



Estrategias de refutación y argumentación escrita en estudiantes de educación secundaria, San José, 2021

Strategies for refutation and written argumentation in secondary school students, San José, 2021

Estratégias para refutação e argumentação escrita em alunos do ensino médio, San José, 2021

Mónica Marita Vásquez-Javier ^I
vasquezjavierm@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1447-391X>

Silvia Ana Valverde-Zavaleta ^{II}
savalverde@ucvvirtual.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0001-5876-903X>

William Alberto Mendo-Ventura ^{III}
williammendoventura@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0843-6525>

Daysi Esmeralda Gutiérrez-Álvarez ^{IV}
daysiesmeraldag@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4832-172X>

Correspondencia: vasquezjavierm@gmail.com

Ciencias de la Educación
Artículo de Investigación

***Recibido:** 20 de Noviembre de 2021 ***Aceptado:** 18 Diciembre de 2021 * **Publicado:** 06 de Enero de 2022

- I. Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú
- II. Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú
- III. Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú
- IV. Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue determinar la relación entre estrategias de refutación y argumentación escrita en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa "San José" de Pacasmayo, 2021. Para ello se trabajó con el tipo de estudio básico o no experimental y diseño correlacional descriptivo con corte transversal y con una muestra de 88 discentes entre 43 mujeres y 45 varones. A esta muestra se aplicó la Prueba de reconocimiento de estrategias de refutación (Muy confiable con 0,924 de confiabilidad en la prueba alpha de Cronbach) y la Ficha de evaluación para determinar el nivel de argumentación escrita (Muy confiable con 0,939 de confiabilidad en la prueba alpha de Cronbach). Los resultados indican que existe una correlación positiva débil de 0,320 en la prueba de Pearson con una significancia de $<.0002$, inferior a 0,05, lo que significa que las estrategias de refutación y la argumentación escrita en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa "San José" de Pacasmayo, 2021 guardan relación significativa.

Palabras clave: Estrategias de refutación; producción textual; argumentación escrita.

Abstract

The objective of this research was to determine the relationship between refutation strategies and written argumentation in students of the fifth grade of secondary education of the Educational Institution "San José" of Pacasmayo, 2021. To do this, we worked with the type of basic study or not Experimental and descriptive correlational design with cross section and with a sample of 88 students between 43 women and 45 men. The refutation strategies recognition test (Very reliable with 0.924 reliability in Cronbach's alpha test) and the Evaluation Form to determine the level of written argumentation (Very reliable with 0.939 reliability in the alpha test) were applied to this sample. Cronbach). The results indicate that there is a weak positive correlation of 0.320 in the Pearson test with a significance of $<.0002$, less than 0.05, which means that refutation strategies and written argumentation in fifth grade students secondary school of the Educational Institution "San José" of Pacasmayo, 2021 have a significant relationship.

Keywords: Refutation strategies; textual production; written argumentation.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi verificar a relação entre estratégias de refutação e argumentação escrita em alunos da quinta série do ensino médio da Instituição de Ensino "San José" de Pacasmayo, 2021. Para isso, trabalhamos com o tipo de estudo básico ou não Delineamento experimental e descritivo correlacional com corte transversal e com amostra de 88 alunos entre 43 mulheres e 45 homens. O teste de reconhecimento de estratégias de refutação (Muito confiável com confiabilidade de 0,924 no teste alfa de Cronbach) e o Formulário de Avaliação para determinar o nível de argumentação escrita (Muito confiável com confiabilidade de 0,939 no teste alfa) foram aplicados a esta amostra. Cronbach). Os resultados indicam que existe uma correlação positiva fraca de 0,320 no teste de Pearson com uma significância de $<0,0002$, inferior a 0,05, o que significa que estratégias de refutação e argumentação escrita em alunos da quinta série do ensino médio da Instituição Educacional "San José" de Pacasmayo, 2021 têm uma relação significativa.

Palavras-chave: Estratégias de refutação; produção textual; argumentação escrita.

Introducción

Las estrategias de refutación y la argumentación escrita son dos variables que se hallan indelgas del desarrollo del pensamiento crítico porque con este se espera que los discentes razonen con mayor efectividad, logren nuevos saberes, puedan ser comunicativos y relacionarse en adecuada convivencia, aprendan a conocerse tanto personalmente como colectivos en escenarios formativos, productivos y profesionales (Tueros, 2010; citado por Campos, 2017); por lo tanto, es necesario construir nuevas capacidades cognitivo comunicativas en el marco de un pertinente, oportuno y eficaz aprendizaje desarrollador individual y colectivo.

Promover las estrategias de refutación y relacionarlas con la argumentación escrita en el contexto del desarrollo del pensamiento crítico es un imperativo esencial en la concreción del perfil del egresado de educación básica que se funda en la demanda social actual de transitar de una escuela estática, inflexible y rutinaria hacia una dispuesta a afrontar y trascender creativamente una realidad cambiante, flexible y retadora. Una de las actividades que debe alinearse transversalmente con esta demanda es la investigación crítica y su acción práctica desde el análisis lector reflexivo y

profundo, así como desde la producción escrita razonada que han de dirigirse posteriormente a acciones tendientes a la transformación y mejora social (Mendoza, 2015).

Como bien señala Saíz (2018), no se puede vislumbrar la concreción de los aprendizajes fundamentales sin la promoción de la actividad investigativa y sin el desarrollo paralelo de la construcción del pensamiento crítico fundados en la configuración paralela de las competencias comunicativas esenciales (hablar, escuchar, leer y escribir) y concretarlas en la toma de decisiones para la solución de problemas tanto personales, entre pares y con la comunidad.

Precisamente, de acuerdo a Enríquez et al. (2017), las tareas que permiten estas metas suponen necesariamente: hacer preguntas, repreguntas, plantear hipótesis, indagar o investigar, construir el nuevo conocimiento, discutir y reflexionar acerca de los hallazgos y generar nuevas preguntas. Sin embargo, existen otras propuestas en un modelo secuencial como el planteamiento de una experiencia de aprendizaje que posibilite la identificación de problemas, la estructuración del problema, la selección de una metodología tendiente a investigar alternativas y/o soluciones, la generación de evidencias en base a la investigación realizada, el análisis de los datos recabados, el manejo del pensamiento inductivo, hipotético y deductivo, la formación de inferencias y conclusiones en función a los argumentos y contraargumentos y/o refutaciones como producto del rigor científico (Sáez, 2015).

Entonces, al respecto de la refutación, Morales (2020) refiere que esta es la actividad lógica consistente en contradecir, cuestionar, impugnar o invalidar argumentos con propios argumentos o razones para así neutralizar, desautorizar o invalidar al contrario; así con la refutación se busca demostrar lógicamente que lo señalado por otra persona no tiene validez, conveniencia o utilidad.

Por su parte, Henaó (2019) indica que la refutación y sus estrategias son un conjunto de acciones organizadas y secuenciadas que buscan detectar los contraargumentos, así como hallar contextos más amplios a los textos (orales y/o escritos) presentados por los otros. Según este autor la refutación está basada en un contraargumento que la tesis de alguien, llamado contrincante, se encuentra equivocada o es falsa. Esta actividad no busca que la tesis propia sea más fuerte que la otra, pero sí que la argumentación contraria es débil de tal manera que se dejen desbaratados los sustentos en un entorno de discusión de ideas.

Acerca de las estrategias de refutación, existen algunos planteamientos importantes sobre su concepto. Por ejemplo, Rivera (2018) explica que la refutación es la actividad lógica y compleja

consistente en hallar inconsistencias en textos diversos tratando de dar con errores elementales al plantear argumentos que tengan fallas lógicas.

Según Yopp (2015) las estrategias de refutación son aquellas actividades conscientes dirigidas a proponer argumentos y/o contrargumentos que demuestren que las tesis de los “contrincantes” están erradas o son falsas y/o débiles. Este autor llegó a sustentar el valor pedagógico de la refutación en las actividades planteadas a los profesores con conclusiones erradas, las que fueron planificadas para analizar las formas de aseveraciones y/o refutaciones de sus estudiantes y otros docentes. Encontró que los estudiantes y profesores llegaron establecer conjeturas en base a teorías como sustento de sus aseveraciones.

Así, las estrategias de refutación son el conjunto de técnicas definidas dirigidas a refutar argumentos presentados. Se basan en evidencias que se presentan a los oponentes consistentes en una suma de problemas referidos a los datos que se ofrecen al respaldar las afirmaciones. Entre estas se tienen, fundamentalmente, la búsqueda de inconsistencias o fallas lógicas en los argumentos contrarios, la detección de contrargumentos y el hallazgo de contextos más amplios a los presentados inicialmente.

Empero, su aplicación de forma concreta en entornos educativos de educación secundaria en el mundo ha sido ciertamente escasa. Por ejemplo, Giannakoulis et al. (2010), citado en Cervantes et al. (2017) analizaron cómo los docentes refutaron las conclusiones en operaciones matemáticas de sus estudiantes y cómo los discentes llegaron a desarrollar habilidades para presentar contraejemplos y revisar con mayor acuciosidad las teorías subyacentes a sus resultados.

En el Perú, la refutación ha sido planteada inicialmente por el Ministerio de Educación (2016) como un aspecto impulsor de un desempeño clave contribuyente al desarrollo de la segunda y tercera competencia del área de Comunicación “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna” y “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” (Ministerio de Educación (2016). El desempeño en mención, que tiene que ver con el desarrollo de la producción literal, inferencial y crítica de los textos mediante las capacidades: Adecúa el texto a la situación comunicativa, Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada, Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente y Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito (Ministerio de Educación, 2016; p. 174).

Como se aprecia, los desempeños toman en cuenta a la refutación como una acción directa que linda con la actitud creativa y sugiere la ejecución de un conjunto de actividades de formulación

de anticipaciones y/o hipótesis desde la identificación de señales concretas como los componentes que organizan el texto, las características y detalles de las imágenes y los elementos de edición como el sumario, las fuentes y sus variantes. De la misma forma, sugiere que se ejecuten tareas de verificación de estos cuestionamientos con la data de los textos en el proceso de lectura y/o escritura.

Por ello, el Ministerio de Educación (2015) explica que la refutación es una actividad que relaciona al estudiante con el texto escrito a través de la contrastación de ideas. Frente a los resquicios o vacíos de los significados que se puedan encontrar en los textos, es posible proponer contraargumentos, vaticinios o hipótesis opuestas haciendo uso de la información proporcionada por señales o pistas (datos concretos) para llegar luego a demostrarlos mediante el análisis más exhaustivo del texto. En esta línea se habrá llegado a la comprensión más amplia del contenido o información.

Vista desde la perspectiva metodológica, la refutación es también una estrategia que, a decir de Solé (1992) es el establecimiento de hipótesis contrarias justas y racionales sobre lo que se va a encontrar en el texto; para ello, el lector se deberá apoyar en las interpretaciones que va construyendo en base a lo que ya leyó, así como en las experiencias y conocimientos logrados previamente. Es decir, la refutación como estrategia metodológica, es la acción de pronosticar y/o vaticinar sucesos de un texto escrito, y de comprobarlos en la ruta de construcción de una interpretación.

En este sentido, los componentes necesarios para asumir esta estrategia son las experiencias y los conocimientos logrados previamente en relación a lo que se va a cuestionar. Solé (1992) indica que al emplear esta estrategia son importantes los saberes previos del lector o escritor con sus propósitos de lectura y/o escritura. Asimismo, señala que cuando no se realiza esta labor la acción lectora o escritora será ineficaz porque “primero, no se comprende y; segundo, porque no se sabe que no se comprende” (p. 25).

Por su parte, Cassany (2005), al considerar que la habilidad productora es una acción global integrada por componentes más concretos llamados micro habilidades, entre estos considera a la anticipación o refutación como una micro habilidad que se presenta en momentos previos a la lectura o escritura formal del texto y consiste en prever su contenido general o partes específicas. El autor indica que si es que no se realiza esta actividad, todo el proceso se tornará complejo; por ello esta estrategia es muy importante ya que promueve la imaginación, la motivación y la

predisposición para la lectura y/o escritura del texto. De esta manera, desde nuestra experiencia docente, la estrategia de la refutación ha asumido la siguiente caracterización:

Se trata de un momento importante del texto en el que se invita a los estudiantes a analizar y buscar oposiciones sobre el contenido del mismo. Para ello será importante presentarles pistas como las imágenes del texto (en la portada del material como en las hojas internas), caracteres formales como los títulos y subtítulos así como otros componentes que integran el material o, que realicen revisiones rápidas del contenido del texto. Después de que se hayan acostumbrado a estas actividades, será necesario otorgarles espacios para que desde sus propias iniciativas se formulen ellos mismos cuestionamientos.

Sirve para llevar a cabo el fortalecimiento de las habilidades de relación, de plantear hipótesis, oposiciones y de interpelación. De esta manera, en esta estrategia se hará empleo de los conocimientos previos, de los datos informativos que se posee sobre el contenido del texto, así como de los elementos que tenga el material (ilustraciones, subtítulos, cuadros, tablas, etc.) para poder evaluar de qué se va a tratar, qué continúa y cómo culmina. Según se vaya avanzando se irán ajustando las comprensiones y replanteando nuevas cuestiones para después llegar a validarlas con argumentos sólidos.

Se hace generalmente después de la lectura o de lo escrito, así como en situaciones importantes que se requiera para avanzar las observaciones y/o planteamientos a oponer. En suma, desde nuestra óptica pedagógica, si comprendemos a la lectura y escritura como un proceso dinámico desde la relación bidireccional que se genera entre los esquemas y procesos cognitivos de quien lee/escibe y la información contenida en el texto escrito, la construcción de los significados mediante la estrategia de la refutación es posible de ser lograda siempre y cuando el estudiante que lee/escibe moviliza todo sus saberes presentes en su memoria; por lo tanto, el significado que se construye no necesariamente está presente en el texto sino en los productos de la activación de los esquemas de conocimiento pertinentes.

Respecto a la argumentación escrita, para Elorrieta (2016), esta es un conjunto de actividades que permiten expresar con palabras más certeras las propias ideas logradas de un texto predeterminado o de una idea preconcebida. Así, se favorece su entendimiento, pues se logra expresar la información fuente obtenida de maneras diferentes en el mismo código comunicativo.

Por su parte, Casado (2017) señala que es el conjunto de estrategias que inciden en la interpretación personal de un texto determinado sin perder de vista la idea central del mismo, idea que se

complementa con la de Martín Antón et al. (2015) cuando señalan que es un conjunto de actividades secuenciadas y que permiten, de manera general, la reformulación del significado de un texto o parte del texto haciendo uso de otras palabras. A partir de un texto escrito dado, al leerlo, procesarlo y explicarlo posteriormente, es una manera adicional de expresarse.

Dicho con palabras de Pinzás (2011), la argumentación escrita es una serie de estrategias que promueven la capacidad de explicar, de forma más llana o clara, con un lenguaje más sencillo de comprender, lo que un texto más complejo dice. Para este autor la argumentación escrita está considerada como un método de fortalecimiento de las ideas de forma que permita una mejor comprensión del sentido e intención del autor lo que sugiere acudir al empleo de procesos mentales superiores como la atención, la interpretación y la reconstrucción de elementos lingüísticos. En este sentido, se relaciona con la exposición de razones dirigidas a tomar posición personal y buscar el convencimiento del lector.

En su sentido más amplio, la argumentación escrita se orienta a la controversia buscando extender la mayor información acerca el objeto de estudio. De acuerdo a Montolío (2000), citado por Díaz y Mujica (2017) esta forma discursiva escrita pretende convencer la legitimidad de la opinión personal empleando argumentos y contrargumentos respaldando o cuestionando posturas convocando evidencias probatorias y/o revocatorias.

Según Grajales, citado por Díaz y Mujica (2017) es “un proceso lingüístico que implica el ofrecimiento de razones o pruebas para apoyar las opiniones, dar cuenta del sentido de una situación o de un texto” (p. 37). No obstante, para este caso, los estudiantes no necesariamente han recibido una auténtica formación porque en la educación secundaria se incide escasamente en la producción de textos específicos en áreas y/o asignaturas específicas porque lo recurrente ha sido la escritura en contextos de la lengua y literatura (OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO, 2016).

Cajal (2014) postula tres características fundamentales que deben tenerse en cuenta al momento de ejecutar la argumentación escrita: La autenticidad: La argumentación escrita debe mantener todas las ideas que sean de importancia propias de la fuente original y no sólo las partes adicionales de ella. Es importante llegar a completar la construcción haciendo uso de las ideas clave; la objetividad: Se puede y se debe incorporar opiniones personales en la argumentación escrita, no dejando perder la fuente auténtica, sus ideas y/o pensamientos y; la precisión: Se debe manifestar

con la precisión del caso las ideas, el tono y el énfasis de la fuente original en el tema que se está tratando o exponiendo.

En cuanto a la importancia de la argumentación escrita, Undurraga, et. al. (2017) sostienen que para que una comunicación eficaz se manifieste es fundamental el desarrollo de una actitud de aceptación a los demás, lo que supone que los individuos no sólo tengan preocupación por las formas más pertinentes y adecuadas de expresarse, sino que también tengan la disposición de escuchar al otro con interés, atención y comprensión. Cuando la persona se siente atendida, escuchada tendrá la disposición de expresarse con libertad a niveles más profundos con el otro, percibe la liberación y es capaz de expresar abiertamente sus emociones y sentimientos.

Martínez y Minchola (2002) sostienen que la argumentación escrita constituye un elemento valioso para el proceso de enseñanza y aprendizaje pues contribuye al respeto del texto original, aunque ampliando el contenido para que este sea más comprensible y didáctico; por su parte, Pinzás (2011) declara que la argumentación escrita permite el enriquecimiento del vocabulario, además de desarrollar capacidades como la interpretación y la creación.

Por lo tanto, la argumentación escrita es sumamente útil para el toda persona en su rol de estudiante e investigador como estrategia de estudio y constituye un medio de práctica y mejoramiento de la redacción y comprensión lectora para el estudiante. En la ejecución de una investigación es importante la expresión con términos propios lo que han mencionado los diferentes autores acerca del tema de investigación, lo que evidencia que se les ha comprendido. Es importante señalar en este aspecto que existe una brecha muy corta entre el plagio y la argumentación escrita porque si la argumentación escrita es demasiado cercana al texto original, entonces constituye ser un plagio común. Cajal (2014) ratifica que “Las ideas principales deben aparecer, pero la redacción de la argumentación escrita siempre debe ser hecha por la persona” (p. 3).

Demás está señalar que la argumentación escrita es una valiosa herramienta para promover el desarrollo intelectual mediante el razonamiento, la capacidad de comprensión lectora y/ producción escrita de los estudiantes y el despliegue del pensamiento crítico. Martínez y Minchola (2020) afirman que no basta poseer un buen nivel de vocabulario, una buena técnica lectora o un lenguaje rico y correcto para el ejercicio del pensamiento crítico.

Por lo tanto, es vital que el estudiante ejercite la profundización de la estructura de los textos y sus diferentes significados mediante la semántica y el dominio de la gramática, la persuasión y la retórica. Esta es pues la única vía por la que este llegue al conocimiento científico de la lengua y

de sus variantes expresivas para que así logre perfeccionar sus formas de expresión, pulir el lenguaje vivo y/o activo superando la vulgaridad comunicativa, adquirir pertinentes hábitos idiomáticos, hacer uso perfecto de las normas idiomáticas y, sobre todo, convivir con tolerancia, comprensión y respeto.

Con respecto a las dimensiones de las variables de estudio, podemos citar:

Refutación en la forma: Es la primera dimensión de la variable Estrategias de refutación y considera los componentes de forma en las acciones de refutación. De esta forma, considera acciones como la presentación de la tesis a oponerse (Ud. ha dicho...), la presentación de la antítesis (Sin embargo...), la demostración de razones (Porque....) y la presentación de conclusiones (Por lo tanto...).

Refutación en el fondo: Corresponde a la segunda dimensión de la variable Estrategias de refutación y se determina con el ataque de premisas el ataque de conclusiones y el ataque del paso (la inferencia) desde las premisas hasta la conclusión.

Estructura argumentativa: Es la primera dimensión de la variable Argumentación escrita y supone habilidades para sostener un punto de vista, elaborar y justificar posturas que lo contradicen, proponer razones progresivamente y elaborar contra-argumentos.

Dimensión comprensiva – productiva: Es la segunda dimensión de la variable Argumentación Escrita e implica el desarrollo de acciones como identificar todas las partes de un argumento, producir justificaciones a sus propios puntos de vista, proponer razones que apoyen sus propios puntos de vista, comprender las debilidades de un argumento, comprender un contra-argumento a una postura ajena o propia, reconocer las debilidades de la propia posición elaborar contra-argumentos dirigidos hacia la propia posición y responderlos, identificar las fortalezas en el argumento de un oponente, identificar las debilidades en el argumento de un oponente y formular un contra-argumento que aborde las debilidades del mismo.

Dimensión social: Esta tercera dimensión de la Argumentación escrita y comprende la habilidad para co-producir argumentos por roles alternados, para co-producir argumentos a través de la contribución de paulatinos razonamientos con fundamento, ofrecidos por los pares, con la finalidad de confluir y armonizar las afirmaciones que son apoyo y/o en contra de la tesis defendida, para ofrecer nuevas ideas que son facultad del punto de vista contrario y la habilidad de descentramiento para tomar conjuntamente la perspectiva propia y la del otro.

Contextualizando la investigación, la sociedad actual, como se viene constatando, avanza y se transforma inexorablemente en todos sus aspectos; en algunos de forma más notoria que en otros aunque en todos los casos se requiere de una formación más integral en las nuevas generaciones. En el contexto internacional esta demanda formativa viene siendo aún una preocupación constante en los diferentes sistemas educativos del mundo que buscan desarrollar la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes. Esta situación ha sido perfectamente fundamentada por Ducoig y Barrón (2017) cuando identificaron una serie de apremios en las actividades académicas de estudiantes de la educación básica, sobre todo en los de educación media o secundaria de América Latina que no vienen conduciendo el encauce hacia el pensamiento crítico, tales como dificultades para argumentar y refutar; por ejemplo, Backhoff et al. (2013) documentaron de forma fehaciente que existen bajos niveles de lectura y escritura en los estudiantes mexicanos del nivel de educación media.

Consecuentemente, en el Perú, es escaso el movimiento del ejercicio de la refutación y argumentación en las actividades formativas en la educación básica, sobre todo en el nivel de educación secundaria y su tránsito a la universidad como práctica pertinente para el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo. De acuerdo al Ministerio de Educación (2019), en la última Evaluación Censal de Estudiantes (ECE 2019), sólo el 14,5% de los alumnos del segundo grado de educación secundaria, a nivel nacional, logró el nivel satisfactorio en lecto escritura, teniendo un 25,8% en el nivel de proceso, un 42,0% en el nivel en inicio y un 17,7% en el nivel previo al inicio. Al respecto, Romero (2008), citado por Zevallos (2018), señala que esta realidad se concreta en estudiantes carentes de pensamiento crítico manifestado en esporádicas intervenciones en situaciones de debate y trabajos grupales en los que se debe aportar mediante la reflexión y el análisis sobre los contenidos a tratar, lo que dificulta los aprendizajes y el rendimiento académico. En un ámbito más específico, en la realidad educativa de la región La Libertad, donde sólo el 13,1% logró el nivel satisfactorio en habilidades comunicativas (Ministerio de Educación, 2019) y en la provincia de Pacasmayo, donde sólo el 17,7% llegó al nivel satisfactorio (Ministerio de Educación, 2019), tanto las estrategias de refutación como la argumentación escrita por parte de los estudiantes de educación secundaria vienen a constituirse en dos variables levemente tomadas en cuenta en ámbitos de tratamiento pedagógico como de investigación educativa, por lo que amerita desarrollar una investigación. De hecho, los estudiantes no han llegado a consolidar sus habilidades para cuestionar textos con los argumentos suficientes basados en fuentes fiables u oficiales; asimismo,

no han concretado la capacidad de argumentación escrita proponiendo sus ideas en función al pensamiento crítico y habilidades de investigación textual e informativa.

En ese entender, el objetivo general de la investigación fue: Determinar la relación entre estrategias de refutación y argumentación escrita en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San José” de Pacasmayo, 2021.

Metodología

Tipo y diseño de investigación

De acuerdo a CONCYTEC (2018) el trabajo correspondió al tipo básico o no experimental porque no se realizó ningún tipo de experimento para validarlo sino que se desarrolló un estudio que describió la relación que existe entre dos variables en un determinado lapso de tiempo (Hernández et al., 2014).

Por consiguiente, el diseño fue el Correlacional descriptivo con corte transversal, que supone que ha realizado el análisis de la situación de cada variable con un correspondiente instrumento de recolección de datos para luego establecer pruebas de correlación entre estas y sus respectivas dimensiones en un único momento de tiempo (corte transversal).

Población, muestra y muestreo

La población estuvo conformada por los 88 estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San José” de Pacasmayo, La Libertad, matriculados en el presente año 2021. Fueron criterios de inclusión que todos los estudiantes estén matriculados en el presente año 2021, que asistan a sus sesiones de aprendizaje con regularidad, que se cuente con el consentimiento informado de sus padres y que no tengan dificultades para participar en la investigación. Por otro lado, fueron criterios de exclusión que los estudiantes tengan inasistencias constantes, que tengan dificultades de aprendizaje o se encuentren con atención académica diferenciada y que no tengan disposición para participar en la aplicación de los instrumentos de recojo de datos.

Para efectos de desarrollo específico de la investigación, la muestra estuvo constituida por la misma cantidad poblacional integrada por las tres secciones de este grado debido a la baja cantidad de integrantes, la que se puede manejar de forma viable en la aplicación de los instrumentos de

investigación. Los criterios de inclusión y exclusión fueron los mismos que se han indicado en la presentación de la población de estudio.

Por la naturaleza de la muestra, la selección de la misma ha sido de carácter no probabilístico o Intencional por conveniencia. Es decir, no se hizo una selección aleatoria o al azar porque la misma muestra significó la cantidad similar a la cifra poblacional.

En razón de la naturaleza de la muestra, la unidad de análisis la constituye cada uno de los integrantes de ella; es decir, cada estudiante del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San José” de Pacasmayo, 2021.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica de estudio correspondió a la observación porque se analizó, a través de la atención sistemática, las magnitudes de cada una de las variables consideradas mediante los instrumentos correspondientes seleccionados para tal fin (Hernández et al, 2014). Estos instrumentos de recojo de información fueron: a) Prueba de reconocimiento de estrategias de refutación con siete ítems de escala ordinal y con valores Alto, Medio y Bajo y; b) Ficha de evaluación para determinar el nivel de argumentación escrita, con 19 ítems de escala ordinal y valores: Alto, Medio, Bajo.

Validez

Cada uno de estos instrumentos fue validado por tres expertos, doctores en educación, mediante la presentación correspondiente de una carpeta de validación conteniendo: la definición conceptual de las variables y dimensiones, la matriz de consistencia de la investigación, la matriz de operacionalización de variables, las fichas técnicas de ambos instrumentos y el certificado de validez de contenido de cada instrumento.

Confiabilidad

Asimismo, mediante la prueba de confiabilidad de Alpha de Cronbach, luego de la “aplicación piloto” o prueba de ensayo de cada instrumento, se obtuvo los siguientes valores: a) Para la Prueba de reconocimiento de estrategias de refutación: 0,924; b) Para la Ficha de evaluación para determinar el nivel de argumentación escrita: 0,939. Lo que significa que los ítems de ambos instrumentos, en su conjunto, son altamente confiables.

Métodos de análisis de datos

Debido a la naturaleza analítica del presente estudio, Orbegoso (2018) define la ejecución de los siguientes: aplicación de instrumentos de recolección de datos de manera dirigida u orientada que implica que cada miembro de la muestra resuelve los instrumentos con ayuda de la investigadora; tabulación y procesamiento de los datos recogidos empleando la técnica de distribución de frecuencias absolutas y relativas de tablas de doble entrada; presentación de resultados en tablas estadísticas para su consiguiente análisis e interpretación en el contexto de la estadística descriptiva y; aplicación de la Prueba de correlación de Pearson para la contrastación, aceptación y/o rechazo de la hipótesis considerando si los resultados tienden o no a la normalidad correspondiente.

Aspectos éticos

Córdova (2017) propone las siguientes consideraciones que se han de tomar en cuenta para la incorporación del marco axiológico y/o ético a la presente investigación:

Objetividad. Que significa a que la investigación debe expresar la realidad tal cual es esta. Esto se logra garantizando la veracidad y legitimidad de los datos recogidos así como de las fuentes de la información consignadas en cada uno de los capítulos del informe de investigación.

Discreción. Se refiere a guardar y/o reservar información personal de los sujetos de la muestra, así como demostrar sensatez y prudencia para manejar la identidad de los mismos. En la presente investigación se garantizó la seguridad e integridad de la identidad (anonimato) de los participantes de las muestras “piloto” y principal.

Honestidad. Es el principio que orienta el desarrollo de la investigación con la rectitud y sinceridad respectivas, lo que conllevó a asegurar la presentación de los resultados obtenidos sin alteración, tergiversación u omisión de estos.

Fidelidad. Referida a la demostración de firmeza y constancia en las ideas así como a la precisión de la información obtenida, por lo que en la presente investigación se aseguró que la información obtenida sea presentada en su esencia real del mismo modo que esta no sea empleada con otras intenciones que no sean las de cumplir los objetivos de la presente investigación.

Resultados

Objetivo general

Determinar la relación entre estrategias de refutación y argumentación escrita en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San José” de Pacasmayo, 2021

Tabla 1. Grado de correlación entre las estrategias de refutación y la argumentación escrita en estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “San José” de Pacasmayo, 2021.

		ESTRATEGIAS DE REFUTACIÓN	ARGUMENTACIÓN ESCRITA
ESTRATEGIAS DE REFUTACIÓN	DE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,320** <.0002 88
ARGUMENTACIÓN ESCRITA	DE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,320** <.0002 88

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Apreciamos en la tabla 1 que el grado de correlación entre las dos variables es de 0,320 en la prueba de Pearson, lo que implica que la correlación es positiva débil con una significancia de <.0002, inferior a 0,05; por lo que se determina que las estrategias de refutación tienen significativa relación con la argumentación escrita, llegando a concluir que la hipótesis nula ha sido rechazada y la hipótesis alterna probada: Las estrategias de refutación y la argumentación escrita se relacionan significativamente.

Objetivos específicos

OE1: Establecer la relación entre estrategias de refutación y la dimensión de estructura argumentativa en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San José” de Pacasmayo, 2021

Tabla 2. Grado de correlación entre las estrategias de refutación y la dimensión de estructura argumentativa de la argumentación escrita en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San José” de Pacasmayo, 2021

		ESTRATEGIAS DE REFUTACIÓN	Dimensión de estructura argumentativa
ESTRATEGIAS DE REFUTACIÓN	DE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,257* <.016 88
Dimensión estructura argumentativa	de	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,257* <.016 88

Nota: Datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos.

En la tabla 2 se puede observar que el nivel correlacional entre las estrategias de refutación y la dimensión de estructura argumentativa en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San José” de Pacasmayo, 2021 se halla en ,257 de la prueba de Pearson, lo que implica que la correlación es positiva débil, siendo entonces que la hipótesis alterna es aprobada: existe relación significativa entre la variable y la dimensión.

OE2: Establecer la relación las estrategias de refutación y la dimensión comprensiva - productiva de la argumentación escrita en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San José” de Pacasmayo, 2021

Tabla 3. Grado de correlación entre las estrategias de refutación y la dimensión comprensiva - productiva de la argumentación escrita en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San José” de Pacasmayo, 2021

		ESTRATEGIAS DE REFUTACION	Dimensión comprensiva - productiva
ESTRATEGIAS DE REFUTACION	DE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,221* <.039 88
Dimensión comprensiva productiva	-	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,221* <.039 88

Nota: Datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos.

Asimismo, en la tabla 3 se puede observar que el grado de correlación entre las estrategias de refutación y la dimensión comprensiva productiva es positiva débil por cuanto la prueba de correlación de Pearson dio ,221 con una significancia <.039, inferior a 0,05. Consecuentemente, se puede comprobar que es posible rechazar la hipótesis nula aceptando la hipótesis alterna señalando que la relación entre la variable estrategias de refutación con la dimensión comprensiva – productiva es significativa.

OE3: Establecer cómo se relacionan las estrategias de refutación y la dimensión social de la argumentación escrita en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San José” de Pacasmayo, 2021.

Tabla 4. Grado de correlación entre las estrategias de refutación y la dimensión social de la argumentación escrita en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San José” de Pacasmayo, 2021

		ESTRATEGIAS DE REFUTACIÓN	Dimensión social
ESTRATEGIAS DE REFUTACIÓN	Correlación de Pearson	,420**	
	Sig. (bilateral)	<.000	
	N	88	
Dimensión social	Correlación de Pearson		,420**
	Sig. (bilateral)		<.000
	N		88

Nota: *Datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos.*

Finalmente, en la tabla 4 se puede observar que el grado de correlación entre la gestión de las estrategias de refutación con la dimensión social de la argumentación escrita es positiva débil, cercana a positiva media en razón de que la prueba de correlación de Pearson dio 0,420 con una significancia de <.000, muy inferior a 0,05. Consecuentemente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna señalando que la relación entre las estrategias de refutación y la dimensión social de la argumentación escrita es significativa.

Discusión

En los resultados se ha podido encontrar que las estrategias de refutación y la argumentación escrita en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San José” de Pacasmayo, 2021 se relacionan significativamente debido a la correlación positiva débil con 0,320 en la prueba de Pearson con una significancia de <.0002, inferior a 0,05. Consecuentemente, se ha rechazado la hipótesis nula y se ha aceptado la hipótesis alterna.

También, la correlación entre las estrategias de refutación y la dimensión de estructura argumentativa de la argumentación escrita en los sujetos de la muestra indicada es positiva débil con ,257 en la prueba de Pearson con una significancia de <.016, inferior a 0,05. En esta tendencia, el grado de correlación entre las estrategias de refutación y la dimensión comprensiva productiva en los estudiantes del quinto grado de secundaria de esta entidad educativa es positiva débil con, 221 en la prueba de Pearson con una significancia <.039, inferior a 0,05. Finalmente, el grado de correlación entre la gestión de las estrategias de refutación con la dimensión social de la argumentación escrita es positiva débil, cercana a positiva media, debido a que la prueba de correlación de Pearson dio ,420 con una significancia de 0,000, inferior a 0,05. En todos los casos, se ha rechazado las hipótesis nulas y se han aceptado las alternas, siendo que las estrategias de

refutación se relacionan con cierta significatividad con las dimensiones de la argumentación escrita.

Estos resultados son coincidentes a los de Cervantes, et al. (2017) En relación a la capacidad persuasiva de la refutación como razón de la argumentación colectiva; por ello, no cabe duda que cuando los argumentos han sido establecidos previamente, asegurándolos en la legitimidad y aseveración de fuentes y datos certeros; estos se convierten en insumos importantes no sólo para refutar, sino, sobre todo, para plantear variadas argumentaciones en la producción textual. Esta relación ha sido demostrada en la presente investigación cuando se encontró que existe una correlación significativa entre las estrategias de refutación y la argumentación escrita en estudiantes de educación secundaria.

En esta relación las variables referidas se encuentran conexas al desarrollo del pensamiento crítico como expresión de mejores condiciones para pensar, construir conocimientos nuevos sin dificultad, convivir y comunicarse en el marco del intercambio de saberes, conocerse mejor y desplegar acciones de competencia en ámbitos de formación de profesión y de producción (Tueros, 2010; citado por Campos, 2017); consiguientemente, la función docente ha de centrarse en la construcción de estas nuevas capacidades cognitivo comunicativas dentro del desarrollo de los aprendizajes desarrolladores personales y colectivos.

Como bien señala Mendoza (2015), en el ámbito educativo, sobre todo en el del nivel de educación secundaria, es fundamental que los docentes y estudiantes entiendan que las estrategias de refutación se relacionan estrechamente con la argumentación escrita y que estas dos acciones de pensamiento superior son parte esencial del perfil del egresado de la educación básica que responde a la demanda social de nuevas personas producto de instituciones educativas flexibles, activas y retadoras, que alienten el desarrollo del pensamiento crítico a través de la promoción permanente de la lectura y escritura razonada.

Asimismo, la relación descrita de las dos variables alientan el impulso de actividades de investigación mediante la forja de capacidades comunicativas esenciales del pensamiento crítico que bien enfatiza Saíz (2018); saber hablar, saber leer y; sobre todo, saber escribir para desplegar las intenciones de pensamiento en la deliberación y toma de decisiones para contribuir a la solución de problemas individuales y sociales. Como bien señala Enríquez et al. (2017), estas tareas demandan actividades concretas de cuestionamiento permanente con preguntas y repreguntas (con discusiones y reflexiones constructivas) en ámbitos de indagación e investigación para lograr

hallazgos y promover la generación de nuevas preguntas tendientes al progreso del conocimiento gracias a tareas concretas como conseguir y analizar datos de forma rigurosa, desplegar el pensamiento hipotético y deductivo, construir inferencias y conclusiones, etc. todas estas tareas con base en los argumentos y contraargumentos y/o refutaciones (Sáez, 2015).

Del mismo modo, los resultados coinciden con los de Gasca y Barriga (2016) en referencia a la necesidad de desarrollar la argumentación escrita mediante acciones de estructuración argumentativa, comprensión productiva y relacionamiento social como dimensiones de esta variable y que, finalmente, a través del desarrollo de la habilidad argumentativa, incluyendo algunas acciones de refutación, es posible que se mejoren las capacidades de elaboración textual. En la presente investigación se ha demostrado que las dimensiones de la argumentación escrita (dimensión de estructura argumentativa, de comprensión productiva y dimensión social) se relacionan con significatividad moderada con las estrategias de refutación.

Asimismo, los resultados se parecen a los de Rodríguez y Libia (2015) en referencia a la relación que guardan las estrategias tecnopedagógicas basadas en la planificación sistemática de argumentos, las estrategias de empleo de componentes racionales, el trabajo colaborativo y la disponibilidad intencional de los estudiantes con las capacidades para producir cuentos lógicos. Del mismo modo, González, et al. (2017) coincidieron con los resultados obtenidos sobre la posibilidad de desarrollar la competencia argumentativa mediante estrategias que problematicen los hechos; es decir, en los que se empleen actividades como la refutación, la réplica y la discordancia. Así, concluyeron que a través de la problematización o la identificación de conexiones de los problemas presentados con sus respectivos contextos, es posible que los estudiantes se empoderen de experiencias y fundamentos argumentados y la consolidación de elementos vitales del discurso personal en concordancia con la identidad social y el pensamiento crítico.

De acuerdo a estas conclusiones, es importante tomar en cuenta lo que señala Morales (2020) sobre las estrategias de refutación que se convierten en recursos que permiten a los estudiantes emplear nuevas acciones retadoras contrarias a las rutinas tradicionales en el aula. Así, contradecir, cuestionar, impugnar o invalidar argumentos con propios argumentos o razones tendientes a neutralizar, desautorizar o invalidar al contrario, son habilidades que promueven de forma directa que ofrecen opciones alternativas para enseñar a pensar.

En esa línea, Heno (2019) y Rivera (2018) comparten sus aportes con estas conclusiones cuando indican que la refutación es una cualidad que demuestra el saber autónomo y que no permite la docilidad intelectual ante cualquier tesis presentada porque, según Yopp (2015), estas son acciones conscientes que proponen argumentos y/o contrargumentos personales frente a otras ideas contrarias o no. Por lo tanto, estas son definidas como recursos orientados a cuestionar y desbaratar otros argumentos presentados como parte de la demostración de la preparación seria personal e intelectual ante el mundo del conocimiento. Justamente, lo que implica relacionar al estudiante con el texto escrito u oral mediante la contrastación de ideas ante los vacíos existentes en los diferentes discursos, habilidad por demás superior a las demás formas de comprensión.

De la misma idea ha sido Jiménez (2016) cuando aplicó un conjunto de actividades dinamizadoras de la creatividad, la memoria y el contexto para conseguir que los estudiantes se sientan motivados para redactar con habilidades argumentativas. En esta senda, Ocampo (2016) también hizo uso de relatos lógicos como cuentos para mejorar las capacidades productivas textuales, aunque en esta oportunidad enfatizó la necesidad de la planificación metódica del escrito para continuar con las revisiones correspondientes y la edición final con lógica argumentativa. Sobre la demanda de la planificación, Serquén (2018) ha sido explícito al concluir que todo proceso de producción textual debe llevarse a cabo en función a tareas debidamente organizadas para cumplir así la exigencia de coherencia, consistencia y estructuración lógica que toda producción escrita así lo requiere.

Asimismo, Aguilar (2018) demostró la necesidad del afianzamiento de la creatividad y la efectividad para argumentar en el escrito a través de la adquisición del sistema textual crítico propio del cuestionamiento a los diferentes textos presentados. Del mismo modo, Chauca, et al. (2016) desarrollaron actividades basadas en la producción de artículos de opinión para el desarrollo de las habilidades argumentativas en estudiantes del tercer grado de educación secundaria.

En relación a la argumentación escrita, los resultados arribados guardan similitudes con las bases teórico científicas de esta variable y con los resultados que Pablo (2019), Quispe (2019) y Vara (2018) obtuvieron con la necesidad de la programación lógica del escrito, la vinculación de los textos con los contextos inmediatos y el modelamiento continuo y, la identificación paralela de las fortalezas y debilidades en los procesos de producción escrita, respectivamente.

En el primer caso, Pablo (2019) explica que toda producción escrita, para ser considerada como tal, requiere que previamente sea planificado con un conjunto de pasos en los que se manifieste consistencia lógica para cada uno de los componentes del texto, desde la intencionalidad, el público

objetivo, la trama, las formas de redacción, los elementos de forma (cantidad de datos, maneras expresivas, extensión de las partes) y los elementos de fondo (esencia de las expresiones, motivos de expresión y argumentaciones, sobre todo). Para este caso, todo texto debe ser diseñado de forma general en un inicio y de forma más concreta en lo posterior, de manera tal que se guarden espacios para los tópicos argumentativos necesarios que le den vitalidad y coherencia pues no se debe obviar en el aula que todo texto escrito es una construcción debidamente diseñada, desarrollada, revisada, corregida y/o editada para poder ser publicada y/o socializada.

En lo que se refiere a la vinculación de los textos con los entornos inmediatos y el modelamiento continuo, Quispe (2019) concluyó que la argumentación escrita requiere de ser asistida por componentes contextuales para poder ser comprendida y aceptada sin contar con oposiciones o contraargumentos porque las razones de toda producción escrita tienen fuerte sustento en los escenarios cercanos y reales. De esta manera, las estrategias de refutación podrán ser válidas cuando estas cuenten con recursos basados en la cercanía contextual y en la realidad. Esta es pues la conclusión de la relación existente entre las estrategias de refutación y la argumentación escrita. De otro lado, según Quispe (2019), la producción escrita y la consecuente argumentación escrita se basa en la posibilidad del escritor de reconocer sus propias fortalezas y debilidades, a fin de considerarlas en sus productos reforzándose en estas fortalezas y evitar que las refutaciones se manifiesten controlando las debilidades en la escritura. Esta situación es un suceso que permite, precisamente, la alimentación de las refutaciones y el aprovisionamiento de recursos para confrontar y vadear las fortalezas del escrito o del escritor aprovechando la arremetida a las debilidades de los mismos.

Luego, con las conclusiones obtenidas es posible coincidir que las diferentes propuestas que buscan el mejoramiento de la argumentación escrita en la producción textual, logran sus objetivos, mucho más cuando estos tienen que ver con componentes referidos al uso de la actitud crítica ante los textos que deban ser tratados, cuestionados, refutados o confrontados como actividades de aprendizaje literario propias del área de Comunicación en el nivel de educación secundaria. Por ejemplo, Palacios (2018) concluyó que la comprensión textual, como paso previo a la producción escrita, viene a ser una opción utilitaria para el buen argumento.

El empleo de estrategias basadas en las tecnologías de la información y comunicación que contribuyeron al desarrollo de la capacidad de producción escrita con habilidades de argumentación lógica han sido trabajos que vienen a ser también similares a los resultados obtenidos en la relación

general de las variables. En ese sentido, Ramos (2018), Demarini (2017) y Gómez (2016) concluyeron que es posible llegar a mejorar las habilidades de redacción lógica o argumentada mediante el uso de las tecnologías de la información para el autoaprendizaje, el dominio de la navegación en internet para seleccionar la información correcta con fuentes legítimas o fiables y, el empleo de la tecnología audiovisual, respectivamente.

Estas conclusiones, coincidentes con los antecedentes vistos, guardan relación con lo indicado por Elorrieta (2016) cuando refiere que estas labores requieren términos adecuados para proponer los contraargumentos, dando a conocer el bagaje terminológico, lo que se logra mediante acciones más prácticas que teóricas. Es decir, que cuando se cuenta con mayor universo vocabulárico y cantera teórica que son empleados de manera constante como recursos de contraargumentación, esta acción tiene asegurada su funcionalidad.

Asimismo, se coincide además con Casado (2017) en lo referente a que las estrategias de refutación tienen que ver con las opciones de interpretación personal acerca de un texto determinado, que no se pierde de vista con las ideas de Martín Antón et al. (2015) cuando señalan que las estrategias de refutación son un conjunto de actividades etópicas que permiten, de forma global, la reformulación del significado de un texto o parte del texto haciendo uso de otras palabras; es decir, sobre la base de una propuesta, se puede leerlo, procesarlo y explicarlo posteriormente de una forma más personal y juiciosa.

Es decir, que Casado (2017) enfatiza que toda acción refutable es concomitante con la calidad y profundidad interpretativa de un texto en cuestión, lo que deja de entrever que se requieren de habilidades más complejas para llegar a comprender las intencionalidades del autor del texto, lo que se puede conjugar con la denominada empatía comprensiva. En este ámbito, quien deba rebatir una producción escrita está llamado a emplear una atención por demás elevada de cuando se lee simplemente para comprender de forma general. De eso se trata cuando Martín Antón et al. (2015) concluyó que las estrategias de refutación se basan en tareas por etapas o pasos conscientes que llevan a reformulaciones progresivas y globales del texto con el fin de, luego de leerlo, pasarlo por procesos que permitan la explicación juiciosa más individual e independiente del autor.

Finalmente, conviene tomar en cuenta que las estrategias de refutación, en relación directa con la argumentación escrita, a raíz de los resultados obtenidos, debe ser vista como una labor que, de acuerdo a Cajal (2014), debe considerar tres labores esenciales en su función formativa del

pensamiento crítico de los estudiantes del nivel de educación secundaria: ser auténtico, ser objetivo y ser preciso.

Conclusiones

- 1.- Las estrategias de refutación y la argumentación escrita en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San José” de Pacasmayo, 2021 se relacionan significativamente por la correlación positiva débil con 0,320 en la prueba de Pearson con una significancia de $<.0002$, inferior a 0,05.
- 2.- Las estrategias de refutación y la dimensión de estructura argumentativa de la argumentación escrita en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San José” de Pacasmayo, 2021 se relacionan significativamente por la correlación positiva débil de ,257 en la prueba de Pearson con una significancia de $<.016$, inferior a 0,05.
- 3.- Las estrategias de refutación y la dimensión comprensiva productiva en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San José” de Pacasmayo, 2021 se relacionan significativamente debido a la correlación positiva débil de ,221 en la prueba de Pearson con una significancia $<.039$, inferior a 0,05.
- 4.- Las estrategias de refutación y la dimensión social de la argumentación escrita en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San José” de Pacasmayo, 2021 es significativa por la correlación positiva débil, cercana a positiva media con ,420 en la prueba de Pearson con una significancia de 0,000, inferior a 0,05.

Referencias

1. Aguilar, S. (2018). *Programa de Intervención Psicopedagógica basado en la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel, para desarrollar capacidades de Producción de Textos Escritos en los estudiantes de Segundo Grado de Educación Secundaria en el Área de Comunicación de la I.E “República de Panamá” en Trujillo Año 2014* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/6397>
2. Backhoff, E.; Velasco, V. & Peón, M. (). *Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes*

- universitarios*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000300001
3. Cantú, P. & Testa, I. (2006). *Teorie dell'argomentazione*. Bruno Mondadori. <https://philpapers.org/rec/CANTDU>
 4. Casado, L. (2017). La influencia de las actividades de argumentación oral en la mejora de la competencia argumentativa y de la adopción de perspectivas: análisis del papel de la demanda. *Biblios-e Archivo. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Madrid*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/680401>
 5. Chauca, A.; Javier, F. & Ortiz, N. (2016). *El artículo de opinión y el desarrollo de las habilidades argumentativas de los alumnos del tercer grado de educación secundaria de la institución educativa César A. Vallejo Mendoza de Catac, 2016* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo]. http://repositorio.unasam.edu.pe/bitstream/handle/UNASAM/2122/T033_71385378_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y
 6. Cervantes, J.; Cabañas, G. & Ordoñez, J.S. (2017). *El poder persuasivo de la refutación en argumentaciones colectivas*. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n59a01>
 7. Demarini, L. (2017). *Efectos del uso de las TIC en la producción de textos argumentativos en estudiantes del 5to de secundaria de la Institución Educativa N° 1201 Paul Harris - La Victoria – 2017* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1628>
 8. Díaz, B. & Mujica, B. (2017). *La argumentación escrita en los libros de texto: definición y propósitos* *Educere*, vol. 11, núm. 37, abril-junio, 2007, pp. 289-296. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603715.pdf>
 9. Ducoig, P. & Barón, C. (2017). La escuela secundaria hoy: problemas y retos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol.22 no.72. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100009
 10. Eemeren, van. F; Garssen, B; Haften, van P. & Krabbe, E. (2012). *Fundamental of argumentation theory*. New Jersey: LEA. https://www.researchgate.net/publication/262622339_Teoria_de_la_Argumentacion_como_Epistemologia_Aplicada

11. Enríquez, M.; Lasari, L.A. & Morales, L. (2017). *El ejercicio de la argumentación como estrategia para el aprendizaje autónomo*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1252.pdf>
12. Gasca, M. & Barriga, F. (2016). *Habilidades argumentativas en la producción del ensayo escolar. Una experiencia educativa con estudiantes mexicanos de bachillerato*. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55 (1), 73-93. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/276>
13. Gómez, L. (2016). *Tecnología audiovisual para la producción de textos narrativos en estudiantes de la I.E. C.P.J., Caraz 2015* [Tesis de maestría, Universidad San Pedro]. <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/12127>
14. González, L; Herreño, Y. & Vargas, S. (2017). *Ciclo de argumentación mediante estrategias problematizadoras para promover la competencia argumentativa oral y escrita en un curso de Inglés Legal* [Trabajo de investigación, Universidad Santo Tomás Villavicencio]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/11795>
15. Gonzáles, W. (2018). *Aproximación al aprendizaje desarrollador en la Educación Superior*. Universidad de Matanzas. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644429309>
16. Henao S. (2019). *El papel de la refutación en los procesos de argumentación. Una aproximación desde el estudio las propiedades de los triángulos*. <http://conferencia.ciaem-redumate.org/index.php/xvciaem/xv/paper/view/981>
17. Jiménez, E. (2016). *La estrategia del caracol una propuesta para mejorar la producción textual a través de la escritura de relatos de experiencia*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/2637>
18. Mendoza, P.L. (2015). *La investigación y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios* [Tesis doctoral., Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11883>
19. Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. MINEDU.
20. Ministerio de Educación del Perú (2019). *Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019 2.º grado de primaria 4.º grado de primaria 2.º grado de secundaria*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>

21. OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO (2016). *La naturaleza del aprendizaje. Usando la investigación para inspirar la práctica*. París: Tinto Estudio S.A. http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/09/UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf
22. Ocampo, M. (2016). *La Ensalada de Cuentos como estrategia para mejorar la producción de texto cuento en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Distrital Llano Grande J.T.* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/58125>
23. Pablo, M. (2019). *Programación de producción de textos expositivos en estudiantes de primero de secundaria de la Institución Educativa Ateneo de La Molina, 2017* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2841>
24. Palacios, L. (2018). *Programa COMPRETEX en la producción de textos escritos en los estudiantes del CEBA Augusto Cazorla de la Provincia Constitucional del Callao* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/23888>
25. Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (2000). *The new rhetoric. A treatise on argumentation*. Notre Dame: University of Notre Dame Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvpj74xx>
26. Quispe, L. (2019). *Desarrollo de la capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos mediante el programa didáctico Combaprotex en los estudiantes de tercer grado de educación secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca en el año 2016* [Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. <https://hdl.handle.net/20.500.12759/4832>
27. Rodríguez, P. & Libia, S. (2015). *Estrategia tecnopedagógica para el análisis y la construcción de cuentos, del grado séptimo del Instituto Educativo Rafael Uribe en Pereyra, Colombia* [Tesis de licenciatura, Universidad de Pereira Colombia]. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/276>
28. Rosa, Y. (2018) *Estrategia de aprendizaje, con JCLIC, y la producción de textos en 2° de secundaria. Institución Educativa Don José de San Martín, Alto de la Alianza. Tacna* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/7053>

29. Sáez, C. (2015). *Educación con cerebro*.
http://www.ub.edu/geneticaclases/davidbueno/Articulos_de_divulgacio_i_opinio/Altres/Neuroeducacion-QUO.pdf
30. Saiz, C. (2018). *Pensamiento crítico y eficacia*. Pirámide.
<https://drive.google.com/file/d/1ITL7qGKUvLmdrtlwRCfs8loOVjLPi3w5/view>
31. Sánchez, A. (2016). El ensayo académico: aproximación y recomendaciones para su escritura. *Revista Reflexiones y Saberes*, 3 (5): pp. 44-55.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/784/1310>
32. Serquen, J. (2018). *Estrategias de planificación para mejorar la producción de textos escritos en el área de comunicación en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa N° 031 "Virgen del Carmen"- La Cruz-Tumbes*. Tumbes, 2015 [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo].
<http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/5432>
33. Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. (2 ed.). University Press.
34. Tuzinkievicz, M.A.; Peralta, N.S.; Castellaro, M. & Santibáñez, C. (2018). Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados. *Liberabit*, 24(2), 231-247.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272018000200005
35. Vara, Y. (2018). *Estrategias metodológicas para desarrollar la producción de textos expositivos en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E. "El Gran Maestro", Huánuco - 2014* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional Hermilio Valdizán].
<http://repositorio.unheval.edu.pe/handle/UNHEVAL/3212>
36. Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
37. Walton, D. (2009). *Objections, Rebuttals and Refutations*.
<https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1236&context=ossaarchive>
38. Yopp, D. (2015). Prospective elementary teachers' claiming in responses to false generalizations. *Journal of Mathematical Behavior*, USA, v. 39, n.1, p. 79-99.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0732312315000449>

39. Zevallos, N.J. (2018). *Pensamiento crítico y aprendizaje en los estudiantes de Ingeniería Mecánica Eléctrica de la Universidad José Carlos Mariátegui, 2017* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/38816/zeballos_hn.pdf?sequence=1