

## ***Influencia de la lectura fílmica en el nivel de argumentación escrita en estudiantes universitarios***

### ***Influence of Film Reading on the Level of Written Argumentation in University Students***

**Miguel Angel Castillo Torres\***

e-mail: [macastillo1@uniquindio.edu.co](mailto:macastillo1@uniquindio.edu.co)  
*Universidad del Quindío*

**Diana María García-Cardona**

e-mail: [dmgarcia@uniquindio.edu.co](mailto:dmgarcia@uniquindio.edu.co)  
*Universidad del Quindío*

**Julián Ramírez-Gutiérrez**

e-mail: [julian.ramirez@usco.edu.co](mailto:julian.ramirez@usco.edu.co)  
*Universidad Surcolombiana*

**Resumen:** El estudio examina cómo afecta la lectura fílmica en la argumentación escrita de estudiantes universitarios, basándose en la necesidad de fortalecer esta competencia en la educación superior. Como objetivo se busca determinar la influencia de la lectura fílmica en el nivel de argumentación escrita en estudiantes de una Licenciatura en Educación Física y Deportes, como instrumento se utilizó la redacción de una carta petitoria. Bajo un enfoque cuantitativo y un diseño pre-experimental, se trabaja con una muestra de 40 estudiantes. La intervención consiste en una unidad didáctica basada en el análisis crítico del filme *The Program*, estructurada en diez sesiones. La evaluación de la argumentación escrita se realiza a través de una rúbrica analítica aplicada en preprueba y posprueba. Los resultados evidencian una mejora en la argumentación escrita tras la intervención. Se observa una reducción del desempeño “deficiente” en las dimensiones evaluadas y un incremento en las categorías “aceptable” y “sobresaliente”. Además, se identifican avances en coherencia, cohesión y solidez argumentativa, con diferencias positivas en ambos géneros. Se concluye que la lectura fílmica favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la producción argumentativa al integrar recursos audiovisuales con estrategias de escritura estructurada.

**Palabras clave:** lectura fílmica, argumentación escrita, estrategias pedagógicas, pensamiento crítico.

**Abstract:** The study analyzes the influence of film reading on the written argumentation of university students, based on the need to strengthen this competence in higher education. The objective is to determine the influence of film reading on the level of written argumentation in students of a Bachelor's Degree in Physical Education and Sports, through the drafting of a petition letter. Using a quantitative approach and a pre-experimental design, the study is conducted with a sample of 40 students. The

intervention consists of a didactic unit based on the critical analysis of the film *The Program*, structured into ten sessions. The evaluation of written argumentation is carried out through an analytical rubric applied in both pre-test and post-test assessments. The results show an improvement in written argumentation after the intervention. There is a decrease in the “deficient” performance category in the evaluated dimensions and an increase in the “acceptable” and “outstanding” categories. Additionally, progress is identified in coherence, cohesion, and argumentative strength, with positive differences in both genders. It is concluded that film reading fosters the development of critical thinking and argumentative writing by integrating audiovisual resources with structured writing strategies.

**Keywords:** Film Reading, Written Argumentation, Pedagogical Strategies, Critical Thinking.

Received: 22-04-2025

Accepted: 20-06-2025

## 1. Introducción

En el ambiente académico y profesional, la argumentación escrita es esencial para la exposición de ideas y la defensa razonada de posiciones, haciendo que esta competencia sea un pilar de la comunicación y evidencia de un pensamiento crítico, lo que la convierte en el contexto de la educación superior en un elemento clave y transversal en la formación académica universitaria.

Estudios como los de Mora-Monroy y Fuerte-Blanco (2021) y Giraldo Gaviria (2021) han evidenciado que esta competencia presenta dificultades en los estudiantes universitarios y en la formación inicial de docentes, lo que limita el rendimiento académico y la capacidad para enfrentar desafíos profesionales (Ruiz-Ortega y Dussan Luberth, 2021).

En el contexto de la educación superior, recientemente se han abordado el uso de nuevas estrategias para mejorar el desarrollo de la competencia en la argumentación escrita. Trabajos como el de Dionicio Gonzáles (2021) exploraron el uso de recursos audiovisuales en el fortalecimiento del pensamiento crítico, concluyendo que estas estrategias favorecen la construcción de argumentos sólidos. De manera similar, otros autores (Boussif y Auñón, 2021; Gutiérrez Sandoval, 2023; Schwak, 2020) señalaron que el uso de películas como recurso pedagógico facilita la comprensión de conceptos complejos y promueve habilidades cognitivas superiores, como la construcción de argumentos bien fundamentados además de mejorar el interés de los estudiantes.

El uso de la lectura fílmica como estrategia didáctica implica el análisis crítico de películas para identificar, reflexionar y debatir ideas. Esta metodología ha demostrado ser efectiva en diversos contextos educativos, proporcionando un entorno estimulante para la adquisición de habilidades argumentativas (Monsalve Lorente y Ruiz Romero, 2021). Además, estudios como el de Dolores Arcoba (2018) destaca que el análisis audiovisual puede complementar los enfoques tradicionales de enseñanza de la escritura, al proporcionar ejemplos visuales que favorecen la reflexión profunda.

Muchos estudiantes universitarios presentan dificultades para desarrollar una argumentación escrita sólida, lo que puede atribuirse a la falta de estrategias pedagógicas efectivas o a métodos de enseñanza poco dinámicos. La ausencia de enfoques que fomenten el pensamiento crítico y la reflexión escrita limita su capacidad para expresar ideas de manera clara y bien fundamentada, afectando tanto su rendimiento académico como el desarrollo de habilidades esenciales para su futuro profesional.

En este contexto, resulta crucial formar profesionales con habilidades de pensamiento crítico y comunicación efectiva, competencias indispensables en un entorno profesional en constante evolución. La lectura fílmica, al fomentar el análisis

crítico de narrativas audiovisuales, ofrece un enfoque práctico y motivador que puede contribuir significativamente al desarrollo de estas habilidades. Además, la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras basadas en este enfoque tiene el potencial de mejorar las prácticas docentes y adaptarlas a las necesidades actuales de los estudiantes, fortaleciendo su formación académica y profesional.

Dada la información anterior, el propósito del estudio fue determinar la influencia de la lectura fílmica en el nivel de argumentación escrita en estudiantes de una Licenciatura en Educación Física y Deportes, utilizando la carta petitoria como un instrumento eficaz para evaluar la habilidad de los participantes en la estructuración y defensa de sus argumentos de manera clara y fundamentada.

## 2. Metodología

Este estudio se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y un diseño pre-experimental (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014), utilizando un esquema preprueba-posprueba con un solo grupo para la recolección y análisis de la información.

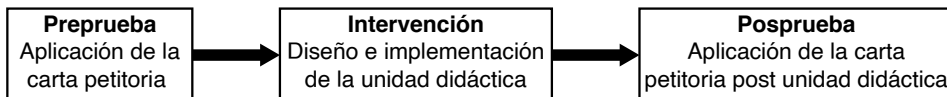
### 2.1. Muestra

Se utilizó una muestra intencionada compuesta por 40 estudiantes (14 mujeres y 26 varones) de la Licenciatura en Educación Física y Deportes, con una edad promedio de 19 años en ambos sexos.

Los criterios de inclusión considerados fueron, ser estudiante activo del programa de Licenciatura en Educación Física y Deportes, haber aprobado el espacio académico de *Lectura y Escritura*, y contar con formación previa en el tema sobre el cual se argumenta en la carta petitoria.

La investigación se desarrolló en tres momentos (Figura 1), como se muestran a continuación:

**Figura 1: Diseño de la investigación. Elaboración propia.**



### 2.2. Técnicas e Instrumentos

Para la ejecución de esta investigación se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

- *Carta petitoria*: Se utilizó una carta petitoria como instrumento de evaluación tanto en la preprueba como en la posprueba, con el propósito de determinar el nivel de argumentación escrita de los estudiantes antes y después de la implementación de la unidad didáctica.

Se solicitó a los participantes la redacción de una carta dirigida a la World Anti-Doping Agency (WADA, conocida en español como la Agencia Mundial Antidopaje - AMA), en la cual debían expresar argumentos a favor o en contra de la penalización o despenalización del uso de sustancias dopantes en deportistas. Los participantes contaron con un límite de dos párrafos para presentar sus puntos de vista y un tiempo máximo de 20 minutos para completar la carta.

El análisis de las cartas petitorias se llevó a cabo mediante una rúbrica analítica basada en los componentes y dimensiones de la estructura textual. En la superestructura, se evaluó la coherencia global del texto, la conformidad con la tipología argumentativa y la estructura general de la argumentación. La macroestructura se analizó considerando la coherencia interna del texto, la relación entre la tesis y el tema, así como la conexión entre la conclusión y la tesis. Finalmente, la microestructura se valoró a partir de la unidad textual, la cohesión entre las ideas y la solidez argumentativa del contenido.

Cada uno de estos ítems fue calificado en una escala de 1 a 3, donde:

1. correspondía a un desempeño deficiente.
2. indicaba un desempeño aceptable.
3. reflejaba un desempeño sobresaliente.

Los puntajes obtenidos en cada dimensión fueron sumados y divididos para determinar un puntaje total, con un máximo de 27 puntos. Este puntaje permitió establecer el nivel general de argumentación:

Un puntaje menor a 19 indicaba un desempeño deficiente.

Entre 19 y 20,5 reflejaba un desempeño aceptable.

Un puntaje igual o superior a 20,6 se consideró un desempeño sobresaliente.

Lo anterior proporciona una base sólida para comprender la teoría de la argumentación desde la perspectiva de Van Dijk (1996), cuyos aportes resultan fundamentales para analizar y reflexionar sobre la calidad de los argumentos en el contexto universitario.

- *Unidad didáctica:* Estructura pedagógica empleada para planificar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a un tema específico. En este estudio, su diseño e implementación se enfocaron en mejorar las habilidades de argumentación escrita de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y Deportes mediante el análisis crítico de una película. La propuesta incluyó cinco unidades temáticas, orientadas a que los estudiantes emplearan recursos expresivos del cuerpo para comunicar pensamientos y sentimientos, así como para representar personajes reales e imaginarios.
- *Secuencia didáctica:* Conformada por una serie ordenada de actividades de enseñanza y aprendizaje diseñadas para alcanzar un objetivo educativo concreto dentro de la unidad didáctica. La secuencia implementada en este estudio fue revisada por dos docentes expertos en expresión corporal e interpretación fílmica, y constó de 10 sesiones.

Como recurso central de la unidad didáctica, se empleó el filme *The Program* (titulada en español *El Ídolo*), dirigida por Stephen Frears y estrenada en 2015. La película sigue la carrera del ciclista Lance Armstrong, destacando su ascenso al estrellato y su posterior caída tras ser acusado de dopaje sistemático.

### 2.3. Análisis de la información

Se empleó estadística descriptiva, utilizando porcentajes para analizar el nivel de argumentación, dado que la variable era de tipo categórico. El análisis de los datos se realizó mediante el software *Statgraphics Centurion 19*.

### 2.4. Consideraciones éticas y bioéticas

Este estudio se enmarcó en la Resolución 8430 de 1993, que establece las normas

científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud en Colombia, específicamente en los artículos 5, 6, 8, 9, 10, 11 (numeral a) y 15. Según esta normativa, el estudio se clasificó como de *riesgo mínimo*, ya que se aplicaron cuestionarios y otros instrumentos que no implicaron la identificación de los participantes ni el tratamiento de aspectos sensibles de su conducta.

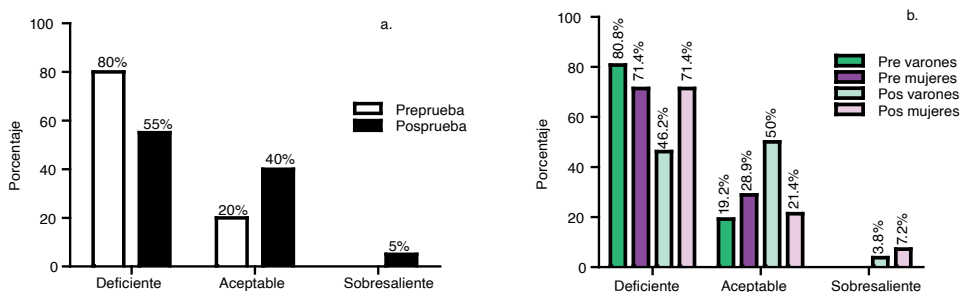
Todos los participantes firmaron el consentimiento informado antes de iniciar el estudio, garantizándose que tuvieran plena libertad de retirarse en cualquier momento, sin haber estado sujetos a ningún tipo de presión o influencia externa.

### 3. Resultados

Los resultados reflejados en la Figura 2a muestran que, previo a la aplicación de la unidad didáctica, el 80% de los participantes presentaba un nivel de desempeño deficiente en las tres dimensiones de la estructura textual (superestructura, macroestructura y microestructura). Tras la implementación de la unidad didáctica, se evidenció una disminución en la categoría de “deficiente”, que se redujo al 55%, y un aumento en la categoría de “aceptable”, que alcanzó el 40%. Este cambio está alineado con las perspectivas de expertos en el campo de la enseñanza y evaluación de la argumentación escrita, quienes destacan la importancia de estrategias pedagógicas innovadoras para mejorar dichas habilidades.

Por otro lado, los datos presentados en la Figura 2b revelan que tanto varones como mujeres se ubicaban inicialmente en la categoría de “deficiente” en cuanto a su nivel de argumentación escrita, con 80,8% y 71,6%, respectivamente. Sin embargo, tras la intervención, ambos grupos mostraron mejoras. En la categoría de “sobresaliente”, se observó que un 7,2% de las mujeres y un 3,8% de los varones lograron alcanzar este nivel de desempeño.

**Figura 2: Resultados de la argumentación de la carta petitoria. a. Desempeño general. b. Desempeño por sexo.**

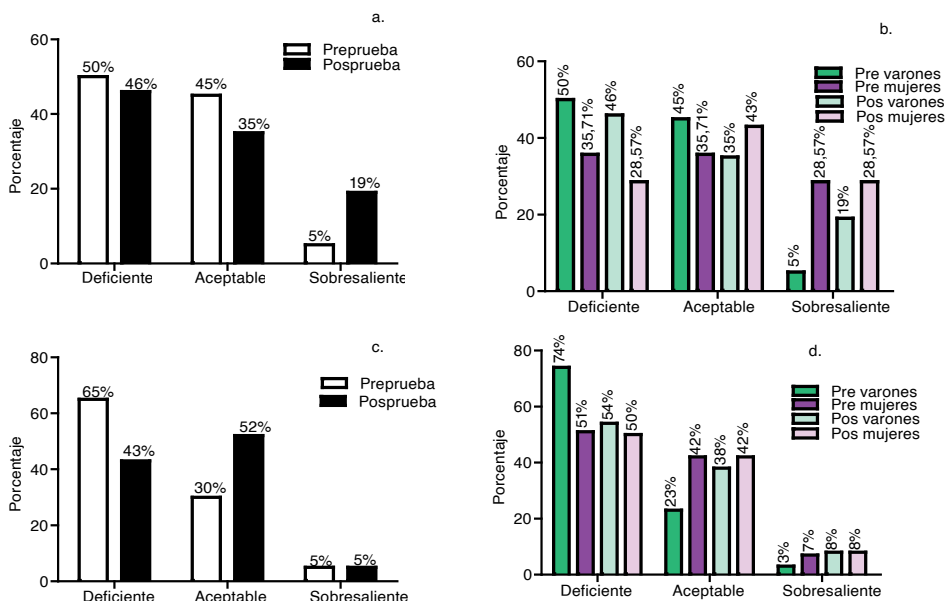


Los resultados generales sobre la coherencia global (Figura 3<sup>a</sup>) indican que, antes de la intervención, el 50% de los participantes tenía un desempeño “deficiente”, disminuyendo al 46% después de la aplicación de la unidad didáctica, mientras que la categoría “aceptable” bajó del 45% al 35%, y para la categoría “sobresaliente” mostró una mejora, pasando del 5% inicial al 19% después de la intervención. En cuanto a los resultados diferenciados por sexo (Figura 3b), inicialmente el 50% de

los varones y el 35,71% de las mujeres se ubicaba en la categoría “deficiente”. Tras la intervención, estos porcentajes disminuyeron a 46% en varones y 28.57% en mujeres. En la categoría “sobresaliente”, se presentó un cambio evidente en los varones, quienes pasaron de 5% al 19% después de la intervención.

La Figura 3c muestra que, en la dimensión de conformidad con la tipología, el 65% de los participantes estaban en la categoría “deficiente” antes de la intervención, disminuyendo al 43% tras la aplicación, mientras la categoría “aceptable” aumentó al 52% y “sobresaliente” se mantuvo en un 5%. En la Figura 3d, se muestra que después de la intervención los varones en la categoría “aceptable” aumentaron al 38% y, ambos grupos en la categoría de “sobresaliente” lograron un 8% mostrando una leve mejora desde el 3% para los varones y el 7% para las mujeres.

**Figura 3: Coherencia global y conformidad con la tipología a. Coherencia global: resultados generales. b. Coherencia global: resultados por sexo. c. Conformidad con la tipología: resultados generales. d. Conformidad con la tipología: resultados por sexo.**

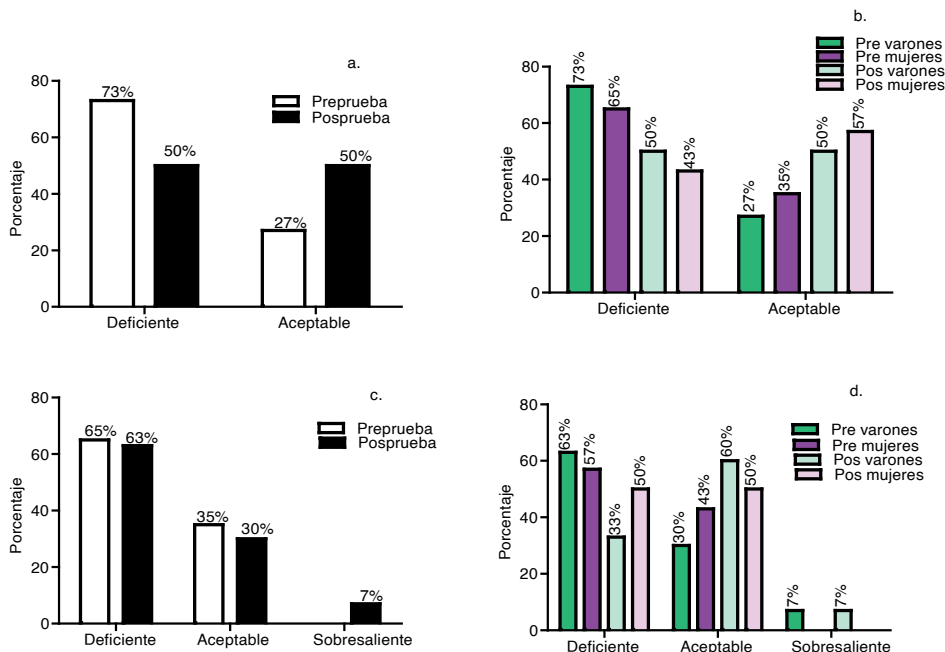


La Figura 4a muestra que, antes de la intervención, el 73% de los participantes estaba en la categoría “deficiente” en la dimensión de estructura argumentativa. Tras la intervención, este porcentaje disminuyó al 50%, mientras la categoría “aceptable” paso del 27% al 50%. En la Figura 4b, el 73% de los varones y el 65% de las mujeres estaban en la categoría “deficiente”. Tras la intervención, ambos grupos redujeron su porcentaje en “deficiente” pasando al 50% y 43% para varones y mujeres respectivamente, y mejorando en la categoría “aceptable”, pasando del 27% al 50% para los varones y del 35% al 57% para las mujeres.

Según la Figura 4c, antes de la aplicación, el 65% de los participantes estaba en la categoría “deficiente” en la dimensión de coherencia interna. Posteriormente,

esta categoría se redujo al 63%, y “sobresaliente” pasó del 0% al 7%. La Figura 4d muestra que, tras la intervención, ambos grupos mejoraron la coherencia interna, al reducirse del 63% al 33% los varones y del 57% al 50% de las mujeres en la categoría de “deficiente”, y pasar en la categoría de “aceptable” del 30% al 60% en varones y del 43% al 50 en mujeres.

**Figura 4: Estructura argumentativa y coherencia interna. a. Estructura argumentativa: resultados generales. b. Estructura argumentativa: resultados por sexo. c. Coherencia interna: resultados generales. d. Coherencia interna: resultados por sexo.**



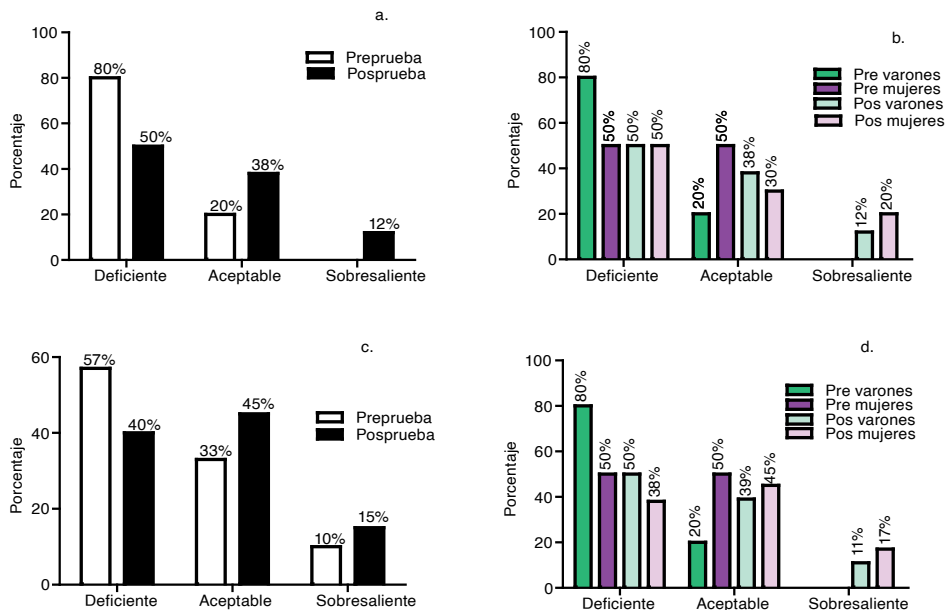
La Figura 5a muestra que, en relación tesis tema, antes de la unidad didáctica, el 80% de los participantes tenía un nivel “deficiente”. Tras la intervención, este porcentaje se redujo al 50%, mientras que la categoría “aceptable” aumentó desde el 20% al 38%, reflejando una mejora.

En la Figura 5b, el 80% de los varones y el 50% de las mujeres estaban en la categoría “deficiente” en la dimensión de relación tesis-tema antes de la unidad didáctica. Tras la intervención, ambos grupos llegaron a un 50% en la categoría “deficiente” mostrando mejoría para los varones. Además, los varones incrementaron su porcentaje en “aceptable” en un 38%, con mejoras también en la categoría “sobresaliente” pasando de 0% a 12% en varones y 20% en mujeres.

Según la Figura 5c, el 57% de los participantes presentaba deficiencias en la relación conclusión-tesis antes de la intervención. Tras la unidad didáctica, la categoría “deficiente” disminuyó al 40% y “aceptable” aumentó al 45%, lo que sugiere una mejora en la elaboración de conclusiones coherentes.

La Figura 5d muestra que, en la relación conclusión-tesis antes de la unidad didáctica, el 80% de los varones y el 50% de las mujeres estaban en la categoría “deficiente”. Después de la intervención, ambos grupos lograron la categoría “sobresaliente” con un 11% para los varones y un 17% para las mujeres, reflejando un progreso en sus competencias argumentativas.

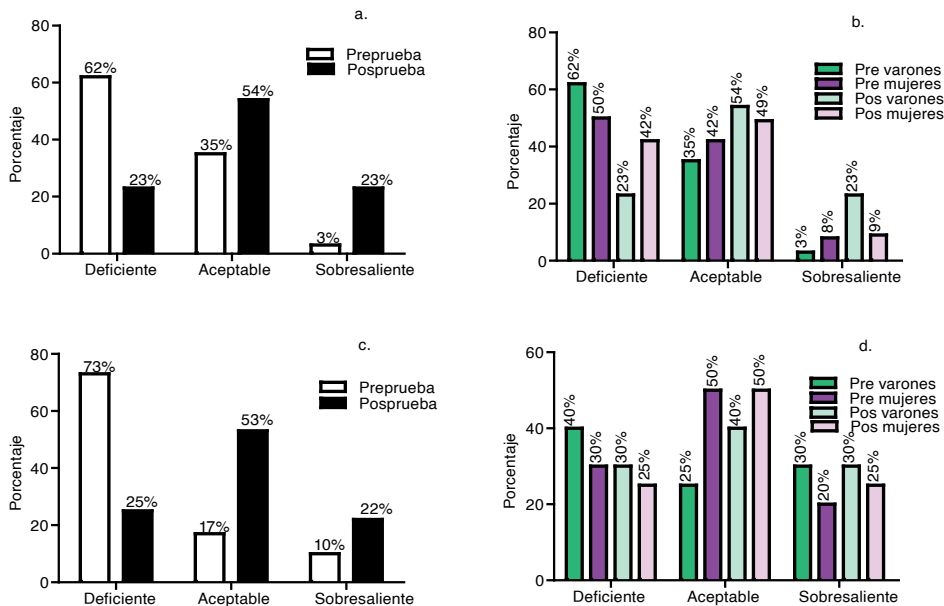
**Figura 5: Relación tesis-tema y conclusión-tema. a. Relación tesis-tema: resultados generales. b. Relación tesis-tema: resultados por sexo. c. Relación conclusión-tesis: resultados generales. d. Relación conclusión-tesis: resultados por sexo.**



La Figura 6a muestra que, antes de la unidad didáctica, el 62% de los participantes presentaba un nivel “deficiente” en cohesión textual. Tras la intervención, este porcentaje disminuyó al 23%, mientras que la categoría “aceptable” aumentó al 54%. Según la Figura 5b, antes de la intervención, el 62% de los varones y el 50% de las mujeres estaban en la categoría “deficiente” en cohesión. Tras la aplicación de la unidad didáctica, los varones redujeron este porcentaje al 42% y las mujeres al 54%, evidenciando mejoras en ambos grupos.

En la Figura 6c, el 73% de los participantes tenía un nivel “deficiente” en solidez argumentativa antes de la intervención. Luego de la unidad didáctica, esta categoría se redujo al 25%, y se presentó un aumento desde el 17% al 53% en “aceptable”. Finalmente, la Figura 6d muestra que, tras la unidad didáctica, la categoría “deficiente” se redujo del 40% al 30% en los varones y del 30% al 25% en las mujeres, mientras que la categoría “aceptable” aumentó desde el 25% al 40% para los varones. Además, se registró una mejora en la categoría “sobresaliente”, pasando del 20% al 25% en mujeres.

**Figura 6: Cohesión y solidez argumentativa. a. Cohesión: resultados generales. b. Cohesión: resultados por sexo. c. Solidez argumentativa: resultados generales. d. Solidez argumentativa: resultados por sexo.**



#### 4. Discusión

La lectura fílmica, al integrar el análisis crítico de películas en el aprendizaje, ofrece una alternativa efectiva para desarrollar habilidades argumentativas (Sánchez-Torres, Uribe Acosta y Restrepo Restrepo, 2019), especialmente en estudiantes con dificultades para manejar textos argumentativos. Esta estrategia facilita la comprensión de la estructura textual y mejora la argumentación escrita.

La falta de conocimiento sobre el texto argumentativo dificulta el desarrollo de estas habilidades en estudiantes universitarios, afectando su desempeño en semestres avanzados. Montoya Ríos y Motato Mejía (2013) destacan que el cine como recurso educativo enriquece el aprendizaje, permitiendo explorar conceptos y perspectivas diversas. En nuestros resultados, antes de la aplicación de la unidad didáctica (Figura 2a), el 80% de los participantes mostraba un desempeño deficiente en superestructura, macroestructura y microestructura. Un nivel deficiente equivale a menos de 19 puntos, aceptable entre 19 y 20,5, y sobresaliente desde 20,5. Estos datos coinciden con el análisis de Sanabria James, Pérez Almagro y Riascos Hinestroza (2020) sobre el bajo rendimiento de Colombia en PISA 2018, ubicándose en el puesto 58 de 79 países con 412 puntos, lo que refleja deficiencias en la enseñanza de la competencia comunicativa en Latinoamérica. Tras la aplicación de la unidad didáctica basada en la lectura fílmica, se observó una mejora en la argumentación escrita, con una reducción en la categoría “deficiente” y un aumento en “aceptable”. Estos hallazgos coinciden con Alcover et al. (2015), quienes enfatizan la necesidad de fortalecer la argumentación escrita en todos los niveles educativos, es así como diversas investigaciones han abordado la mejora

de la argumentación escrita mediante estrategias didácticas innovadoras. Por ejemplo, Mora-Monroy y Fuerte-Blanco (2021), analizaron las estrategias tutoriales empleadas en cursos de lectoescritura en la Universidad Nacional de Colombia, destacando la eficacia del andamiaje cognitivo en la construcción de tesis y la búsqueda de argumentos pertinentes. Además, la comprensión lectora de textos argumentativos se ve favorecida por técnicas como la activación de conocimientos previos y la formulación de hipótesis, lo que a su vez mejora la producción escrita (Maldonado Alegre et al., 2023). Estos hallazgos respaldan la implementación de metodologías como la lectura filmica para fortalecer la argumentación escrita en contextos educativos.

Tras la aplicación de la unidad didáctica basada en la lectura filmica, se evidenció una mejora en diversas dimensiones de la argumentación escrita, es así como, a nivel de la coherencia global de los textos escritos por los participantes, se presentó una reducción en la categoría “deficiente” y un aumento en “aceptable”. Estos resultados respaldan las afirmaciones de Chacón Leal De Ramirez (2015), quien destaca la importancia de identificar la estructura global del texto para una comprensión adecuada. Investigaciones recientes refuerzan la relevancia de estrategias didácticas innovadoras para mejorar la coherencia en la producción escrita. Por ejemplo, Padilla (2021) implementó una secuencia didáctica en estudiantes preuniversitarios que promovió la producción escrita argumentativa, observando un fortalecimiento sustancial de las habilidades argumentativas y de la producción textual en los grupos experimentales.

En la estructura argumentativa, inicialmente, la mayoría de los participantes mostraba un nivel “deficiente”. Tras la intervención, se registró un aumento en la categoría “aceptable”, al respecto Moreno-Fontalvo (2020), analizó prácticas de escritura académica en estudiantes universitarios y destacó que actividades didácticas enfocadas en la estructura textual mejoran la coherencia y cohesión en textos argumentativos. Además, Chura Quispe y Villacorta Castro (2022) encontraron que el uso de herramientas digitales, como blogs, potencia la producción de textos argumentativos al ofrecer entornos virtuales que promueven habilidades críticas y reflexivas. Respecto a la coherencia interna, se evidenció una mejora tras la intervención, con una reducción en la categoría “deficiente” y un aumento en la “sobresaliente”. Alvarado Pino (2019) indica que la coherencia interna está relacionada con el manejo adecuado de enunciados a nivel macroestructural, asegurando concordancia entre sujeto y verbo. Investigaciones como la de Palacios Briones, Gómez-Parra y Espejo Mohedano (2021) refuerzan estos hallazgos, al argumentar que la coherencia textual se logra cuando los elementos gramaticales y semánticos del texto se articulan de manera armónica, permitiendo una continuidad temática y una adecuada progresión informativa.

En la dimensión de relación entre tesis y tema, antes de la intervención, los varones tenían mayor porcentaje en la categoría deficiente en comparación con las mujeres. Tras la intervención, ambos grupos mejoraron, alineándose con Maldonado Alegre et al. (2023), quienes señalan que los textos con tesis claras son más comprensibles, así mismo, Romero Campoverde y Zhamungui Jumbo (2021), destacan la importancia de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora, señalando que la identificación clara de la tesis central de un texto mejora la interpretación y valoración crítica del mismo. En cuanto a la cohesión textual, la mayoría de los participantes presentaba dificultades en esta dimensión antes de la intervención, lo que sugiere problemas en la conexión lógica y la fluidez entre las ideas dentro del texto. Posteriormente, se evidenció una mejora significativa, reflejada en un aumento en la categoría “aceptable”. Esto puede indicar que los estudiantes lograron

establecer relaciones más claras entre oraciones y párrafos, facilitando la comprensión del mensaje y fortaleciendo la estructura de sus escritos (Cueva Lobelle y Ochoa Sierra, 2025) Asimismo, investigaciones (Mota de Cabrera, 2012; Riccardi et al., 2020) han señalado que la cohesión es un componente esencial en la argumentación escrita, ya que permite al lector seguir el razonamiento del autor sin interrupciones ni ambigüedades. La mejora observada sugiere que la estrategia didáctica aplicada favoreció el uso adecuado de conectores discursivos, referencias léxicas y mecanismos de sustitución, aspectos clave en la construcción de textos argumentativos sólidos.

Finalmente, los resultados del estudio reflejan una mejora en la argumentación escrita tras la aplicación de la unidad didáctica basada en la lectura fílmica, respaldando investigaciones previas sobre estrategias didácticas innovadoras en escritura argumentativa (Carlos Miguel Amador y Leticia Velarde, 2019). La reducción en la categoría “deficiente” y el aumento en “aceptable” y “sobresaliente” sugieren que la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula favorece la coherencia y solidez argumentativa (Alcover et al., 2015; Sánchez-Torres et al., 2019). El avance en la solidez argumentativa destaca la importancia de implementar estrategias didácticas innovadoras para mejorar la escritura académica y fortalecer las habilidades argumentativas en estudiantes universitarios.

## 5. Conclusión

La implementación de la unidad didáctica basada en la lectura fílmica demostró ser una estrategia eficaz para potenciar la argumentación escrita en estudiantes universitarios. Los resultados sugieren que el uso de recursos audiovisuales en el aula, en combinación con actividades estructuradas de escritura, puede generar mejoras significativas en la coherencia, cohesión y solidez argumentativa de los textos. Además, esta metodología fomenta una mayor motivación y participación estudiantil, al vincular el análisis crítico de materiales visuales con la producción escrita.

Asimismo, la integración de la lectura fílmica como herramienta didáctica favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de estructurar argumentos de manera clara y fundamentada. Estos hallazgos coinciden con investigaciones recientes que resaltan el impacto positivo de enfoques pedagógicos innovadores en la escritura académica. En este sentido, la combinación de medios tradicionales y digitales en la enseñanza de la argumentación escrita no solo mejora la calidad textual, sino que también fortalece la capacidad de los estudiantes para interpretar, cuestionar y construir discursos más sólidos y persuasivos.

### 5.1. Agradecimientos

Este trabajo fue financiado por la Universidad del Quindío (100016837).

Los autores declaran que han utilizado ChatGPT [40] como herramienta de apoyo para mejorar la redacción y la gramática de este artículo.

## Referencias

- Alcover, S. M., Pabago, G. M., Lombardo, E. A., Gareca, D. A. y Curone, G. N. (2015). Producción escrita argumentativa a partir de la lectura de textos académicos e informales por alumnos ingresantes a la Universidad. *Perspectivas en Psicología*, 12(1), 1-7. <https://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/176>

- Alvarado Pino, N. P. (2019). *Análisis de la coherencia y cohesión de textos expositivos redactados por estudiantes universitarios de primer ciclo* [Master Thesis, Universidad de Piura]. <https://hdl.handle.net/11042/3917>
- Boussif, I. y Auñón, E. S. (2021). El cine como herramienta didáctica en el aula de secundaria de Lengua Extranjera: Francés. *Porta Linguarum. Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (35), 129-147. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi35.15460>
- Carlos Miguel Amador, O. y Leticia Velarde, P. (2019). Competencias para el uso de las TIC en estudiantes de educación superior: un estudio de caso. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e014. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.515>
- Chacón Leal De Ramirez, M. N. (2015). *Influencia de las estrategias metodológicas en el desarrollo de la comprensión lectora, en español como l2, en estudiantes de primero básica sección "H" del Instituto Nacional de Educación Básica Adscrito al Instituto Normal Mixto del Norte "Emilio Rosales Ponce", de Cobán, A.V.* [Doctoral dissertation, Universidad Rafael Landívar]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2017/05/82/Chacon-Mirna.pdf>
- Chura Quispe, G. y Villacorta Castro, N. R. M. (2022). Impacto del blog en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22), 93-108. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.22.1071>
- Cueva Lobelle, A. y Ochoa Sierra, L. (2025). Problemas de coherencia y cohesión textual y sus efectos sobre los procesos de comprensión global. *Zona Próxima*, 42, 73-103. <https://doi.org/10.14482/zp.42.656.252>
- Dionicio Gonzáles, A. (2021). Recursos audiovisuales en el fortalecimiento del pensamiento crítico escolar. *Journal Latin American Science*, 1(1), 226-250. <https://doi.org/10.46785/lasjournal.v5i1.75>
- Dolores Arcoba, M. (2018). El cine como herramienta pedagógica para fomentar la reflexión crítica en el aula. *Educación Artística Revista de Investigación*, (9), 248-252. <https://doi.org/10.7203/eari.9.12987>
- Giraldo Gaviria, D. M. (2021). Producción de textos argumentativos publicitarios sobre promoción lectora. Propuesta en la formación inicial de docentes. *Sophia*, 17(1), e1103. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1103>
- Gutiérrez Sandoval, P. R. (2023). El cine como recurso pedagógico en la enseñanza de las matemáticas. *Cuadernos Fronterizos*, 19(59), 52-56. <https://doi.org/10.20983/cuadfront.2023.59.12>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. D. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw Hill Education. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>

- Maldonado Alegre, F. C., Ulloa Córdova, V. D., Príncipe Concha, B. y Trujillo-Solis, B. P. (2023). Comprensión lectora de textos argumentativos: una revisión sistemática desde el nivel básico hasta el universitario. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 8(1), 132-145. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v8i1.4980>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (1993). *Resolución 8430. Colombia*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/resolucion-8430-de-1993.pdf>
- Monsalve Lorente, L. y Ruiz Romero, M. J. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del cine como recurso didáctico. *aDResearch ESIC International Journal of Communication Research*, 26(26), e268. <https://doi.org/10.7263/adresic-026-08>
- Montoya Ríos, A. M. y Motato Mejía, J. J. (2013). *Secuencia didáctica para la producción de texto argumentativo (ensayo), en estudiantes de grado once de la institución educativa Inem Felipe Perez de Pereira* [Bachelor Thesis, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://hdl.handle.net/11059/3056>
- Mora-Monroy, G. E. y Fuerte-Blanco, M. Á. (2021). Estrategias tutoriales para la argumentación escrita en educación superior. *Enunciación*, 26(2), 172-187. <https://doi.org/10.14483/22486798.17776>
- Moreno-Fontalvo, V. J. (2020). Prácticas en la enseñanza de la escritura argumentativa académica. La estructura textual. *Formación Universitaria*, 13(2), 11-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000200011>
- Mota de Cabrera, C. (2012). La cohesión: su influencia en el desarrollo de estrategias y procesos básicos de comprensión de textos escritos en inglés como lengua extranjera. *Lengua y Habla*, 6, 99-125. <https://revistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/3612>
- Padilla, M. G. (2021). Producción escrita argumentativa: Estudio comparativo en estudiantes preuniversitarios pertenecientes a escuelas vulneradas y no vulneradas. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura y Escritura*, 8(16), 149-171. <https://doi.org/10.48162/rev.5.057>
- Palacios Briones, F. E., Gómez-Parra, M. E. y Espejo Mohedano, R. (2021). Coherencia, concordancia y cohesión en la enseñanza de la escritura. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 105-115. <https://doi.org/10.17979/digilec.2020.7.0.7189>
- Riccardi, D., Lightfoot, J., Lam, M., Lyon, K., Roberson, N. D. y Lolliot, S. (2020). Investigating the effects of reducing linguistic complexity on EAL student comprehension in first-year undergraduate assessments. *Journal of English for Academic Purposes*, 43, 100804. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.100804>
- Romero Campoverde, K. E. y Zhamungui Jumbo, G. E. (2021). Análisis de Estrategias Metacognitivas para la Comprensión Lectora. *Revista Ciencia & Sociedad*, 2(1), 47-61. <https://www.cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesociedaduatf/article/view/19>

- Ruiz-Ortega, F. J. y Dussan Luberth, C. (2021). Competencia argumentativa: un factor clave en la formación de docentes. *Educación y Educadores*, 24(1), 30-50. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.2>
- Sanabria James, L. A., Pérez Almagro, M. C. y Riascos Hinestroza, L. E. (2020). Pruebas de evaluación Saber y PISA en la Educación Obligatoria de Colombia. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 231-254. <https://doi.org/10.6018/educatio.452891>
- Sánchez-Torres, W. C., Uribe Acosta, A. F. y Restrepo Restrepo, J. C. (2019). El cine: una alternativa de aprendizaje. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(20), 39-62. <https://doi.org/10.22430/21457778.1212>
- Schwak, J. (2020). Film in an IPE classroom: for a critical pedagogy of the everyday. *Review of International Political Economy*, 27(6), 1330-1353. <https://doi.org/10.1080/09692290.2020.1758746>
- Van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso: Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Madrid: Siglo veintiuno editores s.a.