



Argumentación discursiva escrita, ensayo argumentativo y Grupo de Creación en Educación Media General *Preparation of the Argumentative Essay in General Secondary Education: a case study*

Richard José Sosa Villegas

<https://orcid.org/0000-0003-0235-8172>

Instituto Santo Tomás de Aquino

Malambo, Atlántico (Colombia)

sosacademicus@gmail.com

Artículo recibido: 15-01-2024

Artículo aceptado: 10-08-2024

RESUMEN

La enseñanza de la Argumentación Discursiva Escrita (ADE) es importante y necesaria en la Educación Media General venezolana. Por esa razón, el objetivo de este trabajo fue evaluar las competencias argumentativas de los estudiantes del Instituto Náutico “Almirante Lino de Clemente”, tras la aplicación de un Grupo de Creación (GC) enfocado en la producción de ensayos argumentativos durante el año escolar 2017-2018. La investigación fue cualitativa de campo y el método empleado, Investigación-Acción. Los sujetos participantes fueron 82. Las técnicas utilizadas, la observación participante, el análisis de contenido y el grupo focal; los instrumentos, la bitácora del investigador y las producciones textuales estudiantiles. Los resultados evidenciaron que hubo una mejora de las competencias argumentativas de los participantes al elaborar los textos tras la aplicación del GC. El autor concluye que implementar el estudio tuvo resultados positivos con los estudiantes, como la incorporación de la tesis en los ensayos estudiantiles y podría aplicarse en otros niveles educativos con una finalidad similar.

PALABRAS CLAVE: argumentación, Educación Media General, ensayo argumentativo, Grupo de Creación.

ABSTRACT

The teaching of Written Discursive Argumentation (WDA) is important in Venezuelan General Secondary Education. For this reason, the objective of this work was to evaluate the argumentative competencies of the students of the “Almirante Lino de Clemente” Nautical Institute, after the application of a Creation Group (CG) focused on the production of argumentative essays during the 2017-2018 school year. The research was qualitative field research and the method used was Action Research. The participating subjects were 82. The techniques used, participant observation, content analysis and the focus group; the instruments, the researcher's log and the student textual productions. The results obtained showed that there was an improvement in the argumentative skills of the participants when preparing the texts after the application of the CG. The author concludes that implementing the study had positive results with the participants and could be applied at other educational levels with a similar purpose.

KEYWORDS: argumentation, argumentative essay, Creation Group, General Secondary Education.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Argumentación Discursiva Escrita (ADE) ha sido un tema constante en educación en al menos las dos últimas décadas en los niveles de primaria, bachillerato y superior (Molina, 2015). A este respecto, investigaciones realizadas por Bañales, Vega, Araujo, Reyna y Rodríguez (2015); Henao, Londoño-Vásquez y Frías-Cano (2017); Valdés-León y Barrera (2020), y Valdés, Olivares, Ortiz y Oyarzún (2022), señalan intenciones pedagógicas que apuntaron hacia la mejora de las competencias argumentativas, al emplearse distintas tipologías textuales como el resumen, la reseña crítica y el ensayo argumentativo, priorizándose este dentro de la academia por su importante carácter cultural y lingüístico.

En Latinoamérica, la significativa complejidad de la producción del discurso argumentativo escrito (DAE) y las exigencias mínimas requeridas en su elaboración, han proyectado una extensa perspectiva en relación con el estudio de la argumentación (Campos, 2012; Moore y Andrade, 2016; Morado, 2013; Noguera, 2013; Rodríguez, 2007; Sánchez, Castaño y Tamayo, 2015; Serrano, 2001 y 2004; Serrano y Villalobos, 2006). Los resultados de estas exploraciones han demostrado que la ADE requiere del desarrollo de competencias específicas para que pueda producirse y es a partir de la figura docente que dichas competencias podrían adquirirse en el seno educativo. De esta manera, el docente sería el orientador que proporcionaría las bases que los estudiantes necesitan para subsanar las dificultades que la tarea de la ADE pudiera presentar durante su proceso de construcción.

En el contexto venezolano, se debe reconocer que existe una problemática relacionada con la ADE, pues pareciera no haber un adecuado desempeño de la competencia argumentativa de los estudiantes de Educación Media General (EMG), lo cual se hace patente cuando los estudiantes producen textos con este orden discursivo. En este sentido, las producciones presentan argumentos escuetos con los que apenas pretenden defender u oponer un punto de vista con una tímida perspectiva. A pesar de que muchos son los autores que siguen teorizando, proponiendo y aplicando distintas estrategias para rectificar la mencionada problemática, el panorama no resulta alentador. Se afirma esto a razón de que autores venezolanos como Páez Urdaneta (1985); Álvarez y Rusotto (1996); Morles (1998); Sánchez y Álvarez (2001); Serrano y Villalobos (2006), han señalado que en apariencia el problema de la competencia argumentativa escrita parece enfocarse en una inadecuada didáctica.

En el caso del estudio de Sánchez y Álvarez (2001) sobre el Discurso Argumentativo Escrito (DAE) de los estudiantes, se concluyó que el 45% de una muestra de 200 escolares de noveno grado no dominaba la estructura argumentativa mínima, y tampoco la forma básica del texto argumentativo que consta de dos partes indispensables: una opinión y uno o varios argumentos que la avalen, siendo esta una de las dificultades más comunes. A su vez, Malavé (2016) señaló desconocimiento de los estudiantes de EMG con relación a las estrategias para elaborar el DAE. Entre las carencias expuestas por la autora se encontraron: la coherencia y la cohesión, el mal empleo de conectores argumentativos, ausencia del propósito de este tipo de texto que es convencer o persuadir al posible lector, manejo en la estructura básica del texto argumentativo a través de la formulación de una opinión, el desarrollo eficaz de argumentos que le den validez a la misma y la correcta expresión de un cierre argumentativo como conclusión.

En el caso de la presente indagación, tras la aplicación de un diagnóstico y entrevistas realizadas a los estudiantes por el docente-investigador, se comprobó que la situación descrita ocurría en el Instituto Náutico “Almirante Lino de Clemente” (INALC) (Caracas-Venezuela), pues no se integraba de manera efectiva la enseñanza del ensayo argumentativo con los programas educativos en el área de Castellano y Literatura. Entre las dificultades diagnosticadas se percibieron similitudes con las reportadas por Malavé (2016) en los estudiantes de 4° y 5° año al momento de escribir, lo que obstaculizaba la comprensión de sus textos, al no percibirse coherencia, cohesión, manejo de argumentos y su construcción, poco conocimiento sobre redacción y escaso manejo del ensayo argumentativo como género discursivo. De manera que lo antes señalado permitió reconocer el insuficiente o poco conocimiento de la lengua escrita para la construcción de un DAE óptimo por parte de los estudiantes del INALC.

Por las razones expuestas, el docente-investigador se propuso el diseño de un Grupo de Creación (GC) para mejorar la situación investigada. En Venezuela, los GC son programas planificados, diseñados y aplicados con fines educativos en EMG y atienden la demanda de una necesidad diagnosticada por un profesional interesado en el área social y comunitaria de la institución escolar. De manera que, con base en el diagnóstico y la necesidad de revertir esa carencia argumentativa, la intención de este trabajo estuvo dirigida a evaluar las competencias argumentativas de los estudiantes del INALC, tras la aplicación de un GC enfocado en la producción de ensayos argumentativos. Este artículo da cuenta de una investigación en la que se integran los tres elementos: ADE, el ensayo argumentativo y el GC, dentro de los procesos de

enseñanza y aprendizaje y sus resultados.

2. REFERENTES TEÓRICOS

2.1. Argumentación Discursiva Escrita

En un trabajo anterior (Sosa, 2023) se ha conceptualizado la Argumentación Discursiva Escrita (ADE) como una actividad académica en la que se propone, defiende o rechaza por escrito una postura sobre un tema específico, a la vez que se emplean argumentos para lograr el objetivo. La finalidad es el convencimiento del lector, validando la opinión del autor del texto mediante argumentos o contraargumentos que legitimen su discurso o deslegitimen el de otros. Este tipo de argumentación presenta razones, evidencias, datos, fechas y reflexiones bien pensadas que permiten respaldar la posición defendida por el autor.

La ADE suele tener una estructura en la que están de acuerdo autores clásicos, entre ellos Aristóteles, Platón y Cicerón, hasta llegar a la actualidad con Lara, Moreno y De Fuentes (2022), Vásquez (2022), Holgueras, Guerra y Rosado (2023), entre otros. La mencionada estructura incluye los siguientes elementos: a) Tesis o afirmación principal: esta declaración central se busca defender a lo largo del texto; b) Cuerpo argumentativo: este se compone de: b.1) Argumentos: las razones que respaldan la tesis. Estos pueden ser datos estadísticos, ejemplos, citas de expertos, experiencias personales u otra evidencia que respalde la posición del autor; b.2) Argumentos adversos: en estos se pueden presentar puntos de vista o tesis opuestas para refutar y fortalecer la posición principal de las posibles objeciones; c) Conclusión: se plantea el cierre de las ideas iniciales de manera breve dentro del cuerpo argumentativo para reafirmar la tesis inicial. No obstante, este sería tan solo un ejemplo sencillo con respecto a la forma como se estructura la ADE.

2.2. Competencia argumentativa

La competencia argumentativa se refiere a la habilidad o capacidad del ser humano para construir, presentar y defender argumentos de manera efectiva y persuasiva. Con la finalidad de lograr ese efecto se utilizan evidencias, razonamientos lógicos, estructuras adecuadas y estrategias retóricas para influir en las creencias, opiniones o acciones de otras personas. Esta competencia se aprende en interacción social y se desarrolla una visión crítica por parte del usuario al evaluar y analizar argumentos presentados por otros, identificando falacias lógicas, debilidades en el razonamiento o puntos clave en relación con la postura de sus interlocutores.

La competencia argumentativa se evidencia cuando el individuo es capaz de integrar a sus capacidades cognitivas la evaluación de la información, es diestro al disipar contradicciones y reflexionar sobre afirmaciones y evidencias que sustentan su punto de vista. Asimismo, es capaz de elaborar sus argumentos y posee las actitudes para realizar interacciones oportunas (Kuhn, Hemberger y Khait, 2016). En el contexto educativo, este tipo de competencia es necesaria porque capacita al estudiante para ser una persona reflexiva, aplicar el pensamiento crítico y construir su propio conocimiento. Además, esto deriva el que pueda elaborar producciones escritas como el ensayo argumentativo o participar en intercambios orales que impliquen la argumentación como materia prima del proceso argumentativo (Guzmán y Flores, 2020).

Entre algunas de las competencias argumentativas que destaca el docente-investigador, encontradas durante este estudio, se reportó: la estructura argumentativa u organización de la tesis; argumentos y evidencias para respaldar una postura en concreto; la coherencia y la cohesión como conexiones lógicas entre las ideas y párrafos que conforman el texto para mantener la claridad y la consistencia de los argumentos esgrimidos; el uso adecuado de evidencias al incorporar datos, ejemplos, estadísticas, citas de autores y otras fuentes confiables que permitan respaldar o contrastar afirmaciones (Sosa, 2015; Guzmán y Flores, 2020); y refutación de contraargumentos demostrando capacidad para considerar y abordar distintas objeciones u opiniones contrarias a las del autor (Jenicek, 2006; Wagemans, 2011). A este respecto, cabe acotar que el desarrollo de competencias argumentativas implica no solo conocerlas, sino practicar estas habilidades de manera escrita para presentar y defender puntos de vista personales de manera efectiva, tomando en cuenta la lógica, la evidencia y el contexto en el que se presenta el argumento.

2.3. Ensayo argumentativo

El ensayo argumentativo como género discursivo tiene ciertas características y cualidades que lo diferencian de otros textos. En cuanto a su estructura, relacionada con la Argumentación Discursiva Escrita (ADE), Rusotto (1989) señala que el ensayo posee los siguientes elementos que lo conforman: a) Introducción: en la cual el autor presenta de manera clara su contextualización temática, tesis y planteamiento del tópico a revisar; b) Desarrollo o cuerpo argumentativo: en este se presentan los argumentos a favor o en contra del tema tratado, así como las evidencias para reforzar las ideas señaladas y las posibles objeciones a la postura defendida por el autor; c) Conclusión: el cierre de la argumentación, la reafirmación de la tesis defendida y la presentación de los argumentos finales se destaca como reflexión final que indica el colofón del texto.

Este es uno de los modelos empleados para la realización del ensayo y se relaciona con la siguiente figura, referida a la estructura del texto argumentativo.

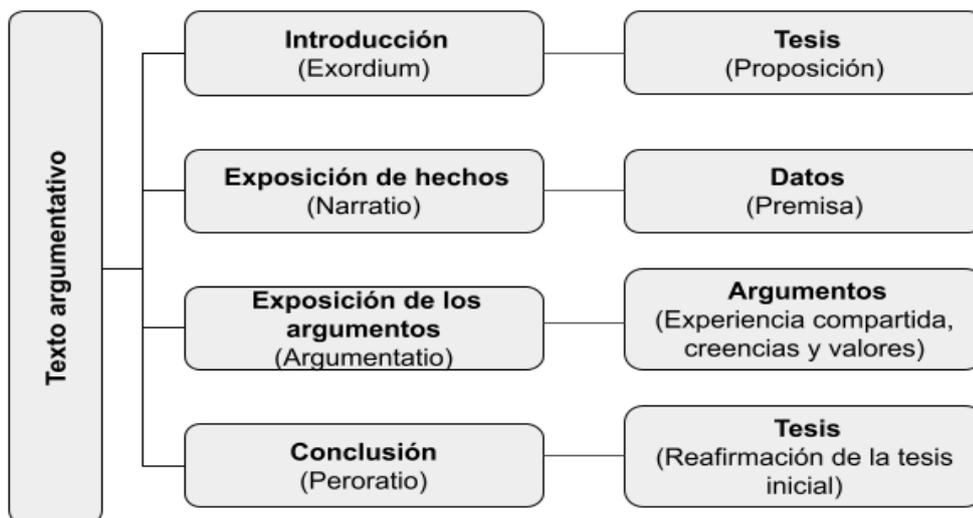


Figura 1: Estructura del texto argumentativo (Fuente: elaboración propia).

No obstante, existen diferentes modelos sobre cómo realizar los ensayos, así como distintas taxonomías, entre las que se encuentran: ensayo literario, científico, filosófico, académico, entre otros. En relación con las propuestas para elaborar ensayos argumentativos, destacan las de Rusotto (1989), Fumero (1994), Agudelo (2001), Díaz (2004) y Rodríguez (2007). Sin embargo, para efectos del presente estudio se tomó como punto de partida el modelo pedagógico propuesto por Sosa (2015), en el que se sintetizan y agregan elementos afines a los descritos en líneas precedentes. En este modelo se acentúa la realización de un planteamiento a través de dos vías, una inductiva formulando de manera directa interrogantes que den cuenta del planteamiento a tratar, y la otra vía sería la deductiva, enfatizando la tesis que será objeto de estudio dentro del cuerpo argumentativo del ensayo. En el siguiente esquema puede observarse la propuesta aplicada por el autor durante la ejecución de la investigación.

Título
<i>Introducción</i> (Punto de partida)
<i>Planteamiento</i> (Método inductivo: interrogantes) (Método deductivo: desarrollo de la tesis)
<i>Desarrollo, cuerpo o sustentación argumentativa</i> Bloque argumentativo (defensa de la tesis) 1.- Argumento A.- Idea de apoyo y ejemplo 2.- Argumento B.- Idea de apoyo y ejemplo 3.- Argumento C.- Idea de apoyo y ejemplo
<i>Conclusión</i> (Ideas finales) 1.- Argumento 2.- Argumento 3.- Argumento
Referencias

Tabla 1: Esquema para elaborar ensayos argumentativos (Fuente Sosa 2015)

A partir de la propuesta para elaborar el ensayo argumentativo, como elemento clave de la investigación, y con interés en el objetivo previsto por parte del investigador se diseñó, aplicó y evaluó el resultado tras el empleo de un Grupo de Creación (GC).

2.4. Grupo de Creación

El Grupo de Creación (GC) se enmarca en las concepciones curriculares para EMG adoptadas por el Ministerio del Poder Popular (MPPE) en Venezuela, en el documento titulado *Proceso de transformación curricular en Educación Media. Proceso de transformación, propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales* (2015). En este inicialmente fueron denominados Grupos Estables (GE), luego como Grupos de Interés (GI) (MPPE, 2017) y en el año escolar 2016-2017 cambia su denominación a Grupos de Creación, Recreación y Participación (GCRP), un espacio en el que se permitía la búsqueda individual del aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades lingüísticas, entre las cuales se promovía el diálogo, el intercambio de ideas generadoras, y la orientación individual y colectiva, a través de una evaluación formativa, adecuada al ritmo de aprendizaje de los participantes. El investigador compartió esta perspectiva pedagógica debido a que dentro del GC, el docente tendría la libertad para organizar contenidos y estrategias cónsonos con su praxis docente, en aras de que el estudiante lograra

desarrollar las competencias argumentativas, a través de un programa que capacitara al educando de acuerdo con sus intereses y necesidades para la elaboración del ensayo argumentativo.

Este espacio permitió aplicar durante dos lapsos del año escolar las distintas actividades que se realizaban en conjunto con los estudiantes. El GC tenía una duración de dos horas académicas (90 minutos) y se dictaba una vez a la semana, siguiendo los parámetros establecidos al inicio por el MPPE. En este contexto, el Grupo de Creación se perfiló como una estrategia pedagógica innovadora para mejorar las competencias argumentativas de los estudiantes. Este grupo ofreció un espacio interactivo donde se fomentaba el debate, se desarrollaba el análisis crítico y se fortalecían las habilidades para defender puntos de vista mediante la ADE, realizando distintas actividades, entre las que se encontraban la planificación, discusión y elaboración de borradores para producir ensayos argumentativos, aplicando para ello nociones didácticas (Sosa, 2020). En la siguiente tabla se muestra la distribución de los temas generadores del GC por cada lapso escolar.

Temas generadores		
Primer lapso	Segundo lapso	Tercer lapso
Comprensión de la lectura y sus estrategias	Proceso de escritura y nociones de redacción	Mecanismos de cohesión textual
Ideología y su lectura	Principios básicos de redacción y ortografía	Los argumentos y su tipología
Argumentación Discursiva Escrita	Planificación, escritura y revisión del ensayo argumentativo	Falacias y contraargumentación
Órdenes del discurso y tipologías textuales	Macrorreglas textuales	Cómo elaborar y defender argumentos
Elaboración y producción de textos argumentativos	Rasgos gramaticales, discursivos y pragmáticos del ensayo argumentativo	Sugerencias sobre la escritura académica
El ensayo argumentativo y sus características	Empleo de conectores y marcadores del discurso	El ensayo argumentativo como producto social y cultural

Tabla 2: Diseño del Grupo de Creación “Andrés Bello” (Fuente: elaboración propia).

Además, en la tabla 3 se presenta un ejemplo del diseño de una unidad de aprendizaje para los estudiantes de 4° año en el cual puede evidenciarse la intervención del docente-investigador con base en el tema generador y el tejido temático emanado por el MPPE.

A su vez, se presentan los referentes teóricos-prácticos asociados con el tema seleccionado, así como los temas de conceptualización, sistematización y generalización. En un aparte, se plantean algunas de las lecturas referenciales que se emplearon durante la unidad de aprendizaje con base en el documento de Transformación Curricular (MPPE, 2017).

Tema generador – Tejido temático	Referentes teóricos-prácticos
La lengua materna como base fundamental de identidad y arraigo cultural.	Lengua oral y lengua escrita. Diferencias entre ambas. La argumentación escrita. Finalidad de la argumentación escrita. El ensayo argumentativo como un elemento de cultura académica.
<p>Temas de conceptualización, sistematización y generalización: El empleo de la lengua escrita. La argumentación escrita y su importancia en el ámbito cotidiano. Elaboración de un ensayo argumentativo utilizando las estrategias aprendidas para su elaboración.</p>	
<p>Lecturas básicas fundamentales: <i>Don Mariano Briceño Iragorry</i>. Domingo Miliani. <i>La hayaca, como manual de historia</i>. Arturo Úslar Pietri. <i>Independencia Venezolana</i>. Mariano Picón Salas y otras.</p>	

Tabla 3: Ejemplificación de una unidad de aprendizaje
(Fuente: adaptado con fines didácticos de MPPE (2017))

Dentro del GC, las orientaciones metodológicas estuvieron basadas en criterios didácticos vertebrados desde el diálogo entre el participante y el docente, como una forma de construcción de una investigación compartida, incentivando al educando a indagar y documentarse para exponer su opinión durante el transcurso de las clases.

3. RECORRIDO METODOLÓGICO

La presente investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo. El diseño fue de campo a razón de que la información se recaudó de manera directa en el contexto escolar seleccionado. Los sujetos participantes fueron 82 estudiantes de 4° y 5° año de EMG del INALC. Las técnicas utilizadas, la observación, el análisis de contenido y el grupo focal; los instrumentos, la bitácora del investigador y las producciones textuales estudiantiles (Arias, 2012). El método utilizado fue la Investigación-Acción (IA), muy empleado en educación con el propósito de mejorar una situación social educativa de manera activa (Elliott, 1993). Para el método se aplicaron las fases de la IA, de la siguiente manera:

Fase 1: Diagnóstico y planificación

1.1. Diagnóstico inicial:

Se realizó una evaluación diagnóstica durante el primer lapso, a inicios del año escolar 2017-2018, sobre la competencia argumentativa que tenían los estudiantes del INALC antes de la aplicación del estudio. El instrumento aplicado fue un ejercicio de escritura y el análisis de ensayos para identificar sus habilidades, necesidades y áreas de mejora en la ADE.

1.2. Diseño del Grupo de Creación (GC)

Con base en los resultados del diagnóstico, se diseñó un plan de acción detallado que incorporó estrategias para la enseñanza de la ADE, el ensayo argumentativo y la participación en Grupos de Creación como componentes claves de la Investigación-Acción a realizar en el contexto educativo seleccionado.

Fase 2: Implementación del programa

2.1. Enseñanza de la Argumentación Discursiva Escrita:

Se impartieron clases teóricas y prácticas a los estudiantes sobre los fundamentos básicos de la ADE. En estas se abordaron temas como: estructura de la ADE, elaboración y uso de argumentos, falacias y su clasificación, uso de evidencias, contraargumentación y nociones básicas sobre redacción con base en el diseño del GC denominado “Andrés Bello” (Tabla 2).

2.2. Desarrollo del ensayo argumentativo:

En estas clases de carácter teórico-práctico se ofrecieron instrucciones detalladas sobre cómo redactar un ensayo argumentativo. Se partía de la estructura básica inicial proporcionada en la tabla 1. Durante la fase de planificación, los estudiantes conversaban sobre las ideas que deseaban redactar, tomaban notas y pedían sugerencias a sus compañeros para elaborar su trabajo. De esta manera, se proporcionaban ejemplos, se aplicaban ejercicios de escritura guiada en clase y existía una retroalimentación constante para mejorar la calidad de los argumentos y la cohesión del texto. Luego pasaban a la etapa de escritura, que se realizaba en al menos cuatro clases, pues la idea era hacer la revisión de cada trabajo, leyendo el mismo antes de escribir el producto definitivo.

Fase 3: Evaluación y reflexión

3.1. Monitoreo continuo:

Al realizar las actividades y aplicar el proceso de escritura argumentativa en el aula, a los estudiantes se les realizaba una evaluación continua y permanente en la cual podían observar su propio progreso de formación. Asimismo, se valoró como tipo de evaluación trimestral la formativa y cualitativa como indicador de aprendizaje y su aplicación en los productos estudiantiles por encima de la evaluación cuantitativa. De esa manera, los participantes reflexionaban, conversando con sus pares y con el docente, sobre su propia formación y autoevaluaban su propio trabajo, revisándolo y mejorándolo según las orientaciones brindadas.

3.2. Reflexión y ajustes:

Dentro del GC se fomentaban sesiones de reflexión donde los estudiantes y el docente analizaban el proceso de aprendizaje, identificaban las áreas de mejora y se proponían nuevos ajustes al programa para maximizar su efectividad y el alcance del objetivo propuesto. Estas sesiones contribuían a crear una clase dinámica en la que los estudiantes exponían sus puntos de vista y solicitaban abordar otras temáticas asociadas con las posibles falencias que notaban al momento de realizar sus trabajos.

Fase 4: Evaluación final

Se ha señalado que durante la aplicación del GC se realizaba una evaluación integral con los sujetos participantes. Al final de las clases teórico-prácticas del programa y de acuerdo con el análisis del contenido de los ensayos, se observaba o no, la mejora de la competencia argumentativa de los estudiantes cotejando el producto realizado con una rúbrica para evaluar los ensayos argumentativos (Chapetón y Chala, 2013), previo conocimiento de los estudiantes. Los instrumentos utilizados como métodos de evaluación eran los ensayos finales, las rúbricas de evaluación, la retroalimentación de pares y los grupos focales.

Estas fases o etapas de la IA antes descritas para la aplicación del presente estudio pueden observarse en la figura 1. Por tratarse de una espiral, el proceso de investigación suele ser recursivo, no estático y eso le permitió al docente-investigador la reformulación de varios elementos del GC para lograr la mejora de las competencias argumentativas de los estudiantes al momento de redactar ensayos argumentativos.

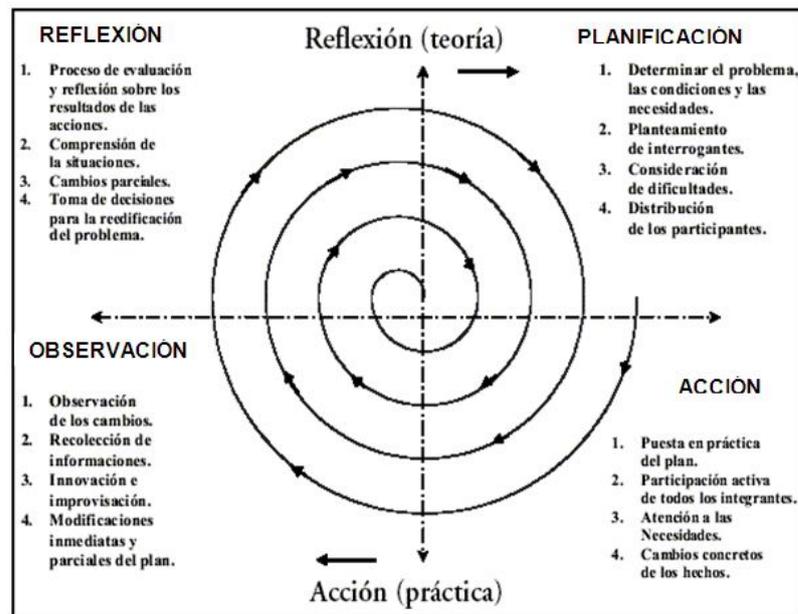


Figura 2: Etapas de la Investigación-Acción (Fuente: Mora (2002))

La IA implica un ciclo continuo de observación, acción, reflexión y ajuste basado en los resultados obtenidos, lo que en este contexto permitió adaptar y mejorar el programa de capacitación para maximizar su impacto, traduciéndolo en una combinación de teoría, práctica y reflexión. En este enfoque se integró la ADE, el modelo de escritura de Flower y Hayes (1980), el ensayo argumentativo y los GC en un programa coherente que favoreciera las mejoras observadas en relación con las competencias argumentativas de los estudiantes, las lecciones aprendidas y las prácticas de escritura académica dentro de la comunidad educativa. Así que, en la dinámica del GC, los estudiantes tenían la confianza para discutir, compartir ideas, escribir, revisar y mejorar sus argumentos de manera colaborativa. Por ende, se fomentó la creatividad, el intercambio de opiniones, la construcción colectiva de argumentos sólidos, observándose el transitar de escritores a expertos y el valor del proceso de la escritura argumentativa como una habilidad para la resolución de problemas.

Entre algunas de las estrategias implementadas en el GC se aplicaron la pedagogía de la pregunta (Zuleta, 2005), el debate, la analogía, la elaboración de esquemas (Ríos, 2004), los mapas argumentativos (Lu y Zhang, 2013) y conceptuales, y la lectura crítica de ensayos argumentativos (Cassany, 2011), otorgando preeminencia a la práctica oral entre los participantes y realizando clases magistrales en pocas ocasiones.

4. RESULTADOS DISCUSIONES

En esta investigación se pudo apreciar la estrecha vinculación que existe entre la necesidad de mejorar la competencia argumentativa de los estudiantes en EMG, a través del ensayo argumentativo como género discursivo, y el empleo del GC para lograr el alcance de ese objetivo. Inicialmente el docente-investigador observó durante su praxis educativa la ausencia de la enseñanza de la ADE y del ensayo en los niveles básicos de EMG (7° a 9° grado) y en los avanzados (4° y 5° año), a pesar de que los programas vigentes para el momento del estudio y sus predecesores contemplaban su enseñanza. De manera que, pensar en fomentar la mejora de la competencia argumentativa en los estudiantes empleando para tal fin textos argumentativos era una tarea que pocos autores venezolanos habían asumido con anterioridad, entre los que se pueden contar a Baptista (2016) y Malavé (2016).

Por otro lado, respecto a las competencias argumentativas de los estudiantes de 4° y 5° año del INALC se obtuvieron resultados importantes durante el diagnóstico realizado por el docente-investigador. Por ejemplo, antes de la aplicación del GC los participantes poseían escasa habilidad para desarrollar ideas con rigor argumentativo, de acuerdo con la evaluación de los ensayos elaborados inicialmente. En estos se pudo observar similitudes con lo reportado por Malavé (2016), en cuanto a que los textos escritos carecían de coherencia y cohesión. A su vez, en los 82 trabajos seleccionados no se manejó la tesis o planteamiento al inicio de texto o dentro del cuerpo argumentativo. Tampoco existían argumentos para defender su posible tesis, sino ideas o presuposiciones que quedaban en meras abstracciones. Además, cuando se les cuestionó a los participantes sobre la elaboración de los argumentos, los mismos informaron que tampoco sabían cómo podían construirlos, por ser primera vez que se les hablaba de los mismos.

Tampoco manejaban de forma eficiente nociones de redacción y no conocían el ensayo argumentativo como un género discursivo distinto a otros textos que habían trabajado en clase hasta ese momento, así como la incorporación de citas textuales y su relación con el contenido de su posible argumentación. Además, no sabían elaborar una conclusión de acuerdo con lo que era su texto y, asimismo, estos prescindían de las referencias a los pocos autores que reseñaban en sus ensayos. Sin embargo, una vez aplicado el estudio desde su fase número 3, la situación descrita empezó a revertirse, pues los participantes comenzaron a desarrollar conocimientos, habilidades, y actitudes que se vertían en realizar una tesis para su texto, estructurar argumentos para validar la misma y concluir el ensayo. Estos pasos iniciales, aplicados en varias

sesiones de clases, les permitió a los educandos desarrollar una visión general sobre la cultura argumentativa escrita general que les rodea. De hecho, la mejora fue notoria porque al menos en un total de 57 (70%) ensayos se observó la incorporación de estos elementos.

Asimismo, el docente-investigador no solo observó mejoras sustanciales en cuanto a los aspectos antes destacados, sino que durante la fase de reflexión y ajuste del estudio, al solicitárseles información a los participantes en entrevistas individuales y grupos focales, estos señalaron expresiones como: “aprendí cómo hacer un ensayo y las pautas para realizarlos. Sé que me servirá para el futuro” (F.V-025); “el curso me ha ayudado para aprender a defender mi punto de vista con argumentos. Aprendí a ser crítico y pude mejorar mis ensayos gracias a las correcciones hechas por el docente” (DR-023); “...evitar el copy-paste, como lo llaman por ahí, en parte era una de las cosas que hacían que el estudiante tuviera que pensar, analizar y argumentar por sí mismo. Esto me ayudó a volverme una persona crítica y respetar y discutir las opiniones de los demás, y poder debatir teniendo bases y argumentos. Cabe destacar que este curso me ayudó mucho en el tema de la argumentación” (JP-040); “aprendí muchas cosas como redactar y argumentar ensayos” (TS-042); “cada comentario hecho en clase, cada objetivo, cada discusión de un tema, todo hizo que me convirtiera en una persona más crítica al poder dar mi opinión acerca de un tema seleccionado para su desarrollo, tanto de manera oral como escrita. También, cuando estábamos aprendiendo a hacer ensayos, me llamó mucho la atención porque nos hizo ver que podíamos equivocarnos y nos brindó la oportunidad de creer que podíamos lograrlo, me inspiró confianza durante mi aprendizaje” (LG-051).

A pesar de las positivas opiniones de los participantes, estas se contrastaron con el resultado de los ensayos argumentativos producidos durante el año escolar. Se observó de manera satisfactoria que de los 82 (100%) trabajos realizados por los estudiantes, 69 (84%) de los mismos poseían la superestructura de ensayo argumentativo practicada durante el tiempo de ejecución del GC, mientras que sólo 13 (16%) realizaron otros tipos de textos cuyo orden del discurso preponderante era la narración, la descripción y en pocos casos, la exposición. En todo caso, los textos continuaban manteniendo las carencias argumentativas que se han descrito en líneas precedentes, lo cual era de esperarse debido a la naturaleza de los mismos.

Referente a la evaluación, pocos son los autores que se ponen de acuerdo sobre cómo evidenciar aspectos necesarios del ensayo argumentativo, como: el uso de marcadores discursivos, la cohesión, la organización del texto o los argumentos que

esgrimen los escritores (Alcover, Pabago, Lombardo, Gareca y Curone, 2015; Bañales et al., 2015; Manrique, 2011), sin recurrir a las rejillas de evaluación o la frecuencia de veces que se utilizaba un elemento o su ausencia dentro del texto evaluado. En esta investigación, la evaluación de los trabajos de los estudiantes se cotejó con una rúbrica, diseñada por el docente-investigador, que se fue modificando en la medida en que avanzaban las semanas de actividades académicas. Esta rúbrica fue dada a conocer a los estudiantes tras los resultados de la evaluación diagnóstica y los mismos la tenían a su alcance para su revisión durante el proceso de producción argumentativa. En la misma se evaluaban aspectos como: superestructura del ensayo, adecuación, coherencia, cohesión y aspectos formales, entre otros, de acuerdo con el logro o alcance de la competencia argumentativa (ver anexo 1).

Por otro lado, en relación con el presente modelo de intervención, este no fue solo una propuesta o abstracción similar a otros estudios (Torres, 2004; Campos, 2012; Pérez-García, 2012), sino que el mismo da cuenta de los resultados antes, durante y después de su aplicación, considerándolos positivos en cuanto al alcance de la meta inicial, como ocurrió con estudios similares (Ochoa y García, 2012; Baptista, 2016; Malavé, 2016). A partir del análisis del contenido de los ensayos elaborados por los estudiantes durante el año escolar 2017-2018, y en especial durante el tercer lapso, se evidenció que los trabajos mejoraban en cuanto a la inserción de un planteamiento indirecto, identificación de una tesis y su defensa, elaboración de argumentos de calidad en contraste con las falacias iniciales que presentaban, elaboración de una conclusión relacionada con su trabajo y la correcta incorporación de las referencias. De manera que resulta posible suponer que, al replicar el diseño aquí ofrecido, los resultados puedan ser parecidos o mejorables de acuerdo con el objetivo que se fije el futuro investigador.

Sobre el tema de la formación docente dentro del campo de la ADE resulta necesario destacar la importancia de su preparación y atención al respecto. Un elemento clave a destacar es que dentro de los programas educativos, al momento del estudio, se sugirió la incorporación de la ADE dentro de aula de clase y la elaboración de ensayos argumentativos desde los niveles básicos, hasta alcanzar los niveles avanzados. Sin embargo, la práctica fue muy diferente a los resultados del diagnóstico inicial realizado por el docente-investigador. Si además se tiene en cuenta que una vez se diseñó y aplicó la intervención a través del GC, los resultados comenzaron a ser positivos tanto para el docente como los estudiantes. De acuerdo con las necesidades de mejorar inicialmente la redacción de los participantes se trabajó en primera instancia esa

competencia y al ir avanzando, el enfoque estuvo dirigido a la ADE.

De manera que, si se desea que los estudiantes desarrollen una competencia específica, los docentes deben enfatizar la misma con la intención de que se optimice el proceso pedagógico de sus educandos. No basta con señalar, como expresó una docente especialista en Lengua del INALC, cuando se le cuestionó sobre la enseñanza del ensayo argumentativo, que ella lo enseñaba “dándole materiales para que los leyeran. De ellos dependía si les interesaba” (Docente 1). En contraste con la opinión anterior, algunos educadores de otras áreas parecían mostrarse interesados en promover el desarrollo de la ADE, pero esa intención quedaba en una abstracción de un posible objetivo. Por lo tanto, resultó muy difícil promover en los estudiantes una competencia que, en definitiva, no era el interés de los orientadores trabajar dentro del aula de clases, y además, supone el docente-investigador que esto se debía a lo complejo de la tarea en sí misma, como pudo constatar durante todo el tiempo de realización del estudio, o los posibles vacíos en cuanto a formación profesional que estos poseían.

Finalmente, aunque hay varias investigaciones en torno al tema de la ADE y el ensayo argumentativo, todavía pueden apreciarse falencias y vacíos teóricos en la práctica académica que solo se estacionan en ofrecer propuestas para mejorar la competencia argumentativa en EMG, pero no ahondan más en ver los posibles resultados y su consecución en niveles avanzados como el universitario. Además, existe una necesidad de investigaciones que reporten datos empíricos reales asociados con el pensamiento crítico y la ADE que no sean simples conjeturas, como se observó en muchos documentos al alcance del docente-investigador.

5. CONCLUSIONES

Al culminar la investigación sobre la Argumentación Discursiva Escrita (ADE), el ensayo argumentativo, las competencias argumentativas de los estudiantes y el Grupo de Creación (GC), se llegó a varias conclusiones destacables. En primer lugar, en relación con el objetivo de la investigación que consistió en evaluar las competencias argumentativas de los estudiantes del Instituto Náutico “Almirante Lino de Clemente” (INALC) en Caracas-Venezuela, tras la aplicación del GC enfocado en la producción de ensayos argumentativos durante el año escolar 2017-2018, puede decirse que los resultados fueron satisfactorios y positivos para el docente-investigador, pues se observó una mejora significativa tanto al momento de desarrollar la ADE como el ensayo

argumentativo en el caso de los educandos.

En segundo lugar, respecto a la importancia de las competencias argumentativas en Educación Media General (EMG), estas son capacidades o habilidades necesarias para que los estudiantes puedan desarrollar sus ideas de manera efectiva, persuasiva y fundamentadas en fuentes confiables. Asimismo, argumentar de manera coherente y convincente en el plano de la escritura académica contribuye de manera significativa al desarrollo del pensamiento crítico y a una comunicación escrita efectiva, como pudo evidenciarse con las mejoras obtenidas tras la aplicación del estudio con los estudiantes del INALC.

En tercer lugar, la aproximación elaborada por Sosa (2015) sobre el ensayo argumentativo y empleada durante esta investigación permitió a los estudiantes, en primera instancia, asirse de una herramienta valiosa para evaluar y mejorar sus propias competencias argumentativas escritas durante el tiempo de aplicación del estudio. Además, la revisión, discusión y aplicación de la mencionada propuesta suministró una estructura clara para desarrollar, construir y presentar argumentos y contraargumentos de manera lógica, utilizando evidencias y estrategias persuasivas desconocidas por ellos, antes de la realización de la investigación.

En cuarto lugar, el GC se consideró la estrategia idónea para mejorar las competencias argumentativas que poseían los estudiantes durante la aplicación del estudio con base en los resultados obtenidos. Tanto en el caso de los que mostraron ventaja desde el inicio de la investigación, hasta aquellos con escasa competencia en el ámbito argumentativo. Por tratarse de un entorno pedagógico en el que los estudiantes discutían sus propias percepciones e ideas y las discutían de manera constante con intervención del docente, el aprendizaje fue colaborativo, destacándose el trabajo entre pares para fortalecer la capacidad argumentativa y el pensamiento crítico que se fue desarrollando durante la aplicación del GC.

En quinto lugar, respecto a la necesidad de fomentar la ADE en el aula de clase, debe señalarse que esta es importante enseñarla en todos los niveles educativos, aunque en esta investigación se enfocó en EMG. La ADE debe ser un objetivo permanente del currículo educativo y es tarea de todos los docentes y no solo el de Lengua, encargarse de enseñarla con una intención clara y sobre todo con el objetivo de lograr el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. También, los educadores deben diseñar estrategias pedagógicas novedosas que fomenten el desarrollo de la ADE, las competencias argumentativas y el ensayo como tipo de texto,

incluyendo una práctica constante de la escritura argumentativa bajo la orientación del orientador. Además, si a esto se le suman actividades grupales como debates y discusiones que estimulen la comunicación de las ideas de los estudiantes antes, durante y después del proceso argumentativo, resultará enriquecedor como quedó evidenciado en los resultados de esta investigación.

En sexto lugar, sobre la continuidad del desarrollo y adquisición de habilidades argumentativas es importante comprender que su proceso requiere de práctica permanente y una retroalimentación del docente para alcanzar niveles más altos de habilidad en la ADE. Por ende, es esencial que los estudiantes reciban apoyo y orientación permanente para mejorar y perfeccionar sus habilidades argumentativas durante su trayectoria educativa. En resumen, la investigación sobre la ADE, el ensayo argumentativo, las competencias argumentativas de los estudiantes y el uso de Grupos de Creación destaca la importancia de fomentar estas habilidades para promover un pensamiento crítico sólido y una comunicación efectiva en el ámbito académico y en la vida social de los implicados en estos procesos.

REFERENCIAS

- Agudelo Montoya, C. L. (2001). ¿Cómo se hace un ensayo? *Hacia la promoción de la salud* 6, pp. 7-9. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/hacialapromociondelasalud/article/view/1826/1742>
- Alcover, S. M., Marcelo Pabago, G., Andrea Lombardo, E., Gareca, D. A., & Nancy Curone, G. (2015). Producción escrita argumentativa a partir de la lectura de textos académicos e informales por alumnos ingresantes a la Universidad. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12/1, pp. 1-7. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483557806001.pdf>
- Álvarez, L. y Russotto, R. (1996). Cómo mejorar la redacción del ensayo escolar. *Investigación y postgrado*, 11/1, pp. 11-39. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65822210.pdf>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Editorial Episteme.
- Bañales Faz, G., Vega López, N., Araujo Alvinada, N., Reyna Valladares, A. y 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, pp. 879-910. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14039201009.pdf>
- Baptista, J. (2016). *El proceso escritural de textos argumentativos: Estrategias para su producción*. Trabajo de grado de Maestría en Lectura y Escritura. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Campos, É. (2012). Hacia una didáctica integrada de la argumentación escrita. *Letras*, 54/86, pp. 137-152. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0459-12832012000100005&script=sci_abstract
- Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 58, pp. 29-40. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24635/cassany_textos58_prac.pdf?seq
- Chapetón, C.C. y Chala, P. (2013). Undertaking the Act of Writing as a Situated Social Practice:

- Going beyond the Linguistic and the Textual. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15/1, pp. 25-42. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/4244>
- Díaz, D. (2004). Cómo se elabora un ensayo. *Acción pedagógica*, 13/1, 108-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2972010>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fumero, F. (1994). *El ensayo como tipo de texto*. Trabajo de grado. Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara", Venezuela.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing. Making plans and juggling constraints. En L.W. Gregg y E. R. Steinberg. (Ed.): *Cognitive Processes in Writing. Interdisciplinary Symposium on Cognitive Processes in Writing*, pp. 31-50. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Association Publishers.
- Guzmán Cedillo, Y.I.; Flores Macías, R. (2020). La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. Revisión de la literatura. *Educación*, 56/1, pp. 15-34. <https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/370814>
- Henao, J.; Londoño-Vásquez, D.; y Frías-Cano, L. (2017). Leer y argumentar en un curso de lenguaje para estudiantes de primer año de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, pp. 162-182. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194250865010.pdf>
- Holgueras-Galán, A; Guerra-Lyons, J.D; y Rosado-Mendinueta, N. (2023). La argumentación escrita al inicio de la carrera. Una caracterización metafuncional de las necesidades de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 45/179, pp. 94-112. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982023000100094&lng=es&nrm=iso
- Jenicek, M. (2006). Towards evidence-based critical thinking medicine? Uses of best evidence in flawless argumentations. *Medical Science Monitor*, 12/8, pp. 149-153.
- Kuhn, D.; Hemberger, L. y Khait, V. (2016). La argumentación dialógica como puente para el pensamiento y la escritura argumentativa. *Infancia y Aprendizaje*, 39/1, pp. 25-48. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608>
- Lara Villanueva, R.S; Moreno Olivos, T; y De Fuentes Martínez, A. (2022). La argumentación escrita y la estrategia de escritura colaborativa en el currículum de educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 14/4, pp. 521-530. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000400521&lng=es&tlng=es
- Lu, J.; y Zhang, Z. (2013). Assessing and supporting argumentation with online rubrics. *International Education Studies*, 6/7, pp. 66-77. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/28445>
- Malavé, C. (2016). *Producción de textos argumentativos: una experiencia con estudiantes de 3er. año de Educación Media General*. Trabajo de grado de Maestría en Lectura y Escritura. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Manrique-Grisales, J. (2011). Del Messenger a la escritura argumental: Un recorrido por el problema de la escritura en la universidad. *Zona Próxima*, 14, pp. 54-73. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85320028004.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2015). *Proceso de transformación propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales*. (Documento en línea, recuperado 17 de septiembre de 2016). <https://www.icsspe.org/system/files/Venezuela%20PE%20Currículum%20Reform%20-%20Proceso%20de%20Transformacion%20Curricular.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2016). Proceso de transformación curricular en Educación Media. Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales. (Documento en línea, recuperado 17 de septiembre de 2017). <https://www.icsspe.org/system/files/Venezuela%20PE%20Currículum%20Reform%20-%20Proceso%20de%20Transformacion%20Curricular.pdf>
- Molina, M.E. (2015). Argumentación, escritura y prácticas de enseñanza en el ingreso a la universidad: Estudio de casos en Letras y Biología (pp. 90-109). En B. Gabbiani y V. Orlando(orgs.). *Escritura, lectura y argumentación en contextos educativos del Río de La Plata*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. <https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/publicacion5b896eee8328d5.60332976.pdf>

- Moore, P. y Andrade Mayer, H. A. (2016). Estudio contrastivo del género discursivo del ensayo argumentativo. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18/2, pp. 25-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305746478003>
- Morado, R. (2013). Funciones básicas del discurso argumentativo. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 6, pp. 1-13. https://www.academia.edu/40297516/Argumentaci%C3%B3n_y_pragma_dial%C3%A9ctica
- Morles, A. (1998). *La comprensión de la lectura del estudiante venezolano de la Educación Básica*. Caracas: FEDUPEL.
- Noguera, J. (2013). *La producción de artículos de opinión como estrategia para promover la escritura de textos argumentativos en la Educación Media Técnica*. Trabajo Especial de Grado de promoción en Lectura y Escritura. Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.
- Ochoa Larrota, O; y García Montaña, A. M. (2012). La secuencia didáctica como estratégica en la enseñanza del ensayo argumentativo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 19, pp. 199-217. <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227527011.pdf>
- Pérez-García, P. (2012). *Cómo hacer un ensayo o trabajo escrito académico*. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/22569>
- Ríos Cabrera, P. (2004). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus, C.A.
- Rodríguez, Y. (2007). El ensayo: una estrategia para la promoción de la escritura en el Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". *Investigación y Postgrado*, 22/2, pp. 231-258. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65822210.pdf>
- Rusotto, R. (1989). La técnica del ensayo: un instrumento para la enseñanza de la redacción. *Letras*, 46, pp. 83-95. <https://revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/letras/article/view/5931/3208>
- Sánchez, J., Castaño, O. y Tamayo, O. (2015). La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez, y Juventud*, 13/2, pp. 1153-1168. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77340728042.pdf>
- Sánchez de Ramírez, I. y Álvarez, N. (2001). El discurso argumentativo en escolares venezolanos: ¿evolución o estancamiento? Ponencia presentada en el III Coloquio Internacional de Análisis del Discurso. Santiago de Chile.
- Serrano de Moreno, S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. *Lectura y Vida*, 22/4, pp. 28-37.
- (2004). *La competencia textual argumentativa en estudiantes de formación docente*. Tesis doctoral en Educación. Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela. http://www.human.ula.ve/doctoradoeducacion/documentos/tesis_dra_serrano.pdf
- Serrano de Moreno, S. y Villalobos, J. (2006). *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*. Mérida: CODEPRE.
- Sosa Villegas, R. J. (2015). La construcción del texto argumentativo: el caso del ensayo escolar. *Gaceta de Pedagogía*, 34, pp. 67-80. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/332>
- Sosa Villegas, R. J. (2020). A puntadas: nociones didácticas para elaborar textos escritos. *Laurus*, 19 /4, pp. 156-183. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/laurus/article/view/1338/1256>
- Sosa Villegas, R.J. (2023). Aproximación teórica entre los modelos mentales y la argumentación discursiva escrita. *Revista Labdatam*, 6, pp. 99-113. http://www.labdatam.com/revista/2023/LabDATAM_Sem2_2023.pdf
- Torres, I.C. (2004). Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo. *Revista de Estudios Sociales*, 19, pp. 97-105. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/24327>
- Valdés-León y Barrera, L. (2020) La reseña como puerta de entrada a los géneros académicos: un estudio de caso. *Revista Formación Universitaria*, 13/4, pp. 119-128. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v13n4/0718-5006-formuniv-13-04-119.pdf>
- Valdés Leon, G., Olivares Morales C., Ortiz Olivarez, M., & Oyarzún Yáñez, R., (2022). Calidad textual y competencia argumentativa en la formación de profesores. *Revista Universidad y Sociedad*, 14/3, pp. 608-614. https://www.researchgate.net/publication/361442298_Calidad_textual_y_competencia_argumentativa_en_la_formacion_de_profesores
- Vásquez Javier, M. M. (2022). *Estrategias de refutación y argumentación escrita en estudiantes de educación secundaria*, San José- 2021. Tesis doctoral. Universidad César Vallejo, Trujillo-Perú.
- Wagemans, J.H. (2011). The assessment of argumentation from expert opinion. *Argumentation*,

25/3, pp. 329-339. <https://philpapers.org/rec/WAGTAO-2>
Zuleta Araujo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje.
Educere, 9/28, pp. 115-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1165701>

AGRADECIMIENTOS. Agradezco a Jehová Dios por su infinita bondad y todas sus bendiciones. A mis padres, a mi esposa e hijo por entender los sacrificios que implica el ser investigador. Al Instituto Náutico "Almirante Lino de Clemente" (INALC) y sus docentes, por ser mi hogar durante más de una década de trabajo constante para obtener cosechas y frutos de buena calidad. A mis queridos estudiantes del INALC por haberme inspirado a formarme como investigador. A mi tutora por ayudarme en la consolidación de esta investigación, así como a mis compañeros y amigos. A todos los que formaron parte de la misma, muchas gracias.

RICHARD JOSÉ SOSA VILLEGAS. Profesor egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Se desempeña como docente en el área de idiomas en el Instituto Santo Tomás de Aquino (Atlántico-Colombia). Posee un Diplomado en Metodología de la Investigación (IPC) y Lectoescritura (Politécnico de Colombia). Como investigador ha publicado en las revistas *Dialéctica*, *Letras*, *Gaceta de Pedagogía* y *Labdatam*. Asimismo, ha fungido como árbitro en revistas nacionales e internacionales, a la vez que ha participado en eventos de investigación sobre temáticas asociadas a su línea de investigación. Además, es investigador adscrito al Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüística y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB).