

HABILIDADES ARGUMENTATIVAS EN LA PRODUCCIÓN DEL ENSAYO ESCOLAR. UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA CON ESTUDIANTES MEXICANOS DE BACHILLERATO

ARGUMENTATIVE SKILLS IN THE PRODUCTION OF SCHOOL ESSAYS. AN EDUCATIONAL EXPERIENCE WITH MEXICAN HIGH SCHOOL STUDENTS

Ma. Alejandra Gasca Fernández (*)

Frida Díaz Barriga Arceo

Universidad Nacional Autónoma de México

México

Resumen

Este artículo presenta un estudio de diseño educativo donde se propone un modelo instruccional para fomentar las habilidades argumentativas en estudiantes de bachillerato, a través de la elaboración de un ensayo escolar. El modelo integra las siguientes vertientes teóricas de la argumentación: la Retórica Clásica, la Nueva Retórica de Chaïm Perelman y Olbrechts-Tyteca; la Teoría Analítica de Stephen E. Toulmin y la Pragma-dialéctica de Frans van Eemeren y Rob Grootendorst, debido a que en conjunto permiten integrar la estructura externa del ensayo, el punto de vista, los argumentos, contraargumentos y refutaciones. Como resultado de la validación del modelo educativo en el aula se corrobora su pertinencia para la mejora de la práctica argumentativa. Se concluye que la elaboración de un ensayo escolar implica para el estudiante un complejo proceso constructivo, reflexivo y dialógico, que plantea la necesidad de una instrucción guiada y un modelaje que integre las vertientes consideradas.

Palabras claves: Ensayo escolar, argumentación, habilidades argumentativas.

Abstract

This paper presents an educational design study where an instructional model is proposed to encourage argumentative skills in Mexican high school students through the development of a school essay. The model integrates the following theoretical aspects of the argument: Classical Rhetoric, The New Rhetoric of Chaim Perelman and Olbrechts-Tyteca; Analytical Theory of Stephen E. Toulmin and the Pragma-dialectic of Frans van Eemeren and Rob Grootendorst, together allow for the integration of the external structure of the trial, the view, arguments, counterarguments and rebuttals. The results corroborate the relevance of the instructional model in the classroom for improving the argumentative practice of students in relation to the process of writing a school essay. It is concluded that the development of this kind of text involves a complex constructive, reflective and dialogic process, which raises the need for guided instruction that integrates all aspects considered.

Keywords: School essay, argumentation, argumentative skills.

(*) Autor para correspondencia:

Ma. Alejandra Gasca Fernández

Doctora en Pedagogía

Colegio de Ciencias y Humanidades

Universidad Nacional Autónoma de

México, México.

Av. Canal de San Juan S/N, Iztapalapa,

Tepalcates, 09210 Ciudad de México, D.F.,

México

Correo de contacto:

alejandragasca@yahoo.com.mx

© 2010, Perspectiva Educacional

<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 22 de enero de 2015

ACEPTADO: 08 de septiembre de 2015

DOI: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.337

Agradecimiento

Al proyecto PAPIIT IN304114-3 de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico por el apoyo brindado para la realización de esta investigación.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito escolar, los profesores solicitan con frecuencia la elaboración de ensayos con la convicción de que este género textual aporta una manera de demostrar lo que los estudiantes han aprendido acerca de los principales conceptos o conocimientos de tipo factual. Sin embargo, se suele abordar más en su vertiente expositiva, como un medio de “prueba” para medir conocimientos de un tema, de manera repetitiva, y no como un instrumento para expresar opiniones, pasando a segundo plano su cualidad argumentativa o reflexiva (Rodríguez, 2007).

Ante esta problemática, distintas investigaciones sobre el ensayo escolar coinciden en que profesores y alumnos no tienen claro qué es un ensayo; y en su didáctica no se fomenta el pensamiento argumentativo como resultado del análisis, discusión y confrontación de lo que se escribe en el aula (Peón, 2004; Sánchez, 2001; Torres, 2004). Al no haber una práctica eficiente de este tipo de texto académico, es difícil aprender su tipología pues no tiene una estructura formal única (Rodríguez, 2007).

Asimismo, estudios destacan el papel del ensayo escolar como medio para fomentar un conocimiento amplio del tema en cuestión, conocer opiniones de distintos autores y enfrentar los propios marcos de referencia al considerar otras cosmovisiones. Recomiendan fomentar contextos adecuados de aprendizaje e instrucción guiada en la enseñanza de la escritura de textos como el ensayo, para fomentar la generación de ideas y el pensamiento crítico (Mason y Scirica, 2006; Torres, 2004).

En relación con la argumentación, los alumnos muestran dificultad para comprender y producir textos académicos argumentativos al dejar de lado su potencialidad epistémica (Padilla, 2012), debido a que no se atiende su enseñanza explícita ni la discusión crítica (Padilla, Douglas y López, 2010a). De acuerdo con la revisión de Peón (2004), las investigaciones en el medio anglosajón destacan como limitantes el poco tiempo dedicado a la argumentación en las escuelas; su enseñanza de forma descontextualizada, con estructura rígida (tesis, síntesis, antítesis); así como la falta de materiales suficientes (textos, ejercicios) que puedan servir como modelo para su mejor comprensión.

En otros estudios, la principal dificultad a la que se enfrentan los jóvenes es producir evidencia relevante, así como contraargumentos y refutaciones (Mason y Scirica, 2006), los cuales dan lugar a una buena argumentación (Reznitskaya, 2009) y al pensamiento crítico (Clavijo, 2010). A su vez, han predominado los estudios con un enfoque más lingüístico y menos los que se interesan en su proceso de razonamiento lógico, como es el caso de la identificación de falacias (Monzón, 2011) o el concebir los problemas matemáticos como algo para resolver y no para justificar, por lo que se concluye que se tiene que enseñar a argumentar de manera dirigida (Arellano, 2014).

En nuestro contexto, investigadores latinoamericanos como Parodi y Nuñez Lagos (citados por Peón, 2004), basados en la teoría de Toulmin (2007), han desarrollado algunos criterios para la evaluación escrita y la competencia argumentativa (p. 44):

- I. La opinión y los argumentos no se relacionan con el tema de la tarea, o el texto no es argumentativo.

- II. No hay opinión explícita, sino argumentos que la presuponen. Hay opinión seguida de argumentos no válidos, o se mezcla un argumento válido con otros no válidos o ideas no relacionadas.
- III. Hay opinión y por lo menos un argumento válido.
- IV. Hay opinión y por lo menos dos argumentos válidos.
- V. Hay opinión, dos o más argumentos válidos y consideraciones de otros puntos de vista.

A partir de lo anterior, en el presente artículo se reporta la integración de un modelo educativo para el desarrollo de habilidades argumentativas que integra tres teorías clásicas de la argumentación, así como su puesta en práctica con estudiantes de bachillerato que afrontan la tarea de elaborar un ensayo escolar.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Postulados teóricos sobre el ensayo escolar y su estructura argumentativa

El ensayo escolar ha sido considerado un “género en prosa que aborda cualquier tema, en el cual el autor combina datos objetivos con su propia opinión, experiencias y visión del mundo” (Cassany, Luna, y Sanz, 1994, p. 496). A su vez, exige que el alumno dé su interpretación personal, sepa buscar y organizar la información de distintas fuentes, así como saber citar las diferentes opiniones y distinguirlas de la propia (Sánchez, 2001).

Estas características del ensayo, que tienen su origen desde Montaigne, requieren el desarrollo de operaciones intelectuales y plasmar el propio yo del autor (Weinberg, 2010); así como de habilidades cognoscitivas y de una organización lógico-conceptual para construir conocimiento (Campos, 2010; Zubiria, 2011).

En el modelo que proponemos, retomamos la propuesta de Arenas (1997) al concebir la estructura del ensayo en su dimensión retórica con los siguientes elementos: exordio, exposición-narración; argumentación y epílogo. El exordio permite preparar favorablemente al receptor; la narración o exposición de hechos proporciona la información necesaria; la argumentación presenta las pruebas en favor de una tesis, y el epílogo facilita la descarga emocional por parte del interlocutor.

En cuanto a la vertiente argumentativa del ensayo escolar, abordamos tres perspectivas que se complementan: la nueva retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989), la lógica informal (Toulmin, 2007), y la pragmatialéctica (Van Eemeren y Grootendorst, 2011; Van Eemeren, Grootendorst, y Snoeck, 2007). A continuación, pasaremos a su explicación y sustento.

- 1) Con la nueva retórica postulada por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), se retoma el papel y relevancia que se da a la audiencia para lograr su adhesión y persuasión. El orador (enunciador) debe partir de las premisas en función del auditorio, las cuales pueden ser: referentes a la realidad (hechos, verdades, presuposiciones) y referentes a las preferencias (valores, jerarquías de los valores).
- 2) Por su parte, el modelo argumentativo de Toulmin (2007), con una mirada desde la lógica informal, es adecuado para la enseñanza de la escritura de textos académicos

argumentativos, ya que permite esquematizar y guiar la generación de argumentos con base en evidencias específicas. Consideramos sus cuatro elementos básicos: parte de la disertación o debate que pretende encontrar la evidencia (data, grounds) que sustente la aseveración (thesis, claim) planteada de forma explícita y que se defiende, a través de una garantía o ley de paso (warrants) y el respaldo de la misma (backing). La garantía es la creencia común, es de carácter incidental y se le apela de forma implícita; mientras que el respaldo de las garantías se manifiesta de manera explícita. De este modo, quien asevera algo, debe tomar en cuenta el valor de los argumentos en los que pueda apoyarse para llegar a una conclusión determinada.

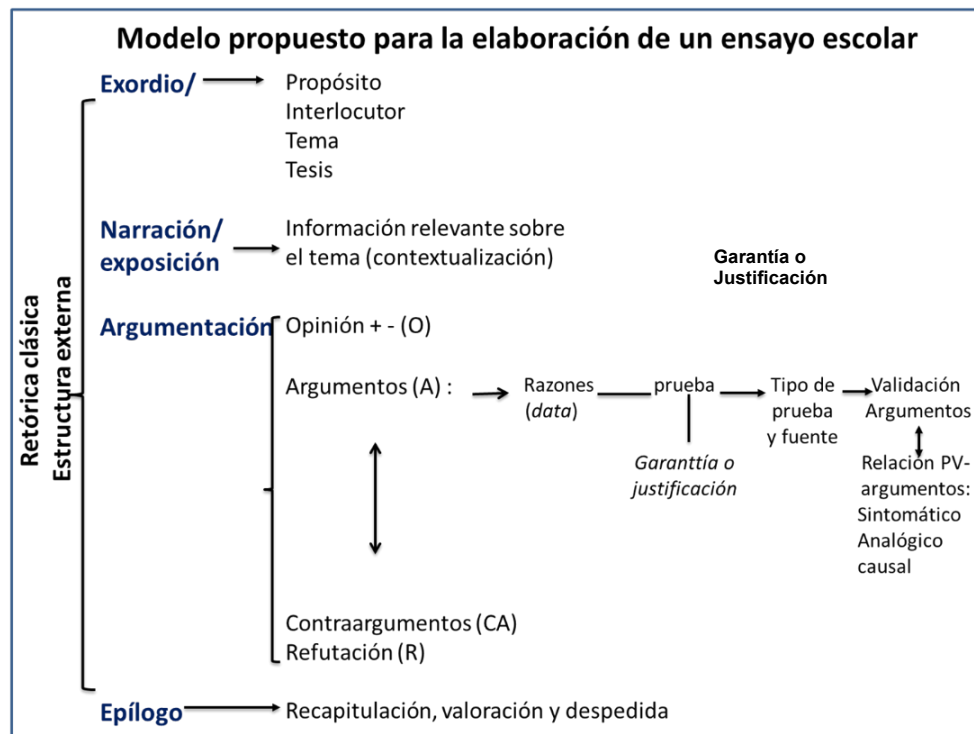
- 3) Van Eemeren y Grootendorst (2011) plantean una propuesta desde la vertiente pragmatialéctica; consideran importante el contexto en el que se da el discurso argumentativo, el proceso de interacción donde los interlocutores buscan resolver una diferencia de opinión, la cual supone una toma de posición. Para ello, se asumen ciertos roles, de protagonista y antagonista, con el fin de justificar o refutar algo, a partir de una práctica normativa, con reglas de procedimiento que permiten una discusión crítica y solución del conflicto. Para validar la pertinencia de la argumentación distinguen tres esquemas para relacionar los argumentos con el punto de vista: sintomático (relación por concomitancia); analógico (relación por similitud) y causal (relación como instrumento o medio).

Los aportes de las anteriores vertientes teóricas al integrarse resultan útiles para la implementación del modelo propuesto en el presente trabajo: Perelman, Olbrechts-Tyteca y Toulmin enfatizan la argumentación como una actividad procedimental de la razón. Así, mientras Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) se centran en el auditorio y en los recursos retóricos para lograr su adhesión. Por su parte Toulmin (2007), destaca el modo de encontrar razones y su justificación (a través de la garantía) para que determinada aseveración sea aceptada por el interlocutor (Harada, 2009; Marafioti y Santibáñez, 2010). Aunque no considera los aspectos emotivos y no verbales de la argumentación, su modelo permite elaborar razonamientos para justificar una pretensión (Harada, 2009; Santibáñez, 2010).

Por su parte, el modelo dialogal de Van Eemeren (Padilla, Douglas, y López, 2010b; Plantin, 2012; Santibáñez, 2014; Van Eemeren et al., 2011) implica una situación interaccional, una actividad social en la que intervienen dos partes que tratan de resolver una diferencia de opinión al considerar otros puntos de vista, y de este modo concebir un antagonista para generar contraargumentos y refutaciones.

Los anteriores enfoques permitieron generar un estudio de diseño, el cual se caracteriza porque permite mejorar la práctica educativa y convalidar los sustentos teóricos planteados (Rinaudo y Donolo, 2010). A partir de estos fundamentos, hacemos la propuesta de un modelo educativo enfocado a desarrollar las habilidades argumentativas de los alumnos a través de la elaboración de un ensayo escolar con la siguiente estructura (ver Figura 1).

Figura 1. Estructura del modelo educativo para la elaboración de un ensayo escolar



Fuente: Elaborado a partir de Arenas (1997).

En el modelo anterior, la estructura externa corresponde a la propuesta de Arenas (1997) respecto a la retórica clásica del ensayo: exordio, narración/exposición, argumentación y epílogo. La secuencia argumentativa integra los siguientes elementos y perspectivas: el propósito e interlocutor, a partir de la retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989); las razones, pruebas, tipo de prueba y fuente, con base en el modelo analítico de Toulmin (2007); mientras que los contraargumentos y refutaciones, así como la validación de argumentos, se retoman de la propuesta dialógica de Van Eemeren y Grootendorst (2011) y Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2007). Dicha integración pretende facilitar la enseñanza guiada del ensayo escolar y la argumentación, para lograr una mejor comprensión de las dificultades y del proceso de aprendizaje de este género académico.

3. MÉTODO

3.1 Problemática

En el contexto mexicano, el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, el cual corresponde al nivel bachillerato, tiene como propósito fundamental que los alumnos aprendan a aprender y sean autónomos a partir del desarrollo de las habilidades lingüísticas y de la argumentación como parte del pensamiento crítico. Sin embargo, los resultados del Examen Diagnóstico Académico (EDA), muestran deficiencias en el logro de aprendizajes de los alumnos, pues solo el 20% define la organización textual (tesis,

argumento, conclusión) de los textos argumentativos (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2012).

La situación anterior dio origen al presente estudio de diseño, debido a las dificultades que presentan los estudiantes al elaborar un ensayo escolar argumentativo, y en la necesidad de una enseñanza dirigida contemplando los distintos procesos implicados, por lo que se plantearon como objetivo e hipótesis los siguientes:

- a) **Objetivo:** A través de una instrucción guiada, validar la pertinencia de un modelo educativo para fomentar las habilidades argumentativas en la elaboración de un ensayo escolar en alumnos de bachillerato.
- b) **Hipótesis:** El desarrollo de las habilidades argumentativas en los alumnos de bachillerato se verá favorecido mediante un proceso de instrucción guiada a partir del modelo propuesto, enfocado en el proceso de escritura académico-epistémica de un ensayo escolar con secuencia argumentativa.

3.2 Contexto educativo y diseño del estudio

La investigación consistió en un estudio de diseño educativo (Rinaudo y Donolo, 2010). El enfoque adoptado es el que Gravemeijer y Kobb (citado en Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, y Nieven, 2006) ubican en una perspectiva de diseño del aprendizaje, cuya meta es crear un ambiente de instrucción donde se pueda instrumentar una propuesta teórica local (el modelo antes descrito) y estudiar si resulta apropiada para el aprendizaje de un grupo específico de estudiantes por un periodo de tiempo acotado.

La validación del modelo instruccional se condujo mediante un estudio de casos de tipo instrumental (Stake, 1999) en el cual se hizo un análisis intensivo de una población-meta (estudiantes de bachillerato) para identificar y dar seguimiento a las habilidades argumentativas previstas.

La intervención instruccional se realizó con un grupo de 50 alumnos de tercer semestre de nivel bachillerato, que cursaban la materia de "Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental" en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, a cargo de una de las investigadoras del presente estudio. El proceso instruccional y la aplicación de instrumentos se realizó con todo el grupo como parte de las actividades de la unidad temática de la asignatura que aborda la argumentación. Se explicó al grupo que lo que trabajarían en el tema de argumentación formaría parte de un estudio y se les solicitó a todos su participación, aclarando que su calificación en el tema sería resultado de la calidad de un ensayo escolar con secuencia argumentativa que realizarían de forma individual, para lo que se les daría una rúbrica que estipulaba los criterios esperados. Se les pidió que en su cuaderno escribieran su consentimiento a participar en el entendido de que no se les darían puntos adicionales en la calificación.

Posteriormente, siguiendo la lógica del estudio de diseño, se eligieron pocos casos de seguimiento para realizar un análisis intensivo, más profundo y cualitativo de una muestra intencional por cuota del 20% del grupo escolar, tomando como criterio su rendimiento académico y disposición a ser entrevistados. Se seleccionaron diez alumnos de 16 años de edad, de los cuales tres de ellos tenían promedio de 10 en la asignatura, cuatro con

promedio de 8 y tres con promedio de 7. Todos los estudiantes aceptaron participar voluntariamente en el protocolo de investigación y en la aplicación de los instrumentos. Los estudiantes a los que se hizo seguimiento, no se les otorgó ninguna calificación extra ni beneficio adicional por colaborar en el estudio. Se acordó resguardar la confidencialidad de sus datos, con la omisión de sus nombres en el análisis y sin afectar su evaluación oficial.

3.3 Instrumentación y procedimiento de construcción de un ensayo escolar

El procedimiento de trabajo estuvo dividido en cuatro etapas. En la primera se exploraron las concepciones previas de los estudiantes acerca de la lectura crítica, el ensayo escolar y la argumentación. Estos resultados se reportan en Gasca (2013) y sustentaron la lógica del modelo de instrucción directa diseñado.

En la segunda fase, la profesora proporcionó a los estudiantes tres textos básicos sobre el tema de La legalización de las drogas, el cual fue seleccionado previamente y de común acuerdo con los alumnos, dada su relevancia para estos y debido a las controversias que genera cuando se toma una postura al respecto. Se les pidió buscar otro texto, de libre elección en internet, para fortalecer sus argumentos. Posteriormente, se apoyó a los estudiantes a realizar una lectura crítica de los textos, conducente a identificar los significados que hay detrás de las líneas, o comprender la ideología del autor, a partir de los aspectos contextuales y discursivos, característica esencial de la literacidad crítica (Cassany, 2011). Con el fin de promover el razonamiento crítico y la generación oral de argumentos, se fomentó una discusión en plenaria con la participación de todo el grupo (Capaldi, 2011; Ochoa, 2014).

La tercera fase consistió en la escritura del ensayo. La docente explicó y modeló con ejemplos la secuencia argumentativa y estructura de este tipo de texto. Se enfatizaron las habilidades argumentativas a lograr y se consideraron de forma recursiva las tres fases del proceso de escritura: planificación, textualización y revisión para fomentar su función epistémica.

Los alumnos iniciaron con la elaboración de la parte expositiva de su ensayo a partir de fichas de trabajo de resumen, cita textual y comentario. Para la elaboración de la secuencia argumentativa, se trabajó la instrucción directa a través de un cuadro-guía, como un recurso instruccional que facilitó a los alumnos argumentar a partir de generar y ordenar razones así como sus respectivas pruebas, ya sea objetivas (cifras, datos, respaldos de autoridad) o subjetivas (a partir de sus propias creencias y valoraciones). También se les condujo a plantearse cómo se obtuvo dicha prueba (garantía) y la fuente de donde se obtuvo (de algún texto en particular o a partir de creencias y valoraciones propias, de acuerdo a su visión del mundo).

Los estudiantes plantearon la relación existente entre las razones y pruebas con el punto de vista que defendían para validar sus argumentos en torno a si deberían o no legalizarse las drogas. A la vez que elaboraban el cuadro-guía, algunos alumnos lo exponían al grupo para ejemplificar su proceso de razonamiento y en plenaria se discutía si había relación lógica entre las razones y las pruebas con la tesis. Posteriormente, consideraron los mismos elementos, pero ahora con la tesis opuesta; de este modo tomaron en cuenta al antagonista y generaron contraargumentos para poder refutar.

Una vez terminada la secuencia expositiva y la argumentativa, los alumnos procedieron a la redacción del borrador de su ensayo, así como a su posterior revisión y corrección en los aspectos formales. Redactaron introducción, conclusiones y referencias para llegar a su versión final.

En la cuarta fase, se realizó una entrevista semiestructurada de cierre con los 10 casos de seguimiento, para identificar el eventual cambio en sus concepciones respecto a la lectura crítica, la argumentación y el proceso de escritura de un ensayo académico.

En la tabla 1 se sintetizan las fases del estudio, así como las dimensiones, categorías e instrumentos de análisis utilizados.

Tabla 1.*Fases, instrumentos, dimensiones y categorías de análisis*

Fases	Dimensiones	Categorías de análisis
Fase 1 (Una sesión) Aplicación de la primera entrevista semiestructurada.	I. Concepciones previas sobre la lectura crítica, el ensayo escolar y la argumentación.	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos o creencias implícitas predominantes.
Fase 2 (Dos sesiones) Aplicación del primer cuestionario sobre la lectura crítica de los textos.	II. Nivel de lectura crítica y comprensión de tres textos acerca del tema: La legalización de las drogas ¹ .	<ul style="list-style-type: none"> a) Aspectos contextuales: <ul style="list-style-type: none"> • Propósito y tesis del autor. • Datos destacados. b) Aspectos discursivos: <ul style="list-style-type: none"> • Tipología textual. • Estructura textual. • Tesis y argumentos que le dan sustento. • Comprensión del lenguaje utilizado.
Fase 3 (Cuatro sesiones) Aplicación del segundo cuestionario.	III. Escritura académica: Planificación, textualización, revisión.	<ul style="list-style-type: none"> a) Estructura argumentativa del ensayo: <ul style="list-style-type: none"> • Exordio. Tema, propósito, auditorio y lenguaje (formal). • Narración/exposición (de hechos). • Argumentación. • Epílogo. b) Habilidades argumentativas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Elocuencia del discurso argumentativo. ○ Validación de los argumentos. ○ Establece contraargumentos y refutaciones. c) Aspectos formales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Propiedades textuales. ○ Intertextualidad.
Fase 4 (Una sesión) Aplicación de la segunda entrevista semiestructurada.	IV. Modificaciones de las concepciones sobre la lectura crítica, el ensayo escolar y la argumentación.	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en los modelos conceptuales.

Fuente. Elaboración Propia.

3.4 Validación de instrumentos

Las dos entrevistas semiestructuradas y los dos cuestionarios de preguntas fueron desarrollados por las investigadoras con base en los sustentos teóricos (Literacidad, escritura académica y argumentación). Se pilotearon con un grupo escolar en el curso antecedente, para determinar la claridad y validez de constructo de las preguntas y criterios de análisis. Se solicitó la validación de expertos a dos investigadores universitarios muy reconocidos en Literacidad académica y argumentación.

¹ LCE. *¿Qué son las adicciones?* Recuperado de: http://redescolar.ilce.edu.mx/educontinua/educ_civica/La_Gracia/Drogas/Adicciones.htm
 Nexos. *Legalizar, un informe.* Recuperado de: <http://www.nwxos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=575418>
 El país. *Calderón se opone a la legalización de las drogas en México.* Recuperado de: http://www.elpais.com/solotexto/articulo.html?xref=20100804elpepuint_3ytype=Tesyanchor=elpepuint

Las entrevistas semiestructuradas (Stake, 1999) se aplicaron para identificar las concepciones (y posteriores cambios) de los estudiantes con respecto a la lectura crítica, el ensayo escolar y la argumentación. Los cuestionarios con preguntas abiertas sirvieron como guía, el primero, para realizar una lectura crítica de los textos y el segundo, para conocer de antemano los elementos que debería llevar el ensayo escolar, su estructura y secuencia argumentativa (ver tabla 1).

3.5 Análisis de datos

Para el análisis de la información obtenida se procedió de la siguiente manera:

1. Primeramente, se hizo la transcripción y categorización de la información recabada en los instrumentos. Se determinaron unidades de análisis de acuerdo con los objetivos de investigación del presente trabajo para hacer una interpretación, tanto de índole directa como de la suma de ejemplos y declaraciones aportadas por los participantes (Stake, 1999).
2. Posteriormente, se organizaron las unidades de análisis de acuerdo con las dimensiones contempladas para registrar su recurrencia y poder hacer su jerarquización, contrastación y comparación, con base en el marco de referencia de estudio.
3. En tercer lugar, se procedió a la validación de las categorías obtenidas para asegurar su fiabilidad, tomando en cuenta los componentes del modelo instruccional sobre la argumentación, propuesto en este trabajo.
4. Las investigadoras elaboraron las rúbricas empleadas como instrumento de evaluación auténtica, centrado en el análisis del desempeño y proceso de aprendizaje del alumno a partir de la evidencia generada (Díaz Barriga, 2006). Para ello se dio un título a cada rúbrica, se describió cada tarea o consigna para determinar las categorías a ser analizadas, las cuales contemplan tres niveles progresivos de desempeño: insuficiente, parcialmente y satisfactorio (ver Tablas 4 a 8). Se consideró su validez de construcción en relación con el modelo teórico-instruccional, es decir, la presencia de los elementos propuestos por los autores en relación a lo que debe ser y contener un ensayo académico con estructura argumentativa.
Para mayor confiabilidad inter-jueces, se recurrió a tres profesoras que impartían la misma asignatura en la institución, y con base en sus sugerencias, se ajustaron hasta lograr consenso entre la docente frente a grupo y sus colegas. Para proceder a la evaluación de los ensayos del grupo, las dos investigadoras los analizaron hasta llegar a un 100 % de acuerdo.
Las rúbricas funcionaron como matrices de valoración de los elementos plasmados en los ensayos elaborados por los estudiantes y permitieron analizar el tipo y grado de aprendizaje alcanzado. También retroalimentaron la enseñanza impartida en la medida en que se podía identificar si los estudiantes lograban o no un nivel de desempeño satisfactorio en relación con las actividades o tareas planteadas para la construcción del ensayo.
5. La siguiente tarea fue la interpretación del análisis realizado, por medio de la síntesis de las unidades y dimensiones consideradas.
6. Finalmente se llegó a la triangulación de los datos obtenidos en las dos entrevistas semiestructuradas y en los dos cuestionarios aplicados a los 10 casos de seguimiento. La triangulación fue de tipo metodológica (Stake, 1999), para validar los resultados y ver su correspondencia. La revisión de los protocolos de los estudiantes (entrevistas,

cuestionarios y ensayos) se convalidó totalmente entre las dos autoras y fue presentada a los dos jueces expertos antes mencionados quienes aportaron sugerencias para la interpretación de los hallazgos.

En este artículo, se reporta únicamente lo concerniente a la secuencia educativa centrada en promover las habilidades argumentativas de los diez estudiantes de la muestra analizada, a fin de validar el modelo propuesto y reportar el proceso que los conduce a elaborar el ensayo escolar y sus argumentos. Lo relacionado con sus concepciones y la lectura crítica de los textos puede consultarse en Gasca (2013).

En la Tabla 2, se incluyen los criterios que condujeron a determinar las habilidades argumentativas requeridas para la elaboración del ensayo escolar, tomando en cuenta su estructura externa conforme la retórica clásica. Para este propósito, se entregó a los alumnos un segundo cuestionario-guía al iniciar el proceso de escritura de su ensayo y fungió como pauta básica del trabajo que realizaron, abarcando planeación, textualización y revisión.

Tabla 2.

Estructura del ensayo

Criterios (contenido)	Descripción
a) Exordio	Establece un tema, propósito y a su auditorio.
b) Narración-exposición	Expone hechos, datos y situaciones.
c) Argumentación	Establece un punto de vista (+, -, 0) sobre un tema determinado (protagonista) y considera un punto de vista (+, -, 0) contrario (para concebir a su antagonista). Genera argumentos (razones con prueba). Genera contraargumentos y refutaciones. Valida los argumentos.
d) Epílogo	Incluye un cierre y valoración de los argumentos más fuertes para reafirmar la tesis propuesta, con mayor libertad expresiva.

Fuente: Elaboración Propia.

A partir de los anteriores elementos y después de una primera revisión de los protocolos, se definieron cuatro subcategorías de análisis o indicadores de logro para determinar las habilidades argumentativas alcanzadas por los estudiantes: estructura, elocuencia del discurso argumentativo, validación de los argumentos, y desarrollo de contraargumentos y refutaciones (ver Tabla 3). Con base en las mismas, se elaboraron y afinaron las rúbricas de valoración respectivas.

Tabla 3.*Habilidades argumentativas. Indicadores de logro o subcategorías de análisis.*

Criterios	Descripción
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Considera el exordio, la narración/exposición, de hechos, la argumentación y el epílogo.
Elocuencia del discurso argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> • Plantea un punto de vista o tesis que defiende en su ensayo escolar. • Desarrolla razones y construye argumentos incluyendo evidencias para sustentar su punto de vista. • Considera el punto de vista de su antagonista y distingue su voz de la propia.
Validación de los argumentos	<p>a) Establece la relación de sus argumentos con el punto de vista que defiende.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concomitancia (o sintomático). • Analogía. • Causalidad. <p>b) Establece el tipo de prueba y la fuente de la misma, en su caso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respaldo de autoridad. • Presuposiciones. • Ejemplos. • Hechos. • Valoraciones.
Desarrollo de contraargumentos y refutaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Genera contraargumentos y refutaciones para sustentar y fortalecer su tesis.

Fuente: Elaboración Propia.

4. RESULTADOS

A continuación, se presenta las rúbricas con los resultados obtenidos en los diez casos de seguimiento a partir de los criterios expuestos en la Tabla 3.

En la Tabla 4, se presentan los resultados alcanzados por estos alumnos respecto a la estructura externa del ensayo que redactaron. El valor de N representa el número de estudiantes que se ubican en cada categoría y nivel indicado de desempeño. No se encontraron diferencias importantes por género, por lo que las tablas presentan los datos en conjunto. Cabe mencionar, que los datos se presentan en términos de frecuencias por niveles de desempeño, dada la propiedad de la rúbrica como escala de medición ordinal.

Tabla 4.*Estructura externa del ensayo*

Considera la estructura externa del ensayo:	Nivel 1 Insuficiente	Nivel 2 Parcialmente	Nivel 3 Satisfactorio
Exordio: Tema, propósito y auditorio.	N=0 No considera claramente ningún elemento del exordio: tema, propósito y auditorio.	N=3 Considera parcialmente o de manera confusa algún elemento del exordio: el tema, propósito y/o auditorio.	N=7 Considera de manera completa y satisfactoria el tema, propósito y auditorio.
Narración/exposición: hechos e información pertinente sobre el tema en cuestión.	N=0 No expone claramente y no interpreta hechos y situaciones sobre el tema en cuestión.	N=10 Expone de manera completa pero sin interpretar hechos y situaciones sobre el tema en cuestión.	N=0 Expone e interpreta de manera completa y satisfactoria hechos y situaciones relevantes sobre el tema en cuestión.
Argumentación: Tesis, argumentos y antagonista	N=0 Establece de manera confusa su punto de vista, genera menos de tres argumentos y no considera a su antagonista.	N=8 Establece de manera completa y satisfactoria su punto de vista, genera hasta tres argumentos y considera a su antagonista.	N=2 Establece de manera completa y satisfactoria su punto de vista, genera más de tres argumentos y considera a su antagonista.
Epílogo: Cierre y valoración.	N=0 No incluye un cierre ni valora los argumentos más fuertes para reafirmar la tesis propuesta.	N=10 Incluye un cierre, resume sin valorar los argumentos más fuertes para reafirmar la tesis propuesta.	N=0 Incluye un cierre y valoración pertinente y satisfactoria de los argumentos más fuertes para reafirmar la tesis propuesta.

Fuente: Elaboración Propia.

En términos generales, y como resultado de la instrumentación del modelo educativo, todos los alumnos incluyeron el exordio, la narración/exposición de hechos, la argumentación y el epílogo conforme a los elementos de la retórica clásica.

En el exordio, siete alumnos identificaron satisfactoriamente el tema, propósito y audiencia de su ensayo. Mientras que tres lo hicieron parcialmente, pues no establecieron su propósito o la audiencia. La mayoría explicitó el tema de la legalización de las drogas como un tema actual, polémico y controvertido, y fueron capaces de indicar su propósito comunicativo hacia su interlocutor (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989).

En la exposición del ensayo, los diez alumnos plantearon la información de manera completa, pero sin interpretar los hechos y situaciones sobre el tema en cuestión. En la

argumentación, ocho estudiantes plantearon un promedio de tres argumentos, y solo dos generaron cinco argumentos. También consideraron al antagonista para poder establecer contraargumentos y refutaciones.

En el epílogo, todos los alumnos fueron capaces de resumir la información, pero ninguno hizo una valoración de los argumentos principales. Los alumnos recapitularon sus principales argumentos o hicieron un resumen final de lo dicho.

En relación con la elocuencia del discurso argumentativo, los diez alumnos lograron plantear y defender su punto de vista. Seis estudiantes desarrollaron razones y construyeron argumentos, incluyendo evidencias para sustentar su opinión, mientras que cuatro lo hicieron parcialmente. Ocho alumnos lograron identificar el punto de vista de su antagonista y distinguieron su voz de la propia, es decir, comprendieron el argumento opuesto a su propia toma de postura. Fueron menos los estudiantes que aportaron pruebas no válidas y solo en dos casos no lograron identificar el punto de vista contrario (ver tabla 5).

Tabla 5.

Elocuencia del discurso argumentativo

Elocuencia del discurso argumentativo	Nivel 1 Insuficiente	Nivel 2 Parcialmente	Nivel 3 Satisfactorio
Plantea un punto de vista o tesis que defiende en su ensayo escolar.	N=0 No plantea claramente un punto de vista o tesis. Se confunde con otras posturas en su ensayo escolar.	N=0 Plantea un punto de vista o tesis, pero en ciertas partes del ensayo escolar no la sustenta.	N=10 Plantea y desarrolla de manera completa y satisfactoria un punto de vista o tesis que defiende y sustenta en todo su ensayo escolar.
Desarrolla razones y construye argumentos incluyendo evidencias para sustentar su punto de vista.	N=0 No desarrolla razones con prueba para sustentar su punto de vista. Básicamente solo plantea opiniones.	N=4 Desarrolla parcialmente las razones con prueba para sustentar su punto de vista. En ocasiones las pruebas no son fiables o válidas.	N=6 Desarrolla de manera completa y satisfactoria las razones con prueba (o evidencia) para sustentar su punto de vista.
Considera el punto de vista de su antagonista y distingue su voz de la propia.	N=0 No considera a su antagonista ni el punto de vista opuesto en su ensayo escolar. Solo considera su opinión de manera unilateral y tampoco distingue su voz de las demás.	N=2 Considera parcialmente a su antagonista y el punto de vista opuesto en su ensayo escolar. En ocasiones no queda claro el punto de vista contrario ni la propia voz.	N=8 Considera de manera satisfactoria a su antagonista, el punto de vista opuesto y lo distingue de su propia voz.

Fuente: Elaboración Propia.

Los resultados relativos a la validación de argumentos fueron satisfactorios en la gran mayoría de los alumnos, debido a que para validar sus argumentos, nueve alumnos establecieron satisfactoriamente la relación de estos con el punto de vista que defendieron y uno lo logró parcialmente (ver tabla 6).

Tabla 6.

Validación de los argumentos a través de su relación con el punto de vista

Validación de los argumentos	Nivel 1 Insuficiente	Nivel 2 Parcialmente	Nivel 3 Satisfactorio
a) Establece la relación de sus argumentos con el punto de vista que defiende.	N=0 No plantea la validación de sus argumentos con relación al punto de vista que defiende.	N=1 Plantea parcialmente la validación de sus argumentos con relación al punto de vista que defiende, la cual en ocasiones es errónea.	N=9 Plantea de manera completa y satisfactoria la validación de sus argumentos con relación al punto de vista que defiende.

Fuente: Elaboración Propia.

Se clasificó el tipo de relación entre argumentos vertidos y punto de vista adoptado, tomando en consideración que cada quien podía aportar más de un tipo de argumentos. Los estudiantes aportaron un total de 71 argumentos vertidos, que se clasificaron en relación de causalidad (63%), analogía (24%) y concomitancia o sintomáticos (13%).

Otro de los aspectos contemplados en el modelo educativo propuesto, se enfoca al reconocimiento del tipo de prueba y fuente de la misma que da sustento al argumento; los resultados fueron favorables debido a que siete alumnos alcanzaron un desempeño satisfactorio y tres parcialmente (ver tabla 7).

Tabla 7.

Planteamiento del tipo de prueba y la fuente de la misma

Nivel 1 Insuficiente	Nivel 2 Parcialmente	Nivel 3 Satisfactorio
N=0 No plantea el tipo de prueba al que hace referencia ni la fuente en que se sustenta.	N=3 Plantea parcialmente el tipo de prueba al que hace referencia (en ocasiones es errónea) y la fuente en que se sustenta.	N=7 Plantea de manera completa y satisfactoria el tipo de prueba al que hace referencia y la fuente en que se sustenta.

Fuente: Elaboración Propia.

De un total de 71 pruebas aportadas por los estudiantes, más de la mitad (59%) correspondieron a respaldos de autoridad; presuposiciones (20%), valoraciones (13%), hechos (5%) y escasamente ejemplos (3%).

Finalmente, los diez alumnos pudieron plantear satisfactoriamente contraargumentos y refutaciones para sustentar y fortalecer su punto de vista (ver tabla 8).

Tabla 8.*Generación de contraargumentos y refutaciones*

CA y refutaciones	NIVEL 1 Insuficiente	NIVEL 2 Parcialmente	NIVEL 3 Satisfactorio
Genera contraargumentos y refutaciones para sustentar y fortalecer su tesis.	N=0 No desarrolla contraargumentos ni los refuta para sustentar y fortalecer su tesis. Solo considera sus propios argumentos.	N=0 Desarrolla parcialmente contraargumentos o no los refuta para sustentar y fortalecer su tesis.	N=10 Desarrolla de manera completa y satisfactoria contraargumentos y los refuta eficazmente para sustentar y fortalecer su tesis.

Fuente: Elaboración Propia.

Para ilustrar la secuencia argumentativa, en la tabla 9 se integran fragmentos de uno de los protocolos, perteneciente al caso 2, de género femenino, con promedio de 8 previo al estudio.

Tabla 9.
Ejemplo de secuencia argumentativa de una estudiante

Razones (a favor)	Pruebas	Interpretación de la prueba (o garantía)	Tipo de prueba	Fuente	Relación argumentos con el punto de vista
Argumento: “Yo pienso que <u>se acabaría con la Corrupción</u> entre el gobierno y la mafia”.	“Según la revista <u>Nexos</u> : Los resultados en los decomisos o capturas de capos, operativos por parte de la policía y muertes son notables. Pero a pesar de todo esto <u>no se aprecia hasta la actualidad alguna reducción en su flujo internacional y menos por la corrupción</u> ”.	“...mientras haya <u>corrupción</u> de las autoridades, se permitirá el <u>mercado negro</u> .”	Respaldo.	Nexos en línea. Legalizar. Un informe. http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=575418	Causal.
Contraargumento “Aunque <u>seguiría el narcomenudeo</u> a otro precio. Los posibles ex vendedores no dejarán tan repentinamente su trabajo de narcotraficantes.”	“Podemos notarlo <u>con los cigarros</u> , a pesar de que estos están prohibidos (venta para menores de edad, estos de una u otra manera los consiguen.”	“Se trata de <u>pagar menos y ganar más dinero</u> .”	Presuposición y ejemplo.		Causal.
Refutación: “Aún, así, según <u>Nexos</u> : Hay pruebas en diferentes sociedades de que las drogas, pese a ser muy accesibles, <u>mantienen un nivel de consumo bajo</u> .”	“Uno de los casos <u>más famosos de legalización de bajo consumo, posesión y venta de marihuana es Holanda</u> . En donde en el 2004, la incidencia anual y la prevalencia de <u>uso de marihuana en Holanda eran más bajas</u> que en Francia, Inglaterra, Estados Unidos y Canadá (Nexos).”	“No porque <u>se venda lo voy a consumir, es igual que los condones, hay que ser responsables y no porque haya en cada farmacia vamos a ser irresponsables</u> .”	hecho (respaldo de autoridad)	Nexos en línea. Legalizar. Un informe. http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=575418	analogía

Fuente: Elaboración Propia.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En los estudios de diseño educativo (Rinaudo y Donolo, 2010), los resultados se discuten en términos de los supuestos instruccionales que se han llevado a la práctica y las conclusiones se orientan a proponer cómo fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje conducido mediante la mejora del modelo sometido a prueba. Esa es la intención de esta sección.

Para lograr la elaboración de un ensayo escolar, se partió de los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema: La legalización de las drogas en México; así como del análisis, discusión y confrontación de ideas para fomentar el pensamiento crítico, como lo recomiendan en sus investigaciones Torres (2004), Padilla (2012), Sánchez (2001) y Peón (2004) lo que permitió conocer mejor la tipología del ensayo (Rodríguez, 2007).

Asimismo, se abordó el proceso de la lectura y escritura de manera recursiva: leyeron con el propósito de conocer más el tema en cuestión y tomar en cuenta distintas opiniones y argumentos de los autores (Mason y Scirica, 2006). También consideraron la planificación, textualización y revisión de los distintos borradores de sus ensayos.

Los estudiantes no cuestionaron a fondo la información, pero sí lograron diferenciar entre una sección expositiva y otra argumentativa, lo cual ya es un paso importante para acceder a la valoración de los hechos. Coincidimos con los autores revisados en la necesidad de proporcionar a los estudiantes que se inician en la redacción de ensayos académicos de pautas explícitas que guíen la comprensión del género y del proceso de escritura.

La primera dificultad prevista para los alumnos, consistente en la comprensión y apropiación de la estructura del ensayo, logró ser superada como resultado de la instrucción recibida, tomando en cuenta el área de conocimiento y el tema.

En relación con la secuencia argumentativa del ensayo, todos los estudiantes lograron plantearla con apoyo del cuadro guía que se les proporcionó. Este fue de gran utilidad, ya que permitió generar las razones para defender su tesis, pero a su vez, ayudó a considerar las pruebas que le dieron sustento y distinguirlas de las opiniones.

Fue importante realizar actividades prácticas sobre los distintos tipos de argumentos; se requiere de una práctica reflexiva y orientada, para que los estudiantes puedan adentrarse en el léxico más específico de la argumentación (Plantin, 2012; Plantin y Muñoz, 2011).

Lo más complicado desde el punto de vista didáctico fue lo referente a la garantía, pues ello obligó a los estudiantes a interpretar las pruebas, a reflexionar sobre ellas y a articular lógicamente sus argumentos. Estas reglas o principios de índole general son premisas hipotéticas que reposan sobre ciertas creencias socialmente aceptadas o incuestionables (Marafioti y Santibáñez, 2010). Ello implica un ejercicio de alto nivel cognitivo, pues obliga a pensar el decir y tomar conciencia del propio yo como parte subjetiva del ensayo (Weinberg, 2010) por lo que resultó la actividad más desafiante para el novel escritor.

Esta fase debe ser abordada con más tiempo, de manera específica, pautada y con la debida retroalimentación. Los alumnos deben ejercitarse en su razonamiento y deducir ¿de dónde provienen sus pruebas o evidencias?, si se obtuvieron empíricamente, a través de la

observación de instancias particulares, si están sostenidas por instituciones o implican un juicio de valor -bueno, malo- (Escobar y Arredondo, 2013; Freeman, citado en Marafioti y Santibáñez, 2010).

Estas pruebas deben ser valoradas por el profesor, pues el ensayo escolar no debe confundirse con un texto netamente expositivo. Los argumentos no están dados, los alumnos tienen que "buscarlos", construirlos, y lo importante es generar conciencia de cómo llegan a ellos.

Cabe señalar que para definir y sustentar su propia tesis, los estudiantes tuvieron que buscar contraargumentos para poder refutarlos y dar lugar a una buena argumentación, conforme a Clavijo (2010), Mason y Scirica (2006) y Reznitskaya (2009). Se logró a partir de los textos leídos y a través de las discusiones críticas con la docente y los pares. Es necesario generar actividades que estimulen al alumno en ese ir y venir entre distintos puntos de vista; se tiene que pasar a un papel de antagonista, tomar distancia, antes de formar una opinión que podrá defender con mayores recursos.

Se destaca que la mayoría de los alumnos logró generar al menos tres argumentos válidos y consideraron otros puntos de vista, acorde con el nivel V propuesto por Parodi y Núñez (citado en Peón, 2004), independiente del nivel de desempeño previo y del promedio de calificación en la asignatura. Lo importante fue el efecto de la instrucción guiada y la estructura del modelo propuesto, el cual resultó pertinente para el desarrollo de las habilidades de todos los alumnos participantes.

En un principio, los alumnos no tenían claro qué es la lectura crítica, el ensayo escolar y la argumentación; pero con la instrucción guiada pudieron producir este tipo de texto a partir de una enseñanza explícita con textos modelo, la lectura crítica, la reflexión oral y escrita para poder tomar una postura. Los estudiantes comprendieron que tenían que ir más allá de emitir simplemente opiniones, pues la argumentación implica la construcción y aportación de pruebas y sustentos diversos. Esta es la principal aportación de este estudio y del modelo propuesto, cuyos resultados permiten apuntalar el tipo de actividades, estrategias e instrumentos educativos que pueden resultar apropiados en la compleja labor de enseñar y aprender a argumentar.

Como limitantes del presente estudio consideramos el tamaño pequeño de la muestra, no obstante fue así por la necesidad de hacer un seguimiento en profundidad de los protocolos y procesos de cada alumno. Se requiere continuar con una investigación más amplia, un diseño mixto, cuanti y cualitativo, que permita el análisis de una mayor población, en distintas asignaturas y temáticas. También se requieren estudios comparativos con otros modelos enfocados a la enseñanza de la argumentación o del ensayo escolar, incorporando grupos de contraste y de control. Sin olvidar que aprender a argumentar es un proceso complejo que requiere una instrucción guiada continua, sería pertinente adecuar el modelo en función de las necesidades de distintas disciplinas y niveles educativos.

Otra cuestión de interés reside en la formación de los docentes, sobre todo de aquellos que no son expertos en lengua y literatura, para poder impulsar en todas las asignaturas el proceso de argumentación debido, así como la redacción de ensayos escolares o de otros géneros de escritura académica.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellano, C. (2014). *La argumentación de alumnos de bachillerato al resolver problemas matemáticos*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Querétaro. México. Recuperado de <http://ri.uaq.mx/handle/123456789/1232>
- Arenas, M. E. (1997). *Hacia una teoría general del ensayo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Campos, M. A. (2010). *Argumentación y habilidades en el proceso educativo*. México: Plaza y Valdés.
- Capaldi, N. (2011). *Cómo ganar una discusión. El arte de la argumentación*. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, D. (2011). *En-Línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ.
- Clavijo, R. G. (2010). *Habilidades de pensamiento crítico en el bachillerato: la capacidad argumentativa*. (Tesis de Maestría). Universidad de Cuenca. Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2779>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*: México: McGraw Hill.
- Escobar, V. G., y Arredondo, C. J. (2013). *Lógica. Introducción a la argumentación*: México: Patria.
- Gasca, F. A. (2013). *Desarrollo de habilidades argumentativas en el proceso de comprensión y producción de un ensayo escolar en estudiantes de bachillerato*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Harada, E. O. (2009). Algunas aclaraciones sobre el "modelo" argumentativo de Toulmin. *Contactos*, 73, 45-56. Recuperado de <http://www.izt.uam.mx/newpage/contactos/anterior/n73ne/toulmin.pdf>
- Marafioti, R., y Santibáñez, C. (2010). *Teoría de la argumentación. A 50 años de Perelman y Toulmin*. Buenos Aires: Biblos.
- Mason, L., y Scirica, F. (2006). Prediction of students argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. *Learning and Instruction*, 16, 492-509.
- Monzón, L. A. (2011). Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 41-54. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-monzon.html>
- Ochoa, L. (2014). *Comunicación oral argumentativa*. México: Nueva Editorial Iztaccíhuatl.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 31-57. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281024896003>
- Padilla, C., Douglas, S., y López, E. (2010a). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Revista d'innovació educativa*, 4. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3236896.pdf>
- Padilla, C., Douglas, S., y López E. (2010b). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En V. M. Castel y L. Cubo de Severino (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 963-970). Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
- Peón Z., M. (2004). *Habilidades argumentativas de alumnos de primaria y su fortalecimiento*. (Tesis doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Perelman, Ch., y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

- Plantin, C. (2012). *La argumentación. Historia, teorías, perspectivas*. Buenos Aires: Biblos.
- Plantin, C., y Muñoz, N. (2011). *El hacer argumentativo*. Buenos Aires: Biblos.
- Reznitskaya, A. (2009). Measuring argumentative reasoning: what's behind the numbers? *Learning and Individual Differences, 19*, 219-224.
- Rinaudo, M., y Donolo, D. (2010) Estudios de diseño. Una perspectiva promisorio en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia, 22*, 1-29. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/>
- Rodríguez, A. Y. (2007). El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio. *Sapiens, 8*(1), 147-159.
- Sánchez, L. C. (2001). Ensayos: Anotaciones preliminares sobre su composición en el entorno escolar. *Revista Educación y Pedagogía, 13*(31), 135-148.
- Santibáñez, C. Y. (2010). Retórica, dialéctica o pragmática: A 50 años de los usos de la argumentación de Stephen Toulmin. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 42*, 91-125. Recuperado de <file:///C:/Users/Frida/Downloads/41845-58575-1-PB.pdf>
- Santibáñez, C. Y. (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*, 163-205. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/circulo/no58/santibanez.pdf>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torres, I. (2004). Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo. *Revista de Estudios Sociales, 19*, 97-105.
- Toulmin, S. E. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2012). Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Exámen de Diagnóstico Académico (EDA) y el análisis de sus resultados. México: UNAM.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., y Nieven, N. (Eds.). (2006). *Educational Design Research*. Londres: Routledge.
- Van Eemeren, F., y Grootendorst, R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación. La perspectiva pragmadialéctica*. Buenos Aires: Biblos
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R., y Snoeck, F. (2007). *Argumentative indicators in discourse. A pragma-Dialectical Study*. The Netherlands: Springer.
- Weinberg, L. (2010). *Estrategias del pensar*. México: UNAM.
- Zubiria, S.J. (2011). *Competencias argumentativas*. Bogotá: Magisterio.