

<https://doi.org/10.56168/scholaviva.v2i1.03>

Identidad cultural caribeña y discurso argumentativo en la formación docente: Una propuesta didáctica desde la oralidad afrocaribeña

Caribbean Cultural Identity and Argumentative Discourse in Teacher Education: A Didactic Proposal from Afro-Caribbean Orality

M.Sc. Prof. Auxiliar Taimí Leyva Cardoso

ORCID: 0000-0002-1887-2021

tleyvac@uo.edu.cu

Universidad de Oriente - Cuba

Recibido:2026/08/12

Aprobado:2026/09/15

Resumen

El desarrollo del discurso argumentativo constituye una necesidad formativa en la educación superior, particularmente en la preparación inicial de docentes capaces de analizar, fundamentar y comunicar posiciones críticas ante problemáticas socioculturales. El objetivo de esta investigación fue diagnosticar el nivel de competencia argumentativa en estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Educación Primaria y fundamentar una propuesta didáctica basada en la identidad cultural caribeña y la oralidad afrocaribeña. Se asumió un enfoque mixto, con alcance descriptivo-propositivo. La población estuvo conformada por 60 estudiantes y la muestra por 30, equivalente al 50 % del total. Para el diagnóstico se consideraron indicadores vinculados con formulación de tesis, organización de argumentos, empleo de evidencias, coherencia discursiva, contraargumentación y elaboración de conclusiones. Los resultados mostraron que 14 estudiantes (46,7 %) se ubicaron en nivel bajo, 11 (36,7 %) en nivel medio y 5 (16,6 %) en nivel alto; en conjunto, el 83,4 % se concentró en los niveles bajo y medio. A partir de estos hallazgos se diseñó el Modelo de Mediación Identitaria para la Argumentación Pedagógica (MIAP), organizado en cinco componentes: contextualización cultural, lectura crítica, construcción argumentativa, diálogo y contraargumentación, y transferencia pedagógica. La propuesta integra expresiones de la oralidad afrocaribeña como mediaciones para analizar identidad, memoria, diversidad y representaciones sociales. Se concluye que el diagnóstico inicial justifica la necesidad de una intervención didáctica y que el MIAP ofrece una estructura pertinente para orientar el fortalecimiento de las competencias argumentativas en la formación docente, cuya efectividad deberá comprobarse mediante aplicación y evaluación.

Palabras clave: discurso argumentativo; identidad cultural caribeña; formación docente; oralidad afrocaribeña; literacidad crítica.

Abstract

The development of argumentative discourse is a key educational need in higher education, particularly in initial teacher education. This study aimed to diagnose the level of argumentative competence among third-year students in a Bachelor's Degree in Primary Education and, based on the findings, to design the Identity-Mediated Pedagogical Argumentation Model (MIAP) as a didactic proposal grounded in Caribbean cultural identity and Afro-Caribbean orality. The population consisted of 60 students and the sample comprised 30 participants, representing 50% of the total. A descriptive-propositional study was conducted by integrating documentary analysis and descriptive quantitative procedures. The initial diagnosis showed that 14 students (46.7%) were at a low level, 11 (36.7%) at an intermediate level, and 5 (16.6%) at a high level; thus, 83.4% were concentrated in the low and intermediate levels. In response to these needs, MIAP was structured around five components: identity contextualization, critical reading, argumentative construction, dialogue and counterargumentation, and pedagogical transfer. The proposal is operationalized through a four-session sequence, a coherence matrix, and an assessment rubric. The study concludes that the diagnosis supports the relevance of a systematic didactic intervention, while the effectiveness of the model must be examined through a subsequent implementation using real post-intervention data.

Keywords: argumentative discourse; Caribbean cultural identity; teacher education; Afro-Caribbean orality; critical literacy.

Como citar: Leyva, T. (2026). Identidad cultural caribeña y discurso argumentativo en la formación docente: Una propuesta didáctica desde la oralidad afrocaribeña. *Schola Viva Revista de Ciencias Sociales*, 2(3), 45-70, <https://doi.org/10.56168/scholaviva.vol2i1.03>

Introducción

El discurso argumentativo ocupa un lugar central en la vida académica, profesional y ciudadana porque permite formular posiciones, justificarlas mediante razones y evidencias, responder a perspectivas alternativas y revisar los propios juicios. En la formación universitaria, esta competencia adquiere una relevancia particular: aprender a argumentar significa aprender a producir conocimiento, participar en comunidades disciplinares y tomar posición ante controversias que no admiten respuestas simples. En el caso de la formación docente, la exigencia es doble, pues los futuros profesores necesitan argumentar en su propio desempeño académico y, al mismo tiempo, aprender a crear situaciones en las que sus estudiantes puedan sostener ideas, evaluar evidencias y dialogar con posiciones diferentes.

La literatura reciente confirma que las competencias argumentativas no se desarrollan de manera espontánea. Ucar-Longford, Hosein y Heron (2024) muestran que los futuros docentes pueden presentar dificultades para integrar evidencia, teorías alternativas y contraargumentos, y que el andamiaje explícito mejora estos componentes. Lederer, Thomm & Bauer (2024) señalan, además, que evaluar el apoyo evidencial de argumentos causales constituye un reto importante para estudiantes de profesorado. Estos hallazgos desplazan la atención desde la mera estructura formal del texto hacia los procesos de razonamiento, selección de evidencias y valoración crítica que sostienen una posición.

En América Latina, el debate sobre argumentación universitaria ha comenzado a incorporar de manera más visible la dimensión identitaria y epistémica. Brañez-Medina (2024) advierte que ciertas propuestas de escritura argumentativa pueden convertir la producción académica en una práctica excesivamente objetivizada, en la que la voz del estudiante queda subordinada a procedimientos de búsqueda y organización de fuentes. Esta crítica no implica prescindir del rigor, sino reconocer que toda argumentación se produce desde posiciones sociales, culturales e institucionales determinadas.

Precisamente por ello, la identidad cultural puede constituirse en una mediación didáctica potente. Entendida como proceso histórico y relacional, la identidad no es un repertorio fijo de costumbres. Hall (1990) planteó que las identidades culturales se construyen tanto desde continuidades compartidas como desde diferencias, rupturas y transformaciones. En el Caribe, esa construcción resulta inseparable de procesos de colonización, esclavización, diáspora africana, mestizaje, migraciones, criollización y resistencia. Glissant (1997) aporta una perspectiva relacional que permite pensar lo caribeño no como esencia cerrada, sino como espacio de contacto, opacidad, mezcla y producción de sentidos.

La formación docente necesita aproximarse a esa complejidad evitando una representación folclorizante de la cultura. Una pedagogía culturalmente sostenible no se limita a incluir fiestas, comidas o símbolos; busca reconocer y sostener repertorios culturales y lingüísticos, al tiempo que promueve agencia crítica y participación. Paris & Alim (2017) formularon este enfoque como una ampliación de las pedagogías culturalmente relevantes. Estudios recientes muestran que estas prácticas pueden

articularse con metodologías activas y fortalecer la motivación y el reconocimiento de saberes diversos en educación superior (Gans, Logan, & Alexander, 2025).

En la formación inicial docente, esta orientación exige experiencias concretas que conecten teoría cultural, análisis del lenguaje y práctica pedagógica. Hewko (2025) muestra que el desarrollo de prácticas culturalmente sostenibles depende de apoyos, comunidades profesionales y oportunidades de reflexión. Sun (2026) evidencia que la formación de profesores de lenguas puede integrar pedagogías culturalmente sostenibles con educación para la justicia social mediante experiencias de campo. En ambos casos, la cultura deja de ser contenido accesorio y se convierte en un principio organizador de decisiones pedagógicas.

Esta perspectiva resulta pertinente para el Caribe, donde la oralidad posee un peso histórico, estético y social particular. Las formas orales condensan memorias, ritmos, humor, formas de nombrar el mundo y estrategias de resistencia. Cuando se incorporan críticamente a la formación docente, pueden convertirse en fuentes para analizar voces, estereotipos, relaciones de poder, recursos retóricos y conflictos identitarios. El documento que sirve de base a esta investigación propone trabajar con estampas de Luis Carbonell, destacando dimensiones como la racialidad, la ritualidad, el universo femenino, la religiosidad sincrética, el lenguaje identitario, la memoria y la nostalgia.

El valor didáctico de estas piezas no reside únicamente en su riqueza estética. La oralidad permite observar cómo una voz construye autoridad, cómo selecciona registros, cómo recurre a ironía, humor y musicalidad, y cómo interpela al receptor. Estas operaciones se vinculan directamente con la argumentación porque implican posicionamiento, selección de recursos discursivos y orientación hacia determinados efectos de sentido.

No obstante, utilizar expresiones culturales afrocaribeñas en la universidad exige criterios éticos. El análisis debe evitar convertir sujetos racializados en objetos de exotización, reproducir estereotipos o suponer que toda manifestación cultural representa de manera homogénea a una región. La perspectiva crítica requiere

problematizar quién habla, desde dónde, qué voces se legitiman, qué silencios aparecen y cómo las representaciones pueden reforzar o cuestionar jerarquías.

En este punto resulta relevante el trabajo de Zambrano, Coronel, Reyes & Ortiz (2025), quienes muestran que la interculturalidad puede articularse transversalmente al proceso educativo mediante actividades que promueven reconocimiento, valoración de la diversidad y reflexión sobre identidades. Aunque su estudio se desarrolla en educación básica, el principio de integrar experiencias culturales como mediaciones para el aprendizaje resulta transferible a la formación docente.

La necesidad científica que orienta este artículo surge de una tensión: la enseñanza del discurso argumentativo suele centrarse en estructuras formales —tesis, argumentos, conectores y conclusión—, mientras los enfoques de identidad cultural suelen quedar separados de la enseñanza explícita de la argumentación. Esta fragmentación limita la posibilidad de formar docentes capaces de argumentar desde contextos culturalmente significativos y, al mismo tiempo, analizar críticamente esos contextos.

La pregunta de investigación se formula así: ¿cómo articular la identidad cultural caribeña y la oralidad afrocaribeña con el desarrollo del discurso argumentativo en la formación docente, de modo que la propuesta fortalezca tanto el razonamiento crítico como la conciencia cultural y la transferencia pedagógica?

El objetivo consiste en fundamentar y diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo del discurso argumentativo en estudiantes de formación docente a partir del análisis crítico de la identidad cultural caribeña y de manifestaciones de la oralidad afrocaribeña. La contribución principal se concreta en el Modelo de Mediación Identitaria para la Argumentación Pedagógica (MIAP) y en una secuencia de cuatro sesiones universitarias orientada a integrar análisis cultural, construcción argumentativa, diálogo crítico y proyección didáctica.

Tabla 1. Análisis cultural

Categoría de análisis	Pregunta orientadora	Evidencia esperada
Argumentación	¿Cómo se construyen tesis, razones, evidencias y contraargumentos?	Esquemas, microensayos, intervenciones orales
Identidad cultural	¿Qué elementos de pertenencia, memoria	Referencias a prácticas, voces, valores y

	y diferencia aparecen?	memorias
Lectura crítica	¿Qué relaciones de poder, estereotipos o silencios se problematizan?	Interpretaciones justificadas con fragmentos y contexto
Oralidad afrocaribeña	¿Qué función cumplen ritmo, registro, humor e ironía?	Análisis de recursos expresivos y efectos de sentido
Transferencia pedagógica	¿Cómo se convierte el análisis en una propuesta para enseñar?	Diseño de actividad para contextos escolares diversos

Fuente: elaboración propia

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló con un alcance descriptivo-propositivo. El componente descriptivo permitió caracterizar el estado inicial de la competencia argumentativa en los estudiantes participantes, mientras que el componente propositivo orientó la construcción de una alternativa didáctica coherente con las necesidades identificadas. Se combinaron procedimientos cuantitativos descriptivos, para organizar los niveles de desempeño, con análisis documental e interpretación teórica, utilizados para fundamentar la identidad cultural caribeña, la oralidad afrocaribeña y la argumentación como categorías articuladoras del modelo.

La población estuvo constituida por 60 estudiantes de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación Primaria. Se trabajó con una muestra de 30 estudiantes, equivalente al 50 % de la población total. La unidad de análisis fue el desarrollo de la competencia argumentativa en la formación inicial docente, entendida como la capacidad para formular una posición, sostenerla mediante razones y evidencias, considerar perspectivas alternativas, construir contraargumentos y organizar conclusiones coherentes en situaciones académicas y pedagógicas.

Para el diagnóstico inicial se consideraron indicadores relacionados con la formulación de tesis, pertinencia y organización de argumentos, empleo de evidencias, coherencia discursiva, presencia de contraargumentación y construcción de conclusiones. El desempeño global se organizó en tres niveles: bajo, medio y alto. El nivel bajo agrupó desempeños con dificultades persistentes para sostener una postura y relacionar razones con evidencias; el nivel medio correspondió a ejecuciones parcialmente logradas, pero con inconsistencias en alguno de los componentes; y el nivel alto identificó producciones con tesis clara, argumentos pertinentes, articulación de evidencias y mayor coherencia discursiva.

Los datos disponibles corresponden exclusivamente al diagnóstico inicial. El 83,4 % de la muestra se concentró en los niveles bajo y medio, resultado que fundamenta la necesidad del MIAP como propuesta de intervención. No se presentan datos de evaluación final ni se atribuyen mejoras al modelo, porque esa fase deberá documentarse posteriormente mediante resultados reales obtenidos tras su aplicación.

El procedimiento se organizó en cuatro momentos. Primero, se sistematizaron referentes sobre discurso argumentativo, identidad cultural, oralidad afrocaribeña, pedagogías culturalmente sostenibles y formación docente. Segundo, se analizó el diagnóstico inicial de los 30 estudiantes. Tercero, se identificaron las necesidades didácticas prioritarias y se estructuraron los componentes del Modelo de Mediación Identitaria para la Argumentación Pedagógica (MIAP). Cuarto, se diseñó una secuencia didáctica de cuatro sesiones, acompañada de una matriz de coherencia y una rúbrica para orientar una futura aplicación y evaluación.

Desde el punto de vista metodológico, la propuesta evita confundir pertinencia teórica con pertinencia didáctica empírica. Los resultados disponibles permiten justificar la necesidad de intervención y orientar su diseño, pero no permiten establecer que el MIAP haya producido mejoras. Para sostener esa afirmación será necesaria una fase posterior de aplicación, con registros pre y post intervención, instrumentos consistentes y análisis de las variaciones observadas.

Resultados

Diagnóstico inicial de la competencia argumentativa

El diagnóstico inicial mostró una concentración significativa de estudiantes en los niveles bajo y medio. De los 30 participantes, 14 se ubicaron en nivel bajo, lo que representa el 46,7 % de la muestra; 11 estudiantes alcanzaron un nivel medio, equivalente al 36,7 %; y 5 estudiantes se situaron en nivel alto, correspondientes al 16,6 %. En conjunto, los niveles bajo y medio agruparon al 83,4 % de los estudiantes.

La distribución obtenida evidencia una necesidad formativa relevante. El predominio del nivel bajo indica dificultades para organizar una postura argumentativa estable y sostenerla mediante razones y evidencias; el nivel medio sugiere que una parte importante del grupo posee recursos iniciales, pero requiere apoyo para fortalecer la coherencia, la

contraargumentación y la relación entre evidencia y conclusión. El reducido porcentaje de estudiantes en nivel alto muestra que el dominio integral de estas operaciones todavía no se encuentra generalizado en la muestra.

Estos resultados justifican una intervención didáctica que avance de manera progresiva desde la lectura crítica y la identificación de posiciones hasta la producción de argumentos propios. La propuesta no debe limitarse a enseñar una fórmula textual, sino crear situaciones en las que los futuros docentes tengan que tomar posición ante problemas culturalmente significativos, seleccionar evidencias, responder a objeciones y traducir posteriormente esa experiencia a decisiones pedagógicas.

La identidad cultural caribeña ofrece un campo especialmente pertinente para este propósito porque reúne memorias, lenguajes, expresiones artísticas, tensiones raciales, migraciones, mestizajes y formas de resistencia que admiten interpretaciones diversas. Su utilización como mediación permite conectar el aprendizaje del discurso argumentativo con problemas que exigen contextualización, sensibilidad cultural y capacidad para sostener desacuerdos de manera fundamentada.

Tabla 2. Nivel inicial de competencia argumentativa de los estudiantes. Fuente: elaboración propia a partir del diagnóstico aplicado (n = 30).

Nivel de desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	14	46,7 %
Medio	11	36,7 %
Alto	5	16,6 %
Total	30	100 %

Fuente: elaboración propia

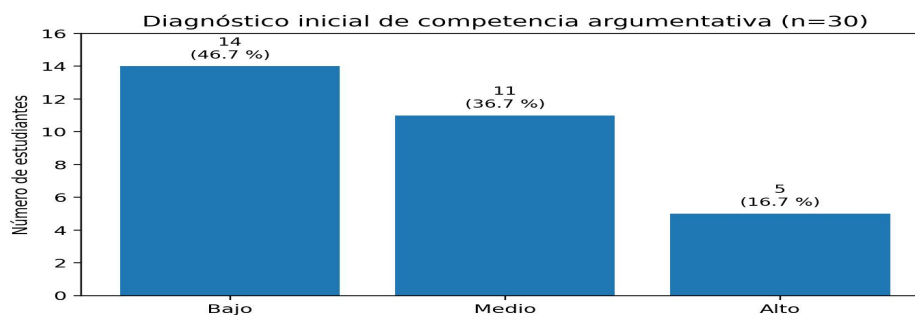


Figura 1. Distribución del diagnóstico inicial de competencia argumentativa. Fuente: elaboración propia.

Argumentar como práctica discursiva, epistémica e identitaria

El primer resultado teórico consiste en ampliar la noción de argumentación. Una enseñanza centrada exclusivamente en la plantilla tesis-argumentos-conclusión puede facilitar la organización inicial, pero resulta insuficiente para formar sujetos capaces de participar en controversias complejas. Argumentar implica seleccionar evidencias, anticipar objeciones, valorar la solidez de las razones y reconocer que las posiciones se construyen dentro de marcos sociales e institucionales.

Ucar-Longford, et al. (2024) evidencian que el andamiaje explícito puede mejorar componentes como evidencia, teoría alternativa y contraargumento en futuros docentes. El hallazgo es especialmente relevante para la propuesta porque justifica que la secuencia no se limite a pedir “un ensayo”, sino que enseñe a descomponer el proceso argumentativo en acciones observables y revisables.

Lederer, et al. (2024) muestran que el juicio sobre evidencias causales constituye una competencia específica en la formación docente. Esto implica que los estudiantes no deben valorar una fuente únicamente por su autoridad aparente, sino por la relación entre evidencia y conclusión. En una actividad sobre identidad cultural, esta precaución evita que opiniones ampliamente compartidas se presenten como hechos o que afirmaciones sobre grupos culturales se generalicen sin respaldo.

Brañez-Medina (2024) agrega una dimensión crítica: la escritura argumentativa universitaria también participa en la construcción de identidades académicas. Cuando los estudiantes son entrenados únicamente para recolectar “fuentes confiables” y organizar esquemas, su voz puede reducirse a una función administrativa. La propuesta MIAP responde a esta tensión al mantener el rigor evidencial, pero exigir que el estudiante explicita su posicionamiento y reflexione sobre los marcos culturales desde los que interpreta.

Identidad cultural caribeña como mediación y no como contenido folclórico

El segundo resultado establece que la identidad cultural puede funcionar como mediación didáctica cuando organiza preguntas, fuentes y problemas, y no solo como tema decorativo. Desde Hall (1990), la identidad se comprende como proceso de producción y

posicionamiento. En consecuencia, enseñar identidad caribeña supone analizar tanto herencias compartidas como tensiones, desplazamientos, mezclas y disputas.

Glissant (1997) permite ampliar esta comprensión mediante la idea de relación. El Caribe puede estudiarse como entramado de conexiones, migraciones, lenguas, memorias y resistencias, sin reducirlo a una esencia homogénea. Para la formación docente, esta perspectiva resulta particularmente fecunda porque obliga a problematizar categorías como “lo caribeño”, “lo afrocaribeño” o “lo popular”, preguntando quién las define y con qué efectos.

Las pedagogías culturalmente sostenibles ofrecen un marco pedagógico compatible. París & Alim (2017) proponen superar enfoques que solo “responden” a la diversidad y avanzar hacia prácticas que sostengan repertorios culturales y lingüísticos históricamente marginados. Gans, et al. (2025) muestran que estas prácticas pueden coexistir con metodologías activas en aulas universitarias. La consecuencia didáctica es clara: las voces culturales deben entrar al aula como fuentes legítimas de análisis, pero también ser sometidas a discusión crítica.

La interculturalidad constituye un puente complementario. Zambrano, et al. (2025) documentan actividades orientadas al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural. Su aporte refuerza la idea de que la identidad puede convertirse en experiencia de aprendizaje cuando se trabaja mediante interacción, reflexión y producción, en lugar de limitarse a definiciones abstractas.

Oralidad afrocaribeña, humor y construcción de argumentos

El material base identifica en las estampas seleccionadas recursos como humor, ironía, musicalidad, registros coloquiales y construcción de personajes. Desde una perspectiva didáctica, estos elementos pueden leerse como decisiones retóricas. El humor puede funcionar como mecanismo de distanciamiento o crítica; la ironía puede cuestionar una norma sin formular una acusación directa; el registro coloquial puede producir cercanía y legitimidad; la musicalidad organiza expectativas y énfasis.

Esta lectura permite convertir un texto cultural en objeto de análisis argumentativo. El estudiante puede preguntarse qué posición se construye, qué valores se presuponen, qué audiencia se imagina, qué evidencia se ofrece y qué recursos buscan persuadir. De esta

forma, la argumentación deja de identificarse únicamente con el ensayo académico escrito y se reconoce en prácticas orales, performativas y estéticas.

El análisis debe incluir una dimensión crítica de la representación. Algunos personajes y expresiones pueden reproducir estereotipos, subvertirlos mediante sátira o hacer ambas cosas simultáneamente según el contexto de recepción. La tarea del estudiante no consiste en clasificar rápidamente la pieza como “racista” o “antirracista”, sino en construir una interpretación basada en el lenguaje, el contexto y los efectos posibles.

La oralidad ofrece además una oportunidad para trabajar contraargumentación. Dos grupos pueden sostener lecturas diferentes sobre la misma stampa y responderse mutuamente. Esta dinámica obliga a distinguir entre desacuerdo y refutación: un contraargumento no es repetir una opinión opuesta, sino identificar una razón del otro y responderla con evidencia o razonamiento pertinente.

Formación docente, justicia social y transferencia pedagógica

El cuarto resultado sitúa la propuesta en la formación profesional. El futuro docente no debe limitarse a producir un microensayo competente; necesita aprender a transformar el análisis realizado en decisiones de enseñanza. La transferencia pedagógica constituye por ello una dimensión explícita del modelo.

Hewko (2025) señala que el desarrollo de prácticas culturalmente sostenibles depende de experiencias de aprendizaje, apoyos y reflexión sistemática. Sun (2026) muestra que la formación de profesores puede integrar pedagogías culturalmente sostenibles y educación para la justicia social cuando los estudiantes participan en experiencias contextualizadas. Estos aportes justifican que la secuencia termine con un momento metadidáctico: cada participante diseña una actividad escolar y explica qué pretende desarrollar, qué riesgos culturales anticipa y cómo moderaría el diálogo.

El tratamiento del racismo requiere especial cuidado. El aula no debe convertirse en un espacio de exposición forzada de experiencias personales ni de reproducción de insultos o estereotipos bajo la excusa del análisis. El docente debe establecer acuerdos de interacción, contextualizar vocabulario sensible y ofrecer alternativas de participación. La crítica cultural necesita combinar apertura al conflicto intelectual con cuidado ético de las personas.

La transferencia también exige considerar contextos diversos. Una actividad basada en oralidad afrocaribeña puede adaptarse a comunidades con repertorios distintos si se conserva el principio metodológico: seleccionar una manifestación cultural situada, analizar su discurso, identificar tensiones identitarias y producir argumentación fundamentada. Por ello, la propuesta posee potencial de adaptación más allá del corpus específico.

Modelo de Mediación Identitaria para la Argumentación Pedagógica (MIAP)

Como síntesis de los resultados se propone el Modelo de Mediación Identitaria para la Argumentación Pedagógica (MIAP), concebido como una herramienta didáctica para articular identidad cultural, razonamiento crítico y producción del discurso argumentativo en la formación docente. La noción de mediación identitaria expresa que la cultura no opera como un contenido ornamental, sino como un marco de significación desde el cual el estudiante interpreta, contrasta evidencias, formula posiciones y construye argumentos con proyección pedagógica. El modelo no constituye una taxonomía rígida, sino una secuencia flexible de mediaciones que puede reorganizarse según el corpus cultural, el nivel formativo y las características del contexto educativo.

El MIAP se organiza en cinco componentes interrelacionados. El primero es la contextualización cultural, mediante la cual el estudiante reconstruye coordenadas históricas, sociales, lingüísticas y estéticas del texto o manifestación cultural seleccionada. El segundo es la lectura crítica, orientada a reconocer voces, silencios, estereotipos, relaciones de poder, recursos retóricos y posicionamientos. El tercero es la construcción argumentativa, que comprende formulación de tesis, selección y jerarquización de evidencias, elaboración de razones y reconocimiento de supuestos.

El cuarto componente corresponde al diálogo y la contraargumentación, donde las posiciones se confrontan mediante reglas explícitas de respeto, escucha y fundamentación. El quinto es la transferencia pedagógica, mediante la cual el futuro docente transforma lo aprendido en una situación de enseñanza: diseña una actividad, anticipa posibles tensiones culturales y discursivas, prevé apoyos y define criterios para valorar la calidad de la argumentación. De este modo, el MIAP articula la dimensión identitaria con la competencia discursiva y la responsabilidad profesional del docente.

La lógica interna del modelo puede sintetizarse de la siguiente manera: identidad cultural situada → contextualización → lectura crítica → construcción de tesis y evidencias → diálogo y contraargumentación → transferencia pedagógica. Esta secuencia expresa una progresión desde la comprensión del contexto hacia la producción de una actuación docente argumentada y culturalmente responsable.

Tabla 3. Secuencia progresiva contextual argumental

Componente	Propósito	Preguntas clave	Producto
Contextualización cultural	Situar la manifestación cultural en tiempo, espacio y relaciones sociales	¿De dónde surge? ¿Qué memorias y conflictos moviliza?	Ficha contextual
Lectura crítica	Analizar voces, recursos y relaciones de poder	¿Quién habla? ¿Cómo se representa al otro? ¿Qué se silencia?	Matriz de análisis
Construcción argumentativa	Organizar una posición fundamentada	¿Cuál es mi tesis? ¿Qué evidencia la respalda?	Esquema argumentativo
Diálogo y contraargumentación	Contrastar razones y revisar posiciones	¿Qué objeción sólida existe? ¿Cómo respondo?	Debate / réplica escrita
Transferencia pedagógica	Convertir el aprendizaje en diseño docente	¿Cómo enseñaría esto sin folclorizar ni estereotipar?	Actividad didáctica

Fuente: elaboración propia.

Secuencia didáctica propuesta

La secuencia mantiene la estructura de cuatro sesiones presente en el documento base, pero reorganiza sus propósitos y actividades para reforzar la progresión argumentativa, la lectura crítica y la transferencia pedagógica.

Sesión 1. Identidad, argumentación y posicionamiento

Propósito: comprender la argumentación como práctica social y vincularla con procesos de identidad cultural. La sesión comienza con una situación polémica breve relacionada con representación cultural en educación. Los estudiantes escriben una posición inicial de 100 a 150 palabras sin consultar fuentes. Este texto funciona como diagnóstico de tesis, razones y supuestos.

Posteriormente se desarrolla una clase dialogada sobre identidad cultural caribeña, interculturalidad y pedagogía culturalmente sostenible. En grupos, los estudiantes analizan un texto teórico breve y construyen un mapa de tensiones: pertenencia/diferencia;

preservación/transformación; representación/estereotipo; cultura/poder. El cierre consiste en revisar la posición inicial e identificar qué afirmaciones requieren evidencia.

Producto: párrafo argumentativo diagnóstico y mapa conceptual. Evidencia de aprendizaje: capacidad para formular una tesis inicial y distinguir opinión, razón y evidencia.

Sesión 2. Oralidad, racialización y lectura crítica

Propósito: analizar críticamente una o dos estampas seleccionadas de Luis Carbonell como textos culturales situados. La actividad se organiza mediante audición o lectura, según disponibilidad y condiciones de derechos de uso. El docente proporciona información contextual mínima y evita anticipar una interpretación cerrada.

Los equipos aplican una guía de análisis con cinco focos: voz y destinatario; personajes y representaciones; registro lingüístico; humor, ironía y musicalidad; y tensiones identitarias. Cada afirmación debe vincularse con una evidencia del fragmento. Los grupos preparan una conclusión provisional sobre si la pieza reproduce, negocia o subvierte determinados estereotipos, justificando su decisión.

En la puesta en común, el docente introduce categorías como racialización, estereotipo, representación y memoria. El cierre consiste en una escritura reflexiva breve que responda: ¿qué cambió en mi interpretación después de escuchar otras lecturas? Esta pregunta introduce metacognición y apertura a la revisión de posiciones.

Sesión 3. De la interpretación al microensayo argumentativo

Propósito: transformar el análisis cultural en una estructura argumentativa académica. Los estudiantes examinan un microensayo modelo e identifican tesis, razones, evidencias, contraargumento, respuesta y conclusión. Se enfatiza que los conectores no producen por sí solos coherencia: la relación lógica debe existir antes de ser señalada lingüísticamente.

Cada estudiante formula una pregunta debatible vinculada con las piezas analizadas, por ejemplo: ¿en qué condiciones una manifestación humorística puede cuestionar estereotipos raciales sin reproducirlos? A partir de la pregunta construye una tesis provisional, dos argumentos, una objeción razonable y una respuesta. Debe integrar al menos una evidencia del corpus y una fuente teórica.

El docente ofrece una plantilla flexible: introducción contextual y tesis; argumento 1 con evidencia y explicación; argumento 2 con evidencia y explicación; contraargumento y respuesta; conclusión con implicación pedagógica. El carácter flexible es importante para evitar que la estructura se convierta en fórmula mecánica.

Producto: esquema argumentativo y primer borrador de 600 a 800 palabras.

Sesión 4. Revisión, producción y transferencia pedagógica

Propósito: revisar el microensayo mediante retroalimentación entre pares y proyectar el aprendizaje a la práctica docente. La revisión se organiza con una rubrica breve. Cada revisor debe señalar una fortaleza, una pregunta crítica y una recomendación vinculada con evidencia.

Los estudiantes producen la versión final del microensayo y, posteriormente, diseñan una actividad escolar de 20 a 30 minutos inspirada en el mismo principio metodológico: utilizar una manifestación cultural como detonante para argumentar. La actividad debe declarar objetivo, material, pregunta polémica, forma de participación, apoyo para estudiantes que lo requieran y criterios de evaluación.

La socialización final se centra en el rol del docente como mediador. Se discuten preguntas como: ¿qué haría si un estudiante utiliza un estereotipo ofensivo?, ¿cómo distinguir una controversia pedagógicamente productiva de una situación que vulnera a un compañero?, ¿qué fuentes culturales son apropiadas para cada edad?, ¿cómo evitar presentar una cultura como homogénea?

Producto: microensayo final y diseño de actividad didáctica.

Tabla 4. Matriz de coherencia de la propuesta

Problema formativo	Principio	Acción didáctica	Resultado esperado
Argumentación reducida a estructura formal	Argumentación como práctica epistémica	Análisis de evidencia, supuestos y contraargumentos	Posiciones mejor fundamentadas
Identidad tratada de forma folclórica	Cultura como proceso y conflicto	Lectura crítica de representaciones y memorias	Comprensión situada de la identidad
Escasa voz del estudiante	Posicionamiento reflexivo	Escritura diagnóstica, debate y revisión	Mayor agencia discursiva
Dificultad para transferir a	Metadidáctica	Diseño de actividad escolar	Proyección profesional

la docencia			
Riesgo de reproducir estereotipos	Mediación ética	Acuerdos, contextualización y análisis de lenguaje	Participación crítica y respetuosa

Fuente: elaboración propia.

Evaluación del aprendizaje

La evaluación se concibe como proceso formativo y no como calificación exclusiva del producto final. Se recogen evidencias durante las cuatro sesiones: diagnóstico inicial, matriz de análisis, esquema argumentativo, borrador, retroalimentación entre pares, microensayo final y diseño pedagógico.

La rubrica debe distinguir dimensiones discursivas, epistémicas, culturales y profesionales. Esta diferenciación permite evitar que un texto reciba alta valoración solo por corrección gramatical o, en sentido contrario, por expresar una posición socialmente deseable sin argumentación suficiente.

Tabla 5. Evidencias por sesiones

Criterio	Nivel alto	Nivel medio	Nivel inicial
Tesis y posicionamiento	Tesis precisa, debatible y sostenida de forma consistente	Tesis identificable pero amplia o parcialmente sostenida	Postura ambigua o descriptiva
Evidencias	Fuentes y fragmentos pertinentes, explicados en relación con la tesis	Evidencia pertinente con explicación parcial	Evidencia escasa, decorativa o no vinculada
Contraargumentación	Reconoce una objeción sólida y responde de forma razonada	Menciona objeción pero la respuesta es limitada	No considera perspectivas alternativas
Coherencia	Argumentos articulados y progresión lógica clara	Coherencia general con algunas rupturas	Ideas yuxtapuestas o repetitivas
Lectura cultural crítica	Problematiza identidad, representación y poder sin simplificaciones	Reconoce tensiones pero con análisis parcial	Reproduce descripciones o estereotipos sin examen
Transferencia pedagógica	Diseña una actividad viable, ética y contextualizada	Actividad pertinente con aspectos por precisar	Actividad genérica o desconectada del análisis

Fuente: elaboración propia.

Condiciones de implementación y profundización del MIAP

La pertinencia del Modelo de Mediación Identitaria para la Argumentación Pedagógica no depende únicamente de la secuencia de actividades que lo integra, sino de las condiciones pedagógicas que permiten que la identidad cultural funcione como mediación para pensar, discutir y producir conocimiento. En consecuencia, su aplicación exige superar

dos reducciones frecuentes: tratar la cultura como un repertorio de rasgos folclóricos y concebir la argumentación como una estructura formal separada de los conflictos, memorias y posiciones desde las cuales los sujetos hablan. El MIAP articula ambos componentes mediante tareas que obligan al estudiante a interpretar discursos culturalmente situados, justificar una posición y revisar críticamente los supuestos que sostienen sus argumentos.

Esta articulación adquiere especial relevancia en la formación inicial del profesorado. El futuro docente no solo necesita dominar la estructura de un ensayo, distinguir tesis y argumentos o utilizar conectores; requiere aprender a gestionar conversaciones en las que aparecen desacuerdos, experiencias identitarias, memorias colectivas y desigualdades. Ucar-Longford, et al. (2024) muestran que el desarrollo de la argumentación en docentes en formación mejora cuando existe un andamiaje intencional y progresivo. Desde esta perspectiva, el MIAP asume que la competencia argumentativa debe construirse mediante modelización, práctica guiada, retroalimentación, revisión y transferencia a situaciones de enseñanza.

Mediación identitaria y pedagogía culturalmente sostenible

La primera condición consiste en comprender la mediación identitaria como un proceso de interpretación y no como una simple selección temática. Incorporar oralidad, memoria, racialidad, prácticas artísticas o expresiones lingüísticas del Caribe no garantiza por sí mismo una enseñanza culturalmente pertinente. La diferencia aparece cuando esos contenidos se convierten en problemas de lectura: quién habla, desde qué posición, qué relaciones de poder están implicadas, qué representaciones se legitiman y cuáles se cuestionan. Esta mirada coincide con las pedagogías culturalmente sostenibles, que proponen preservar y desarrollar los repertorios culturales y lingüísticos de las comunidades en lugar de utilizarlos únicamente como elementos motivacionales (Paris & Alim, 2017).

En el MIAP, la identidad cultural caribeña funciona como contexto de producción de sentido. Esto significa que los estudiantes deben reconocer la pluralidad del Caribe y evitar representarlo como una unidad homogénea. El mestizaje, la afrodescendencia, las migraciones, las lenguas, las religiosidades y las prácticas artísticas se han configurado

mediante relaciones históricas complejas. Glissant (1997) ofrece una referencia pertinente para comprender la identidad caribeña desde la relación, la movilidad y la multiplicidad, mientras Hall (1990) advierte que la identidad cultural no debe entenderse como una esencia fija, sino como una posición construida históricamente.

Desde el punto de vista didáctico, esta concepción implica que el docente debe presentar diversidad de voces y evitar que una sola obra, autor o tradición se convierta en representación total de la región. Las estampas seleccionadas pueden actuar como detonantes analíticos, pero necesitan dialogar con otros textos, testimonios, imágenes, estudios y producciones culturales. El contraste amplía el horizonte interpretativo y permite que el estudiante formule argumentos más complejos. También reduce el riesgo de reproducir estereotipos mientras se pretende analizarlos.

La mediación identitaria requiere, además, una actitud ética ante el desacuerdo. Cuando se trabajan temas vinculados con racismo, discriminación, memoria o pertenencia, las discusiones pueden activar experiencias personales. El docente debe establecer reglas de participación que diferencien la crítica de ideas de la descalificación de personas, exijan fundamentación y reconozcan el derecho a revisar una postura. Estas condiciones convierten la argumentación en práctica democrática y no únicamente en ejercicio lingüístico.

Alfabetización argumentativa crítica en entornos digitales

La segunda condición responde a la transformación de los escenarios comunicativos contemporáneos. Los estudiantes reciben y producen argumentos en redes sociales, plataformas de video, medios digitales, foros y entornos de aprendizaje. En esos espacios, las afirmaciones suelen circular de manera fragmentada, mezcladas con recursos visuales, datos descontextualizados, apelaciones emocionales y estrategias de viralización. Por ello, enseñar argumentación en la universidad exige ampliar el análisis más allá del ensayo escrito y formar criterios para valorar evidencias en formatos multimodales.

Lederer, et al. (2024) destacan la importancia de que los futuros docentes aprendan a valorar la calidad del respaldo evidencial en argumentos sobre temas educativos. Este criterio es especialmente pertinente para el MIAP: no basta con que el estudiante sostenga una postura culturalmente sensible; debe justificarla mediante evidencias pertinentes y

distinguir entre ejemplo, opinión, dato, testimonio e interpretación. El uso de fuentes sobre identidad y racialización permite ejercitar esta evaluación en problemas con relevancia social real.

Una ampliación del modelo puede incorporar tareas de verificación digital. Por ejemplo, ante una publicación sobre identidad caribeña, el estudiante puede identificar la tesis implícita, rastrear la fuente de una cifra, analizar la selección de imágenes, reconocer generalizaciones y construir una respuesta argumentada. Otra actividad posible consiste en comparar la representación de una misma práctica cultural en un texto académico, una noticia y una publicación en redes. El objetivo no es tecnificar el modelo, sino trasladar las operaciones argumentativas a los medios donde hoy se disputa buena parte del significado público de la cultura.

La producción multimodal también puede incorporarse como evidencia de aprendizaje. Un podcast argumentativo, una cápsula audiovisual o una infografía crítica pueden exigir la misma calidad de tesis, evidencias y contraargumentos que un microensayo. Lo esencial es mantener criterios comunes de rigor. De este modo, el MIAP puede adaptarse a diferentes formas de expresión sin perder su núcleo: interpretar culturalmente, tomar posición, fundamentar y dialogar con posiciones alternativas.

Andamiaje docente, retroalimentación y progresión de la competencia

La tercera condición corresponde al andamiaje. La argumentación compleja no surge de una consigna general del tipo 'opine y justifique'. Requiere que el docente haga visibles las operaciones cognitivas y discursivas implicadas. La secuencia propuesta avanza desde la identificación de representaciones y voces hacia la formulación de tesis, la selección de evidencias, la construcción de contraargumentos y la producción final. Esta progresión debe conservarse para evitar que el estudiante se enfrente tempranamente a una tarea de escritura cuya complejidad exceda los apoyos disponibles.

La retroalimentación constituye una pieza central. En una primera etapa puede concentrarse en la claridad de la tesis y la pertinencia de la evidencia; posteriormente en la organización, la consideración de perspectivas alternativas y la precisión lingüística. Esta retroalimentación escalonada evita corregir todos los aspectos simultáneamente y favorece

procesos de autorregulación. La revisión entre pares puede complementar la intervención docente cuando se acompaña de criterios claros y preguntas orientadoras.

Brañez-Medina (2024) subraya que argumentar en educación superior supone tensiones identitarias y epistémicas: los estudiantes no solo defienden afirmaciones, sino posiciones vinculadas con formas de conocer y de reconocerse. Por ello, la retroalimentación debe atender tanto a la solidez del razonamiento como a la manera en que se representan grupos, voces y experiencias. Una argumentación formalmente coherente puede ser pedagógicamente problemática si reproduce generalizaciones raciales o culturales no examinadas.

El componente metadidáctico distingue al MIAP de una secuencia de escritura convencional. Cada estudiante debe analizar cómo transferiría lo aprendido a su futura práctica docente. La pregunta deja de ser únicamente ¿puedo argumentar? para transformarse en ¿cómo puedo enseñar a otros a argumentar sobre temas culturalmente sensibles?. Esta transferencia conecta competencia académica y saber profesional y refuerza la pertinencia del modelo para carreras pedagógicas.

Criterios para la adaptación del MIAP a otros contextos

Aunque el modelo se construye a partir de la identidad cultural caribeña y de la oralidad afrocaribeña, su estructura puede transferirse a otros contextos si se conserva la lógica de mediación identitaria. La transferencia no consiste en reproducir los mismos textos, sino en seleccionar expresiones culturales significativas para la comunidad educativa y someterlas a análisis crítico. En otros escenarios podrían utilizarse narrativas indígenas, memorias migratorias, patrimonio oral, músicas locales, testimonios comunitarios o debates sobre lenguas y territorio.

La adaptación debe cumplir al menos cinco condiciones: pertinencia cultural, disponibilidad de fuentes, pluralidad de perspectivas, posibilidad real de controversia argumentada y relación con el perfil profesional de los estudiantes. Hewko (2025) destaca que las prácticas culturalmente sostenibles se desarrollan mediante procesos de aprendizaje docente y reflexión sobre el contexto, mientras Gans, et al. (2025) muestran la presencia y potencial de prácticas culturalmente sostenibles y de aprendizaje activo en

aulas universitarias. Estas contribuciones respaldan la necesidad de diseñar modelos flexibles y sensibles al entorno.

La transferibilidad del MIAP no debe confundirse con universalidad. Cada contexto exigirá revisar conceptos, conflictos y repertorios. La identidad no funciona igual en todos los espacios ni posee los mismos marcadores históricos. Por ello, antes de aplicar el modelo es recomendable realizar una caracterización sociocultural del grupo y revisar posibles sensibilidades éticas relacionadas con los materiales elegidos.

Tabla 6. Condiciones para la implementación y adaptación del MIAP.

Dimensión de implementación	Pregunta orientadora	Evidencia esperada
Pertinencia cultural	¿Los materiales representan problemas y voces relevantes para el contexto?	Selección justificada de textos y fuentes plurales
Rigor argumentativo	¿Las posiciones se sostienen con razones y evidencias verificables?	Tesis, evidencias, contraargumentos y conclusión
Diálogo ético	¿El desacuerdo se gestiona sin descalificación ni estereotipos?	Participación respetuosa y revisión de posiciones
Multimodalidad	¿Las formas de expresión mantienen criterios equivalentes de calidad?	Ensayo, podcast, video o infografía argumentativa
Transferencia pedagógica	¿El futuro docente puede convertir el aprendizaje en una actividad de aula?	Diseño didáctico contextualizado

Fuente: elaboración propia.

En conjunto, estas condiciones amplían la propuesta más allá de cuatro sesiones aisladas y permiten comprender el MIAP como una estructura pedagógica susceptible de adaptación, seguimiento y evaluación. La fortaleza del modelo reside en vincular la competencia argumentativa con prácticas de lectura cultural crítica y con la futura responsabilidad profesional del docente. Su aplicación requiere, no obstante, validar la pertinencia de sus componentes y analizar empíricamente los cambios que se produzcan en las producciones argumentativas de los estudiantes.

Validación de contenido propuesta

Antes de una aplicación formal, se recomienda someter el Modelo de Mediación Identitaria para la Argumentación Pedagógica (MIAP) y la secuencia a juicio de entre cinco y siete expertos en didáctica de la lengua, formación docente, estudios culturales, interculturalidad y evaluación educativa. Los criterios pueden valorarse en escala de 1 a 5.

Los indicadores sugeridos son pertinencia, coherencia interna, claridad, actualidad teórica, tratamiento ético de la diversidad, factibilidad, potencial para desarrollar

argumentación y transferibilidad a otros contextos. Cuando se disponga de los datos, puede calcularse V de Aiken para estimar validez de contenido. Hasta contar con valoraciones reales, no corresponde presentar porcentajes ni coeficientes simulados.

Tabla 7. Indicadores

Criterio	Pregunta para expertos
Pertinencia	¿La propuesta responde al problema de desarrollo argumentativo en formación docente?
Coherencia	¿Existe correspondencia entre fundamentos, modelo, sesiones y evaluación?
Claridad	¿Las orientaciones pueden ser comprendidas y aplicadas por docentes universitarios?
Ética cultural	¿Evita folclorización, estereotipos y exposición inadecuada de experiencias?
Factibilidad	¿Puede implementarse con recursos accesibles en educación superior?
Transferibilidad	¿El principio puede adaptarse a otros repertorios culturales y contextos?

Fuente: elaboración propia.

Discusión

La propuesta presentada articula tres campos que suelen aparecer separados: enseñanza de la argumentación, identidad cultural y formación docente. Esta integración permite superar una visión técnica del discurso argumentativo y, simultáneamente, evitar una aproximación ornamental a la cultura. El argumento central es que la identidad puede convertirse en mediación para razonar cuando se presenta como problema interpretable, no como conjunto de rasgos que deben memorizarse.

Los resultados teóricos coinciden con Ucar-Longford, et al. (2024) al reconocer la necesidad de andamiajes explícitos para evidencia y contraargumentación. También dialogan con Brañez-Medina (2024), ya que la propuesta intenta preservar la voz del estudiante dentro de la exigencia académica. El microensayo no se concibe como reproducción de autoridades, sino como espacio para construir una posición informada y revisable.

La dimensión cultural se vincula con las pedagogías culturalmente sostenibles. Gans, et al. (2025) muestran que estas prácticas pueden coexistir con aprendizaje activo; Hewko

(2025) destaca la importancia de apoyos y aprendizaje profesional; y Sun (2026) conecta este enfoque con justicia social en formación de profesores de lenguas. El MIAP traduce estos principios en decisiones didácticas concretas: selección de corpus cultural, preguntas polémicas, análisis crítico, diálogo y transferencia.

La propuesta mantiene, sin embargo, una cautela importante. No todo texto cultural produce automáticamente aprendizaje crítico. Una actividad puede reproducir esencialismos si el docente presenta “la cultura caribeña” como bloque homogéneo o si asigna a estudiantes racializados la obligación de representar a un grupo. La mediación pedagógica es decisiva para que el análisis cultural se oriente hacia complejidad y no hacia clasificación identitaria.

El uso de estampas de Luis Carbonell posee valor por su riqueza oral, estética y temática, pero no debe convertir al autor en única voz del Caribe. En futuras aplicaciones conviene ampliar el corpus con autoras, voces juveniles, producciones de diferentes territorios, lenguas criollas y formas contemporáneas de oralidad. Esta pluralización mejoraría la representatividad y permitiría trabajar comparación de perspectivas.

La dimensión argumentativa también puede expandirse hacia formatos multimodales. Un podcast, debate grabado o videomensaje puede evaluarse con criterios equivalentes de tesis, evidencia y respuesta a objeciones. Esta apertura sería consistente con la centralidad de la oralidad y podría favorecer una comprensión menos restringida de la competencia argumentativa.

La transferencia pedagógica representa una fortaleza del modelo porque obliga al futuro docente a tomar decisiones profesionales. No basta con comprender un texto; debe decidir cómo convertirlo en experiencia de aprendizaje, qué preguntas formular, qué riesgos anticipar y cómo evaluar. Este momento metadidáctico conecta conocimiento disciplinar, sensibilidad cultural y juicio pedagógico.

La lectura del diagnóstico aporta un criterio empírico concreto para el diseño: la propuesta debe asumir heterogeneidad interna. Los 5 estudiantes situados en nivel alto pueden participar como interlocutores y revisores en dinámicas colaborativas, mientras los niveles medio y bajo requieren andamiajes diferenciados. Esta organización no pretende

etiquetar al alumnado, sino ajustar la complejidad de las ayudas y diversificar las oportunidades de participación.

La contribución principal del estudio se sitúa, por tanto, en la articulación entre evidencia diagnóstica y diseño didáctico. El MIAP no se presenta como modelo validado por resultados postintervención, sino como una respuesta teórico-metodológica construida a partir de un problema real identificado en el grupo. Esta distinción fortalece la transparencia científica del manuscrito y deja claramente definida la siguiente fase de investigación.

Conclusiones

El discurso argumentativo debe entenderse en la formación docente como una práctica lingüística, cognitiva, epistémica e identitaria. Su enseñanza requiere ir más allá de la estructura formal del texto para incluir selección de evidencias, contraargumentación, revisión de posiciones y conciencia de los marcos culturales desde los que se argumenta.

La identidad cultural caribeña ofrece un campo fértil para este desarrollo cuando se aborda como proceso histórico, relacional y conflictivo. Las manifestaciones de oralidad afrocaribeña pueden actuar como dispositivos de lectura crítica porque articulan lenguaje, memoria, humor, musicalidad, representación y relaciones de poder.

El Modelo de Mediación Identitaria para la Argumentación Pedagógica (MIAP) organiza esta integración mediante cinco componentes: contextualización cultural, lectura crítica, construcción argumentativa, diálogo y contraargumentación, y transferencia pedagógica. La secuencia de cuatro sesiones convierte esos componentes en una progresión que va del posicionamiento inicial al análisis cultural, la producción de un microensayo y el diseño de una actividad escolar.

La principal contribución de la propuesta radica en conectar competencia argumentativa y formación culturalmente situada sin sacrificar el rigor académico. La voz del estudiante se reconoce, pero debe sostenerse mediante razones y evidencias; la cultura se valora, pero también se problematiza; la controversia se promueve, pero dentro de condiciones éticas de respeto y cuidado.

En su estado actual, la propuesta no permite afirmar resultados empíricos. Su siguiente etapa debe ser la validación por expertos y una implementación sistemática con instrumentos de evaluación. Esa fase permitirá determinar en qué medida el modelo contribuye efectivamente al desarrollo de argumentación, reflexión crítica y capacidad de transferencia pedagógica en futuros docentes.

Referencias bibliográficas

- Brañez-Medina, R. F. (2024). Desempaquetando la argumentación: Tensiones identitarias y epistémicas en educación superior. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.djo ati>
- Gans, N., Logan, M. W., & Alexander, P. A. (2025). Exploring the presence of culturally sustaining and active learning teaching practices in college classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 162, 105055. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105055>
- Glissant, É. (1997). *Poetics of relation*. University of Michigan Press.
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 222–237). Lawrence & Wishart.
- Hewko, C. (2025). Teachers' perspectives of their development of culturally sustaining pedagogical practices: Lessons for teacher learning. *Pedagogies: An International Journal*, 20(2), 225–245. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2023.2299804>
- Lederer, A., Thomm, E., & Bauer, J. (2024). Preservice teachers' evaluation of evidential support in causal arguments about educational topics. *Frontiers in Education*, 9, 1379222. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1379222>
- Paris, D., & Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Sun, L. (2026). Integrating culturally sustaining pedagogies with social justice language education: Insights from a field-based English teacher education course. *International Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 701–713. <https://doi.org/10.1111/ijal.12807>
- Ucar-Longford, B., Hosein, A., & Heron, M. (2024). Improving pre-service teachers' argumentation skills: A holistic online scaffolding design approach. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 40(2), 76–96. <https://doi.org/10.1080/21532974.2024.2320440>

Zambrano, R. E., Coronel, M. M., Reyes, N. C., & Ortiz, W. (2025). Interculturalidad como eje transversal para fomentar el respeto a la diversidad cultural en la Educación General Básica. Reincisol, 4(7), 4796–4819.
[https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)4796-4819](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)4796-4819)