M. A., & Curcio, J. M. (2023). Argumentación en jóvenes universitarios: Revisión de investigaciones realizadas desde el socioconstructivismo. <i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud</i>, 21(2), 1–23. https://doi.org/https://doi.org/10.11600/rlesnj.21.2.5783	Un cuarto trabajo ubicado en este grupo, ha sido realizado por Peralta et al. (2023), y su principal objetivo consistió en "presentar conocimiento sobre la argumentación desde la perspectiva socioconstructivista basada en la investigación empírica" (p. 1) Para ello, a nivel teórico, se fundamentó en: " la perspectiva socioconstructivista de interacción sociocognitiva de Castellaro & Peralta (2020), la cual tiene sus raíces en una perspectiva sociocultural de Vygotsky, (1930/1995), " (Peralta et al, 2023, pp. 1-3). A nivel metodológico se aplicó una revisión documental (p. 10). Entre sus principales resultados se encontró que "las y los estudiantes avanzados se relacionan con la producción de argumentaciones complejas y de mayor calidad, logrando integrar argumentos o información propuestos por el texto, por otro lado, los estudiantes ingresantes se relacionan con una argumentación simple" (Peralta et al, 2023, p. 12) Este trabajo es pertinente ya que muestra cómo se llega a conocer el estado de los estudiantes en el campo de la argumentación.
		Pertinencia: Los trabajos ubicados en este tercer grupo, son pertinentes para nuestro trabajo ya que, no solo

		estudian algunos textos bibliográficos sobre la argumentación en jóvenes estudiantes sino que analizan y exponen la forma en la que actualmente se promociona, en la didáctica, el desarrollo de habilidades argumentativas escritas como producción científica en el campo académico. Lo anterior, es importante para nuestro trabajo ya que proporciona una fuente de información para conocer las discusiones en torno a la didáctica de las competencias argumentativas y el cómo se llega a conocer el estado de los estudiantes en el campo de la argumentación. Todavía cabe señalar que, la perspectiva socioconstructivista, rasgo característico en este grupo de investigación, es relevante para nuestro trabajo debido a que su mirada de entender la argumentación desde la construcción del discurso en un contexto social y cultural específico y no aislado del mismo, permite centrarse en cuestiones o rasgos concretos para investigar, tanto debilidades en la competencia argumentativa, como habilidades en la misma. Esto siempre teniendo en cuenta la interacción como un proceso social y dialógico en el que los individuos intercambian razones, evidencias y puntos de vista. No obstante, la perspectiva de los estudios de la pedagogía crítica y reflexiva, también presente en este grupo de investigación, complementa el enfoque que se le pretende dar a este trabajo, dado que, enfatiza en la importancia de cuestionar las estructuras de poder y dominación presentes en los sistemas educativos, así como promover una reflexión sobre las mismas prácticas.
--	--	--

Grupo 4	Otras investigaciones Desarrollo de análisis de las competencias de lectura y escritura desde los estudios críticos del discurso en los estudiantes universitarios
----------------	---

	Referencias bibliográfica de cada trabajo:	Resumen del trabajo:
	Uribe enciso, O. L., & Carrillo-García, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. <i>Entramado</i>, 10(2), 272–285. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-38032014000200017&script=sci_arttext	Un primer trabajo ubicado en este grupo, ha sido realizado por Uribe enciso & Carrillo-García (2014), y su principal objetivo consistió en "determinar si existe relación entre la competencia lecto-escritora de los estudiantes de primer año en una universidad privada de Bucaramanga".(p. 272) Para ello, a nivel teórico,se fundamentó en un enfoque cognitivo y dialógico de la lectura para la comprensión de textos según Grabe (2009). (Uribe enciso & Carrillo-García, 2014, p.274). A nivel metodológico se aplicaron cuestionarios y entrevistas y se consultaron bases de datos institucionales.(p. 272) Entre sus principales resultados se encontró: Una relación entre la competencia lecto-escritora, el desempeño académico y la tasa de deserción estudiantil. El estudio demuestra la necesidad de implementar acciones de acompañamiento a la población estudiantil universitaria para prevenir la deserción temprana por factores asociados al bajo rendimiento académico causado por un bajo nivel de desarrollo en la competencia lecto-escritora. (Uribe enciso & Carrillo-García, 2014, p. 272). Esta investigación es pertinente para nuestro trabajo en cuanto puede ser una herramienta importante para identificar las dificultades de los estudiantes en la habilidad para argumentar.
	Valdés León, G. S. (2021). Habilidades argumentativas y riqueza léxica en un curso de educación superior. <i>Cogency</i>,	Un segundo trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Valdés León (2021), y su principal objetivo consistió en "explorar la relación entre habilidades argumentativas y riqueza léxica en un curso de escritura para estudiantes de primer año de pedagogía". (p. 105)

	<i>Journal of reasoning and argumentation</i>, 13(1), 105–124. http://hdl.handle.net/10553/115236	A nivel teórico, se fundamentó en la pedagogía crítica, la didáctica y los estudios de alfabetización académica del trabajo de Bañales, Vega, Araujo, Reyna y Rodríguez (2015). (p.107). A nivel metodológico se aplicaron análisis descriptivos de corte cuantitativo. En el marco de un diseño preexperimental, se elaboró un estudio de caso. (Valdés León, 2021,p 109). Entre sus principales resultados se encontró que, la riqueza léxica es menor cuanto mayor es la calidad de los argumentos, lo que invita a indagar en los aspectos lingüístico-discursivos que inciden en ello. (Valdés León, 2021, p. 105). Este trabajo es pertinente para nuestra investigación ya que se estudia la relación entre un léxico menor y la capacidad de argumentar.
	Solís, M. C. (2001). <i>Aprendizaje de la argumentación razonada: Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos</i> (2a ed., 1–3). Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/783-aprendizaje-de-la-argumentacion-razonada-desarrollo-tematico-en-los-textos-expositivos-y-argumentativospdf-QO2sj-libro.pdf	Un tercer trabajo ubicado en este grupo, ha sido desarrollado por Solís (2001), y su principal objetivo consistió en: Destacar la importancia de la perspectiva discursiva del lenguaje y mostrar una reflexión sobre las implicaciones que para una aproximación discursiva del lenguaje y de la argumentación tendría el pensar una teoría del discurso enmarcada en una base epistemológica de tipo dialógico, de tipo enunciativo para así, mejorar el pensamiento y análisis crítico del discurso. (Solís, 2001, p.11). Para ello, a nivel teórico, se fundamentó en la teoría polifónica de la enunciación y la pragmatolingüística de Ducrot (1984), como también en los estudios de la práctica enunciativa de Bajtín (1984). (Solís, 2001, p.12,13). A nivel metodológico, se aplicó una análisis documental para el desarrollo de un esquema con una serie de pasos para el análisis crítico del discurso. Estos pasos incluyen la identificación del locutor y sus enunciatarios, el tema y el interlocutor; La tonalidad, la intención y la expresividad en el enunciado. (Solís, 2001, p. 17)

		Entre sus principales resultados: Se presenta una teoría sobre la práctica enunciativa en la cual se destaca la relación intersubjetiva como el elemento funcional significativo que permite la síntesis de la relación entre la organización compleja de lo real y lo discursivo, entre la diversidad polifónica y la heterogeneidad construidas en la unidad discursiva: el enunciado (Solís, 2001, p.11). Esta investigación es pertinente para nuestro trabajo debido a que construye una teoría para analizar el discurso de manera crítica, lógica y argumentada.
		Pertinencia: Los trabajos ubicados en este cuarto grupo, resultan pertinentes para nuestro trabajo ya que, desde una mirada polifónica y dialógica del discurso, rasgo que caracteriza este grupo, permite darle importancia al diálogo y a las diversas voces dentro de un discurso, ya sea oral o escrito, las cuales representan diferentes perspectivas, experiencias y posiciones sociales. Lo anterior, permite una comprensión más profunda y compleja del discurso, pero también da paso a una reflexión al momento de analizar los materiales o textos de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia