



Competencias argumentativas para la elaboración de ensayos académicos en educación superior

Argumentative Competences for the Elaboration of Academic Essays in Higher Education

Competências Argumentativas para a Elaboração de Ensaaios Acadêmicos no Ensino Superior

Gabriel Herrada-Valverde* 

Rosario Isabel Herrada-Valverde** 

Para citar este artículo: Herrada-Valverde, G. y Herrada-Valverde, R. I. (2024). Competencias argumentativas para la elaboración de ensayos académicos en educación superior. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 95-119. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17085>



Recibido: 27/07/2022
Evaluado: 02/03/2023

pp. 95-119

N.º 92

95

* Universidad de Salamanca. gabriel.h.valverde@usal.es

** Universidad de Almería. rherrada@ual.es

Resumen

El presente estudio tiene por objeto conocer si se produce un avance significativo en las competencias para la realización de ensayos académicos durante el primer año que los alumnos cursan una titulación universitaria. Para ello, se plantea un estudio de investigación cuasiexperimental de diseño con dos factores con una muestra de 604 estudiantes pertenecientes a seis grupos incidentales, que comienzan o que han finalizado el primer curso de algún grado universitario relacionado con el ámbito educativo, impartidos en una universidad española. Se establecen observaciones de carácter transversal y variables de control que sustituyan la no asignación aleatoria de los sujetos de la muestra. Los resultados obtenidos indican que las variables "momento formativo" y "tipo de titulación" tienen un efecto limitado, ya que las diferencias intergrupales se traducen principalmente en diferencias dentro del nivel bajo o muy bajo atendiendo a la escala de nivel de desempeño en la elaboración del ensayo diseñada por los autores. Dichos resultados permiten concluir que no se produce un avance estadísticamente significativo en las competencias de los estudiantes para realizar ensayos académicos durante el primer curso de las titulaciones analizadas.

Palabras clave

enseñanza superior;
formación de docentes;
desarrollo de las habilidades;
ensayo; argumentación

Keywords

higher education; teacher
education; skill development;
essay; argumentation

Abstract

The purpose of this study is to find out if there is a significant advance in the skills for conducting academic essays during the first year that students take a university degree. With this aim, a quasi-experimental research study with a two-factor design is proposed with a sample of 604 students belonging to six incidental groups, who are beginning or have completed the first year of a university degree related to the field of Education, taught at a Spanish university. Cross-sectional observations and control variables are established to replace the non-random assignment of the subjects in the sample. The results obtained indicate that the variables "educational stage" and "type of degree" have a limited effect, since the inter-group differences are mainly translated into differences within the low or very low level according to the scale of performance level in the elaboration of the essay designed by the authors. These results lead to the conclusion that there is no statistically significant improvement in students' essay writing skills during the first year of the degrees analyzed.

Resumo

O objetivo deste estudo é descobrir se existe uma melhoria significativa nas competências de redacção de ensaios académicos durante o primeiro ano em que os estudantes obtêm um diploma universitário. Para este efeito, é proposto um estudo de investigação quase-experimental com um desenho de dois factores com uma amostra de 604 estudantes pertencentes a seis grupos incidentais, que estão a iniciar ou completaram o primeiro ano de um grau universitário relacionado com o campo da educação, leccionado numa universidade espanhola. São estabelecidas observações transversais e variáveis de controlo para substituir a atribuição não aleatória das disciplinas da amostra. Os resultados obtidos indicam que as variáveis "momento educacional" e "tipo de grau" têm um efeito limitado, uma vez que as diferenças intergrupais se traduzem principalmente em diferenças dentro do nível baixo ou muito baixo de acordo com a escala de nível de desempenho na elaboração do ensaio concebido pelos autores. Estes resultados levam à conclusão de que não existe uma melhoria estatisticamente significativa nas capacidades de redacção de ensaios dos estudantes durante o primeiro ano dos programas de licenciatura analisados.

Palavras-chave

ensino superior; formação de
professores; desenvolvimento
de competências; ensaio;
argumentação

Introducción

La adopción de una modalidad de enseñanza semipresencial en el ámbito universitario, a causa de la pandemia de la covid-19 ha puesto de manifiesto la escasa fiabilidad de los instrumentos de evaluación tradicionales cuando no es posible establecer mecanismos de control suficientes (Montejo, 2020). Con objeto de evitar los comportamientos fraudulentos, tanto en contextos presenciales como virtuales, y de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, se podría hacer uso del ensayo argumentativo como prueba de evaluación, puesto que durante su elaboración no es necesario poner en marcha mecanismos de control estrictos. Sin embargo, ello exige que los estudiantes dispongan de un conjunto de conocimientos disciplinares y habilidades argumentativas que permitan transmitir eficazmente sus posicionamientos a una potencial audiencia, ya que en caso contrario será difícil que realice la tarea de manera adecuada, independientemente de las fuentes de información que tenga a su alcance.

Cabría preguntarse si el alumnado universitario dispone de las habilidades argumentativas necesarias para realizar este tipo de tarea. En este sentido, trabajos como los de Ferretti y Fan (2016); Ferretti y Lewis (2019a); Kelly y Bazerman (2003); Kelly *et al.* (2007); Latifi *et al.* (2021); Latifi y Noorozi (2021); Luna *et al.* (2020); Mateos *et al.* (2018), o Mateos *et al.* (2020), indican que el alumnado universitario que no ha recibido una formación específica en estrategias argumentativas realiza ensayos que no disponen de todos los componentes básicos de la argumentación y centra su perspectiva en un único punto de vista sin contemplar posibles alternativas (sesgo *my-side bias*). Cabe indicar que dichos estudios parten de muestras reducidas (inferior de cien sujetos).

Esta investigación parte de una muestra de 604 sujetos para comprobar el nivel de competencia para la elaboración de ensayos que poseen los estudiantes que comienzan y han finalizado el primer curso de titulaciones de ámbito educativo, vinculadas a la formación inicial docente. Para ello, se comenzará por abordar algunos aspectos teóricos que permitirán analizar qué implica construir adecuadamente un ensayo argumentativo. Seguidamente, se introducirá el diseño de investigación, se explicitarán los resultados obtenidos y se discutirán dichos resultados a la luz de los aspectos teóricos recogidos. Por último, se realizará una conclusión y se aportarán, a modo de prospectiva, las líneas de razonamiento que se abren partiendo de este estudio.

Implicaciones de elaborar adecuadamente un ensayo argumentativo

Redactar un texto académico implica relacionar ideas a nivel local y, sobre todo, establecer una jerarquía proposicional a nivel global (Herrada-Valverde y Herrada, 2017; Van Dijk y Kintsch, 1983). En este sentido, cada género discursivo dispone de las peculiaridades propias de las comunidades discursivas en las que se enmarca, lo que en el caso del ensayo argumentativo exige la disposición de conocimiento retórico específico de sus convenciones estructurales, las habilidades argumentativas que permitan la construcción progresiva y coordinada de la evidencia, y el establecimiento de un enfoque dialógico concreto.

Conocimiento retórico de convenciones estructurales del género discursivo

El ensayo argumentativo dispone una superestructura textual (Van Dijk y Kintsch, 1983) o secuencia discursiva dominante (Gallego *et al.*, 2015) que, como mínimo, recoge una tesis y un conjunto de premisas o argumentos que apoyan dicho enunciado. Estos aspectos se distribuyen a lo largo del texto en mayor o menor medida, y con diferente nivel de generalidad, dependiendo de la sección del ensayo en la que nos situemos: introducción, desarrollo o conclusión.

La *introducción* es la sección fundamental del ensayo, puesto que establece el marco que el lector debe tomar como referencia para interpretar el resto de la información textual, por lo que la cohesión global del texto se resiente si el ensayo no dispone de una introducción, o si la hay, pero esta no se vincula con el desarrollo. Dentro de esta sección se presenta un conjunto de enunciados generales de un alto nivel de inferencia, entre los que debe encontrarse una tesis con un posicionamiento abierto o cerrado con respecto a una temática concreta, o bien una pregunta de investigación a la que se dará respuesta a lo largo del texto. Kelly *et al.* (2007); Takao *et al.* (2008), y Toulmin (2007) sugieren que la tesis o pregunta debe ser solvente, por lo que debe estar redactada con claridad y debe ser susceptible de potenciales apoyos o respuestas que, dentro de la realidad contextual, aporten evidencia. Además de la tesis, es recomendable que la introducción recoja una justificación o contextualización que lleve al escritor a formular dicha tesis y que sitúe al lector en el marco de referencia de la realidad en la que se formula (tiempo, espacio, perspectiva) (Castelló, 2015; Gallego *et al.*, 2015). Además, con el objeto de dotar de mayor cohesión global y facilitar la secuenciación del contenido textual, la introducción puede adelantar las diferentes líneas de razonamiento o argumentos generales que se van a utilizar para apoyar la tesis planteada.

El *desarrollo*, por su parte, define las líneas de razonamiento que, siguiendo una lógica concreta y común, sostienen la tesis formulada en la introducción (Podolkova y Medvid, 2019). Aquí se pueden establecer diferentes subsecciones que van a desarrollar las diferentes líneas argumentativas que favorecen, como se observa más adelante, la construcción progresiva de la evidencia. Las líneas de razonamiento, en primer lugar, deben ser convergentes dentro de y entre ellas, ya que se deben complementar para apoyar la tesis; en segundo lugar, deben ser suficientes, teniendo en cuenta el alcance de la tesis formulada y la realidad a la que se refiere; por último, deben ser válidas, siendo congruentes y plausibles para generar un modelo de la situación claro dentro del mundo en el que se ubican (Kelly *et al.*, 2007; Takao *et al.*, 2008).

La última sección del ensayo es la *conclusión*. En esta se confirma/apoya una tesis que se planteó cerrada, cerrar una tesis que se planteó abierta, responder a la pregunta de investigación planteada o abrir una tesis que se presentó cerrada. La conclusión debe implicar el vínculo que el autor establece entre la tesis que expone en la introducción y las líneas de razonamiento que propone durante las diferentes subsecciones del desarrollo, con el objeto de facilitar a los potenciales lectores referentes para la identificación de la estructura global del ensayo (Castelló, 2015; Gallego *et al.*, 2015).

Habilidades para la construcción progresiva y coordinada de la evidencia

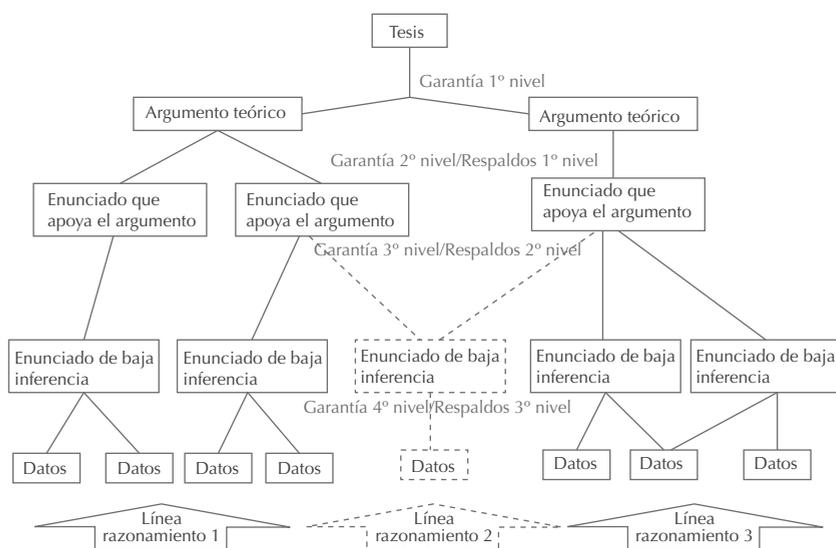
Elaborar un ensayo supone transitar desde premisas que disponen de un importante grado de abstracción (afirmaciones de alto nivel epistémico) hacia enunciados que disponen de menor grado de abstracción (afirmaciones de bajo nivel epistémico) (Kelly y Takao, 2002; Kelly *et al.*, 2007; Takao *et al.*, 2008). En este sentido, a partir de la tesis formulada se establecen argumentos o premisas teóricas generales que van a apoyar dicha tesis y que se concretan en otros enunciados que, a su vez, darán lugar afirmaciones de baja inferencia que conectan con datos específicos. Así, atendiendo a los trabajos de Faize (2015), Kelly *et al.* (2007); Takao *et al.* (2008), y Noroozi *et al.* (2018), cada relación que, progresivamente, se va estableciendo desde la tesis hasta los datos específicos debe disponer de una garantía que explique, de manera explícita o implícita, el vínculo entre los enunciados que conecta.

De este modo, conforme va descendiendo el nivel epistémico y el grado de inferencia se torna más bajo, las garantías irán concretando y respaldando a las garantías previas (figura 1). Para que se dé ese respaldo, los datos deben ser suficientes en relación con la afirmación a la que se vinculan, estableciéndose un solo movimiento desde los datos hacia una

afirmación o varios movimientos desde diversas fuentes de datos a una serie de afirmaciones. Desde esta perspectiva, dependiendo de las conexiones que se establezcan entre enunciados de alto y bajo nivel epistémico, se encontrarán estructuras argumentativas simples que dispondrán de tantas líneas de razonamiento como argumentos/enunciados teóricos se utilicen para apoyar la tesis; y se observarán estructuras de argumentativas complejas cuando existan más líneas de razonamiento que argumentos teóricos, específicamente, como se observa en la figura 1, cuando distintos argumentos teóricos comparten líneas de razonamiento.

Figura 1

Estructura argumentativa compleja



Fuente: adaptado de Kelly *et al.* (2007).

Enfoque dialógico

Redactar un ensayo argumentativo es una actividad metacognitiva compleja que exige al escritor entablar un diálogo con su potencial audiencia, atendiendo a un objetivo de escritura concreto, que orientará el proceso de planificación, composición y revisión del texto escrito (Scardamalia y Bereiter, 1992).

A través del objetivo *disputa/persuasión*, el escritor tratará de defender su propio punto de vista, socavando, en mayor o menor medida, perspectivas alternativas, a partir de la utilización de contrargumentos (que exponen aserciones contrarias a la posición defendida) y refutaciones

(que responden a posibles contraargumentaciones hacia la perspectiva propia, matizándola y avanzando en contraargumentos) (Ferretti y Lewis, 2019b). De esta manera, si el autor considera que la audiencia va a estar de acuerdo con su perspectiva, puede considerar que no es necesario refutar sus propias afirmaciones ante posibles contraargumentos, ni elaborar contraargumentos ante tesis alternativas. Si, por el contrario, el autor percibe que su potencial audiencia va a cuestionar la perspectiva que presenta o alguno de sus argumentos, tratará de defender su punto de vista socavando las perspectivas alternativas. En este último sentido, Leitão (2007) afirma que el escritor puede sostener su posición obviando o refutando esos posibles contraargumentos, o bien ajustar su posición en función de dichos contraargumentos, e incluso variar la posición completamente.

A través del objetivo *deliberación/consenso*, el autor tratará de llegar a una conclusión propia contrastando perspectivas alternativas sobre la temática de estudio, mediante la inclusión de argumentos propios a medida que surgen preguntas, y la construcción de contraargumentos y refutaciones. Así, generará argumentos integradores que atiendan perspectivas alternativas y objeciones potenciales a la propia perspectiva, hasta llegar a una conclusión (Leitão, 2007).

Según Leitão (2007), partir de un objetivo de persuasión puede incitar a evitar otras estructuras argumentativas que reconocen puntos de vista opuestos, como las refutaciones. Por su parte, Felton *et al.* (2015) y Kuhn (2010) señalan que este punto de partida, por el contrario, permite explorar puntos de vista divergentes sobre un tema, evitando la utilización del sesgo *my-side bias*. Esto implica que los ensayos elaborados desde este último objetivo serán cualitativamente más completos que los que parten del objeto de persuasión, puesto que, de acuerdo con Erduran (2008), para tener un nivel mínimo de argumentos de calidad, el ensayo debe contener datos y respaldos para fundamentar la afirmación, pero para un nivel más alto debe incluir refutaciones y contraargumentaciones.

Diseño de investigación

A continuación, se presenta un estudio realizado durante el curso académico 2020/2021 en la Universidad de Almería (UAL), en España, con un alumnado de diferentes titulaciones de Grado de la Facultad de Educación (Educación Primaria, Educación Infantil y Educación Social), con el objeto de comprobar, por un lado, si dicho alumnado en formación inicial desarrolla y mejora esas competencias tras haber finalizado el primer curso de la titulación, teniendo en cuenta que no recibe formación específica en relación a dichas competencias; y, por otro lado, establecer

si la titulación de grado que está cursando es un factor determinante para la elaboración del ensayo. Considerando estos objetivos, se formularon las siguientes hipótesis:

1. El momento formativo (comenzar la titulación o haber finalizado el primer curso) será un factor determinante en el nivel de desempeño del alumnado a la hora de elaborar ensayos argumentativos.
2. La titulación en la que se encuentre matriculado no tendrá incidencia en el nivel de desempeño en la realización de la tarea argumentativa.

A partir de las hipótesis anteriores, se establece un tipo concreto de investigación experimental para minimizar el problema de la ausencia de asignación al azar (Campbell y Stanley, 1978) que presenta el contexto educativo analizado, formado por grupos incidentales no equivalentes que impiden la selección aleatoria de los sujetos y, por tanto, dificultan el control experimental completo de las variables extrañas intervinientes. Estos grupos, concretamente, fueron los siguientes:

1. Grupo 1.º Educación Primaria (1ºEDP): estudiantes que acceden por primera vez a la universidad cursando el primer curso del Grado en Educación Primaria.
2. Grupo 2.º Educación Primaria (2ºEDP): estudiantes que han finalizado el primer curso del Grado en Educación Primaria y que comienzan 2º curso.
3. Grupo 1.º Educación Social (1ºEDS): estudiantes que acceden por primera vez a la universidad cursando el primer curso del Grado en Educación Social.
4. Grupo 2.º Educación Social (2ºEDS): estudiantes que han finalizado el primer curso del Grado en Educación Social y que comienzan 2º curso.
5. Grupo 1.º Educación Infantil (1ºEDinf): estudiantes que acceden por primera vez a la universidad cursando el primer curso del Grado en Educación Infantil.
6. Grupo 2.º Educación Infantil (2ºEDinf): estudiantes que han finalizado el primer curso del Grado en Educación Infantil y que comienzan 2º curso.

Se utiliza un diseño de investigación cuasiexperimental de dos factores en el que se realizan observaciones de carácter transversal para sustituir el control experimental, a la vez que se tienen en cuenta variables de control para minimizar los efectos de las fuentes de validez interna. Como muestra la tabla 1, el nivel de desempeño de los grupos 1.ºEDP, 1.ºEDS y 1.ºEDinf a la hora de realizar el ensayo argumentativo se establece como observación de primer curso, mientras que se considera como tratamiento el año de

formación por el que habían pasado los grupos 2.ºEDP, 2.ºEDS y 2.ºEDinf. Se tomará como observación de segundo curso el nivel de desempeño en la realización de la tarea del ensayo por parte de los grupos 2.ºEDP, 2.ºEDS y 2.ºEDinf.

Tabla 1

Diseño de investigación

Grupos		1.º curso	Tratamiento (realización de curso académico)	2.º curso
1.ºEDP	NR	O_1		
2.ºEDP	NR		X_1	O_2
1.ºEDS	NR	O_1		
2.ºEDS	NR		X_2	O_2
1.ºEDinf	NR	O_1		
2.ºEDinf	NR		X_3	O_2

NR = no asignación aleatoria al tratamiento o no asignación al tratamiento.

O_1 = primera observación/ medición de la variable dependiente (resultados obtenidos por alumnado de curso 1.º).

X_1 = proceso formativo por el que habían pasado los alumnos de 2.º curso de Educación Primaria.

X_2 = proceso formativo por el que habían pasado los alumnos de 2.º curso de Educación Social.

X_3 = proceso formativo por el que habían pasado los alumnos de 2.º curso de Educación Infantil.

O_2 = segunda observación/ medición de la variable dependiente (resultados obtenidos por alumnado de 2.º curso).

Por otra parte, se establece un conjunto de variables de control con el objetivo de comprobar la existencia de diferencias significativas intergrupales, que pudiesen ofrecer una explicación alternativa al momento formativo o a la titulación de grado para los resultados obtenidos en la variable dependiente (tabla 2).

Una vez definido el diseño de investigación, se extrajo una muestra inicial que recogía los grupos/clase naturales/incidentales que comenzaban o habían finalizado el primer curso de alguna de dichas titulaciones. La muestra se conformó con aquellos estudiantes que no hubieran estado matriculados en otra titulación, que no hubiesen estudiado esa titulación en otra universidad y que fuese la primera vez que cursaban el curso en el que se encontraban. La muestra definitiva quedó constituida por un total de 604 alumnos (tabla 3).

Tabla 2*Variables de control*

Variables control	Variables control operativas
vc1. Variables de identificación	vc1.1. Sexo
	vc1.2. Edad
vc2. Variables pedagógicas	vc2.1. Modalidad de bachillerato
	vc2.2. Calificación de entrada a la universidad
vc3. Hábitos de escritura	vc3.1. Formato habitual de escritura
	vc3.2. Motivos habituales de escritura
	vc3.3. Medio digital que más utiliza para la escritura
	vc3.4. Grado de uso de la escritura académica

Tabla 3*Muestra*

1°EDP	2°EDP	1°EDS	2°EDS	1°EDinf	2°EDinf	Total alumnos
116	121	57	56	129	125	604

Variables e instrumentos

Además de las variables de control mencionadas, el estudio recogió variables independientes y variables dependientes. Se tomaron como variables independientes, el *momento formativo* (v_{11}), que disponía de dos niveles (inicio primer curso, comienzo segundo curso); y la *titulación de grado* (v_{12}), que disponía de tres niveles (Educación Primaria, Educación Infantil y Educación Social). Por su parte, se estableció como variable dependiente general el *nivel de desempeño en la elaboración del ensayo* (v_D), definida como la capacidad del alumnado para generar un ensayo que disponga de una introducción en la que se presente una tesis solvente y soportable, un desarrollo en el que se establezcan unas líneas de razonamiento convergentes, suficientes y válidas para apoyar dicha tesis, y una conclusión que envuelva las relaciones entre tesis y argumentos establecidos en las secciones anteriores. Esta variable se operativizó a través de un conjunto de subvariables dependientes operativas relacionadas con cada sección del ensayo (tabla 4).

La primera subvariable, *realización de la introducción* (v_{D_1}), determinaba si el ensayo disponía o no de esta sección, dando acceso, en caso afirmativo, a otra subvariable: *inclusión de tesis en introducción* ($v_{D_{1,1}}$), la cual facilitaba el análisis de la información incluida en la introducción realizada. De esta manera, se analizaba si el alumnado incluía una tesis clara y soportable en la introducción, si además partía de una contextualización, si también adelantaba los argumentos en los que se apoyaba o si, por el contrario, no incluía una tesis clara y soportable. Este último

caso podría darse, por ejemplo, por la utilización de varios enunciados de tesis sin llegar a decantarse por uno; por el planteamiento de una tesis epistemológicamente no defendible, o por dificultades para redactar de manera clara la información de la introducción.

Tabla 4

Rúbrica de evaluación de variables dependientes operativas

<ul style="list-style-type: none"> • Realización de la introducción (VD_1) <ul style="list-style-type: none"> 0. NO 1. Sí <ul style="list-style-type: none"> » Inclusión de tesis en Introducción (VD_{1i}) <ul style="list-style-type: none"> 0. No presenta tesis clara y soportable 1. Presenta tesis clara y soportable 2. Contextualiza información y presenta tesis clara y soportable 3. Contextualiza información, presenta tesis clara y soportable, y adelanta los argumentos en los que se va a apoyar • Líneas de argumentación en el desarrollo (VD_2) <ul style="list-style-type: none"> 0. No presenta líneas de razonamiento congruentes, suficientes y válidas 1. Presenta línea de razonamiento simple 2. Presenta línea de razonamiento compleja <ul style="list-style-type: none"> » Objetivo líneas de argumentación (VD_{2i}) <ul style="list-style-type: none"> 0. Presenta un único punto de vista sin considerar alternativas (no contraargumenta ni realiza refutaciones) 1. Persuadir 2. Consensuar • Realización de la conclusión (VD_3) <ul style="list-style-type: none"> 0. NO 1. Sí <ul style="list-style-type: none"> » Contenido de conclusión en relación con tesis y líneas de razonamiento (VD_{3i}) <ul style="list-style-type: none"> 0. Conclusión no envuelve tesis y líneas de razonamiento 1. Conclusión envuelve tesis y líneas de razonamiento 2. Conclusión envuelve tesis, líneas de razonamiento y realizar prospectiva

La segunda subvariable, *líneas de argumentación en el desarrollo* (VD_2), permitía conocer si el alumnado establecía o no líneas de razonamiento congruentes (dentro de sí, secuenciando enunciados a través de garantías y respaldos; y entre sí, coordinándose para apoyar la tesis), suficientes (en relación con el contexto en el que se enmarca la tesis formulada) y válidas (con diferentes niveles epistémicos con distinto grado de inferencia). En caso afirmativo, por un lado, se analizaba si se establecían tantas líneas de razonamiento como enunciados/argumentos teóricos formulados (estructura simple) o si se establecían más (estructura compleja); y por otro lado, se accedía a otra subvariable (*objetivo líneas de argumentación* [$VD_{2,1}$]), que permitía conocer si el objetivo que guiaba el proceso de argumentación era presentar un punto de vista sin considerar alternativas, persuadir a la audiencia o consensuar a partir de diferentes alternativas.

La tercera subvariable, *realización de la conclusión* (VD_3), permitía determinar si el ensayo disponía o no de conclusión, dando acceso, en caso afirmativo, a la subvariable *contenido de conclusión en relación con tesis y líneas de razonamiento* ($VD_{3,1}$), que permitía conocer si la información incluida en la conclusión envolvía a la tesis y a las líneas de razonamiento, si además incluía una prospectiva o si, por el contrario, la conclusión no envolvía la tesis y las líneas de razonamiento. Esto último podría deberse, por ejemplo, a que recogiese una tesis que no se correspondía con la planteada en la introducción, ya sea porque las líneas de razonamiento utilizadas no permitían la defensa de la tesis o por dificultades de redacción.

A cada una de las variables operativas citadas se les otorgó una puntuación en función del nivel de desempeño del alumnado (véase tabla 4), de forma que la suma de las puntuaciones permitió establecer el *nivel de desempeño en la elaboración del ensayo* (VD), cuyo desempeño oscila entre 0 y 12 puntos, considerándose los siguientes intervalos:

- » Nivel muy bajo: de 0 a 2,9.
- » Nivel bajo: de 3 a 5,9.
- » Nivel medio: de 6 a 8,9.
- » Nivel alto: de 9 a 12.

Cabe aclarar que la máxima puntuación de 12 puntos se obtenía sumando 1 punto por realizar introducción; 3 por contextualizarla, presentar una tesis clara y adelantar argumentos; 2 puntos por presentar una línea de argumentación compleja; otros 2 puntos si se partía del objetivo de consensuar; 1 punto por realizar conclusión, y 3 puntos si la conclusión envolvía la tesis y argumentos y aporta prospectiva.

Para el análisis de las variables reseñadas se estableció un conjunto de instrumentos que se integraron en la plataforma de aula virtual *Blackboard*:

- » Una batería de instrumentos que incluyó un cuestionario de hábitos de lectoescritura (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2014) y un cuestionario identificativo de contexto.
- » Un texto de referencia para la realización de ensayo.
- » Los ensayos elaborados por el alumnado.

La batería de instrumentos permitió el estudio de las variables de control establecidas (véase tabla 2) y, además, facilitó el establecimiento de la muestra definitiva a partir de preguntas recogidas en el cuestionario identificativo de contexto, que permitían conocer si los estudiantes habían estudiado una titulación diferente a la que estaban matriculados, y si era la primera vez que cursaban el curso en el que se encontraban.

Por otra parte, se utilizó la técnica de juicio de expertos, en el que participaron 3 expertos (2 internos y 1 externo), para seleccionar el texto que se tomó como referencia para la realización del ensayo, elegir las

categorías para tener en cuenta a la hora de observar los ensayos elaborados por el alumnado, y efectuar el análisis de los ensayos propiamente dicho. Esta técnica integró tanto una revisión del contenido individual, llevado a cabo por cada experto, como una exploración del contenido grupal, donde se comprobaban las similitudes y divergencias en sus observaciones y se abordaban las discrepancias para llegar a un consenso:

1. Para determinar el texto de referencia, los dos investigadores internos seleccionaron tres noticias diferentes con las siguientes características: texto cohesivo (vínculos semánticos claros entre proposiciones y uso de conectores) que estuviese vinculado con alguna temática común a todos los grupos de estudio (todos los grupos cursaban asignaturas relacionadas con innovación educativa). Hecho esto, facilitaron los tres textos a un experto externo a la investigación, que determinó el texto que mejor se adecuaba a las características exigidas por los investigadores internos.
2. Para el establecimiento de las categorías análisis, los dos investigadores internos, de manera independiente, elaboraron un conjunto de categorías con base en estudios de referencia sobre la temática recogidos en la parte teórica de este artículo; esas categorías se facilitaron al experto externo, que modificó las categorías originales desde su propio criterio; seguidamente, los tres investigadores se reunieron para definir las categorías de análisis definitivas (véase tabla 4).

Trabajo de campo

Los investigadores tuvieron acceso completo a los seis grupos-clase incidentales que constituyeron la muestra, los cuales cursaban asignaturas que trabajaban algunos contenidos relacionados con innovación educativa.

Al comienzo de curso los diferentes grupos-clase realizaron una batería de pruebas (CHAEA, hábitos lectores y cuestionario identificativo de contexto) que tenía como objetivo conocer mejor sus características para adecuar la docencia de la asignatura. Además, se informó al alumnado que en el plazo de un mes se realizaría un ensayo/reflexión argumentativa sobre los contenidos impartidos en la asignatura hasta ese momento.

Transcurrido ese mes, los investigadores accedieron a la plataforma de aula virtual de las asignaturas que impartían a los diferentes grupos-clase y explicaron, a través de videoconferencia, el procedimiento a seguir para realizar y subir la tarea a partir de un texto de referencia (extracto de noticia). Una vez finalizada la explicación, dejaron un tiempo para resolver dudas, y tras esto, comunicaron a los estudiantes que disponían de un plazo de 24 horas para entregar una reflexión argumentativa sobre el texto de referencia partiendo del material impartido en la asignatura hasta

ese momento. Concretamente, señalaron que el ensayo debía disponer de un máximo de dos páginas letra Times New Roman e interlineado 1,5; e hicieron hincapié en que se penalizaría el plagio tanto entre compañeros como de algún autor (se utilizó el programa antiplagio *Turnitin*).

Cabe subrayar que el alumnado no recibió instrucción explícita sobre la realización del ensayo durante el curso académico.

Procedimiento

Los datos recogidos durante el trabajo de campo se informatizaron a través de la aplicación *IBM SPSS Statistics 27*, generándose una matriz que permitió evaluar los 604 sujetos de la muestra según:

- » Las variables independientes “v1. Momento formativo” y “v2. Titulación de grado”.
- » La variable dependiente “vD. Nivel de desempeño en la elaboración del ensayo”, y sus variables dependientes operativas (véase tabla 4).

Para el contraste de hipótesis se aplicaron técnicas estadísticas de carácter descriptivo (tablas de contingencia) e inferencial (estadístico χ^2 y Anova de dos factores). Concretamente, se utilizaron pruebas no paramétricas (estadístico χ^2) para el análisis de las variables dependientes operativas (categoriales) y se usaron pruebas paramétricas (Anova de dos factores) para determinar si existían diferencias significativas intergrupales ($\alpha = .05$) en la puntuación obtenida por el alumnado en la variable dependiente vD (escalar); estableciéndose, en caso afirmativo, contrastes *post hoc* Tukey para la “v2. Titulación de grado”. Hecho esto, se categorizó la variable dependiente (vD) para determinar el nivel del alumnado en la realización del ensayo (alto, medio, bajo, muy bajo) y se aplicó el estadístico χ^2 para definir si los grupos de estudio diferían en el nivel de desempeño alcanzado.

Por su parte, las variables de control, al ser categoriales, se analizaron a través de tablas de contingencia y el estadístico χ^2 .

Resultados

Antes de abordar los resultados obtenidos, conviene señalar que no existían diferencias previas entre los grupos de estudio en las variables de control establecidas ($p > .05$). La única excepción fue la variable sexo (vc1.1.), que arroja diferencias estadísticamente significativas, $\chi^2(5) = 49,03$, $p = <.001$; con un efecto débil ($V = .28$), que se explican por el menor número de hombres que, tradicionalmente, se matricula en la titulación de Educación Infantil.

A continuación, analizamos el efecto de las variables independientes en la variable dependiente general. Comenzando por las variables operativas relacionadas con la introducción, existía una relación estadísticamente significativa entre realizar o no una introducción y el grupo de estudio, $\chi^2(5) = 15,85$, $p = .007$; que tenía un efecto débil ($V = .16$). En este sentido, la tabla 5 muestra que la mayor parte del alumnado realizó una introducción (85,3 %) y que entre los que no la realizaron había un mayor porcentaje de alumnos de primer curso. Sin embargo, como muestra la tabla 6, la mayoría de los estudiantes que habían realizado una introducción no incluían una tesis clara y soportable (81,6 %). La prueba ji al cuadrado, en este sentido, indicó la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre grupos, $\chi^2(15) = 15,64$, $p = .406$, $V = .10$.

Tabla 5

Realización de introducción, vd_1

		Grupo estudio						Total
		1.ºEDP	2.ºEDP	1.ºEDS	2.ºEDS	1.ºEDinf	2.ºEDinf	
0	NO	17	9	12	6	30	15	89
		14,7 %	7,4 %	21,1 %	10,7 %	23,3 %	12,0 %	14,7 %
1	Sí	99	112	45	50	99	110	515
		85,3 %	92,6 %	78,9 %	89,3 %	76,7 %	88,0 %	85,3 %
Total		116	121	57	56	129	125	604
		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabla 6

Inclusión de tesis en la introducción, vd_{11}

		Grupo estudio						Total
		1.ºEDP	2.ºEDP	1.ºEDS	2.ºEDS	1.ºEDinf	2.ºEDinf	
0	No presenta tesis clara y soportable	80	85	39	38	88	90	420
		80,8 %	75,9 %	86,7 %	76,0 %	88,9 %	81,8 %	81,6 %
1	Presenta tesis clara y soportable	5	8	0	3	4	5	25
		5,1 %	7,1 %	0,0 %	6,0 %	4,0 %	4,5 %	4,9 %
2	Contextualiza, presenta tesis clara y soportable	11	16	6	8	7	15	63
		11,1 %	14,3 %	13,3 %	16,0 %	7,1 %	13,6 %	12,2 %
3	Contextualiza, presenta tesis clara, adelanta y argumentos	3	3	0	1	0	0	7
		3,0 %	2,7 %	0,0 %	2,0 %	0,0 %	0,0 %	1,4 %
Total		99	112	45	50	99	110	515
		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabla 7*Líneas de argumentación en el desarrollo, vd₂*

		Grupo estudio						Total
		1.°EDP	2.°EDP	1.°EDS	2.°EDS	1.°EDinf	2.°EDinf	
0	No presenta líneas de argumentación congruentes, suficientes, válidas	103	107	53	47	121	116	547
		88,8 %	88,4 %	93,0 %	83,9 %	93,8 %	92,8 %	90,6 %
1	Presenta línea de razonamiento simple	8	10	3	8	5	7	41
		6,9 %	8,3 %	5,3 %	14,3 %	3,9 %	5,6 %	6,8 %
2	Presenta línea de razonamiento compleja	4	1	1	1	3	1	11
		3,4 %	0,8 %	1,8 %	1,8 %	2,3 %	0,8 %	1,8 %
3	Contextualiza, presenta tesis clara y adelanta argumentos	1	3	0	0	0	1	5
		0,9 %	2,5 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,8 %	0,8 %
Total		116	121	57	56	129	125	604
		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

En lo que respecta a las variables operativas relacionadas con el desarrollo del ensayo, los seis grupos de la muestra no diferían significativamente en las líneas de argumentación que presentaron, $\chi^2(15) = 16,95$, $p = .321$, $V = .09$, ni en los objetivos de las líneas de argumentación, $\chi^2(15) = 95,51$, $p = .090$, $V = .41$. La gran mayoría del alumnado no presentaban líneas argumentación congruentes, suficientes y válidas (90,6 %) (tabla 7), y entre los que lo hacían, el 91,2 % tenía como único objetivo presentar su punto de vista sobre la temática sin realizar refutaciones y contrargumentaciones (tabla 8). Solo un 8,8 % del alumnado que presentaba líneas de razonamiento adecuadas, tomaron la persuasión como objetivo de lectura, utilizando refutaciones y contraargumentaciones; no hubo ningún estudiante que partiese de un objetivo de consenso.

Tabla 8*Objetivo línea argumentación, vd₂₁*

		Grupo estudio					Total	
		1.ºEDP	2.ºEDP	1.ºEDS	2.ºEDS	1.ºEDinf		2.ºEDinf
0	Presenta un único punto de vista	12	10	5	8	8	9	52
		92,3 %	71,4 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	91,2 %
1	Persuadir (contrargumento y refutación)	1	4	0	0	0	0	5
		7,7 %	28,6 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	8,8 %
Total		13	14	4	8	8	9	57
		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

En cuanto a las variables operativas relacionadas con la conclusión, tampoco se observaron unas diferencias estadísticamente significativas en la realización de la conclusión, $\chi^2(5) = 11,00$, $p = .051$, $V = .13$, y en el contenido incluido en la misma, $\chi^2(5) = 10,80$, $p = .055$, $V = .14$. Casi la totalidad de la muestra realizaba conclusión (88,4 %) (tabla 9), pero la mayoría de los que la hacían no la utilizaban para envolver la tesis y líneas de argumentación (91 %) (véase tabla 10). Cabe destacar que los pocos que realizaron una buena conclusión se asocian con la titulación de Educación Primaria (1.º y 2.º curso) y con el 2.º curso de Educación Social.

Tabla 9*Realiza conclusión, vd₃*

		Grupo estudio					Total	
		1.ºEDP	2.ºEDP	1.ºEDS	2.ºEDS	1.ºEDinf		2.ºEDinf
0	NO	9	13	7	10	9	22	70
		7,8 %	10,7 %	12,3 %	17,9 %	7,0 %	17,6 %	11,6 %
1	SÍ	107	108	50	46	120	103	534
		92,2 %	89,3 %	87,7 %	82,1 %	93,0 %	82,4 %	88,4 %
Total		116	121	57	56	129	125	604
		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabla 10

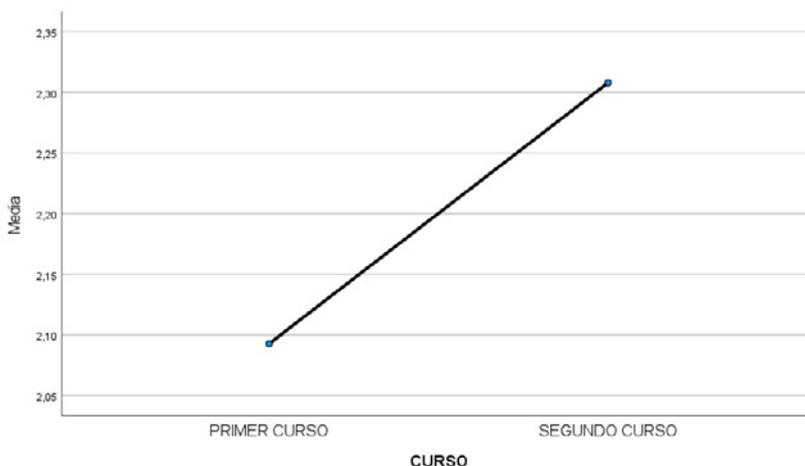
Contenido conclusión en relación con tesis y líneas de razonamiento, vd_{31}

		Grupo estudio						Total
		1.ºEDP	2.ºEDP	1.ºEDS	2.ºEDS	1.ºEDinf	2.ºEDinf	
0	Conclusión no envuelve tesis y líneas de argumentación	97	95	47	37	113	97	486
		90,7 %	88,0 %	94,0 %	80,4 %	94,2 %	94,2 %	91,0 %
1	Conclusión envuelve la tesis y líneas de razonamiento	10	13	3	9	7	6	48
		9,3 %	12,0 %	6,0 %	19,6 %	5,8 %	5,8 %	9,0 %
Total		107	108	50	46	120	103	534
		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Una vez analizadas las diferentes variables dependientes operativas, se procedió a sumar las puntuaciones obtenidas en cada una de ellas, con el objetivo de determinar la puntuación total en la realización del ensayo. Partiendo de estas puntuaciones se aplicó la prueba de Levene, $F(5, 598) = 1,33, p = .247$, para comprobar el supuesto de homocedasticidad. Hecho esto, se aplicó la prueba Anova de dos factores que determinó diferencias estadísticamente significativas en función de la titulación, $F(2, 598) = 4,45, p = .012, \eta^2_p = .01$; y en función del momento formativo, $F(1, 598) = 4,45, p = .035, \eta^2_p = <.01$; con un tamaño del efecto débil para ambos factores. No se observó, sin embargo, una interacción significativa entre curso y titulación, $F(2, 598) = 0,39, p = .677, \eta^2_p = <.01$.

Figura 2

Medias estimadas por curso para suma de puntuaciones de variables operativas



De manera más concreta, la figura 2 muestra que los sujetos de primer curso obtuvieron puntuaciones más bajas, estadísticamente hablando, que los de segundo. La figura 3 indica que los estudiantes de Educación Primaria obtuvieron puntuaciones estadísticamente más altas que los de Educación Infantil. Esto último se observa de manera clara al realizar la prueba *post hoc* Tukey (tabla 11).

Figura 3

Medias estimadas por titulación para suma de puntuaciones de variables operativa

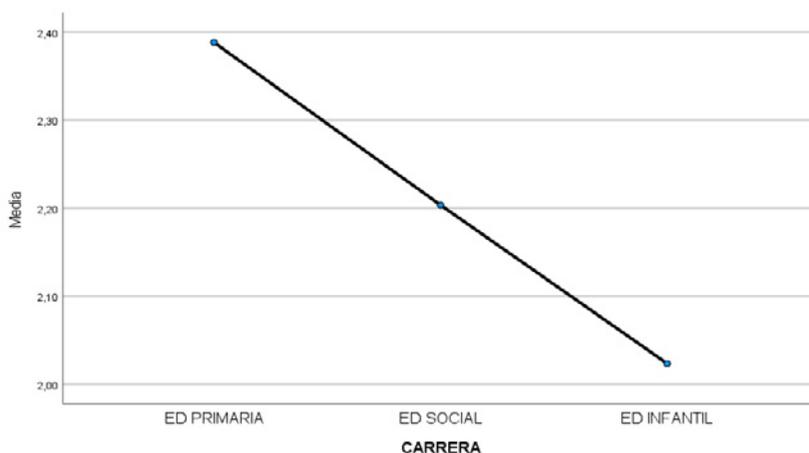


Tabla 11

Diferencia medias titulación para suma de puntuaciones de variables operativas

		Tukey	
		Diferencia de medias	p
Educación Primaria	Educación Social	.1846	.451
	Educación Infantil	.3646*	.008
Educación Social	Educación Primaria	-.1846	.451
	Educación Infantil	.1799	.462
Educación Infantil	Educación Primaria	-.3646*	.008
	Educación Social	-.1799	.462

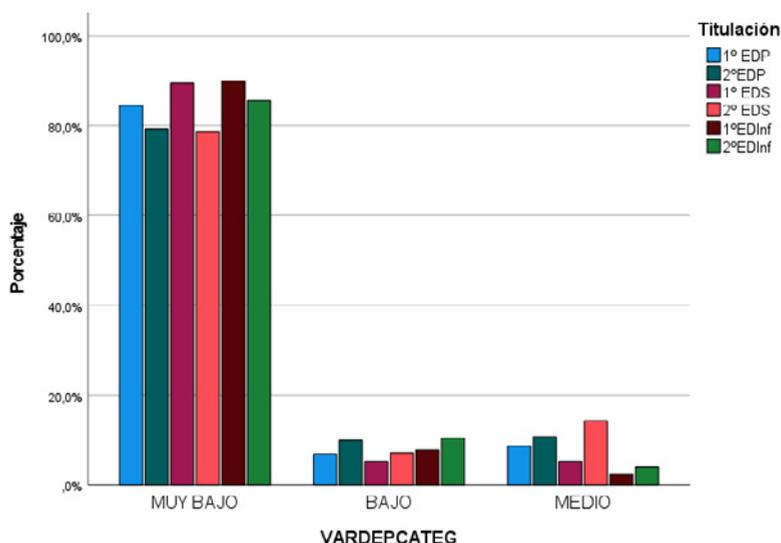
*La diferencia de medias es significativa en el nivel .05.

A pesar de las diferencias existentes, la media de las puntuaciones era bastante baja, tanto en función de la variable “v11.Momento formativo”, ic 95 % [1.95, 2.23], [2.14, 2.47], como en función de la “v12.Titulación de grado”, ic 95 % [2.19, 2.57], [1.92, 2.48], [1.88, 2.16]. Por esta razón, para considerar el efecto en la variable dependiente general, se categorizó la

variable dependiente por niveles desempeño, atendiendo a los diferentes grupos de estudio y se utilizó la prueba ji al cuadrado para determinar la existencia de diferencias intergrupales.

Figura 4

Nivel de desempeño en la elaboración de ensayo



La prueba ji al cuadrado determinó que no existían diferencias significativas en cuanto al nivel de desempeño en la elaboración del ensayo, $\chi^2(10) = 16,40$, $p = .089$, $V = .11$. La figura 4 muestra que la mayoría de los estudiantes tenía un nivel desempeño muy bajo en la realización de la tarea, por lo que no parece que el momento formativo o la titulación fueran determinantes para alcanzar un nivel de desempeño adecuado.

Discusión

Atendiendo a los resultados obtenidos, se puede concluir que, aunque existen diferencias entre los grupos dependiendo del momento formativo y de la titulación de grado cursada, estas solo se manifiestan dentro del nivel de desempeño muy bajo. Este hecho se corresponde con los hallazgos de estudios previos realizados con muestras más pequeñas, como los de Mateos *et al.* (2020); Ferretti y Lewis (2019a); Ferretti y Fan (2016); Latifi *et al.* (2021); Latifi y Noorozi (2021); Kelly y Bazerman (2003); Kelly *et al.* (2008), que indican que el alumnado universitario que no ha recibido una formación específica en estrategias argumentativas realiza ensayos que no disponen de los componentes básicos de la argumentación. También

existen coincidencias con otras investigaciones recientes que señalan que incluso los estudiantes de posgrado son conscientes de la dificultad de realizar tareas de escritura de forma correcta (Giraldo-Giraldo, 2020).

Se observa que, aunque la mayor parte de los estudiantes elaboran introducción, estos no presentan una tesis clara y soportable; en consecuencia, tampoco establecen una contextualización clara que sitúe al lector en el marco de referencia de la tesis. Si esta última no es clara y soportable, el cuerpo del ensayo se resiente por completo, puesto que, tal como afirman Kelly *et al.* (2007); Castelló (2015), y Gallego *et al.* (2015), para crear un marco de referencia claro para el lector, la tesis debe estar redactada con claridad y debe ser susceptible de potenciales apoyos o respuestas que, dentro de la realidad contextual, aporten evidencia. En este sentido, en los ensayos analizados se observan relaciones semánticas poco congruentes debido a la falta de dominio del contenido disciplinar, o a dificultades para organizar/secuenciar de manera lógica aquello que se quiere expresar.

Por otro lado, era de esperar que, sin una tesis clara y solvente en la introducción, casi la totalidad del alumnado no fuese capaz de establecer líneas de argumentación claras en el desarrollo del ensayo. Esto es fundamental para establecer una estructura lógica dentro del ensayo, ya que, de acuerdo con Faize (2015); Kelly *et al.* (2007); Takao *et al.* (2008), y Noroozi *et al.* (2018), la estructura de razonamiento se resiente, y esto limita el proceso de comprensión por parte del lector, al no disponer de líneas de razonamiento convergentes, suficientes y válidas. En este sentido, la mayoría del alumnado participante en nuestro estudio no fue capaz de estructurar la información del desarrollo de modo congruente dentro de cada línea de razonamiento y entre las líneas; por tanto, tampoco pudo establecer diferentes niveles epistemológicos (de mayor y menor grado de inferencia) que, a través de garantías y respaldos, permitan establecer líneas válidas que favorezcan la construcción progresiva de la evidencia.

Solo un porcentaje reducido de la muestra consiguió establecer líneas de razonamiento adecuadas en el desarrollo del ensayo, pero estas solían ser simples (donde cada argumento se correspondía con una línea de argumentación y se establecía un único movimiento desde los datos hasta el argumento), que partían del objetivo de presentar un punto de vista sobre la temática del texto de referencia sin realizar refutaciones y contrargumentaciones. Este hecho se recoge también en otros estudios que utilizan muestras más reducidas (Felton *et al.*, 2015; Ferretti y Lewis, 2019a, 2019b; Ferretti y Fan, 2016; Latifi *et al.*, 2021; Latifi y Noorozi, 2021; Mateos *et al.*, 2020), en los que los estudiantes de educación superior centran su perspectiva en un único punto de vista sin contemplar posibles

alternativas (sesgo *my-side bias*). En este sentido, Erduran (2008) subraya que el uso de contraargumentaciones y refutaciones es un signo claro de calidad en la redacción argumentativa del ensayo.

Desde la perspectiva de la alfabetización académica, para que el alumnado genere pensamiento crítico, es fundamental que sea capaz de contrargumentar la propia posición que defiende, ya que el proceso reflexivo que implica la contraargumentación facilita la integración dicha perspectiva en sus conocimientos previos. El conocimiento de otras perspectivas contrarias a la suya será lo que le permita defender con mayor eficacia su posición. En consecuencia, es fundamental que los departamentos universitarios se abran a favorecer el análisis de perspectivas diferentes a la cátedra de enseñanza, en algunos casos, contrarias a las suyas.

Por último, a pesar de que la mayoría del estudiantado realiza una conclusión, esta no suele envolver la tesis y las líneas de argumentación, debido a que tienen dificultades a la hora de definir estas últimas en el desarrollo. Ello, según los estudios de Castelló (2015) y Gallego *et al.* (2015), provocará que los potenciales lectores pierdan los referentes que facilitan la identificación de la estructura global del ensayo.

Conclusiones

La mayoría de los estudios asociados a la elaboración de ensayos en el ámbito universitario señalan que el alumnado muestra carencias importantes. Estas investigaciones, sin embargo, se basan en muestras de tamaño reducido que no consideran variables como el momento formativo o la titulación cursada. El presente estudio permite concluir que no se produce un avance significativo en las competencias para la realización ensayos académicos durante el primer curso de las titulaciones analizadas. Asimismo, se puede señalar que un porcentaje muy alto de los estudiantes que comienzan y finalizan el primer curso, independientemente de la titulación cursada, no son capaces de elaborar ensayos argumentativos que dispongan de una tesis clara y soportable, de una o varias líneas de argumentación congruentes dentro de sí y entre sí, en relación con dicha tesis, ni de una conclusión que envuelva la tesis planteada en la introducción y las líneas de razonamiento establecidas durante el desarrollo.

Es evidente que, para aprovechar el potencial del ensayo académico como instrumento de evaluación en educación superior, es imprescindible dotar al alumnado de las competencias argumentativas necesarias para realizarlo de manera adecuada, lo que requeriría establecer procesos formativos en las titulaciones universitarias relacionadas con el ámbito educativo, ya sea a través de asignaturas puntuales impartidas durante el primer curso de la titulación o como eje transversal que recorra todas

las asignaturas. Asimismo, debido a la necesidad de formar al propio profesorado de educación superior para enseñar a su alumnado este tipo de competencias argumentativas, sería recomendable la realización de cursos de formación docente que preparen a dicho profesorado para la enseñanza de estas estrategias.

A modo de prospectiva, se podría replicar esta investigación en otras universidades, con el fin de contrastar los resultados obtenidos y promover el desarrollo de procesos formativos que favorezcan la adquisición de competencias argumentativas por parte del alumnado universitario.

Referencias

- Campbell, D. y Stanley, J. C. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu Editores.
- Castelló, M. (2015). La investigación sobre escritura académica en los procesos de enseñanza/aprendizaje en la universidad española. *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 27(3), 471-476. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072362>
- Erduran, S. (2008). Methodological foundations in the study of argumentation in the science classroom. En S. Erduran y M. P. Jimenez-Aleixandre (eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (pp. 47-69). Springer.
- Faize, F. A. (2015). Introducing argumentation at higher education in Pakistan - A new paradigm of teaching ethic based topics. *FWU Journal of Social Sciences*, 9(1), 8-13.
- Felton, M., Crowell, A. y Liu, T. (2015). Arguing to agree: Mitigating my-side bias through consensus-seeking dialogue. *Written Communication*, 32(3), 317-331. <https://doi.org/10.1177/0741088315590788>
- Ferretti, R. P. y Fan, Y. (2016). Argumentative writing. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research* (pp. 301-315). (2.ª ed.). The Guilford Press.
- Ferretti, R. P. y Lewis, W. E. (2019a). Knowledge of persuasion and writing goals predict the quality of children's persuasive writing. *Reading and Writing*, 32(6), 1411-1430. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9918-6>
- Ferretti, R. P. y Lewis, W. E. (2019b). Best practices in teaching argumentative writing. En S. Graham, C. A. MacArthur y J. Fitzgerald (eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 135-161). (3.ª ed.). The Guilford Press.
- Gallego, L., Castelló, M. y Badia, A. (2015). Faculty feelings as writers: Relationship with writing genres, perceived competences, and values associated to writing. *Higher Education: The International Journal of*

Higher Education Research, 71(5), 719-734. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9933-3>

- Giraldo-Giraldo, C. (2020). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 80, 173-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9633>
- Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 79-92. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204071>
- Herrada-Valverde, G. y Herrada, R. I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, 39(157), 181-197. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.157.58448>
- Kelly, G. J. y Bazerman, C. (2003). How students argue scientific claims: A rhetorical-semantic analysis. *Applied Linguistics*, 24(1), 28-55. <https://doi.org/10.1093/applin/24.1.28>
- Kelly, G. J. y Takao, A. Y. (2002). Epistemic levels in argument: An analysis of university oceanography students' use of evidence in writing. *Science Education*, 86(3), 314-342. <https://doi.org/10.1002/sce.10024>
- Kelly, G. J., Regev, J. y Prothero, W. (2007). Analysis of lines of reasoning in written argumentation. En S. Erduran y M. P Jiménez-Aleixandre (eds.), *Argumentation in science education. Science & Technology Education Library* (vol. 35, pp, 137-158). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6670-2_7
- Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, 94(5), 810-824. <https://doi.org/10.1002/sce.20395>
- Latifi, S. y Noroozi, O. (2021). Supporting argumentative essay writing through an online supported peer-review script. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(5), 501-511. <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1961097>
- Latifi, S., Noroozi, O., Hatami, J. y Biemans, H. J. A. (2021). How does online peer feedback improve argumentative essay writing and learning? *Innovations in Education and Teaching International*, 58(2), 195-206. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1687005>
- Leitão, S. (2007). Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 454-462. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000300013>
- Luna, M., Villalón, R., Mateos, M. y Martín, E. (2020). Improving university argumentative writing through online training. *Journal of Writing Research*, 12(1), 233-262. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.08>

- Mateos, M., Martín, E., Cuevas, I., Villalón, R., Martínez-Álvarez, I. y González-Lamas, J. (2018). Improving written argumentative synthesis by teaching the integration of conflicting information from multiple sources. *Cognition and Instruction*, 36(2), 119-138. <https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1425300>
- Mateos, M., Rijlaarsdam, G., Martín, E., Cuevas, I., Van den Bergh, H. y Solari, M. (2020). Learning paths in synthesis writing: Which learning path contributes most to which learning outcome? *Instructional Science*, 48(4), 137-157. <https://doi.org/10.1007/s11251-020-09508-3>
- Montejo, J. M. (2020). Exámenes no presenciales en época del covid-19 y el temor al engaño. Un estudio de caso en la Universidad de Oviedo. *Magister*, 32(1), 102-110. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.102-110>
- Noroozi, O., Kirschner, P. A., Biemans, H. J. y Mulder, M. (2018). Promoting argumentation competence: Extending from first-to second-order scaffolding through adaptive fading. *Educational Psychology Review*, 30(1), 153-176. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9400-z>
- Podolkova, S. y Medvid, O. (2019). Essay as a form of academic writing. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 8, 215-225. <https://doi.org/10.16926/eat.2019.08.13>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Takao, A. Y., Prothero, W. A. y Kelly, G. J. (2008). Applying argumentation analysis to assess the quality of university oceanography students' scientific writing. *Journal of Geoscience Education*, 50(1), 40-48. <https://doi.org/10.5408/1089-9995-50.1.40>
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Ediciones Península.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.