

Afianzamiento de las habilidades argumentativas de jóvenes universitarios noveles en Envigado

David Alberto Londoño-Vásquez *Ph. D.*^a

Institución Universitaria de Envigado, Colombia

✉ dalondono@correo.iue.edu.co

Resumen (analítico)

Este artículo presenta los resultados de una investigación postdoctoral cuyo objetivo fue afianzar las habilidades argumentativas de jóvenes universitarios del primer semestre de una facultad en Envigado (Colombia), dados los bajos niveles identificados en semestres anteriores. Para ello, se realizó una investigación cualitativa, hermenéutico-comprensiva, apoyada en herramientas de estadística descriptiva. Se hicieron pruebas de entrada y salida a los participantes. Se diseñaron seis talleres a partir de los resultados de la prueba de entrada. Cada taller requería de un entregable. La intervención se realizó bajo el marco de la lingüística textual, el análisis crítico del discurso y la argumentación pragmatológica. Aquellos que participaron activamente en los talleres propuestos afianzaron sus habilidades argumentativas considerablemente y, según las participantes entrevistadas, reconocen su utilidad en tareas académicas y en la participación ciudadana.

Palabras clave

Falacias argumentativas; habilidades argumentativas; lectura crítica y producción textual.

Thesaurus

Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Londoño-Vásquez, D. A. (2023). Afianzamiento de las habilidades argumentativas de jóvenes universitarios noveles en Envigado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(1), 1-25. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.21.1.5590>

Historial

Recibido: 09.06.2022

Aceptado: 10.08.2022

Publicado: 30.09.2022

Información artículo

La investigación se realizó en el curso postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales (Colombia), Clacso, Flacso (Argentina), Colegio de la Frontera Norte (México), Universidad Pontificia Católica de Sao Pablo (Brasil) y Universidad Nacional de Lanús (Argentina). La investigación se denominó *Afianzamiento de las habilidades argumentativas de los jóvenes universitarios de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado* y se realizó entre julio de 2021 y junio de 2022. **Área:** ciencias de la educación. **Subárea:** educación general.

Strengthening argumentative skills in young university first-year students in Envigado

Abstract (analytical)

This paper presents the results of a postdoctoral research whose objective was to strengthen young university first-year students' argumentative skills in a school in Envigado (Colombia), because of the low levels identified in prior semesters. Therefore, qualitative hermeneutics-comprehensive research supported in descriptive statistics was done. Entry and exit tests to participants were carried out. 6 workshops were designed based on the entry test results. Each workshop required a class product. Intervention was proposed from text linguistic, critical discourse analysis and pragma-dialectic argumentation. Those students who participated actively in the workshops significantly strengthened their argumentative skills and, as some interviewees mentioned, they recognized these skills use in academic tasks and citizenship participation.

Keywords

Argumentative fallacies; argumentative skills; critical reading; and text production.

Consolidação das habilidades argumentativas de novos estudantes universitários em Envigado


Resumo (analítico)

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de pós-doutorado cujo objetivo foi fortalecer as habilidades argumentativas de jovens universitários do primeiro semestre de uma faculdade de Envigado (Colombia), dados os baixos níveis identificados nos semestres anteriores. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, hermenêutica-abrangente, apoiada em ferramentas estatísticas descritivas. Os participantes foram testados para entrada e saída. 6 workshops foram concebidos com base nos resultados do teste de admissão. Cada workshop exigia uma entrega. A intervenção foi realizada no quadro da linguística textual, da análise crítica do discurso e da argumentação pragmatialética. Aqueles que participaram ativamente das oficinas propostas fortaleceram consideravelmente suas habilidades argumentativas e, segundo os entrevistados, reconhecem sua utilidade nas tarefas acadêmicas e na participação cidadã.

Palavras-chave

Falácias argumentativas; habilidades argumentativas; leitura crítica e produção textual.

Información autor

[a] Profesor titular de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y Educación de la Institución Universitaria de Envigado. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde y la Universidad de Manizales.  0000-0003-1110-7930. H5: 23. Correo electrónico: dalondono@correo.iue.edu.co

Introducción

Latinoamérica es un continente con representativos matices culturales, económicos y sociales (Zapata, 2018), los cuales afectan, en diversas formas, los procesos educativos en educación primaria (Gutiérrez & Riquelme, 2020), secundaria (Narváez & Obando, 2021) y universitaria (Aguirre *et al.*, 2018). Esta relación sociocultural con la educación ha sido centro de interés investigativo, especialmente en los últimos 40 años (Díaz *et al.*, 2020; Gillen, 2000; Higgins *et al.*, 1985; Mejía *et al.*, 2013; Warschauer, 2006). Ello ha permitido identificar qué aspectos de interés pueden tener una influencia sobre la comprensión y producción textual, la asimilación de información multimodal y las diversas formas de aprendizaje, tales como el rol de los padres o las personas significativas (Vicente-Fernández *et al.*, 2020), el acceso a bibliotecas y centros deportivos (Sánchez & Santiago, 2018), el proyecto educativo institucional (Díaz & Torres, 2021), el empoderamiento en el aula (Asunción, 2019) y los códigos sociolingüísticos (Londoño & Bermúdez, 2018), entre otros.

Dentro de las relaciones anteriormente mencionadas, se enfatiza la dada entre el lenguaje, la familia y la educación (Bernstein, 2018). Allí se vislumbra cómo la formación de los padres o personas significativas a cargo del proceso de crianza y acompañamiento escolar (Flórez *et al.*, 2017) se transforma en un factor sociocultural que es significativo y se tiene en cuenta para analizar los resultados de las pruebas censales de los estudiantes tanto en la etapa de finalización de la secundaria como en la de admisión a las universidades públicas (Fajardo *et al.*, 2017). De igual forma, es evidente que el consumo familiar de libros y las prácticas lectoras y escriturales vernáculas en casa (Ávila & Mora, 2020), el empoderamiento de la participación en la toma de decisiones de los menores por parte de los adultos con base en argumentos (Novella *et al.*, 2016), entre otras, benefician los procesos educativos iniciales y propenden por afianzar el capital simbólico requerido en posteriores momentos de aprendizaje (Bourdieu, 2015).

En el tránsito del estudiante hacia la universidad se incrementan los requerimientos en habilidades comunicativas. Los profesores en los diferentes programas de pregrado suelen poner la atención en la argumentación, como la habilidad que debería estar más

desarrollada (Molina, 2017). Principalmente, porque se espera que los estudiantes estén en capacidad de emplear los conceptos disciplinarios respectivos a cada programa y discernir frente a estos, demostrando así el dominio sobre dichos conceptos y sobre las posibles relaciones de su aplicación en el entorno (Tuzinkiewicz *et al.*, 2018). Además, se considera que es la oportunidad para reaccionar frente algunas aseveraciones que puedan ser debatibles desde las diferentes condiciones sociales y culturales que conforman el contexto académico universitario de los estudiantes, condición que es deseable desde múltiples disciplinas y áreas del conocimiento, dado que se plantean como propósito la formación de profesionales críticos, autónomos y democráticos (Henaó *et al.*, 2017).

Estas habilidades argumentativas se fortalecen a partir de las comunicativas (Porras *et al.*, 2020) y del capital simbólico (Bourdieu, 2015) consolidado en las interacciones familiares, sociales y culturales (Narváez & Obando, 2021). De allí que vayan desde la posibilidad de identificar una manipulación discursiva hasta la develación de falacias argumentativas fosilizadas en los imaginarios cotidianos o la contraargumentación tanto oral como escrita de afirmaciones de orden ideológico, religioso o científico que permitan tal interpolación. Para ello, es significativo que se diferencien los tipos de significados y de textos con los cuáles se accede a la información, incluyendo aquellos que están disponibles en la red y no provienen de fuentes confiables (Cassany, 2003); que se esté en capacidad escribir con cohesión, coherencia, adecuación y corrección (De Beaugrande, 2011); comprender y producir diversos géneros textuales (Londoño & Uribe, 2021), incluyendo aquellos donde la argumentación hace parte de su superestructura (van Dijk, 2011); citar y referenciar las voces de los autores o identificar las fuentes de información utilizadas como garantes en la construcción del argumento (Sánchez, 2015); así como llegar a acuerdos a partir de lo planteado por los otros, siempre y cuando sea procedente (van Eemeren & Grootendorst, 2016), entre otras.

Las habilidades argumentativas pueden ser enunciadas desde diferentes preceptos teóricos o perspectivas epistémicas, centrándose en elementos retóricos que están conectados con aspectos como la capacidad de manejo del público, la puesta en escena y la manipulación discursiva (Mansfeld, 2018). Otros proponen el convencimiento como el objetivo esperado en el proceso argumentativo. Para ello, se requiere de una estructuración lógica del texto que permite analizar la conexión de lo enunciado con los garantes proporcionados y con las explicaciones o ejemplificaciones que lo atañen (Mootz, 2010). Finalmente, hay una apuesta pragmatológica que propende por llegar a acuerdos en el transcurso del intercambio de argumentos. Para ello, se definen los propósitos y la mo-

dalización discursiva que permite concentrarse en el análisis de los argumentos en pro de detectar falacias y fortalecer los respaldos a los enunciados con mayor calidad argumentativa (Van Eemeren *et al.*, 2009).

Desafortunadamente, en Colombia, las habilidades argumentativas con que los estudiantes noveles arriban a los programas universitarios no siempre son las esperadas, después de su trasegar por primaria y secundaria (Ruiz *et al.*, 2018). Según los resultados de las pruebas censales administradas por el Instituto Colombiano para el Fomento y la Evaluación de la Educación Superior (Icfes), en 2021, el 50 % de los estudiantes de noveno grado demostraron suficiencia en el nivel de lectura inferencial y un 30 % alcanzó el nivel crítico, el cual incluye los procesos argumentativos. En el grado once, este último disminuyó al 19 % (Icfes, 2022). Si bien la pandemia fue un factor que pudo afectar este dato, las estadísticas también muestran que, en 2016, el porcentaje de estudiantes con niveles satisfactorios en dicha prueba era cercano al 25 %. En otras palabras, las habilidades relacionadas con la lectura y la escritura se han mantenido como un problema en la formación los estudiantes, por lo que, en normalidad, uno de cada cuatro estudiantes contaría con habilidades argumentativas que satisficieran los requerimientos de su formación universitaria inicial en el área de lenguaje (Soto, 2021).

Lo anterior se evidencia en los resultados de las pruebas de ingreso a los programas académicos de las instituciones de educación superior del departamento de Antioquia (Henaó *et al.*, 2017) y, en algunos casos, también en los de las pruebas censales de egreso de los futuros profesionales (Betancourt & Frías, 2015). Además, dicha disonancia entre los niveles esperados y los obtenidos por los estudiantes noveles universitarios ha sido manifestada en múltiples ocasiones por los docentes de los primeros semestres en diversos programas (Díaz *et al.*, 2020; Mejía *et al.*, 2013; Molina, 2017; Solar, 2018; Soto, 2021); teniendo en cuenta que, constantemente, se demandan actividades académicas que requieren de procesos de comprensión y producción de textos disciplinarios en los cursos profesionalizantes, donde la argumentación surge como una de las habilidades con mayores imprecisiones (de Castro & Martínez, 2017).

Una de estas instituciones de educación superior es la Institución Universitaria de Envigado (en adelante, IUE), institución pública de orden municipal, con alrededor de 5000 estudiantes en pregrado matriculados en el primer semestre de 2022, donde predominan estudiantes provenientes de los estratos bajo y medio-bajo. La IUE cuenta con los programas de Psicología y Trabajo Social, adscritos a la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Educación. Estos programas resultan de interés frente al tema en cuestión,

ya que en el pasado se han realizado algunas investigaciones que se han concentrado en la comprensión y producción textual disciplinaria (Henaó *et al.*, 2011; Londoño, 2015; Londoño & Bermúdez, 2018) y parte de los resultados obtenidos han sugerido la necesidad de concentrarse en el afianzamiento de las habilidades argumentativas de los estudiantes noveles desde una perspectiva sociocultural (Londoño, 2016); tema en el que se centra el objetivo de este trabajo: afianzar las habilidades argumentativas de los jóvenes universitarios del primer semestre de los programas académicos de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Educación de la IUE; buscando responder la pregunta: ¿cómo afianzar las habilidades argumentativas de los jóvenes universitarios del primer semestre de los programas académicos de la Facultad de Ciencias Sociales de la IUE?

Metodología

Tipo de investigación y perspectiva epistemológica

Es una investigación cualitativa (Denzin, 2018), desde la perspectiva hermenéutico-comprensiva (Herrera, 2009), apoyada en herramientas de la estadística descriptiva (Balles-tín & Fàbregues, 2019) con el propósito de afianzar las habilidades argumentativas de los jóvenes que participaron en la investigación. El acercamiento cualitativo a este problema permitió interactuar con los participantes, entendiendo las condiciones que contribuyeron a los bajos niveles de argumentación. Allí la perspectiva hermenéutico-comprensiva tomó relevancia frente a la comprensión de los elementos sociales y culturales que rodearon a estos participantes y la posibilidad de generación de actividades que permitieron afianzar las habilidades argumentativas en su inicio de vida universitaria. Las herramientas estadísticas descriptivas fueron funcionales dado que facilitaron la identificación de las habilidades argumentativas con mayores dificultades y evidenciaron los resultados obtenidos.

Participantes

Los participantes fueron jóvenes entre los 16 y 28 años que ingresaron al primer semestre de los programas académicos de la facultad anteriormente mencionada en el primer semestre de 2022. La selección se dio a partir de la presentación de una prueba de entrada en la segunda semana de clases en uno de los cursos de los dos programas académicos de la facultad: Historia de la Psicología y Teorías Sociológicas, cursos asignados

por la decanatura para la realización de dicha actividad.¹ Allí se les invitó a diligenciar el consentimiento informado y a participar en la investigación (Galeano, 2020).

Técnicas e instrumentos

La prueba de entrada permitió que, de los 109 que la presentaron, se consolidara un grupo de 40 participantes. Además de su consentimiento, estos debían participar en los seis talleres diseñados con base en la prueba de entrada, los cuales se realizaron durante los dos primeros meses del semestre en cuestión, los lunes a las 4 de la tarde, en modalidad virtual. Estos talleres buscaron afianzar las habilidades argumentativas según los resultados de las pruebas de entrada y evaluar los resultados obtenidos en cada sesión. Por ello, cada taller requería de un entregable. Finalmente, los participantes presentaron una prueba de salida. De los 40 que manifestaron su interés, solo 21 asistieron al menos alguna vez, culminaron los talleres y diligenciaron una encuesta sociocultural. De estos, ocho presentaron la prueba de salida, como se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1
Talleres diseñados con base en las pruebas de entrada

Temática	Autores	n.º de participantes	n.º entregables recibidos
Perspectiva sociocultural de la comprensión y producción textual	Aguirre <i>et al.</i> (2018), Ávila y Mora (2020), Cassany y Castellà (2011), Gillen (2000)	21	12
Elaboración de resúmenes a partir de las macrorreglas	Renkema (2018), van Dijk (2019), van Dijk y Hunzinger (1983), Westby <i>et al.</i> (2010)	17	8
Aplicación y realización de la lectura crítica	Cardona y Londoño (2016), Cassany (2003, 2021), Maya (2011), Méndez <i>et al.</i> (2014)	9	6
Persuasión, argumentación y demostración.	Betancourt y Frías (2015), Díaz (2002), Díaz <i>et al.</i> (2020)	8	4
Falacias argumentativas.	Henao <i>et al.</i> (2011), Mejía <i>et al.</i> , (2013), Soto (2021), van Eemeren <i>et al.</i> (2009)	8	3
Argumentación escrita	Díaz <i>et al.</i> , (2020), Molina (2017), Moreno, (2012); Sánchez (2015)	8	4

¹ En relación con las pruebas de entrada y salida, estas fueron diseñadas y validadas en una investigación previa frente a habilidades retóricas y argumentativas universitarias (Londoño & Uribe, 2021). Ambas pruebas incluyen aspectos textuales, discursivos y argumentativos, permitiendo la elaboración de una lectura crítica a una columna de opinión. El instructivo de la prueba de entrada se componía de cinco preguntas que proponían respuestas abiertas que requerían de argumentación. Para ello, se diseñó una rúbrica que permitió realizar una valoración cualitativa de la prueba y el uso de las herramientas estadísticas anteriormente mencionadas. La información sobre la rúbrica es ampliada en el apartado de metodología.

Los entregables variaron en cada taller. En el primero, fue un texto sobre la identificación de diferencias y similitudes entre las perspectivas tradicional, la psicosocial y la sociocultural. En el segundo, la elaboración del resumen de un texto argumentativo a través de las macrorreglas. En el tercer taller el entregable fue la aplicación de 7 de las 22 técnicas de Daniel Cassany (2003) a una columna de opinión. En el cuarto se les solicitó un texto donde contrastaran los usos discursivos de la persuasión y la argumentación, ejemplificando a través de hechos. En el quinto identificaron las falacias argumentativas presentes en un texto académico. Finalmente, en el último taller, a partir de algunas de las lecturas disciplinarias que actualmente trabajan en sus cursos, realizaron un texto argumentativo frente a una pregunta que como estudiantes de primer semestre tuvieran frente a su carrera y la función social que esta cumple en el país. Tanto el diseño de los talleres como el acompañamiento pedagógico se fundamentó desde la lingüística textual (De Beaugrande, 2011; Renkema & Schubert, 2018), el análisis crítico del discurso (Cassany, 2021; van Dijk, 2011) y la argumentación pragmatológica (van Eemeren *et al.*, 2009; van Eemeren & Grootendorst, 2016).

Por otro lado, el cuestionario sociocultural (Londoño & Bermúdez, 2018) se concentró en información personal sobre condiciones como el estrato social, tipo de institución de educación donde finalizaron la secundaria (Narváez & Obando, 2021), personas significativas en el proceso de prácticas letradas (Gutiérrez & Riquelme, 2020), resultados de las pruebas Saber Once (Fajardo *et al.* 2017), resultados en dicha prueba para el área de lenguaje (Betancourt & Frías, 2015), formación de las personas significativas previamente mencionadas (Flórez *et al.*, 2017), prácticas letradas más recurrentes (Ávila & Mora, 2020), entre otras.

Consolidación de la unidad de análisis

Por tanto, la unidad de análisis se consolidó a partir de las pruebas de entrada y salida presentadas por los ocho participantes y el diligenciamiento del cuestionario sociocultural. Además de los 37 entregables recolectados en los talleres realizados y las transcripciones de las seis entrevistas a tres participantes que realizaron los talleres y presentaron ambas pruebas, así como a tres participantes que solo presentaron la prueba de entrada (tabla 2).

Los criterios de selección de la entrevista fueron participantes con resultados sobresalientes, esperados y bajos en la prueba de entrada, para aquellos que no habían asistido a alguno de los talleres, y en la prueba de salida, para quienes sí lo hicieron. Si bien se

invitaron tanto a hombres como mujeres, los primeros no la aceptaron. Ninguno de los participantes de Trabajo Social concurre a los talleres ni consintió ser entrevistado.

Tabla 2

Relación de participantes entrevistadas

Programa	Edad	Sexo	Participó en los talleres
Psicología	16	Mujer	Sí
	17	Mujer	Sí
	17	Mujer	Sí
	20	Mujer	No
	20	Mujer	No
	19	Mujer	No

La entrevista fue semiabierta, con 13 preguntas concentradas en el interés de las estudiantes por su disciplina y la elección de la carrera, sus contextos socioculturales previos, sus experiencias educativas en primaria y secundaria, sus prácticas letradas vernáculas y dominantes, sus logros y dificultades en la carrera que actualmente cursan posiblemente relacionadas con la lectura y escritura y, finalmente, sus valoraciones frente a los talleres tanto desde lo pedagógico como desde su utilidad en la vida académica (Londoño & Bermúdez, 2018).²

Análisis de la unidad consolidada

El análisis de las pruebas de entrada y salida se realizó a partir de una rúbrica diseñada para tal fin (Stevens & Levi, 2013). Esta se centró en seis de los 14 requerimientos de literacidad propuestos por Henao *et al.* (2011; tabla 3).

De igual forma, se adecuaron los aspectos originalmente propuestos por la rúbrica de Henao *et al.*, (2011) y se seleccionaron 13. Estos se agruparon en dos temáticas: por un lado, *producción y calidad textual* compuesta por seis aspectos, los cuales son comprensión de significados, uso de marcadores discursivos, ortografía, puntuación, cohesión y coherencia. Por otro lado, *retórica y argumentación*, con siete aspectos; estos son: identificación de la tesis, identificación de los argumentos que apoyan la postura del autor, uso de una estruc-

² Esta entrevista contó con la validación de dos pares expertos: una doctora en Literatura Infantil y un doctor en Lingüística, ambos adscritos a facultades de educación de universidades tanto públicas como privadas en Colombia, quienes además en sus respectivos programas están a cargo de cursos de lectura y escritura para estudiantes que ingresan a la universidad.

tura textual adecuada para un texto argumentativo, identificación de las falacias argumentativas utilizadas por el autor, construcción de argumentos, defensa de su postura y reconocimiento de los aportes discursivos de la autora en la defensa de su postura.

Tabla 3

Adecuación de los requerimientos de literacidad definidos en la rúbrica

Requerimiento de literacidad	Autores
1. Diferenciar los tipos de significados y los diferentes tipos de textos	Cassany (2003), Maya (2011), Méndez et al. (2014)
2. Escribir con cohesión, coherencia, adecuación, corrección	Ávila y Mora (2020), De Beaugrande (2011), Moreno (2012)
3. Producir textos aceptables, eficaces, eficientes y con información nueva	Renkema y Schubert (2018), Sánchez (2015), van Dijk (2011)
4. Producir textos con la estructura adecuada: introducción, desarrollo, transición y conclusión	Betancourt y Frías (2015), Henao et al. (2011), Londoño y Uribe (2021)
5. Citar y referenciar de acuerdo con las exigencias de las publicaciones y de los profesores	Normas APA, Vancouver, IEEE
6. Argumentar desde una posición pragmatialéctica con el fin de encontrar acuerdos, evitando las falacias	Díaz (2002), Soto (2021), van Eemeren y Grootendorst (2016)

Estas rúbricas permitieron sistematizar los resultados en Excel™ y, así, cotejarlos, generando comparaciones individuales y grupales frente a las pruebas y frente a cada uno de los requerimientos allí consignados. En cuanto a los entregables de los talleres, la información de la encuesta sociocultural y a las transcripciones de las entrevistas se procedió a partir de una matriz de análisis de triple entrada (Echeverría, 2005), generando una triangulación por instrumento (Denzin, 2012).

Resultados

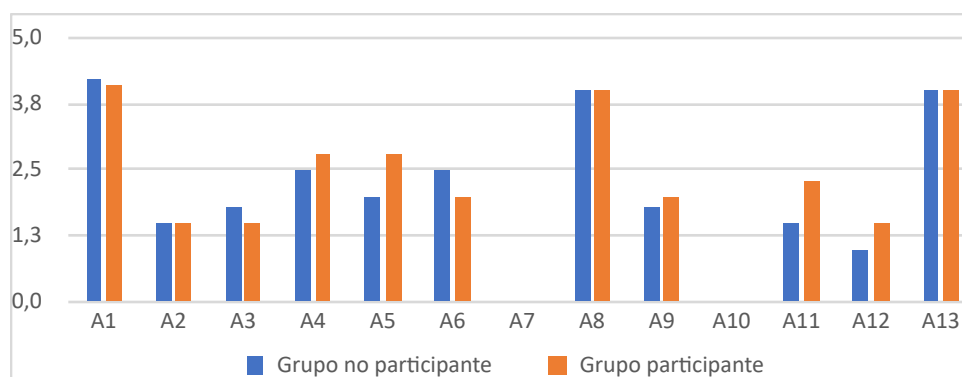
Teniendo en cuenta la metodología anteriormente descrita, se presentan a continuación los resultados obtenidos a partir de las pruebas de entrada aplicadas a los 40 participantes. El grupo que presentó la prueba se dividió en dos: participante y no participante. El primero estuvo conformado por ocho integrantes que realizaron los talleres, diligenciaron el cuestionario sociocultural y tomaron la prueba de salida, el segundo agrupó los resultados de las pruebas de los 32 estudiantes noveles que no participaron en los talleres.

Como se puede observar en la figura 1, ambos grupos tienen resultados semejantes en los 13 aspectos definidos en la rúbrica. Solo tres de los ítems evaluados superan la nota aprobatoria de 3.0. Ellos son uso de marcadores discursivos, identificación de los argumentos que apoyan la postura del autor y reconocimiento de los aportes discursivos de la autora en la defensa de su postura. Por otro lado, hay dos aspectos que aparecen en 0.0, los cuales son la identificación de la tesis y la identificación de las falacias argumentativas.

En relación con la primera temática, producción y calidad textual, se evidencia un bajo nivel de elementos textuales, especialmente en ortografía y puntuación. Estos dos relacionados históricamente con las prácticas letradas y el consumo textual. En la segunda temática, retórica y argumentación, persisten bajos niveles, en este caso de cohesión y coherencia y su posible relación con los procesos requeridos por una lectura crítica, tanto en la macroestructura del texto argumentativo como de su superestructura.

Figura 1

Pruebas de entrada de los grupos no participante y participante



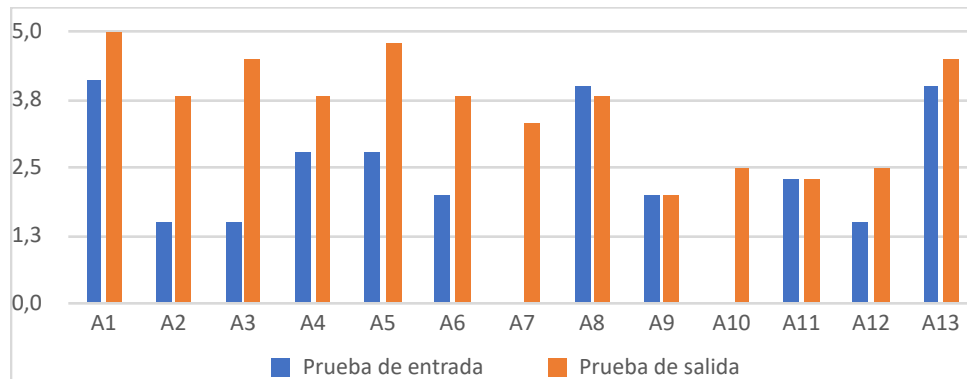
Frente a los resultados obtenidos en la prueba de salida, el grupo participante afianzó 10 de los 13 aspectos evaluados. De ese total, los aspectos que se presentan como bajos son la identificación de los argumentos que apoyan la postura del autor, el uso de una estructura textual adecuada para un texto argumentativo y la construcción de argumentos, los cuales no evidenciaron una mejoría. Los resultados, en este caso, insinúan la necesidad de prolongar el tiempo y fortalecer el trabajo en los talleres para alcanzar esa habilidad.

Los seis aspectos asociados a la producción y calidad textual superaron la nota aprobatoria y, en varios casos, llegaron por encima del 4.0; por ejemplo, la comprensión de significados, la ortografía, la cohesión y la coherencia. En cuanto a la retórica y argumentación, los resultados fueron positivos frente a los bajos niveles iniciales. En el caso

de la identificación de la tesis, se alcanzó la nota aprobatoria de 3,3. Por otro lado, la identificación de las falacias argumentativas utilizadas por el autor obtuvo una nota de 2,5. Vale la pena resaltar que estos dos aspectos iniciaron en 0,0 (figura 2).

Figura 2

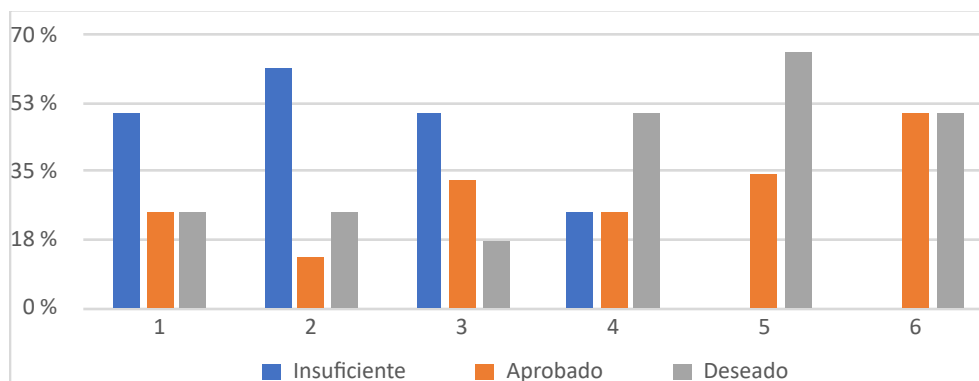
Comparación de resultados de las pruebas de entrada y la de salida del grupo participante



Con respecto a los productos presentados por el grupo participante en los talleres, sobresale que, en ninguno de aquellos el total de los asistentes presentó el producto solicitado (tabla 1). No obstante, los resultados obtenidos dentro de una valoración cualitativa fueron afianzándose como lo indica la figura 3.

Figura 3

Valoración de los productos presentados por los estudiantes en los talleres



En el primer taller, *Perspectiva sociocultural de la comprensión y producción textual*, se observa que el 50 % obtuvo un resultado insuficiente. Esta valoración subió a 62 % en el segundo taller, *Elaboración de resúmenes a partir de las macrorreglas*. No obstante, retornó

al 50 % en el tercer taller, *Aplicación y realización de la lectura crítica*, y decreció al 25 % en el cuarto taller, *Persuasión, argumentación y demostración*. Como aspecto positivo, en el quinto y sexto taller, *Falacias argumentativas* y *Argumentación escrita*, respectivamente, no se presentó la valoración insuficiente. Por tanto, el porcentaje de las valoraciones aprobado y deseado se fueron acrecentando en cada entrega de los productos a partir del cuarto taller. Situación que puede responder a que el número de participantes se redujo o a que quienes continuaron asistiendo veían los frutos de los tres talleres previos realizados.

En lo concerniente a la información recolectada en la encuesta sociocultural del grupo participante, se puede señalar que las edades oscilan entre los 16 y 18 años, que el 88 % de ellos pertenecen al estrato 3 y que el 12 % restante al estrato 1 en los municipios de Envigado e Itagüí. Además, de manera predominante, formados en instituciones educativas públicas en estos municipios, mientras que solo un 25 % estudió en privadas. En la información recolectada sobre el acompañamiento familiar, se identifican los parientes que participaron en su proceso de formación así: la madre (31 %), el padre (26 %), una abuela (21 %), una tía (17 %) y un abuelo (5 %). Con respecto a la formación académica de los familiares participantes en su proceso de formación, se obtuvo que el 16 % no culminó el bachillerato, 28 % son bachilleres, 28 % son tecnólogos y 28 % son profesionales. Vale la pena mencionar que ninguno de los familiares acá relacionados estudió psicología o una profesión en ciencias sociales o humanas.

Los resultados del grupo participante en las pruebas censales de culminación de formación secundaria (denominadas Saber Once) son un factor que resulta de interés para esta investigación. La calificación de las pruebas va de 0 a 500 y son presentadas por estudiantes que culminan los 11 años de formación académica correspondientes a primaria y secundaria en Colombia. En este grupo los puntajes obtenidos van de 298 a 388, para un promedio de 324. No obstante, el puntaje de 388 va seguido de 336, es decir, 52 puntos por encima. Si se omitiera, el promedio sería de 314. En el área de lenguaje, teniendo en cuenta que la calificación aquí va de 0 a 100, los resultados son menos dispares. Los puntajes obtenidos van de 63 a 69 para un promedio de 65.

Con respecto a las entrevistas, los seis informantes respondieron a las preguntas propuestas. La primera se concentró en el interés por la psicología y el motivo de elección de la institución. Las entrevistadas indican un interés por el programa desde hace algunos años, motivado por situaciones personales y familiares, aunque magnificado por condiciones de estrés, depresión y pandemia:

Elegí la carrera porque no me veía estudiando otra cosa... Toda mi vida, desde chiquita, no veía que más me podía gustar estudiar y ejercer, y sí, pues, también por muchos contextos familiares. (VP, mayo de 2022)³

Todo empezó en la cuarentena; empecé a ver una serie que se llama *Atypical*, que era de un niño autista. Ahí dije quiero ser psicóloga; pero igual ya había tenido acercamientos, ya había ido donde psicólogos. (JE, mayo de 2022)

Estudio psicología porque es una carrera que me gusta, ya que en esta carrera se puede entender a muchas personas más allá de lo que vemos en ellas y se les puede ayudar en caso de que sea necesario. (MB, mayo de 2022)

Empecé como con la idea hace mucho tiempo. La verdad no me acuerdo porqué; simplemente, se me vino la idea a la cabeza y yo estaba como muy ensimismada en que es lo más probable que estudié eso; pero me di cuenta de que sí me gustaba mucho y que sí quería hacerlo más que nada. (MC, mayo de 2022)

Por otro lado, la elección de la institución responde a tres aspectos puntuales cercana de su hogar, acreditación de calidad del programa y el precio de la matrícula. Es importante resaltar que tres de las entrevistadas estudiaron en Envigado, dos en Itagüí y una en Medellín. Además, cuatro estudiaron en colegios públicos y dos en privados.

En relación con la dificultad del examen de ingreso a la institución, las entrevistadas concuerdan que razonamiento matemático fue la que representó mayores dificultades, por encima de lenguaje, ciencias sociales e inglés. Aunque, desde su perspectiva, el área con menos dificultades varió en cada uno de los casos:

Empecé por las áreas más básicas, las que tenía aspectos más claros como lenguaje, sociales e inglés. (JE, mayo de 2022)

(...) aunque matemáticas yo no sé, a mí me va mejor en matemáticas que en lectura crítica, pero en matemáticas me fue mal, o sea, como que había mucha teoría y yo salí del colegio hace 3 años, entonces no me acordaba nada. (MC, mayo de 2022)

Yo dejé de últimas matemáticas, porque me estresaba mucho..., y para mí yo puedo decir que fue peor que el Icfes, pues la verdad se me hizo peor, me dio un ataque de pánico. (PP, mayo de 2022)

Me sentí con nervios al presentar como en la mayoría de los exámenes. Lo más fácil fue presentar la parte de la prueba que era inglés. (MV, mayo de 2022)

³ A fin de mantener el anonimato, se utilizan siglas para la etiquetación de los aportes de las entrevistadas.

Vale la pena enfatizar que ninguna de las entrevistadas resalta el área de lenguaje como un área que represente dificultades o sea de peculiar condición.

Otra de las preguntas se concentró en el acercamiento a la lectura y la escritura en las familias de las entrevistadas. En ninguno de los casos se manifestó un interés por parte de los padres o personas significativas frente a la lectura y la escritura. De hecho, tres de las entrevistadas reconocen que no les gusta leer ni escribir, hasta el punto de ser una actividad estresante:

En mi casa nunca me han dicho que es importante leer. (MC, mayo de 2022)

En mi casa nadie lee, pues no leen como que se van a sentar a leer un libro... De hecho, pospuse entrar a psicología desde que salí del colegio porque dije: allá hay que leer mucho y escribir mucho y yo me aburro escribiendo y leyendo. (PP, mayo de 2022)

En casa no leen ni mucho menos escriben... La verdad es que a mí en este momento no me da tiempo de absolutamente nada, no sé si será porque distribuyo mal el tiempo, pero no me da tiempo de absolutamente de nada. Entonces, tengo tres libros nuevos y no he podido leer ninguno. (JE, mayo de 2022)

No obstante, también se encuentran enunciados donde se reconoce que, si bien no han sido estimuladas en casa por acercarse a la lectura y la escritura, lo han venido haciendo de forma paulatina gracias a los compromisos escolares y universitarios:

Nunca me quejé de los libros que me dejaban en el colegio. Me gustaba mucho leerlos, analizarlos y, pues sí, analizar cada detalle de ellos; y ya en la universidad me pasa lo mismo. En cuanto a la escritura, más que todo en el celular si estoy por ahí o si estoy en mi casa casi siempre lo escribo en un blog privado. (VP, mayo de 2022)

(...) pero cuando llegó el momento preadolescente descubrí Wattpad y enloquecí. Me leí todo y pues me gustaba mucho leer; literalmente tengo muchos libros así. (VB, mayo de 2022)

Consideraría que la lectura y escritura por mi parte ha aumentado bastante, debido a la universidad y, más que todo, en psicología. (MV, mayo de 2022)

Con respecto a las prácticas letradas vernáculas, las temáticas de elección de las entrevistadas son variadas: pasan de los poemas a la ciencia ficción, el crecimiento espiritual, el romance, el suspenso y la fantasía. Aunque las entrevistadas concuerdan en que no es común que lo hagan y de forma unánime afirman no tener tiempo para ello en la actualidad.

Actualmente los libros juveniles que salen tienen una lectura súper fácil, es algo muy distinto al tipo de textos que se ven en el taller o en la universidad y quizás muchas personas sí estén motivadas a leer; pero cuando se trata de textos más técnicos o de otro tipo, la dificultad aparece. De hecho, Wattpad es muy famoso hoy en día porque muchos libros que salen vienen de historias que se inventan las personas y las publican ahí. (VB, mayo de 2022)

Por otro lado, cuando se les consulta por las prácticas letradas dominantes en el programa de Psicología, las entrevistadas afirman que hay dos cursos donde se proponen lecturas con mayor grado de dificultad a los demás. Ellos son Historia de la Psicología y Procesos Cognitivos Básicos. Los motivos que aluden para definirlos como de mayor dificultad es la terminología empleada y el registro en que se escriben.

(..) en cambio, estos textos que tienen palabras o términos más técnicos que uno tiene que estar revisando el diccionario a cada momento para saber cómo interpretar lo que están diciendo, no me agradan tanto y no entiendo mucho y me toca releer. (JE, mayo de 2022)

Los textos que son muy técnicos me dan mucha dificultad porque yo no sé el sentido de esa palabra técnica en el contexto, y releo y releo o sigo leyendo a ver si algo me da alusiones; y, al final, algunos sí los encuentro o me toca ver en el diccionario. (MC, mayo de 2022)

Tenía la expectativa de que iba a sufrir, pero los que más me parecen complejos son los de Historia de la Psicología; hay algunos muy complejos. Esos textos tienen un montón de palabras raras. (VP, mayo de 2022)

Las dificultades a las que se refieren las entrevistadas están más enfocadas en la terminología usada que en el género textual, tanto así que se refieren al material de lectura en términos genéricos, como textos. Cuando se consulta a los profesores de estos dos cursos, indican que principalmente trabajan con capítulos de libros de autores reconocidos y artículos resultados de investigación, varios de ellos, de diferentes nacionalidades a la colombiana; sin embargo, no se hace evidente si a la hora de presentar las lecturas a los estudiantes exponen también el género textual en el que se inscriben.

Así mismo, en el momento en que a las entrevistadas se les pregunta sobre qué escriben en el programa, las respuestas giran alrededor del diligenciamiento de fichas bibliográficas, elaboración de resúmenes de textos disciplinarios y conceptualizaciones en las pruebas. La retroalimentación de los docentes se centra en el cumplimiento de la actividad propuesta, la puntuación, la ortografía y la acentuación. Ninguna de las entrevistadas ha recibido por parte de los docentes del primer semestre una retroalimentación

frente a la calidad textual donde se haga énfasis en aspectos como cohesión, coherencia, concordancia, estilo o procesos argumentativos. Aunque las entrevistadas afirman que sienten que su nivel de lectura y escritura ha venido afianzándose gracias a las actividades académicas propuestas por los diferentes cursos, entre las que se encuentran los talleres realizados en esta investigación con tres de ellas.

Lo anterior se enfatiza cuando se les consulta frente algún docente significativo que haya generado un impacto positivo en sus niveles de lectura y escritura en el primer semestre. Las entrevistadas que tomaron los talleres concuerdan en la importancia de lo trabajado allí y en su aplicación a los demás cursos. Las entrevistadas que no tomaron los talleres mencionan a sus docentes de Técnicas Comunicativas. Aunque en la última pregunta, con relación a recomendaciones para la inclusión de la lectura y la escritura en su proceso de formación, surgen algunas valoraciones frente al curso y los aspectos didácticas dados en el aula:

La verdad, solo vamos a clase de Técnicas Comunicativas seis personas y éramos 30 o 40 al comienzo y hay una razón es que el profesor divaga mucho los mismos temas; no explica bien las cosas. En las pruebas pone cosas que realmente nunca nos enseñó, que han generado que esta materia no aporte a la formación de la lectura y la escritura. (JE, mayo de 2022)

Si voy a clase y no saca seguimiento, me toca pegarme del celular. No es nada pedagógico; dice lo mismo que está en las diapositivas, no hace que uno se enganche con la clase. (VP, mayo de 2022)

Yo me siento muy mal con eso de Técnicas. La verdad yo me harté y no le veo significado a esa materia. (PP, mayo de 2022)

Lo anterior evidencia el papel de la didáctica y la capacidad del docente para despertar interés en el proceso de formación del estudiante novel. Especialmente porque en un curso con tres docentes diferentes aparecen valoraciones contrarias frente a la importancia temática, el cumplimiento de los objetivos propuestos y la construcción de las técnicas comunicativas allí propuestas.

Discusión

Afianzar las habilidades argumentativas de los jóvenes universitarios del primer semestre de los programas académicos de la Facultad de Ciencias Sociales de la IUE es una acción que requiere de la participación administrativa y académica de la institución, pero también de la voluntad y compromiso de los estudiantes; ello puesto que es una situación

con múltiples condiciones que van desde lo familiar, lo escolar, lo personal, las prácticas letradas y el acompañamiento por parte de los docentes universitarios en relación con lo disciplinar.

De allí que no se podría afirmar que los estudiantes que ingresan a los programas de formación universitaria en Latinoamérica tienen carencias o déficits frente a los procesos de comprensión y producción textual (Navarro, *et al.*, 2016). De hacerlo así, se estarían replicando enunciados fosilizados que propenden por incapacidades cognitivas, predisposiciones genéticas o determinismo geográfico, entre otros (Acha, 2016). No obstante, sí es evidente que los estudiantes que terminan una formación secundaria no viven de forma equitativa el inicio de una formación en una institución de educación superior.

Estas inequidades se profundizan por condiciones sociales y culturales que se relacionan con aspectos formativos como el acceso a la educación, la permanencia educativa, el desempeño académico y la culminación del logro (Gutiérrez & Riquelme, 2020); además del acompañamiento familiar, la formación de los padres y el acceso al capital simbólico cultural (Bourdieu, 2015). En este sentido, aunque las instituciones educativas y universidades deben ser conscientes de la desigualdad para acompañar el proceso de formación de los estudiantes noveles, desde una mirada extracurricular (Henaó *et al.*, 2017), el acompañamiento efectivo y la demanda de una revisión académico-administrativa que pueda disminuir tales inequidades tiende a volverse inviable desde algunas apuestas financieras o realidades sociales.

Teniendo en cuenta lo anterior, las habilidades argumentativas de los estudiantes noveles que ingresan a instituciones educativas o universidades colombianas no son las esperadas (Molina, 2017). Esto se ha venido ratificando por diferentes investigaciones realizadas en los últimos 20 años. Sus hallazgos han llevado a los investigadores a proponer diversos acercamientos enfocados en el fortalecimiento discursivo, algunos a partir de miradas tradicionales de la retórica (Díaz, 2002; Mejía *et al.*, 2013; Soto, 2021), otros apostando al trabajo sociocognitivo (Díaz *et al.*, 2020; De Castro & Martínez, 2017; Solar, 2018) y, recientemente, unos pocos desde la argumentación pragmatológica (Henaó *et al.* 2017; Moreno, 2012; Sánchez, 2015). Infortunadamente, los niveles argumentativos, en general, siguen siendo bajos.

En esta investigación se confirma que la mayoría de los estudiantes noveles llegan con niveles argumentativos insuficientes para su desempeño académico (Betancourt & Frías, 2015; Casanny, 2021; Tuzinkievicz *et al.*, 2018). Sin embargo, resulta sorprendente que este nivel no haya despertado interés en dichos estudiantes. En otras palabras, solo

el 7% de los estudiantes que presentaron la prueba de entrada participaron en los talleres propuestos, aún conociendo que el promedio del grupo no participante en dicha prueba fue de 2.1/5.0 en los 13 aspectos evaluados.

En otras palabras, los participantes no consideran que un adecuado nivel de comprensión y producción textual pueda ser una condición que afecte su proceso de formación académica. En sus apreciaciones se observa que estas habilidades pueden ser subsanables y, según las respuestas dadas, los estudiantes piensan que la función de la comprensión y producción textual es únicamente la de acceder a la información contenida en los diferentes textos. En varios casos tampoco se evidencia un reconocimiento de los diferentes géneros discursivos a los cuales acceden o producen, hasta el punto de que leer y escribir puede resultar estresante para algunas de las entrevistadas y, por ende, se evita tanto en los entornos personales como académicos.

Ahora, las dificultades no son nuevas. La prueba de entrada indica bajos niveles en producción y calidad textual, específicamente en aquellos aspectos relacionados con la ortografía y la puntuación (Henaó *et al.*, 2011), aspectos que responden a prácticas letradas; lo anterior, dado que estos pueden afianzarse en la medida en que los participantes lean y escriban, sin importar si estas prácticas letradas son vernáculas o dominantes (Ávila & Mora, 2020). De igual forma, podrían potenciarse a través del capital simbólico del entorno familiar (Bourdieu, 2015). Con respecto a la retórica y argumentación, se evidencia el escaso contacto previo con géneros discursivos argumentativos (Londoño & Uribe, 2021). Por tanto, al interactuar poco con ellos, no se cuenta con un reconocimiento de su función y superestructura (van Dijk, 2019). De allí que los resultados de la prueba de salida del grupo participante continúen presentando bajos niveles en los aspectos argumentativos, aunque superiores a los iniciales.

Por otro lado, es probable que condiciones sociales y culturales (como la formación de los padres, el estrato social, el lugar de terminación de la secundaria, las prácticas letradas vernáculas y el capital simbólico del entorno en que viven) sigan teniendo una relación con la comprensión y producción textual, al menos entre estudiantes jóvenes (Bernstein, 2018). Aunque tal vez no tan fuerte en las habilidades argumentativas, dado a que es un género discursivo de escaso consumo en los entornos de socialización primaria (Sánchez, 2015). De allí que pueda plantearse una posible relación entre los aspectos analizados en las pruebas, los requisitos de literacidad propuestos y los géneros discursivos estudiados en el primer semestre de los miembros del grupo participante.

Por consiguiente, hay una tensión entre las prácticas letradas dominantes instauradas en las experiencias previas al ingreso del programa de Psicología y las predominantes en su formación en secundaria (Henaó *et al.*, 2011). Esta tensión se acentúa en los géneros discursivos disciplinarios, los cuales resultan desconocidos o de poco reconocimiento (Parodi *et al.*, 2020). De igual forma, la construcción discursiva disciplinaria demanda procesos sociocognitivos y metacognitivos que requieren de otros acercamientos a la comprensión textual (Moreno, 2012), los cuales son diferentes a los aprendidos en los contextos escolares previos (Soto, 2021). De allí lo significativo que resultaría un acompañamiento en los procesos de comprensión y producción textual disciplinaria a partir de los docentes de los cursos (Rosli & Carlino, 2015) y el empleo de los diversos géneros discursivos frente a la posibilidad de consolidación conceptual (Londoño & Uribe, 2021), incluyendo dispositivos que permitan el acercamiento textual, la asimilación temática y el reconocimiento terminológico.

Lo anterior permite concluir que, si bien existen inequidades sociales y culturales en el grupo participante, gracias a los talleres realizados se denota una mejoría en los participantes en relación con los 13 aspectos de las habilidades argumentativas, divididos entre producción y calidad textual y retórica y argumentación. Esta situación no solo es propositiva desde cualquier condición formativa, sino también que empodera a los miembros del grupo participante a consolidar su desempeño académico y propender por la participación crítica, autónoma y democrática, desde la mirada ciudadana, dada la relevancia de la argumentación en los contextos sociales.

Finalmente, la investigación tuvo que sortear las limitaciones presentadas por la baja participación de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y Educación de la institución, principalmente, la del programa de Trabajo Social, teniendo en cuenta que se esperaba mayor interés por parte de los jóvenes universitarios frente a la invitación. No obstante, el contar con ocho estudiantes que hayan realizado las pruebas de entrada y salida, participado en los talleres y cumplido con sus respectivos entregables permitió un acercamiento más focalizado, nutriendo los aspectos descriptivos y comprensivos del fenómeno en cuestión. Esta situación permite que se abran posibles escenarios de discusión conceptual, pedagógica y didáctica entre las prácticas de enseñanza de la argumentación en la facultad y las apuestas escriturales predominantes en la formación disciplinaria, donde la participación de los administrativos, los docentes y los estudiantes dinamizarían las apuestas por la consolidación de habilidades argumentativas deseables en el ámbito académico universitario.

Agradecimientos

Esta investigación se realizó gracias a la subvención de la Oficina de Investigación y la Decanatura de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y Educación de la Institución Universitaria de Envigado, al igual que al acompañamiento de la Dra. María Angélica Diez de la Universidad Nacional de Río Negro (Argentina), de la Dra. Myriam Southwell de Flasco (Argentina) y del Dr. Héctor Fabio Ospina de la Universidad de Manizales-Cinde (Colombia), quienes sirvieron como lectora internacional y docentes asesores de la investigación postdoctoral, respectivamente.

Referencias

- Acha, J. (2016). Hacia un modelo multidimensional de los trastornos del lenguaje y de la lectura: déficits compartidos y específicos. *Revista de Investigación en Logopedia*, 6(2), 107-141. <https://doi.org/10.5209/rlog.58545>
- Aguirre, F., Cruz, M. A., & Banda, M. I. (2018). La dimensión sociocultural de la globalización en relatos sobre una experiencia de movilidad internacional universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 881-895. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16216>
- Asunción, S. (2019). Metodologías activas: herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 7(1), 65-80. <https://doi.org/jdf8>
- Ávila, A., & Mora, D. M. (2020). Prácticas letradas vernáculas y universitarias: una vinculación en la sociedad de la información. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 2(4), 145-161.
- Ballestín, B., & Fàbregues, S. (2019). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.
- Bernstein, B. (2018). *Knowledge, education, and cultural change*. Routledge.
- Betancourt, R. A., & Frías, L. Y. (2015). Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 213-228. <https://doi.org/10.22518/16578953.289>
- Bourdieu, P. (2015). *Los tres estados del capital cultural*. Sociológica México.
- Cardona, P. A., & Londoño, D. A. (2016). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Katharsis*, (22), 375-401. <https://doi.org/10.25057/25005731.835>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, (32), 113-32.

- Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 3.
- Cassany, D., & Castellà, J. M. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- De Beaugrande, R. (2011). *Handbook of pragmatics highlights* (HoPH). John Benjamins.
- De Castro, A., & Martínez, A. (2017). Un estudio de argumentación en Ingeniería. *Aulas Develadas*, 2, 1-22. Universidad del Norte.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Denzin, N. K. (2018). *The qualitative manifesto: A call to arms*. Routledge.
- Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Universidad de Antioquia.
- Díaz, E. J., & Torres, C. (2021). Proyectos educativos institucionales en educación rural: una apuesta por el desarrollo territorial. *Voces y Realidades Educativas*, 7(1), 147-168.
- Díaz, J. P., Mignone, A. M., & Roque-Bar, A. (2020). La argumentación en la formación disciplinar de estudiantes universitarios de Geografía. *Revista Educación*, 44(1), 146-162.
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León, B., & Polo, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, 20(1), 209-232. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17509>
- Flórez, G. A., Villalobos, J. L., & Londoño, D. A. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Psicoespacios: Revista Virtual de la Institución Universitaria de Envigado*, 11(18), 94-119. <https://doi.org/10.25057/21452776.888>
- Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Gillen, J. (2000). Versions of vygotsky. *British Journal of Educational Studies*, 48(2), 183-198. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00141>
- Gutiérrez, X., & Riquelme, A. E. (2020). Evaluación de necesidades educativas especiales en contextos de diversidad sociocultural: opciones para una evaluación culturalmente pertinente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26, 159-174.
- Henoa, J. I., Londoño, D. A., & Frías, L. Y. (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.

- Henaó, J. I., Londoño, D. A., Frías, L. Y., & Castañeda, L. S. (2011). Niveles de literacidad de los estudiantes de Psicología de la Institución Universitaria de Envigado. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (15), 54-77.
- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social: horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Cinde.
- Higgins, E. T., Ruble, D. N., & Hartup, W. W. (Eds.) (1985). *Social cognition and social development: A sociocultural perspective*. Cambridge University Press.
- Instituto Colombiano para el Fomento y la Evaluación de la Educación Superior. (2022). *Informe de los resultados nacionales de las pruebas censales*. Autor.
- Londoño, D. A. (2015). *Jóvenes y literacidad: un análisis sociolingüístico*. Fondo Editorial Institución Universidad de Envigado.
- Londoño, D. A. (2016). Análisis sociolingüístico de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 49-64.
- Londoño, D. A., & Bermúdez, H. L. (2018). Niveles de literacidad en jóvenes universitarios: entrevistas cualitativas y análisis sociolingüístico. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), <https://doi.org/10.11600/1692715x.16119>
- Londoño, D. A., & Uribe, M. M. (2021). Habilidades retóricas y argumentativas presentes en los derechos de petición interpuestos por los estudiantes en una institución universitaria en Antioquia, Colombia. *Lengua y Habla*, (25), 295-318.
- Mansfeld, J. (2018). Physikai doxai and Problēmata physika from Aristotle to Aëtius (and Beyond). En W. Fortenbaugh & D. Gutas (Eds.), *Theophrastus: His psychological, doxographical, and scientific writings* (pp. 63-111). Routledge.
- Maya, L. M. (2011). Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (34), 162-193.
- Mejía, L. S., Abril, J. G., & Martínez, Á. G. (2013). La argumentación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 9(1), 11-28.
- Méndez, J. C., Espinal, C., Arbeláez, D. C., Gómez, J. A., & Serna, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 4-18. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n41a1>
- Molina, M. E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22(2), 138-153. <https://doi.org/gmbdxr>
- Mootz, F. J. (2010). Perelman's theory of argumentation and natural law. *Philosophy & Rhetoric*, 43(4), 383-402. <https://doi.org/10.5325/philrhet.43.4.0383>

- Moreno, V. J. (2012). De la argumentación pragmatológica como competencia investigativa en los estudiantes de derecho de la Institución Universitaria de Envigado. *Ratio Juris Unaula*, 7(15), 123-148. <https://doi.org/10.24142/raju.v7n15a6>
- Narváez, J. H., & Obando, L. M. (2021). Relación entre factores predisponentes a la deprivación sociocultural y el apoyo social en adolescentes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 39-62. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a3>
- Navarro, F., Ávila, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V. L., Moritz, M. E. W., Narváez-Cardona, E., & Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, 49(supl. 1), 78-99. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Novella, A., Úcar, X., Turon, N., Rodrigo, P., Arenillas, M., & Páez, J. (2016). El empoderamiento juvenil desde los jóvenes: procesos de evaluación participativa. *Pedagogía Social, Juventud y Transformaciones Sociales*, 1(1), 319-329.
- Parodi, G., Moreno-de-León, T., & Julio, C. (2020). Comprensión de textos escritos: reconceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 775-795. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a10>
- Porras, Y., Tuay, R., & Ladino, Y. (2020). Desarrollo de la habilidad argumentativa en estudiantes de educación media desde el enfoque de la naturaleza de la ciencia y la tecnología. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (48), 143-161.
- Renkema, J., & Schubert, C. (2018). *Introduction to discourse studies: New edition*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.219>
- Rosli, N., & Carlino, P. (2015). Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 257-274. <https://doi.org/jdgc>
- Ruiz, N. Y., Villamil, L. I., Vergel, J. A., & Aguilar, D. P. (2018). La importancia de la discusión oral entre pares estudiantiles para el desarrollo de la competencia argumentativa en el currículo de lenguaje de primaria: un estudio de caso en un colegio rural de Colombia. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 77-92. <https://doi.org/10.18175/vys9.1.2018.05>
- Sánchez, L. M. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita desde la teoría de la pragmatológica y la lingüística textual. *Revista Reflexiones y Saberes*, 2(2), 21-31.
- Sánchez, N., & Santiago, L. (2018). Espacios y papeles para la biblioteca universitaria en la internacionalización de la educación superior: hacia un enfoque solidario. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 14(1), 82-95.

- Solar, H. (2018). Implicaciones de la argumentación en el aula de matemáticas. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 155-176. <https://doi.org/10.17227/rce.num74-6902>
- Soto, M. C. (2021). La competencia argumentativa en la educación: encuentros y desencuentros teóricos para una propuesta didáctica en Colombia. *Conrado*, 17(82), 152-163.
- Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2013). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Stylus.
- Tuzinkievicz, M. A., Peralta, N. S., Castellaro, M., & Santibáñez, C. (2018). Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 24(2), 231-247. <https://doi.org/gnd73q>
- van Dijk, T. A. (Ed.) (2011). *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. Sage.
- van Dijk, T. A. (2019). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429025532>
- van Dijk, T. A., & Hunzinger, S. (1983). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- van Eemeren, F. H., Garssen, B., & Meuffels, B. (2009). *Fallacies and judgments of reasonableness: Empirical research concerning the pragma-dialectical discussion rules*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-2614-9>
- van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2016). *Argumentation, communication, and fallacies: A pragma-dialectical perspective*. Routledge. <https://doi.org/jdgd>
- Vicente-Fernández, P., Vinader-Segura, R., & Puebla-Martínez, B. (2020). Padres ante el desafío educativo en situación de confinamiento: análisis comparativo entre educación infantil y educación primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(Especial), 56-67. <https://doi.org/10.55777/rea.v13iEspecial.2155>
- Warschauer, M. (2006). Sociocultural perspectives on Call. En J. L. Egbert & G. M. Petrie (Eds.), *Call: Research perspectives* (pp. 53-64). Routledge. <https://doi.org/jdgd>
- Westby, C., Culatta, B., Lawrence, B., & Hall-Kenyon, K. (2010). Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders*, 30(4), 275-287. <https://doi.org/dknmrX>
- Zapata, C. (2018). El giro decolonial: consideraciones críticas desde América Latina. *Pléyade (Santiago)*, (21), 49-71. <https://doi.org/10.4067/S0719-36962018000100049>