

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE COMUNICACIONES Y FILOLOGÍA
DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA



ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS: ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE
SANTANDER

Tesis doctoral presentada por

Karime Vargas Cáceres

Bajo la dirección de la doctora Luz Stella Castañeda Naranjo

Medellín, septiembre de 2022

**ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS: ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE
SANTANDER**

Karime Vargas Cáceres

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctora en Lingüística

Bajo la dirección de

Doctora Luz Stella Castañeda Naranjo

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE COMUNICACIONES Y FILOLOGÍA
DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA**

Medellín-Antioquia

2022

Agradecimientos

Deseo extender un agradecimiento especial a mi directora de tesis, la doctora Luz Stella Castañeda Naranjo, no solo por sus orientaciones académicas para la elaboración de este trabajo, sino por su calidez humana, por su respaldo y su cercanía.

También deseo expresar mi agradecimiento a la Universidad de Antioquia, a los profesores y colegas que me acompañaron a lo largo de los seminarios y coloquios; gracias por los aportes, sugerencias y precisiones teóricas y metodológicas.

Expreso mi gratitud a los estudiantes de la Universidad Industrial de Santander con quienes se llevó a cabo este trabajo.

Agradezco a toda mi familia por el acompañamiento y la motivación constante: a mi hija, a mi esposo, a mis amorosos padres y a mis hermanos.

Finalmente, agradezco a Dios por ser mi ayuda, mi guía y mi fortaleza espiritual.

Tabla de contenido

Resumen	13
Abstract.....	14
Introducción.....	15
1. Problematización.....	17
1.1 Delimitación y planteamiento del problema	17
1.2 Objetivos	22
1.3 Justificación.....	23
1.4 Alcances, limitaciones, proyecciones y productos derivados	25
2. Antecedentes	29
2.1 Trabajos relacionados con argumentación y variables sociales	29
2.2 Trabajos relacionados con fuerza argumentativa.....	33
2.3 Trabajos relacionados con lecturabilidad.....	37
2.4 Trabajos relacionados con TTR. Variabilidad léxica.....	38
3. Marco teórico.....	39
3.1. Sociolingüística.....	39
3.1.1 Estrato.....	40
3.1.2 Edad.....	41
3.1.3 Género.....	42
3.2 Argumentación.....	43
3.2.1 Estructura argumentativa y diferencia de opinión.....	46
3.2.4 Estrategia discursiva.....	48

3.2.5 Estrategia y superestructura textual.....	50
3.3. Lingüística textual.....	61
3.3.1 Variable índice de nebulosidad (In)	63
3.3.2 Variable relación Type/Token (TTR).....	65
3.3.3 Tiempo de escritura	66
4. Metodología.....	67
4.1 Enfoque, alcance y tipo de investigación.....	67
4.2 Participantes y muestreo	69
4.3 Descripción de los datos hallados en el cuestionario sociocultural	70
4.3 Hipótesis.....	78
Hipótesis Nula (H0):.....	78
4.4 Variables	79
4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	81
4.5.1 El cuestionario	81
4.5.2 La prueba de escritura	84
4.6 Recolección de los datos	89
4.7 El corpus	90
4.8 Procesamiento de los datos	91
4.9 Aspectos éticos de la investigación.....	91
4.10 Validación de análisis	92
5. Análisis de las estrategias discursivas	94
5.1 Clase de títulos	94
5.2 La tesis	97
5.3 Las clases de argumentos	106

5.3.1 Experiencias personales y por ejemplificaciones	108
5.3.2 Ironías y en preguntas retóricas	110
5.3.3 Analogías y por comparaciones.....	112
5.3.4 Autoridades, datos y hechos	115
5.3.5 Argumentos causales	117
5.3.6 Contraargumentaciones	119
5.4 Algunas falencias en la producción de los textos.....	121
5.4.1 Falencias relacionadas con el uso de signos de puntuación	121
5.4.2 Falencias relacionadas con la ortografía.....	127
5.4.3 Falencias relacionadas con la concordancia y el régimen	129
5.4.4 Falencias relacionadas con la estructura textual.....	131
6. Propuesta para calcular la Fuerza Argumentativa (FA)	133
6.1 ¿Qué se entiende por fuerza argumentativa en esta propuesta?	133
6.2 La falacia argumentativa y su relación inversamente proporcional a la FA	136
6.3 Algoritmo matemático para calcular la fuerza argumentativa.	139
7. Correlación de variables textuales y discursivas con variables sociales	148
7.1 Análisis descriptivo de las variables	148
7.1.1 Estrato sociocultural-Posestratificación	148
7.1.2 Edad.....	151
7.1.3 Género.....	152
7.1.4 Tipo de estructura argumentativa	153
7.1.5. Índice de nebulosidad (Inebul)	157
7.1.6 Relación Type/Token	159
7.1.7 Tiempo de escritura	159

7.1.8 Fuerza argumentativa	160
7.2 Prueba de normalidad.....	162
7.3 Correlación de variables.....	163
7.3.1 Género y edad con respecto a la FA	165
7.3.2. Estrato y el tiempo de escritura con respecto a la FA	166
7.3.3. Fuerza argumentativa, variación léxica, nebulosidad y estrato.....	167
7.3.4 Fuerza argumentativa y tiempo de escritura.....	168
7.3.5 Fuerza argumentativa y estrato.....	169
7.3.6 Edad y el género con respecto al índice de nebulosidad	170
7.3.7 Estrato y tiempo de escritura con respecto al índice de nebulosidad	171
7.3.8 Estrato, edad y género con respecto al TTR.....	172
7.3.9 Edad, género y estrato con respecto al tipo de estructura argumentativa..	173
7.4 Análisis de casos	175
7.4.1 Valores extremos con respecto a la FA	175
7.4.2 Estudiantes de nacionalidad venezolana y apreciaciones sobre el tema ...	177
8. Conclusiones.....	178
Bibliografía.....	184
Anexos	206

Lista de Tablas

Tabla 1. Productos académicos derivados del trabajo doctoral.....	27
Tabla 2. Clasificación de la investigación según criterios, niveles y tipos.	67
Tabla 3. Distribución de la muestra según variables sociales	70
Tabla 4. Datos en el cuarto eje temático del cuestionario.	72
Tabla 5. Datos en el quinto eje temático del cuestionario.	74
Tabla 6. Caracterización de las variables.	79
Tabla 7. Intervalos de valores de las variables.	79
Tabla 8. Perfil de los jueces evaluadores del cuestionario.	81
Tabla 9. Puntaje líneas de corte, UIS. Nov 2017-feb 2022	85
Tabla 10. Estrategias discursivas analizadas en el corpus.....	94
Tabla 11. Títulos de los textos argumentativos del corpus	94
Tabla 12. Clasificación de los títulos del corpus.	95
Tabla 13. Clasificación de las tesis según la estrategia para introducirla.....	98
Tabla 14. Frecuencias en el uso de estrategias para introducir la tesis.	103
Tabla 15. Frecuencias en los tipos de argumentos dentro del corpus.....	107
Tabla 16. Ejemplos de argumentos basados en experiencias personales.	108
Tabla 18. Ejemplos de argumentos basados en ejemplificaciones.	109
Tabla 19. Ejemplos de argumentos basados en ironías.	110
Tabla 20. Ejemplos de argumentos basados en preguntas retóricas.	111
Tabla 21. Ejemplos de argumentos basados en analogías.	112
Tabla 22. Ejemplos de argumentos basados en comparaciones.	113

Tabla 23. Ejemplos de argumentos de autoridad.....	115
Tabla 24. Ejemplos de argumentos basados en datos y hechos.	116
Tabla 25. Ejemplos de argumentos causales.	117
Tabla 26. Ejemplos de argumentos basados en contraargumentaciones.....	119
Tabla 27. Porcentaje de uso de los signos de puntuación.....	122
Tabla 28. Falencias en el uso de la coma.	123
Tabla 29. Falencias en el uso de punto.....	124
Tabla 30. Falencias en el uso de los dos puntos.	125
Tabla 31. Falencias en el uso de punto y coma.	126
Tabla 32. Principales falencias ortográficas.	127
Tabla 33. Errores de concordancia en el corpus.....	129
Tabla 34. Errores de régimen en el corpus.	130
Tabla 35. Ejemplos de falacias argumentativas.	141
Tabla 36. Porcentaje de estudiantes por estrato: universidad, escuela y asignatura.....	148
Tabla 37. Posestratificación a partir de los puntajes.	150
Tabla 38. Comparación porcentajes estrato vs posestratificación.....	150
Tabla 39. Porcentaje de estudiantes según grupo etario del programa académico.....	151
Tabla 40. Frecuencias de la variable edad.....	152
Tabla 41. Porcentaje de hombres y mujeres en el programa y en el caso de estudio.....	152
Tabla 42. Frecuencias de la variable estructura argumentativa.....	153
Tabla 43. Frecuencias de la variable índice de nebulosidad.....	157
Tabla 44. Comparación de casos extremos según índice de nebulosidad	158
Tabla 45. Frecuencias de la variable relación Type/Token.....	159
Tabla 46. Frecuencias de la variable tiempo de escritura.....	159

Tabla 47. Tipo de argumentos, tipo argumentativa de estructura y cualificadores modales.	161
Tabla 48. Frecuencias de la variable fuerza argumentativa.....	161
Tabla 49. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk.	162
Tabla 50. Correlación estrato y fuerza argumentativa.....	163
Tabla 51. Valores de correlación Rho de Spearman.	164
Tabla 52. Análisis de casos representativos.	175

Lista de Figuras

Figura 1. Detonantes para la redacción del texto argumentativo. Parte 1.	86
Figura 2. Detonantes para la redacción del texto argumentativo. Parte 2.	87
Figura 3. Nivel de concordancia de los jueces validadores de análisis	92
Figura 4. Ejemplo de esquematización del texto argumentativo (T1).....	97
Figura 5. Porcentajes de participación dentro del cálculo de la Fuerza Argumentativa	144
Figura 6. Comparación estrato vs posestratificación.....	151
Figura 7. Ejemplo de estructura de argumentación simple.	153
Figura 8. Ejemplo de estructura de argumentación múltiple.....	154
Figura 9. Ejemplo de estructura de argumentación coordinada.	155
Figura 10. Ejemplo de estructura de argumentación subordinada.	156
Figura 11. Cruce de variables género y edad con respecto a la FA.....	165
Figura 12. Cruce de variables estrato y tiempo de escritura respecto a la FA.....	166
Figura 13. Fuerza argumentativa, índice de variación léxica, índice de nebulosidad y estrato	167
Figura 14. Cruce de variables fuerza argumentativa y tiempo de escritura	168
Figura 15. Cruce de variables fuerza argumentativa y estrato	169
Figura 16. Cruce de variables género y edad con respecto al índice de nebulosidad.....	170
Figura 17. Estrato y tiempo de escritura con respecto al índice de nebulosidad.....	171
Figura 18. Cruce de variables estrato, edad y género con respecto a TTR	172
Figura 19. Edad, género y estrato con respecto al tipo de estructura argumentativa	173
Figura 20. Promedio académico y tiempo de escritura	174

Lista de Anexos

Anexo A. Cuestionario sociocultural	206
Anexo B. Manual de codificación del cuestionario sociocultural	211
Anexo C. Rúbrica para evaluar el cuestionario por parte de los jueces expertos	218
Anexo D. Concepto evaluador E1	221
Anexo E. Concepto del evaluador E2.....	225
Anexo F. Concepto del evaluador E3.....	228
Anexo G. Recomendaciones dadas en la prueba piloto.....	231
Anexo H. Consentimientos informados.....	232
Anexo I. Corpus.....	233
Anexo J Esquematizaciones textos argumentativos.....	236
Anexo K. Relación entre reglas de argumentación y falacias argumentativas.....	237

Resumen

Se determinó el desempeño argumental de acuerdo con variables como el tipo de disputa, la fuerza argumentativa, el índice de nebulosidad y la relación *type/token*, según variables sociales como el estrato sociocultural, el género y la edad en un grupo de licenciatura de la Universidad Industrial de Santander; se describieron las estrategias discursivas de tipo argumentativo y se propuso un algoritmo matemático para calcular la fuerza argumentativa en la producción de textos académicos universitarios. El enfoque pragmadialéctico es el principal referente teórico para el análisis de la argumentación. Se empleó un cuestionario y una prueba de escritura que tuvo como detonante la situación de profesionalización docente en Colombia. La metodología se basó en el enfoque mixto de investigación en el que se combinó el estudio de caso, desde el enfoque cualitativo, y los estudios correlacionales, desde lo cuantitativo.

Se encontraron diversas estrategias argumentativas dependiendo de cada parte superestructural de los textos: en los títulos, en los planteamientos centrales y en los argumentos. También se hallaron falencias a nivel microestructural y argumentativo. En los resultados correlacionales no se hallaron diferencias generales en la producción de los textos con respecto a las variables seleccionadas. Se propuso un algoritmo matemático para calcular la fuerza argumentativa de las producciones. Este estudio hace énfasis en la necesidad de tener en cuenta las variables sociales en la producción de textos en la universidad para generar alternativas que contribuyan a orientar estas prácticas escriturales.

Palabras clave: variables sociales, argumentación escrita, sociolingüística, fuerza argumentativa, índice de nebulosidad, relación *type/token*

Abstract

Argument performance was determined according to variables such as the type of dispute, the argumentative force, the nebulosity index and the type/token relationship, according to social variables such as the sociocultural stratum, gender and age in a group of undergraduates from the Universidad Industrial de Santander. Argumentative discursive strategies were described and a mathematical algorithm was proposed to calculate the argumentative force in the production of university academic texts. The pragmadialectical approach is the main theoretical reference for the analysis of argumentation. A questionnaire and a writing test were used that were triggered by the situation of teacher professionalization in Colombia. The methodology was based on the mixed research approach in which the case study was combined, from the qualitative approach, and the correlational studies, from the quantitative.

Various argumentative strategies were found depending on each superstructural part of the texts: in the titles, in the central approaches and in the arguments. Microstructural and argumentative flaws were also found. In the correlational results, no general differences were found in the production of the texts with respect to the selected variables. A mathematical algorithm was proposed to calculate the argumentative force of the productions. This study emphasizes the need to take into account social variables in the production of texts at the university to generate alternatives that help guide these writing practices.

Keywords: social variables, written argumentation, sociolinguistics, argumentative force, nebulosity index, type/token relationship.

Introducción

En esta tesis se analizan, desde un punto de vista sociolingüístico y un alcance correlacional, las relaciones entre las variables sociales género, edad y estrato sociocultural con respecto a las variables textuales y discursivas tipo de estructura argumentativa, fuerza argumentativa, índice de nebulosidad y relación *type/token* en la producción escrita de textos argumentativos. También se describen las principales estrategias discursivas para la redacción y se sugiere una ecuación matemática para calcular la fuerza argumentativa en el discurso académico en educación superior. Se contó con la participación de un grupo de estudiantes de licenciatura de la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga. Se realizó una aplicación instrumental de las teorías retóricas y discursivas sobre la argumentación para la evaluación de la calidad de los textos según su ajuste o aceptabilidad en los ambientes académicos.

Los asideros epistemológicos se organizan en tres grandes ejes: la argumentación desde el enfoque pragmadialéctico de van Eemeren y Grootendorst, primordialmente; la lingüística textual y los estudios sociolingüísticos. Se utilizan dos instrumentos de recolección: un cuestionario sociocultural y una prueba de escritura. Para explicar los resultados, se recurre a una dimensión sociolingüística y argumentativa bajo el enfoque de investigación mixto.

A diferencia de la mayor parte de las investigaciones sociolingüísticas en las que se emplean factores sociales como explicación para la variabilidad (Jang, 2010; Freitas, 2018), este trabajo no se circunscribe en las estructuras lingüísticas sistémicas: fonética, gramática o léxico sino al ámbito del discurso, dimensión escasamente atendida en la mayoría de los trabajos de la disciplina (Figuroa, Meneses y Chandía, 2019; Blas y Casanova, 2017; Noemi y Rossel, 2017). Este estudio aporta a las reflexiones sobre el tema, porque permite poner de manifiesto las

características escriturales de un grupo concreto para comprender los vínculos entre las variables sociales y textuales. También, se propone una ecuación matemática para cuantificar la fuerza argumentativa en producciones discursivas de tipo académico en la universidad. Esta propuesta responde a la necesidad de encontrar mecanismos para determinar con mayor objetividad la adecuación de un texto argumentativo en un entorno académico. De esta manera, se establecen vínculos entre la lingüística textual y la matemática con el fin de operacionalizar la propuesta para calcular la fuerza argumentativa.

El informe se organiza de la siguiente manera: en el primer capítulo se describe el problema, se delimitan los objetivos, se justifica el trabajo y se especifican los alcances y limitaciones. En el segundo capítulo se presentan los antecedentes en tres grupos: estudios sociolingüísticos en el análisis de textos escritos, investigaciones relacionadas con estrategias discursivas y trabajos referidos a cada una de las variables y, específicamente, a ecuaciones o algoritmos con respecto a fuerza argumentativa¹. En el tercer capítulo se presenta el marco teórico que respalda el trabajo y se definen las variables sociales y discursivas. En el cuarto capítulo se describe la metodología: se precisa el enfoque y tipo de investigación, se caracterizan los informantes, se especifican los instrumentos de recolección y el proceso de validación y se describe el corpus. En el capítulo cinco se muestra el análisis de las estrategias discursivas que fueron descritas teniendo en cuenta la estructura textual argumentativa. En el capítulo seis se presenta y justifica la propuesta para calcular la fuerza argumentativa. En el capítulo siete se establecen las correlaciones entre las variables escogidas. Finalmente, en el capítulo ocho se muestran las conclusiones y recomendaciones.

¹ Los antecedentes se presentan en un capítulo independiente. Para la descripción del problema, únicamente se tuvieron en cuenta los trabajos que se consideran de mayor relevancia.

1. Problematización

1.1 Delimitación y planteamiento del problema

La sociolingüística, como disciplina científica, establece la relación entre el lenguaje y la sociedad (Hernández y Almeida, 2005; Caicedo, 1997). Más que la descripción de una comunidad de habla, analiza los rasgos lingüísticos que distinguen unos estilos de otros dentro de cada sociolecto; estudia la motivación de tales distinciones e indica las variables sociales que impulsan el cambio de una variedad de lengua a otra (López, 2004; Almeida, 1999). Estas diferencias se encuentran condicionadas por variables de tipo social como el estrato, el género o la edad que influyen en la manera como se usa el lenguaje (Silva-Corvalán, 2001; Blas, 2005; Hernández y Almeida, 2005). Las investigaciones sociolingüísticas pretenden responder: ¿hablan diferente las personas que conforman los diversos grupos sociales? (Almeida, 1999). Los rasgos del lenguaje aportan información sobre atributos sociales, permiten identificar a los integrantes de los grupos y formar identidad social (Hernández y Almeida, 2005).

Una de las investigaciones pioneras en el campo educativo que asoció las variables sociales con las lingüísticas fue desarrollada por Basil Bernstein (1975). Este sociólogo británico definió las características lingüísticas y discursivas de niños de clase obrera y niños de clase media. Los primeros evidenciaron el uso de un código restringido que se caracterizó por una escasa gama de recursos sintácticos: frases cortas, simples, sin concluir; uso simple y repetitivo de estructuras: conjunciones, órdenes, preguntas cortas, muletillas; y bajo nivel de simbolismo y de pensamiento lógico abstracto. En contraposición, los niños de clase media, se diferenciaron por el empleo de un código elaborado, pues contaron con mayores herramientas discursivas para comunicar sus ideas (Almeida, 1999; Caicedo, 1997).

Las investigaciones de Bernstein (1975) han tenido repercusiones en los campos sociolingüístico y pedagógico. El autor sugiere que puede haber diferencias en la orientación de los grupos hacia las diversas funciones del lenguaje en diversos contextos. Cuando estas diferencias se manifiestan en contextos críticos para el aprendizaje social del niño, pueden tener efectos profundos en los procesos de aprendizaje escolar (Halliday, 1998). Es decir, “no sólo tiende a favorecer ciertos modos de aprendizaje por encima de otros, sino que también crea para algunos niños, entre el hogar y la escuela, una continuidad de cultura que en gran parte niega a otros” (Londoño y Castañeda, 2011, p. 23).

En el campo de la educación, la sociolingüística aporta nociones y referentes útiles para lograr el encuadre teórico y metodológico que permita el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas acordes con las necesidades de la educación de manera equilibrada. La sociolingüística aplicada hace su labor señalando a las autoridades responsables lo que sucede y por qué sucede, y ayuda, según sus posibilidades, a solucionar problemas comunitarios (López, 2004).

Por otra parte, en el ámbito universitario, la producción de textos demanda la adquisición y el dominio de unos conocimientos relacionados tanto con la producción como con la interpretación (Olave, Rojas y Cisneros, 2013a, 2013b). De acuerdo con Henao y Castañeda (2002), la lectura, la escritura y la oralidad son los ejes fundamentales del trabajo intelectual, porque a través de esas habilidades los estudiantes se apropian de los conocimientos y los socializan a través de géneros discursivos específicos de cada comunidad sociodiscursiva.

Los discursos académicos comparten rasgos prototípicos que permiten agruparlos bajo el término de macrogénero o colonia de géneros (Bhatia, 1993; Bhatia, 1993; Parodi, 2008a; Sánchez, 2010). Así, un estudiante de licenciatura se enfrenta a una cantidad de géneros académicos propios de su especialidad: ponencias, artículos, informes, ensayos, entre otros (Perea, 2015; Ríos, 2012; Galindo, 2012). Por eso, en la universidad es un imperativo el dominio

de las características de los géneros discursivos que se producen en cada disciplina (Carlino, 2005; Cisneros, Olave y Rojas, 2013; Henao y Castañeda, 2002; Morales y Cassany, 2008). Aunque proponer una definición de género discursivo es un asunto complejo, constituye una constelación de potencialidades y de convenciones discursivas sustentadas por los conocimientos previos de los sujetos a partir de parámetros culturales, sociales y cognitivos (Parodi, 2008a).

En el ámbito de las licenciaturas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a partir de la Resolución 2041, establece las características específicas de calidad de los programas de licenciatura en pregrado. Los procesos escriturales son un punto neurálgico en las competencias generales que debe tener un futuro maestro. Una de ellas tiene que ver con “la competencia comunicativa en español, manejo de la lectura, escritura y argumentación” (Resolución 2041, 2016, p. 5). El docente en formación deberá contar con el dominio de habilidades relacionadas con el lenguaje y la argumentación, tanto para su desarrollo personal y profesional, como para la formación de un alto número de personas que estarán en sus manos.

La argumentación es un acto de habla complejo: no hay razonabilidad sin esbozo de argumentos (Leal-Carretero, 2015). Es la única alternativa radical para interactuar en escenarios discursivos en los que se intente alcanzar un acuerdo sobre lo aceptable de un punto de vista (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006; Leal-Carretero, 2015). Un inadecuado manejo de las prácticas argumentativas en las relaciones cotidianas conlleva a situaciones de violencia o miedo (Leal-Carretero, 2015). La argumentación cobra relevancia, porque es la base fundamental de las interacciones sociales y permite participar en la toma de decisiones complejas.

Colombia es un país extremadamente violento, el 57% de las muertes violentas registradas en 2021 fueron por intolerancia (El Tiempo, 2021). Además, según el Observatorio de Derechos Humanos, Conflictividades y Paz en 2021 se reportaron 96 masacres con 338 víctimas y en lo corrido del año 2022 (con corte en mayor) van 44 masacres con 158 víctimas

(Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz, 2022). Estas cifras indican los altos índices de violencia que presenta Colombia como ruta de resolución de conflictos en los que la argumentación no tiene cabida.

En el interior de la Universidad Industrial de Santander, y en general en las universidades públicas de Colombia, son comunes las constantes acciones violentas de quienes se esconden bajo una capucha con la intención de mostrar su descontento frente a diversas acciones institucionales. Estas formas de protesta violenta inducen intimidación y zozobra al destruir bienes públicos y privados. Dicho obrar va en contra de la esencia institucional, pues se recurre a maneras desaforadas que atentan contra los derechos fundamentales consagrados en la Constitución Política (Consejo Superior, UIS, 2022). Bajo esta óptica, es una necesidad inaplazable que desde las aulas universitarias se promuevan espacios de formación y discusión para orientar en que las diferencias de opinión se pueden resolver con un soporte argumentativo, racional y dialógico.

En el plano académico, la argumentación es una competencia que permite construir y comunicar conocimientos científicos (Carlino, 2013). Además, fomenta el aprendizaje de áreas disciplinares y posibilita el desarrollo del pensamiento crítico (Bolívar, Chaverra y Monsalve, 2015). Desde el Ministerio de Educación Nacional, la argumentación debe ser trabajada en función de la construcción de los principios básicos de la interacción y comunicación atendiendo a la diversidad cultural existente en Colombia. Se debe hacer referencia a la construcción de una cultura de la argumentación, y al respeto por la diversidad cultural (MEN, 1998).

Existe una necesidad en el contexto universitario latinoamericano que explique las relaciones entre variables sociales y textuales y contribuya a mejorar la producción de textos académicos. La revisión de antecedentes (capítulo 2) arrojó como resultados que son muy pocas las investigaciones que caracterizan a los participantes a partir de variables sociales o que

explican la relación entre estas variables y los procesos de producción de discursos argumentativos (Londoño-Vásquez, 2016, Guevara, López, García, Delgado y Hermsillo, 2016; Muñoz, 2011; Blas y Casanova, 2017; Noemi y Rossel, 2017; Noemi, 2019; Rosemberg y Migdalek, 201; Migdalek, Santibáñez y Rosemberg, 2014; Migdalek, Rosemberg, Arrue, 2013). Las investigaciones han mostrado que el desempeño argumentativo de los sujetos es consistente con el estado cultural y grupal del que forman parte. Las diferencias en desempeño se deben a diferencias en presiones culturales más grandes, como el tipo educación temprana (Santibáñez-Yáñez, 2015).

En las producciones discursivas existen dos índices que brindan datos acerca de la calidad de los textos. El índice de nebulosidad y la relación *type/token*. El primero es un valor que indica qué tan denso es un texto en su lectura o su nivel de lecturabilidad; el segundo aporta cifras que representan qué tan variado es el léxico empleado para la construcción de un texto. Estas dos variables se obtienen a partir de cálculos numéricos. En cuanto a la fuerza argumentativa, una de las variables que se somete a estudio es esta tesis, no existe un procedimiento matemático para determinar qué tan fuerte es un texto en el plano argumentativo. Todas estas variables también se encuentran influidas por variables sociales.

En este caso particular, se propone aportar a las investigaciones en este campo, ya que se busca identificar, describir y explicar si las variables sociales condicionan la manera como los estudiantes universitarios elaboran textos escritos de tipo argumentativo. En este estudio se pretende, desde la explicación y la descripción, identificar en un corpus de textos recolectados en una clase de la cátedra *Didáctica de la Argumentación* de la carrera Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander las características argumentativas, las estrategias discursivas y la relación de las variables género, edad, estrato sociocultural y tiempo de escritura en la construcción de estos textos. De igual modo, se propone una ecuación

matemática para calcular la fuerza argumentativa en textos argumentativos en educación superior.

Preguntas de investigación

- i) ¿Qué estrategias discursivas emplean los estudiantes de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander para producir textos argumentativos de tipo académico?
- ii) ¿De qué manera se podría sugerir una ecuación matemática que permita calcular la fuerza argumentativa en los textos argumentativos de tipo académico?
- iii) ¿De qué manera se relacionan las variables sociales género, edad y estrato sociocultural y la variable procedimental *tiempo de escritura* con las variables textuales tipo de estructura argumentativa, fuerza argumentativa, índice de nebulosidad y relación *type/token* en la producción de textos académico-argumentativos de estudiantes de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander?

1.2 Objetivos

- i) Describir las estrategias discursivas empleadas por los estudiantes de Licenciatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander en la producción de textos argumentativos.
- ii) Proponer una ecuación matemática que permita calcular la fuerza argumentativa en los textos argumentativos de tipo académico.
- ii) Analizar las relaciones entre las variables sociales género, edad y estrato sociocultural y la variable procedimental *tiempo de escritura* con las variables textuales tipo de estructura argumentativa, fuerza argumentativa, índice de nebulosidad y relación *type/token* en la

producción de textos académico-argumentativos de estudiantes de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander.

1.3 Justificación

En este trabajo se hace una aplicación del modelo pragmadialéctico para el análisis de producciones argumentativas escritas. Este enfoque surgió para la evaluación de textos argumentativos orales “(...) curiosamente, pese a reconocer el potencial epistémico de la argumentación, la perspectiva pragmadialéctica ha enfocado principalmente el discurso oral e interactivo con copresencia física de ambos interlocutores y, en menor medida, el discurso escrito” (Molina y Carlino, 2013, p. 73). En este trabajo se articulan enfoques filosóficos y teóricos de los diversos paradigmas argumentativos, pero con un mayor énfasis en la perspectiva pragmadialéctica para la evaluación de los argumentos en el plano escritural.

Con esta investigación se contribuye al conocimiento sobre los estudios de argumentación y los estudios sociolingüísticos; es una apertura a nuevos campos del conocimiento en los que la argumentación puede ser analizada desde aspectos más intrínsecos al sujeto social, como el género, la edad y el estrato sociocultural (Noemi y Rossel, 2017). La producción de estos discursos obedece a esquemas previos que se activan de acuerdo con las necesidades y posibilidades relacionadas con las experiencias previas que dependen de variables sociales como la educación y el conjunto de prácticas culturales acumuladas (Santibáñez- Yáñez, 2015). De esta manera, se puede determinar cómo las variables sociales inciden en el ajuste a la norma o estándar construido sobre argumentación en el aula (Noemi y Rossel, 2017).

En el interior de los textos se pueden determinar diversos índices para establecer diferencias en la producción. Uno de ellos tiene que ver con la densidad léxica o grado de variación de palabras que un usuario emplea para comunicar una idea (Thomas, 2005; López-

Pérez, 2008). La relación *type/token* (TTR) es un coeficiente que indica qué tan variado es el vocabulario empleado (Thomas, 2005; López-Pérez, 2008; Lancaster University, 2019). También, se puede determinar el nivel de lecturabilidad o nebulosidad de un texto, esto es, la falta de claridad en la expresión de las ideas (Marín, Anguiano y Cisneros (2013); Barrio-Cantalejo et al., 2008). Tanto la relación TTR como el índice de nebulosidad están condicionados por la disponibilidad de recursos léxicos que se construyen debido a la exposición de factores externos como la cultura y las experiencias acumuladas.

La argumentación es uno de los principales modos discursivos a partir de los cuales se difunde el conocimiento en la universidad (Carlino, 2003; Molina, 2017; Molina y Carlino, 2012; Ruiz, Márquez, Badillo y Rodas, 2018; Fernández y Bressia, 2009). Además, “es el tipo de texto (oral o escrito) con el que el estudiante se enfrenta o debería enfrentarse fundamentalmente tanto en su actividad académica, como profesional” (Pardo y Baquero, 2001, p. 99). Por eso es necesario que se estudie la manera como se producen estas prácticas discursivas en entornos académicos universitarios, inicialmente, para describirlas desde un enfoque lingüístico y, posteriormente, para proponer alternativas de solución a los problemas identificados.

La fuerza argumentativa es un concepto que se determina por el ajuste de un texto a una situación de comunicación específica. Tiene que ver con la aceptabilidad del texto argumentativo a un contexto particular (Marraud, 2022). Esto quiere decir que la fuerza argumentativa es contextual, un texto puede tener diferente fuerza dependiendo de los escenarios y los públicos a los que se presente. En la universidad, quien determina la aceptabilidad, la suficiencia y la pertinencia de un producto escrito es el profesor. La evaluación se hace basada en la experiencia y dependiendo del criterio del evaluador, cuando la evaluación cuenta con mayor objetividad se recurre a rúbricas o rejillas. En esta tesis se propone una alternativa matemática que permita

determinar cuantitativamente la fuerza argumentativa de un texto académico producido en un ámbito universitario.

En síntesis, las ventajas puntuales de esta investigación son: i) permite conocer cómo las variables sociales influyen en las maneras de argumentar ii) brinda insumos para enriquecer los estudios sobre argumentación y sociolingüística, iii) el cuestionario sociocultural para recopilar los datos, y que fue sometido a diversos procesos de validación, se convierte en un instrumento útil para futuras investigaciones en las que sea necesario identificar datos sociales y culturales de estudiantes universitarios, iv) se ofrece una propuesta de posestratificación para reagrupar a los estudiantes más allá de criterios urbanísticos, v) se propone una alternativa matemática en términos de ecuación para calcular la fuerza argumentativa que puede ser de gran utilidad para los estudios de discurso como para la evaluación de textos argumentativos en la universidad, vi) permite plantear a largo plazo acciones concretas para suplir las necesidades escriturales de los estudiantes.

1.4 Alcances, limitaciones, proyecciones y productos derivados

Por tratarse de un estudio de caso, este trabajo explica las relaciones de las variables sociales y textuales únicamente en el grupo analizado. Las descripciones no pretenden generalizarse para toda la carrera o toda la universidad. Para llegar a tal punto, es necesario realizar otras investigaciones que complementen esta información. Se contó con una población de estudiantes que cursaban cuarto semestre de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Una de las características centrales de los estudios de caso es que muestran resultados precisos, concretos y, sobre todo, muy profundos sobre las poblaciones con las que se trabaja (Martínez, 2006; Sandoval, 2002; Clark-Carter, 2002; Simons, 2011).

Desde una dimensión discursiva de la lengua, se reconoce que el proceso de escritura es inacabado y continuo y que se escribe con un propósito, en una situación comunicativa específica y para una determinada audiencia (González y Salazar, 2015; Maldonado, 2017; Arévalo, Díaz, Vargas, 2019). Para caracterizar los modos de escritura de una población, es necesario contar con diversas actuaciones. Solo de esta manera se puede obtener un panorama de las fortalezas y puntos de mejora. Una adecuada mediación docente repercute positivamente en los ajustes que hacen los estudiantes a las normas convencionalizadas de redacción, según las exigencias de cada disciplina sociodiscursiva (Carlino, 2013; Molina, Padilla y Carlino, 2012; Morales y Cassany, 2008). En este proyecto, se le pidió al grupo de estudiantes que respondiera a las demandas de escritura que solicitaba la docente investigadora. Esto se hizo en un único momento para obtener un solo producto argumentativo sin ningún tipo de orientación docente, porque se pensó que de este modo se obtendría una redacción más espontánea y auténtica que representara una muestra del modo de escritura en el campo argumentativo formal y que se viera influida por las variables sociales que se analizan.

Aunque en el análisis de los datos argumentativos se procede desde el enfoque pragmadialéctico, principalmente en los tipos de disputa, la estructura de la argumentación y las clases de argumentos, también se incluyen ideas de perspectivas argumentativas como la lógica y la retórica. Se propone una ecuación matemática para calcular la fuerza argumentativa en las producciones discursivas. La ecuación es una sumatoria de fuerzas independientes que integran diversas perspectivas argumentativas. Aunque no existe un consenso en varios términos usados en argumentación y muchos de ellos son polémicos y controversiales, se intenta conciliarlos en esta alternativa. Finalmente, en la Tabla 1 se presentan los productos derivados hasta el momento de este trabajo doctoral.

Tabla 1. Productos académicos derivados del trabajo doctoral.

Tipo de producto	Evento	Actividad realizada
Ponencia internacional: <i>Relación de variables sociales en la escritura de textos argumentativos universitarios: un estudio de caso</i>	I Congreso Iberoamericano de argumentación. Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. Agosto 14, 15 y 16 de 2019	Se presentó un ejercicio preliminar de correlación de la variable <i>estrato socioeconómico</i> con la variable textual <i>tipo de argumento</i>
Ponencia internacional: <i>Metodologías para el análisis sociolingüístico en la producción de textos argumentativos: una propuesta de redacción diagnóstica</i>	III Congreso Internacional de investigación lingüística. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Septiembre 4, 5 y 6 de 2019	Se dio a conocer la propuesta que sirvió de desencadenante escritural para llevar a cabo la prueba de redacción diagnóstica
Ponencia internacional: <i>Recolección y análisis preliminar de un corpus de texto escrito en la producción de textos argumentativos universitarios</i>	3ER Congreso Internacional de lingüística computacional y de corpus. Universidad de Antioquia -Universidad de Groningen. 21, 22 y 23 de octubre de 2020	Se expuso el proceso para la recolección del corpus y una descripción preliminar
Ponencia internacional: <i>Escritura argumentativa universitaria: un estudio de caso para reflexionar sobre las maneras de orientar la construcción de textos académicos</i>	II Congreso virtual iberoamericano sobre tendencias en investigación y comunicación científica. Red Internacional sobre enseñanza de la investigación. 25,26 y 27 de noviembre de 2020	Se presentó la propuesta teórico-metodológica para orientar las prácticas de escritura en la universidad
Ponencia internacional: <i>Validación de un cuestionario sociocultural como instrumento para recopilar información sociolingüística</i>	IX Congreso internacional de Psicología y Educación, discernimiento en Latinoamérica. Congresos PI <i>Psychology Investigation</i> . 3, 4 y 5 de junio de 2021	Se expuso el proceso de validación del cuestionario sociocultural como uno de los principales instrumentos en la recolección de información

Tipo de producto	Evento	Actividad realizada
Ponencia internacional: <i>Una propuesta para calcular la fuerza argumentativa en producciones discursivas en educación superior</i>	I Encuentro Internacional y VII Nacional de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior. 19, 20 y 21 de agosto de 2021	Se divulgó el algoritmo matemático que se propone para calcular la fuerza argumentativa en los discursos académicos
Ponencia internacional: <i>Algoritmo matemático para el cálculo de la fuerza argumentativa en el discurso académico: una propuesta de evaluación discursiva</i>	VI Congreso Internacional de investigación lingüística. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Septiembre 7, 8 y 9 de 2022	Se presentaron los ajustes a la ecuación matemática para calcular la fuerza argumentativa en producciones académicas

2. Antecedentes

2.1 Trabajos relacionados con argumentación y variables sociales

Se han encontrado muy pocos estudios que consideran variables sociales cuando se estudia la argumentación. A continuación, se presentan los documentos encontrados, estos han sido organizados en internacionales, nacionales y locales.

Figuroa, Meneses y Chandía (2019), en Chile, analizan las explicaciones y argumentaciones de 153 estudiantes de octavo grado de distintos grupos socioeconómicos. En tarea de argumentación se evaluaba la elaboración, la organización de ideas y las posiciones de los argumentos y contraargumentos. Se hallaron diferencias significativas en la argumentación por géneros y por estratos socioeconómicos. Esas diferencias se explican a partir de las experiencias letradas que tienen los participantes.

Migdalek, Santibáñez y Rosemberg (2014), analizan el tipo de estrategias argumentativas y recursos lingüísticos. Para ello, se basan en el trabajo de clasificación de estrategias argumentativas de Migdalek y Arrúe (2012): la anticipación de cursos de acción, la descripción, la narración, la apelación a la autoridad, la mostración, la propuesta alternativa, la mitigación y la agresión verbal. Migdalek, Rosemberg y Arrúe (2015) analizan las argumentaciones en situaciones de juego de niños de poblaciones urbano marginadas de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense en dos contextos: en el jardín y en el hogar. Se concluye que en el jardín se emplean un número significativamente mayor de estrategias argumentativas que en el hogar.

Noemi y Rossel (2017) analizan el tipo de esquema argumentativo de mayor predilección en una muestra de estudiantes divididos por género. En un principio del curso, todos utilizan esquemas sintomáticos a través de una estructura múltiple coordinada con argumentos causales,

de ejemplificación y *ad misericordiam*. Sin embargo, al final del curso, predominó en el género femenino el esquema analógico y en el masculino el instrumental. Siguiendo este mismo estilo de investigación, Noemi (2019) analiza el punto de vista y la estructura discursiva argumental en adultos mayores. Para recoger los datos, propone elaborar un ensayo acerca de una situación controversial: denunciar a una persona que hace 10 años escapó de la cárcel, pero que ahora está reformada. Se encontró que el 87,7 % respondieron en contra de la situación controversial, y de estos el 75,7 % eran mujeres. Además, los esquemas empleados mayormente fueron el instrumental y el sintomático. Finalmente, las conclusiones derivadas de la investigación sugieren que, por el valor atribuido a la circunstancia moral, la mayoría de las respuestas obedecieron a un marco axiológico de naturaleza cardinal o teogon, con el uso de argumentos *ad misericordiam* y de reciprocidad. En comparación con otros grupos etarios, resulta en una baja competencia discursiva argumentativa al someterse a situaciones controversiales. Asimismo, se sugiere que la diferencia de punto de vista según el género responde a los factores de socialización y funciones sociales diferenciados, por lo que estos influyen considerablemente en el esquema y la organización discursiva.

Tapia-Ladino, Arancibia Gutiérrez, Santibáñez y Gascón (2022) examinan posibles relaciones entre variables específicas de la adultez mayor (género y nivel socioeconómico), la calidad argumentativa para expresar puntos de vistas y razones, con la fluidez del discurso argumentativo oral (latencias, pausas y productividad). Los resultados indican que existe una relación entre calidad de los argumentos y fluidez del habla en adultos mayores, específicamente en lo relacionado con el número de palabras y la duración de las pausas. Las razones y puntos de vista de mejor calidad se caracterizan por contar con un mayor número de palabras y una mayor duración de las pausas.

García (2008) también compara las habilidades comunicativas en poblaciones cuando ingresan y cuando culminan sus estudios y que comparan la producción argumentativa escrita a partir de una pregunta abierta, en programas de licenciatura y con estudiante distribuidos en un grupo experimental y un grupo control (Galindo, 2012). De estos estudios se destaca la necesidad de enseñar de modo explícito las competencias para superar las deficiencias formativas y dominar discursos académicos. Además, de escribir con miras a ser evaluados por un comité de una revista científica internacional (Galindo, 2012).

En la Universidad de Málaga, Muñoz (2011) analiza la escritura académica en lengua extranjera de 200 estudiantes de Filología Inglesa. Se tuvieron en cuenta categorías como el léxico, la gramática, el discurso, las estrategias de escritura, la conciencia de género académico, las actitudes hacia el género académico en inglés (factores afectivos del alumnado) y el lugar de procedencia de los estudiantes. Todo esto con miras a responder cómo difiere la escritura académica en inglés en términos discursivos y metadiscursivos y cómo difieren las estrategias de escritura académica.

Se destaca la investigación de Bañales et al, (2015), en México. Los autores proponen un modelo pedagógico didáctico para orientar a los docentes universitarios en la enseñanza de la argumentación escrita en asignaturas relacionadas con lingüística aplicada y ciencias afines. El método empleado es la escritura de un ensayo a partir de una pregunta inductora.

Delicia (2015) informa los resultados relativos a este tipo de desempeño en la elaboración de textos argumentativos. Metodológicamente, las actividades se orientan a través de una situación polémica en la que se desencadena la escritura monogestionada y autónoma de una carta de disconformidad dirigida al director de la escuela. El autor examina la asociación entre la complejidad sintáctica de textos escritos y la orientación (gramatical o discursiva) adoptada en dos escuelas. Estas orientaciones que priorizan el desarrollo de las competencias funcionales o

comunicativas de los textos o las conexiones gramaticales en las oraciones, influyen en la redacción de los textos.

Guevara, López, García, Delgado y Hermosillo (2016) determinan la correlación entre el nivel de competencia preacadémica y lingüística. Se evalúan los avances y fallas académicas de 165 alumnos de primer grado de primaria, durante el ciclo escolar 2004-2005. Los datos se recolectan a través de una prueba que se divide en tres secciones: i) copia y comprensión, ii) dictado y comprensión de palabras, enunciados y texto, iii) redacción de un cuento a partir de un dibujo. En esta última etapa se evalúa la legibilidad, el tipo de texto, la extensión, el nivel sintáctico, la coherencia y la convencionalidad. Este instrumento se aplicó individualmente en tres ocasiones: al iniciar el ciclo escolar, a los cuatro meses y al final.

En el ámbito nacional, se destacan dos investigaciones relacionadas entre sí. Los autores tienen en cuenta variables sociales como el estrato social, la edad, el sexo y el nivel educativo de los padres para correlacionarlas con los niveles de lectura y la escritura argumentativa de estudiantes de Derecho en la Universidad de Envigado. A partir de dos pruebas, una de entrada y otra de salida, se hizo énfasis en el resumen, la lectura crítica y la argumentación pragmatialéctica para contrastar los resultados (Londoño-Vásquez, 2016; Henao, Londoño-Vásquez y Frías-Cano, 2017).

También, en la Universidad de Antioquia, rastrearon trabajos a partir del criterio de búsqueda "pragmatialéctica". Se hallaron dos investigaciones en pregrado y posgrado en la Facultad de Educación. A través de la argumentación pragmatialéctica de van Eemeren y Grootendorst. Díaz (2016) y Conteras (2020) se proponen fortalecer el pensamiento crítico y analizar los actos de habla orales de estudiantes de grado décimo. En los dos casos se crean configuraciones didácticas como alternativa de discusión oral en el aula basada en la veracidad y respeto por las opiniones contrarias.

2.2 Trabajos relacionados con fuerza argumentativa

Portolés (1998) refiere el término de *suficiencia argumentativa* para unirlo a las nociones de orientación argumentativa y fuerza argumentativa. El autor aclara que este concepto no tiene mayor relación con el concepto de máxima de cantidad dentro del principio de cooperación de Grice (1975), sino con marcadores del discurso.

Para Marraud (2007, 2022), desde un enfoque lógico, la fuerza argumentativa es intraargumentativa; sin embargo, Yoris Villasana (2020) indica que la fuerza del argumento recae en su comparación con otros argumentos concurrentes, y este planteamiento dio paso a Christopher Tindale y Rose Marie Barrientos (2021) para hablar también del carácter retórico del concepto. Para estos últimos autores, la fuerza de un argumento depende de la aceptación del auditorio de las premisas dadas en la argumentación. Además, la noción de objeciones y contraargumentos es retórica porque un argumento es fuerte solo si es más fuerte que los argumentos de las otras partes. Así, a diferencia de la pertinencia lógica del argumento que es interna, la pertinencia retórica es externa porque se refiere a la relación del argumento con otros argumentos.

Apostel (2007) expresa la fuerza en términos de *fuerza de persuasión* y para ello introduce aspectos, basados en el trabajo de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989). A, depende de la aceptación de las premisas por parte del auditorio; B, indica la pertinencia de las premisas según los propósitos de los hablantes; C, las creencias no aceptadas que pueden usarse como contraargumentos; D, depende de la validez y E, se refiere a la forma del argumento. Según el autor, falta una mejor definición de A, B, C, D y E, debido a que A, necesita más tiempo para el desarrollo del argumento y su grado de aceptación; B, requiere de niveles de relevancia para los diferentes propósitos; C, debe considerar la fuerza de la refutación; D, las jerarquías deben ser

multidimensionales porque pueden cambiar; y por último E, la forma de un argumento puede variar sea en un auditorio o un solo miembro.

Yoris-Villasana (2016) analiza la fuerza argumentativa como criterio comparativo. Para la autora la noción de fuerza es un elemento descriptor para resistir los contraejemplos o ataques; si el argumento no es rebatido se considera un argumento irrefutable. Según la autora, desde el enfoque lógico de argumentación, la fuerza se asocia a la relación lógica entre las premisas y la conclusión, por ejemplo, no es posible encontrar una argumentación donde todas las premisas sean verdaderas y la conclusión no lo sea o donde las premisas no guarden relación con la conclusión. La autora sostiene que para hablar de fuerza argumentativa se debe establecer una comparación del argumento que se quiere evaluar como fuerte con otros en consideración: un argumento es fuerte si resiste las objeciones o contraargumentaciones.

Campos-Vargas (2018) propone el concepto de *vector de fuerza argumentativa* como una herramienta útil para determinar el valor de una proposición dentro de una argumentación, específicamente, en el uso de metáforas. Basado en los trabajos de Lakoff (2001), el autor argumenta que los conceptos metafóricos no son independientes del sistema de valores y que desde los trabajos de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), la metáfora pasó de ser un recurso estilístico a convertirse en una herramienta con gran valor en el campo de la argumentación. Su análisis debe hacerse en esquemas basados en la analogía.

Dado que la argumentación es un vector comunicacional, pues es un acto de habla con fuerza y dirección argumentativa en un contexto, su valor se podría calcular mediante la siguiente fórmula: $A_{t \rightarrow (x)} = [p \rightarrow (x) \cdot V_t(x) + RCL \rightarrow (x)]$. $A(x)$ es el vector de fuerza argumentativa de la secuencia x en el momento t . Se define como el resultado de la sumatoria de su validez lógica RCL y el producto de la multiplicación de su grado de pertinencia p , por su valoración V en una

cultura dada. p , V y RCL son valores numéricos. p y V oscila entre 1 y 0; RCL es 1 o 0. Sin embargo, V puede tener valor negativo (Campos-Vargas, 2018).

En la argumentación, el hablante produce secuencias de habla con fuerza argumentativa cuya sumatoria debe superar el umbral de persuasión (valor numérico que el sujeto asocia al nivel en que considera que ha sido convencido en una determinada argumentación) (Campos-Vargas, 2018). Desde el punto de vista lógico RCL arrojaría dos valores: verdadero y falso, pero la argumentación es válida o inválida. Por tanto, se sugiere que a la validez se le asigne un valor de 1 y a la invalidez, 0. Si bien esta es una propuesta de cuantificación de la fuerza de un texto, puede ser complejo determinar los valores para la pertinencia y la valoración y no queda muy claro cómo calcular dicha fuerza en una producción discursiva concreta.

Santibáñez-Yáñez (2015) discute el alcance teórico del concepto de *robustez argumentativa* para caracterizar la competencia argumentativa de un hablante (destreza cognitiva de carácter cultural). La consistencia o complejidad argumentativa depende del contexto y de la motivación del hablante para involucrarse en la controversia. Ofrece razones para indicar que la noción de *robustez* es más adecuada que la de *complejidad*. La facultad de argumentar se integra en una competencia cooperativa más general basada en una intencionalidad compartida: el grupo ejerce cierta presión social para exponer reflexivamente buenas razones (Santibáñez-Yáñez, 2015). Para el autor, un individuo robusto argumentativamente se caracteriza porque es capaz de:

- i) acomodarse a las exigencias del entorno para generar productos adecuados (plasticidad argumentativa);
- ii) ser insensible a cambios o movimientos que suponen daño o gasto de energía innecesario (insensibilidad argumentativa estratégica);
- iii) no desarrollar argumentación donde no hay información básica o cuando el producto es contraproducente (fanatismos o dogmatismos a ultranza) (constreñimientos argumentativos básicos);
- iv) volver a su posición original con nueva información si se ve enfrentado a argumentos más potentes (elasticidad argumentativa);

v) emplear estructuras argumentativas que mantienen estabilidad y consistencia (atractores argumentativos); vi) tener un argumento, estructura o fórmula alternativo constantemente cuando un argumento ha fallado (redundancia argumentativa); vii) reparar un daño producido por un argumento o reparar un estado epistémico de la un argumento de la contraparte (reparación argumentativa bidireccional); viii) calcular la cantidad de argumentos (regulación argumentativa); ix) producir un patrón en demandas particulares (canalización argumentativa).

Hammer y Noemi (2015) establecen la relación entre la capacidad o nivel de pensamiento crítico y el grado o complejidad discursiva formal en el discurso de estudiantes universitarios. Basados en los trabajos de van Dijk (2005) sobre macrorreglas, indican que la complejidad discursiva de un texto se determina por variables como la longitud de las cadenas, las relaciones entre ellas y los niveles de profundidad organizados jerárquicamente entre el número de proposiciones, soportes, explicaciones y justificaciones.

Noemi (2019) propone un modelo de representación de la complejidad argumentativa, a nivel de discurso. También, describe las estrategias formales de la organización macroestructural de la introducción al texto *Libertad de Elegir*, de Milton Friedman (1983). Con apoyo en la categoría de 'topos', procura develar formalmente la ideología implícita que sirve de sustento a su propuesta teórico-económica. El autor define la densidad discursiva, en términos de anclajes, textura, complejidad y profundidad macroestructural. En el análisis encontró cuatro *topoi* de autoridad, tres de dirección, dos de evidencia anecdótica, ocho de identidad, cuatro de incompatibilidad, veinte y uno de nexos causales, y ocho de ejemplo, lo que indica un grado superior de complejidad discursiva.

Tuzinkiewicz, Peralta, Castellaro y Santibáñez (2018) comparan la complejidad argumentativa en estudiantes de psicología en tareas sociocientíficas en función del momento cursado y la presentación de un gráfico de frecuencias adicional al texto sobre el cual se

argumenta. La complejidad argumentativa la determinaron según el número de argumentos, la estructura argumentativa, la diferencia de opinión principal y el sesgo de información. Se encontró que los grupos avanzados construyeron textos con estructura argumentativa combinada, integraron la información y manifestaron diferencias de opinión múltiples no mixtas. Para los autores, la actividad argumentativa supone tres elementos básicos: normatividad, sociabilidad y dialogicidad.

López y Padilla (2011) analizan la relación entre la escritura en la universidad y la complejidad argumentativa a partir de los tipos de diferencias de opinión y las inconsistencias lógicas y pragmáticas. Las autoras encuentran que un alto porcentaje no cumple con los requisitos mínimos de argumentatividad y los que lo hacen, se caracterizan porque en ellos prevalecen argumentaciones únicas no mixtas. Asimismo, sostienen que quien logra producir un texto de argumentación cotidiana con un grado de complejidad, tendrá menos problemas a la hora de abordar los textos disciplinares.

2.3 Trabajos relacionados con lecturabilidad

Se encontraron trabajos que analizan estos índices de lecturabilidad o nebulosidad, por ejemplo, en sentencias de derecho civil para identificar los aspectos lingüísticos más relevantes del lenguaje jurisprudencial (Duque, 2010), en trabajos escritos por estudiantes de sociología (Marín et al., 2013) y en textos relacionados con el campo de la salud (Ríos-Hernández, 2017). Las investigaciones anteriores tuvieron en cuenta estos índices para relacionarlos con la complejidad en la redacción, ya sea por características sociodiscursivas de los textos, en el ámbito del derecho o la salud, o por desconocimiento en las prácticas de escritura en la formación universitaria.

A su vez, Barrio-Cantalejo et al., (2008) analizaron textos escolares, revistas científicas y publicaciones en establecimientos comerciales. Los autores comparan los tramos de

puntuaciones de estos textos con las tres escalas en lengua inglesa y concluyeron que estos procedimientos para calcular la lecturabilidad o nebulosidad no son adecuadas para los hábitos lectores españoles. Por lo tanto, propusieron un nuevo rango para las puntuaciones.

2.4 Trabajos relacionados con TTR. Variabilidad léxica

Mejías (2009) desarrolló una investigación con el propósito de conocer la relación entre el Índice de Variabilidad Léxica (IVL) y el léxico pasivo de niños de 6 a 8 años de la ciudad de Talca, Chile. A medida que aumentaba el léxico pasivo, disminuía la habilidad para producir palabras nuevas y aumentar la totalidad de palabras que conforman los enunciados.

Blas y Casanova (2017) analizaron la interacción entre diversos factores no estructurales en la disponibilidad léxica de jóvenes castellanenses y valencianohablantes de nivel preuniversitario. Los autores estudiaron si la influencia de la lengua materna era un factor relevante para determinar la amplitud del léxico disponible. Igualmente, tuvieron en cuenta otras variables como el lugar de residencia, el sexo y el nivel cultural de la familia, mostrando resultados positivos en la correlación de estas variables con respecto a los índices léxicos. El nivel cultural de la familia lo midieron a partir del nivel de instrucción de los padres. Los participantes fueron distribuidos en cuatro grupos: i) aquellos cuyos padres no habían tenido instrucción o su nivel de formación en primaria estaba incompleto; ii) los que sus padres habían recibido un nivel de instrucción elemental; iii) estudiantes cuyos padres habían concluido la instrucción secundaria; iv) aquellos cuyos padres contaban con formación universitaria.

3. Marco teórico

3.1. Sociolingüística

Todas las comunidades de habla son heterogéneas lingüística y socialmente, la variación lingüística está condicionada por los atributos sociales (Silva-Corvalán, 2001; Blas, 2005; Hernández y Almeida, 2005; Serrano, 2011). La sociolingüística se caracteriza por estudiar el lenguaje en su contexto social, en situaciones de la vida real, por medio de la investigación empírica (Hernández y Almeida, 2005). En los estudios lingüísticos tradicionales, las lenguas fueron vistas como sistemas autosuficientes, autónomos y coherentes y los lingüistas estaban interesados en los rasgos formales de una lengua idealizada (Blas, 2005; Caravedo, 2014). A partir de los años 60, los lingüistas empezaron a interesarse por la macrolingüística e iniciaron el estudio del uso de la lengua en la sociedad utilizando los niveles de análisis microlingüísticos (Hernández y Almeida, 2005).

Las variedades lingüísticas mantienen diferencias entre sí, cada una tiene conjuntos de elementos lingüísticos (lexicales, sintácticos y fonológicos) y normas o reglas sociales de uso que son significativas para un grupo social que se identifica con la variación (Almeida, 1999; Silva-Corvalán, 2001; Lomas, 1999; Caravedo, 2014). Se presentan diferencias en sexo, edad, estatus socioeconómico, clase social, raza, religión, redes sociales, actividades ocupaciones, políticas, estilos de vida, entre otras (Moreno, 1998; Silva-Corvalán, 2001; Caicedo, 1997).

En los últimos años, los estudios críticos de lenguaje se ocupan de describir y explicar el modo en que los usos del lenguaje contribuyen a la formación de las identidades subjetivas y culturales y a la producción y reproducción de maneras concretas de entender, mantener y transformar la realidad social (Calsamiglia y Tusón, 1999; Lomas, 1999). Dentro de esa dinámica

comunicativa cobra relevancia el estudio de ciertas normas socioculturales que redimensionan y regulan los usos del lenguaje a través de la denominada *competencia comunicativa*. Este término, introducido por Dell Hymes (1971), se refiere a normas de conducta comunicativa propias de comunidades de habla específicas (Hymes, 1971; López, 2004).

La competencia comunicativa es una síntesis de conocimientos sobre cómo usar la lengua para lograr determinadas funciones comunicativas (Hymes, 1971; López, 2004), un saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y en qué forma (Lomas, 1999; Calsamiglia y Tusón, 1999; Hymes, 1971). Al interior de esta competencia se aprende a manejar silencios, ciertos temas, la distancia física, el tono de voz o los gestos (Lomas, 1999). Comprende las siguientes subcompetencias: i) *lingüística o gramatical*: conocimiento del código; ii) *sociolingüística*: la capacidad de adecuación al contexto comunicativo; iii) *textual o discursiva*: capacidad de producción y comprensión de diversos tipos de textos; iv) *literaria*: conocimientos, hábitos lectores y actitudes que favorecen la lectura, la escritura y el disfrute de literatura; v) *mediática*: conocimientos, habilidades y actitudes en el análisis y en la interpretación crítica de los textos de la comunicación de masas y de los hipertextos de internet; y vi) *estratégica*: capacidad para regular la interacción (Lomas, 2017; Calsamiglia y Tusón, 1999).

3.1.1 Estrato

El estrato es una categoría polémica, porque implica desigualdad y clasificación de las personas en grupos (Uribe-Mallarino, 2008). Sin embargo, las riquezas social, económica y cultural se encuentran repartidas de modo desigual (Almeida, 1999). El estrato se refiere a la clase social, se define a partir de varios criterios como el dinero, el poder, el acceso a bienes culturales, la educación o el prestigio (Almeida, 1999; Lomas, 1999; Moreno, 1998). En la clase social las personas ostentan estatus según el nivel de educación, ingresos económicos, formas de vida,

profesión o sexo. Estos factores se convierten en variables sociales que condicionan los usos y variaciones en todos los niveles formales de la lengua (Silva-Corvalán, 2001)

En Colombia, de acuerdo con la Dirección de Censos y Demografía del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), los casi 50.000.000 de habitantes se organizan en seis estratos socioeconómicos: bajo-bajo, bajo, medio-bajo, medio, medio-alto y alto (DANE, 2018). Esta clasificación no se aplica a las personas sino a las viviendas o predios (Wallace, 2014; DANE, 2018). Alrededor de la política pública se configuró una representación social construida en la mentalidad actual sobre las divisiones y jerarquías sociales (Uribe Mallarino, 2008). El estrato no se limita a indicar la tarifa que le corresponde a cada casa, sino que arrastran una carga simbólica importante (Wallace, 2014). Se ha convertido en una forma de pensar el orden social en la Colombia urbana contemporánea (Uribe Mallarino, 2008).

3.1.2 Edad

La edad es uno de las variables sociales que con mayor fuerza y claridad pueden determinar los usos lingüísticos de una comunidad de habla (Moreno, 1998). Desde una dimensión psicológica se refiere a los estadios adquiridos y al dominio de una variable de la lengua (Almeida, 1999). La edad desempeña un papel importante en la interacción y la organización del sistema social; la autoridad y el estatus que se le da a un individuo en un grupo depende en cierta medida de la edad (Silva-Corvalán, 2001).

El habla de los jóvenes es más innovadora porque retienen menos los rasgos vernáculos y van a la vanguardia del cambio; sin embargo, ese comportamiento no es universal (Almeida, 1999; Silva-Corvalán, 2001). En la edad adulta el individuo está en plena integración social, vital para el prestigio y estatus (Almeida, 1999; Moreno, 1998; Silva-Corvalán, 2001).

3.1.3 Género

El género es una categoría antropológica que permite distinguir culturalmente los roles sociales de hombres y mujeres (Moreno, 1998). Desde la teoría de los modelos sociales, es una construcción histórica y cultural que depende del contexto y de las condiciones temporales y espaciales (Barberá, 1998). Bajo esta óptica, se aceptan los roles de cada persona y se determinan las dimensiones cognitiva, motivacional, comportamental y social (Barberá, 1998). El comportamiento de hombres y mujeres es una función central de la autoridad social y está mediada por la compleja interacción de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas (Conway, Bourque y Scott, 2013). La frontera de género se traza para servir a una gran variedad de funciones políticas, económicas y sociales que se transmiten de modo implícito en el lenguaje (Conway, Bourque y Scott, 2013).

Los estudios sociolingüísticos también han mostrado que existen diferencias en el comportamiento lingüístico (Lomas, 1999; Almeida, 1999; Moreno, 1998; Silva-Corvalán, 2001). Las mujeres promueven variantes más normativas y prestigiosas en todos los niveles de la lengua, pero más en el léxico (Almeida, 1999; Moreno, 1998), usan más eufemismos para referirse a las partes del cuerpo y a las funciones naturales (Almeida, 1999), usan más frecuentemente formas diminutivas (Silva-Corvalán, 2001), a ellas se les asocia más la corrección (Almeida, 1999; Moreno, 1998), tienen más incidencia en el comportamiento social del niño (Almeida, 1999).

Desde la perspectiva del poder, se insiste en que el mundo femenino se estructura en torno al valor simbólico de la imagen (Almeida, 1999). Las mujeres son conscientes de que su influencia social va a depender de la elaboración de una imagen de sí mismas como dignas de

autoridad. Según esto, la mujer estaría más ceñida a las apariencias desde una perspectiva de dominio y diferencia en la construcción social de género.

3.2 Argumentación

Argumentar es una actividad de dar cuenta o razón de algo a alguien con el fin de lograr su comprensión y su asentimiento (Vega, 2013); es un fenómeno socio-institucional que tiene lugar dentro de grupos sociales, en espacios públicos de discursos y bajo diversas modalidades (Vega, 2013). La argumentación cumple diversos propósitos, entre ellos: a) abogar, b) examinar, c) transformar d) enfrentar y e) afirmar. Solo en dos o tres de estos casos estaríamos propiamente defendiendo una tesis, aunque todos ellos involucran algún tipo de respaldo (Tindale y Barrientos, 2021).

En el discurso cotidiano, es entendida como una práctica que integra diferentes campos que incluyen componentes cognitivos, lingüísticos, sociales y que permiten las interacciones cooperativas y polémicas (Plantin, 2005). Es una forma de convencer o de lograr una adhesión de un determinado auditorio, pero apoyándose en criterios racionales, pues parte de opiniones, valores o puntos de vista refutables (Díaz, 2002). Es un proceso de comunicación racionalmente motivado con pretensiones de validez, legitimidad, eficacia, veracidad o inteligibilidad que se expresa por medio de emisiones lingüísticas (Rangel, 2007). Si bien utiliza inferencias lógicas, no se agota en sistemas deductivos de enunciados formales (van Eemeren et al., 2006). Para Perelman y Olbrechts -Tyteca (1989) argumentar es “el conjunto de técnicas discursivas que permiten provocar o acrecentar la adhesión de los espíritus a las tesis que se les presenta a su asentimiento” (p. 48). Por su parte, Toulmin (2007) considera que un argumento es una estructura compleja de datos que involucra un movimiento que parte de una evidencia y llega al establecimiento de una aserción.

Van Eemeren et al., (2006) sostienen que: “La argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar ese punto de vista” (p. 17). Un argumento sólido se caracteriza por la validez, la pertinencia y la fuerza argumentativa (Díaz, 2001). De aquí que una argumentación eficaz es la que “consigue aumentar esta intensidad de adhesión de manera que desencadene en los oyentes la acción prevista (acción positiva o de abstención) o al menos, que cree en ellos una predisposición, que se manifestará en el momento oportuno” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989, p. 91). Cuando no hay oposición en la respuesta, entonces, no hay necesidad de argumentar (Muñoz y Musci, 2013).

Actualmente, se reconocen cuatro grandes enfoques teóricos o corrientes filosóficas sobre la teoría de la argumentación: la lógica, la dialéctica, la retórica y la pragmadialéctica. Las tres primeras se basan en aportes de Aristóteles y la última es una mirada más reciente (Peña, 2016). La perspectiva retórica valora la argumentación como un proceso natural de comunicación persuasiva; la dialéctica la entiende como un método cooperativo para la toma de decisiones críticas, y en la lógica los argumentos se valoran como el producto que crea una persona al argumentar (Marraud, 2017). A su vez, la perspectiva retórica se entiende que los argumentos surgen de manera espontánea, la dialéctica hace uso de las reglas de debate. Las dos anteriores usan recursos y estrategias de interacción social, mientras que la lógica se vale de una estructura interna en la argumentación (Marraud, 2017). Cada perspectiva conduce a una estructura argumentativa diferente.

En el enfoque lógico, se intenta establecer relaciones entre premisas y conclusiones para expresar un razonamiento verdadero. Un argumento requiere de una premisa que sirva como soporte de una conclusión. Su objetivo es determinar la validez de los argumentos según criterios lógicos o metodológicos a través de pruebas racionales o demostración (Gambra y Oriol, 2008).

Desde un enfoque dialéctico, la argumentación necesariamente requiere la presencia de los interlocutores que asumen posiciones opuestas con respecto a una tesis o planteamiento: uno actúa como proponente y el otro como oponente. Cada uno expone sus ideas apoyadas en argumentos que se presentan a manera de diálogo, es decir, como un intercambio comunicativo intelectual para alcanzar una conclusión entre las dos partes. A diferencia de la corriente anterior, en la dialéctica no se intenta demostrar nada sino estudiar la argumentación como un proceso comunicativo basado en reglas que se deben respetar para mantener una discusión (Peña, 2016; Leal-Carretero, 2015).

La perspectiva retórica la argumentación también se entiende como una interacción discursiva en la que una intenta persuadir a otra de un punto de vista (Monsalve, 1992). Se compara con la defensa de un caso ante un escenario o auditorio en el que se pretende persuadir, incitar o convencer. Esta persuasión puede partir del conocimiento (*logos*), del carácter del que habla (*ethos*) o de las pasiones, emociones y afectos de quien escucha (*pathos*) (Peña, 2016; Monsalve, 1992). Según Perelman (1989) tiene por objetivo persuadir y convencer a un auditorio sobre un tema. Se entiende por auditorio el conjunto de personas sobre las que el orador quiere influir. Para el autor, solo la argumentación es viable cuando la evidencia es discutida.

El enfoque pragmadialéctico vincula una interfaz pragmática y una dialéctica. Desde la pragmática, se reúnen las teorías de los actos de habla de Austin, Searle y Grice y se compilan ciertas reglas de comunicación que posibilita explicar los actos de habla indirectos y las premisas implícitas a partir del reconocimiento pragmático del contexto verbal y no verbal. Desde la interfaz dialéctica, se piensa el discurso argumentativo comprendido por dos partes que tratan de resolver una diferencia de opinión por medio de un intercambio metódico de actos de habla (van Eemeren et al., 2006).

Según van Eemeren et al. (2006), la razón de esta perspectiva teórica consiste en un análisis crítico, interpretación y evaluación del discurso argumentativo a la luz de ciertos estándares dentro de la conducta argumentativa reglada. En esta perspectiva se ofrecen elementos para analizar la argumentación en situaciones cotidianas (van Eemeren, 2012). Es esa orientación práctica la que le da relevancia a la teoría de la argumentación en la sociedad (Leal-Carretero, 2015). Bajo este enfoque, la argumentación se vincula a 10 reglas o mandamientos de la discusión crítica y se organiza alrededor de cuatro momentos o fases: confrontación, apertura, argumentación y conclusión (van Eemeren et al., 2006; Leal-Carretero, 2015; van Eemeren, 2012). Quien argumenta maniobra estratégicamente para mantener el equilibrio entre ser razonable y ser efectivo. En la segunda fase de desarrollo de la pragmadialéctica se reconcilian la razonabilidad dialéctica y la efectividad retórica (Leal-Carretero, 2015; van Eemeren, 2012).

Las nociones de fuerza argumentativa y falacia argumentativa también deben contemplarse para precisar un concepto de argumentación. Sin embargo, estas dos ideas son desarrolladas en el capítulo 5 de esta tesis, lugar en donde se propone el algoritmo para calcular la fuerza argumentativa en el discurso académico.

3.2.1 Estructura argumentativa y diferencia de opinión

La producción de cualquier discurso depende de esquemas mentales previos llamados también *frames* o encuadres e indican la huella que la experiencia pasada acumula en la memoria. Dichos esquemas permiten relacionar las frases entre sí, llenar lagunas de información y dar sentido, también se tienen que ver con ciertas preferencias discursivas (Noemi y Rossel, 2017).

En argumentación lógica, dentro del concepto de argumentación se incluyen las premisas y la conclusión. La lógica se encarga de identificar las reglas que determinan las relaciones entre las premisas y la conclusión y cuándo son o no correctas estas relaciones (Marraud, 2021). La

estructura de los argumentos se establece al relacionar las premisas y la conclusión. “Un argumento es un par formado por un conjunto de enunciados, denominados premisas, y un enunciado, conclusión.” (Marraud, 2021, p. 4). Aquí se reconocen dos estructuras: la deductiva y la inductiva: en la primera, algunas de las premisas expresan un grado de universalidad; en un argumento deductivamente válido la conclusión depende totalmente de la validez de las premisas (si todas las premisas son verdaderas la conclusión no puede ser falsa) y un argumento consistente: si es deductivamente válido y todas sus premisas son verdaderas. En la argumentación inductiva, la conclusión se puede fundamentar con solo generalizar alguna premisa. Un argumento es inductivamente fuerte si la conclusión es altamente probable dada la verdad de sus premisas. La fuerza de la argumentación se da agregando más premisas. Desde la lógica las falacias son argumentos que parecen válidos y consistentes, pero no lo son.

También, desde un punto de vista lógico, Toulmin (1958) propone la estructura de un argumento o modelo argumentativo conformado por seis declaraciones: la pretensión (*claim*), punto de partida; datos (*grounds*), razones relevantes y suficientes para apoyar el punto de partida; garantía (*warrant*) ley de paso entre los datos y el punto de partida; respaldo (*backing*), información que respalda la garantía); cualificadores modales y condición de refutación. Este modelo no contempla la argumentación como forma de interacción social

En pragmadiálctica, van Eemeren et al. (2006), propone dos tipos de diferencias de opinión o tipos de disputa cuya combinación da cuatro posibilidades. La *diferencia de opinión única* comprende solo una proposición con un solo punto de vista (positivo o negativo). Tal diferencia de opinión se llama *no mixta*, pues hay solo una parte comprometida con la defensa. En la *Diferencia de opinión mixta y múltiple* el punto de vista se combina para formar diferencias de opinión múltiples mixtas.

En la disputa múltiple: “el punto de vista se refiere a más de una proposición” (van Eemeren et al., p. 28), cuando alguien toma dos o más cuestiones al mismo tiempo. En la disputa mixta: “los puntos de vista opuestos se adoptan respecto de la misma proposición. Una parte adelanta un punto de vista positivo y la otra parte la rechaza” (van Eemeren et al., p. 28). Estas diferencias de opinión complejas se pueden dividir en diferencias más elementales. En total, se pueden reconocer cuatro tipos de diferencias de opinión: i) única no mixta (la forma elemental); ii) única mixta, iii) múltiple no mixta y iv) múltiple mixta.

Para van Eemeren et al., (2006), una argumentación puede evaluarse solo después de tener claro cómo los argumentos se organizan entre sí. De igual modo, solo es posible determinar cuál es la estructura de la argumentación, cuando se comprende cómo la argumentación compleja puede dividirse en argumentos más simples. Varios argumentos únicos pueden combinarse y organizarse de diferentes formas para la defensa de un punto de vista.

3.2.4 Estrategia discursiva

El término *estrategia* surge en las fuerzas militares y es acogido por varias disciplinas con el fin de hacer referencia al conjunto de operaciones destinadas para alcanzar un fin (Sal y Maldonado, 2009). En el campo educativo, se habla de *estrategia de enseñanza* y *estrategia de aprendizaje* (Díaz-Barriga y Hernández, 2004) y se caracterizan por ser controladas, intencionadas y seleccionadas de entre varios recursos según el contexto y la necesidad. En el campo discursivo, Maingueneau y Charaudeau (2005) sostienen que son obra de un sujeto individual o colectivo conducido a elegir de manera consciente o no cierto número de operaciones de lenguaje. Para emplearlas, son necesarias una meta, una situación de incertidumbre o una mira de resolución a un problema. En el plano ideológico, van Dijk (2003) señala que el discurso permite desplegar diversas formas (o estrategias) para hacer énfasis o mitigar aspectos positivos y negativos de un

grupo u otros a través de los diferentes niveles de estructuras del discurso: entonación, sintaxis, imágenes, significado de temas, coherencia, suposiciones, metáforas y argumentación (van Dijk, 2003). Es estrategia de análisis se conoce como el *cuadro ideológico* (van Dijk, 2003).

Una estrategia discursiva es un procedimiento o mecanismo lingüísticos (sintácticos, semánticos, pragmáticos, estilísticos) y extralingüísticos (gestual, cinético, proxémico, semiótico) que usa el enunciador con el propósito de lograr un fin determinado sobre un interlocutor bajo un contexto particular (Sal y Maldonado, 2009). Todo discurso significa la selección y el uso de determinados recursos expresivos y temas según el ámbito (Prieto, 1999). Se caracterizan porque se eligen de manera consciente, voluntaria e intencional de entre un conjunto. Asimismo, su uso requiere de un interlocutor competente sociodiscursivamente (Sal y Maldonado, 2009; Prieto, 1999).

En el caso del discurso argumentativo, la palabra es calculada en función de un efecto y la selección correcta de los recursos expresivos es central para lograr esos fines. Como estrategias se destacan: i) la *universalización*, un juicio se generaliza a todos los miembros de un grupo, se usan formas comunes como “todos”, “ninguno”, “el hombre”, “la mujer”, “el niño”; ii) la *generalización*, a partir de un caso se pretende generalizar todos los casos similares; iii) la *personalización*, dirigir el discurso explícitamente a alguien, se usa la segunda persona o un nombre propio; iv) *despersonalización*, se dice algo como si fuera una ley universal, se usan las construcciones con “se” y con el verbo haber; v) *redundancia*, reiteración de un tema con palabras distintas vi) *comparaciones*, se relacionan dos elementos para atribuir a uno las características del otro; vii) *metáforas*, comparación implícita; viii) *hipérboles*, exageraciones que se dan por acumulación de adjetivos, uso de aumentativos o agrandamiento de un suceso (Prieto, 1999). También se suman la *polifonía discursiva*, las *ironías*, las *ejemplificaciones* (Casado, 2008) y las *definiciones* (Tarabay, 2007). La forma como se organiza un discurso

también responde a determinadas estrategias, por ejemplo, en la forma de iniciar o terminar y en el orden de presentación de las ideas (Prieto, 1999; van Dijk, 2005).

Todas las estrategias anteriores han sido clasificadas por Serrano de Moreno y Villalobos (2008) en dos grandes grupos: las que apelan a la razón y las que apelan a la sensibilidad. En el primer grupo, se incluyen argumentos basados en una autoridad, modelos, analogías, ejemplos, definiciones, testimonios creíbles, pruebas, datos estadísticos. En el segundo grupo, prima la subjetividad: descalificaciones, ironías, advertencias o consecuencias indeseables.

3.2.5 Estrategia y superestructura textual

Las estrategias se organizan según la clase de discurso, según la situación y según el propósito comunicativo (Sánchez, 2010; van Dijk, 2005). Los textos tienen una estructura esquemática jerárquica abstracta de orden canónico que corresponde a la forma global de un discurso y las relaciones entre sus fragmentos (van Dijk, 2005). Esa estructura responde a categorías y reglas de formación que determinan el orden de los temas, las subcategorías y las estrategias discursivas. Los textos también tienen una progresión similar de la información: introducción, desarrollo, conclusión. Mientras la macroestructura organiza el contenido global, la superestructura esquemática ordena las macroproposiciones y determina si el discurso es o no completo, por eso, desempeña un papel importante en la producción e interpretación del discurso, pero también en su almacenamiento y reproducción (van Dijk, 2005).

En un documento se pueden distinguir tres partes o componentes con las particularidades de cada género: presentación, núcleo y cierre (Cassany, 2007). “Esta estructura siempre ejerce diversas funciones y sigue la máxima de la oratoria clásica: di de qué vas a hablar, habla y di de qué has hablado” (Cassany, 2007, p. 51).

El título es como la etiqueta de una caja o carpeta o como el nombre de una persona (Cassany, 2007). Este acto comunicativo también recibe el nombre de macroestructura que sintetiza el tema o los asuntos esenciales del texto (van Dijk, 2003). Aspectos como la extensión, la estructura y la retórica textual dependen del género (van Dijk, 2003; Sánchez, 2011). Tiene tres funciones: la identificativa, que individualiza y diferencia el texto de otros; la informativa, que sintetiza con precisión el contenido del texto, y la apelativa, que permite crear interés en el interlocutor (de la Fuente, 1998; Cassany, 2007). “Antes de leer o decodificar algo necesitamos identificarlo, y a ello contribuye el título (función denominativo-diferenciadora); necesitamos saber de qué trata (función referencial) e, incluso, ir un poco más allá y saber si despierta nuestro interés (función expresiva)” (de la Fuente, 1998, p. 186). Según Genette (2001) estas tres funciones (designación, indicación de contenido y seducción del público) no están necesariamente presentes a la vez; solo la primera es obligatoria, las otras dos son facultativas y complementarias.

Cuetos et al. (2015) refieren un experimento llevado a cabo por Bransford y Johnson en 1972. Los investigadores construyeron microtextos en los que manipularon una o más variables para determinar la velocidad de procesamiento de información y la comprensión del discurso. Se concluyó que los títulos facilitan el entendimiento de los textos, aumentan la velocidad de lectura y ayudan a recordar contenidos, porque permiten comprender el sentido general y construir modelos de situación adecuados.

La tesis. Todo texto argumentativo se estructura a partir de una tesis (Weston, 2005). Así se llama al contenido proposicional que resume el propósito central del texto (Weston, 2005). La tesis se comunica en una oración completa y se caracteriza porque si se aísla del resto del documento seguirá expresando un sentido. Se redacta en términos de un tema y un comentario relacionados con el verbo conjugado (Díaz, 2002). También es llamada conclusión y es la

afirmación a favor de la cual se darán las razones, estas últimas llamadas “premisas” (Weston, 2005). Desde el enfoque pragmadialéctico la tesis se llama “punto de vista”. Con la argumentación se pretende convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista (van Eemeren et al., 2006).

Entonces, ¿cuál es lo mismo hablar de tesis, conclusión y planteamiento central? Para Muñoz y Musci (2013) la tesis comienza siendo una propuesta que adquiere el estatus de conclusión cuando está fundamentada en un argumento razonable. La conclusión toma ese nombre en el plano del razonamiento, cuando es considerada en el discurso se denomina tesis.

Noemi (2019) indica que el punto de vista de un sujeto durante un acto de habla argumentativo está determinado por variables psicosociales que orientan esta conducta y condicionan al menos parcialmente la estructura discursiva. El punto de vista se manifiesta formalmente en una proposición que depende de la competencia argumentativa y se fundamenta por medio de una estructura discursiva de mayor o menor complejidad.

Clases de argumentos. Un argumento en sentido lógico, no es una colección de proposiciones, tiene una estructura que relaciona premisa y conclusión (Muñoz y Musci, 2013). Desde el enfoque lógico, el esquema argumentativo mínimo se compone de tres elementos: dato, ley de pasaje y conclusión. El corazón del razonamiento argumentativo está en la ley de pasaje, es un principio o convención verosímil generalmente admitida que permite anclar las premisas a razonamientos aceptados o convencionalizados. Clásicamente, se le asocia al término *topoi* (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; Muñoz y Musci, 2013). Estas leyes pueden ser de tres tipos: i) naturales: basadas en pruebas científicas, ii) culturales: basadas en costumbres y tradiciones, iii) lingüísticas: basadas en el sentido mismo del lenguaje (Muñoz y Musci, 2013).

El argumento comienza siendo un dato, creencia o hecho y adquiere la categoría de argumento cuando a través de una ley de pasaje que permite conducir exitosamente hacia la

conclusión (Muñoz y Musci, 2013). Por tanto, dar un argumento es “ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (Weston, 2006, p. 13).

No existe una convención sobre la clasificación de los argumentos, algunas han sido más acogidas que otras. Por ejemplo, Weston (2006) reconoce cuatro tipos: ejemplificaciones, causales, de autoridad y por analogía; Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) los clasifica según el tipo de vínculo o nexo. Reconoce argumentos cuasilógicos, fundados en la estructura de lo real y que establecen la estructura de lo real. Las argumentaciones cuasilógicas son argumentaciones próximas a los razonamientos formales, pero a diferencia de estos no son obligatorias y abren la posibilidad a controversias. Las argumentaciones basadas en la estructura de lo real utilizan una relación reconocida como existente entre las cosas. Aquí se agrupan las argumentaciones sobre la causa, la persona y las argumentaciones que descansan en lazos simbólicos. Finalmente, en las relaciones que fundamentan la estructura de lo real, se encuentran las argumentaciones por ejemplificación, analogía y modelo (Plantin, 2005).

Dentro de la tipología que propone Toulmin (2007) se encuentran nueve clases sin niveles intermedios: por analogía, por generalización, por signo, por la causa, por la autoridad, por el dilema, por clasificación, por los opuestos, por el grado (Plantin, 2005). Por su parte, para van Eemeren et al. (2006) los argumentos se clasifican en causales, analógicos y sintomático.

Muñoz y Musci (2013) los clasifican en justificativos y refutativos. Los justificativos son argumentos habituales asociados a las leyes de pasaje, los refutativos funcionan como contraargumentos. Dentro de ellos se reconocen: i) por indicio: se cita cierto indicio, síntoma o marca, ii) causa-efecto: existe una relación causal entre argumento y conclusión. Dentro de esta segunda clasificación se reconocen: a) por las consecuencias: se juzga sobre la utilidad o conveniencia de una acción previendo sus consecuencias futuras; b) por el peso de las cosas: las circunstancias exteriores condicionan las decisiones, c) por la pendiente resbaladiza: negarse a

admitir ciertas propuestas en función del arrastre que provocará hacia otras consecuencias indeseables; d) del despilfarro: se opone al argumento anterior; iii) por comparación: se presenta lo dudoso o controversial como algo que tiene semejanza con algo que no lo es. Hay otros dos tipos: a) de analogía y b) basada en principio de justicia: asevera que la gente que está en situaciones similares debe ser tratadas de manera similar; iv) por definición: consiste en incluir una entidad particular dentro de una categoría general. Dicha categoría se define por medio de rasgos distintivos con los cuales debe coincidir la entidad particular; v) por cita de autoridad: se asume el hecho de que alguien asevere algo automáticamente conlleva la verdad de esa aseveración, vi) de relación medio-fin: un acto es presentado como medio para alcanzar un fin determinado, vii) por generalización: consiste en afirmar algo general a partir de un conjunto de casos particulares que se constituyen en ejemplos, viii) por ejemplo: proporciona un caso concreto y particular del caso expuesto (Muñoz y Musci, 2013).

Olivarez-Stagnaro (2017) indica que para proponer un criterio alternativo de clasificación de argumentos se debe tener en cuenta el criterio lógico y el dialéctico. Tradicionalmente, desde un enfoque lógico los argumentos se clasifican en deductivos y derrotables. Los primeros son objeto de la Lógica de Primer Orden (LPO) con los trabajos de Copi (1980) y Gamut (1982); los segundos son abordados por las Teorías de Razonamiento Rebatible (TRR) con Pollock (2007) (argumento derrotable) y Walton (2008) (argumento rebatible). Un argumento deductivo o monotónico es aquel derivado directamente de las premisas, si se agregan más premisas la conclusión se sigue derivando del conjunto ampliado. Las TRR se encargan de argumentos no monotónicos, aquellos en los cuales si se agrega más información o más evidencia se puede perder o retractar la conclusión.

Con el fin de cuantificar la fuerza argumentativa y analizar los tipos de argumentos que se reconocieron en el corpus.

Las argumentaciones por experiencia personal son argumentaciones por ejemplificación (Weston, 2006; Plantin, 2005). Sin embargo, se ha trazado un límite divisorio entre estas dos clases de argumentos. En un argumento por experiencia personal el punto de vista se justifica con algo que le ocurrió únicamente a quien argumenta. Estos argumentos involucran directamente las vivencias cercanas del enunciador experimentadas en su propio yo. Se supone que esta experiencia avala la tesis o punto de vista (Dávila-Newman, 2006). Aunque en argumentaciones cotidianas es válido tomar como referencia acontecimientos vividos, es un argumento poco riguroso que se distancia de la objetividad que caracteriza los discursos académicos, por tanto, puede ser refutado por su parcialidad (Dávila-Newman, 2006). Para Tapia-Ladino, Arancibia Gutiérrez, Santibáñez y Gascón (2022) la aceptabilidad de las razones basadas en experiencias personales, habitualmente depende de la credibilidad del hablante frente a su interlocutor o destinatario. Los argumentos de la ciencia prescinden de este tipo de argumentos y optan por otros de mayor solidez como los derivados de datos y hechos de provenientes de sólida y rigurosa investigación o los que están basados en voces de autoridad avaladas por las diversas comunidades sociodiscursivas (Bañales, 2015).

En cuanto a **las argumentaciones por ejemplificación** “se hace una generalización o se introduce una regla, y se presenta un número de casos separados como indicativos de algo más general” (van Eemeren et al., 2006, p. 102). Este tipo de argumentos hacen parte de las argumentaciones sintomáticas (van Eemeren et al., 2006) y basadas en la estructura de lo real (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989). En ellas se utiliza un caso particular que puede presentar tres aplicaciones diferentes: como ejemplo (con el fin de generalizar), como ilustración (con el propósito de reforzar una regularidad) y como modelo (para ser imitado) (Monsalve, 1992).

Si bien los ejemplos son aceptados en el discurso académico, las generalizaciones acerca de grandes conjuntos de casos requieren la selección de una muestra (Weston, 2005). Es decir,

cuando se argumenta mediante una ejemplificación los casos deben ser representativos. El criterio de evaluación de estos argumentos radica en que el número de casos sea suficiente y representativo para justificar la generalización (van Eemeren et al., 2006; Muñoz y Musci, 2013).

Desde una perspectiva pragmática, **las ironías** se asocian a los actos de habla indirectos, en los que los componentes locutivos e ilocutivos no coinciden: las palabras expresadas por el enunciador no guardan relación directa con su intención comunicativa (Searle, 1999; Caicedo, 1999; Escandell, 1996). De ahí que se requiera un esfuerzo del enunciatario para reconocer bajo ese contexto la relaciones entre lo dicho y lo comunicado. La enunciación irónica se caracteriza por descalificarse a sí misma, por subvertirse en el movimiento mismo en que se profiere. Se ubica en el plano de la polifonía pues el enunciador “deja oír por su boca a un personaje ridículo que diría seriamente algo desplazado, pero de quien se distancia por diversos indicios en el mismo momento en que se le da la palabra” (Maingueneau, 2009, p. 197). Más que invertir el significado cuando se utiliza una ironía, lo que se hace es una calificación contextual al sentido particular de una palabra o juicio (Crespo, 2008). La ironía es una violación abierta a las máximas conversacionales de Grice, principalmente, la de cualidad en la que se presupone que el hablante contribuye con una comunicación basada en la verdad.

La ironía es un fenómeno pragmático complejo que involucra 6 factores: el hablante (S), el oyente (H), el contexto (C), el enunciado (u), lo que se dice (p) y lo que se implica (p') (Eisterhold, Attardo y Boxer, 2006). En la ironía va de la mano con la saturación del contexto (confluencia de múltiples fuentes contextuales que contribuyen a la interpretación de la ironía), entre ellas: 1- conocimiento enciclopédico general; 2- conocimiento enciclopédico específico sobre el interlocutor; 3- conocimiento de sucesos o acciones que han ocurrido hace relativamente poco tiempo; 4- enunciados previos; 5- comunicación no verbal vocal; 6- elecciones léxicas o gramaticales, y 7- información proveniente del entorno físico que rodea a los interlocutores. La

activación de estas fuentes contextuales es determinante para el éxito en la comprensión de la ironía, (Sperber y Wilson, 1981). El fenómeno irónico consiste, en líneas generales, en dar a entender lo contrario de lo que se está diciendo. Por ello, el sentido que finalmente tienen los elementos queda en manos del orador, el que debe ser capaz de desentrañar el significado verdadero de la ironía (Goubet, 2008).

Tanto en los argumentos por analogías y como en los argumentos por comparaciones, se establecen relaciones de diferencia, semejanza o similitud entre dos hechos. Para evaluar este tipo de argumento debe revisarse si los dos casos que se comparan son en verdad comparables (van Eemeren et al., 2006). Solo si una comparación se formula entre la forma en la que los diferentes asuntos se relacionan en un área y la forma en la que los asuntos se relacionan en áreas completamente diferentes, la analogía es auténtica en sentido estricto (van Eemeren et al., 2006).

En este trabajo se trazó una distinción entre un caso y otro: en la analogía el enunciador recurrirá a alusiones metafóricas, mientras que, en los argumentos por comparaciones, los hechos que se contrastan pertenecen al mundo de la vida real. Van Eemeren et al., (2006) sostiene que, al contrario del caso de una comparación literal, cuando se evalúa una comparación figurativa, no tiene sentido investigar si las propiedades concretas comparadas son similares. “En lugar de esto, debería intentarse establecer si los dos casos son similares en un nivel más abstracto de comparación” (p.103). Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) sostienen que el análisis de las metáforas debe hacerse bajo el esquema de una argumentación por analogía.

En los argumentos por analogía la primera premisa formula una afirmación del ejemplo usado como una analogía. La segunda premisa afirma que el ejemplo de la primera premisa es similar al ejemplo acerca del cual el argumento extrae una conclusión. Las analogías no requieren que el ejemplo usado como una analogía sea absolutamente igual al ejemplo de la conclusión, estas requieren sólo similitudes relevantes (Weston, 2002). La metáfora es una construcción

lingüística abstracta que tiene un uso también sobresaliente en contextos de conflicto o disputa. la analogía y la metáfora sean procesos de alto contenido proposicional convencional; como mecanismo cognitivo, la gramática metafórica favorece la elección la creatividad y perspectivismo al que un agente puede aspirar en situaciones de controversia (Santibáñez y Osorio, 2011). Moya (2008), con base en los trabajos de Lakoff y Johnson (1986), sostiene que la metáfora deja de ser un artificio retórico para configurarse como una estructura de naturaleza cognitiva y responde a una forma de concebir nuestro mundo. Innumerables conceptos usados de modo habitual se refieren a conceptos metafóricos por lo que muchas veces no se es consciente de su uso.

Para Santibáñez y Osorio (2011) la expresión metafórica es una sofisticación semántica y sintáctica en la cadena de cambios en la manipulación de conceptos creados en y por la experiencia de contacto comunicativo. Cada expresión metafórica es un acceso a un complejo conceptual dotado de relaciones estables que representan modos de hablar, pensar e incluso actuar, respecto de múltiples fenómenos. Las metáforas se relacionan con el pensamiento abstracto, con las experiencias emocionales y estéticas de las personas. Esta vaguedad estaría relacionada especialmente con la activación de las inferencias metafóricas en un contexto de uso específico.

En producción y reproducción del conocimiento científico, los argumentos de mayor pertinencia son aquellos que se encuentran basados en voces de autoridades competentes en la comunidad sociodiscursiva en la que se argumenta o aquellos que se derivan de datos y hechos verificables, respaldados en investigaciones con rigor científico (Bañales et al, 2015; Dávila-Newman, 2006). **El argumento de autoridad** es un argumento de confirmación que funciona bajo la estructura: *P, puesto que X dice que P y X es una autoridad en la materia*. El proponente da como argumento a favor el hecho de que haya sido enunciado por un locutor particular

autorizado en quien se apoya o se refugia, esa persona funciona como garante de su justeza (Plantin, 2005). Cuando se hace una argumentación por autoridad: “se asume el hecho de que alguien asevere algo automáticamente conlleva la verdad de esa aseveración” (Muñoz y Musci, 2013, p. 47). Quien usa un argumento de autoridad valoriza altamente la fuente en la que se apoya. Esta pertinencia se puede evaluar según la competencia o la tradición de autoridad (Monsalve, 1992).

El criterio de evaluación radica en que la persona tiene que ser una autoridad en el tema en cuestión, reconocida como disciplina legítima. Es el interlocutor quien acepta o no tal legitimidad (Muñoz y Musci, 2013). Según Weston (2005), las fuentes deben ser citadas, también, se debe verificar si están bien informadas y si son imparciales. Aunque la autoridad invocada puede ser una persona, una determinada clase de hombres o una noción abstracta, en todos ellos reside un prestigio. Este tipo de argumentos ha sido atacado con frecuencia en medios académicos y científicos, porque con base en él muchas veces se han opuesto a toda novedad y descubrimiento (Monsalve, 1992).

Los argumentos basados en datos y hechos se caracterizan por presentar cifras, datos, valores, estadísticas, porcentajes o datos e información que puedan corroborarse y que hacen que el argumento sea irrefutable (Dávila-Newman, 2006). Estos datos se encuentran respaldados en investigaciones científicas o en entidades que se reconocen como autoridades.

Los argumentos causales, por lo general, se manifiestan a partir de un conector. No obstante, los conectores no se limitan a indicar que exista una relación formal entre dos unidades lingüísticas, sino que inducen al lector a relaciones semánticas entre las ideas (Cuetos et al, 2015). Los conectores que indican relaciones causales junto con los adversativos son cognitivamente más demandantes que los temporales o aditivos. Así lo señala el orden de adquisición de los conectores en los niños: aditivos→temporales→causales→adversativos (Cuetos et al, 2015).

En la producción de discursos científicos, una de las mayores dificultades tiene que ver con la incapacidad para conectar diferentes causas y consecuencias. Cuando un estudiante se está familiarizando con la producción escrita en la universidad, prima el uso de conectores lineales como *entonces* y *después*, algo que favorece el pensamiento lineal pero no el multicausal (Sanmartí, Izquierdo y García, 1999). Aunque la idea de causa se considera una noción primitiva (Plantin, 2005), la elaboración discursiva y, en este caso una argumentación causal, demanda un mayor trabajo cognitivo.

Para entender el concepto de causalidad, es necesario que se aprecie contextualmente: i) el evento A es “causa” del evento efecto, consecuencia B; ii) producido A, está en el origen de, determina, provoca B; iii) B se produce “a causa” de A; iv) B se debe a A. El conocimiento causal interviene en la argumentación bajo diferentes formas, por tanto, es necesario distinguir entre las argumentaciones que establecen una relación causal y las argumentaciones que utilizan una relación causal: las argumentaciones por la causa y por las consecuencias (Plantin, 2005). Al respecto, Cuetos et al (2015) manifiestan: “Es importante señalar que el conector «porque» no incluye información específica sobre cómo es la relación causal existente entre los eventos. Únicamente le indica al lector que debe inferir una relación causal apropiada para ese contexto” (p. 214).

Los contraargumentos demandan un mayor grado de complejidad en su elaboración. Cuetos et al., (2015) indican que ocupan el grado final en el orden de adquisición de los conectores en los niños. Las contraargumentaciones se elaboran con argumentos de refutación y se enmarcan en el discurso polémico (Plantin, 2005). Son argumentos que objetan o refutan otros argumentos (Monsalve, 1992; Plantin, 2005). Las técnicas de refutación más habituales son las siguientes: i) ejemplo en contrario: se menciona un contraejemplo que invalida la argumentación; ii) retorsión (autofagia): con los mismos argumentos que el adversario ofrece, su oponente llega

a una conclusión diferente; iii) desmitificación: señalar que detrás del discurso del adversario hay motivos oscuros; iv) metástasis (*tu quoque*): rechazar una acusación devolviéndola al adversario; v) desplazamiento del problema: cambiar el eje de la discusión incorporando datos nuevos; vi) la desmentida: negar la tesis opuesta; vii) objeción: se niega algún aspecto de la tesis contraria, aportando uno o varios argumentos; viii) la refutación propiamente dicha: rechazar totalmente la tesis contraria y proponer otra en su lugar; ix) concesión: se concede que parte de la tesis contraria es verdadera pero se reafirma a continuación la propia (Muñoz y Musci, 2013).

3.3. Lingüística textual

Con la lingüística textual se pasa del análisis de las oraciones a los textos (Beaugrande y Dressler, 1981; van Dijk, 2005). Un texto es un producto sociocultural y comunicativo, es una unidad lingüística básica y completa con sentido pleno (Halliday y Hasan, 1976; Halliday, 1982; Calsamiglia y Tusón, 1999; Simone, 2001). Es un *hecho (acontecimiento o evento) comunicativo* que se da en el transcurso de un devenir espacio-temporal (Calsamiglia y Tusón, 1999). En su interior se estudian procesos de producción e interpretación, las estructuras lingüísticas (superestructuras, macroestructuras y superestructuras) y las secuencias textuales categóricas para clasificarlos (Beaugrande y Dressler, 1981; van Dijk, 2005).

A nivel global se reconocen las unidades macrotextuales: unidad comunicativa, estructura, contenido general y anclaje pragmático. A nivel local, se evidencian unidades microtextuales: elementos lingüísticos, forma de los enunciados, las relaciones para formar secuencias (van Dijk, 2005; Calsamiglia y Tusón, 1999; Martínez, 1997). Todo texto se caracteriza por tener las tres propiedades:

Cohesión: se refiere a los lazos significativos y marcas formales para ligar una información nueva con una vieja por medio de unidades lingüísticas (van Dijk, 2005; Martínez, 1997;

Beaugrande y Dressler, 1981). Cada lazo es expresado por marcas particulares que señalan que su interpretación depende de algo más, de un antes o de un después e incluso de un afuera del texto (Martínez, 1997; Simone, 2001). Para establecer la cohesión y mantener la referencia en el discurso se usan repeticiones, sustitución por sinónimos, holónimos, hiperónimos, antónimos, metáforas, encapsuladores o proformas (Calsamiglia y Tusón, 1999; Simone, 2001). Para Halliday y Hassan (1976) la cohesión se establece cuando para interpretar un elemento es necesario contar con la interpretación de otro elemento, en algunos casos es necesario el conocimiento del mundo extralingüístico.

Coherencia: propiedad semántica total de los textos (Beaugrande y Dressler, 1981); se refiere al significado y la función en su totalidad. Se asocia con el nivel discursivo, con la pragmática y con el hacer (Beaugrande y Dressler, 1981; Martínez, 1997; van Dijk, 2005). Alude a la estabilidad y la consistencia temática subyacente, asociada a la macroestructura (contenido), a la superestructura (esquema de organización), a su anclaje enunciativo (protagonistas, tiempo y espacio) y a las inferencias que activan los hablantes para interpretarlo a partir de conocimientos previos (Calsamiglia y Tusón, 1999; van Dijk, 2005). La coherencia se integra con la cohesión a través de cuatro reglas: i) *repetición*, las proposiciones se encadenan retomando la repetición de elementos; ii) *progresión*, el desarrollo se da a través de aportes de información nueva; iii) *no contradicción*, no introducir elementos semánticos que contradigan el contenido; iv) *relación*, los hechos deben estar relacionados con el mundo representado (Calsamiglia y Tusón, 1999). Se distinguen tres tipos de coherencia: la global, la lineal o local y la pragmática. Referidas a las relaciones semántica del texto como un todo; a las relaciones semánticas entre las oraciones y la función a los actos de habla logrados a través de la emisión de determinado texto y según un adecuado contexto (Martínez, 1997; van Dijk, 2005; Calsamiglia y Tusón, 1999).

Adecuación: es un concepto pragmático que designa el grado de adaptación del discurso a su situación comunicativa (Cassany, 2007). En sociolingüística, este concepto se asocia con el de *variación estilística*. Se entiende como los cambios lingüísticos que tienen lugar “cuando los hablantes participan en diferentes contextos comunicativos, lo cual supone reconocer que los individuos no hablan (o escriben) de la misma forma en cualquier ámbito” (Blas, 2005, p. 49). Según esto, la adecuación depende de la audiencia a la que vaya referido nuestro texto. Para el tratamiento de la variación estilística, según la audiencia, se distinguen cuatro factores situaciones diferentes, con el interlocutor conocido o no conocido: i) la situación comunicativa (conversación individual, conversación en grupo y presentación oral), ii) el género discursivo y iii) el tema de la conversación (Blas, 2005).

3.3.1 Variable índice de nebulosidad (In)

Casi todas las lenguas han desarrollado procedimientos de evaluación de la legibilidad o lecturabilidad de un texto (Barrio-Cantalejo, Simón-Lorda, Melguizo, Escalona, Marijuán y Hernando, 2008). Estos índices señalan cuantitativamente qué tan compleja es la lectura y comprensión de un texto escrito de acuerdo con diversos parámetros como la cantidad de palabras y oraciones. Un texto es más fácil de leer si está integrado por oraciones y palabras cortas (Marín, Anguiano y Cisneros, Olave y Rojas, 2013; Barrio-Cantalejo et al., 2008).

Ríos-Hernández (2017) indica que la finalidad primordial de estos índices es la búsqueda de alternativas metodológicas que permitan obtener a través de cálculos matemáticos los coeficientes aproximados de lectura de un texto. Arrojan información sobre el nivel de dificultad, el tipo de publicación del texto (científica, especializada, de actualidad, de divulgación, de ficción, historietas) y el grado de educación que se espera que posea un posible lector.

Se destacan en lengua inglesa tres escalas: *Szigriszt*, *RES de Flesch* y *INFLESZ*, con valores que van desde 0 hasta 100; las puntuaciones inferiores indican grados de dificultad mayor. Los valores de normalidad se encuentran entre los 55 y los 65 puntos (Barrio-Cantalejo et al., 2008). En España, Fernández-Huerta adaptó la Fórmula *RES de Flesch* en 1959 y la llamó *Fórmula de Lecturabilidad*, con una escala de interpretación de 7 tramos (Barrio-Cantalejo et al., 2008).

En Colombia, Fernando Ávila propone una serie de parámetros para determinar el índice de nebulosidad o medir la dificultad de lectura de un texto (Ávila, 2003). Se tienen en cuenta el total de palabras del texto, el número de oraciones separadas por puntos y el número de palabras largas (aquellas que superan los tres grupos silábicos). La fórmula es la siguiente:

$$\text{Inebul} = 0,4 * \left[\frac{Npal}{Nfra} + \left[\frac{100 * Npal \text{ larg}}{Npal} \right] \right]$$

Donde: 0,4=valor constante. *Npal*: Número total de palabras del texto. *Nfra*: Número de frases. *Npal larg*: número de palabras largas.

El índice de nebulosidad ideal es 15. Un texto con un índice inferior convendría para niños, pero si el lector es un adulto se sugiere no bajar de ahí para evitar que se sienta subvalorado con una redacción demasiado elemental (Ávila, 2003). *Severo ladrillo* es una calculadora virtual que recoge el algoritmo anterior y permite encontrar de manera ágil y rápida estos índices.

Ávila (2003) recomienda que se empleen palabras cortas, aunque son insustituibles los nombres propios y los términos técnicos (Ávila, 2003, p. 10). También se debe optar por el uso de palabras conocidas por el posible lector, de acuerdo con la comunidad sociodiscursiva, y evitar los extranjerismos.

Se calculó el índice de nebulosidad a través de la propuesta de Fernando Ávila porque es una iniciativa colombiana de un investigador con amplia trayectoria en los campos de la

ortografía, la gramática y la redacción. Actualmente, es delegado para Colombia de la Fundación del Español Urgente, Fundéu BBVA en Madrid; además, el *software* para calcular el índice es de acceso libre y no requiere descarga.

3.3.2 Variable relación Type/Token (TTR)

Un *token* es cada una de las palabras individuales en un texto, sin importar las veces que ocurra. Los *types* son palabras únicas o diferentes (Lancaster University, 2019). El valor TTR (*Type-Token Ratio*) se obtiene dividiendo los *types* por sus *tokens*. Un TTR alto indica un alto grado de variación léxica o variedad de vocabulario (Thomas, 2005; López-Pérez, 2008). La relación *type/token* es una manera objetiva y simple de cuantificar la riqueza léxica (López-Pérez, 2008). Este índice da información acerca de la disponibilidad léxica, entendida como el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada (López Morales, 1995). Desde el punto de vista sociolingüístico conocer información sobre el léxico permite establecer estratificaciones de comunidades de habla.

La relación *type/token* presenta limitaciones que sesgan la observación. El resultado está influido por la longitud del texto (cuanto más largo sea un texto más probable es que no se manifiesten palabras diferentes) (Fundéu DLE, 2021). Cuando se escribe se usan unidades cruciales en la construcción de significado global de un texto (conjunciones, artículos, preposiciones). Cumplen una función más gramatical que semántica y se repiten significativamente, por lo tanto, disminuyen el valor de la variable *types* al calcular TTR. Además, otro de los inconvenientes es que se consideran como palabras distintas las formas de un mismo lema. Finalmente, TTR es solo un aspecto a tenerse en cuenta para determinar la riqueza léxica, por ejemplo, para este último criterio se pueden incluir el grado de dificultad tanto del vocabulario como de las estructuras sintácticas utilizadas (Fundéu DLE, 2021).

En este estudio se tuvo en cuenta la longitud de los textos (400 palabras o *tokens*); los textos fueron comparados entre sí. La complejidad se determinó gracias al tipo de estructura argumentativa y al índice de nebulosidad de cada muestra del corpus.

3.3.3 Tiempo de escritura

El tiempo es una variable independiente para determinar el desempeño argumentativo y la calidad de los textos. Ha sido una variable dependiente en numerosos experimentos para determinar el procesamiento fonológico, prosódico, morfémico, léxico, pragmático, de segmentación y de memoria (Cuetos et al, 2015). Los investigadores determinan el tiempo de lectura de sintagmas, cláusulas y oraciones de acuerdo con la posición de una palabra en la oración, en la resolución de anáforas ambiguas, para resolver estereotipos de género, en el caso de las negaciones y para representarse modelos de situación. Cuanto menos tiempo se invierta en el procesamiento de los datos, menos coste cognitivo demanda la tarea (Cuetos et al, 2015). Todos estos experimentos se encuentran apoyados con estudios de potenciales relacionados con eventos (ERP) y estudios de neuroimagen (Cuetos et al, 2015).

4. Metodología

4.1 Enfoque, alcance y tipo de investigación

En la Tabla 2 se especifica la naturaleza de este trabajo.

Tabla 2. Clasificación de la investigación según criterios, niveles y tipos.

Criterio	Nivel o tipo de investigación	Definición-justificación
Naturaleza de los datos	Enfoque mixto	Se alternan datos cualitativos y cuantitativos en las diversas fases de la investigación
Naturaleza de los objetivos o alcances	Correlacional	Se propone medir el grado de relación entre las variables: ¿se relacionan las variables sociales con la producción de los textos académicos argumentativos?
	Estudio de caso	Comprensión de un fenómeno social concreto, específico y situado de un grupo de participantes
Naturaleza de las fuentes	Empírica	Las fuentes de análisis son hechos observables
Grado de abstracción	Aplicada	Resuelve problemas prácticos con poco nivel de generalización
Dimensión cronológica	Sincrónica	El fenómeno es estudiado en su dimensión actual para caracterizarlo.
Dimensión espacial	De campo	El fenómeno se estudia en un ambiente natural

Fuente: Olave et al., 2014, pp. 51-52.

Esta investigación se inscribe en el *enfoque mixto* que busca la superación total de la dicotomía cualitativo-cuantitativo e integra las bondades metodológicas de los dos enfoques (Hernández et al., 2014; Bonilla-Castro y Rodríguez, 1995). La percepción del fenómeno resulta más integral, completa y holística (Hernández et al, 2014; Cerda, 1997; Campos, 2009; Pereira, 2011; García, 2008; Creswell, 2014).

Johnson y Onwuegbuzie (2004) y Onwuegbuzie y Leech (2006) reconocen dos tipos: el *modelo mixto* y *método mixto*, en el primero, los métodos cualitativos y cuantitativos se combinan en una misma etapa, y en el segundo se utilizan de manera independiente. Creswell (2014) propone tres diseños básicos: *paralelo convergente*, *secuencial explicativo* y *secuencial exploratorio*. En el primero se analizan por separado los datos cualitativos y cuantitativos y luego se comparan los resultados. En el secuencial explicativo, primero se hace un análisis cuantitativo para luego explicar los datos de manera cualitativa. En el último, primero va la fase cualitativa y luego los datos cuantitativos.

La presente investigación corresponde a un *método mixto* (Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Onwuegbuzie y Leech, 2006) o diseño *secuencial exploratorio* (Creswell, 2014) pues primero con un enfoque predominantemente cualitativo se recaban los datos socioculturales y se analizan las estrategias discursivas: luego, prima el enfoque cuantitativo para contrastar y correlacionar los datos textuales y sociales.

La presente investigación tiene un *alcance correlacional y explicativo*: se determinan las correlaciones entre las variables sociales y textuales y se explica el fenómeno. En cuanto al *tipo de investigación*, se combinan elementos del estudio de caso y de los diseños correlacionales. Los primeros son usados ampliamente en educación (González y Salazar, 2015), permiten analizar exhaustivamente los fenómenos dentro de un contexto real, natural y cotidiano desde múltiples perspectivas (Martínez, 2006; Sandoval, 2002; Simons, 2011). Los segundos determinan el grado de asociación entre conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto particular. Estos estudios intentan predecir el valor aproximado de una variable a partir del valor de otra (Clark-Carter, 2002; Hernández et al., 2014).

4.2 Participantes y muestreo

33 estudiantes universitarios de cuarto semestre matriculados en la asignatura *Didáctica de la Argumentación* de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander en el segundo semestre académico del año 2019. Todos hablantes nativos del español y distribuidos en dos grupos (H1 y K1), según procesos de matrícula del semestre cursado. La asignatura tuvo una intensidad de tres horas semanales vistas los jueves así: Grupo H1. 2:00 pm a 5:00 pm y Grupo K1. 5:00 pm 8:00 pm. El primer grupo estuvo integrado por 16 estudiantes: 14 mujeres y 2 hombres con edades entre los 18 y los 22 años. El segundo grupo estuvo integrado 18 estudiantes: 13 mujeres y 5 hombres entre los 18 y los 27 años.

Por tratarse de un estudio de caso, la población ya se encontraba definida debido a procesos de matrícula académica y por disponibilidad. Se trabajó con el grupo de modo integral. Los requisitos tenidos en cuenta para hacer parte de la investigación fueron: ser estudiantes activos de la UIS, ser estudiantes de la Escuela de Idiomas y estar matriculados en la asignatura *Didáctica de la Argumentación* durante el periodo segundo académico 2019. Ningún sujeto fue excluido debido al tamaño de la muestra.

Por tratarse de ambientes académicos, los grupos ya se encontraban definidos. La selección de la muestra se hizo mediante muestreo no probabilístico (muestreo incidental no aleatorio). Dentro de este tipo se opta por el muestreo por conveniencia (Niño 2011; Hernández et al., 2014), debido a la facilidad de acceso a los participantes, dado que la docente investigadora labora en esta institución educativa y ha orientado esta asignatura durante seis semestres consecutivos. Según Ñaupás et al. (2018) estos métodos son altamente utilizados por parte de profesores de universidad. Este grupo constituye una *comunidad de práctica*, pues se agrupan por una actividad social o circunstancia en común (Serrano, 2011). Conforman un grupo

relativamente homogéneo respecto del tipo de educación, el nivel de escolaridad y la lengua dominante. En la Tabla 3 se indica la distribución de la muestra según variables sociales.

Tabla 3. Distribución de la muestra según variables sociales

Variables	18		19-21		22-25		≥26	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Estrato 1		1	1	10	1			
Estrato 2		5	2	4	1	2	1	
Estrato 3		1		3				
Estrato 4				1				

4.3 Descripción de los datos hallados en el cuestionario sociocultural²

Con el cuestionario sociocultural diseñado, descrito más adelante, se encontró que el 77,2% de los participantes son santandereanos, el resto pertenece a departamentos como Bolívar, Cesar, Cundinamarca y Norte de Santander. El 54,2% nació en Bucaramanga y su área metropolitana (municipios como Girón, Floridablanca y Piedecuesta). Dos estudiantes fueron nacidos en Venezuela, en San Cristóbal y Valencia, ciudades de Táchira y Carabobo.

El 68,6% se graduó de colegios de Bucaramanga y el área metropolitana, uno de un colegio rural. El 88,6% indica que el colegio era de carácter público y un 11,4% recibió educación de una entidad educativa privada. El 100% refiere que la modalidad de sus colegios era formal.

Con respecto al pago de pensión, el 85,7% no realizó este aporte. El 71,4% indicó tener Sisbén (Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales), a través

² El formulario de *Google* mediante el cual se obtuvieron los datos se encuentra en el siguiente enlace:
<https://docs.google.com/forms/d/1cHogTV3IVsi4otSBJmxrp1EodGYIN3QQfK3p30eAqPs/edit>

de un puntaje, se clasifica a la población colombiana de acuerdo con sus condiciones socioeconómicas. Se utiliza para identificar a la población en situación de pobreza y vulnerabilidad para focalizar la inversión social (Departamento Nacional de Planeación, 2020). Con esta información, el Estado prioriza la población para entregarle los recursos necesarios para mejorar sus condiciones de vida (El palpitar.com, 2019).

La Universidad Industrial de Santander es pública y establece un sistema de liquidación de matrícula que considera la capacidad financiera de la familia para que el estudiante pague el valor que le corresponde de acuerdo con su situación socioeconómica (Proceso Financiero UIS, 2007). Este valor, que puede ir entre 1/8 y los 8 salarios mínimos legales mensuales vigentes, se calcula a partir de tres indicadores: el valor mensual de la pensión durante el último año de bachillerato, el estrato y los ingresos anuales percibidos (Proceso Financiero UIS, 2007).

El porcentaje más alto de valor de pago de matrícula está entre \$100.000 y \$300.000, el 85,7% menciona que el semestre matriculado era tercero o cuarto. Un estudiante señaló ser repitente de la asignatura. El 45,7% cursó estudios superiores o técnicos antes de iniciar la carrera actual. Solo el 52,9% afirmó que esos estudios fueron completos. El 62,8% señaló tener el promedio académico del último semestre sobre 4,0.

Una de las preguntas más relevantes para el estudio es el estrato socioeconómico, esta información permite conocer los sectores y condiciones de estos lugares de residencia. El 42,9% indicó vivir en estrato 3; el 25,7%, en estrato 2; el 20%, en estrato 4, y el 11,4%, en estrato uno. El estrato más alto indicado es el 4. El 37,1% indicó que sus familias recibían más de un salario mínimo y menos de dos; el 31,4% afirmó que los ingresos estaban entre los dos y tres salarios mínimos; el 14,3%, un salario mínimo; el 8,6%, entre cuatro y cinco salarios mínimos y, el 8,6%, menos de un salario mínimo. Los datos económicos de las familias como los ingresos, el estrato

y el tipo de vivienda permite configurar un perfil de la población objeto de estudio y concluir que en su mayoría son de escasos recursos económicos.

El cuarto eje temático (información de los padres) se formuló de modo independiente a las preguntas referidas a los datos familiares (eje tres) debido a que los padres son los primeros sujetos de interacción del individuo y quienes influyen de modo directo en el desarrollo de la personalidad, el aprendizaje, las decisiones, las preferencias y los gustos de sus hijos (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009). Así lo muestran investigaciones en el campo psicosocial referidas al desarrollo de la personalidad a lo largo del ciclo vital (Erickson, 1982) y a la teoría del aprendizaje social. En ellas se indica que el aprendizaje es un proceso cognitivo que se da en un contexto social y que las conductas se aprenden por medio de la observación y la imitación de modelos (Papalia et al., 2009). Tales figuras modelo son en los primeros meses de vida la madre y el padre (Erickson, 1982). Los padres son los primeros responsables de los comportamientos lingüísticos de los hijos (Bernstein, 1975; Blas y Casanova, 2017; Londoño-Vásquez, 2016, Guevara et al., 2016; Muñoz, 2011). Los datos referidos al nivel de escolaridad y la ocupación de los padres de los participantes se señalan en la Tabla 4.

Tabla 4. Datos en el cuarto eje temático del cuestionario.

Eje temático	Categoría	Descriptor	Porcentajes	
			Padre	Madre
Datos de los padres	Escolaridad	No escolarizado	2,90%	2,90%
		Primaria incompleta	22,90%	5,70%
		Primaria completa	5,70%	8,60%
		Secundaria incompleta	8,60%	8,60%
		Secundaria completa	17,10%	31,40%
		Pregrado incompleto	0%	0%
		Pregrado completo	11,40%	0%
		Técnico o tecnológico	2,90%	22,90%

Eje temático	Categoría	Descriptor	Porcentajes	
			Padre	Madre
		Especialización	0%	17,10%
		Maestría	0%	0%
		Doctorado	2,90%	0%
		No sé	17,10%	0%
		Otros	2,90%	0%
	Ocupación	Profesional empleado	11,40%	11,40%
		No profesional empleado	17,10%	31,40%
		Labores del hogar	0%	20%
		Técnico	0%	8,60%
		Desempleado	11,4	8,60%
		Jubilado	2,90%	0%
		Comercio informal	2,90%	5,70%
		Negocio particular	34,30%	11,4
		No sé	14,30%	2,90%

Comparando los datos de padres y madres se destaca que las mujeres presentan índices de escolarización más altos que los hombres.

Con las preguntas 39 y 40 se buscaba información sobre la ocupación de los padres y las madres. De los datos de los padres se destaca que el 34,3% tienen negocio particular; el 17,1% son no profesionales empleados; el 14,3%, indican no saber esta información; el 11,4% afirman que son profesionales empleados; el 11,4% que están desempleados, y en menores porcentajes se halla que el 2,9% está jubilados y otro 2,9% se dedica al comercio informal. En el caso de las madres se destaca que el 31,4% son no profesionales empleadas; el 20% se dedican a las labores del hogar; un 11,4% tienen negocio particular, otro 11,4% son profesionales empleadas; un 8,6% son técnicas; otro 8,6% están desempleadas; un 5,7% se dedican al comercio informal y un 2,9% indican no saber esta información. Los padres de los participantes se caracterizan por tener

estudios básicos y, en muy pocos porcentajes, estudios superiores. Son en su mayoría no profesionales empleados y se dedican al negocio informal, situación que se encuentra en concordancia con los ingresos reportados en la información financiera de las familias.

El último eje se refería a experiencias y actividades culturales. Esta es la información de mayor trascendencia para configurar un perfil sociocultural de los participantes. Los datos se exponen en la Tabla 5.

Tabla 5. Datos en el quinto eje temático del cuestionario.

Eje temático	Categoría	Porcentajes
Datos culturales	Segunda lengua	Sí: 25,7% (inglés: 70%; francés: 25%; portugués: 2,8%)
		No: 14,3%
		Medianamente: 60%
	Viajes internacionales	Sí: 11,4% (uno cada dos años: 60%; otro: 40%)
		No: 88,6%
	Actividades culturales en los últimos seis meses	Asistir a teatro u ópera 34,3%
		Asistir a conciertos: 25,7%
		Asistir a recitales de poesía: 17,1%
		Asistir a espectáculos de danza: 28,6%
		Escuchar cuenteros: 25,7%
		Ir al circo: 0%
		Visitar algún museo o casa de la cultura: 40%
		Asistir a alguna exposición de pintura, fotografía o escultura 42,9%
		Asistir a corridas de toros, peleas de gallos, corralejas: 0%
		Visitar ferias y exposiciones artesanales: 45,7%
		Ir a cine: 74,3%
		Ir a la biblioteca (no universitaria): 0%
		Visitar parques temáticos: 31,4%
	Recursos disponibles	Computador: 77,1%
		Obras literarias: 77,1%

Eje temático	Categoría	Porcentajes
		Revistas o periódicos: 14,3%
		Enciclopedias: 5,7%
		Diccionarios: 28,6%
		Acceso a Internet: 91,4%
	Biblioteca personal	Sí: 80%
		No: 20%
	Número de libros	1 a 10: 14,3%
		11 a 25: 32,1%
		25 a 50: 35,7%
		51 a 100: 7,1%
		Más de 100: 10,7%
		Ninguno: 5,7%
	Textos leídos al mes	Uno: 37,1%
		Dos: 31,4%
		Tres: 5,7%
		Más de tres: 20%
	Gustos lectores	Superación personal o autoayuda: 0%
		Sagas: 34,3%
		Religiosos o bíblicos: 8,6%
		Científicos o técnicos: 34,3%
		Narrativa: 91,4%
		Poesía: 45,7%
		Textos dramáticos o teatro: 57,1%
		Biográficos: 25,7%
		Artísticos: 25,7%
		Políticos: 20%
	Frecuencia de lectura	Diariamente: 11,4%
		Entre tres y cuatro veces a la semana: 20%
		Dos veces a la semana: 31,4%
		Una vez a la semana: 17,1%
Dos veces al mes: 8,6%		
Una vez al mes: 5%		

Eje temático	Categoría	Porcentajes
		Una vez al año: 2,9%
	Lectura de revistas o periódicos	Sí: 62,9%
		No: 37,1%
	Secciones de revistas o periódicos de mayor agrado	Deportes: 18,2%
		Entretenimiento: 50%
		Judicial: 31,8%
		Editorial: 27,3%
		Columnas: 72,7%
		Economía: 18,2%
		Clasificados: 9,1%
		Internacional: 72,7%
		Nacional: 63,6%
	Frecuencia de lectura de revistas o periódicos	Diariamente: 16,9%
		Dos veces a la semana, aprox.: 41,7%
		Una vez a la semana: 25%
		Dos veces al mes: 8,3%
		Una vez al mes: 8,3%

Los estudios han señalado la vinculación y la influencia mutua entre la cultura y la lengua. La manera de interpretar la realidad se ve influida por la cultural y, a su vez, determina la forma como se percibe y se expresa la realidad circundante (Pozzo y Soloviev, 2011). Este conjunto de experiencias repercute en los procesos de construcción textual. El 60% indicó tener un mediano dominio de una segunda lengua, de ese porcentaje el 70% mencionó que era el inglés; el 25%, francés, y un estudiante, portugués.

La actividad cultural mayormente indicada fue ir a cine (74,3%), visitar ferias y exposiciones artesanales (45,7%), asistir a exposiciones de pintura, fotografía o escultura (42,9%), visitar algún museo o casa de la cultura (40%), asistir a teatro u ópera (34,3%), visitar parques temáticos (31,4%). En menores porcentajes se tienen las siguientes actividades: asistir a

espectáculos de danza (28,6%), conciertos (25,7%), escuchar cuenteros (22,9%) y asistir a recitales de poesía (17,1%). Ninguno indicó actividades circenses, corridas de toros, peleas de gallos o corralejas.

El 80% indicó tener una biblioteca personal. El 35,7% indicó que tenía entre 25 y 50 libros; el 32,1%, de 11 a 25; el 14,3% de 1 a 10 libros, el 10,7% mencionó que tenían más de 100. Sin embargo, la presencia de los libros no determina que sean leídos; por lo tanto, se quiso saber cuántos libros diferentes a los académicos leen al mes. Se encontró que el 37,1% lee uno; el 31,4%, dos; el 20%, más de tres; un 5,7%, tres y otro 5,7%, ninguno.

Los libros de mayor preferencia son: narrativa (91,4%), textos dramáticos o teatro (57,1%), poesía (45,7%), sagas (34,3%), textos científicos o técnicos (34,3%); biográficos (25,7%); artísticos (25,7%). En menores porcentajes: textos religiosos o bíblicos (8,6%) y textos políticos (20%); ningún estudiante refirió leer textos de superación personal o autoayuda. El 31,4% lee dos veces a la semana; el 20%, entre tres y cuatro veces a la semana; el 17,1%, una vez a la semana; el 11,4%, diariamente; el 8,6%, dos veces al mes, y el 2,9%, una vez al año. En cuanto a las referencias sobre el formato de lectura se tiene que el 31,4% leen en versión física o impresa; el 8,6%, en versión digital y el 60%, en las dos versiones.

El 62,9% mencionó que realiza lectura de periódicos o revistas. Los porcentajes por sección son: columnas (72,7%), sección internacional (72,7%), sección nacional (63,6%), entretenimiento (50%); judicial (31,8%), editorial (27,3%), deportes (18,2%), economía (18,2%) y clasificados (9,1%). La lectura de estos textos la realizan aproximadamente dos veces a la semana (41,7%). Sin embargo, el 65,7% sostuvo que no compraban revistas o periódicos.

Con la pregunta 59 se deseaba conocer el presupuesto que invierten para la ejecución de actividades culturales como compra de periódicos, estudios complementarios, compra de libros

y viajes internacionales. Las dos alternativas con rubros más altos fueron la compra de libros y la asistencia a teatro, cine, conciertos u otros eventos culturales.

A partir de la información recogida los participantes son, en su mayoría, mujeres colombianas entre los 19 y los 21 años. Proviene de instituciones educativas estatales urbanas, pertenecen a estratos socioeconómicos bajos y son de escasos recursos económicos. Los padres tienen como nivel de escolaridad la primaria y la secundaria y se dedican al comercio informal o son empleados no profesionales. A pesar de esto, los jóvenes presentan promedios académicos altos, indican leer con frecuencia y haber cursado estudios superiores (en su mayoría incompletos) antes del programa en el que se matricularon. Señalan asistir a eventos culturales con frecuencia como ir a cine, a museos o a exposiciones. Leen revistas y periódicos, especialmente, las secciones de columnas e internacional.

4.3 Hipótesis

Hipótesis Nula (H₀): No existen diferencias en la redacción de textos argumentativos con respecto al tipo de disputa, la fuerza argumentativa, el índice de nebulosidad y la relación *type/token* según las variables sociales estrato sociocultural, el género, la edad y el tiempo de escritura.

Hipótesis Alterna (H₁): Existen diferencias en la redacción de textos argumentativos con respecto al tipo de disputa, la fuerza argumentativa, el índice de nebulosidad y la relación *type/token* según las variables sociales estrato sociocultural, el género, la edad y el tiempo de escritura. Se anticipa que aquellos informantes de estratos más altos, de mayores edades y de género femenino construyen argumentos más sólidos con estructuras más complejas.

4.4 Variables

En la Tabla 6 se indican las variables y se clasifican según la naturaleza, la relación, la escala y el contenido.

Tabla 6. Caracterización de las variables.

Variable	Naturaleza	Relación	Escala	Contenido
Estrato sociocultural	Cualitativa	Independiente	Categórica nominal	Politómica
Edad	Cuantitativa	Independiente	Numérica discreta	Politómica
Género	Cualitativa	Independiente	Categórica nominal	Dicotómica
Tiempo de escritura	Cuantitativa	Independiente	Numérica continua	Politómica
Índice de nebulosidad	Cuantitativa	Dependiente	Numérica continua	Politómica
<i>Ratio Type/Token</i> (TTR)	Cuantitativa	Dependiente	Numérica continua	Politómica
Estructura argumentativa	Cualitativa	Dependiente	Categórica ordinal	Politómica
Fuerza argumentativa	Cuantitativa	Dependiente	Numérica discreta	Politómica

En la Tabla 7 se detallan los rangos y niveles de medición de cada variable.

Tabla 7. Intervalos de valores de las variables.

Tipo de variable	Variable	Rangos
Variables sociales	Estrato sociocultural (Según rangos del DANE)	1. Bajo-bajo
		2. Bajo
		3. Medio-bajo
		4. Medio

Tipo de variable	Variable	Rangos
		5. Medio-alto
		6. Alto
	Edad (E) (Expresada en años)	E < 18
		$18 \leq E < 19$
		$19 \leq E < 22$
		$22 \leq E < 25$
		E \geq 25
	Género	1. Hombre
		2. Mujer
		3. Otro
	Tiempo de escritura (Te) (Expresado en minutos)	1. $30 < Te \leq 60$
		2. $61 < Te \leq 90$
		3. $91 < Te \leq 120$
4. $Te > 120$		
Variables textuales	Tipos de estructura argumentativa	1. Simple
		2. Múltiple
		3. Coordinada
		4. Subordinada
	Fuerza Argumentativa (FA)	1. $FA \leq 40$
		2. $40 < FA \leq 55$
		3. $55 < FA \leq 70$
		4. $FA > 70$
	Índice de nebulosidad (In)	1. $In \leq 15$
		2. $16 < In \leq 22$
		3. $23 < In \leq 30$
		7. $In > 30$
	<i>Ratio Type/Token (TTR)</i>	1. $45 = TTR < 48$
		2. $48 = TTR < 51$
		3. $51 = TTR < 55$
		4. $TTR > 55$

4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información

4.5.1 El cuestionario

Integrado por 59 preguntas cerradas dicotómicas y politómicas o de múltiple selección de carácter excluyente (Ñaupas et al., 2013; Tamayo 2006; Clark-Carter, 2002), con respuestas precodificadas. Contó con título, descripción general, petición formal para suministro de la información, instrucciones y reactivos organizados en cinco ejes: datos personales, académicos, familiares, de los padres y culturales (Anexo A). Manual de codificación (Anexo B).

Se suministró en formato digital en un formulario de *Google Drive* dado que es de uso gratuito, plantea una interfaz de fácil acceso y manejo y permite conocer los resultados automáticamente. Se marcaron las respuestas en presencia de la investigadora. Se empleó como forma de tratamiento pronombre personal *tú* porque implica proximidad y una relación de solidaridad, confianza o intimidad; también representa asimetría etaria, en el caso de dirigirse a una persona joven (Placencia, 2010).

4.5.1.1 Validación del cuestionario. Para asegurar la confiabilidad y validez, como propiedades que aseguran la exactitud, la veracidad de los datos y la precisión del instrumento y su adecuación (Niño, 2011), se realizaron las siguientes validaciones.

Validación por parte de jueces expertos. Se convocó a tres doctores, profesores e investigadores en el área de la lingüística de la Universidad Industrial de Santander para que validaran el instrumento. Los perfiles académicos y profesionales se especifican en la Tabla 8.

Tabla 8. Perfil de los jueces evaluadores del cuestionario.

E1	E2	E3
----	----	----

<p>Doctor en Lenguas, Literatura y Civilizaciones Romances, Universidad Aix-Marsella, Marcella, Francia.</p> <p>Magíster en Literatura y Español.</p> <p>Docente planta Escuela de Idiomas UIS, áreas: Lingüística, Pragmática, Sociolingüística, Argumentación y Literacidad.</p> <p>Director del Centro de Investigaciones en Cultura y Sociedad (CICS).</p>	<p>Doctor en Lingüística, Universidad de Santiago de Compostela, España.</p> <p>Magíster en Estudios Semiológicos.</p> <p>Docente planta Escuela de Idiomas UIS, áreas: Lingüística, Pragmática y Sociolingüística.</p> <p>Coordinador de posgrados de la Escuela de Idiomas.</p> <p>Director de la Maestría en Semiótica.</p>	<p>Doctora en Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura, Universidad de Salamanca, España.</p> <p>Magíster en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo.</p> <p>Docente cátedra Escuela de Idiomas, áreas: Lingüística, Historia de la Lengua, Pragmática.</p>
--	--	---

Los expertos recibieron el cuestionario sociocultural y una rúbrica para evaluar la pertinencia y la adecuación (Anexo C). Los conceptos se presentan en los anexos: E1 (Anexo D), E2 (Anexo E) y E3 (Anexo F).

Proceso de validación con Kappa de Fleiss. Este estadístico se usó para determinar el grado de concordancia o acuerdo entre los evaluadores. El valor de Kappa fluctúa entre 0 y 1; cuanto más se acerca a 1, mayor es la concordancia (Clark-Carter, 2002; Ñaupás et al., 2013). *¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.* El *p*-valor (0,09) indica que no hay diferencias significativas entre los tres evaluadores y el valor de *Kappa* es mayor a 0,898 lo que muestra que hay muy buena coincidencia con respecto a las preguntas del cuestionario.

Cálculo de la consistencia interna del instrumento. También se determinó la medida de coherencia o consistencia interna con el coeficiente *Alfa de Cronbrach*. Este índice expresa el grado en que todos los ítems de un instrumento covarían entre sí (Hernández et al., 2014). Los coeficientes para la pertinencia (0,97) y la adecuación (0,99) dan como valor total del instrumento es 0,987. Aunque el instrumento presenta un nivel alto de confiabilidad, con las observaciones

cualitativas se pudieron depurar algunas preguntas, precisar conceptualmente términos y reorganizarlas a partir de una clasificación más homogénea. Las recomendaciones más importantes fueron: i) organizar el instrumento (cambiar el orden de algunas preguntas, clasificarlas y reagruparlas); ii) precisar conceptualmente (falta de claridad en términos como “no binario”, al indicar el género; “segunda lengua”, cuya sugerencia fue cambiar por “lengua extranjera”; o “educación formal”, al referirnos al tipo de educación en Colombia; iii) evitar redundancia en algunas opciones de respuesta (preguntar más de una vez la misma información).

Descripción de la prueba piloto del cuestionario. Se contó con la participación del Grupo G1 de la asignatura *Fundamentos de Investigación Cualitativa en Educación* de séptimo semestre del mismo programa académico, matriculados en el segundo semestre académico 2019. El grupo estuvo conformado por 12 mujeres y 2 hombres. Se trabajó con ellos pues eran estudiantes de un semestre superior al de la población definitiva, además, la asignatura estaba enfocada en conocer principios de investigación en educación, por ende, este ejercicio permitiría socializar un ejemplo de cuestionario y ofrecerles pautas para la puesta en práctica de pruebas piloto. Se les otorgó un incentivo académico equivalente a una nota de 5,0 (cinco) en el seguimiento del segundo corte.

La prueba se ejecutó en el Centro de Tecnologías de Información y Comunicación (CENTIC) en la sala 2-9 el lunes 27 de enero de 2020 en el horario comprendido entre la 1:00 pm y las 4:00 pm (horario habitual de clases). Aunque la investigación se efectuó con estudiantes matriculados en el 2019-2, por cuestiones de un cese de actividades académicas (debido a un paro de las universidades públicas) las clases de ese semestre fueron retomadas en el año 2020; por eso, la prueba piloto y la recolección de datos se llevaron a cabo en enero de 2020.

Se les pidió que tuvieran en cuenta criterios de *claridad, pertinencia, adecuación, redacción, ortografía y digitación*. Las instrucciones fueron: i) diligenciar el formulario como si

fueran la población definitiva; ii) abrir un documento en *Microsoft Word* para escribir sugerencias mientras llenaban el cuestionario (Anexo G). Las observaciones se resumen en: i) falta de opciones de respuesta, ii) marcar todas las preguntas como obligatorias, iii) uso de signos de puntuación y digitación, iv) precisiones terminológicas y v) redacción.

4.5.2 La prueba de escritura

El uso de temas triviales y genéricos permiten expresar un punto de vista, pero están alejados a las experiencias diarias (Vargas, 2019). La redacción de textos argumentativos debe partir de detonantes disfóricos relacionados con las experiencias cercanas (Gómez-Benítez, 2012). Para la redacción de textos argumentativos numerosas propuestas parten de una o dos preguntas inductoras, en México (Bañales, Vega, Reyna, Pérez, y Rodríguez, 2014; Bañales, Vega, Araujo, Valladares y Rodríguez, 2015), en Brasil (Silva da Rocha y Paiva, 2017), en Argentina, (Molina, Padilla y Carlino) o en Chile (Lovera y Uribe, 2017).

Se diseñó una prueba ajustada a la población que tuvo como desencadenante escritural las diversas percepciones disfóricas que se entretajan alrededor de la profesión docente en Colombia. Diversos imaginarios asocian la labor docente con abuso de poder, falta de reconocimiento social (Aguilera-Ramírez y de los Santos-Domínguez, 2018), mediocridad, falta de rigurosidad, sencillez del trabajo, facilismo, pocas horas al día, tienen varios meses de vacaciones, simple transmisión de conocimientos sin esfuerzo físico, tienen mejores condiciones laborales y mejores ingresos que otros profesionales (Santiago-García y Fonseca-Bautista, 2016; El Sahili-González, 2010; Rojas-Artavia, 2011).

De otro lado, cuando se revisa el perfil de los estudiantes que ingresan a un programa de licenciatura en Colombia, es común observar que optan por estas carreras como una segunda

opción. “En América Latina, quienes ingresan a las carreras pedagógicas son académicamente menos sólidos que el conjunto general de los estudiantes” (Bruns y Luque, 2014, p.7). Un alto porcentaje de universidades exige los resultados de las pruebas de Estado Saber 11 para ingresar a estudiar estudios de educación superior. Si se revisan los promedios de corte de la UIS, las carreras de licenciatura son las que menos puntaje exigen para su ingreso. Tabla 9.

Tabla 9. Puntuaje líneas de corte, UIS. Nov 2017-feb 2022

Carrera	Puntaje ponderado máximo	Puntaje ponderado mínimo
Medicina	81,5	81,5
Ingeniería de Petróleos	78,8	70,4
Ingeniería de Industrial	75,3	71,6
Ingeniería Civil	73,9	70,2
Lic. en Música	65,5	60,7
Lic. en Matemáticas	65,3	60,4
Lic. en Literatura y Lengua Castellana	65,5	60,2

Fuente: Dirección de admisiones y registro académico, UIS, 2022

Estas ideas no son para nada ajenas a las situaciones que se experimentan directamente en las aulas. Cuando se interroga por las razones para inscribirse en un programa de formación de personas, la constante en la respuesta es que llegan a un programa de licenciatura porque no tuvieron la posibilidad de acceder a otro. La mayoría de las veces porque sus puntajes en el examen de estado ICFES Saber 11 les impiden optar por programas más apetecidos y mejor valorados no solo económica sino socialmente.

Se pretende lograr una integración entre los contextos académicos y la vida cotidiana de los estudiantes. Los memes son representaciones discursivas actuales y creativas que se reproducen en las tecnologías digitales, en ellas se destacan la versatilidad del lenguaje

iconográfico (Cortazar, 2014; García-Huerta, 2014). Se caracterizan por tener un alto componente de intertextualidad que resignifican los textos, guardan en sí mismo un componente transgresor al parodiar la realidad o contraria al *statu quo*, prima la ironía, requieren cierto bagaje cultural. También expresa sátira, se valen del humor, la anécdota y el ingenio para ridiculizar defectos sociales o individuales, efectuando así una crítica social.

La cantidad de horas en redes sociales va en aumento y es una tendencia a nivel mundial. Según un estudio comportamental de uso de redes sociales en Colombia, un colombiano gasta 6,7 horas mensuales en redes sociales (NetQuest and Dot Research, 2017). Las redes más usadas en orden descendiente son: *Facebook, Instagram, Twitter, YouTube, WhatsApp*. Los jóvenes entre los 18 y los 35 años usan las redes con más frecuencia (16% por encima del promedio).

Para esta propuesta de escritura, se han seleccionado memes con valoraciones que asocian el trabajo docente con la pobreza, la mediocridad y una doble forma de presentarse ante los estudiantes y ante los padres de familia. Los memes eran los más compartidos y los que generaban más opiniones disfóricas en las páginas Información UIS e Información UIS 2.0 (29.919 y 62.419 miembros y creada hace 11 y 7 años). Con estos detonantes se pretendía dar a conocer la percepción que circula al interior de la universidad con respecto a la labor docente. Los memes seleccionados los presentamos en la Figura 1.

Figura 1. Detonantes para la redacción del texto argumentativo. Parte 1.



También se empleó un grupo de comentarios virtuales escritos por lectores del diario regional *Vanguardia*, con relación a una noticia acerca del paro nacional de abril de 2019. *Vanguardia* es un diario santandereano con sede en Bucaramanga desde 1919 y se autodefine como “el símbolo insigne de los santandereanos” para informar las noticias del oriente colombiano (Vanguardia, 2020). La página en *Facebook* tiene un total de 605.000 seguidores. Según un estudio de Cifras y Conceptos (2018) este es diario más leído en Santander con un 24% de preferencia entre los años 2009 y 2018.

Esta segunda parte del desencadenante pretendía ofrecer una muestra de la percepción que tiene la comunidad santandereana del docente. El énfasis de análisis y discusión recayó en los comentarios que escribieron los lectores con ocasión del paro nacional programado para el 25 de abril de 2019 cuyo título es “¡Prepare sus recorridos! Hoy marchan sindicatos y organizaciones sociales en Bucaramanga” (Vanguardia.com, 2019). Llama significativamente la atención que, aunque la marcha estuvo convocada por los principales sindicatos y organizaciones obreras, los comentarios se dirigieron hacia los docentes. Estos últimos fueron catalogados como “sinvergüenzas, mediocres, perezosos, descarados, desocupados”, entre otros adjetivos. Figura 2

Figura 2. Detonantes para la redacción del texto argumentativo. Parte 2.

-  No aguantaron hasta el primero de Mayo, tenían que hacer el receso como si no ^{no} fue suficiente la semana santa para descansar. Para que un país crezca se debe trabajar mas, pueden decir que los profesores, los empleados de la justicia y demás que van a paro , no tienen buenos salarios y seguridad social.
Me gusta · Responder · 6 min
-  Los más sinvergüenzas y descarados son los profesores.
Me gusta · Responder · 1 · 1 h
-  Tienen dos vacaciones, seguridad social, buenos salarios y se quejan mas que los ganan menos del minimo y sin seguridad social.
Me gusta · Responder · 5 min
-  No les sirvió 13 días de vacaciones a estos profesores.tienen un buen sueldo como tres pir tienen un poco de beneficios y piden más los sindicatos no deberide de existir que mano de sinvergüenzas.
-  colombia anda mal con tanta sinvergüencería , piden y piden pero la educación que aportar misma mediocridad , a este gremio de profesores lo único que le importa es el dinero, la educación y los jóvenes poco y nada les importa que tristeza da asco tanta corrupción
Me gusta · Responder · 3 · 1 d
-  hasta cuando los colombianos que queremos un buen país nos tenemos que aguantar a es gente desocupada que no quiere trabajar
Me gusta · Responder · 2 · 1 h
-  Marchas de desadaptados sociales y mechudos piojosos patrocinados por alias Petrochanc creyendo que van a estudiar y a tragar gratis. TRABAJEN, VAGOS !
Me gusta · Responder · 2 · 46 min · Editado

En la instrucción general no se habló de ninguna tipología dentro del género argumentativo y no se dieron orientaciones para la construcción del texto; no se tuvo en cuenta una etapa previa de planificación de la escritura con el fin de recopilar un material auténtico y espontáneo.

4.6 Recolección de los datos

Los datos del cuestionario se recopilaron en el CENTIC, el jueves 30 de enero de 2020, en el horario habitual de las clases. El trabajo de escritura se llevó a cabo el jueves 3 de octubre de 2019, también en el CENTIC. Este espacio cuenta con equipos informáticos en el que se puede acceder a consultas bibliográficas a través de Internet, programas especializados, herramientas de comunicación en línea (Centro de Tecnologías de Información y Comunicación-CENTIC, 2019). Se optó por no redactar los textos en los ambientes áulicos porque en el CENTIC tendrían la posibilidad de acceder a las bases de datos institucionales o a diversos recursos electrónicos para seleccionar las fuentes que consideraran pertinentes en la redacción de los textos para apoyar los argumentos, si así lo deseaban. Los estudiantes recibieron un incentivo académico equivalente a una nota de 5,0 en el promedio de seguimiento del primer y segundo corte.

La prueba se organizó en un documento en *Microsoft Power Point* que fue enviado a los correos. Estaba formado por cuatro secciones: la situación 1: integrada por el conjunto de memes; la situación 2, en la que se reunieron los comentarios virtuales derivados de la noticia publicada por el diario regional *Vanguardia Liberal*; la instrucción de redacción: que rezaba del siguiente modo: “A partir de las dos situaciones presentadas anteriormente, redacte un texto en el que responda las siguientes preguntas ¿Crees que lo que dicen los memes y los comentarios en Facebook tienen algo de verdad? ¿Cuál es tu opinión al respecto?”; y finalmente, las recomendaciones de redacción en las que se solicitaba usar el procesador de texto de *Microsoft Word*, nombrar el archivo de la forma Texto + apellidos, y cuidar que la extensión no superara las 400 palabras. Las variables controladas fueron el tema de escritura y la extensión.

4.7 El corpus

El corpus se considera representativo porque ocurre en ambientes naturales y se usa para identificar la variación. Cuenta con una organización predeterminada en torno a categorías identificables para la descripción y análisis de una variedad de lengua y que implican una decisión de muestreo (Quiroz, 1993; Biber, 1993). Según Biber (1993) el tamaño de la muestra no es la consideración más importante para seleccionar una muestra representativa, sino la definición de la población y las decisiones de muestreo. La representatividad se refiere a la medida en que una muestra incluye la totalidad del rango de variabilidad. En este caso la muestra es representativa pues se contó con un 91,7 % de participación.

El tiempo de escritura estuvo previsto en 60 minutos. El primer texto fue enviado a los 37 minutos después de dada la instrucción y el último a los 134 minutos. Con esta información se asignó el código. Además, esta variable ofrece información sobre la calidad argumentativa. Se recopilaron 33 textos escritos en lengua materna (Anexo I³) constituido por textos de no ficción y, específicamente, textos argumentales-posiciones (Calsamiglia y Tusón, 1999).

El corpus se encuentra que está integrado por 13946 *tokens* y 2669 *types*. El valor de los *types* fluctúa entre 183 (T19) y 272 (T26). La ratio *type/token* es de 46,33 y 54,18, respectivamente. Estos valores dependen del total de palabras en el texto y brindan información sobre la riqueza léxica. También se hallan 410 oraciones y 41 párrafos. El 87,9 % los textos están integrados por un solo párrafo.

³ Todos los textos que constituyen el corpus los encontraremos en una carpeta virtual. https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1Je91w7WVMh9aqGaqZiTOP_NgkMp9jNdN

4.8 Procesamiento de los datos

Se empleó el *software SPSS*, versión 19 de 2010 para hacer los análisis estadísticos, debido a su facilidad de uso y flexibilidad (*Software IBM SPSS*, 2021). El corpus se caracterizó *WordSmith Tools*, versión 5 y *TermoStat Web 3.0*. El primero es un *software* de *Windows* que permite encontrar patrones de palabras, es publicado por *Lexical Analysis Software* y *Oxford University Press* desde 1996 (Scott, 2019). Para las esquematizaciones de las estructuras argumentativas, se recurrió a la herramienta *Cmap Tools*, versión 6.04. Este *software* permite construir modelos de conocimiento representados como mapas conceptuales (Cmap, 2021). Además de los programas mencionados, también se procedió de manera manual para hacer un trabajo minucioso y detallista que permita entender mejor lo que dicen los datos y lo que se puede encontrar en ellos (Calsamiglia y Tusón, 1999).

4.9 Aspectos éticos de la investigación

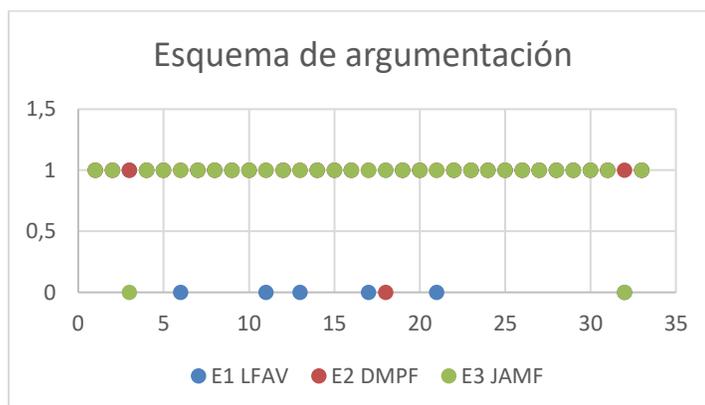
Esta investigación se encuadró dentro de los parámetros de protección de datos definidos por la Ley Estatutaria 1581 de 2012 y por el Decreto 1377 de 2013. Se tuvieron en cuenta los grandes aspectos éticos en un proceso de investigación: confidencialidad, anonimato, legalidad y profesionalismo (Niño, 2011; Ñaupás et al, 2013; Hernández et al, 2014). Se dio claridad sobre el uso y la finalidad de los datos. Se les aclaró que tenían derecho a retirarse, modificar o suprimir información. Se les hizo saber que para asegurar la confidencialidad se les asignaría un código y que al final los resultados serían socializados. Los estudiantes firmaron un consentimiento informado (Anexo H). Esto permitió garantizar que manifestaron voluntariamente la decisión de participar.

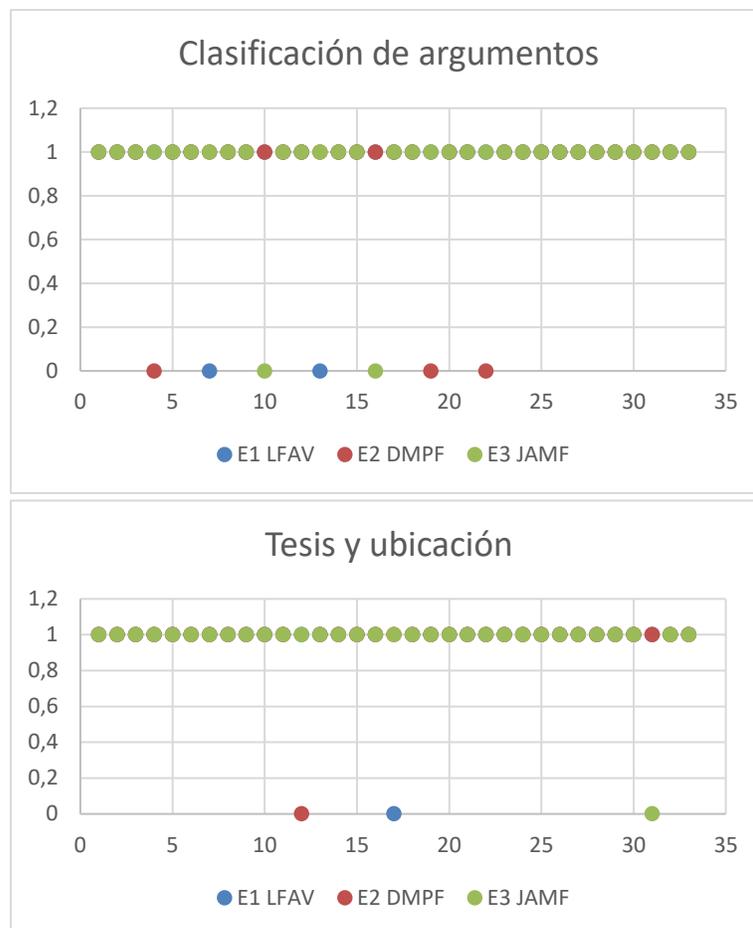
4.10 Validación de análisis

Se realizaron dos reuniones con tres integrantes del grupo de investigación Cultura y Narración en Colombia (CUYNACO) de la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander. El grupo cuenta con 38 participantes y actualmente se encuentra clasificado en categoría B según la convocatoria para la medición de grupos de investigación número 894 de 2021 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias) (Escuela de Idiomas, 2022).

Los investigadores convocados validaron tres aspectos de los análisis: i) la ubicación de las tesis en los textos, ii) la clasificación de los argumentos y iii) los esquemas de argumentación. Estas reuniones se llevaron a cabo el 10 y 17 de junio de 2022. Los 33 textos fueron impresos y tres formatos de validación (Anexo J). Cada juez experto debía marcar con una equis (X) para indicar sí o no en cada casilla de cada pregunta: i) ¿El esquema representa la estructura argumentativa del texto? ii) ¿El enunciado subrayado representa la tesis del texto? iii) ¿Son adecuados los argumentos identificados en cada texto? El valor afirmativo tomó un valor de 1 y el negativo de 0. En la Figura 3 se muestran las concordancias en las respuestas.

Figura 3. Nivel de concordancia de los jueces validadores de análisis





A partir de las respuestas indicadas por los expertos, y dado que el nivel de acuerdo no era perfecto, se revisaron con mayor detenimiento los esquemas de las muestras: T3, T6, T11, T13, T17, T18 y 21. En los tipos de argumentos, se revisaron los textos T4, T7, T10, T13, T16, T17 y 22. Finalmente, en la ubicación de las tesis se revisaron: T12, T17 y 31.

5. Análisis de las estrategias discursivas

La unidad de análisis en este apartado es el enunciado, unidad concreta y real de la lengua en uso y evaluada a partir de la adecuación a un contexto comunicativo específico (Escandell, 1996; Calsamiglia y Tusón, 1999). Se analizaron las estrategias a partir de la superestructura canónica de un texto argumentativo: título, tesis y argumentos a partir de las preguntas de la Tabla 10.

Tabla 10. Estrategias discursivas analizadas en el corpus.

	Partes	Preguntas orientadoras
Estructura textual y estrategias discursivas	Título	¿Qué clases de títulos usan? ¿Guardan relación con la macroestructura textual?
	Tesis	¿Cuáles son los puntos de vista centrales a partir de los cuales se organizan las ideas en el texto? ¿A qué estrategias o mecanismos se recurre para introducir esos puntos de vista o tesis?
	Clase de argumentos	¿Cómo se apoyan los planteamientos del texto? ¿Cómo se clasifican los argumentos? ¿Cuáles tienen más pertinencia en los entornos académicos universitarios?

5.1 Clase de títulos

El 60,60% de los textos contaron con un título. Se considera de suma relevancia el análisis de los títulos toda vez que son una parte fundamental para la comprensión de los textos, pues contienen los temas o macroestructuras textuales (Cuetos et al., 2015; van Dijk, 2005). Los títulos se detallan en la Tabla 11.

Tabla 11. Títulos de los textos argumentativos del corpus

Muestra	Título
T1	El conocimiento bajo la producción

T 2	Profe, ¿por qué eres así?
T 4	¿Quién va a defendernos?
T 6	Los vagos somos nosotros
T 8	Una vergüenza nacional
T 9	Texto
T 11	Los prejuicios de la educación
T 12	Texto argumentativo
T 13	El problema de ser docente
T 14	Texto argumentativo
T 15	¿Quiso alguien ser profesor?
T 17	Anticultura
T 19	La profesión docente en Colombia
T 20	La educación en crisis
T 21	Los prejuicios socialmente normalizados
T 22	Sobre estigmas sociales y docentes
T 26	Detrás del chiste
T 30	Ser docente en Colombia
T 32	La docencia en Colombia

Los títulos se pueden clasificar en cuatro tipos: i) frases nominales, es decir, aquellos que dan una idea sobre el contenido sin expresar opiniones; ii) opiniones disfóricas⁴, que utilizan lexemas con cargas semánticas negativas como *vagos*, *vergüenza*, *prejuicio*, *estigmas*, *crisis*, *anticultura* o *problema*; iii) los que hacen uso de preguntas retóricas, que se formulan sin esperar respuesta, sino para dar énfasis al punto de vista y generar reflexión (Beristáin, 1992), y iv) los que únicamente etiquetan el texto sin ningún contenido semántico que vaya más allá de la indicación de la clase de texto (referenciales). Esta clasificación se muestra en la Tabla 12:

Tabla 12. Clasificación de los títulos del corpus.

⁴ La *disforia* es el término negativo de la categoría tímica o disposición afectiva de base que sirve para valorizar los universos semánticos para la formación de valores negativos y transformarlos en ideologías. La categoría tímica se articula en *euforia/disforia* y comprende como término neutro la *foria*. (Greimas y Courtés, 1990).

Clase	Muestra	Porcentaje
Frases nominales	T1, T19, T30, T32	21,05%
Opiniones disfóricas	T6, T8, T11, T13, T17, T20, T21, T22, T26	47,36%
Preguntas retóricas	T2, T4, T15	15,78%
Referenciales	T9, T12, T14	15,78%

Los títulos en cuyo interior se presentan opiniones disfóricas y preguntas retóricas guardan mayor relación con la intención y propósito comunicativos de un texto argumentativo: presentar un punto de vista sobre un tema y recurrir a la función apelativa o de seducción del público (de la Fuente, 1998; Cassany, 2007; Genette, 2001). Llama la atención que un alto porcentaje emplea opiniones disfóricas (47,36%) y en menores proporciones usan preguntas retóricas (15,78%) quizá por el hecho de mantener concordancia con el tema que sirvió de desencadenante escritural. Estos dos recursos guardan estrecha relación con la evidencia de una emoción del enunciador. Santibáñez (2020) señala el papel de las emociones en la argumentación al circunscribir la naturaleza y función en el diálogo argumentativo. La emoción en la teoría de la argumentación no ha sido bien vista, se ha marcado un límite entre la razón y la emoción. Sin embargo, es una condición inherente al ser humano, ha sido abordada desde la teoría aristotélica y se considera central para el logro de los propósitos argumentativos.

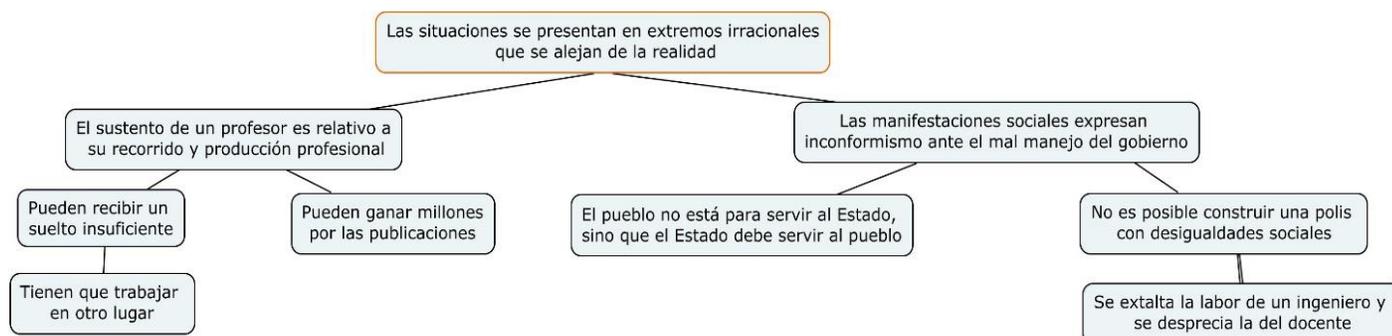
Los títulos clasificados como frases nominales y referenciales no permiten vislumbrar un posicionamiento personal y crítico acerca del tema. Mientras en el primer tipo se presenta una idea sobre el tema del que se tratará el texto (sin saber si es argumentativo), en el segundo caso solo se indica una tipología textual, pero no el tema [“Texto” (T9), “Texto argumentativo” (T12 y T14)]. El 100% mantenían concordancia semántica entre los títulos y el contenido de los textos

5.2 La tesis

Desde el enfoque pragmadialéctico, solo se puede determinar cuál es la estructura de la argumentación, cuando se comprende cómo la argumentación compleja puede dividirse en argumentos más simples (van Eemeren et al., 2006). Todos los textos se diagramaron para permitir las siguientes acciones: i) reconocer la manera como los argumentos se relacionan y organizan jerárquicamente alrededor de la tesis, ii) identificar los tipos de argumentos y la clase de estructura argumentativa, iii) calcular la fuerza argumentativa.

Las tesis o planteamientos centrales se ubicaron siempre en la parte superior de cada esquema para desprender de ellos los argumentos, independientemente si en el texto redactado la tesis estuviera en otra parte. Un ejemplo de esquematización de un texto se presenta en la Figura 4. Los demás esquemas del corpus se presentan en el Anexo J.

Figura 4. Ejemplo de esquematización del texto argumentativo (T1).



Los manuales de redacción sugieren recurrir a esquemas para organizar las ideas y evitar divagar en la escritura (Cassany, 1999; Cassany, 2007; Muñoz y Musci, 2013; Navarro y Aparicio, 2018; Sánchez, 2011). El 100% de los textos analizados contó con un planteamiento central que perfilaba la opinión del enunciador. La identificación de dicho planteamiento fue una labor de gran dificultad debido a la ambigüedad que caracterizaba algunos textos. Estos planteamientos

de buscaron en los primeros y últimos párrafos (conclusión). Van Eemeren et al. (2006) sostiene que a veces quien argumenta hace anuncios explícitos de argumentación al inicio o al final. El 69,69% mantienen una estructura deductiva y ubican la tesis en el primer párrafo. Esta elección quizás se deba a las recomendaciones que se dan a los estudiantes durante la enseñanza en la construcción de estas tipologías “A quienes escriben sus primeros ensayos se les recomienda que ubiquen la tesis al final de la introducción” (Díaz, 2002, p. 38). El 21,21% ubicaron la tesis en el segundo párrafo y el 9,09% en el último.

Para introducir el planteamiento central o tesis se destaca el uso de adverbios, conjunciones copulativas adversativas y modalizadores, todas estas formas reunidas bajo el nombre de *marcadores discursivos*. Estos últimos entendidos como unidades lingüísticas invariables indispensables para conducir al lector a las inferencias e intencionalidad comunicativa de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas (Zorraquino y Portolés, 1999; Fuentes y Farlora, 2019).

Según van Eemeren et al., (2006) hay frases o unidades lexicales que indican explícitamente que el hablante adopta un punto de vista: “mi punto de vista es... la opinión que tengo...” (p. 31). También, hay expresiones adicionales para mostrar ese punto de vista: “creo, pienso que, si me preguntas, mi conclusión...” (p. 31). En la Figura 10 organizamos las estrategias que encontramos en las muestras para introducir las tesis. En la Tabla 13 se muestran los planteamientos centrales o tesis de cada texto.

Tabla 13. Clasificación de las tesis según la estrategia para introducirla.

Estrategia	Clase	Tipo	Ejemplo
Uso de Reformuladores	Recapitulativos	En conclusión	"En conclusión, las críticas hechas no tienen fundamentos válidos y se limitan a manejar premisas creadas por una sociedad que solo le

Estrategia	Clase	Tipo	Ejemplo
			importa “trabajar” sin importar la calidad." (T2).
		En suma	"En suma, creo lo que más incómoda y desagrada es que en el fondo, eso socialmente se aceptó. Estigmatizan el hecho de reclamar, exigir por los derechos, es triste saber que, dentro del mismo clan, promulgan esa forma de pensar” (T4)
		De acuerdo con lo anterior	"De acuerdo con lo anterior, no es sorpresa que existan personas realizando comentarios ignorantes en redes sociales como Facebook, estas personas son totalmente impulsadas por sentimientos incoherentes y de odio, emociones que nacen gracias a la ignorancia de este país." (T23).
		Por todo esto y más	"Por todo esto y más, la labor docente debe ser tomada como una profesión seria y necesaria para la sociedad." (T11).
Enlaces coordinantes	Con valor adversativo	Ahora bien	"Ahora bien, cada una de las situaciones presentadas se encuentran en extremos irracionales que se alejan de la realidad." (T1) "Ahora bien, ambas situaciones se encuentran bastante lejos de la realidad, y denotan dos características: en primer lugar, la desvalorización de la labor docente por parte de quienes compartían los “memes” y, en segundo lugar, la desinformación de aquellos que criticaban a los docentes por marchar." (T12).
		Sin embargo	“(…) son puntos de vista plasmados a modo de mofa, sin embargo, contienen una realidad latente.” (T3).

Estrategia	Clase	Tipo	Ejemplo
			"Sin embargo, es y ha sido la misma corrupción la que ha llevado a la educación a lo que es hoy." (T6).
		No obstante	"No obstante, lo que dicen algunos de los comentarios en Facebook tienen un tanto de verdad." (T18).
		Aunque	"Aunque es injusto decir que todas resultan ofensivas, cabe la aclaración de que en algunas de estas es notable el carácter ofensivo o denigrante hacia quienes ejercen la labor docente o se están preparando para ello." (T25).
Uso de modalizadores		Supongo	“(...) supongo que algo de verdad tendrán.” (T16).
		Creo	"Yo creo que la sociedad colombiana nunca ha visto a estos profesionales como lo que son realmente, personas comprometidas con el futuro de la sociedad y que tienen las herramientas para ayudar a construir un mejor país." (T10) "Creo que en cualquiera de las dos situaciones presentadas en las diapositivas se está desprestigiando mucho a la profesión docente y es que esta, en el país no tiene el valor o el lugar que debería tener." (T19).

Estrategia	Clase	Tipo	Ejemplo
		Considero	<p>"Considero que en cuanto a los memes hay cierta verdad y respecto a los comentarios creo que no." (T5).</p> <p>"Después de observar las dos situaciones expuestas, considero en primer lugar, que en Colombia no se valora la labor docente por múltiples razones (...)" (T8).</p> <p>"(...) considero que, como todas las profesiones, cada una tiene su dificultad, tanto para encontrar trabajo como para recibir un buen pago." (T24).</p>
		Puedo afirmar que	<p>"(...) puedo afirmar que aún existe un fuerte estigma sobre las luchas sociales, la licenciatura como carrera y la labor docente." (T22).</p>
		Estoy de acuerdo con	<p>"Estoy de acuerdo con la libre expresión y el uso de las redes sociales para hacer crítica social pero no se puede negar que muchos usuarios solo generan odios, malos entendidos y conflictos." (T29).</p>
Expresiones para configurar verosimilitud		Para nadie es un secreto	<p>"Ser docente en Colombia es tener un gran amor por esta profesión, ya que para nadie es un secreto, que esta carrera ha sido estigmatizada en todos los puntos de vista." (T30).</p>
		Y la realidad es	<p>"(...) y la realidad es que, en Colombia, ser profesor es tomado como un chiste." (T15).</p>

Estrategia	Clase	Tipo	Ejemplo
		Algo que también es cierto es	"Aunque nadie niega que la calidad de la educación en Colombia es demasiado baja, algo que también es cierto es que los docentes no son los únicos responsables (...)" (T13).
Presentación directa de la tesis	Sin enlace	[Ø]	<p>"Los docentes de Colombia, la nueva generación de docentes, no sale a las calles para "no trabajar" lo hacen porque nadie puede trabajar sin los elementos para hacerlo." (T7).</p> <p>"Estos comentarios e ideas tienen cierta cantidad de verdad y explicaré el porqué de esta afirmación." (T9).</p> <p>"La profesión docente en Colombia está siendo desvalorizada, tanto a nivel económico como a nivel social" (T14).</p> <p>"Las imágenes y comentarios presentados son la muestra de lo que es la carencia de cultura social general y además de esto refleja la imposición de un dogmatismo mental y argumentativo histórico llamado conductismo." (T17).</p> <p>"Estas opiniones no son más que prejuicios con consecuencias sociales nefastas, pues contribuyen a la desigualdad, el sectarismo y la polarización social." (T21).</p> <p>"No es un secreto que detrás de todo esto, probablemente, hay un profundo trasfondo." (T26).</p> <p>"Nada más alejado de la realidad"(T27).</p> <p>"La docencia en Colombia es una profesión difícil de ejercer debido a problemas sociales,</p>

Estrategia	Clase	Tipo	Ejemplo
			<p>políticos y económicos que posee el país." (T28).</p> <p>"Los memes actualmente tienen una fuerte influencia sobre los individuos ya que son portadores de mensajes parcializados, llevándolos al punto de cambiar sus perspectivas y opiniones sobre ciertos temas." (T31).</p> <p>"La profesión docente es una de las más estigmatizadas en Colombia." (T32).</p> <p>"Los docentes en Colombia han sido marginados desde hace mucho tiempo por muchas razones, especialmente, por exigir sus derechos" (T33).</p>

En la Tabla 14 se señalan los porcentajes.

Tabla 14. Frecuencias en el uso de estrategias para introducir la tesis.

Estrategia	Porcentaje
Reformuladores recapitulativos	12,1%
Enlaces coordinantes con valor adversativo	18,6%
Uso de modalizadores	24,2%
Expresiones para configurar verosimilitud	9,1%
Presentación directa de la tesis. Sin enlace [Ø]	33,3%

La tabla anterior muestra que es más alto el porcentaje de estudiantes que apelan a presentar la tesis sin un elemento introductor (33,3%). Según Muñoz y Musci (2013) los conectores no son imprescindibles en los textos argumentativos; sin embargo, son facilitadores de la comprensión del contenido argumentativo, es decir, puede existir argumentación sin conectores, pues se puede

recurrir a la situación o al conocimiento del mundo para comprender la orientación argumentativa del texto.

Las dos primeras estrategias (reformuladores recapitulativos y enlaces coordinantes con valor adversativo) tienen que ver con el uso de marcadores discursivos (Zorraquino y Portolés, 1999) y las dos siguientes (modalizadores y expresiones para configurar verosimilitud) con el empleo de cualificadores modales (Toulmin, Rieke, y Janik, 1984).

En el primer caso, los reformuladores recapitulativos son marcadores que introducen una nueva información de un miembro anterior, el hablante considera que lo que ha dicho no satisface su intención comunicativa e introduce un reformulador para presentar una mejor expresión de lo dicho, de ahí el nombre de *reformulador*. En el caso de los *recapitulativos* permiten introducir una conclusión a partir de un miembro anterior (Zorraquino y Portolés, 1999). En el corpus vemos que los reformuladores recapitulativos son: en conclusión (T2), en suma (T4), de acuerdo con lo anterior (T23) y por todo esto y más (T11). Quien presenta la tesis recoge la información dicha hasta el momento y la presenta con palabras que considera que reúnen de un modo más preciso lo que ha enunciado hasta el momento.

En cuando a los enlaces coordinantes con sentido adversativo, también llamados *conectores contraargumentativos* (Zorraquino y Portolés, 1999), tienen por función vincular dos miembros del discurso de tal modo que el segundo se presenta como supresor o atenuador de alguna conclusión que se pudiera obtener del primero. El grupo de tesis que han sido introducidas con estas partículas son: ahora bien (T1 y T12), sin embargo (T3 y T6), no obstante (T18) y aunque (T25). Cada una de estas partículas presenta características que permiten distinguirlas unas de otras a pesar de pertenecer al mismo grupo.

No obstante y *sin embargo* reflejan que el miembro que los incluye elimina una conclusión que se pudiera inferir precedente (Zorraquino y Portolés, 1999). Denotan oposición o

diferencia entre las oraciones enlazadas. Sus significados son muy próximos, pero guardan distinciones: *no obstante* es menos frecuente y expresa un mayor compromiso del locutor con lo dicho en el primer miembro. Ambos se ubican en posición intermedia entre los dos miembros discursivos. *Ahora bien* es conector que presenta el miembro del discurso que lo antecede, por lo general, formado por una secuencia de enunciados e introduce un nuevo miembro que elimina alguna conclusión que se pudiera inferir de él. Se ubica en posición inicial del miembro discursivo (Zorraquino y Portolés, 1999). *Aunque* es un conector de oposición o contraste que no aparece en la clasificación de Zorraquino y Portolés. En el DLE (2021) se define como conjunción concesiva que introduce en la prótasis un impedimento que resulta ineficaz para evitar lo que expresa la apódosis; y con valor de conjunción adversativa equivalente a *pero* para contraponer un concepto a otro.

En esta segunda estrategia, el enunciador recurre a una de estas partículas discursivas para presentar una oposición a lo que ha dicho, es decir, primero presenta una serie de enunciados que permiten crear un contexto discursivo e inmediatamente después apela a un conector adversativo para negar las ideas anteriores y presentar el punto de vista que defiende en el texto.

En el tercer grupo de estrategias, el enunciador utiliza partículas llamadas *modalizadores*. La modalización se entiende como la modificación de un predicado debido a otro predicado (Greimas y Courtés, 1990). Se manifiesta en dos tipos de relaciones “la del autor de un texto con sus propios enunciados y la del autor con sus interlocutores” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 174). Se han encontrado lexemas como: *supongo* (T16), *creo* (T10, T19), *considero* (T5, T8, T24), *puedo afirmar que* (T22), *estoy de acuerdo con* (T29). Todos ellos se caracterizan por estar conjugados en la primera persona del singular con elisión de sujeto. También, en esta estrategia se configura un enunciador que mantiene cierta responsabilidad de sus afirmaciones pues manifiesta directamente que es quien indica el enunciado a partir de su propia experiencia.

En el cuarto grupo, se evidencian procedimientos discursivos para configurar una idea de verosimilitud a partir de modalizadores. Incluso dentro de ellos podemos encontrar enunciados con modalización en grado más alto (Calsamiglia y Tusón, 1999). El lenguaje constituye una representación de la realidad, es independiente en la relación con lo real (Courtés, 1991). Por eso, el lenguaje debe ofrecer una fuerte impresión de verdad y, en ese caso, el objetivo de muchos discursos es *hacer parecer verdad* y tratar de producir una ilusión referencial. Por eso la semiótica y la lingüística no se pronuncian sobre la verdad (de carácter ontológico) sino sobre la veridicción: marcas en los discursos que producen efectos de sentido o una impresión de verdad (Courtés, 1991). Las expresiones que encontramos en este grupo son: *Para nadie es un secreto* (T30), *y la realidad es* (T15), *algo que también es cierto es* (T13). En este último grupo los enunciadores recurren a reforzar la aserción con evidenciales que se usan para indicar las actitudes de seguridad del hablante con respecto al conocimiento (Calsamiglia y Tusón, 1999).

5.3 Las clases de argumentos

En el cuerpo de los textos argumentativos, son estrategias discursivas la selección de diversos procedimientos que permiten apoyar el punto central, desde aquellos que se basan en la razón como aquellos que apelan a la sensibilidad (Serrano de Moreno y Villalobos, 2008).

Según los usos lingüísticos, los argumentos presentan mayor o menor pertinencia. Las clases de argumentos producen efectos diferentes en el contexto en el que se empleen (Marraud, 2007). Un argumento por experiencia personal podría tener más fuerza que un argumento de autoridad, por ejemplo, en escenarios publicitarios o en diálogos informales con personas cercanas (Dávila-Newman, 2006). Para apoyar o refutar una argumentación es necesario desarrollar la capacidad de evaluar si se usan buenas razones o si son suficientes (van Eemeren, 2006). En la evaluación de un argumento, el interlocutor puede poner en duda: i) que los datos

sean verosímiles o veraces, ii) que la ley de pasaje sea veraz, adecuada o suficiente para sostener la conclusión, iii) que la conclusión de desprenda adecuadamente de los datos (Muñoz y Musci, 2013). En total se encontraron 136 argumentos clasificados como se presenta en la Tabla 15.

Tabla 15. Frecuencias en los tipos de argumentos dentro del corpus.

	Tipo	Total	Porcentaje
Tipos de Argumento	Experiencia personal	10	7,35%
	Ironías	2	1,47%
	Preguntas retóricas	4	2,94%
	Analogías	6	4,41%
	Ejemplificaciones	8	5,88%
	Causales	28	20,58%
	Por comparación	9	6,61%
	Contraargumentación	8	5,88%
	Autoridad	5	3,67%
	Datos y hechos	56	41,17%
	# Total argumentos	136	100%

Las frecuencias más altas están en los argumentos basados en datos y hechos (41,17%) y causales (20,58%). Es importante indicar que el 66,66% de los textos registraron entre 3 y 4 argumentos; 27,27%, tuvieron entre 5 y 6 argumentos, y se evidenciaron dos casos atípicos en los que un texto solo registró dos argumentos y en otro se encontraron siete. En cuanto al número de falacias por texto, el 18,18% presentó solo una; en el 51,51%, se encontraron dos; en el 21,21%, tres; y en dos textos se encontraron 4 y 5 falacias.

5.3.1 Experiencias personales y por ejemplificaciones

En la Tabla 16 se muestran algunas piezas textuales que representan ejemplos de argumentos basados en experiencias personales.

Tabla 16. Ejemplos de argumentos basados en experiencias personales.

Muestra	Ejemplo
T4	“Cómo es posible que un docente crea correcto decirle a un estudiante de undécimo grado que estudie algo para ganar dinero. Eso es industrializar las profesiones. Esto que afirmo lo digo basándome en conversaciones que he tenido con compañeros de la carrera, no sólo me pasó a mí. Recién me enteraba que había sido aceptada, recibo comentarios de profesores de tipo: por qué no estudió ingeniería, por qué no se presentó a medicina, eso da plata.
T5	“(…) conozco compañeros que no eran buenos estudiantes en el colegio y aun así terminaron estudiando para ser profesores, y no creo que esto signifique que vayan a acabar siendo malos profesores”.
T8	“(…) y es que, los que estamos cerca de esto sabemos cómo es la cosa, desde el primer momento en que uno elige ser profesor sabe que lo hace por vocación y somos conscientes de que no se vamos a llenar los bolsillos de plata como dicen muchos”
T16	“Lo anteriormente mencionado era algo así como el pan de cada día en mi colegio, especialmente con la profesora de español quien, desde el primer día de clase hasta el último, se dirigía a nosotros únicamente para entregarnos unas guías para que las pasáramos a mano a nuestro cuaderno (…)”
T18	“Y lo más curioso es que hasta ahora, en estos dos años que llevo estudiando una licenciatura, nunca me ha parecido una carrera fácil”
T19	“(…) a lo largo de mi vida y de mi experiencia como alumna y la de otros compañeros, los ingenieros que se convierten en profesores ya sea de colegio o de universidad sin ninguna orientación pedagógica, son tachados de ser malos docentes”
T24	Igualmente, cuando tuve la iniciativa de estudiar licenciatura en lengua castellana y literatura, una conocida, docente de un colegio público de Bucaramanga, me dijo: “Ay mamita, no estudie eso”. Incluso, profesores en la universidad dicen “si usted quiere ser rico, estudie una ingeniería”

Los argumentos anteriores se caracterizan por recordar vivencias pasadas de los enunciadores relacionadas con sus experiencias propias en el colegio o durante el curso de sus estudios superiores. Los participantes consideran relevante destacar los comentarios que recibieron a manera de consejo de considerar cambiar de carrera por una que les representara más lucro, como ingeniería o medicina (T4 y T24). Además, indican que gracias a los conocimientos y experiencias propias pueden afirmar: i) que no todos los estudiantes que se consideraron malos académicamente se convirtieron o convertirán en malos profesores (T5); que los ingenieros que decidieron convertirse en profesores sin un fundamento pedagógico y didáctico son considerados como malos (T19); iii) que, dada la experiencia que han tenido como estudiantes de esa carrera, pueden afirmar que no es un programa fácil (T18). Otros destacan las experiencias negativas que vivieron en sus colegios relacionadas con las ineficaces estrategias didácticas implementadas por sus profesores (T16). Todos estos ejemplos encuentran un soporte en situaciones que el mismo enunciador ha visto o percibido en su vida cotidiana. Algunos ejemplos de esta clase de argumentaciones se muestran en la Tabla 17.

Tabla 18. Ejemplos de argumentos basados en ejemplificaciones.

Muestra	Ejemplo
T3	“(…) se puede apreciar en las licenciaturas de la UIS que un estudiante se esfuerza por adquirir diversos conocimientos y aprende lo necesario para poder ser un docente óptimo.”
T7	“(…) un docente no puede dar una clase de informática si en una escuela no hay computadores, no puede mostrar a sus alumnos la literatura de los tiempos, en un lugar en que a duras penas hay diccionarios gastados por el paso de los años”
T18	“Y, en el caso de la UIS, precisamente ocurre en asignaturas que tienen que ver con la rama de la Pedagogía y que son dirigidas por la Escuela de Educación. No sé qué se puede esperar con cursos de casi cuarenta estudiantes. El porcentaje de los que verdaderamente aprenden es muy bajo (…)”

T21	“En el caso de la profesión docente algunas de las afirmaciones erradas son: “vagos”, “pobresor”, “las licenciaturas son un paseo”, “desadaptados sociales y mechudos piojosos”, “sinvergüenzas” e incluso se les atribuyen relaciones con grupos al margen de la ley”
T24	“Por ejemplo, una prima mía quería estudiar para ser licenciada, pero mi tía declaró que no gastaría ni un peso en esa carrera”
T26	No es un secreto que detrás de todo esto, probablemente, hay un profundo trasfondo. Los memes, en este sentido, son un ejemplo de lo anteriormente dicho.

Los enunciadores recurren a casos particulares para ilustrar el punto que defienden: el esfuerzo que hace un estudiante de la UIS por ser un buen profesor (T3), la cantidad de estudiantes que albergan algunos grupos de la universidad (T18), la ausencia de recursos como computadores y libros que impiden al docente llevar a cabo un trabajo de calidad (T7), los comentarios y apreciaciones que se perciben en las redes sociales (T21 y T26) o las comentarios que recibieron familiares cercanos de no estudiar una carrera relacionada con la docencia (T26). El proponente se basa en ilustraciones discursivas para defender su tesis, pero no asociadas a los sucesos personales que ha experimentado en su vida.

5.3.2 Ironías y en preguntas retóricas

En el corpus se han reconocido dos ironías. Tabla 19.

Tabla 19. Ejemplos de argumentos basados en ironías.

Muestra	Ejemplo
T1	“Aún cuando en la ley, en el Estado ideal, o incluso la economía con el “desarrollo sostenible” se busca tener una equidad, igualdad, aceptación, cuidado ecológico; socialmente se depende del concreto, se juzga lo diferente, y el consumo es excesivo”
T15	“Mejor dicho, ¿qué mal existe en Colombia que no sea causado por los profesores?”

En los dos ejemplos anteriores, las ironías son representadas mediante dos signos de puntuación; en el primer caso, son las comillas indican que la información dicha no corresponde con la intención del enunciador (T1). El enunciador emplea una expresión y al mismo tiempo muestra que no la asume realmente. La ironía reproduce un enunciado que el enunciador invalida cuando habla (Maingueneau, 2009). El enunciador se distancia de lo que se considera “desarrollo sostenible” en las que se satisfacen las necesidades actuales haciendo una gestión eficiente de los recursos en el presente.

En el segundo caso (T15), se apela a una oración interrogativa para cerrar una enumeración en la que se les atribuyen a los docentes en Colombia diversas problemáticas sociales y hacer un cierre de modo irónico.

Sin embargo, no todas las formulaciones interrogativas representan ironías en el discurso argumentativo. Las preguntas retóricas se caracterizan porque no se espera obtener una respuesta del interlocutor sino dar énfasis y propiciar la reflexión sobre determinados temas (Beristáin, 1992). La interrogación retórica es dentro de las figuras literarias una figura de diálogo: el emisor intenta establecer de forma directa una especie de diálogo con el lector, invitándolo a reflexionar sobre sus propias ideas (Crespo, 2008). Estas estrategias se presentan en la Tabla 20.

Tabla 20. Ejemplos de argumentos basados en preguntas retóricas.

Muestra	Ejemplo
T1	“(…) cabe preguntar ante las situaciones presentadas, ¿qué es lo relevante para la sociedad, hoy? ¿qué se considera por desarrollo? El concreto y el trabajo sin descanso han reemplazado a la naturaleza y el conocimiento”
T6	¿Será que, si todos trabajamos más duro, pero sin ser conscientes de la calidad y el resultado que esto conllevará, este será, en un futuro, un mejor país?

T12	“¿Quién tiene a su disposición a decenas de mentes ansiosas por aprender?, ¿quién, sino el docente, puede fomentar el pensamiento crítico que tanto le falta a Colombia?, ¿a manos de quién, sino del docente, están los adultos del mañana?”
T17	“¿Qué harían los ciudadanos sin persona dispuestas a impartir conocimiento?”
T2	Curioso es el comentario “para que el país progrese se debe trabajar...”, pero, ¿trabajar bajo qué condiciones?
T15	E incluso se les acusa de difundir ideologías políticas y revolucionarias a los estudiantes. Mejor dicho, ¿qué mal existe en Colombia que no sea causado por los profesores?

Todas las preguntas anteriores se caracterizan porque se formulan sin esperar una respuesta del interlocutor, sino, con el propósito de hacerlo pensar (Crespo, 2008). En los ejemplos se reconocen dos tonos argumentativos y temas de reflexión: aquellos que hacen ver la labor del docente y pretende exaltar su función dentro de la sociedad (T12 y T17) y aquellos que invitan al análisis de la situación actual del país con un cierto aire de inconformismo (T1, T2, T6 y T15).

5.3.3 Analogías y por comparaciones

Algunos ejemplos del corpus que se comportan como analogías se presentan en la Tabla 21.

Tabla 21. Ejemplos de argumentos basados en analogías.

Muestra	Ejemplo
T2	“Si compro una blusa y esta sale defectuosa, iré a reclamar, pues es mi dinero. Así pues, si pago mis impuestos, lo mínimo que se espera es una educación de calidad.”
T6	“Por otro lado, es curioso ver como esta situación en la que se ve envuelta la educación resulta relacionada con un libro que se escribió hace ya tantos años, estoy hablando de Rebelión en la granja de George Orwell. En este, había una máxima muy peculiar de la que hacía uso uno de los animales: ¡trabajaré más duro!, se decía así mismo el animal. Boxeador,

	el caballo que la usaba, creía que si trabaja más duro que los demás lograría hacer de su granja un mejor lugar; muy parecido a lo que se menciona en varios de los comentarios.
T23	“Se debe dar a la docencia más valor, el docente es el arquitecto en la vida de las futuras generaciones, es el médico que salva vidas dándoles un sentido y una meta, es el músico que le da armonía a la vida de los infantes para que vean las maravillas de este planeta”

En T2 el enunciador equipara la educación de mala calidad con la compra de un objeto imperfecto. En los dos objetos (blusa y educación) está de por medio un recurso monetario que permite avalar una situación de inconformismo y reclamo, en pocas palabras, aceptar las situaciones de protesta en Colombia por una educación de calidad. En el segundo ejemplo, se compara la reacción de un personaje de ficción (el caballo en la novela *Rebelión en la Granja*) con la actitud que puede tener un posible profesor en un sistema de gobierno donde no se dan las condiciones para hacer un trabajo de calidad (T6). En la tercera situación (T23), a través de una enumeración de metáforas, el enunciador equipara al docente con un arquitecto, con un médico y con un músico; en cuyas manos está la labor de construir futuras generaciones y de darle sentido y armonía a sus vidas.

En los tres ejemplos anteriores se recurre a comparaciones metafóricas para destacar la labor del docente y lo que deberíamos esperar de la educación en Colombia. En las comparaciones los enunciadores recurren a situaciones reales y cotidianas (no metafóricas). Algunos ejemplos se muestran en la Tabla 22.

Tabla 22. Ejemplos de argumentos basados en comparaciones.

Muestra	Ejemplo
T12	“Es necesario dar a entender a la sociedad que, aunque las universidades no exigen un puntaje alto (o no tan alto como los de las ingenierías y la medicina) para cursar una carrera de educación no significa que tengan una menor dificultad que las carreras anteriormente mencionadas”

T15	“(…) cualquiera que desee formarse como profesor está perdiendo el tiempo, ya que en otra carrera puede lograr su objetivo (enseñar) pero con las posibilidades laborales o académicas que le ofrecería una ingeniería, por ejemplo.”
T27	“Es posible que el plan de estudios de una licenciatura se vea, en apariencia, más simple, dado que tiene clases de pedagogía y determinados temas de su campo de acción, que el de una ingeniería con cálculo y física, sin embargo, los temas de una licenciatura tienden a tener un enfoque investigativo que hace que los alumnos estén durante horas buscando la información pertinente o preparando alguna actividad”
T2	“(…) cabe destacar que en las ingenierías las humanidades se ven renegadas y, si bien desde este ámbito se ve todo de una manera más comercial, no tienen la misma visión que se forja en un estudiante de licenciatura, la criticidad de la mano de la sensibilidad que es lo que muchas veces hacen a un buen profesor”
T1	“No es posible construir una polis con desigualdades sociales que exaltan la labor de un ingeniero por llenar de concreto el mundo, y desprecian al que procura contribuir a la construcción del conocimiento y la humanidad: el docente”

En los argumentos por comparación, vistos en la tabla anterior, los enunciadores muestran las diferencias entre la carrera de licenciatura y la ingeniería o la medicina. Los elementos comparados son el grado de dificultad a partir del puntaje exigido en la prueba de Estado para ingresar a cursar estos estudios (T12); las valoraciones sociales que se les da tanto a un ingeniero como a un profesor en las que se enaltece la labor del primero y se menosprecia la del segundo (T1); el carácter comercial de la ingeniería versus el pensamiento crítico y la sensibilidad de la docencia, y el número de oportunidades académicas y profesionales (T15).

Las relaciones comparativas establecen una relación de superioridad, inferioridad o igualdad entre dos magnitudes a través de ciertos procesos sintácticos. Dichas magnitudes pueden ser números, cantidades o grados (DLE, 2021). Las comparaciones vistas se dan en grados de inferioridad y superioridad. En el primer caso, de acuerdo a la valoración que se cree que da la

sociedad a la labor docente; en el segundo caso, la valoración que hace el mismo enunciador de esta profesión.

5.3.4 Autoridades, datos y hechos

Ejemplos de argumentos de autoridad se presentan en la Tabla 23.

Tabla 23. Ejemplos de argumentos de autoridad.

Muestra	Ejemplo
T10	Irónicamente, según el DANE (2018) “el número de libros leídos por los colombianos es de 2,7 libros al año”
T30	“(…) estudios de revistas como dinero (sic) demuestran que el salario de los docentes oscila entre uno a cuatro salarios mínimos vigentes, prácticamente una miseria y en un país donde la inflación va en aumento no es que alcance para solventar las necesidades básicas.”
T33	“[los docentes] sufren un gran rechazo por cumplir las funciones que ha establecido el Ministerio de Educación Nacional: direccionar, coordinar, supervisar, inspeccionar, programar, capacitar, aconsejar y orientar a los estudiantes”
T17	“(…) sí bien existe el aprendizaje autónomo, nuestra cultura marcada por la desidia y la minoría de edad mental, como lo dice Kant, el colombiano promedio no tendría la voluntad de aprender y si no la tiene aun cuando se le enseña y casi se le obliga, mucho menos crearía o construiría conocimientos.”

Las piezas textuales anteriores podrían ser consideradas como argumentos de autoridad. No obstante, en ellas no se establece con claridad la fuente de donde se obtiene la información y tampoco aparecen referenciadas al final de los textos bajo el subtítulo de referencias bibliográficas o bibliografía. Este es uno de los errores más comunes en la redacción de textos académicos: indicar en el interior del texto alguna autoridad y no retomarla con los datos completos al final. En los ambientes académicos para la reproducción del conocimiento científico

se recurre a un sistema de normas estandarizado para unificar la presentación de los datos derivados de investigaciones. En ciencias humanas se privilegia el uso de normas APA, en las que se debe indicar como mínimo los apellidos de los autores y los años de elaboración de los productos. Se esperaba encontrar en los textos un uso adecuado de estas normas en vista de que los estudiantes han cursado asignaturas como Lectura y Escritura de Textos Académicos Universitarios durante sus dos semestres iniciales de carrera. Un tema irremplazable tiene que ver con este aspecto.

Solo en el primer ejemplo se ve el uso de una cita directa en la que se exponen las palabras textuales de la fuente y, para ello, se emplean comillas (T10). Esta es una cita adecuadamente presentada, porque señala los datos solicitados en la norma. En los otros tres casos, los enunciadores intentan hacer citas indirectas de fuentes que consideran como autoridades: la Revista Dinero (T30), el Ministerio de Educación Nacional (T33) y el filósofo Immanuel Kant (T17); sin embargo, en ninguna de ellas se señalan los años.

Por otra parte, se encuentra una cantidad considerablemente alta de argumentos basados en datos y hechos (41,17%). Algunos ejemplos de estos argumentos se destacan en la Tabla 24.

Tabla 24. Ejemplos de argumentos basados en datos y hechos.

Muestra	Ejemplo
T1	“El sustento de un profesor es relativo a su recorrido y producción profesional, puede recibir un sueldo insuficiente o ganar millones por sus publicaciones”
T28	“(…) el sueldo de un profesor actual está en el rango de: 1’506.519\$ y 7’163. 444\$, siendo estos últimos licenciados con maestría y doctorado”
T8	“(…) un profesor promedio gana entre un salario mínimo o dos, ya si quiere aspirar a algo mejor, le toca estudiar cinco años más hacer una especialización (...)”

T23	“(…) creen que dichas manifestaciones se realizan con el propósito de exigir que se regale dinero para financiar educación, cuando en realidad es un derecho de los ciudadanos el tener una educación ciento por ciento financiada por el estado (sic)”
T22	“Para ascender dentro del escalafón docente existen dos maneras: mediante la evaluación docente o por estudios; el escalafón en su zona inicial, para aquellos docentes que recién entran a formar parte de este sistema, su salario corresponde al mínimo colombiano”
T24	“(…) pasa por lo menos seis horas en un salón de clase, aguantándose aproximadamente a cuarenta y cinco estudiantes, los cuales varían su comportamiento, desde respetuosos hasta groseros y violentos. Adicionalmente, al terminar su jornada deben preparar sus clases o revisar los trabajos”
T11	“las leyes que existen enfocadas en la educación, no son las ideales para su mejora, sobre todo en países en los que la educación no tiene un rol principal”

Los enunciadores recurren a datos para soportar sus opiniones personales. La información tiene que ver con la remuneración económica que reciben los docentes por su labor (T1, T8, T28), los requisitos para ascender en el escalafón (T22), la necesidad de exigir los derechos que el Estado tiene (T23 y T11) y el tiempo que invierte el docente para el ejercicio de sus funciones (T24). Sin embargo, no presentan la fuente de donde se toma la información, por tanto, los argumentos pierden credibilidad por no mostrar un asidero confiable.

5.3.5 Argumentos causales

Los argumentos causales representan el porcentaje más alto encontrado en el corpus (20,58%). En la Tabla 25, se muestran algunos ejemplos.

Tabla 25. Ejemplos de argumentos causales.

Muestra	Ejemplo
---------	---------

T9	“Hay docentes que no tienen interés por su profesión, que no trabajan, que simplemente terminaron ejerciendo esa profesión porque no había más. Los estudiantes al enfrentarse a este tipo de docentes sólo les espera una educación mediocre, ya que los docentes no los empujan a querer aprender, a ver más allá de lo evidente, de hacer crecer en ellos su capacidad crítica (...)”
T10	“Les han enseñado a las nuevas generaciones que para escoger una carrera se deben fijar en el factor económico. Eso influye en las decisiones de los bachilleres colombianos. Es frecuente escuchar estudiantes de licenciatura que dicen que no les alcanzó para estudiar carreras de salud e ingeniería”
T17	“Pero como no es este un país en el que se tenga respeto por las normas y mucho menos un respeto basado en la humanidad, llegan “docentes” al aula que miden el rendimiento del estudiante mediante sus actitudes y su único interés es crear un capital humano desarrollista y funcional para el capitalismo”
T19	“Por eso hoy en día no mucha gente vota por la elección de ser maestro, porque saben que están en un país lleno de injusticias y que su trabajo no tendrá el mérito que debería tener”
T29	“(…) muchas veces los profesores se muestran de una manera frente a sus alumnos y de otra distinta frente a los padres de familia, esto es algo que no debería ocurrir ya que, los padres no van a creer lo que digan sus hijos sobre el maestro y los niños van a terminar teniendo miedo de ir al colegio a enfrentarse a un profesor que los grita, los regaña y algunas veces los maltrata físicamente.”
T30	“(…) no es por gustos que docentes y estudiantes salgan a las calles a protestar, lo hacen porque es la única manera que tienen de exigirle al gobierno que cumpla con su deber.”

Se incluyen argumentos de tipo causal, los participantes manifiestan diversas razones que conllevan a consecuencias negativas en el campo educativo. Por ejemplo, la actitud del profesor y su falta de oportunidades ocasiona que los estudiantes tengan una educación mediocre, porque no existe esa vocación e impulso de hacer pensar con sentido crítico (T9) o genera sentimientos de miedo (T29). De igual modo, el hecho de enseñarle a los estudiantes que deben fijarse en el factor económico conlleva a que no deseen escoger la carrera docente como proyecto de vida,

porque no tiene el mérito de otras carreras (T10 y T19). Finalmente, se expresan razones que justifican las actitudes de protesta contra el Estado para que cumpla con sus deberes (T30).

En los casos anteriores, algunas relaciones causales se establecen con un conector explícito como *ya que* (T9, T29) y *porque* (T19 y T30); sin embargo, en otros casos las cláusulas no se vinculan con conectores sino con otros recursos sintácticos como yuxtaposición (T10) o con un conector adversativo ubicado en primera posición en la oración que hace las veces de causa (T17).

Por otra parte, algunas relaciones causales no se construyen de modo adecuado porque, aunque se use un conector causal, las dos cláusulas no guardan relación de causa y consecuencia. Por ejemplo: “Lo único que hace la gente es ofender a quienes en algún momento fueron sus maestros, *puesto que*, se necesita urgentemente que los docentes se capaciten y aporten a la sociedad” (T15). El conector *puesto que* introduce una oración subordinada que indica la causa de lo que se dice en la oración principal, pero en el ejemplo citado, el conector introduce una consecuencia.

5.3.6 Contraargumentaciones

Algunos ejemplos de contraargumentos se señalan en la Tabla 26.

Tabla 26. Ejemplos de argumentos basados en contraargumentaciones.

Muestra	Ejemplo
T17	“Otro de los estereotipos nombrados en los comentarios, es que las ingenierías son las únicas carreras válidas y que aportan al mundo, y bien, supongamos que ese es el caso; pero estos ingenieros antes de llegar a la universidad a realizar su posgrado pasaron por unos 60 profesores, mal contados, que le enseñaron lo necesario para presentar su prueba saber.”

T13	Tal vez, es demasiado cierto que existen miles de docentes mal preparados, sin amor por su profesión y que lo que menos les interesa es enseñar, pero, sin lugar a dudas, son más los que se esfuerzan día a día por educar a sus estudiantes pese a las condiciones precarias en las que trabajan.
T27	Es posible que el plan de estudios de una licenciatura se vea, en apariencia, más simple, dado que tiene clases de pedagogía y determinados temas de su campo de acción, que el de una ingeniería con cálculo y física, sin embargo, los temas de una licenciatura tienden a tener un enfoque investigativo que hace que los alumnos estén durante horas buscando la información pertinente o preparando alguna actividad.
T32	También, es cierto que hay profesores a los cuales no les importa ejercer bien su trabajo y que no tienen ningún interés en engrandecer la labor docente; pero no se puede poner ese calificativo a todo el gremio docente, sería una falacia.

En todos los ejemplos anteriores el argumento está constituido por dos partes separadas por un conector adversativo: *pero* (T13, T17, T32) y *sin embargo* (T27). Anscombe (1998) caracteriza semánticamente estos dos conectores para hallar sus diferencias. De acuerdo con su tesis, *pero* introduce una contraargumentación indirecta o directa, y *sin embargo* introduce solo una contraargumentación directa; es decir, los dos conectores a pesar de ser del mismo tipo, no pueden intercambiarse de modo arbitrario en un contexto discursivo. En las contraargumentaciones, la segunda parte resulta opuesta a la idea precedente.

En los ejemplos citados primero se introduce una cláusula enunciativa afirmativa: las ingenierías son las únicas carreras básicas (T17), muchos profesores están mal preparados y carecen de amor por la profesión (T13), aparentemente el programa de una licenciatura es más sencillo que el de una ingeniería (T27), hay profesores que no les interesa hacer bien su trabajo (T32); luego, las cláusulas se enlazan con el conector adversativo y se presenta una segunda parte que restringe o niega la información de la primera: los ingenieros debieron pasar al menos por las manos de unos 60 profesores (T17), son más los profesores que se esfuerzan por hacer bien

su trabajo (T13), los temas en una licenciatura están enfocados en la investigación, y no podemos generalizar este calificativo a todo el gremio docente (T32). En los discursos con prejuicios es muy típico el juego de la negación. Una de las más comunes es la negación aparente en la que solo se niega una parte, por lo general, la que está relacionada con los sentimientos negativos. Este tipo de negaciones construyen discursos ambivalentes y funcionan como una forma de autopresentación positiva, como una forma de mantener las apariencias (van Dijk, 2003).

Se concluye de este apartado que son diversas las estrategias discursivas que emplean los estudiantes en la producción de los textos argumentativos. Estas estrategias han sido clasificadas siguiendo la superestructura canónica que presenta generalmente los textos de carácter argumentativo: en los títulos, en la forma de introducir la tesis y, finalmente, en el cuerpo de los trabajos con las diversas maneras como se sostienen las ideas centrales mediante los distintos tipos de argumentos.

5.4 Algunas falencias en la producción de los textos

Aunque en la sumatoria general de fuerzas para determinar la fuerza argumentativa con el algoritmo matemático propuesto no se contemplan aspectos como ortografía, puntuación, concordancia y régimen, se incluyeron en el informe final de tesis debido a la marcada presencia de estas debilidades. En el plano de la forma, estos aspectos son de relevancia en la argumentación, por ejemplo, al evitar ambigüedad y presentar con mayor claridad el argumento.

5.4.1 Falencias relacionadas con el uso de signos de puntuación

La puntuación organiza el discurso y evita la ambigüedad; su empleo repercute inevitablemente en la comprensión lectora y la interpretación textual, por lo tanto, en la producción de un argumento (Rodríguez y Ridao, 2013; Navarro y Aparicio, 2018; ORALE, 2010).

Experimentalmente, es una destreza tardía en la adquisición de la escritura (Rodríguez y Ridaio, 2013). Son signos de puntuación débiles la coma y los dos puntos, porque relacionan elementos que forman parte de una misma unidad o que están semánticamente interrelacionados. Son signos de puntuación fuertes el punto y seguido y el punto y aparte, porque separan elementos que pertenecen a unidades semánticas diferentes (Cassany, 1999). En esa categoría se identifica el uso más frecuente de estos signos y los errores más comunes. Tabla 27.

Tabla 27. Porcentaje de uso de los signos de puntuación.

Signos	Número de usos	Porcentaje
, (coma)	896	63,14%
. (punto seguido)	278	19,59%
. (punto aparte)	75	5,29%
“ ” (comillas)	59	4,16%
. (punto final)	31	2,18%
; (punto y coma)	27	1,90%
: (dos puntos)	17	1,20%
¿? (signos de interrogación)	17	1,20%
- (guion)	9	0,63%
() (paréntesis)	7	0,49%
¡! (signos de exclamación)	3	0,21%

Los signos más usados son la coma y el punto; el punto y coma es uno de los signos de menor preferencia. La suma de los porcentajes del uso de la coma y el punto es de 82,73%, cuya diferencia es claramente marcada con respecto a los demás signos. La relevancia de cuantificar el número de usos de cada signo de puntuación se debe a que estos permiten expresar las ideas

con mayor claridad y, por ende, el argumento que se quiere defender. Se encontraron mayor presencia de errores de uso en la coma, punto, dos puntos y punto y coma.

La coma. Se utiliza para marcar elementos que se han desplazado de lugar dentro de la oración, para marcar aclaraciones o para separar ciertos conectores frecuentes en los textos científicos (Navarro y Aparicio, 2018). Mostrar favoritismo por el uso de la coma implica que hay una evidente predilección por utilizar periodos bastante largos (Rodríguez y Ridaio, 2013). Una recomendación en la redacción, siguiendo a Ávila (2001) es usar más puntos y menos comas.

Así como este signo es uno de los más usados, también es uno de los que presenta mayores errores en su uso: entre el sujeto, el verbo y los complementos directo, indirecto y preposicional no van comas, pero sí para indicar los accidentes o complementos circunstanciales de tiempo, lugar, causa, modo, entre otros (Ávila, 2001). En la Tabla 28 se presentan algunos yerros.

Tabla 28. Falencias en el uso de la coma.

Muestra	Ejemplo
T1	“(…) ¿qué es lo relevante para la sociedad? ¿qué se considera por desarrollo?”
T4	“En las manos de, los que, en comentarios, llaman «sin vergüenzas» está el futuro de los jóvenes que asisten a clases día a día para educarse y, así superarse”
T29	“(…) no importa que tan malo te decían que eras en el colegio si tú quieres seguir, el camino de la docencia para tratar de remediar lo que hicieron mal contigo eso está bien”
T12	“(…) para que la educación avance en pro de la sociedad y se consolide es fundamental que todas las personas cambien sus prejuicios respecto a esta y sean conscientes de que la base más importante para progresar como una sociedad crítica y despierta es definitivamente la educación”
T30	“Pero el problema radica, en que la sociedad colombiana se ha acostumbrado a las miserias que destina el gobierno”
T32	“De ese modo empiezan a emitir opiniones que carecen de fundamentos pero que las hacen ver muy convincentes y que terminan convirtiéndose en burlas hacia el oficio docente”

Los errores más comunes encontrados en el corpus con respecto al uso de la coma: ausencia de comas para separar una enumeración, como en T1 para separar oraciones interrogativas; periodos extensos sin la presencia de comas (T12); corte abrupto de las ideas separando el sentido completo del enunciado (T4, T29, T30) o ausencia de coma para separar el conector del resto de la oración (T32).

El punto. Separa oraciones, los fragmentos que estén separados por puntos deben incluir un verbo conjugado (Navarro y Aparicio, 2018). En la Tabla 29 se presentan falencias relacionadas con el uso de este signo.

Tabla 29. Falencias en el uso de punto.

Muestra	Ejemplo
T7	“Cuántos de esos docentes tenían si quiera el título de licenciados, en Colombia los concursos docentes los realizan entre personas que jamás pensaron en serlo”
T9	“En los últimos años han ocurrido varios paros nacionales en el cual los docentes piden mejorar sus condiciones y las de sus estudiantes, esto ha generado mucha controversia y comentarios en dirección a este gremio”
T10	Antes bien, lo único que hacen es ofender a quienes en algún momento fueron sus maestros, sin comprender la importancia de esta labor en el país. Puesto que, se necesita urgentemente que los docentes se capaciten y le aporten a la sociedad la ayuda necesaria para progresar por medio de la educación
T14	Teniendo en cuenta dichos factores se puede llegar a considerar que el esfuerzo hecho por los profesores no es bien agradecido por la sociedad, que en lugar de apoyar a los profesores en las manifestaciones los atacan, ya que tienen un imaginario erróneo acerca de los docentes, por otra parte, para los ciudadanos está el factor de que si los profesores protestan van a tener que dejar a sus hijos en casa

Los principales errores son utilizar coma donde debería aparecer un punto (T7 y T9), separar una cláusula causal con punto donde debería aparecer una coma (antes de *puesto* en T10) o el caso contrario que consiste en construir periodos largos separados por comas en lugar de puntos (T14).

Dos puntos. Se utilizan para introducir citas textuales directas, para anunciar o cerrar enumeraciones y después de expresiones como *a saber, verbigracia o los siguientes* (Ávila, 2001; ORALE; 2013). Es un signo con baja frecuencia de aparición, en la Tabla 30 se presentan las principales falencias.

Tabla 30. Falencias en el uso de los dos puntos.

Muestra	Ejemplo
T5	“Están totalmente fuera de contexto, puesto que: primero, muchos de los paros y marchas que hacen los maestros no son solo por sus sueldos, sino por el presupuesto educativo”
T28	“Debido a que el sueldo de un profesor actual está en el rango de: 1’506.519\$ y 7’163. 444\$, siendo estos últimos licenciados con maestría y doctorado”
T7	“En Colombia los concursos docentes los realizan entre personas que jamás pensaron en serlo, matemáticos, físicos, geólogos, abogados, etc.”
T14	A partir de: malas condiciones laborales, bajos salarios, imaginario social de los docentes.

Es un error común escribir dos puntos después de una preposición (ORALE, 2013) como en (T28 y T14), los enunciadores emplean los dos puntos después de la preposición *de* y antes de una enumeración. Otro error es no usarlos para introducir enumeraciones (T7). Indebidamente se usa entre el verbo y el complemento (Ávila, 2001), como en T5.

Punto y coma. Este signo ha caído en un continuo proceso de declive (Rodríguez y Ridaó, 2013). Representa una modalidad intermedia entre la coma y el punto (Ávila, 2001; ORALE,

2013). Se percibe también una baja frecuencia de uso en el corpus (1,90%). En la Tabla 31 se muestran algunos de los errores más comunes.

Tabla 31. Falencias en el uso de punto y coma.

Muestra	Ejemplo
T7	Después de estudiar durante cinco años, incluso más, para conocer a fondo la materia de estudio, ya sea lenguas, historia, matemáticas u otra ciencia; y ganarse el título de licenciado, agregando a ello, estudios en pedagogía, desarrollo humano, y otras áreas sociológicas, para cumplir a cabalidad con los objetivos de su profesión
T15	Pareciera que la labor del pedagogo es tan fácil e intuitiva que basta con una persona con facilidad para hacer algo y con un grupo de personas con disposición para seguirlo; que no hace falta formarse como licenciado para dar una clase, que el conocimiento del tema trae por añadidura la elocuencia para enseñarlo.
T22	Ascender en el escalafón del magisterio es complejo dado el gasto económico que genera, en el caso de tener que estudiar maestrías o especializaciones; o participando en un examen que además de ser largo y tortuoso, en el que se requiere una altísima preparación, parece necesitarse a la suerte misma y menos de la mitad de los docentes lo aprueban.

Los yerros más comunes están relacionados con la preferencia del uso coma en un contexto propicio para el uso de punto y coma. En T7 se evidencia un uso inadecuado para agregar una enumeración. En T15 y T22 se enumeran razones que pretenden apoyar la idea de facilidad del trabajo docente y se enuncian las maneras para ascender en el escalafón, pero indistintamente se agrega coma o punto y coma para separar las cláusulas.

Se ha visto un adecuado uso del punto y coma cuando se ubica antes de una conjunción adversativa como en “(...) ellos están teniendo una actitud floja que demuestra que no les gusta trabajar y que quieren todo regalado; pero la realidad es totalmente diferente” (T32) o en “(...)

era algo así como un taller de caligrafía, ahora que lo pienso; sin embargo y afortunadamente, mi profesora de sociales fue aquella fuente de la cual abastecimos nuestros deseos de forjar una posición crítica” (T16).

5.4.2 Falencias relacionadas con la ortografía

Las normas ortográficas tienen gran importancia para la lengua ya que permite adoptar normas comunes que garantizan la cohesión que no se percibe en el léxico, la pronunciación o la gramática (ORALE, 2013). Se considera relevante adentrarse en la esfera léxica de los participantes pues son estudiantes universitarios de cuarto semestre y futuros docentes de lengua materna. En el corpus analizado son muy pocos los estudiantes que no cometen faltas ortográficas. Los errores más comunes se presentan en la Tabla 32.

Tabla 32. Principales falencias ortográficas.

Falencia	Tipo	Ejemplo	
Uso de tildes	En palabras multiformes	Aun/aún	“Aún cuando en la ley (...) se busca tener una equidad (...) se depende del concreto” (T1).
		Por qué/ porque	“(...) algunos sin siquiera argumentar o sustentar <i>porqué</i> piensan así” (T5) “Analizaré desde mi perspectiva en cuáles memes hay situaciones verdaderas y <i>porqué</i> ” (T22)
		Cómo/como	“(...) se puede apreciar en el Meme 1 <i>como</i> la carrera de licenciatura está devaluada” (T3) “(...) el primer Meme muestra de forma clara <i>como</i> un estudiante (...) llega a ser docente” (T3)
		Quién/quien	“(...) en la mayoría de los hogares Colombianos, los padres salen a trabajar y no tienen con <i>quien</i> dejar a los niños” (T14).

Falencia	Tipo	Ejemplo
	En palabras esdrújulas	“(…) aunque claro no sería lo ideal si se habla de que un profesor debería ser <i>íntegro</i> ” (T5).
		“(…) apoya conceptos preestablecidos que se configuran en imágenes dañinas, no solo para la <i>víctima</i> (…)” (T21)
		“(…) sin caer en la cuenta que al hacer ese tipo de <i>crítica</i> muestra la incompetencia que tiene” (T9).
Desunión del prefijo de la raíz		“Sólo me queda decir que estos comentarios nacen de una <i>des información</i> en muchos aspectos” (T9).
		“Esto genera que la sociedad desvalore el trabajo y la profesión, la <i>des acredita</i> y desdibuja el papel del docente como educador y transformador de la sociedad” (T21)
		“(…) pasan por diferentes procesos de enseñanza, aprendizaje y <i>auto aprendizaje</i> ” (T31).
		(…) poseer una serie de cualidades, como la responsabilidad, la <i>auto superación</i> y el deseo de querer enseñar” (T23).
Uso de mayúsculas	En adjetivos	“(…) en la mayoría de los hogares <i>Colombianos</i> , los padres salen a trabajar y no tienen con quien dejar a los niños” (T14).
	Referente a organización política	“(…) el <i>estado</i> no garantiza las debidas capacitaciones” (T11). “El <i>gobierno</i> no garantiza ni permite un aprendizaje continuo” (T22).

Las falencias ortográficas se organizan en tres grupos: uso de tildes (tanto en palabras diacríticas como en palabras esdrújulas), desunión del prefijo de la raíz de una palabra y uso de la mayúscula. Para el primer caso, en T1 se observa una indistinción en el uso de *aún* y *aun* y la ausencia de tilde en palabras esdrújulas (T5, T9 y T21). El segundo grupo de falencias se relacionan con la separación de prefijos de las palabras (T9, T21, T31 y T23).

En lo que concierne al uso de la mayúscula, además de los nombres propios y después de punto, se usa para hacer referencia a una forma de organización política con poder soberano y suficiente; por lo tanto, las palabras *Estado* y *Gobierno* deben escribirse con mayúscula inicial (Fundéu, 2016). Dicha situación no ocurrió en los ejemplos T11 y T22. Los adjetivos no se escriben con mayúscula, en el ejemplo T14, evidenciamos el uso de mayúscula para hacer referencia al gentilicio de Colombia.

5.4.3 *Falencias relacionadas con la concordancia y el régimen*

Las modificaciones morfológicas ofrecen señales de conexión sintáctica. En la morfología del enunciado se encuentran dos propiedades que permiten relacionar gramaticalmente las palabras: la concordancia y el régimen (Simone, 2001).

La concordancia es una relación que se establece entre dos o más elementos. Sirve para mantener cohesionado el enunciado y señalar cuáles partículas se relacionan sin importar la distancia (Simone, 2001). Los errores de concordancia se presentan en la Tabla 33:

Tabla 33. Errores de concordancia en el corpus.

Muestra	Ejemplo
T3	“(…) los docentes como cualquier otro tipo de ciudadano es un ser humano (…)”
T7	“(…) la nueva generación de docentes, no sale a las calles para “no trabajar” lo hacen porque nadie puede trabajar sin los elementos para hacerlo”
T9	“En los últimos años han ocurrido varios paros nacionales en el cual los docentes piden mejorar sus condiciones”
T20	“Estas posturas retoman toda una tradición educacional, muchas de las cuales, fueron llevados a cabo de una manera inadecuada”
T20	“Sumando a lo anterior, el confusión y rechazo del rol docente, permite el abandono de las personas hacia el acceso a una educación superior”
T 21	“Muchos docentes y corrientes gremiales son atacadas y asesinadas sistemáticamente por grupos armados”

T30	“(…) La sociedad colombiana se ha acostumbrado a las miserias y no exige lo que le corresponde. Y cuando un colectivo lo hace se ofende o les molesta en vez de apoyar y unirse”
T33	“(…) y para quienes deciden reclamar por esos derechos, lo acusan de ser un desocupado”

Algunos errores de concordancia están relacionados con el número gramatical entre el sujeto y el predicado: sujetos en plural y verbos en singular (T3, T33) o sujetos en singular y verbo en plural (T7, T30). En T9 una doble falencia: pluralización del verbo *haber* en posición de auxiliar y el sujeto en plural (paros nacionales) y la conjunción de relativo en singular (el cual). En T20 se evidencia falta de concordancia en género: el sustantivo en femenino (una tradición) y el verbo en la perífrasis verbal en masculino (fueron llevados). También en la misma muestra, falta de concordancia en género (el confusión) y en T21 la pluralización no se hace con masculino sino con femenino.

El régimen muestra la dependencia que tienen entre sí las palabras en una oración. Es una función sintáctica argumental. A diferencia de la concordancia, en la que el sentido es más natural, el régimen presenta un grado de arbitrariedad elevado (Simone, 2001).

El régimen es un fenómeno de frontera entre morfología y sintaxis y se presenta de dos formas: un elemento pleno (sustantivo, verbo, adjetivo) controla a otro elemento pleno (otro verbo o nombre) y un elemento controlador se une a un elemento vacío (preposición) que impone una determinada modificación del conjunto morféxico de un segundo elemento pleno. En la Tabla 34 se evidencian los errores de régimen.

Tabla 34. Errores de régimen en el corpus.

Muestra	Ejemplo
---------	---------

T20	“(…) lo cual <i>conlleva un</i> desprendimiento entre el conocimiento y los seres humanos”
T20	“Esto resuelve en un conformismo <i>hacia a</i> las injusticias cometidas día a día”
T25	“Frecuentemente se encuentran imágenes, textos, noticias, memes, entre otros, que hacen <i>alusión temas</i> recurrentes”
T25	“(…) al hablar de la labor docente no se puede pensar que se puede estar <i>exento a</i> algún tipo de alusión”

Los errores de régimen provienen únicamente de dos muestras (T20 y T25). Se omite la preposición *a* que debería acompañar a los verbos *conllevar* y *hacer alusión*: *conlleva un* (T20) y *hacen alusión temas* (T25). También se emplea una preposición inadecuada a la exigida por el controlador. Por ejemplo, la palabra *exento*, sinónimo de libre (DLE, 2021), requiere de la preposición *de*, en lugar de *a* como aparece en el ejemplo T25. Se evidencia doble presencia de preposición *hacia* y *a* en el ejemplo (T20), las dos indican dirección o movimiento.

5.4.4 Falencias relacionadas con la estructura textual

Este grupo de falencias se refieren a la ausencia de partes centrales de los textos de cualquier índole: introducciones y conclusiones. Tanto el cierre como la introducción tienen un grado de estandarización elevado y, generalmente, utilizan formulaciones esquemáticas (Cassany, 2007; Sánchez, 2011).

Por un lado, la introducción tiene por función seleccionar al lector y prepararlo para la lectura del resto del texto, anticipando, organizando y resumiendo el contenido. Tiene por intenciones provocar las primeras impresiones al lector, delimitar su alcance en cuanto al tema y el contenido, dar cuenta del esqueleto o la estructura completa del documento y sintetizar y anticipar las ideas más relevantes del texto (Cassany, 2007; Sánchez, 2011). Por otro lado, la conclusión, también se denomina resumen o recapitulación, es una de las partes finales de los

textos. En ella se proyecta la información hacia futuro, se ponen en práctica las recomendaciones y se generan nuevas hipótesis (Cassany, 2007).

No todas las muestras presentaban una estructura constituida por estas partes. En algunos casos, solo presentaban introducciones (69,69%), en las otras, solo las conclusiones (69,69%), y únicamente el 30,30% presentaban las dos al tiempo. Se revisó que las introducciones cumplieran la función de contextualizar el tema; en las conclusiones se tuvo en cuenta que no se agregara información nueva. Se evidenciaron distintos conectores para introducir las conclusiones, *en conclusión, para concluir y para finalizar* fueron los más comunes. Sin embargo, el 34,86% no tenían relación con la argumentación que se presentaba en el cuerpo del trabajo.

6. Propuesta para calcular la Fuerza Argumentativa (FA)

Uno de los objetivos de esta tesis es relacionar variables textuales y discursivas con variables sociales. Una de esas variables discursivas es la fuerza argumentativa. Para entablar correlaciones entre esta variable con otras, es necesario cuantificarla. En razón a que no se encontró un mecanismo satisfactorio para precisar la fuerza de un texto, se propuso esta alternativa matemática. Posteriormente, las correlaciones se establecerán con los coeficientes obtenidos a partir de esta fórmula.

6.1 ¿Qué se entiende por fuerza argumentativa en esta propuesta?

El lexema fuerza aparece con 16 acepciones en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua. La primera y la tercera son pertinentes en este estudio: 1. Vigor, robustez y capacidad para mover algo o a alguien que tenga peso o haga resistencia 3. Capacidad para soportar un peso o resistir un empuje. (DLE, 2021). En los dos significados se puede configurar un actante que ataca o ejerce una fuerza contraria hacia la fuente inicial.

Desde el campo de la física y las ciencias puras, se define como un vector, es decir, una cantidad física que tiene dos componentes: la magnitud y la dirección: la cantidad numérica y la orientación (Serway y Jewett, 2008). En el plano de la argumentación, la fuerza tiene que ver con la pertinencia del argumento en un campo: un argumento más fuerte es aquel que resiste la posibilidad de ser derrumbado con facilidad. En el plano académico hay argumentos más válidos que otros, por ejemplo, los que están basados en voces de autoridad o datos y hechos derivados de investigaciones sólidas (Bañales, et, al 2013). Entonces, hablar de fuerza argumentativa plantea implícitamente el papel de evaluación de los argumentos, a su vez, un sujeto evaluador

que determine la robustez, solidez o fuerza del argumento. El discurso argumentativo debería ser evaluado en relación a un cierto estándar de razonabilidad (van Eemeren, 2012).

Aunque Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) no definen este concepto, enumeran algunos aspectos de los que dependen la fuerza de un argumento. Un argumento A1 es más fuerte que un argumento A2 si la adhesión o grado de aceptación de las premisas es mayor, si es considerado más pertinente o relevante, si tiene menos contraargumentos y si el auditorio lo considera más valioso (Apostel, 2007). El auditorio determina la validez, la pertinencia, la relevancia y la aceptación del planteamiento.

Desde el enfoque pragmadialéctico, un discurso argumentativo puede ser defectuoso porque presenta contradicciones como un todo o sus argumentos inaceptables o erróneos. Para ver si la argumentación es sólida, se deben evaluar esas debilidades. Tanto en la argumentación coordinada y subordinada, un argumento débil puede afectar la globalidad del discurso, pero en la múltiple la defensa se mantiene por la fuerza de los demás argumentos (van Eemeren et al, 2006). Para evaluar la solidez en este enfoque, toda la argumentación debe descomponerse en argumentos individuales, pero antes se debe evaluar si la argumentación es un todo consistente. Luego, se deben evaluar las inconsistencias en el discurso argumentativo que pueden ser de dos tipos: i) las *inconsistencias lógicas*: cuando dos enunciados son contradictorios entre sí, y ii) las *inconsistencias pragmáticas*: cuando hay dos enunciados que lógicamente no son contradictorios, pero son contradictorios con el mundo.

Para que un argumento único sea considerado como consistente o fuerte debe comprender tres requerimientos: i) cada enunciado que conforma el argumento debe ser aceptable; ii) el razonamiento subyacente al argumento debe ser válido y iii) el esquema argumentativo debe ser apropiado y empleado correctamente (van Eemeren et al., 2006). Estos tres criterios coinciden con la propuesta de Johnson y Blair (2006) quienes indican que para que un argumento sea sólido

o fuerte debe cumplir con los criterios de relevancia, aceptabilidad y suficiencia. El argumento es irrelevante si la ley de paso no se aplica al dato o cuando el respaldo no es conocido por el público. Cuando los datos suministrados no cumplen con las exigencias en el campo específico de cada argumentación, se dice que ese argumento es inaceptable porque no está basado en soportes confiables.

Una de las preguntas cruciales es si se puede cuantificar la fuerza argumentativa. Para Marraud (2021) la cuestión fundamental en cualquier teoría de los argumentos que incorpore el concepto de fuerza es si lo trata como un concepto cualitativo, comparativo o métrico. Según el autor, entre las partes de un argumento figuran todas las consideraciones relevantes para la evaluación de sus propiedades lógicas y las premisas explícitas pueden ser insuficientes (Marraud, 2021). Por su parte, Apostel (2007) indica que a) el sistema de pesos y medidas se puede hallar, b) que de hecho es aplicado a muchos agentes en muchas circunstancias, pero que c) el sistema de pesos y medidas es variable y se pueden encontrar leyes que describan su variación (p. 133).

Por su parte, para Tindale y Barrientos (2021) la adhesión, la pertinencia, los vínculos de proximidad, la objetividad y la resistencia a la refutación, son características definitorias de los argumentos fuertes. Estas características las establecen basados en el trabajo de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989). El criterio de adhesión se refiere a la relación entre el auditorio y las premisas; en la pertinencia o relevancia, el argumento es proyectado hacia el contexto; el vínculo de proximidad, se da por la relación de las premisas con la tesis; en la objetividad, los contraargumentos u objeciones son determinados por el contexto del auditorio; en último lugar, resistir a la refutación es lo ideal para evitar afectar el grado de fuerza del argumento.

6.2 La falacia argumentativa y su relación inversamente proporcional a la FA

Las falacias son un producto de prácticas de transferir la comprensión, la verdad y el valor de manera falsificadora (Leal-Carretero, 2015). Al igual que el dinero falso o las falsas obras de arte, se confunde con una alta frecuencia con productos genuinos, por eso, son difícilmente reconocibles (Leal-Carretero, 2015). Son argumentos inadecuados que no cumplen con los criterios de evaluación correspondientes (Muñoz y Musci, 2013). Son violaciones a las reglas razonables de argumentación o descarrilamientos de las maniobras estratégicas (van Eemeren et al., 2006). El uso de las falacias muestra desconocimiento y falta de discernimiento, inexperiencia o incompetencia en el uso de la argumentación (Vega, 2013). Su estudio permite despertar una sensibilidad más fina y cierto olfato en el aprendizaje para asumir actitudes de cautela (Vega, 2013). Las falacias son un asunto central en la teoría de la argumentación. Son estrategias engañosas. “Representan una quiebra, un abuso de confianza discursiva, comunicativa y cognitiva” (Vega, 2013).

No existe un consenso para definir el término *falacia* ni una clasificación clara (Santibáñez y Marafioti, 2008; Vega, 2013). Por tanto, cada clase de argumento o cada regla de argumentación puede convertirse en falacia. Entre las más destacadas se destacan (Muñoz y Musci, 2013): i) falacia contra el hombre (*ad hominem*): se desautoriza a quien dice el argumento más que al argumento en sí mismo, se hace creer que los defectos personales de alguien se transmiten a los argumentos; ii) falacia de apelación a la falsa autoridad (*ad verecundiam*), cuando la autoridad citada no tiene incumbencia en el tema o cuando la disciplina que representa no está legitimada; iii) falacia de la apelación a la fuerza (*ad baculum*), se imponen los argumentos recurriendo a la fuerza o al poder de intimidación, puede aparecer a manera de amenaza, soborno e incluso consejo (Santibáñez y Marafioti, 2008); iv) falacia de la apelación al

pueblo (*ad populum*), consiste en tomar la opinión de la mayoría como índice de la verdad de una proposición; v) falacia de apelación a la piedad (*ad misericordiam*), la conclusión se acepta debido a que el interlocutor es conmovido por emociones como la piedad.

Se reconocen diez reglas que se aplican a discusiones argumentativas, las cinco primeras se refieren a cómo las partes deberían proponer sus puntos de vista y argumentos para tratar de resolver sus puntos de vista. Las otras cinco corresponden a la argumentación y a la conclusión de la discusión (van Eemeren et al., 2006). Las reglas en la discusión crítica son: i) las partes no deben impedirse que unas y otras presenten sus puntos de vista, ii) una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo, iii) el ataque de una parte debe referirse al punto de vista presentado por la primera, iv) una parte solo puede defender un punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista, v) una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa dejada implícitamente por la otra parte, ni puede negar una premisa que el otro ha dejado implícita, vi) una parte no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de partida aceptado, vii) una parte no puede considerar que un punto de vista ha sido defendido concluyentemente, si la defensa no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado que se haya aplicado correctamente, viii) solo deben usarse argumentos lógicamente válidos o que sean susceptibles de ser validados, ix) una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado el que la parte que lo presentó se retracte de él y una defensa concluyente debe tener como resultado el que la otra parte se retracte de sus dudas acerca del punto de vista, x) las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras o ambiguas y deben interpretar cuidadosa y exactamente las formulaciones de la parte contraria (van Eemeren et al., 2006).

Además de las falacias citadas anteriormente, desde la teoría pragmatialéctica, se reconocen otras como las siguientes: evitar la obligación de defender un punto de vista (*inversión de la carga de la prueba, evitar la carga de la prueba y volver el punto de vista inmune a críticas*); atacar un punto de vista que no se ha presentado (*falacia del espantapájaros*); presentar una argumentación que no tiene que ver con el punto de vista (*falacia ignoratio elenchi*); defender el punto de vista no con argumentos racionales sino apelando a las pasiones de una tercera parte (*falacia patética*); reconstruir una premisa implícita más allá de lo que se quiso decir (*magnificar la premisa implícita y negar la premisa implícita*); hacer uso inapropiado de las presuposiciones (*falacia de las preguntas complejas*); defender el punto de vista con argumentos que equivalen al mismo punto de vista (*argumento circular o petición de principio*); generalizar la evidencia a partir de pocas observaciones (*generalización apresurada o secundum quid*); comparar dos hechos o cosas que no guardan relación (*falsa analogía*); atribuir de modo inapropiado las características del todo a la parte y viceversa (*falacia de la división y falacia de la composición*); usar un lenguaje ambiguo o poco claro (*falacia de la ambigüedad*) y otras como *falsa relación causal, pendiente resbaladiza, afirmación del consecuente, negación del antecedente, no retractarse del punto de vista errado o agrandar las consecuencias de un ataque exitoso* (van Eemeren et al., 2006).

Según lo indican Muñoz y Musci (2013) en todas las falacias hay un sentimiento de por medio: en la apelación a la autoridad es el respeto por el hablante; en la apelación a la fuerza es el temor; en el ataque contra el hombre es la indignación o el menosprecio y en la apelación al pueblo es la admiración o el sentimiento de menosprecio.

6.3 Algoritmo matemático para calcular la fuerza argumentativa.

A diferencia del concepto en física, la fuerza argumentativa es contextual. En el campo académico, la fuerza de un texto argumentativo la determina el docente basado en experiencias académicas y profesionales. En el mayor de los casos, se diseñan rúbricas de evaluación con el fin de dar mayor rigor a la valoración. Se propone en este análisis calcular la fuerza argumentativa teniendo en cuenta la sumatoria de factores que permiten asegurar la solidez de un texto a partir de los siguientes criterios: a) el tipo de estructura argumentativa, b) la clase de argumentos, c) el uso de menos falacias argumentativas y c) el empleo de cualificadores modales. A continuación, se detalla cada fuerza.

a. *El tipo de estructura argumentativa* que se seleccione: van Eemeren et al., (2006) plantean que la complejidad de la estructura de la argumentación depende del número de argumentos únicos y de la relación entre ellos. “Para llegar a una evaluación razonable de la argumentación, su estructura debe ser cuidadosamente identificada: ¿es única, múltiple, coordinada, subordinada o incluso más compleja?” (p. 77). En esta propuesta tendrán más fuerza las estructuras subordinadas más que las simples, dado que los argumentos estarán mejor cohesionados y guardarán más lógica con el planteamiento central. Tuzinkievicz, Peralta, Castellaro y Santibáñez (2018) en esta estructura se anticipan partes que requieren más defensa porque el argumento se estructura alrededor de un subargumento que también deberá ser apoyado, es decir, esta estructura funciona como una cadena de razonamientos.

Para determinar este criterio, lo primero que se debe hacer es determinar el número de puntos de vista que se ponen en disputa, luego, contar el número de argumentos que se ofrecen para defenderlo y después reconocer el tipo de estructura argumentativa. El valor asignado a este criterio dependerá de la coherencia que se establezca entre las premisas que apoyen la tesis.

b. *El tipo de argumento que se seleccione en el discurso argumentativo académico*: tendrán más fuerza las argumentaciones que hagan uso de datos verificables, que empleen argumentos de autoridad o datos y hechos comprobados o basados en investigaciones rigurosas y sólidas (Bañales et al., 2015; Hyland, 2012), más que aquellas argumentaciones que se apoyen en experiencias personales o que argumenten a partir de pocos ejemplos que no permitan generalizar (Cervera, 2020; Dávila-Newman, 2006).

Según Hyland (2012) la argumentación en cada comunidad sociodiscursiva se diferencia no solo por los objetos y problemas de investigación sino por las maneras como se argumenta en su interior. Los argumentos disciplinares son un conjunto de afirmaciones sobre un fenómeno natural o social que se apoya en evidencias que propenden a la veracidad y aceptabilidad de las ideas ante una comunidad científica (Hyland, 2012). Estas evidencias pueden ser “experimentos, entrevistas, observaciones de campo, encuestas o cuestionarios, estudios, datos estadísticos, testimonios, casos o ejemplos hipotéticos” (Bañales et al., 2015, p.883).

Para este segundo criterio, se propone identificar el número de argumentos que apoyan el planteamiento central y asignar valores de acuerdo con la clase de argumento: tendrán valores inferiores los argumentos basados en experiencias personales y valores superiores los argumentos disciplinares enunciados líneas arriba. En este criterio se subsume la pertinencia, la relevancia y la valoración del argumento.

c. Tendrán más fuerza argumentativa aquellos textos que presenten *menos falacias argumentativas*. La fuerza argumentativa es inversamente proporcional al número de falacias. Las falacias se identifican cuando se violan las reglas de argumentación en el modelo ideal de discusión crítica que se propone desde la pragmadialéctica. El incumplimiento a estas reglas es un obstáculo para resolver la diferencia de opinión (van Eemeren et al., 2006).

Para comprender mejor los vasos comunicantes entre las reglas y las falacias, se presenta un esquema en el Anexo K. En el corpus se identificaron 70 falacias de las cuales el 70% fueron generalizaciones (49); 17,17%, falsas relaciones causales (12); 8,57%, falacias *ad misericordiam* (6) y 4,28%, petición de principio (3). Algunos ejemplos se muestran en la Tabla 35.

Tabla 35. Ejemplos de falacias argumentativas.

Tipo	Muestra	Ejemplo
Falsa relación causal	T8	“(…) en cuanto a la primera situación donde se dice que las licenciaturas son un paseo y que las ingenierías son carreras de verdad, podemos evidenciar ese poco valor que se da a las artes, la música y la literatura porque como no dan plata, así como las ingenierías entonces según ellos son una pérdida de tiempo”.
	T17	“Pero como no es este un país en el que se tenga respeto por las normas y mucho menos un respeto basado en la humanidad, llegan “docentes” al aula que miden el rendimiento del estudiante mediante sus actitudes y su único interés es crear un capital humano desarrollista y funcional para el capitalismo definiendo al ser humano por medio de la verificación de objetivos ya cumplidos, dejando de lado aspectos como la creatividad (…)”.
<i>Ad misericordiam</i>	T8	“(…) siento un poco de desconsuelo al ver personas opinando sobre situaciones que no conocen y saber que estas personas pasaron por un aula de clase y no notaron quienes fueron sus verdaderos padres, formadores y el esfuerzo que hacían por enseñarles”.
Generalizaciones	T3	“(…) los comentarios de Facebook muestran de forma contundente el pensamiento que muchos ciudadanos tienen sobre los docentes y la forma en como son juzgados”.
	T4	“(…) la sociedad en la que vivimos además de vivir en el individualismo, se está rindiendo, está conformándose con lo que hay y en últimas, eso significa un retroceso”
	T7	“Muchos de los docentes de la “vieja escuela” no trasnochaban creando planes de aula, su trabajo consistía en dictar los textos

Tipo	Muestra	Ejemplo
		contenidos en una cartilla y asegurarse de que los alumnos estaban escribiendo, o, en el peor de los casos, repartir copias del texto y gastar las dos horas de clase en fijarse que nadie se levantara del puesto”.
	T8	“(…) según muchas personas [los docentes] ganan grandes cantidades de dinero, mejor dicho, ser profesor es el empleo mejor pagado”
	T10	“Los colombianos creen que las licenciaturas son carreras sin exigencias y no tienen buena remuneración”

Se evidencia una mayor preponderancia de falacias relacionadas con la generalización, como en los ejemplos T3, T4, T7, T8 y T10; falsas relaciones causales, como en los ejemplos T8 y T17, y *ad misericordiam* como en T8. Por su carácter negativo en la contribución a la resolución de una diferencia de opinión razonable (van Eemeren et al., 2006; Leal-Carretero, 2015), se propone dentro del algoritmo matemático dar un valor negativo por cada falacia reconocida en el texto.

d. El uso de cualificadores modales. En el modelo argumentativo de Toulmin (1958), definido con mayor detalle en Toulmin, Rieke, and Janik (1984), se determina el grado de certeza que tiene el argumentador frente a su proposición. Los cualificadores modales son palabras o expresiones que dan énfasis o refuerzo a los argumentos. Desde la pragmadialéctica, “la fuerza de un punto de vista respecto de una proposición también puede variar: se puede expresar como opinión o como sugerencia” (van Eemeren et al., 2006). Para identificarlos, se revisan adverbios, adjetivos o el modo verbal. Un modalizador es un marcador del discurso (Portolés, 1993), estos no organizan la información, sino evidencian el grado de proximidad que se establece con el objeto del discurso. Esa gradualidad puede expresarse en términos de impersonalización o de

subjetividad: presentar datos o acontecimientos evitando el empleo de modalizadores o presentarlos manifestando la opinión personal, el punto de vista o los sentimientos.

Los modalizadores, también llamados operadores argumentativos, pueden ser de dos clases: los juicios de valor y las evidencias. Al primer grupo pertenecen expresiones como: *a lo mejor, a mi modo de ver, a mi parecer, con toda seguridad, desde mi punto de vista, en mi opinión, por lo general, quizás, tal vez*, entre otras. Son evidenciales construcciones como: *claro que, como es natural, desde luego, en verdad, por supuesto, sin lugar a dudas* (Navarro y Aparicio, 2018, p. 208).

Para Calsamiglia y Tusón (1999) estos operadores pragmáticos representan las opciones que tiene una persona de habla respecto a los enunciados. Indican el grado de responsabilidad que se asume respecto al contenido. El locutor puede optar por la suspensión motivada de la aserción, con lo que evita responsabilizarse de lo dicho y utiliza expresiones como “no sé, supongo, posiblemente, tal vez, a lo mejor, quizá, parece...”. O bien puede optar por el refuerzo de la aserción con expresiones como “es evidente que, la verdad es que, está claro que, ciertamente, lógicamente, sin duda, por supuesto, claro, efectivamente (p. 180).

En este caso, se propone cuantificar estas expresiones y determinar en un todo cómo aportan o quitan fuerza al texto. Tendrá más fuerza argumentativa el uso de una expresión como “sin duda” o “ciertamente” más que “un poco” o “quizá”. Las refutaciones afectan el "grado de fuerza" que la evidencia confiere a una tesis, requiriendo por lo tanto calificativos como "probablemente" o "presumiblemente" (Tindale y Barrientos, 2021). Si bien es cierto que estas matizaciones generan un impacto en el destinatario, como una mayor o menor adhesión a las ideas planteadas, no es un criterio tan sólido como los tres primeros. Por tanto, los valores asignados deberán ser menores que los parámetros A, B y C.

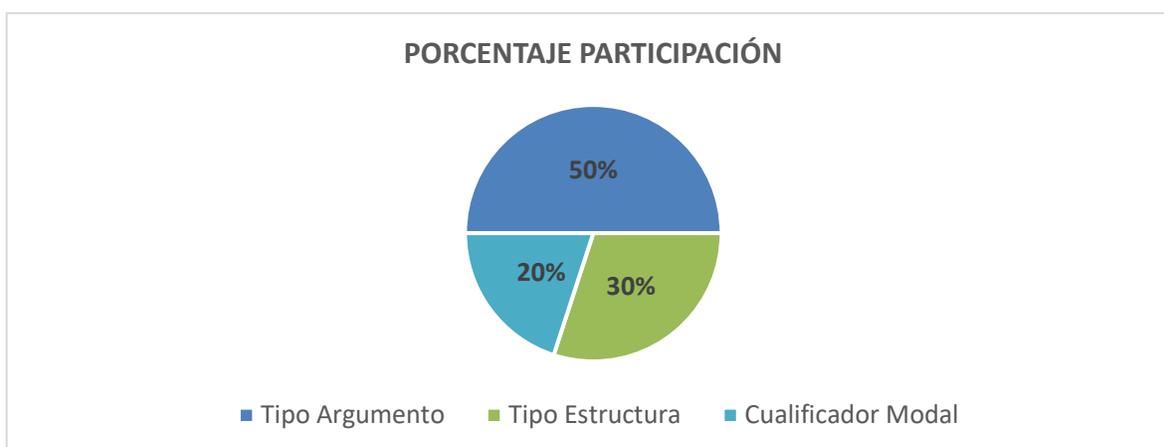
En todo el corpus se encontraron 80 juicios de valor y 78 evidenciales. Algunos textos se caracterizaron por una mayor presencia de estas partículas. Por ejemplo, en T5 se hallaron 12 cualificadores entre evidenciales y juicios de valor (considero, creo, precisamente, totalmente, sobre todo, entre otros), mientras que en T15, T17 y T31 únicamente hallamos uno (en realidad o creo).

La propuesta consiste en la elaboración de una fórmula matemática que permita cuantificar la fuerza argumentativa de cada texto según los cuatro criterios anteriores. Se parte de la idea de la que la fuerza argumentativa es la sumatoria de tres fuerzas independientes A, B y C que se representan del siguiente modo:

$$FA = \sum f_{(A, B, C)} = A + B + C$$

Donde: A es el Tipo de Argumento (TA), B es el Tipo de Estructura (TE) y C son los Cualificadores Modales (CM). Cada una de estas tres fuerzas tienen un porcentaje de participación diferente en la fórmula general (Figura 5).

Figura 5. Porcentajes de participación de las fuerzas independientes dentro del cálculo de la Fuerza Argumentativa



Según lo anterior la fórmula se describe del siguiente modo:

$$FA = 50 * TA + 30 * TE + 20 * CM$$

La primera fuerza es el Tipo de Argumento (TA) que se emplee dentro del texto. Además de la clase de argumento, esta fuerza está en función de las falacias argumentativas. En la academia tienen mayor peso los argumentos de autoridad, datos y hechos con evidencias que propendan a la veracidad y aceptabilidad (Hyland, 2012; Bañales et., al, 2015) tales como experimentos, entrevistas, observaciones de campo, encuestas, estudios estadísticos, testimonios (Bañales et al., 2015). Del mismo modo, la fuerza argumentativa es inversamente proporcional a la presencia de falacias, por tanto, cada falacia resta puntos a la sumatoria general.

Con respecto al tipo de argumento, se definió una puntuación que va desde un valor mínimo hasta un valor máximo para las principales clases en un campo disciplinar o académico: i) experiencia personal (10%)=0,1; ii) ironías (20%)=0,2; iii) preguntas retóricas (30%)=0,3; iv) analogías (40%)=0,4; v) ejemplificaciones (50%)=0,5; vi) argumentos causales (60%)=0,6; vii) argumentos por comparación (70%)=0,7; viii) contraargumentaciones (80%)=0,8; ix) autoridad (90%)=0,9; x) datos y hechos (100%)= 1,0. Según esto, la primera fuerza se define en los siguientes términos:

$$TA = (\text{valor clase argumento}) * \left(\frac{\#Argumentos - \#Falacias}{\#Argumentos} \right)$$

Teniendo en cuenta los valores asignados para cada argumento, la fórmula se detalla del siguiente modo:

$$TA = \left(\frac{\#Experiencias personales * 0,1 + \#Ironías * 0,2 + \dots + \#datos y hechos * 1,0}{\#Total argumentos} \right) * \left(\frac{\#Argumentos - \#Falacias}{\#Argumentos} \right)$$

Con respecto a la segunda fuerza, esta tiene que ver con la selección del tipo de estructura argumentativa (TE) y la relación entre los argumentos. Para esta fuerza también se proponen valores que también van desde lo más mínimo hasta el máximo valor que pueda tener una estructura argumentativa. En ese sentido, sugerimos los siguientes valores: i) estructura simple

(20%)=0,2; ii) estructura múltiple (50%)= 0,5; iii) estructura coordinada (70%)= 0,7, y estructura subordinada (100%)= 1,0.

$$TE = \text{valor del tipo de estructura}$$

La tercera fuerza se relaciona con los Cualificadores Modales (CM) que determinan el grado de certeza del argumentador frente al discurso son un tipo de marcador del discurso (Portolés, 1993). Esta fuerza está en función de los juicios de valor (JV) y las evidencias argumentales (EA) (Toulmin, 1958). Como juicios de valor encontramos expresiones como “a lo mejor, a mi modo de ver, a mi parecer, con toda seguridad, desde mi punto de vista, en mi opinión, por lo general, quizás, tal vez...”; como evidencias, “claro que, como es natural, desde luego, en verdad, por supuesto, sin lugar a dudas...” (Navarro y Aparicio, 2018). Dado que estos últimos indican un mayor refuerzo y una mayor responsabilidad de lo que se dice, se proponen los siguientes valores: i) juicios valor (50%)=0,5; ii) evidencias (100%)=1,0. Esta tercera fuerza se representa del siguiente modo:

$$CM = \left(\frac{\#Juicios\ de\ valor * 0,5 + \#Evidencias * 1,0}{\#Total\ modalizadores} \right)$$

Con la explicación de cada una de las tres fórmulas de modo independiente; a continuación, se presenta la fórmula general ampliada que proponemos para el cálculo de la fuerza argumentativa:

$$FA = 50 * \left(\frac{\#Experienc\ personales * 0,1 + \#Ironías * 0,2 + \dots \#datos\ y\ hechos * 1,0}{\#Total\ argumentos} \right) \\ * \left(\frac{\#Argumentos - \#Falacias}{\#Argumentos} \right) + 30 * TE + 20 \\ * \left(\frac{\#Juicios\ de\ valor * 0,5 + \#Evidencias * 1,0}{\#Total\ modalizadores} \right)$$

Se trata de una propuesta para calcular la fuerza argumentativa a partir de la sumatoria de fuerzas independientes. Se integran distintos enfoques teóricos de argumentación que se puedan

aterrizarse en una propuesta operativa. Aun así, todavía hay puntos por discutir en esta propuesta. Por ejemplo, la organización y la puntuación que se le ha dado a cada clase de argumento, los límites entre un argumento por experiencia personal y un argumento por ejemplificación, los porcentajes de participación de cada fuerza dentro de la fórmula general y, sin lugar a dudas, una validación.

7. Correlación de variables textuales y discursivas con variables sociales

7.1 Análisis descriptivo de las variables

Antes de establecer las correlaciones, la primera tarea es describir los datos, los valores o las puntuaciones obtenidas para cada variable a partir de distribución de las puntuaciones o frecuencias (Hernández et al., 2014, p. 282).

7.1.1 Estrato sociocultural-Posestratificación

De los 25.955 estudiantes matriculados en los niveles de pregrado y posgrado en los periodos 2018-2020, 343 pertenecen a la Escuela de Idiomas (UIS en cifras, 2018-2020) y 33 a este caso de estudio. La distribución de los estudiantes por estrato se presenta en la Tabla 36.

Tabla 36. Porcentaje de estudiantes por estrato: universidad, escuela y asignatura.

	Estrato 1	Estrato 2	Estrato 3	Estrato 4	Estrato 5	Estrato 6
Universidad	18,59%	40,87%	27,57%	12,07%	1,75%	0,83%
Escuela Idiomas	19,44%	44,72%	31,11%	7,22%	-	-
Asignatura	11,42%	25,71%	42,85%	20%	-	-

Los porcentajes más altos de estudiantes en los tres casos (universidad, escuela y asignatura) se encuentran en los estratos 2 y 3. Por ser una universidad pública, un muy bajo porcentaje corresponde a los estratos 5 (1,75%) y 6 (0,83%).

El factor económico o la ubicación de las viviendas no son criterios óptimos para determinar la incidencia en las producciones discursivas, interesa determinar de qué manera las experiencias socioculturales influyen en la escritura de textos académicos argumentativos. Se

propone una clasificación de los estudiantes, con fines metodológicos, teniendo en cuenta variables familiares y culturales.

La posestratificación permite ajustar, calibrar o corregir la agrupación inicial de las muestras de una población (Bustos y de la Tijera, 2018). Moreno (1998) indica que casi todo estudio sociolingüístico tiene como finalidad la constitución de tipos o clases según un criterio clasificador. Se tuvieron en cuenta tres reglas: que todas las categorías se ajustaran a los mismos criterios, que fueran mutuamente excluyentes y que fueran exhaustivas (cada elemento deberá encuadrarse en uno de ellos) (Moreno, 1998).

Se propone una matriz metodológica para a partir de tres criterios: i) el número de libros que leen y la frecuencia de lectura; ii) el nivel de escolaridad de los padres iii) las experiencias culturales. Los valores para cada categoría surgen de la codificación de las respuestas del cuestionario. Los participantes organizados en el grupo *a* fueron aquellos con menores índices de lectura (número de libros leídos y frecuencia), padres con menores niveles de escolarización, y menor exposición a actividades culturales en los últimos seis meses: asistir a teatro, conciertos, recitales de poesía, museos, exposiciones de arte, espectáculos de danza, cine, museos, bibliotecas, cuenteros, entre otras.

Según Moreno (1998) el nivel de instrucción es un factor incluido en la clase social y determina en forma directa y clara la variación lingüística. La profesión o la ocupación es un factor central que permite indicar la pertenencia de los individuos a una clase. Es uno de los parámetros más íntimamente ligado al concepto de *status* (Moreno, 1998).

Para obtener un valor cuantitativo de cada estudiante, se sumaron los valores de las respuestas a las preguntas 37 (nivel de escolaridad del padre), 38 (nivel de escolaridad de la madre), 46 (actividades culturales en las que habían participado en los últimos seis meses), 48 (si contaban o no con biblioteca personal), 50 (el número de libros leídos al mes) y 52 (frecuencia

de lectura). Esta sumatoria arrojó un valor mínimo de 15 (participantes 11, 23 y 32) y un valor máximo de 42 (participante 28). Se mantuvieron los mismos cuatro grupos indicados en el estrato que señalaron según el DANE, todos los valores se organizaron también en cuatro. Tabla 37.

Tabla 37. Posestratificación a partir de los puntajes.

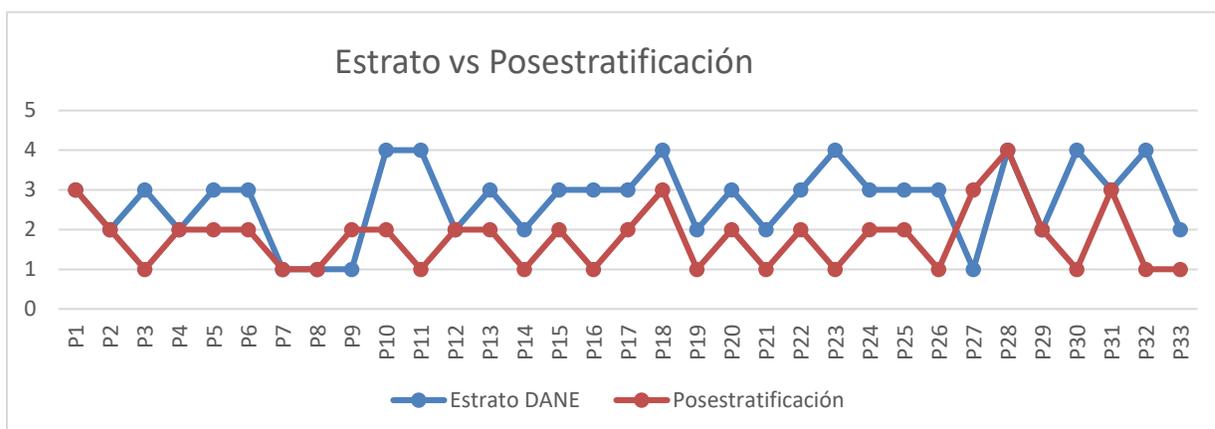
Grupos	Puntaje	Total	%
Grupo a	15-21	13	39,40%
Grupo b	22-28	15	45,50%
Grupo c	29-35	4	12,12%
Grupo d	36-42	1	3,03%

Los porcentajes más altos de estudiantes se encuentran en los grupos a y b, que representan las puntuaciones inferiores (36,36% y 48,48%, respectivamente). La mayoría de participantes fue reubicado en grupos inferiores como se aprecia en la Tabla 38 y en la Figura 6.

Tabla 38. Comparación porcentajes estrato vs posestratificación.

	Estrato 1-a	Estrato 2-b	Estrato 3-c	Estrato 4-d
Estrato DANE	11,42%	25,71%	42,85%	20%
Posestratificación	39,40%	45,50%	12,12%	3,03%

Figura 6. Comparación estrato vs posestratificación



Cada grupo fue renombrado a fin de mantener la denominación que propone el DANE: grupo a: bajo-bajo, grupo b: bajo medio, grupo c: medio bajo y grupo d: medio.

7.1.2 Edad

En la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander, de acuerdo con la información ofrecida en UIS en cifras, en el periodo 2018-2020, se reconocen el siguiente número de estudiantes por grupo etario. Tabla 39.

Tabla 39. Porcentaje de estudiantes según grupo etario del programa académico.

Grupo Etario	# Estudiantes	% Estudiantes
16-17	11	3,21%
18-19	65	18,95%
20-22	177	51,60 %
23-25	67	19,53%
26-30	19	5,54%
31-35	3	0,87%
Mayores a 35	1	0,29%

Fuente: UIS en cifras, 2018-2020

Este caso de estudio es un grupo casi homogéneo en el que el mayor porcentaje se encuentra entre los 19 y los 21 años (62,9%) y solo uno indica tener más de 26 años. Las distribuciones en esta variable las presentamos en la Tabla 40.

Tabla 40. Frecuencias de la variable edad.

Edad de los participantes					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18 años	7	21,2	21,2	21,2
	Entre 19 y 21 años	21	63,6	63,6	84,8
	Entre 22 y 25 años	4	12,1	12,1	97,0
	Más de 26 años	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

7.1.3 Género

De los 343 estudiantes matriculados en el pregrado para el periodo 2018-2020, 68% son mujeres (234) y el 32% son hombres (109) (UIS en cifra, 2018-2020). Ese desbalance en género también se percibe en el caso: 27 mujeres y seis hombres. Estas asimetrías en el ejercicio de la docencia han sido indicadas en Colombia por el DANE en la encuesta de educación formal (Educ). En 2020 el 66,3% del total de docentes en educación formal eran mujeres. El desfase se encuentra mucho más marcado “en los niveles de preescolar con 95,6%, en el nivel de primaria con 77,2% y en básica secundaria con 52,3%. Mientras que, en el nivel educativo de la media, 54,0 % de los educadores eran hombres” (Pinto, 2021). Las distribuciones de género del programa y de la asignatura se muestran en la Tabla 41.

Tabla 41. Porcentaje de hombres y mujeres en el programa y en el caso de estudio.

	Población	Mujeres	%	Hombres	%
Programa	343	234	68%	109	32%

Asignatura	33	27	81,81%	6	18,18%
------------	----	----	--------	---	--------

7.1.4 Tipo de estructura argumentativa

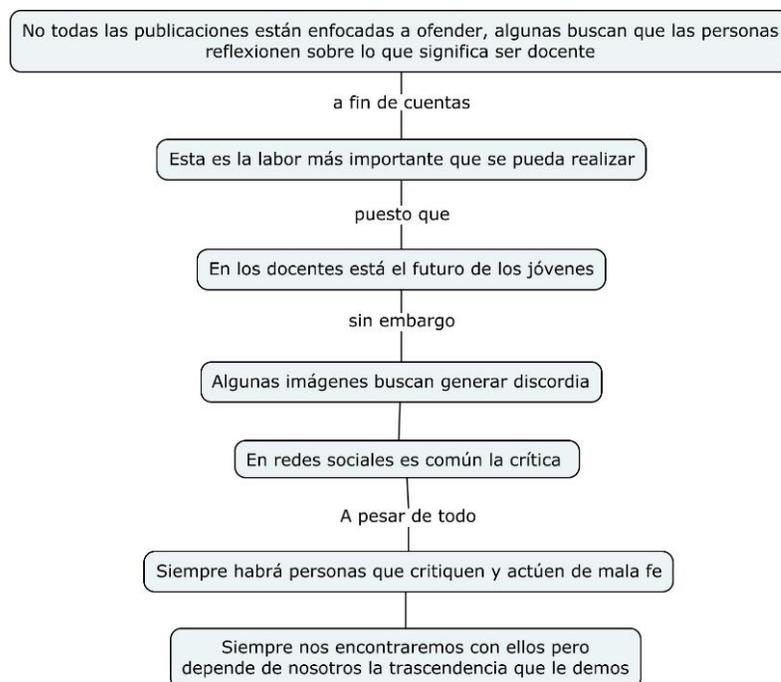
Desde la pragmatialéctica, van Eemeren et al. (2006) establecen distinciones entre argumentaciones basadas en un argumento único y argumentaciones complejas. Estas últimas pueden ser múltiples, coordinadas o subordinadas. Bajo esta clasificación se considera la complejidad argumentativa en términos del número de argumentos de un texto y de las relaciones que se establezcan entre ellos (Noemi, 2017). Tabla 42.

Tabla 42. Frecuencias de la variable estructura argumentativa.

Tipo de estructura argumentativa					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Simple	2	6,1	6,1	6,1
	Múltiple	3	9,1	9,1	15,2
	Coordinada	2	6,1	6,1	21,2
	Subordinada	26	78,8	78,8	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Con las esquematizaciones se pudo identificar más claramente las clases de estructuras argumentativas. Las estructuras simples se caracterizan por ser una forma única de argumentación en la que aparece solo una premisa explícita que contiene el punto de vista (van Eemeren et al., 2006). De este tipo se encontraron únicamente dos muestras (Figura 7). Posiblemente, el tiempo de escritura del ejercicio (aproximadamente una hora) y la cantidad de palabras solicitadas (400) permitieron que se privilegiaran otras formas más complejas.

Figura 7. Ejemplo de estructura de argumentación simple.



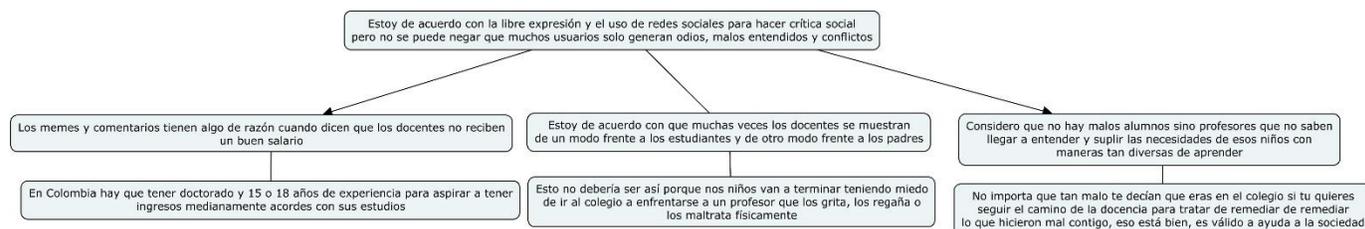
Fuente: Texto 25 del corpus.

Aunque se presenta más de una oración, todo el texto se puede parafrasear del siguiente modo:

“Los docentes son importantes para la sociedad a pesar de las críticas que reciben en las redes sociales”. El enunciador presenta un solo punto de vista.

Se encontraron tres ejemplos de estructura de la argumentación múltiple. Se presenta la defensa alternativa de un mismo punto de vista y, para ello, una proposición se ubica inmediatamente después de la otra, pero sin depender entre sí, todas tienen el mismo peso o valor (van Eemeren et al., 2006). Figura 8.

Figura 8. Ejemplo de estructura de argumentación múltiple.

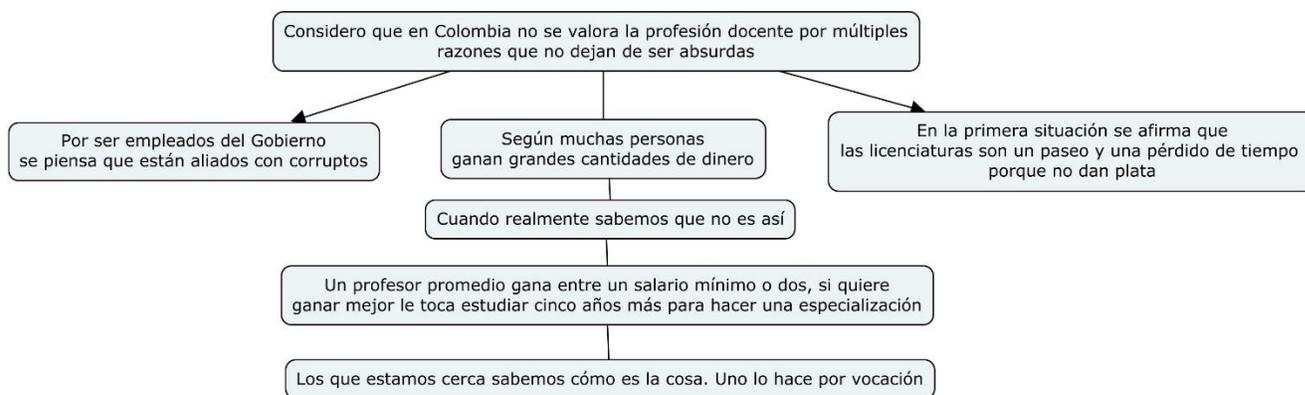


Fuente: Texto 29 del corpus.

El punto de vista central en el esquema anterior se parafrasea de la siguiente manera: “Estoy de acuerdo con las redes sociales, pero muchas veces generan conflictos, odios malos entendidos”. Este planteamiento se soporta sobre tres razones que pueden aislarse de modo independiente, porque se refieren a razones diferentes: i) los memes tienen razón con respecto a que los profesores no reciben un buen salario; ii) los profesores se muestran de un modo frente a los padres y de otra frente a los estudiantes; iii) no hay malos estudiantes sino profesores que desconocen las múltiples maneras de enseñar. Cada una de estas tres razones funciona de modo independiente y, por esto, se considera como una estructura múltiple.

En la estructura coordinada los argumentos se combinan para formar una defensa concluyente. No son formas alternativas para defender un solo punto de vista, sino que todos los argumentos dependen unos de otros (van Eemeren et al., 2006). Dos textos se construyeron bajo este esquema. Figura 9.

Figura 9. Ejemplo de estructura de argumentación coordinada.

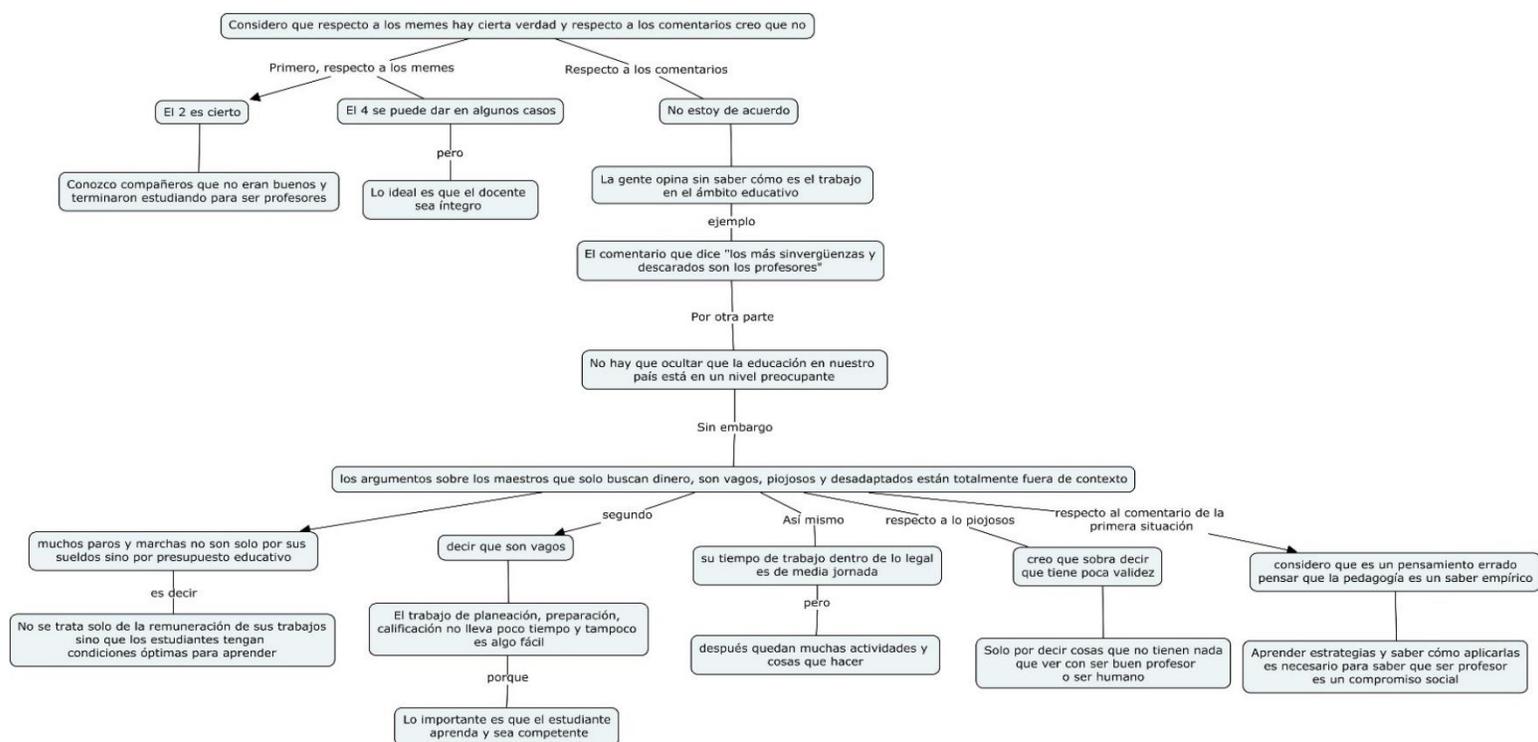


Fuente: Texto 8 del corpus.

Los tres argumentos se refieren al mismo tema con respecto a las concepciones sobre los maestros: i) que están aliados con corruptos, ii) que ganan mucho dinero y iii) que las licenciaturas son fáciles y son pérdida de tiempo, porque no dan plata.

El 78,8% presenta estructuras subordinada (Figura 10). Esta clase es una cadena de razonamientos en la que la relación más débil determina la fuerza del todo (van Eemeren et al., 2006). Una cosa es el tipo de estructura que relaciona los argumentos, y otra cosa es la clase de argumentos que se emplean dentro de dichas estructuras. Aunque estas estructuras tienen mayor presencia en el corpus, los argumentos que las integran no se consideran relevantes en la academia, porque están más basados en experiencias personales (Cervera, 2020; Dávila-Newman, 2006).

Figura 10. Ejemplo de estructura de argumentación subordinada.



Fuente: Texto 5 del corpus.

El punto de vista central se ha sostenido en una estructura con elementos parciales. Las relaciones se indican en los siguientes términos: “En los memes hay cierta verdad, pero en los comentarios no”. Este punto de vista se sostiene en dos grandes planteamientos. De modo independiente se dan razones con respecto a los memes y con respecto a los comentarios. Es con respecto a este

segundo punto que se construye la estructura subordinada. “La gente opina sin saber→ la educación en Colombia está en un nivel preocupante→ los comentarios sobre los maestros están fuera de contexto”. A partir de esta última premisa, el enunciador presenta por separado las razones para refutar las ideas con respecto a las marchas, a la pedagogía es un saber empírico y a los calificativos sobre los profesores en los que se les tilda de ser piojosos, vagos y de tener tiempo libre.

7.1.5. Índice de nebulosidad (*Inebul*)

Basados en el texto “Cómo se escribe” de Fernando Ávila (2003), se calculó el índice de nebulosidad de cada muestra del corpus⁵. El primer dato relevante fue el número de oraciones: máximo 22 (T26) y mínimo 6 (T9). Este dato determina el número de palabras de cada proposición, el número de palabras largas y el total de palabras de todo el texto. Estos índices contribuyen a que el texto sea legible. A partir de estos datos, las muestras se agruparon en cuatro grupos. Tabla 43.

Tabla 43. Frecuencias de la variable índice de nebulosidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	<15	4	12,1	12,1	12,1
	15 a 22	19	57,6	57,6	69,7
	23 a 30	8	24,2	24,2	93,9
	>30	2	6,1	6,1	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Los valores en la tabla indican que casi el 40% de los textos presentaron índices de nebulosidad por debajo de 18 puntos. Dichos valores son relativamente bajos para la muestra estudiada. Sin

⁵ Se trata de una calculadora para el índice de nebulosidad. Disponible en <http://severoladrillo.com/>

embargo, también se observa un porcentaje alto de textos con índices superiores a 21 puntos (45%). Se revisaron los casos de los estudiantes con mayor y menor índice de nebulosidad (T16, 34,38) y T6 (13, 4). Estas comparaciones se presentan en la Tabla 44.

Tabla 44. Comparación de casos extremos según índice de nebulosidad

Texto	Número de oraciones	Número de palabras por oración	Total de palabras	Palabras largas	Índice de Nebulosidad
T6	16	25	400	34	13,4
T16	7	70,57	494	76	34,38

Para ejemplificar las diferencias en redacción entre estos dos casos, se muestran dos fragmentos discursivos:

No debíamos leer las guías ni hacer síntesis de ellas para evidenciar que habíamos entendido las ideas planteadas en el texto, no se ejercía ningún tipo de pensamiento crítico, era algo así como una taller de caligrafía, ahora que lo pienso, sin embargo y afortunadamente, mi profesora de sociales fue aquella fuente de la cual abastecimos nuestros deseos de forjar una posición crítica frente a cualquier ámbito del que pudiéramos hablar, ya que continuamente se abrían mesas de debate puesto que, siempre debíamos llevar un bagaje de temas o noticias de actualidad para reflexionar sobre ellos, de esta forma no solo asumíamos una postura también nos hacía cada vez más conscientes y receptivos de aquellos aspectos que no marchaban bien (T16).

El párrafo anterior presenta una sola idea en el texto. La cantidad de palabras por cláusula influyen en los altos valores en índices de nebulosidad. En el segundo ejemplo se evidencia una mejor organización de las ideas alrededor de tres oraciones.

Igualmente, la docencia es una carrera que nunca finaliza. Esta labor exige al profesional renovar sus conocimientos, iniciar nuevas especializaciones y

educarse durante toda la vida. Lo anterior debido a que, para enseñar, primero es necesario aprender (T6).

7.1.6 Relación Type/Token

En la relación *type/token*, un valor alto indica alto grado de variación de vocabulario, se encontraron cifras entre 45,65 (T24) y 57,25 (T23). Aunque estos valores no están muy lejanos uno del otro, las muestras se clasificaron en cuatro rangos también (Tabla 45).

Tabla 45. Frecuencias de la variable relación Type/Token.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	45 = TTR < 48	6	18,2	18,2	18,2
	48 = TTR < 51	9	27,3	27,3	45,5
	51 = TTR < 55	14	42,4	42,4	87,9
	TTR > 55	4	12,1	12,1	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

El mayor grado de variación léxica que puede tener un texto es 1 (de acuerdo con los datos de *WordSmith*, es 100). Al dividir el número de palabras diferentes sobre la cantidad total se va a cercar más a la unidad.

7.1.7 Tiempo de escritura

Se determinó si la variable procedimental *tiempo de escritura* influía en la complejidad de la redacción de los textos; por ejemplo, al seleccionar argumentos más rigurosos o estructuras argumentativas más complejas. En la Tabla 46 se muestran las frecuencias en el tiempo de escritura que también se ha dividido en cuatro grupos.

Tabla 46. Frecuencias de la variable tiempo de escritura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	$30 < Te \leq 60$	9	27,3	27,3	27,3
	$61 < Te \leq 90$	15	45,5	45,5	72,7
	$91 < Te \leq 120$	8	24,2	24,2	97,0
	$Te > 120$	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Con respecto a los tiempos de entrega (tiempo exacto en el que se recibía el correo electrónico con el texto adjunto), se hicieron rangos cada 30 minutos. El mayor porcentaje en el tiempo de redacción estuvo entre 60 y 90 minutos (45,5%). Un solo texto fue enviado antes de los 45 minutos y un solo texto después de los 60. Para responder la hipótesis sobre la complejidad argumentativa con respecto al tiempo, se revisaron estos dos ejemplos.

En el caso del participante que tardó menos tiempo (37 minutos, T1), se encontraron cuatro argumentos: una pregunta retórica, una ironía, una comparación y un argumento de datos y hechos. También se halló una falacia por generalización y una estructura argumentativa múltiple. En el caso del participante que tomó más tiempo en la redacción (2 horas con 14 minutos, T16), también se encontraron cuatro argumentos: uno por experiencia personal, uno causal y dos de datos y hechos. También, falacia por generalización y una estructura coordinada. Al comparar estos dos casos no se ven mayores diferencias en la escritura con respecto a la variable *tiempo*.

7.1.8 Fuerza argumentativa

En la Tabla 47 se presenta el total de argumentos clasificados según la clase, las frecuencias en el tipo de estructura argumentativa y el total de cualificadores modales. Estos criterios fueron los

que se tuvieron en cuenta para calcular la fuerza argumentativa a partir del algoritmo matemático propuesto.

Tabla 47. Tipo de argumentos, tipo argumentativa de estructura y cualificadores modales.

Criterio	Tipo	Total
Tipos de Argumento (TA)	Experiencia personal	10
	Ironías	2
	Preguntas retóricas	4
	Analogías	6
	Ejemplificaciones	8
	Causales	28
	Por comparación	9
	Contraargumentación	8
	Autoridad	5
	Datos y hechos	56
	# Total argumentos	136
	# Total falacias	70
Tipo de Estructura (TE)	Simple	2
	Múltiple	3
	Coordinada	2
	Subordinada	26
Cualificadores Modales (CM)	Juicios de valor	80
	Evidencias	78

Según la fórmula propuesta, se calculó la fuerza argumentativa del corpus. Se hallaron índices inferiores a 30 puntos y algunos superiores a los 70 (sobre 100, máximo valor). De acuerdo con estos valores, la muestra se segmentó en cuatro grupos. Tabla 48.

Tabla 48. Frecuencias de la variable fuerza argumentativa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	$FA \leq 40$	5	15,2	15,2	15,2
	$40 < FA \leq 55$	8	24,2	24,2	39,4
	$55 < FA \leq 70$	13	39,4	39,4	78,8
	$FA > 70$	7	21,2	21,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

El mayor porcentaje de textos se encuentra en rangos de fuerzas argumentativas entre los 55 y los 70 puntos (39,4%). El 21,2% se hallan en un rango superior a los 70 puntos, un valor que se considera alto. Se analizaron de modo individual los textos T13, T14, T15, T17, T26, T29, T30, y se encontró un mayor número de argumentos basados en datos y hechos, menos falacias y estructuras argumentativas subordinadas y evidenciales. Estos criterios son los que más aportan valor para el cálculo de la fuerza argumentativa teniendo en cuenta la fórmula propuesta.

7.2 Prueba de normalidad

Debido al tamaño de la muestra (menos de 50 casos) se recurre a la prueba estadística *Shapiro-Wilk* para conocer si la muestra sigue una distribución normal (Galindo-Domínguez, 2020; Hernández et al, 2014; Clark-Carter, 2002). Aunque se sabe que la muestra no es homogénea, es importante conocer estos valores para determinar qué tipo de pruebas se deben emplear. Tabla 49.

Tabla 49. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk.

Variable	Estadístico	gl	Sig.
Edad	0,783	33	0
Género	0,471	33	0
Estrato sociocultural	0,807	33	0
Tiempo de escritura	0,924	33	0,024

Índice de nebulosidad	0,918	33	0,017
Ratio Type/Token (TTR)	0,844	33	0
Tipo de estructura	0,531	33	0
Fuerza argumentativa	0,894	33	0,004

Los datos arrojan una significancia inferior a 0,05 en todas las variables. Esto significa que existen diferencias significativas en los datos recopilados y las variables no siguen una distribución normal, por tanto, el análisis estadístico se hace a través de pruebas no paramétricas.

7.3 Correlación de variables

Cada una de las cuatro variables independientes se cruzaron con las cuatro variables dependientes. En la Tabla 50 se aprecia un ejemplo de correlación entre la variable *estrato* y la variable *fuerza argumentativa*.

Tabla 50. Correlación estrato y fuerza argumentativa.

			Estrato sociocultural	Fuerza argumentativa
Rho de Spearman	Estrato sociocultural	Coefficiente de correlación	1,000	,042
		Sig. (bilateral)	.	,815
		N	33	33
	Fuerza argumentativa	Coefficiente de correlación	,042	1,000
		Sig. (bilateral)	,815	.
		N	33	33

En esta primera correlación el *p-valor* es muy superior a 0,05 (0,815). Esto significa que hay diferencias significativas entre las dos variables. En cuanto al grado de correlación o grado de intensidad de las variables, el coeficiente de Spearman es de 0,042. Se trata de una correlación

positiva débil que indica una ausencia de correlación. Este mismo procedimiento se realizó con todas las variables. Tabla 51.

Tabla 51. Valores de correlación Rho de Spearman.

Variable independiente	Variabes dependientes	Sig	Rho Spearman
Estrato	FA	0,815	0,042
	IN	0,1	-0,291
	EA	0,522	-0,115
	TTR	0,333	0,174
Género	FA	0,322	-0,178
	IN	0,142	-0,261
	EA	0,898	-0,023
	TTR	0,962	-0,009
Edad	FA	0,434	0,141
	IN	0,043	0,354
	EA	0,594	-0,096
	TTR	0,196	-0,231
Tiempo de escritura	FA	0,356	0,042
	IN	0,782	0,05
	EA	0,751	0,057
	TTR	0,255	-0,204

FA. Fuerza Argumentativa. IN. Índice de Nebulosidad. EA. Estructura Argumentativa. TTR. *Relación Type/Token*

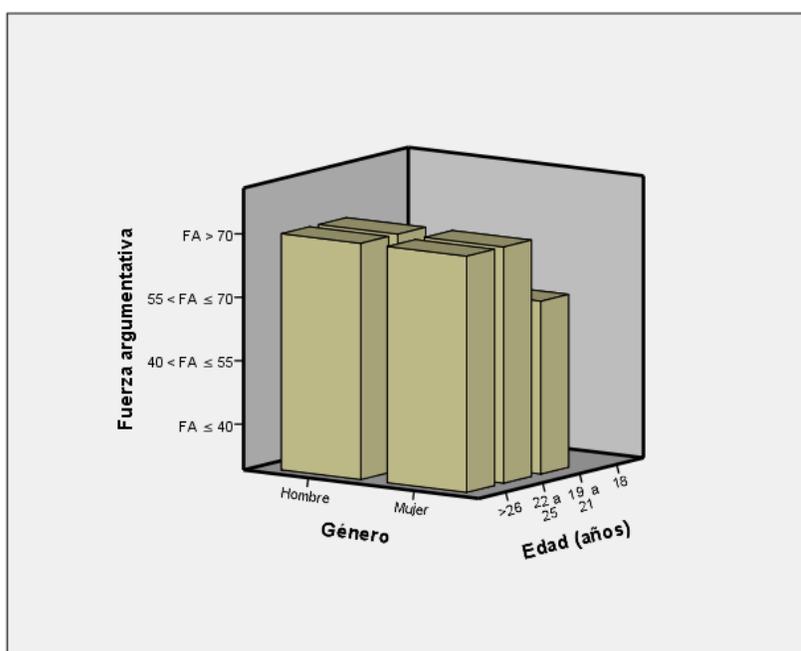
Los *p-valor* de cada una de las variables son muy superiores al nivel de significación establecido, los valores no son estadísticamente significativos. Todos los valores de correlación de Spearman son débiles a excepción de la relación edad y el índice de nebulosidad que dio un valor moderado. En este caso, los resultados no cumplieron con la predicción de la investigación, por lo que se rechaza la hipótesis. Sin embargo, el hecho de que los datos no concuerden con las

hipótesis no se asume como un fracaso, sino que la misma queda en un conocimiento relevante (Espinoza, 2018).

7.3.1 Género y edad con respecto a la FA

El primer cruce de variables con respecto a la FA se hizo con las variables género y edad. En la Figura 11 se presenta esta correlación.

Figura 11. Cruce de variables género y edad con respecto a la FA

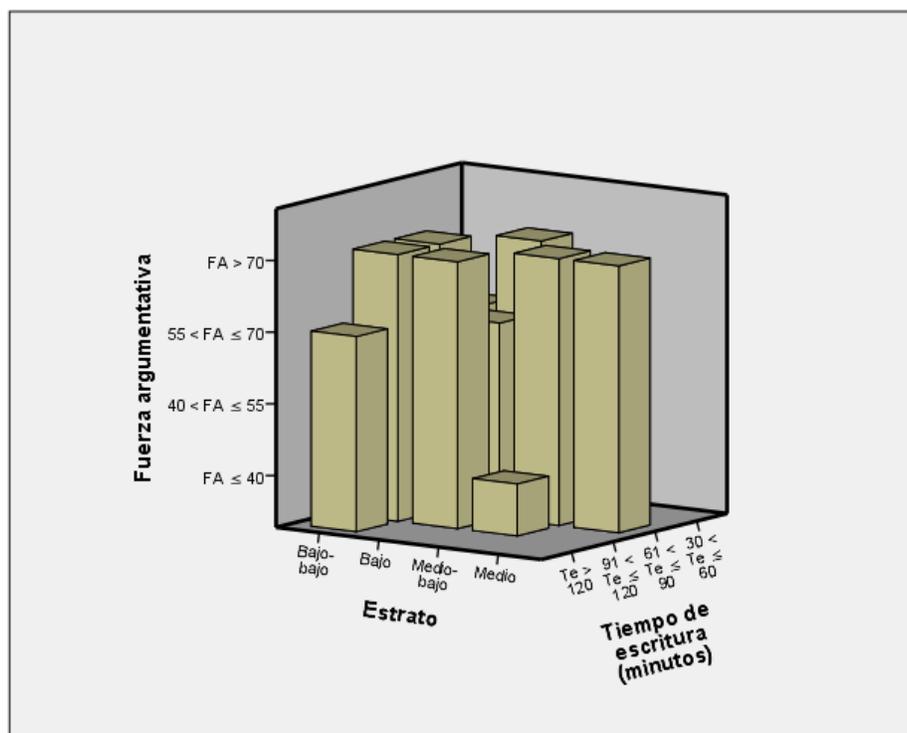


El primer dato destacable en esta primera correlación es que no se perciben diferencias entre hombres y mujeres. Además, los valores de la FA son en su mayoría superiores a 70 puntos sobre 100. Llama la atención que el participante con mayor edad presentó un menor índice del conjunto respecto a la fuerza argumentativa.

7.3.2. Estrato y el tiempo de escritura con respecto a la FA

Una segunda relación de variables se presenta entre el estrato sociocultural y el tiempo de escritura con respecto a la fuerza argumentativa. En la Figura 12 se visualizan estas relaciones.

Figura 12. Cruce de variables estrato y tiempo de escritura respecto a la FA

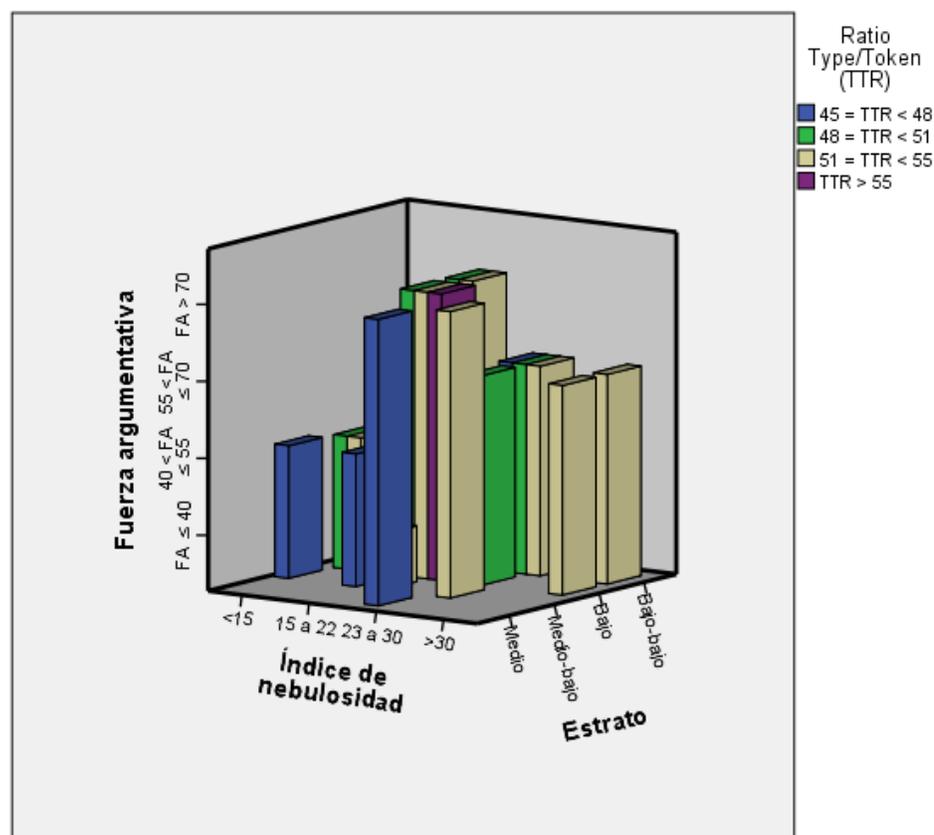


La fuerza argumentativa presenta un promedio más consistente en los estudiantes que tardaron entre 60 y 90 minutos, indistintamente del estrato social; pues no hay mayores distinciones entre ellos. Este resultado podría indicar un tiempo adecuado para el tiempo máximo en una prueba de redacción académica. También, llama la atención uno de los casos ubicados en estrato superior, con un tiempo de escritura de más de 120 minutos, pero con una fuerza argumentativa igual a 40 puntos. Cuando se revisó el promedio académico de este estudiante (T27), se halló en uno de los rangos inferiores con respecto al grupo (entre 3,2 y 3,5) y también, en los resultados finales de curso, sus notas tampoco fueron satisfactorias (1,5).

7.3.3 Fuerza argumentativa, índice de variación léxica, índice de nebulosidad y estrato

En la correlación anterior, se evidenció que el estrato no determina mayores diferencias con respecto a la FA. Aunque las relaciones *type/token*, que indican el grado de variación léxica, y el índice de nebulosidad fueron tenidas en cuenta en esta investigación como variables independientes, se quiso saber cuál era la relación entre la FA, la cantidad de palabras diferentes y el grado de nebulosidad que se evidenciaron en las producciones discursivas. Esta información se detalla en la Figura 13.

Figura 13. Fuerza argumentativa, índice de variación léxica, índice de nebulosidad y estrato



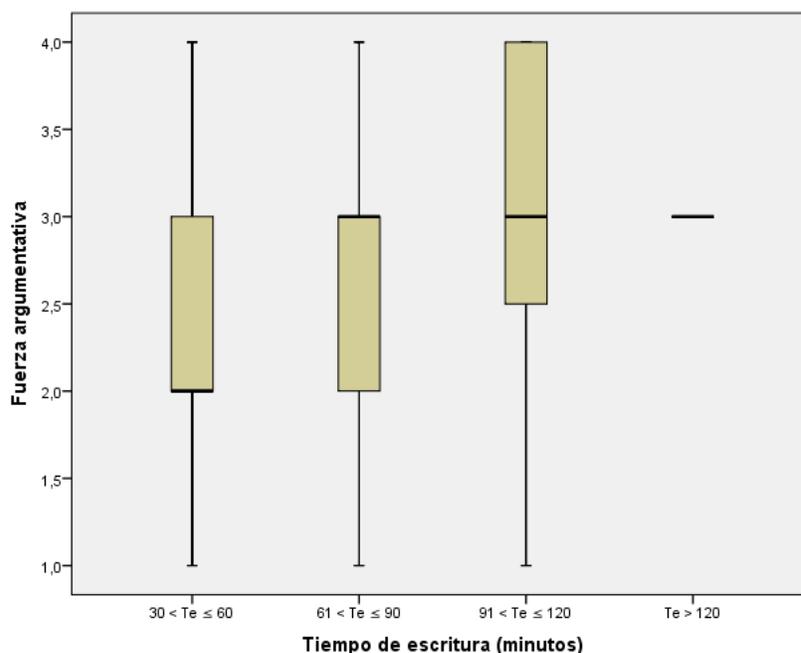
La gráfica anterior muestra que la fuerza argumentativa podría ser independiente del grado de dificultad en la redacción y la cantidad de palabras variadas que se empleen para construir los argumentos. Esto se pueden afirmar en razón a que cada color de barra indicar diferentes grados

de variación léxica, pero la mayoría se encuentran a la misma altura con respecto a la fuerza argumentativa. Este dato corrobora el hecho de que la fuerza argumentativa depende más de factores intrínsecos a la argumentación como la clase de argumento, la estructura argumentativa y los cualificadores modales más que de la cantidad de palabras diferentes. Es decir, se podría encontrar un único argumento, pero expresado de diversas formas en el plano superficial.

7.3.4 Fuerza argumentativa y tiempo de escritura

También se quería saber si la fuerza argumentativa era directamente proporcional al tiempo de escritura que utilizaban los estudiantes, es decir, que si a mayor tiempo, mejores serían los puntajes en esta variable. En la Figura 13 se presentan estas relaciones.

Figura 14. Cruce de variables fuerza argumentativa y tiempo de escritura



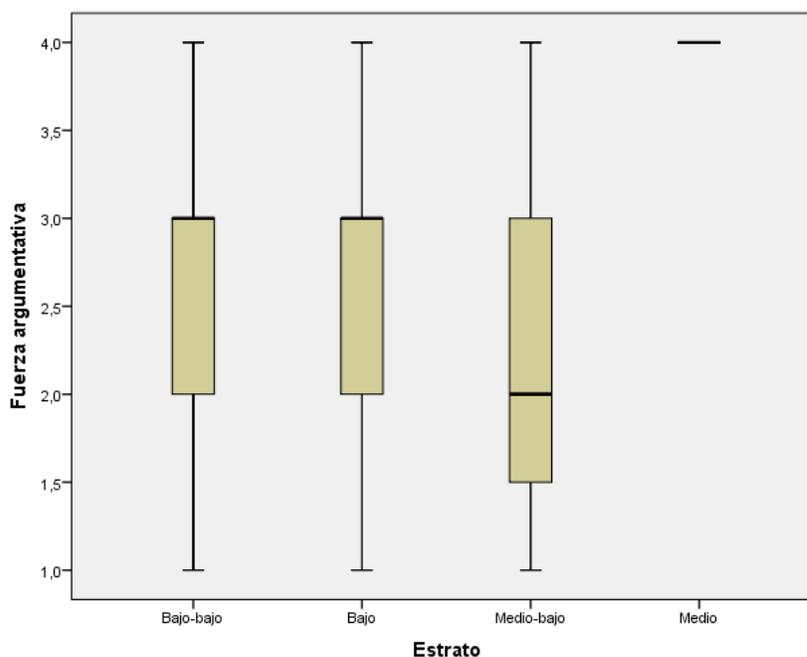
Homogéneamente, se encontraron textos con fuerzas argumentativas similares en dos rangos de tiempo, entre 30 y 90 minutos, pero también se evidencia un aumento en la fuerza con respecto al rango de más de 90 minutos. Dado que la población son estudiantes universitarios, se muestra

que tienen una fuerza argumentativa mínima de 2 (entre 40 y 55 puntos) siendo consecuente con su conjunto de experiencias sobre la argumentación. La variable procedimental tiempo de escritura sí marca una diferencia con respecto al criterio en discusión. Posiblemente, tendría que ver con la elaboración de esquemas previos para planificar el trabajo escritural o con el hecho de buscar los argumentos de autoridad y los datos en las fuentes disponibles que tuvieron para la redacción.

7.3.5 Fuerza argumentativa y estrato

De modo independiente, si se revisan las variables fuerza argumentativa y estrato se obtienen los datos de la Figura 14.

Figura 15. Cruce de variables fuerza argumentativa y estrato

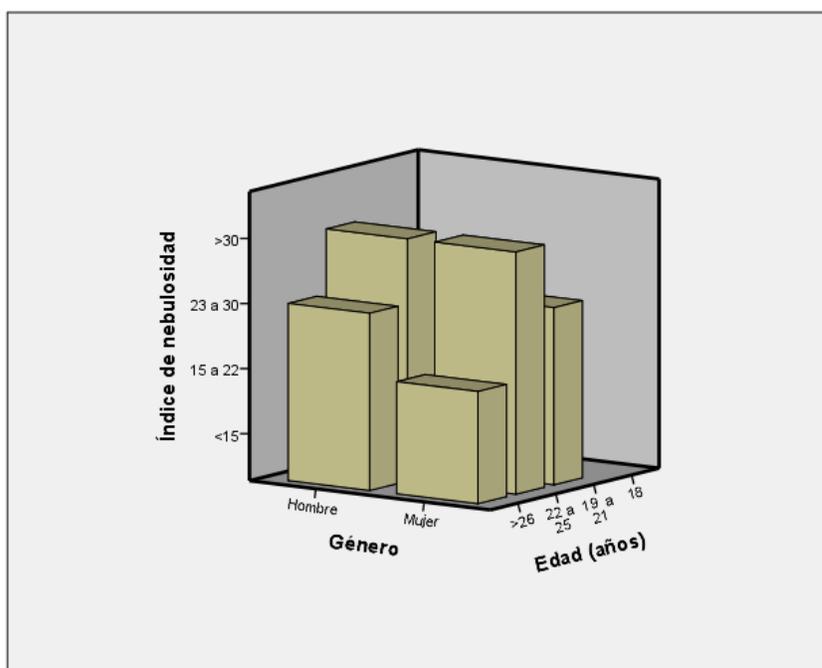


Nuevamente, se corrobora que en el grupo estudiado la fuerza argumentativa se muestra constante independientemente del estrato, además, la máxima FA es constante en tres de los estratos; sin embargo, también se registran FA inferiores en un estrato superior (medio-bajo).

7.3.6 Edad y el género con respecto al índice de nebulosidad

En los datos, las distancias no son siempre tan claras. Se debe recordar que cuanto menor es el índice de nebulosidad más fácil de comprender es el texto construido. En la figura 15 se indican las relaciones entre las variables género y edad con respecto al índice de nebulosidad.

Figura 16. Cruce de variables género y edad con respecto al índice de nebulosidad

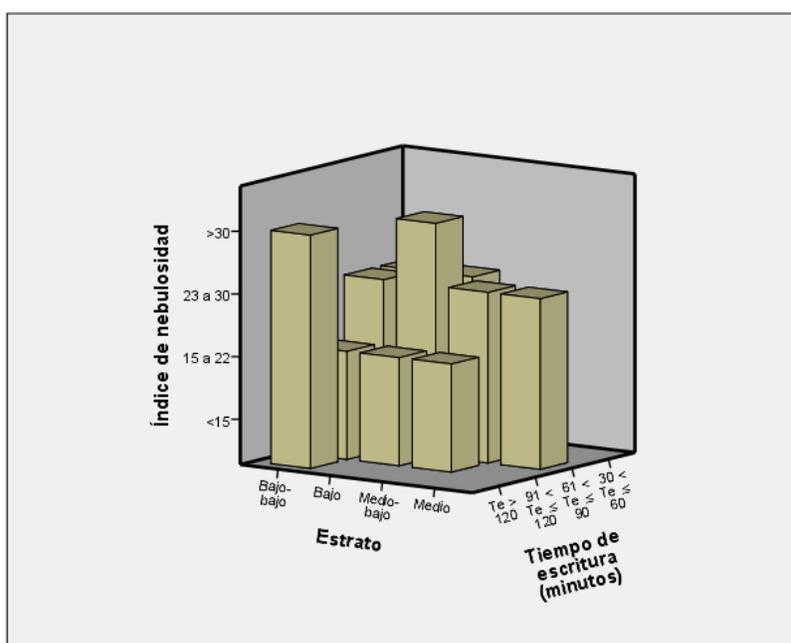


Se observa que en el rango de 22 a 25 años los puntajes en la variable índice de nebulosidad son homogéneos en hombres y mujeres. Sin embargo, el índice de nebulosidad disminuye en mujeres y hombres con mayor edad dentro del grupo, pero la disminución es más marcada en las mujeres. Este hecho podría indicar que a mayores edades las mujeres redactan más claramente que los hombres. La sociolingüística ha explicado estas diferencias entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos etáreos, y aunque esta muestra es reducida, también indica evidencia frente a ese compartamiento.

7.3.7 Estrato y tiempo de escritura con respecto al índice de nebulosidad

En esta correlación se tiene en cuenta si el índice de nebulosidad se ve afectado por el estrato del estudiante y por el tiempo que tarda en la escritura. Las relaciones entre el estrato y el tiempo de escritura con respecto al índice de nebulosidad se muestran en el Figura 16.

Figura 17. Cruce de variables estrato y tiempo de escritura con respecto al índice de nebulosidad



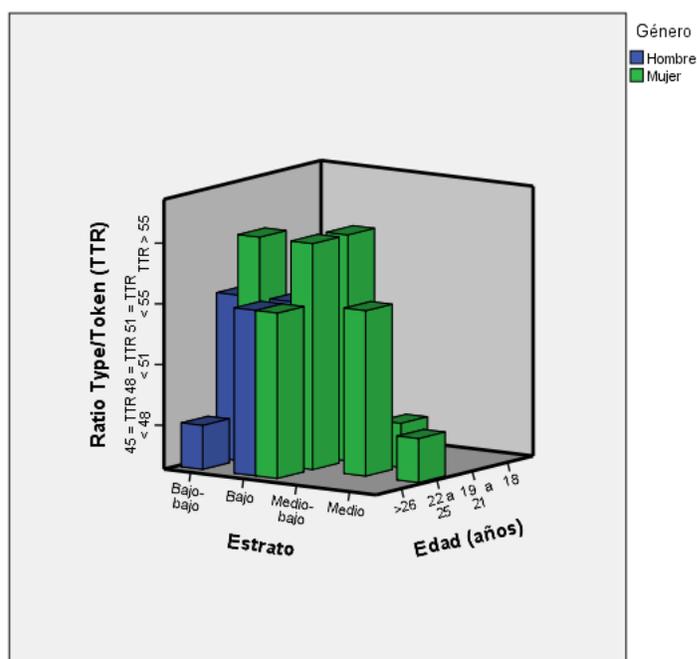
De acuerdo con el analizador empleado en este trabajo, basado en Ávila (2003), los índices cercanos a 15 son más accesibles en su redacción, valores más altos indican mayor dificultad de lectura en razón a la extensión de las cláusulas (debido a la subordinación) y el número de palabras largas. Entonces, el índice de nebulosidad es un indicador de la dificultad de lectura que puede tener un texto. Los datos indican cierta homogeneidad en el tiempo de escritura entre los 60 y 90 minutos entre los estratos. Sin embargo, entre los 90 y 120 minutos estos índices también disminuyen. Nuevamente, es el tiempo el que determina mejores desempeños en la construcción

de los textos, quizá relacionados en esta ocasión con la revisión del texto. Dos datos llaman la atención, índices de nebulosidad superiores a 30 en los dos estratos más bajos, pero con tiempos de escritura muy diferentes: entre 60 y 90 minutos y más de 120 minutos.

7.3.8 Estrato, edad y género con respecto al TTR

Al contrario del índice la nebulosidad en el que menores valores indican mejor redacción, el grado de variación léxica es directamente proporcional: cuanto mayor sea este valor más palabras diferentes contiene el texto. En contrapartida, un valor bajo indicará un número alto de repeticiones, aspecto que se podría traducir en que el texto es menos rico o variado desde el punto de vista del vocabulario. En este criterio es importante considerar que las comparaciones se deben dar entre textos con el mismo tamaño (Vargas-Sierra, 2008). Los cruces entre estas variables se detallan en la Figura 17.

Figura 18. Cruce de variables estrato, edad y género con respecto a TTR

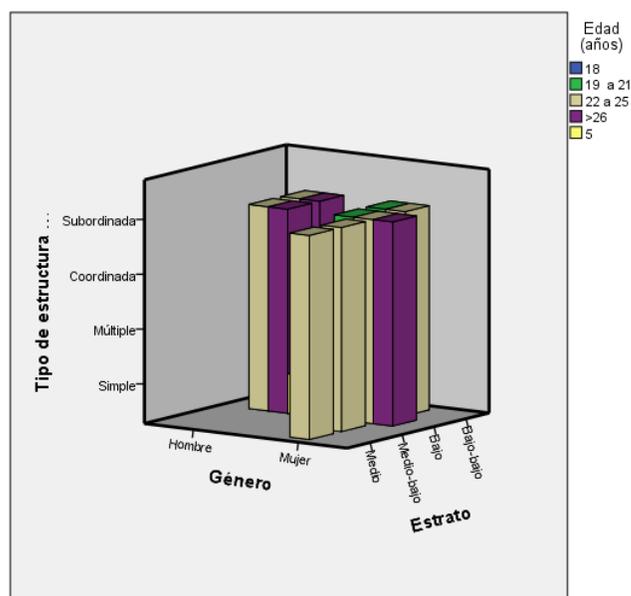


Aunque los datos no se pueden generalizar en este caso de estudio por la distribución heterogénea de la muestra, las mujeres manifiestan mayor variación léxica que los hombres en los estratos bajos. También se ven bajos grados de variación en hombres y mujeres principalmente en estratos superiores.

7.3.9 Cruce de las variables edad, género y estrato con respecto al tipo de estructura argumentativa

En la Figura 18 se perciben promedios parciales casi idénticos con respecto a la variable tipo de estructura argumentativo al ser cruzada con las variables sociales género, edad y estrato. Hombres y mujeres construyeron textos en los que prevalecía una estructura subordinada.

Figura 19. Edad, género y estrato con respecto al tipo de estructura argumentativa

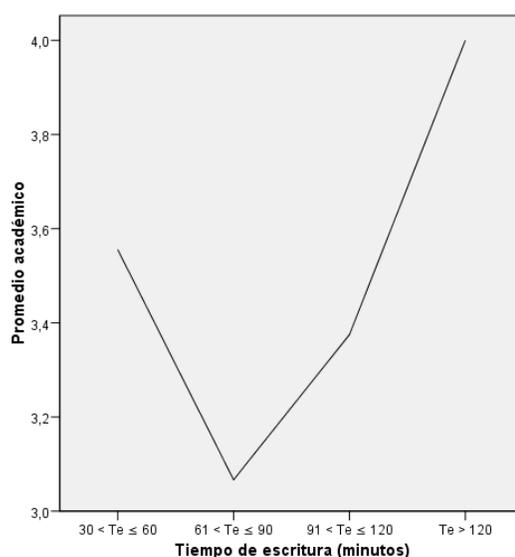


Las distancias entre los grupos aparecen prácticamente neutralizadas. Esto señala que en el caso de estudio las variables sociales no condicionan la selección de alguna de las estructuras. A pesar del estrato y del género los datos muestran que los estudiantes presentan un tipo de estructura

argumentativa subordinada de modo homogéneo sin que las dos variables mencionadas afecten significativamente este resultado.

Finalmente, se considera el promedio académico y el tiempo de escritura. La pregunta para este último punto se puede indicar en los siguientes términos: ¿invierten más tiempo de escritura los estudiantes con mejores promedios académicos? Este dato es relevante para configurar la calidad de la escritura.

Figura 20. Promedio académico y tiempo de escritura



La gráfica muestra un punto de inflexión en el rango de tiempo de escritura entre los 60 y 90 minutos, pero también indica cierta proporcionalidad entre tiempos superiores de escritura y mejores promedios académicos. Tal y como se indicó, la fuerza argumentativa es consistente con la variable tiempo de escritura y, a su vez, se refleja que los estudiantes con mejores promedios académicos tardaron más tiempo en sus redacciones, quizá esto se traduce en características como ser más dedicado, pulido o estricto en la calidad de sus escritos.

7.4 Análisis de casos

7.4.1 Valores extremos con respecto a la FA

Los análisis de caso permiten ver cómo algunos participantes se alejan de la norma argumentativa psicossocial prototípica y disponible para su contexto específico (Noemi y Rossel, 2017). Esta disparidad entre los datos y las hipótesis lleva a formular nuevos interrogantes. Se analizó de modo independiente los casos extremos con respecto a los valores de las fuerzas argumentativas. Se revisaron los casos T8 y T26, con los valores más bajos y más altos con respecto a esta variable: 29,97 y 79,33, respectivamente. Con los datos del cuestionario sociocultural se halló la información de la Tabla 52.

Tabla 52. Análisis de casos representativos.

Criterio	T8	T26
Tiempo de escritura	1:04:00	1:20:00
Fuerza argumentativa	29,97	79,33
Género	Mujer	Hombre
Estudios previos	Sí	No
Promedio académico	Más de 4,5	Entre 3,5 y 4,0
Nivel de escolaridad madre	Primaria incompleta	Primaria incompleta
Nivel de escolaridad padre	Primaria incompleta	No sé
Ocupación de la madre	No profesional empleada	Comercio informal
Ocupación del padre	No profesional empleado	No sé
Estrato	1	3
Posestratificación	1	1

Criterio	T8	T26
Relación <i>type/token</i>	54,34	54,18
Número de oraciones del texto	7	26
Índice de nebulosidad	25,91	15,59
Número de libros leídos al mes	1	Más de 3
Frecuencia de lectura	Una vez por semana	Diariamente
Lectura de periódicos	No	Sí
Gustos lectores	Sagas, superación, religiosos, narrativos	Científicos, narrativos, poesía, teatrales

En algunas categorías la información no dista mucho. Por ejemplo, en lo que tiene que ver con los datos de los padres como el nivel de escolaridad y la ocupación, el nivel en la posestratificación y el coeficiente obtenido en la relación *type/token*. Sin embargo, los sujetos empiezan a distanciarse significativamente no solo en el tiempo de escritura, sino en otros puntos como el número total de oraciones empleadas en los textos (7 en el primer caso y 26 en el segundo) y en el índice de nebulosidad. Otro de los notables puntos de distinción entre estos dos participantes se encuentra en la cantidad de textos leídos, la frecuencia de lectura, la lectura de periódicos y las clases de textos diferentes a los académicos que acostumbran a leer.

De igual modo, un dato que sobresalta es que el participante cuyo texto presentó un mayor valor en la fuerza argumentativa indicó tener un menor promedio académico y no haber cursado estudios previos, datos opuestos al participante con menor fuerza argumentativa. Al respecto, destacamos las palabras de Santibáñez-Yáñez (2015) quien señala que un mismo sujeto puede en contextos diferentes mostrar diversos grados de complejidad: argumentos buenos, esquemas argumentativos relevantes, contraargumentar, pero en otros escenarios puede ser incapaz de

mostrar dicha capacidad “porque depende de su motivación, familiaridad con el tema, y el lugar y momento de la controversia, entre otras variables” (p. 64). De los datos surgen nuevas hipótesis que llevan a pensar que más allá de las variables sociales como la edad, el estrato o el género son los procesos lectores los que condicionan la producción de los discursos.

7.4.2 Estudiantes de nacionalidad venezolana y apreciaciones sobre el tema

Se revisaron de modo individual los casos de los participantes de nacionalidad venezolana (T4 y T18). Se corroboró con la pregunta 8 del cuestionario que se habían graduado de colegios de Bucaramanga, lo que podría suponer que llevan un tiempo considerable viviendo en territorio nacional. En ambos casos se construyen textos argumentativos alrededor de las siguientes tesis: "es triste saber que, dentro del mismo clan, promulgan esa forma de pensar" (T4) "No obstante, lo que dicen algunos de los comentarios en Facebook tienen un tanto de verdad" (T18). Estos textos tuvieron FA de 54,44 y 42,33, respectivamente (el valor máximo en el grupo fue de 79,33). Por tanto, la prueba de escritura diseñada también permitió asumir posiciones argumentativas en estudiantes extranjeros que posiblemente se desempeñen como docentes en territorio nacional.

8. Conclusiones

A partir de los datos empíricos recopilados y analizados en esta investigación, se contribuye al conocimiento de las competencias argumentativas de un grupo de estudiantes. Los datos permiten indicar la necesidad de orientar y construir material didáctico en las aulas universitarias para construir producciones discursivas idóneas en el plano argumentativo. Los instrumentos diseñados, prueba de escritura y cuestionario sociocultural, facilitan la recolección de datos en futuras investigaciones.

El enfoque argumentativo pragmatialéctico tuvo mayor énfasis en esta investigación, por ejemplo, para identificar las estructuras argumentativas, las falacias argumentativas y algunos tipos de argumentos. El aporte más valioso de esta perspectiva es la orientación metodológica para los análisis y en un tipo de normatividad como conjunto de reglas que debería tener la argumentación en la universidad. Sin embargo, es necesario enriquecer los análisis con otras herramientas de los otros enfoques argumentativos, toda vez que la pragmatialéctica es un modelo ideal construido en una sociedad europea y para intercambios comunicativos orales.

Se analizó la relación entre las variables sociales y variables textuales en la producción de textos argumentativos escritos. Se empleó un cuestionario sociocultural y una prueba de escritura en el aula que tuvo como desencadenante las diversas opiniones disfóricas que se construyen en la sociedad alrededor de la profesión docente y que circulan de modo libre en internet a través de la forma de memes. Con la información del cuestionario sociocultural se evidenció que los participantes pertenecían en su mayoría a estratos socioeconómicos bajos. Esto se confirmó no solo con la ubicación de las viviendas, sino por pertenecer al Sisbén y por los ingresos mensuales que indicaron recibir por familias. No obstante, se caracterizaron por un

sobresaliente desempeño académico que se percibió durante el desarrollo de este trabajo y se corroboró con preguntas como los promedios académicos y la repitencia de asignaturas.

Con respecto a las actividades culturales, se destaca la participación en diversos escenarios que se considera que aportan en la configuración de un perfil lector y escritor y en la consolidación de experiencias que repercuten en las prácticas de literacidad académica. Por ejemplo, asistir a museos, teatro, cine o exposiciones artísticas. Sumado a este hecho, es interesante que señalaron ser en su mayoría lectores activos de textos literarios y periodísticos. Gracias a estos datos se concluye que las variables económicas o la falta de recursos monetarios no es un criterio de peso para definir la manera como el estrato influye en las prácticas escriturales.

La información anterior llevó a proponer una nueva reorganización de los participantes para responder de manera más objetiva al estrato social, más allá de los criterios propuestos por las entidades nacionales para la estratificación en Colombia. Aunque en una de las preguntas del cuestionario se pedía información sobre el estrato de las viviendas, este dato no constituyó la variable que sometida a estudio. Se propuso una posestratificación de acuerdo con datos obtenidos en el cuestionario como la cantidad de libros que leían al mes, la frecuencia de lectura, las clases de libros de mayor preferencia, el grado de escolaridad de los padres y la cantidad de actividades culturales a las que asistían en los últimos seis meses. Con esta nueva información, se valoraron situaciones asociadas al acceso a recursos educativos, culturales y financieros de los participantes.

Con respecto a la producción escrita, los textos argumentativos exigen que se asuma una posición con respecto a un tema polémico. Por lo general, se proponen en el aula temas controversiales, pero aislados de la realidad de los estudiantes. Si bien con estos ejercicios se obtiene un producto escritural, es posible que no involucre un posicionamiento crítico

espontáneo. Por tanto, se considera que con la propuesta de escritura se logró que, en términos semióticos, los estudiantes desembragaran sus puntos de vista frente a una situación que los afecta. Se tuvieron en cuenta materiales que circulan en el contexto habitual de los jóvenes y que tienen que ver directamente con lo que hacen y harán en sus vidas laborales y profesionales.

Aunque no se dieron instrucciones previas para la elaboración de los documentos, con el fin de obtener un producto auténtico y más espontáneo que reflejara los modos escriturales de los estudiantes, todas las producciones discursivas fueron de carácter argumentativo. En el corpus, se analizaron las principales estrategias discursivas teniendo en cuenta la superestructura canónica de un texto argumentativo constituido por tres partes: el título, la tesis y los argumentos. En cuanto a los títulos, más de la mitad del grupo empleó un rótulo o denominación que guardaba directamente relación con el contenido semántico. Se apeló al uso de lexemas disfóricos y preguntas retóricas en relación con la intención comunicativa de los textos argumentativos; sin embargo, también se reconocieron otros títulos de carácter enunciativo y referencial.

Los textos del corpus se caracterizaron por estar redactados en su mayoría de una manera deductiva, es decir, las tesis se ubicaron en el primero y segundo párrafo. También, se identificaron diversos mecanismos para introducirlas, se destaca el uso de marcadores discursivos, enlaces coordinantes adversativos, modalizadores y expresiones para configurar la verosimilitud o evidenciales. En lo concerniente a los argumentos, se pudo ver que los de mayor preferencia son aquellos que se encuentran basados en datos y hechos y en relaciones causales; en menor medida, se hallaron argumentos de autoridad, ejemplificación, experiencia personal, analogías, preguntas retóricas y contraargumentaciones. En cuanto al tipo de estructura argumentativa, se encontraron principalmente estructuras subordinadas más que simples o múltiples.

Se percibieron diversas falencias en la consolidación de los argumentos en los ambientes académicos universitarios. Se evidencia ausencia de fuentes y soportes confiables y excesivas generalizaciones, pese a que la redacción del corpus se llevó a cabo en un espacio con recursos tecnológicos y acceso a bases de datos e internet, por si deseaban consultar fuentes e incluir voces de autoridad. De igual modo, la predilección de argumentos basados en experiencias personales que resultan poco relevantes y pertinentes en la académica.

En el plano de la expresión, los textos presentaron también diversas falencias relacionadas con la puntuación, la ortografía, la concordancia, el régimen y la estructura textual. En las que conciernen al uso de signos de puntuación, la coma es el recurso más usado y peor empleado, y el punto y coma el de menor empleo. Los equívocos en la ortografía tienen que ver con el uso de tildes en monosílabos diacríticos. En la concordancia en número entre el sujeto y el predicado y, en mayor medida, las relacionadas con el régimen en cuanto a la selección de la preposición que demanda el verbo que se emplee en la redacción. Los desaciertos en la estructura textual se basaron en la ausencia de introducciones y conclusiones, fases de suma relevancia en la construcción de cualquier clase de texto en la academia.

Con los estudios bivariados no se halló evidencia que apoye la hipótesis de que las variables sociales como la edad, el género y el estrato sociocultural influyan en la redacción de textos argumentativos con respecto a la fuerza argumentativa, el tipo de disputa, la relación *type/token* y el índice de nebulosidad. Las correlaciones en este contexto específico y concreto, con este diseño y con estos participantes en este momento determinado, no reflejaron vínculos entre las variables sociales y textuales. Para mostrar de modo más eficaz la influencia de una variable sobre otra, se necesita una muestra más amplia y comparar un mayor número de sujetos que cumplan las mismas condiciones.

En ese sentido, surgen hipótesis emergentes derivadas de los datos. No son tanto las variables sociales las que influyen en la redacción de los textos, sino factores relacionados con la lectura de textos: la frecuencia, la clase de textos, la cantidad de documentos leídos. Para llegar a esta conclusión, se compararon los resultados de los participantes que obtuvieron los puntajes más altos y más bajos en los textos y se contrastaron con los datos recabados en el cuestionario.

También se encontró que la variable que mayormente presentaba incidencia fue la variable procedimental *tiempo de escritura*. Se evidenció que los participantes que tardaron más tiempo (entre 60 y 90 minutos) produjeron textos con mayores fuerzas argumentativas.

La propuesta permite cuantificar la solidez o fuerza argumentativa de un texto para contar con parámetros unificados para evaluar como las producciones discursivas de los estudiantes, más que desde criterios subjetivos o difusamente delimitados. La evaluación de la argumentación demanda un amplio conocimiento de los procesos argumentativos por parte del juez experto, en ese caso, el profesor encargado de la formación y mediación con respecto a la argumentación. Por ello, se requiere contar con asideros teóricos claros para reconocer la violación a las reglas de argumentación, la estructura en la argumentación y las clases de argumentos.

El cálculo de la Fuerza Argumentativa (FA) en discursos académicos usando procedimientos matemáticos podría generar cierta polémica por la cuantificación de las unidades lingüísticas que componen el texto. Sin embargo, esta propuesta permite obtener un valor más exacto y preciso en la evaluación de un texto argumentativo. Se intentan conciliar diversas perspectivas argumentativas. En la propuesta se tiene en cuenta la sumatoria de diversas fuerzas particulares como la clase de argumentos, la estructura de la argumentación, la presencia de falacias argumentativas y el uso de cualificadores modales, criterios cruciales para estimar la relevancia, la pertinencia y la suficiencia argumentativa de un texto en el ámbito académico. El

algoritmo propuesto permite hacer una evaluación de la calidad de argumentaciones en la academia a partir de un cálculo con criterios más objetivos.

Llama la atención que los datos registrados con el algoritmo matemático propuesto para calcular la fuerza argumentativa son valores altos, en la medida en que el 21,21% obtuvo fuerzas superiores a los 70 puntos sobre 100. Estos resultados se corroboraron con los promedios académicos y los datos finales del curso. En términos generales, el grupo se destacó significativamente. Un estudiante que argumenta bien, con estructuras y bajo parámetros establecidos en la universidad, también reflejaría resultados favorables en la evaluación porque permitiría suponer que conoce las dinámicas para la producción y difusión del conocimiento científico. También, los resultados vistos en la FA llevan a pensar en la necesidad de reajustar los porcentajes de participación de la fórmula y abre líneas de debate quizá para incorporar otros criterios que aquí no se han contemplado.

Sin importar cualquiera de las perspectivas que se adopte, la argumentación permite el desarrollo del pensamiento y el replanteamiento de los conocimientos. La argumentación en la universidad es un modo discursivo con el cual se construye, codifica y transmite el conocimiento de acuerdo con una serie de convenciones cuyo dominio es indispensable para la formación y actuación profesional. Por tanto, tanto el diagnóstico como la atención de la escritura académica universitaria son temas de una urgencia inaplazable.

Para cerrar esta tesis, se resalta el aprendizaje logrado desde el punto de vista de la argumentación. Este gran desafío ha aportado una nueva visión que ha permitido enriquecer a título personal y profesional el quehacer docente en educación superior. El trabajo deja abierta la puerta para continuar la investigación sobre este tema.

Bibliografía

- Aguilera-Ramírez, L. E, y de los Santos-Domínguez, E. (2018). *Continuum* entre dos formaciones discursivas: del discurso liberal al discurso neoliberal sobre ser profesor. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*. 13, 81-97. Doi: 10.1344/oxi.2018.i13.22344.
- Albarrán-Santiago, M. (2015). La lingüística textual en los trabajos de investigación producidos por alumnado universitario: Enseñanza en las planificaciones de aula y los libros de texto. *Revista Electrónica Educare*, 19 (1), 389-406. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4895733>
- Almeida, M. (1999). *Sociolingüística*. Universidad de la Laguna.
- Anscombe, J. C. (1998). Pero/Sin embargo en la contraargumentación directa: razonamiento, genericidad y léxico. *Signo y Seña*. (9), 75-104.9.
- Apostel, L. (2007). ¿Cuál es la fuerza de un argumento?: Algunos problemas y sugerencias. *Praxis Filosófica*, (25),129-138. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0120
- Ávila, F. (2001). *Dónde va la coma*. Norma.
- Ávila, F. (2003). *Cómo se escribe*. Norma.
- Bajtín M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bañales, G.; Vega, N.; Reyna, A.; Pérez, E. y Rodríguez, B. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales. SOCIOTAM*, 24 (2), 27-50.

- Bañales, G., Vega, N., Araujo, N., Valladares, A., y Rodríguez, B. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (66), 879-910. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v20/n066/pdf/66008.pdf>
- Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Ariel Psicología.
- Barrio-Cantalejo, I. M., Simón-Lorda, P., Melguizo, M., Escalona, I., Marijuán, M.I., y Hernando, P. (2008). Validación de la Escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 31 (2), 135-152. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Longman.
- Bazerman, C., y Prior, P. (2004). *What writing does and how it does it. An introduction to analyzing text and textual practices*. Lawrence Erlbaum associates, publishers
- Bazerman, C. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: Extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Signos*, 41(68),355-380.<https://media.utp.edu.co/referencias-graficas/uploads/referencias/articulo/143-la-escritura-de-la-organizacin-social-y-la-situacin-alfabetizada>
- Beaugrande, R., y Dressler, W. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Beristáin, H. (1992). *Diccionario de retórica y poética* (3a. ed.). Porrúa.
- Bernstein, B. (1975). *Lengua y clase social*. Ediciones Minuit.
- Biber, D. (1993). Representativeness in corpus design. *Literary and Linguistic Computing*, 8 (4), 243–257. <https://doi.org/10.1093/lc/8.4.243>
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Contad, S, y Finegan, E. (2007). *Logman Grammar of Spoken and Written English* (Sixth impr). Pearson Education Limited.

- Blas, J. L. (2005). *Sociolingüística del español: desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Cátedra Lingüística.
- Blas, J. L., y Casanova, M. (2017). Interacción de factores sociales y de adscripción lingüística en el léxico disponible de una comunidad escolar española. *Lenguas Modernas*, (28-29), 165 - 189. <https://revistateoriadelarte.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45431/47503>
- Briones, G. (2001). *Investigación en el aula y en la escuela. Formación de docentes en investigación educativa*. Convenio Andrés Bello.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Grupo del Banco Mundial.
- Bonilla-Castro, E., y Rodríguez, P. (1995). *La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos*. (1ª ed). Centro de Estudios de Desarrollo Económico (CEDE). Universidad de los Andes. Presencia.
- Bunge, M. (2013). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Traducción de Manuel Sacristán. Siglo XXI editores.
- Bustos y de la Tijera, V. A. (2018). Ajuste demográfico por posestratificación. Edición. 9 (1), 11-26. <https://rde.inegi.org.mx/index.php/2018/08/27/ajuste-demografico-posestratificacion/>
- Caicedo, M. (1997). *Introducción a la sociolingüística*. Universidad del Valle.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Campos, A. (2009). *Métodos mixtos de investigación. Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Cooperativa Investigar Magisterio
- Campos-Vargas, H. (2018). El vector de fuerza argumentativa: una herramienta para mostrar la influencia de las metáforas en la argumentación. *Káñina, Rev. Artes y Letras*, (2), 29-44. <https://www.redalyc.org/journal/442/44262055003/html/>.

- Caravedo, R (2014). *Percepción y variación lingüística. Enfoque sociocognitivo.* Iberoamericana/Vervuert
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3 (2) 17-23.
<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Fondo de Cultura Económica
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 18 (57), 355-381.
<http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>.
- Casado, M. (2008). Algunas estrategias discursivas en el lenguaje periodístico de hoy. *Boletín Hispánico Helvético*. 12.
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yHk5KcgxiCMJ:https://dadun>
- Cassany, D. (1999a). *Reparar la Escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito.* Graó.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura.* Paidós Educador.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19 (2), 346-365.
<http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Centro Virtual Cervantes. (2013). *Géneros discursivos. Diccionario de términos clave de ELE.*
- Cerda, H. (1997). *Investigación Total.* Cooperativa Editorial Magisterio.
- Clark-Carter, D. (2002). *Investigación Cuantitativa en Psicología. Del diseño experimental al reporte de investigación.* Oxford University Press.
- Cisneros, M., Olave, G., y Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial.* Ecoe Ediciones.

- Chiluisa, M. J., Castro, S. J., Chávez, V. V., Salguero, N. G. (2017). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua. *Boletín virtual-marzo*, 6 (3), 123-127. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6132036.pdf>.
- Cmap, (2021). *Productos y descargas*. <https://cmap.ihmc.us/>
- Crespo, V. (2008). *Las claves argumentativas de la ironía. Una aproximación argumentativa al fenómeno irónico*. Universidad de Alicante.
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, M., y Nagel, E. (1993). *Introducción a la lógica y al método científico*, (Vol. 1). Amorrortu editores.
- Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de la Investigación Biomédica y Conductual. (1979). *The Belmont Report - Principios éticos y directrices para la protección de sujetos humanos de investigación*. Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU: Parte B, sección 3, "Justicia"
- Conway, J. K., Bourque, S. C., y Scott, J. W. (2013). El concepto de género. En: M. Lamas (comp). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 21-33). Miguel Ángel Porrúa.
- Cortazar, F. J. (2014). Imágenes rumorales, memes y selfies: elementos comunes y significados. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (77), 191-214. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-91762014000200191.
- Coseriu, E. (1983). *Introducción a la lingüística*. Gredos.
- Courtés, J. (1991). *Análisis semiótico del discurso*. Gredos.

- Cubero, M., Santamaría, A., Barragán, A. (2017). La argumentación en el aula: una propuesta analítica *Aposta*. 72, 78-100. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/mcubero.pdf>.
- Cuetos, F.; González, J., y de Vega, M. (2015). *Psicología del lenguaje*. Médica Panamericana.
- Dawkins, R. (2002). *El gen egoísta: bases biológicas de nuestra conducta*. Robles, J., y Tolá, J. (trad). (10ª ed). Salvat Editores.
- De la Fuente, M. (1998). Funciones de los títulos en la decodificación lectura. *Tabanque*. 12 (13), 185-201). [Dialnetdialnet.unirioja.es](http://dialnetdialnet.unirioja.es)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Dirección de Censos y Demografía. (2018). *Preguntas frecuentes sobre estratificación*. Colombia. [dehttps://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf](https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf)
- Departamento Nacional de Planeación (2020). *¿Qué es el Sisbén? Gobierno de Colombia*. <https://www.sisben.gov.co/sisben/paginas/que-es.aspx>
- Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Universidad de Antioquia.
- Dirección de Admisiones y Registro Académico. (2018-2020). *La UIS en cifras. Sede principal* Universidad Industrial de Santander. <http://www.uis.edu.co/planeacion/documentos/uisencifras/4728.pdf>
- Duek, C., e Inda, G. (2006). La teoría de la estratificación social de Weber: un análisis crítico. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (11), 5-24. <https://www.redalyc.org/pdf/459/45901101.pdf>
- El palpitar.com (23 de enero de 2019). *Lo que debe saber del Sisbén y cómo funciona*. <http://www.elpalpitar.com/salud/2019/01/lo-que-debe-saber-del-sisben-y-como-funciona/#:~:text=El%20Sisb%C3%A9n%20es%20el%20Sistema,acuerdo%20con%20>
- El Sahili-González, L. F. (2010). *Psicología para el docente. Consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial*. Universidad Guanajuato

El Tiempo (2021). 57 % de los homicidios en el país este año han sido por intolerancia.

<https://www.eltiempo.com/justicia/delitos/intolerancia-causa-mas-de-la-mitad-de-las-muertes-violentas-en-colombia-en-2021-567679>

Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. Norton.

Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. (3ª ed.). Ariel.

Escuela de Idiomas. (2018). *Programa Oficial Asignatura Taller de Lenguaje*. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga.

Figuroa, J., Meneses, A., y Chandía, E. (2019), Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8º básico. *Signos. Estudios de Lingüística*, 52 (99), 31-54. DOI: 10.4067/S0718-09342019000100031

Freites, F. (2008). *De hablantes, gravedad y péndulos. Identidad andina fronteriza y uso lingüístico*. Caracas: Academia Venezolana de la Lengua.

Fuentes, I., y Farlora, M. (2019). Análisis de textos argumentativos elaborados por estudiantes chilenos de pedagogía. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945197601>

Fundación del Español Urgente (Fundéu DLE). (2021). Consideraciones teóricas en torno a la riqueza lingüística. <https://www.fundeu.es/consideraciones-teoricas/>

Fundación del Español Urgente (Fundéu DLE). (2016). Aún equivale a todavía, aun a incluso Buscador Urgente de Dudas [https://www.fundeu.es/recomendacion/aun-tilde-acento/#:~:text=El%20adverbio%20a%C3%BAn%20se%20escribe,y%20se%](https://www.fundeu.es/recomendacion/aun-tilde-acento/#:~:text=El%20adverbio%20a%C3%BAn%20se%20escribe,y%20se%20)

Galindo, A. (2012). Producción argumentativa escrita en lengua materna de estudiantes en formación universitaria bilingüe y tradicional en la Universidad del Quindío, Colombia.

Forma y Función. 25 (2), 115-137.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/39835>.

- Galindo-Domínguez, H. (2020). *Estadística para no estadísticos. Una guía básica sobre la metodología cuantitativa de trabajos académicos*. Área de Innovación y Desarrollo, S. L.
- Gambra, J.M., y Oriol, M. (2008). *Lógica aristotélica*. Dykinson.
- García, E. (2003). Neuropsicología y género. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (86), 7-18.
- García-Huerta, D. (2014). Las imágenes macro y los memes de internet: posibilidades de estudio desde las teorías de la comunicación. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*. 4 (6), 1-7. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499051555007>
- García, M. M. (2016). Argumentación lingüística y polifonía enunciativa, hoy. *Tópicos del seminario*, (35), 5-21. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-
- García, E. A. (2019). *La argumentación oral: un camino para la formación integral de los estudiantes de undécimo grado en la institución educativa Maiporé* [Tesis Maestría en Didáctica de la Lengua]. Universidad Industrial de Santander.
- Gavidia, J. (2016). *Manual de ortografía*. (2ª ed.). Ediciones de la U.
- Genette, G. (2001). *Umbrales*. Siglo veintiuno editores.
- Grice, Paul H. (1975), "Logic and Conversation", En Grice, Paul (1989), *Studies in the Way of Words*, Harvard University Press, 22-40.
- Greimas, A.J., y Courtés J. (1990). *Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje*. Gredos.
- Gómez-Benítez, S. (2012). Acceso al conocimiento y discurso argumentado como forma de participación activa en la sociedad con jóvenes desvinculados del conflicto armado. En: *La educación como elemento de transformación social*. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). España, 1201-2013.

- González, B., y Salazar, A. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad. De la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Goubet, C. A. (2008). La ironía como recurso argumentativo-persuasivo en el discurso político de la prensa escrita. *Cyber Humanitatis*. Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, N°45. ISSN 0717-2869
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., y Hermosillo, Á. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Perfiles Educativos*. 30 (121), 41-62. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13212030003>>
- Halliday, M. A. K. (1998). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. (1975). Estructura y función del lenguaje, en Lyons, J. (ed.). *Nuevos horizontes de la lingüística*, pp. 145-173. Alianza Editorial.
- Halliday, M.A.K., y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman
- Hammer, L., y Noemi, C. (2015). Relación entre pensamiento crítico y complejidad discursiva en estudiantes universitarios. *Onomázein*, 32, 184-197. doi: 0.7764/onomazein.32.10
- Henao, J. I., y Castañeda, L. S. (2002). *Ciencia y pedagogía: El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento*. Arfo.
- Henao, J. I; Toro, L. C., Arcila, M. C., y Martínez, J. D. (2008). ¿Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la universidad? *Revista Universidad de Medellín*. 43 (85), 123-136. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/2603>
- Henao, J. I., Londoño-Vásquez, D. A., y Frías-Cano, L. (2017). Leer y argumentar en un curso de lenguaje para estudiantes de primer año de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 162-182. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/818/1336>

- Hernández, J. M., y Almeida, M, (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Comares.
- Hernández, R; Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). Mc Graw-Hill
- Hyland, K. (2012). *Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse*. Cambridge University Press
- Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz- INDEPAZ, (2022). Masacres en Colombia durante el 2020, 2021 y 2022. Observatorio de DDHH, Conflictividades y Paz. <https://indepaz.org.co/informe-de-masacres-en-colombia-durante-el-2020-2021/>
- Jang, J. (2010). Fórmulas de tratamiento pronominales en los jóvenes universitarios de Medellín (Colombia) desde la óptica sociopragmática: estrato socioeconómico y sexo. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15 (26), 43-116.
- Johnson, R., y Blair, J. A. (2006). *Logical Self-Defense*. International Debate Education Association
- Lancaster University. (2019). *Uso de WordSmith para la investigación basada en Corpus*. https://www.lancaster.ac.uk/fss/courses/ling/corpus/blue/wordsmith_top.htm
- Leal-Carretero, F. (2015). *Argumentación y pragma-dialéctica: Estudios en honor a Frans van Eemeren*. Editorial Universitaria.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Lomas, C. (2017). Somos lo que decimos y hacemos al decir (y somos lo que nos dicen). En: Jurado, F., Lomas, C; Tusón, A. (comp). *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. Aula de Humanidades.

- Londoño-Vásquez, D. A. (2016). Análisis sociolingüístico de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. *Rev. Lasallista Investig.* 13 (1), 49-64.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v13n1/v13n1a05.pdf>
- Londoño, D. A., y Castañeda, L. S. (2011). Basil Bernstein y la relación lenguaje-educación: el caso del Semestre de Afianzamiento (SEA) de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de Investigación*, 8 (2) 18-32.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69522607003>
- López, H. (2004). *Sociolingüística*. (3ª ed.). Gredos.
- López, E., y Padilla, C. (2011). Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de humanidades. *Praxis. Revista de Psicología*, 13 (20), 61-89.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3996604>.
- López-Pérez, M. V. (2008). Estudio sobre la lengua de instrucción (LI): un índice de frecuencias léxicas lematizado a partir de un manual escolar. *Resla*, 21, 221-229.
<file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-EstudiosSobreLaLenguaDeInstruccionLI-2926037.pdf>
- Maingueneau, D. y Charaudeau, P. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu editores.
- Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. (1ª ed.). Nueva Visión.
- Mancuso, H. (1999). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*. (1ª ed.). Paidós Educador.
- Martínez, M. C. (1997). *Análisis del discurso, cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (2005). *Didáctica del discurso, argumentación y narración. Talleres*. (1ª ed). Universidad del Valle.

- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20. 165-193.
<https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Megía, R. (2021). Edad biológica: qué es y cómo calcularla. *Genotipia*.
<https://genotipia.com/edad-biologica>
- Mejías, D. (2009). *Relación entre el índice de variabilidad léxica y el léxico pasivo en niños con desarrollo típico del lenguaje* [Tesis de pregrado, Universidad de Talca].
<http://dspace.otalca.cl/handle/1950/7897>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). Lineamientos curriculares de Lengua castellana. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Migdalek, M., Santibáñez, C., y Rosemberg, C. (2014). Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. *Revista Signos*, 47 (86), 435-462. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342014000300005>
- Migdalek, M. J., Santibáñez Yáñez, C., y Rosemberg, C. (2014). La Génesis de la Argumentación. Un Estudio con Niños de 3 a 5 Años en Distintos Contextos de Juego
- Migdalek, M., Rosemberg, C., y Arrúe, J. E. (2015). Argumentación infantil en situaciones de juego: diferencias en función del contexto. *Propuesta Educativa*. 44 (2), 79 a 88.
- Molina, M. E., Padilla, C., y Carlino, P. (2012). Argumentar por escrito para aprender en el ingreso a la universidad: un estudio de casos múltiples. *VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior*. CBC UBA Centro de Estudios Paternal, Buenos Aires. <https://www.academica.org/paula.carlino/51>
- Molina, M. E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22 (2), 138-153. DOI:
<http://doi.org/10.14483/22486798.11929>

- Monsalve, A. (1992). *La teoría de la argumentación. Un trabajo sobre el pensamiento de Chaïn Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca*. Universidad de Antioquia.
- Moreno, F. (1998). *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Morales, O. A., y Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Memorialia*, (5) 69-82.
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16457>
- Moreno, F. (1998). *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Moya, C. (2008). Algunas ideas posmodernas acerca del lenguaje. *Forma y Función*. 21, 167-188. <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n21/n21a08.pdf>.
- Moya, P. (2011). *Plagio e integración de fuentes múltiples en textos de estudiantes de primer año de universidad. Una aproximación desde la teoría de la comprensión y el análisis semántico latente*. [Tesis Maestría en Lingüística]. Universidad de Chile.
<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108736>
- Muñoz, R. M. (2011). *Análisis multidimensional de la escritura académica de estudiantes universitarios en inglés como lengua extranjera: variables lingüísticas y extralingüísticas*. [Tesis Doctorado en Educación]. Universidad de Málaga.
- Muñoz, N. I., y Musci, M. (2013). *Manual de lectura y escritura argumentativas Aproximaciones teóricas y actividades prácticas*. (1ª ed.). Universidad Nacional de la Patagonia Austral
- Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela. (2015). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. *Itinerarios Educativos* 7, 1-15.
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/494>
- Navarro, F., y Aparicio, G. (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. (1ª ed.). Universidad Nacional de Quilmes.

- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. 1 (9), 38-56.
<https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>
- Niño, V. M. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. (1ª ed.). Ediciones de la U.
- Noemi, C. J., y Rossel, S. (2017). Competencia argumentativa psicosocial: esquemas, estructura y tipos de argumentos en estudiantes universitarios chilenos. *Lenguaje*, 45 (1), 11-33.
<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v45n1/0120-3479-leng-45-01-00011.pdf>
- Noemi, C. J. (2019). Punto de vista y estructura discursiva argumental en adultos mayores. *Pragmalingüística*, (27), 256-367.
<https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/4634>
- Ñaupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J. J., y Romero, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Quinta edición. Bogotá: Ediciones de la U.
- Olave, G., Rojas, I., y Cisneros, M. (2013a). Leer y escribir para no desertar en la universidad, *Folios*. 38, 45-59. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n38/n38a04.pdf>
- Olave, G., Rojas, I., y Cisneros, M. (2013b). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educ.* *Educ.* 16, (3), 455-471.
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2726/335>
- Olave, G., Rojas, I., y Cisneros, M. (2014). *Cómo escribir la investigación académica. Desde el proyecto hasta la defensa*. Ediciones de la U.
- Olivarez-Stagnaro, D. (2017). Sobre clasificación de argumentos y derrotabilidad; Universidad Nacional del Comahue; *Páginas de Filosofía*; 21, 108-120.
<http://hdl.handle.net/11336/78408>

- Padilla, C; Douglas, S., y López, E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Revista @tic, Revista de Innovación educativa*. 4, 2-12.
<http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/pdfs/02-padilla.pdf>
- Papalia, D. E., Wendkos., S., y Duskin., R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. (11ª ed.). McGraw Hill
- Parodi, G. (2008a). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2008b). Lingüística de corpus: Una introducción al ámbito. *Rla*, 46(1), 93–119.
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832008000100006
- Peña, J. M. (2016). Características de la argumentación en general que inciden en la argumentación jurídica. *Inciso*, 18 (1); 121-130.
<https://revistas.ugca.edu.co/index.php/inciso/article/view/589/1167>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*. 15 (1), 15-29
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Perelman, C., y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva Retórica*. Gredos.
- Placencia, M.E. (2010). El estudio de las formas de tratamiento en Colombia y Ecuador. En Hummel, M.; Kluge, B. y Vázquez Laslop, M. E. *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. El Colegio de México/Karl-Franzens-Universität Graz.
- Plantin, C. (2005). *La argumentación*. Ariel Practicum
- Plata, F. A. (2020). *Desarrollo de la argumentación oral y escrita para la resolución de conflictos en la escuela*. [Tesis Maestría en Didáctica de la Lengua]. Universidad Industrial de Santander.

- Perea, F. J. (2015). Gramática y producción textual: bases lingüísticas para la intervención didáctica. *Tejuelo* (22), 94-119.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5317964>
- Pérez, M., y Vega, O. (2002). Enseñanza del discurso argumentativo: la argumentación por valores. *Onomázein*, 7, 403-411. http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/7/N1_Perez.pdf
- Portolés, J. (1993). La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*, 20, 141-170. <http://hdl.handle.net/10347/3204>
- Portolés, J. (1998). El concepto de suficiencia argumentativa. *Signo y Seña*, (9), 199-224.
<https://doi.org/10.34096/sys.n9.5649>
- Pozzo, M. I., y Soloviev, K. (2011). Culturas y lenguas: la impronta cultural en la interpretación lingüística. *Tiempo de Educar. Revista interinstitucional de investigación educativa*, 12 (24), 171-205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121089002>
- Prieto, D. (1999). *El juego del discurso. Manual de análisis de estrategias discursivas*. Lumen.
- Proceso Financiero/Subproceso Recaudos (2007). *Liquidación y pago de matrícula para estudiantes activos de programas presenciales de pregrado*. Universidad Industrial de Santander.
- Quiroz, G. (2003). *Tendencias profesionales de las industrias del lenguaje y la formación de profesionales del lenguaje*. 131–149.
- QSR Internacional, (2021). *Generalidades de NVivo. Un software para apoyar la investigación cualitativa y de métodos mixtos*.
<http://download.qsrinternational.com/Resource/NVivo10/NVivo-10-Overview-Spanish.pdf>
- Rangel, M. (2007). *El debate y la argumentación: teoría, técnicas y estrategias*. (2ª ed.) Trillas.

- Ravitch, S.M., y Riggan, M. (2017). *Reason & rigor: How conceptual frameworks guide research*. SAGE Publication.
- Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española*. (23^a ed.). <http://www.rae.es/rae.html>
- Real Academia Española. (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. (1^a ed). Espasa Libros.
- Real Academia Española. (2013). *Ortografía de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Resolución 2041. (2016). *Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado*. Ministerio de Educación Nacional, Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356144.html?_noredirect=1
- Ríos-Hernández, I. N. (2017). Un acercamiento a la legibilidad de textos relacionados con el campo de la salud. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*. 135, 253-273. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6109998>
- Rodríguez, F., y Ridao, S. (2013). Punctuation marks in Spanish: usage matters and common mistakes. *Boletín de filología*, 48 (1), 147-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032013000100007>
- Rose, D. y Martin, J. R. (2018). *Leer para aprender: lectura y escritura en las áreas del currículo*. Ediciones Pirámide.
- Ruiz, F. J., Márquez, C., Badillo, E., y Rodas, J. M. (2018). Desarrollo de la mirada profesional sobre la argumentación científica. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 559-576. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53452>.

- Sal, J. C., Maldonado, S. D. (2009). Estrategias discursivas: un abordaje terminológico. Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid. *Espéculo*. 43. 11-; 1-27. <http://hdl.handle.net/11336/78060>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Sánchez, A. A, (2010). Aplicación de la lingüística textual en los criterios de evaluación de artículos académicos e investigativos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 196-226. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/42/94>
- Sánchez, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Sánchez, I, y Álvarez, N. (2001). El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. En: Martínez, M. C. (comp). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos*. (Vol. 3). Universidad del Valle.
- Santiago-García R., y Fonseca Bautista, C. D. (2016). Ser un buen profesor. Una mirada desde adentro. *Edetania*. 50, 191-208, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6039921.pdf>.
- Santibáñez-Yáñez, C., y Osorio, J., (2011). *Recorridos de la metáfora: Mente, espacio y diálogo*. Cosmigonon Ediciones. Concepción, Chile
- Santibáñez-Yáñez, C. (2015). Robustez como categoría para el análisis de la cognición: el caso de la competencia argumentativa. *Cinta Moebio*. 52, 60-68. doi: 10.4067/S0717-554X2015000100005
- Santibáñez, C. (2012). Teoría de la Argumentación como Epistemología Aplicada. *Cinta de Moebio*, 43, marzo, 24-39. Universidad de Chile Santiago, Chile. DOI: 10.4067/S0717-554X2012000100003
- Santibáñez, C., y Marafioti, R. (2018). *De las falacias*. Biblos.

- Santibáñez, C. (2020). *Emociones, argumentación y argumentos*. (1ª ed.). Palestra editores.
- Scott, M. (2019). *WordSmith Tools. Software de Windows para encontrar patrones de palabras*.
<https://lexically.net/wordsmith/>
- Searle, J. (1990). *Actos de habla, ensayo de filosofía del lenguaje*. (3ª ed.). Cátedra.
- Serrano de Moreno, S., y Villalobos, J. (2008). Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente. *Letras*, 50 (77), 76-102.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000200004
- Serrano, M. J. (2011). *Sociolingüística*. Ediciones del Serbal.
- Serway, R., y Jewett, J. (2008). *Física para ciencias e ingeniería*. Cengage Learning.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press.
- Simone, R. (2001). *Fundamentos de lingüística*. Ariel.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Traducción de Roc Filella Escolà. Ediciones Morata.
- Software IBM SPSS, (2021). *Cerrar la brecha entre la ciencia de datos y la comprensión de datos*. <https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software>
- Stake, R.E (2010). *Investigación con estudio de caso*. (5ª ed). Ediciones Morata.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (1ª ed., en español). Traducción de Eva Zimmerman. Universidad de Antioquia.
- Swales, J.M. (1990). *Genre analysis – English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Tamayo, M. (2006). *El proceso de la investigación científica*. (4ª ed). Limusa.
- Tapia-Ladino, M., Arancibia Gutiérrez, M., Santibáñez, C., y Gascón, J. Á. (2022). *Calidad*

- argumentativa y aspectos temporales del habla en adultos mayores chilenos. *Forma y Función*, 35(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v35n1.88500>
- Tarabay, F. (2007). Estrategias argumentativas en el discurso docente de la clase magistral universitaria. *Gestión y Gerencia*, 1 (1), 27-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5232222>
- Thomas, D. (2005). Type-token Ratios in One Teacher's Classroom Talk: An Investigation of Lexical Complexity. 1-23. <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/language-teaching/DaxThomas2005a.pdf>
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Ediciones Península.
- Toulmin, S., Rieke, R., y Janik, A. (1984). *Introducción al razonamiento* (2ª ed.). Editores Collier Macmillan.
- Tindale, Ch. y Barrientos, R.M. (2021) "Argumentos fuertes / Strong Arguments. - Una discusión sobre "La fuerza de los argumentos y la perspectiva retórica" de Corina Yoris- Villasana (RIA 21, 2020). *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 22:140-150.
- Tuzinkiewicz, M. A., Peralta, N. S., Castellaro, M., y Santibáñez, C. (2018). Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados. *Liberabit*, 24 (2), 231-247. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.05>
- Uribe-Mallarino, C. (2008). Estratificación social en Bogotá: de la política pública a la dinámica de la segregación social. *Universitas Humanística*, 65, 139-171. <https://www.redalyc.org/pdf/791/79106508.pdf>
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso, una introducción multidisciplinaria*. Ariel.
- Van Dijk, T. (2005). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo XXI Editores.

- Van Eemeren, F., y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias*. Universidad de Chile
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R., y Snoeck, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Biblos.
- Van Eemeren, F. (2012). *Maniobras estratégicas en el discurso argumentativo*. Traducción de Cristián Santibáñez Yáñez y María Elena Molina. Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Plaza y Valdés (PyV) Editores.
- Vanguardia.com. (25 de abril de 2019). ¡Prepare sus recorridos! Hoy marchan sindicatos y organizaciones sociales en Bucaramanga. <https://m.vanguardia.com/area-metropolitana/bucaramanga/marcha-de-sindicatos-y-organizaciones-sociales-transcurrio-con-calma-en-bucaramanga-BK837210>.
- Vargas, K. (2019). *Metodologías para el análisis sociolingüístico en la producción de textos argumentativos: una propuesta de redacción diagnóstica*. III Congreso Internacional de Investigación Lingüística Universidad de Antioquia Metodologías, 66, 1–19. Universidad de Antioquia.
- Vega, L. (2013). *La fauna de las falacias*. Trotta: Madrid.
- Vega, L. (2008). La argumentación a través del espejo de las falacias. En: Cristián Santibáñez y Roberto Marafioti (eds.). *De las falacias. Argumentación y comunicación*. Buenos Aires: Biblos, pp. 185-208.
- Villegas, C. (2003). Lingüística del texto y redacción: una evaluación de estrategias de aprendizaje a través de la investigación-acción. *Lectura y vida*. 20 (6), 1-17. www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n3/20_03_Villegas.

- Wallece, A. (2014). Estrato 1, estrato 6: cómo los colombianos hablan de sí mismos divididos en clases sociales. *BBC News. Mundo*, Bogotá.
https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/09/140919_colombia_fooc_estratos_aw
- Weston, A. (2005). *Las claves de la Argumentación*. (10ª ed). Ariel.
- Yoris-Villasana, C. (2016). Fuerza argumentativa como criterio comparativo. *Quadripartita Ratio: Revista de Retórica y Argumentación*, 1 (2), 37-47.
<http://www.quadripartitaratio.cucsh.udg.mx/index.php/QR/article/view/54/315>.
- Yoris-Villasana, C. (2020) “La fuerza de los argumentos y la perspectiva retórica. / The Strength of Arguments and the Rhetorical Perspective”. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 21: 1-30.
- Zorraquino, M. A., y Portóles, J. (1999). Los marcadores del discurso. En: Bosque, I. y Demonte, V., (comp). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa Calpe, pp. 4051-4213.

Anexos⁶

Anexo A. Cuestionario sociocultural

Cuestionario

Presentación

Estimado estudiante, cordial saludo,

En el marco del Doctorado en Lingüística de la Universidad de Antioquia en el grupo de investigación *Grupo de Estudios Lingüísticos Regionales (GELIR)* se adelanta el proyecto de investigación titulado “Análisis sociolingüístico en la producción de textos argumentativos: estudio de caso en la Universidad Industrial de Santander”.

El siguiente instrumento busca recopilar información sobre la relación de variables sociales en la redacción de textos argumentativos. Tu participación es muy importante para contribuir con la adecuada orientación de la escritura académica en la universidad.

Tus respuestas serán absolutamente confidenciales y no se usarán para otros fines que los indicados en este instrumento. Por favor, responde con la mayor sinceridad, no hay respuestas correctas o incorrectas. No olvides que tu participación es voluntaria.

Muchas gracias por tu colaboración.

1. Instrucciones

Fecha de diligenciamiento: _____

El tiempo aproximado para diligenciar este instrumento será de 15 minutos.

Lee cuidadosamente las instrucciones para cada pregunta.

Selecciona la respuesta más adecuada para tu caso. En varias, podrás marcar más de una opción. Si tienes alguna duda, hazla saber a la persona encargada de suministrarte este cuestionario.

I. DATOS PERSONALES

1. **Nombre completo (Este dato únicamente es relevante para asignar un código)**
2. **Género:** 1. Hombre___ 2. Mujer___ 3. Otro___
3. **Edad:** 1. Menos de 18 años__ 2. 18 años 3. Entre 19 y 21 años__ 4. Entre 22 y 25 años_ Más de 26 años__
4. **Estado civil:** 1. Soltero___ 2. Casado___
5. **Nacionalidad:** 1. Colombiana _____ 2. Otra_____
6. **Departamento de nacimiento** _____

⁶ En este documento presentamos los anexos más importantes, si el lector desea conocerlos todos, sugerimos remitirse al siguiente enlace:

https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1Je91w7WVMh9aqGaqZiTOP_NgkMp9jNdN

7. **Municipio de nacimiento:** _____

II DATOS ACADÉMICOS

8. **Ubicación del colegio donde te graduaste:**

1. Bucaramanga o Área Metropolitana ___ 2. Municipio de Santander ___ 3. Bogotá ___ 4. Otra ___

9. **Tipo de colegio:** 1 Urbano ___ 2. Rural ___

10. **Carácter de tu colegio:** 1 Público ___ 2. Privado ___

11. **Modalidad de colegio⁷:** 1. Formal ___ 2. No formal ___

12. **¿Pagaste pensión mensual en tu colegio?** 1. Sí ___ 2. No ___

13. **Si respondiste "Sí" en la opción anterior, ¿aproximadamente cuánto era el valor mensual de pago de pensión de tu colegio?** 1 Menos de \$100.000 ___ 2. Entre \$100.000 y \$300.000 ___ 3. Entre \$300.000 y \$500.000 ___ 4. Entre \$500.000 y \$1.000.000 ___ 5. Más de \$1.000.000 ___

14. **¿Tienes Sisben?** 1. Sí ___ 2. No ___

15. **¿Cuánto es el valor promedio de tu matrícula en la universidad?**

1. Menos de \$100.000 ___ 2. Entre \$100.000 y \$300.000 ___ 3. Entre \$300.000 y \$500.000 ___ 4. Entre \$500.000 y \$1.000.000 ___ 5. Más de \$1.000.000 ___

16. **¿Recibes alguna beca para el apoyo de tus estudios?** 1. Sí ___ 2. No ___

17. **Durante el transcurso de tus estudios universitarios, ¿has trabajado para recibir remuneración económica?** 1. Sí ___ 2. No ___

18. **¿Te encuentras trabajando actualmente?** 1. Sí ___ 2. No ___

19. **¿Cuál es tu semestre actual matriculado?** 1. Primero o segundo ___ 2. Tercero o cuarto ___ 3. Quinto o sexto ___ 4. Séptimo u octavo ___ 5. Noveno o décimo ___

20. **¿Estás viendo materias de un semestre inferior al que estás cursando?** 1. Sí ___ 2. No ___

21. **¿Estás viendo materias de un semestre superior al que estás cursando?** 1. Sí ___ 2. No ___

22. **¿Eres repitente de esta asignatura?** 1. Sí ___ 2. No ___

23. **Antes de iniciar esta carrera, ¿habías cursado estudios superiores o técnicos?** 1. Sí ___ 2. No ___

24. **Si respondiste "Sí" en la opción anterior, ¿qué clase de estudios cursaste antes de iniciar esta?**

1. Técnico o tecnológico ___ 2. Normalista Superior ___ 3. Universitarios ___

25. **Esos estudios fueron...** 1. Completos ___ 2. Incompletos ___

26. **¿En cuánto está tu promedio académico del último semestre cursado?**

1. Menos de 3,2 ___ 2. Entre 3,2 y 3,5 ___ 3. Entre 3,5 y 4,0 ___ 4. Entre 4,0 y 4,5 ___ 5. Más de 4,5 ___

27. **¿Alguna vez has faltado a tus clases en la universidad por factores económicos?** 1. Sí ___ 2. No ___

III DATOS FAMILIARES

28. **¿Con quién vives actualmente?** (Puedes marcar más de una opción):

⁷ La educación en Colombia se clasifica en dos modalidades: la educación formal y la no formal; la primera que es aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, y la no formal es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos para la educación forma.

1. Padre___ 2. Madre___ 3. Hermano (s)___ 4. Abuelo (s)___ 5. Tío (s)___ 6. Otros familiares___ 7. Otras personas___ 8. Amigos___ 9. Solo___
29. **El lugar en el que vives actualmente mientras estudias tu carrera universitaria es:** 1. Vivienda propia con tus padres y hermanos ___ 2. Vivienda propia de un familiar ___ 3. Apartamento o casa arrendados ___ 4. Cuarto en arriendo ___ 5. Otro ___
30. **Incluyéndote, ¿cuántas personas residen en tu vivienda?**
1. Una ___ 2. Dos___ 3. Tres___ 4. Cuatro___ 5. Cinco___ 6. Seis___ 7. Más de seis___
31. **¿Cuántas personas aportan económicamente en tu núcleo familiar?**
1. Una ___ 2. Dos___ 3. Tres___ 4. Cuatro___ 5. Cinco___ 6. Seis___ 7. Más de seis___
32. **Tipo de vivienda de tu núcleo familiar:** Propia pagada___ 2. Propia pagando ___ 3. Arrendada___
1. **¿Cuál es el estrato socioeconómico de tu vivienda familiar?:** 1 ___ 2. ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___
33. **Los ingresos mensuales de tu familia en salarios mínimos⁸ se encuentran entre:**
1. Menos del salario mínimo 2 Un salario mínimo 3 Más de un salario mínimo y menos de dos 4 Entre dos y tres salarios mínimos 5 Entre cuatro y cinco salarios mínimos 6 Más de seis salarios mínimos

IV DATOS DE LOS PADRES

34. **Ciudad de nacimiento del padre:**
1. Bucaramanga o Área Metropolitana___ 2. Municipio de Santander ___ 3. Bogotá___ 4. Capital de departamento diferente a Santander ___ 5. Municipio de departamento diferente a Santander ___ 6. No tengo papá 7. No sé ___ 8. Otros
35. **Ciudad de nacimiento de la madre:**
1. Bucaramanga o Área Metropolitana___ 2. Municipio de Santander ___ 3. Bogotá___ 4. Capital de departamento diferente a Santander ___ 5. Municipio de departamento diferente a Santander ___ 6. No tengo mamá 7. No sé ___ 8. Otros
36. **Nivel de escolaridad del padre (marca el último grado alcanzado):**
1. No escolarizado___ 2. Primaria incompleta___ 3. Primaria completa___ 4. Secundaria incompleta___ 5. Secundaria completa___ 6. Pregrado incompleto___ 7. Pregrado completo___ 8. Técnico o tecnológico___ 9. Especialización___ 10. Maestría___ 11. Doctorado___ 12. No sé ___ 13. Otros___
37. **Nivel de escolaridad de la madre (marca el último grado alcanzado):**
1. No escolarizada___ 2. Primaria incompleta___ 3. Primaria completa___ 4. Secundaria incompleta___ 5. Secundaria completa___ 6. Pregrado incompleto___ 7. Pregrado completo___ 8. Técnico o tecnológico___ 9. Especialización___ 10. Maestría___ 11. Doctorado___ 12. No sé ___ 13. Otros
38. **Ocupación del padre:**
1-. Profesional empleado___ 2. No profesional empleado___ 3. Labores del hogar___ 4. Técnico___ 5. Desempleado___ 6. Jubilado ___ 7. Comercio informal___ 8. Negocio particular___ 9. No sé ___
39. **Ocupación de la madre:**

⁸ Recuerda que el valor del salario mínimo mensual vigente en Colombia es de \$826.116.

- 1-. Profesional empleada___ 2. Labores del hogar___3. Técnica___4. Desempleada___5. Jubilada ___6. Comercio informal___ 7. Negocio particular___8. No tengo mamá___ 9. No sé ___

V DATOS CULTURALES

40. **¿Dominas una lengua extranjera?** 1. Sí___ 2. No___ 3. Medianamente ___
41. **Si respondiste "Sí" en el punto anterior, ¿cuál lengua extranjera dominas?**
1. Inglés___ 2. Francés___ 3. Alemán___ 4. Portugués ___5. Mandarín___ 6. Otros
42. **¿Has realizado viajes internacionales?** 1. Sí___ 2. No___
43. **Si respondiste "Sí" en la pregunta anterior, ¿con qué frecuencia realizas viajes internacionales?**
1. Uno al año___ 2. Dos al año___ 3. Tres al año___ 4. Aproximadamente uno cada dos años___ 5. Otros___
44. **Si realizas viajes internacionales, ¿con qué objetivo los haces?** 1. Turismo___ 2. Estudio___3. Negocios___ 4. Otro ___
45. **Marca cuáles de las siguientes actividades realizaste en los últimos seis meses** (puedes marcar más de una opción): 1. Asistir a teatro u ópera___ 2. Asistir a conciertos___3. Asistir a recitales de poesía___ 4. Asistir a espectáculos de danza___ 5. Escuchar cuenteros___ 6. Ir al circo___ 7. Visitar algún museo o casa de la cultura ___ 8. Asistir a alguna exposición de pintura, fotografía o escultura ___9. Asistir a corridas de toros, peleas de gallos, corralejas ___ 10. Visitar ferias y exposiciones artesanales___ 11. Ir a cine ___ 12. Ir a la biblioteca (no universitaria) ___13. Visitar parques temáticos ___ 14. Ninguna ___ 15. Otros
46. **¿Con cuáles de los siguientes recursos cuentas en tu espacio de habitación actual? (Puedes marcar más de una opción)** 1. Computador___ 2. Obras literarias___ 3. Revistas o periódicos___4. Enciclopedias___5. Diccionarios___ 6. Acceso a Internet___ 7. Otro ___
47. **¿Tienes biblioteca personal (física o virtual)?** 1 Sí___ 2. No___
48. **Si respondiste "Sí" en la opción anterior, ¿cuántos libros o material bibliográfico conforman tu biblioteca personal (sin contar revistas o periódicos)?** 1. 1 a 10___ 2. 11 a 25___ 3. 25 a 50___ 4. 51 a 100 ___ 5. Más de 100 ___
49. **¿Cuántos textos, diferentes a los académicos, lees en promedio al mes?**
1. Ninguno___ 2. Uno ___3. Dos___ 4. Tres___5. Más de tres ___
50. **¿Qué clase de textos diferentes a los académicos te agrada leer? (Puedes marcar más de una opción)** 1. Superación personal o autoayuda___ 2. Sagas___3. Religiosos o bíblicos ___ 4. Científicos o técnicos ___ 5. Narrativa ___ 6. Poesía ___ 7. Textos dramáticos o teatro___ 8. Biográficos ___ 9. Artísticos___ 10. Políticos ___ 11. No leo libros diferentes a los académicos ___ 12. Otro___
51. **¿Con qué frecuencia acostumbras a leer los textos diferentes a los académicos?**
1. Diariamente___ 2. Entre tres y cuatro veces a la semana___3. Dos veces a la semana___ 4. Una vez a la semana___ 5. Dos veces al mes ___6. Una vez al mes___ 7. Una vez al año___ 8. No acostumbro a leer textos diferentes a los académicos ___
52. **La lectura de estos medios la haces por lo general:**
1. En versión física o impresa ___ 2. En versión digital___ 3. En las dos versiones
53. **¿Acostumbras a leer periódicos o revistas físicas o virtuales?** 1. Sí___ 2. No___

54. Si respondiste “Sí” en la opción anterior, ¿qué secciones de las revista o periódicos te agrada leer?

(Puedes marcar más de una opción)

1. Deportes ___ 2. Entretenimiento ___ 3. Judicial ___ 4. Editorial ___ 5. Columnas ___ 6. Economía ___ 7. Clasificados ___ 8. Internacional ___ 9. Nacional ___ 10. Otros ___

55. Si acostumbras a leer periódicos o revistas, ¿con qué frecuencia lo haces?

1. Diariamente ___ 2. Aproximadamente dos veces a la semana ___ 3. Una vez a la semana ___ 4. Dos veces al mes ___ 5. Una vez al mes ___ 6. Una vez al año ___

56. ¿Algún miembro de tu núcleo familiar lee revistas o periódicos? 1. Sí ___ 2. No ___ 3. No sé

57. ¿Cada cuánto compran en tu núcleo familiar revistas o periódicos?

1. Diariamente ___ 2. Una vez a la semana ___ 3. Más de dos veces por semana ___ 4. Una vez al mes ___ 5. Una vez cada seis meses ___ 6. Una vez al año ___ 7. No compramos ___

58. Aproximadamente, ¿cuánto gastas tú o tu núcleo familiar al año para los siguientes rubros?

Rubros	Menos de \$50.000	Entre \$50.000 y \$100.000	Entre \$100.000 y \$300.000	Entre \$300.000 y \$500.000	Entre \$500.000 y \$1.000.000	Más de \$1.000.000	NA
Compra de periódicos o revistas							
Compra de libros							
Asistencia a teatro, cine, conciertos u otros eventos culturales							
Estudios complementarios como aprendizaje de una segunda lengua							
Viajes nacionales							
Viajes internacionales							

¡Muchas gracias por tu participación!

Anexo B. Manual de codificación del cuestionario sociocultural

Presentación

En el presente manual se expone el modo en el que fueron codificadas las respuestas del cuestionario sociodemográfico. Vale la pena aclarar que los datos estuvieron precodificados antes de que el instrumento fuera suministrado a los participantes. Aunque según la literatura referida a técnicas de investigación no es recomendable que se asignen más de 10 códigos por variable (Ñaupas, et al, 2018; Hernández, et al, 2014; Mancuso, 1999), el cuestionario contó en algunos reactivos hasta con 13 opciones de respuesta dada las especificidades que se pretendían percibir con el instrumento, sobre todo en lo referente a experiencias culturales de los participantes.

Eje temático	Número de pregunta	Nombre de la variable	Instrucciones de codificación
I Datos personales	1.	Nombre del participante	Según el tiempo de entrega del ejercicio de escritura.
	2.	Género	Hombre=1 Mujer=2 Otro=3
	3.	Edad	Menos de 18 años=1 18 años=2 Entre 19 y 21 años=3 Entre 22 y 25 años=4 Más de 26 años=5
	4.	Estado Civil	Soltero=1 Casado=2
	5.	Nacionalidad	Colombiana=1 Otra=2
	6.	Departamento	Santander=1 Otro=2
	7.	Ciudad	Bucaramanga-Área Metropolitana=1 Otro=2
II Datos académicos	8.	Ubicación colegio	Bucaramanga-Área Metropolitana=1 Municipio de Santander=2 Bogotá=3 Otra=4
	9.	Tipo de colegio	Urbano=1 Rural=2
	10.	Carácter de colegio	Público=1 Privado=2
	11.	Modalidad de colegio	Formal=1 No formal=2
	12.	Pago de pensión	Sí=1 No=2
	13.	Valor de pensión	Menos de \$100.000=1 Entre \$100.000 y \$300.000=2 Entre \$300.000 y \$500.000=3 Entre \$500.000 y \$1.000.000=4 Más de \$1.000.000=5 No responde=.
	14.	Sisbén	Sí=1 No=2

	15.	Valor matrícula universidad	Menos de \$100.000=1 Entre \$100.000 y \$300.000=2 Entre \$300.000 y \$500.000=3 Entre \$500.000 y \$1.000.000=4 Más de \$1.000.000=5
	16.	Beca	Sí=1 No=2
	17.	Trabajo durante estudios	Sí=1 No=2
	18.	Trabajo actualmente	Sí=1 No=2
	19.	Semestre matriculado	Primero o segundo=1 Tercero o cuarto=2 Quinto o sexto=3 Séptimo u octavo=4 Noveno o décimo=5
	20.	Materias de semestre inferior	Sí=1 No=2
	21.	Materias de semestre superior	Sí=1 No=2
	22.	Repitente de asignatura	Sí=1 No=2
	23.	Estudios superiores o técnicos previos	Sí=1 No=2
	24.	Clase de estudios	Técnico o tecnológico=1 Normalista Superior=2 Universitarios=3 No responde=.
	25.	Finalización de estudios previos	Completos=1 Incompletos=2
	26.	Promedio último semestre	Menos de 3,2=1 Entre 3,2 y 3,5=2 Entre 3,5 y 4,0=3 Entre 4,0 y 4,5=4 Más de 4,5=5
	27.	Inasistencia a clase por factores económicos	Sí=1 No=2
III Datos familiares	28.	¿Con quién vive?	(Pregunta de múltiples opciones de respuesta, a cada integrante se le asigna un número y la presencia o no se determina con sí o no) 1. Padre/Sí=1-No=2 2. Madre/Sí=1-No=2 3. Hermano(s)/Sí=1-No=2 4. Abuelo (s)/Sí=1-No=2 5. Tío (s)/Sí=1-No=2 6. Otros familiares/Sí=1-No=2 7. Otras personas/Sí=1-No=2 8. Amigos/Sí=1-No=2 9. Solo/Sí=1-No=2
	29.	¿En dónde vive?	Vivienda propia con tus padres y hermanos=1 Vivienda propia de un familiar=2 Apartamento o casa arrendados=3 Cuarto en arriendo=4 Otro=5

	30.	Número de personas por vivienda	Una=1 Dos=2 Tres=3 Cuatro=4 Cinco=5 Seis=6 Más de seis=7
	31.	Número de personas que aportan económicamente	Una=1 Dos=2 Tres=3 Cuatro=4 Cinco=5 Seis=6 Más de seis=7
	32.	Tipo de vivienda	Propia pagada=1 Propia pagando=2 Arrendada=3
	33.	Estrato socioeconómico	Un0=1 Dos=2 Tres=3 Cuatro=4 Cinco=5 Seis=6
	34.	Ingresos mensuales familiares	Menos del salario mínimo=1 Un salario mínimo=2 Más de un salario mínimo y menos de dos=3 Entre dos y tres salarios mínimos=4 Entre cuatro y cinco salarios mínimos=5 Más de seis salarios mínimos=6
IV Datos de los padres	35.	Ciudad de nacimiento del padre	Bucaramanga o Área Metropolitana=1 Municipio de Santander=2 Bogotá=3 Capital de departamento diferente a Santander=4 Municipio de departamento diferente a Santander=5 No tengo papá=6 No sé=7 Otros=8
	36.	Ciudad de nacimiento de la madre	Bucaramanga o Área Metropolitana=1 Municipio de Santander=2 Bogotá=3 Capital de departamento diferente a Santander=4 Municipio de departamento diferente a Santander=5 No tengo mamá=6 No sé=7 Otros=8
	37.	Nivel de escolaridad del padre	No escolarizado=1 Primaria incompleta=2 Primaria completa=3 Secundaria incompleta=4 Secundaria completa=5 Pregrado incompleto=6 Pregrado completo=7

			Técnico o tecnológico=8 Especialización=9 Maestría=10 Doctorado=11 No sé=12 Otros=13
	38.	Nivel de escolaridad de la madre	No escolarizada=1 Primaria incompleta=2 Primaria completa=3 Secundaria incompleta=4 Secundaria completa=5 Pregrado incompleto=6 Pregrado completo=7 Técnico o tecnológico=8 Especialización=9 Maestría=10 Doctorado=11 No sé=12 Otros=13
	39.	Ocupación del padre	Profesional empleado=1 No profesional empleado=2 Labores del hogar=3 Técnico=4 Desempleado=5 Jubilado=6 Comercio informal=7 Negocio particular=8 No sé=9
	40.	Ocupación de la madre	Profesional empleada=1 No profesional empleada=2 Labores del hogar=3 Técnica=4 Desempleada=5 Jubilada=6 Comercio informal=7 Negocio particular=8 No sé=9
V Datos culturales	41.	Dominio de lengua extranjera	Sí=1 No=2 Medianamente=3
	42.	Lengua extranjera dominada	No responde=. Inglés=1 Francés=2 Alemán=3 Portugués=4 Mandarín=5 Otros=6
	43.	Viajes internacionales	Sí=1 No=2
	44.	Frecuencia viajes internacionales	No responde=. Uno al año=1 Dos al año=2 Tres al año=3 Aproximadamente uno cada dos años=4 Otros=5

	45.	Objetivo de viajes internacionales	No responde= Turismo=1 Estudio=2 Negocios=3 Otro=4
	46.	Actividades culturales hechas en los últimos seis meses	(Pregunta de múltiples opciones de respuesta, a cada opción se le asigna un número y la presencia o no se determina con sí o no) 1. Asistir a teatro u ópera/Sí=1-No=2 2. Asistir a conciertos/Sí=1-No=2 3. Asistir a recitales de poesía/Sí=1-No=2 4. Asistir a espectáculos de danza/Sí=1-No=2 5. Escuchar cuenteros/Sí=1-No=2 6. Ir al circo/Sí=1-No=2 7. Visitar algún museo o casa de la cultura/Sí=1-No=2 8. Asistir a alguna exposición de pintura, fotografía o escultura/Sí=1-No=2 9. Asistir a corridas de toros, peleas de gallos, corralejas/Sí=1-No=2 10. Visitar ferias y exposiciones artesanales/Sí=1-No=2 11. Ir a cine/Sí=1-No=2 12. Ir a la biblioteca (no universitaria) /Sí=1-No=2 13. Visitar parques temáticos/Sí=1-No=2 14. Ninguna/Sí=1-No=2 15. Otros/Sí=1-No=2
	47.	Recursos disponibles	(Pregunta de múltiples opciones de respuesta, a cada opción se le asigna un número y la presencia o no se determina con sí o no) 1. Computador/Sí=1-No=2 2. Obras literarias/Sí=1-No=2 3. Revistas o periódicos/Sí=1-No=2 4. Enciclopedias/Sí=1-No=2 5. Diccionarios/Sí=1-No=2 6. Acceso a Internet/Sí=1-No=2 7. Otro /Sí=1-No=2
	48.	Biblioteca personal	Sí=1 No=2
	49.	Número de libros que conforman biblioteca personal	1 a 10=1 11 a 25=2 25 a 50=3 51 a 100=4 Más de 100=5
	50.	Número de textos leídos al mes	Ninguno=1 Uno=2 Dos=3 Tres=4 Más de tres=5
	51.	Gustos lectores	(Pregunta de múltiples opciones de respuesta, a cada opción se le asigna un número y la presencia o no se determina con sí o no) 1. Superación personal o autoayuda/Sí=1-No=2 2. Sagas/Sí=1-No=2

		<p>3. Religiosos o bíblicos/Sí=1-No=2</p> <p>4. Científicos o técnicos/Sí=1-No=2</p> <p>5. Narrativa/Sí=1-No=2</p> <p>6. Poesía/Sí=1-No=2</p> <p>7. Textos dramáticos o teatro/Sí=1-No=2</p> <p>8. Biográficos/Sí=1-No=2</p> <p>9. Artísticos/Sí=1-No=2</p> <p>10. Políticos/Sí=1-No=2</p> <p>11. No leo libros diferentes a los académicos/Sí=1-No=2</p> <p>12. Otro/Sí=1-No=2</p>
52.	Frecuencia de lectura de textos no académicos	<p>Diariamente=1</p> <p>Entre tres y cuatro veces a la semana=2</p> <p>Dos veces a la semana=3</p> <p>Una vez a la semana=4</p> <p>Dos veces al mes=5</p> <p>Una vez al mes=6</p> <p>Una vez al año=7</p> <p>No acostumbro a leer textos diferentes a los académicos=8</p>
53.	Medio de lectura	<p>En versión física o impresa=1</p> <p>En versión digital=2</p> <p>En las dos versiones=3</p>
54.	Lectura de revistas o periódicos	<p>Sí=1</p> <p>No=2</p>
55.	Secciones de revistas o periódicos de mayor agrado	<p>(Pregunta de múltiples opciones de respuesta, a cada opción se le asigna un número y la presencia o no se determina con sí o no)</p> <p>1. Deportes /Sí=1-No=2</p> <p>2. Entretenimiento/Sí=1-No=2</p> <p>3. Judicial/Sí=1-No=2</p> <p>4. Editorial/Sí=1-No=2</p> <p>5. Columnas/Sí=1-No=2</p> <p>6. Economía/Sí=1-No=2</p> <p>7. Clasificados/Sí=1-No=2</p> <p>8. Internacional /Sí=1-No=2</p> <p>9. Nacional/Sí=1-No=2</p> <p>10. Otros/Sí=1-No=2</p>
56.	Frecuencia de lectura de revistas o periódicos	<p>No responde=.</p> <p>Diariamente=1</p> <p>Aproximadamente dos veces a la semana=2</p> <p>Una vez a la semana=3</p> <p>Dos veces al mes=4</p> <p>Una vez al mes=5</p> <p>Una vez al año=6</p>
57.	Lectura de revistas o periódicos por algún miembro familiar	<p>Sí=1</p> <p>No=2</p> <p>No sé=3</p>
58.	Frecuencia de compra de revistas o periódicos	<p>Diariamente=1</p> <p>Una vez a la semana=2</p> <p>Más de dos veces por semana=3</p> <p>Una vez al mes=4</p> <p>Una vez cada seis meses=5</p> <p>Una vez al año=6</p>

			No compramos revistas o periódicos=7
	59.	Promedio de inversión para actividades	(Pregunta de múltiples opciones de respuesta, a cada opción se le asigna un número como se especifica a continuación) Menos de \$50.000=1 Entre \$50.000 y \$100.000=2 Entre \$100.000 y \$300.000=3 Entre \$300.000 y \$500.000=4 Entre \$500.000 y \$1.000.000=5 Más de \$1.000.000=6 NA=7 a. Compra de periódicos o revistas b. Compra de libros c. Asistencia a teatro, cine, conciertos u otros eventos culturales d. Estudios complementarios como aprendizaje de una segunda lengua e. Viajes nacionales f. Viajes internacionales

Anexo C. Rúbrica para evaluar el cuestionario por parte de los jueces expertos

Respetado doctor, cordial saludo,

Conocedores de su trayectoria investigativa en el campo del lenguaje, deseáramos contar con su valiosa experiencia para evaluar el siguiente instrumento de recolección de información. Se trata de un cuestionario que hace parte del proyecto de investigación titulado “Análisis sociolingüístico en la producción de textos argumentativos: estudio de caso en la Universidad Industrial de Santander”. Este proyecto de investigación se adelanta en el marco del Doctorado en Lingüística de la Universidad de Antioquia dentro del grupo de investigación Grupo de Estudios Lingüísticos Regionales (GELIR).

Los objetivos centrales del trabajo son:

Objetivos generales:

Identificar y analizar la influencia de las variables sociales: estrato, género y edad en los procesos de construcción de textos académico-argumentativos de estudiantes de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander.

Comparar los cambios que se generan en la producción de textos académico-argumentativos a partir de una intervención teórico-metodológica con un grupo experimental.

Objetivos específicos:

Describir, mediante una prueba escrita, las estrategias discursivas empleadas por los estudiantes en la producción de textos argumentativos (diagnóstico).

Analizar las diferencias en relación con la estructura textual: el tipo de disputa, la clase de argumento y la fuerza argumentativa de acuerdo con las variables seleccionadas.

Proponer un modelo teórico-metodológico para orientar la producción de textos argumentativos en la universidad.

El cuestionario será suministrado a los estudiantes con el fin de conocer datos sobre sus condiciones sociales, familiares, económicas y culturales. Consta de 57 preguntas organizadas en cinco núcleos: I Datos personales, II Datos académicos, III Datos familiares; IV Datos de los padres y V Datos de culturales. Usted recibirá tanto el cuestionario como una tabla en la que se especifican los cinco factores, el número de la pregunta y dos escalas de 1 a 5 (siendo 1 el valor más bajo y 5 el valor más alto) para evaluar en cada pregunta dos criterios: la pertinencia y la adecuación.

La evaluación de la pertinencia tiene que ver con el hecho de que la pregunta esté relacionada con los objetivos, la hipótesis y la pregunta de investigación de este trabajo. La evaluación de la adecuación se refiere a que la redacción como el vocabulario sean ajustados a la población que recibirá este instrumento: estudiantes universitarios de quinto semestre de licenciatura.

De igual manera, al frente de cada pregunta hallará un espacio en blanco para que, si considera necesario, escriba sus comentarios o sugerencias. Al final de todo el instrumento también encontrará un espacio para que haga la evaluación global del cuestionario.

Agradecemos evaluar cada una de las preguntas del cuestionario en la siguiente rúbrica.

Rúbrica de evaluación

Factor	Ítem o pregunta	Pertinencia					Adecuación					Comentarios, recomendaciones o sugerencias por pregunta
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
I. Datos personales	1											
	2											
	3											
	4											

Factor	Ítem o pregunta	Pertinencia					Adecuación					Comentarios, recomendaciones o sugerencias por pregunta
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
	5											
	6											
	7											
II. Datos académicos	8											
	9											
	10											
	11											
	12											
	13											
	14											
	15											
	16											
	17											
	18											
	19											
	20											
	21											
	22											
	23											
	24											
	25											
26												
III Datos familiares	27											
	28											
	29											
	30											
	31											
	32											
	33											
	34											
	35											
	36											
	37											
IV Datos de los padres	38											
	39											
	40											
	41											

Anexo D. Concepto evaluador E1

Rúbrica de evaluación

Factor	Ítem o pregunta	Pertinencia					Adecuación					Comentarios, recomendaciones o sugerencias por pregunta
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
I. Datos personales	1					X			X			Se colige que la pregunta se orienta al género y no al sexo, sin embargo, es preciso considerar las formas como se puede interpretar "No binario", considero que puede ser confuso.
	2					X					X	
	3					X					X	
	4					X					X	
	5					X			X			Colombia es un país muy diverso, incluso al interior de las regiones geográficas. Por lo anterior, recomiendo dejar solo el departamento y el municipio. Además, para disminuir el número de preguntas del cuestionario porque en últimas 6 y 7 ubican en una región.
	6					X					X	
	7								X			Tanto para 6 como para 7 y 8 se podría utilizar la opción de las encuestas digitales que ya tiene las bases con los nombres de los departamentos y municipios de Colombia.
II. Datos académicos	8					X			X			Se pregunta por "ciudad" y después por otros entornos que no son necesariamente urbanos. Sugiero interrogar por el municipio que es lo relevante de esta pregunta.
	9					X					X	
	10					X			X			Confirmar si "público" o "privado" corresponde a una "modalidad" o a un carácter de las instituciones escolares. La nota al pie del cuestionario confirma que modalidad refiere algo distinto.
	11					X			X			Por la nota al pie, no debería preguntarse por tipo de educación sino por modalidad, con la explicación dada.
	12					X			X			Esta pregunta presupone que todos pagaron mensualidades, cuando en los públicos no suele ocurrir. Por tanto, primero sería necesario indagar si debió pagar o no.
	13					X						X

Factor	Item o	Pertinencia			Adecuación			Comentarios, recomendaciones o sugerencias por pregunta	
	14				X			X	
	15				X			X	
	16				X			X	
	17				X			X	
	18				X			X	
	19				X			X	
	20				X			X	
	21				X			X	
	22				X			X	
	23				X		X		Confirmar si los estudios técnicos hacen parte de los superiores. Creo que no. Además, una opción de esta pregunta se repite con una opción de la anterior 22. Creo que lo relevante en esta pregunta es saber el área o programa porque la pregunta anterior ya resuelve si los estudios fueron superiores.
	24				X		X		La opción 3 se repite en la 22.
	25				X			X	
	26				X			X	
III Datos familiares	27				X			X	
	28				X			X	
	29				X		X		El concepto de hogar es muy sesgado. Es necesario confirmar el propósito de las preguntas 27 y 29. ¿La idea es conocer con quiénes el estudiante comparte su espacio de habitación?
	30				X		X		Reitero, en la actualidad el concepto de hogar es confuso. Es necesario mejorar la manera de indagar por el origen de los recursos económicos.
	31				X			X	
	32				X		X		Núcleo familiar y hogar son términos muy problemáticos. Presento la misma sugerencia hecha en la 30.
	33				X		X		La noción de estrato en Colombia no aplica para personas sino para las viviendas, por tanto, el "tu" no es pertinente. Esta pregunta debería ubicarse junto a las que indagan por la vivienda y cuestionar por el estrato de la vivienda en la cual reside de forma permanente.
	34		X				X		Las preguntas 34 a 37 plantean un salto temático considerable respecto al entorno social de los estudiantes indagados. Considero necesario una agrupación distinta de las preguntas o categorías, por ejemplo, de la 34 a la 37 se podrían reubicar en datos de los padres o en datos culturales respecto a la lectura y la escritura.
	35		X				X		
	36		X				X		
	37		X				X		

Factor	Ítem o pregunta	Pertinencia				Adecuación				Comentarios, recomendaciones o sugerencias por pregunta
IV Datos de los padres	38				X			X		De la 38 a la 43 se asume que los encuestados tienen padre y madre, lo cual es un error. Sería necesario indagar por las personas encargadas de la crianza o acompañamiento educativo desde la infancia y por el estado educativo de esas personas.
	39				X	X				Mezcla varias categorías de análisis en las opciones de respuesta. Mejorar.
	40				X	X				Mezcla varias categorías de análisis en las opciones de respuesta. Mejorar.
	41				X		X			Mezcla varias categorías de análisis en las opciones de respuesta. Mejorar.
	42						X			Mezcla varias categorías de análisis en las opciones de respuesta. Mejorar.
	43						X			Mezcla varias categorías de análisis en las opciones de respuesta. Mejorar.
V Datos culturales	44				X		X			¿Los términos son "dominio", "segunda lengua"? Aclarar.
	45				X		X			Considerar la sugerencia anterior.
	46			X					X	
	47		X						X	Revisar la pertinencia de esta pregunta respecto al objetivo del proyecto.
	48		X						X	Revisar la pertinencia de esta pregunta respecto al objetivo del proyecto.
	49			X			X			Revisar la pertinencia de esta pregunta respecto al objetivo del proyecto. Además, las opciones de respuesta son muy limitadas.
	50				X		X			¿Hogar o espacio de habitación? Aclarar.
	51				X		X			La pregunta presupone que el sujeto cuenta con biblioteca personal.
	52				X		X			
	53				X		X			Respecto a las preferencias de lectura, ¿solo se indagará por libros? Creo que sería importante considerar campos temáticos, géneros y diversos medios.
	54				X		X			De la 54 a la 57 es necesario lograr una agrupación de las preguntas de acuerdo con las categorías de análisis del proyecto. Llama la atención que el proyecto se orienta a la producción de textos argumentativos (¿orales y escritos?) pero no se indaga nada al respecto, tampoco se pregunta por la escritura.
55				X		X				
56				X		X				
57				X		X				

Observaciones, sugerencias o recomendaciones generales

No conozco el proyecto de investigación en profundidad, pero por los objetivos generales y específicos, considero

que el cuestionario requiere de un mejoramiento considerable para que la información aporte al estudio.

Firma:

Luis Fdo Arévalo V.

Fecha: 18 de noviembre de 2019.

Muchas gracias por su valiosa colaboración

Anexo E. Concepto del evaluador E2

Rúbrica de evaluación

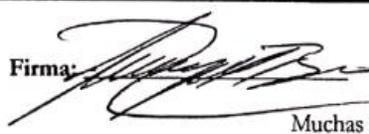
Factor	Ítem o pregunta	Pertinencia					Adecuación					Comentarios, recomendaciones o sugerencias por pregunta
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
I. Datos personales	1				X		X	X				¿Hay certeza de que la categoría "No binario" es clara?
	2				X					X		
	3				X					X		
	4				X					X		
	5				X					X		
	6				X					X		
	7				X					X		
II. Datos académicos	8				X					X		
	9				X					X		
	10				X					X		
	11				X					X		Entiendo que la educación formal conduce a título. Debería verificarse esto y asegurarse a
	12				X					X		la nota al pie.
	13				X					X		
	14				X					X		
	15				X					X		
	16				X					X		
	17				X					X		
	18				X					X		¿No se supone que el instrumento se aplica a estudiantes de quinto semestre? Si no es así, no tenga en cuenta este comentario.

Factor	Item o	Pertinencia					Adecuación					Comentarios, recomendaciones o sugerencias por pregunta
	19					X					X	
	20					X					X	
	21					X					X	Se supone que ellos diligenciarán este cuestionario en la asignatura base redactar el texto académico.
	22					X					X	
	23					X					X	
	24					X					X	
	25					X					X	Es probable que mienten sobre esta dato. Supongo que su presencia está sólo contemplar el riesgo de desvinción por este posible dato.
III Datos familiares	26					X					X	
	27					X					X	
	28					X					X	
	29					X					X	
	30					X					X	
	31					X					X	
	32					X					X	
	33					X					X	¿Por qué no los separan en los seis estratos?
	34					X					X	Ambigua. Da a entender los datos: que leen en grupo o que la en la familia (cada miembro lee)
	35					X					X	
V Datos de los padres	36					X					X	
	37					X					X	
	38					X					X	
	39					X					X	
	40					X					X	
	41					X					X	
	42					X					X	
V Datos	43					X					X	
	44					X					X	por precisión conceptual, yo sugiero preguntar por "lengua extranjera".

Factor	Item o	Pertinencia	Adecuación	Comentarios, recomendaciones o sugerencias por pregunta
	46	X	X	
	47	X	X	
	48	X	X	
	49	X	X	
	50	X	X	
	51	X	X	Si hay "D" libros, no hay biblioteca.
	52	X	X	
	53	X	X	
	54	X	X	
	55	X	X	
	56	X	X	
	57	X	X	

Observaciones, sugerencias o recomendaciones generales

Considero que el instrumento es adecuado para el tema y los propósitos de la investigación.

Firma:  Fecha: 14 de Noviembre de 2019.

Muchas gracias por su valiosa colaboración

Anexo F. Concepto del evaluador E3

Rúbrica de evaluación

Factor	Ítem o pregunta	Pertinencia					Adecuación					Comentarios, recomendaciones o sugerencias por pregunta
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
I. Datos personales	1	X							X			No binario ¿Saben lo que es?
	2	X									X	
	3	X									X	El sistema colombiano solamente reconoce 2 estados civiles: soltero y casado.
	4	X									X	Sugiero disposición vertical, opción 1 y 2; y en 2 colocar "cual" al frente.
	5	X									X	¿Cómo lo resuelves si el encuestado tienen otra nacionalidad?
	6	X									X	
	7	X									X	Es un poco confuso. Requiere mucha atención de quien responde.
II. Datos académicos	8				X						X	1. ¿Cuál se refiere al ítem 5 o al 6?. De nuevo veo pertinente hacerlo en forma vertical para tener la opción cual al frente del ítem exacto.
	9				X						X	
	10				X						X	
	11				X						X	
	12				X						X	
	13				X						X	
	14				X						X	
	15				X						X	
	16				X						X	
	17				X						X	
	18				X						X	
	19				X						X	
	20				X						X	
	21				X						X	
	22				X						X	
23				X						X	4. No cursé estudios superiores previos. ¿Si ya respondió en 22, por qué se incluye esta opción?	

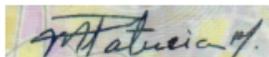
Factor	Ítem o	Pertinencia			Adecuación			Comentarios, recomendaciones o sugerencias por pregunta
	24			X			X	
	25			X			X	
	26			X			X	
III Datos familiares	27			X			X	
	28			X			X	
	29			X			X	
	30			X			X	
	31			X			X	
	32			X			X	
	33			X			X	
	34			X			X	
	35			X			X	Sugiero: Responda esta pregunta solamente si respondió afirmativamente el 34. Y elimine la opción ya respondida en 34 (No)
	36			X			X	
	37			X			X	
IV Datos de los padres	38			X			X	
	39			X			X	
	40			X			X	
	41			X			X	
	42			X			X	
	43			X			X	
V Datos culturales	44				X		X	
	45				X		X	De nuevo: el ítem 8 ya se respondió en 44
	46				X		X	
	47				X		X	
	48				X		X	El ítem 4. Ya se respondió en 47
	49				X		X	
	50				X		X	
	51				X		X	
	52				X		X	
	53				X		X	
	54				X		X	
	55				X		X	
	56				X		X	Ítem 10: ya se preguntó en 55.
	57				X		X	

Observaciones, sugerencias o recomendaciones generales

Observo una pertinencia progresiva en cuanto a los factores que se van a tener en cuenta. De tal manera que considero más pertinente el factor cultural para el fortalecimiento de la argumentación. En ese sentido, veo que los datos personales deben tomarse efectivamente, pero no deben hacer parte de las variables a tener en cuenta frente a los objetivos. Los datos personales son fundamentales para el registro estadístico y deben tomarse en ese sentido.

Sin embargo, considero que la variable de edad siempre es un ítem que se cruza con otros para obtener resultados.

Por otro lado, veo repetidas algunas preguntas, en el sentido en que ya se han formulado en la anterior. Se pueden reformular en un único ítem con la opción para afirmativo y para negativo. Ejemplo el ítem 45 frente al afirmativo del 44. Sugiero reformular la pregunta para contestar el 45 solamente en caso afirmativo de la anterior y así evitar la reiteración de respuesta.

Firma:**Fecha:** Noviembre 15 de 2019

Muchas gracias por su valiosa colaboración

Anexo G⁹. Recomendaciones dadas en la prueba piloto

R1

Apuntes sobre el cuestionario

Pregunta 31: tener en cuenta si el estudiante también es una de las personas que aporta económicamente.

Pregunta 37: agregar una opción que sea otros para las personas que cursaron carreras con La Policía u otras entidades.

Pregunta 55: hay una opción 10 que no sé qué significa.

Pregunta 56: hay una opción 7 que no sé qué significa.

Pregunta 59: en el cuadro solo especifica que es el núcleo familiar quien hace estos gastos, pero no aparece la opción en la se pueda decir que solo es el estudiante quien realiza estos gastos.

Me parece que está muy bien elaborado. Sin embargo, excluye un poco a los estudiantes que suplen la mayoría de sus gastos.

R10

Evaluación-cuestionario

-María Alejandra Mendoza

Pregunta 3. No está la opción para 18 años.

Pregunta 11. Se saltó una "l" al decir formal al final del párrafo de explicación.

Pregunta 13. Valor mensual de pago de pensión mensual suena redundante.

Me obliga a responderla aunque seleccioné colegio público.

Preguntas 24 y 25. Me obliga a responder aunque seleccioné "no".

Pregunta 30. La pregunta resulta un poco confusa. Sería mejor solo escribir con cuántas personas compartes tu residencia actual (incluido tú).

Pregunta 35. "no tengo papá" puede abarcarse en la opción de "no sé".

⁹ Presentamos aquí algunos ejemplos, en la carpeta de Anexos podemos encontrar las 14 recomendaciones recopiladas: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1Je91w7WVMh9aqGaqZiTOP_NgkMp9jNdN

Anexo H¹⁰. Consentimientos informados



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



Consentimiento informado

Con la firma del siguiente documento manifiesto que he sido informado de la naturaleza del estudio adelantado por Karime Vargas Cáceres CC. 63550585 de Bucaramanga. Declaro que he sido notificado de los objetivos de la investigación y que mi interés en participar es libre y voluntario. Autorizo el tratamiento de la información que suministre a lo largo del estudio con fines exclusivamente académicos siempre y cuando mis datos personales se mantengan en el anonimato.

Nombre: Melany Gamba Villamizar Documento de identidad: C.C. 1232395070.
Firma: [Firma] Fecha: 03 / 10 / 2019



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



Consentimiento informado

Con la firma del siguiente documento manifiesto que he sido informado de la naturaleza del estudio adelantado por Karime Vargas Cáceres CC. 63550585 de Bucaramanga. Declaro que he sido notificado de los objetivos de la investigación y que mi interés en participar es libre y voluntario. Autorizo el tratamiento de la información que suministre a lo largo del estudio con fines exclusivamente académicos siempre y cuando mis datos personales se mantengan en el anonimato.

Nombre: Mayra Alexandra Nova Diaz Documento de identidad: C.C. 1007414534
Firma: Mayra A. Nova Fecha: 03/10/2019



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



Consentimiento informado

Con la firma del siguiente documento manifiesto que he sido informado de la naturaleza del estudio adelantado por Karime Vargas Cáceres CC. 63550585 de Bucaramanga. Declaro que he sido notificado de los objetivos de la investigación y que mi interés en participar es libre y voluntario. Autorizo el tratamiento de la información que suministre a lo largo del estudio con fines exclusivamente académicos siempre y cuando mis datos personales se mantengan en el anonimato.

Nombre: Karen Alejandra Gómez Jerez Documento de identidad: 1005334660
Firma: Karen Alejandra Gómez Jerez Fecha: 3 de Octubre 2019



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



Consentimiento informado

Con la firma del siguiente documento manifiesto que he sido informado de la naturaleza del estudio adelantado por Karime Vargas Cáceres CC. 63550585 de Bucaramanga. Declaro que he sido notificado de los objetivos de la investigación y que mi interés en participar es libre y voluntario. Autorizo el tratamiento de la información que suministre a lo largo del estudio con fines exclusivamente académicos siempre y cuando mis datos personales se mantengan en el anonimato.

Nombre: Karen Dayana Landczabal Sindona Documento de identidad: 1005109436
Firma: [Firma] Fecha: 03/10/2019

¹⁰ El resto de los consentimientos informados firmados los podemos encontrar en la carpeta de Anexos

Anexo I¹¹. Corpus

T1

El conocimiento bajo la producción

Se han presentado dos situaciones que presentan una postura frente al ejercicio docente. La primera, resalta la inútil remuneración económica que reciben los profesores, algunas imágenes resaltan la literatura, para su sustento diario; además, se muestra un comentario en donde se estima a la ingeniería sobre la docencia. La segunda, permite observar juicios despectivos ante las manifestaciones sociales de los sindicatos, movimientos que tienen el propósito de defender al trabajador, en este caso el docente, y buscar una mayor remuneración.

Ahora bien, cada una de las situaciones presentadas se encuentran en extremos irracionales que se alejan de la realidad. Por un lado, el sustento que recibe un profesor es relativo a su recorrido y producción profesional; bien puede recibir un sueldo insuficiente y tener que recurrir a laborar en más de un lugar, o bien puede ganar millones por la cantidad de producción de artículos o libros que han sido publicados en revistas científicas. No obstante, es indispensable resaltar que estos sueldos, para un profesor cátedra promedio (que carece de los beneficios de los profesores planta -minoría-), son desiguales si se ve el servicio que se ofrece.

Por otro lado, respecto a la segunda situación presentada, las manifestaciones sociales no son símbolo de vagancia, supercherías o inclinaciones izquierdistas extremas; al contrario, estos movimientos expresan un inconformismo ante el mal uso del gobierno y dan voz a las necesidades de una comunidad en particular. Contrapuesto a lo que el colombiano trabajador promedio piensa, el pueblo no está para servir al Estado, sino que el Estado debe servir al pueblo. No es posible construir una polis con desigualdades sociales que exaltan la labor de un ingeniero por llenar de concreto el mundo, y desprecian al que procura contribuir a la construcción del conocimiento y la humanidad: el docente.

En otro orden de ideas, cabe preguntar ante las situaciones presentadas, ¿qué es lo relevante para la sociedad, hoy? ¿qué se considera por desarrollo? El concreto y el trabajo sin descanso han reemplazado a la naturaleza y el conocimiento. Aún cuando en la ley, en el Estado ideal, o incluso la economía con el “desarrollo sostenible” se busca tener una equidad, igualdad, aceptación, cuidado ecológico; socialmente se depende del concreto, se juzga lo diferente, y el consumo es excesivo. Ya no importa conocer, ni vivir en armonía; lo importante es producir y seguir servilmente al Estado que nos nutre con si insuficiente ayuda.

¹¹ Cada una de las piezas del corpus las hallaremos en la carpeta de Anexos

T2**Profe, ¿por qué eres así?**

Partiendo de los memes que circulan en las redes sociales y los diferentes comentarios que se han dado respecto a las exigencias de los profesores llevadas a paro donde se habla de la labor docente de manera despectiva, se presenta a continuación razones por las cuales se está en desacuerdo con este tipo de comentarios.

En primer lugar, se tilda a los profesores de “vagos” porque, en algunos casos, estos profesores no fueron los mejores estudiantes. No obstante, muchos llegan a acogerse en una licenciatura cuando ven que hay diferentes maneras de impartir la educación, maneras diferentes a las que ellos tuvieron en su proceso de aprendizaje y, de esta manera, logran transgredir estos estilos tradicionales y llevar más allá la labor docente. Por otro lado, se dice que los profesores son “vagos” porque “les dejan todo el trabajo a los alumnos”, pero hay que tener presente que algunos modelos de enseñanza se centran en dar rienda suelta a que el alumno experimente por sí mismo y plantean al profesor en un rol diferente, ya no siendo el protagonista del proceso de aprendizaje. Tomando como referencia el comentario acerca de la comparación entre una ingeniería y una licenciatura, cabe destacar que en las ingenierías las humanidades se ven renegadas y, si bien desde este ámbito se ve todo de una manera más comercial, no tienen la misma visión que se forja en un estudiante de licenciatura, la criticidad de la mano de la sensibilidad que es lo que muchas veces hacen a un buen profesor. No basta saber los contenidos, hay que saber qué conllevan estos y de qué maneras se pueden llevar al aula para hacer el proceso óptimo. Por último, respecto al paro docente, los profesores no cesan actividades por mediocridad y pereza. Curioso es el comentario “para que el país progrese se debe trabajar...”, pero, ¿trabajar bajo qué condiciones? Lo que pelean los profesores es el bienestar y la integridad de la educación de los hijos de las personas que tanto los insultan. Si compro una blusa y esta sale defectuosa, iré a reclamar, pues es mi dinero. Así pues, si pago mis impuestos, lo mínimo que se espera es una educación de calidad.

En conclusión, las críticas hechas no tienen fundamentos válidos y se limitan a manejar premisas creadas por una sociedad que solo le importa “trabajar” sin importar la calidad.

T3

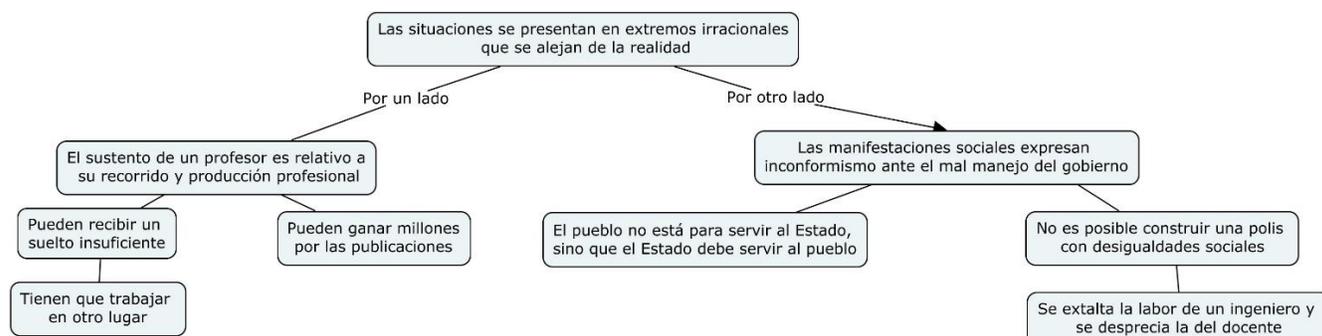
Partiendo de los Memes presentados anteriormente, se tendrá en cuenta que son puntos de vista plasmados a modo de mofa, sin embargo, contienen una realidad latente. En primer lugar, se puede apreciar en el Meme 1 como la carrera de licenciatura esta devaluada y evidencia la falta de remuneración que tiene, logrando así que estudiantes próximos a la educación superior no la quieran elegir. En segundo lugar, se tomará en relación el Memes 2 y el Meme 3, ya que en esencia se refieren a una vida holgazana del profesor, el primer Meme muestra de forma clara como un estudiante que no ha mostrado a lo largo de la academia una responsabilidad llega a ser docente, dando indicios que quienes eligen las licenciaturas son estudiantes que lo hacen por última opción y serían los “vagos” del colegio, ahora bien, en el Meme 3 reitera el hecho de que el docente será un vago por el hábito que ha construido con anterioridad, siendo esto totalmente falso, se puede apreciar en las licenciaturas de la UIS que un estudiante se esfuerza por adquirir diversos conocimientos y aprende lo necesario para poder ser un docente óptimo.

Por otra parte, los comentarios de Facebook presentados con antelación, muestran de forma contundente el pensamiento que muchos ciudadanos tienen sobre los docentes y la forma en como son juzgados. Una muestra de ello es el comentario presentado del ingeniero que asume que al estudiar dos años de pedagogía puede llegar ser un docente excelente, sin caer en la cuenta que al hacer ese tipo de crítica muestra la incompetencia que tiene.

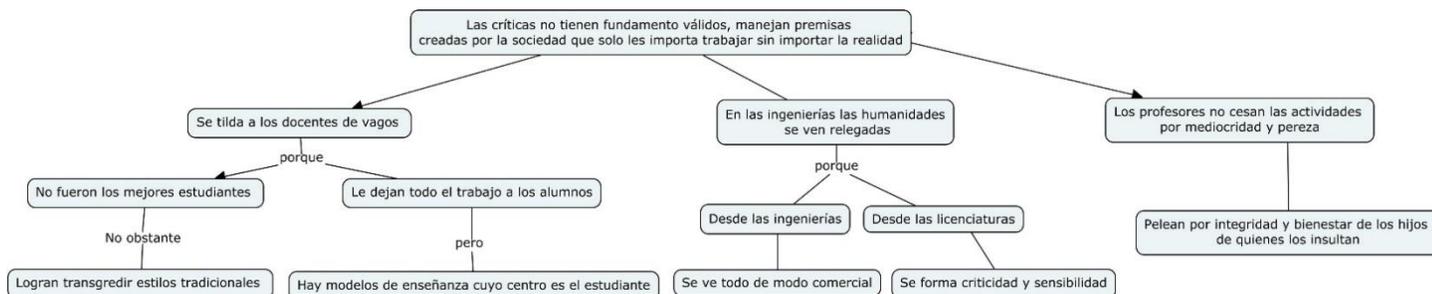
Los docentes en Colombia, además de no presentar un salario digno se les privan en ciertas ocasiones derechos tan fundamentales como son los de la salud, el docente tiene un rol muy importante en la vida de un niño, forma parte del crecimiento de él, logra que el niño sea un individuo crítico y activo en la sociedad. Sin embargo, los receptores de todas estas situaciones sólo piensan que los profesores hacen esto para no trabajar y no es verdad, los docentes como cualquier otro ciudadano es un ser humano, pero a diferencia de los otros él lucha por la educación. A modo de conclusión, en la actualidad se presentan de forma reiterada comentarios negativos sobre la docencia y es algo que no se puede evitar, pero sí se puede enseñar que la docencia es una carrera muy importante que seguirá luchando hasta poder alcanzar un trato digno.

Anexo J¹². Esquematizaciones textos argumentativos

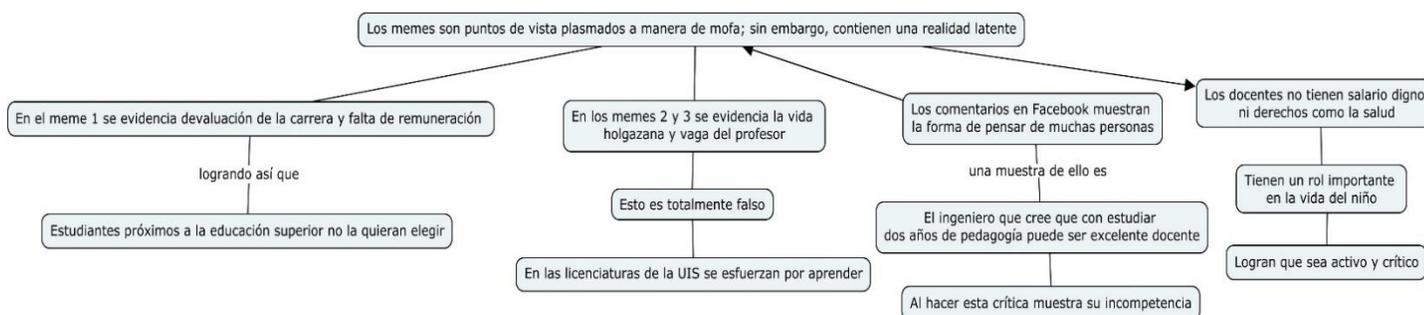
T1



T2



T3



¹² Encontraremos el resto de las esquematizaciones en la carpeta de Anexos.

Anexo K. Relación entre reglas de argumentación y falacias argumentativas

