

ANÁLISIS PRAGMA-DIALÉCTICO EN LA ARGUMENTACIÓN ORAL FORMAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS¹

PRAGMA-DIALECTICAL ANALYSIS OF COLLEGE STUDENT'S FORMAL ORAL ARGUMENTATION

Daniel Mauricio Rodríguez León, Lina Mariana Valencia Leguizamón²

Recepción: Febrero 21 de 2013

Aceptación: Junio 4 de 2013

Cómo citar este artículo:

Rodríguez L. Daniel M, Valencia L. Lina M. Análisis pragma-dialéctico en la argumentación oral formal de estudiantes universitarios. *Sophia*, Vol. (9), 180-195.

Resumen

Este artículo describe los últimos resultados de la investigación: “*De los discursos orales espontáneos al discurso argumentativo oral formal*”. Una propuesta dirigida a maestros en formación, desarrollada con estudiantes de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío entre marzo de 2010 y noviembre de 2012. La propuesta responde a la necesidad de aportar estrategias de intervención que conduzcan al mejoramiento del discurso argumentativo oral formal de los maestros en formación. Para ello, se apela principalmente al modelo de *discusión crítica* de Frans Van Eemeren y Robert Grootendorst (2006) en el marco de la argumentación pragma-dialéctica, y a la metodología Investigación-acción-participación entendida desde Jhon Elliot (1993). Con el ánimo de reconocer el estado del problema, se cotejan los resultados preliminares de la investigación con algunos estudios afines desarrollados en el contexto internacional y se construye una lectura hermenéutica del corpus de trabajo (8 videgrabaciones destinadas a discutir sobre la infidelidad entre parejas). Luego de la construcción, aplicación y evaluación de las estrategias, sobresale la importancia de repensar el ejercicio argumentativo oral formal, desde la elaboración y el intercambio de razonamientos que contribuyan a potenciar la escucha crítica y a optimizar la intervención dialéctica.

Palabras clave

Discurso argumentativo, discusión crítica, pragma-dialéctica, universidad.

Abstract

This article describes the latest results of the research: “*From the spontaneous oral speeches to the formal oral argumentative speech*”. The proposal is addressed to teachers in training, and it's been developed with students from the Spanish and Literature Program, Universidad del Quindío, March 2010 - November 2012. The proposal responds to the need of providing interventional strategies, leading to the improvement of teachers in the argumentative oral formal speech training. In order to do so, the appeal goes to the Van Eemeren and Grootendorst (2006) *critical discussion* model in the pragmatic-dialectic argumentation framework and the *research methodology used is based on the action-participation approach*, Elliot (1993) version. With the purpose of recognizing the state of the problem, some of the research preliminary results are compared with some similar studies done within the international context; so on, an hermeneutic interpretation of the work corpus is built. (8 video recordings were addressed to discuss infidelity *between couples*). After the construction, application and evaluation of the strategies, the importance of rethinking the formal oral argumentative exercise stands from the elaboration and exchange of reasoning that contributes to potentialize the critic hearing and optimize the dialectic intervention.

Key words

Argumentative speech, Critical discussion, pragma-dialectics, University.

1. Este estudio se desarrolló con el apoyo de la Universidad del Quindío, para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación, desde la línea de investigación en Didáctica de la lengua materna y la literatura, adscrita al grupo de investigación DiLeMa, el trabajo fue declarado Meritorio.

2. Magisteres en Ciencias de la Educación, Especialistas en Enseñanza de la Literatura y Licenciados en Español y Literatura. Docentes de Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío. Miembros activos del grupo de investigación Dilema. E-mails: danielmrodriguez1@gmail.com y marianavalencia1@hotmail.com Armenia, Quindío, Colombia.

Introducción

La didáctica de la comunicación oral, como otras didácticas relativas a los textos y sus géneros discursivos, supone un desarrollo equilibrado de las habilidades comunicativas básicas (leer, escribir, hablar y escuchar). No obstante, la idea de que el tratamiento escolar de la lengua materna se pueda ejercer de este modo ha recibido algunas críticas (Salinas y Forero, 2004; Mendoza Fillola, 1998; Dolz, 1991) amparadas en la noción de didácticas específicas. Esta se sustenta en la necesidad de potenciar (para el caso del lenguaje) capacidades como narrar, exponer, explicar, describir, debatir, entre otras; es decir, habilidades comunicativas mucho más concretas que las mencionadas. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, a través de los documentos oficiales, reconoce estas necesidades y propone el concepto de competencia comunicativa entendido desde Hymes (1972)³ para su posible tratamiento.

Sin embargo, la importancia de la intervención educativa sobre estas últimas destrezas no implica desconocer el desequilibrio mediante el cual algunos sectores de la educación formal, se han centrado especialmente en procesos relacionados con lectura y escritura, y han descuidado otros vinculados con el habla y la escucha. De hecho, valdría la pena preguntarse por este desequilibrio, a propósito de la creciente ola de estudios sobre lenguaje y educación que han llevado la palabra hablada al centro de algunas discusiones en el contexto nacional e internacional (Dolz, 1991; Camps, 2005; Casales, 2006; Molina, 2008 y González y Lima, 2009). De este modo, el discurso oral formal⁴ salta a la vista como uno de los ámbitos sobre los cuales recae la atención de docentes e investigadores, preocupados por el desarrollo apropiado del área de lengua materna.

Dado que el problema podría abordarse desde diversas posturas teóricas y metodológicas, delimitamos nuestro campo de acción mediante la siguiente pregunta bífida: ¿Cómo se pueden rastrear los rasgos del discurso argumentativo oral formal más recurrentes en el *corpus* del estudio? y ¿Qué estrategias de intervención se pueden generar para que futuros maestros puedan optimizar algunas habilidades argumentativas de la oralidad formal?

Sobre la relevancia de la propuesta implicada en la pregunta se podría decir que existe una inquietud más o menos generalizada desde la educación superior, en el ámbito internacional, en relación con la deficiente capacidad argumentativa de estudiantes universitarios de diversos países, que presentan limitaciones considerables en este sentido (Gow y Kember, 1990; Du Boulay, 1999; Zaniboni, Aronna, Bainotti, Bertaina y Dellepiane, 1999). Aunque estos estudios no se refieren específicamente al problema de la argumentación oral formal, sino a la escritura de textos argumentativos, consideramos importante la creación de espacios de discusión que permitan continuar la reflexión hacia la mayor cantidad posible de soluciones que se puedan generar, como ocurre cuando de estas investigaciones se derivan conclusiones sobre la capacidad de argumentar en términos generales y sobre las limitaciones para cohesionar las partes a la unidad global de sentido, en eventos comunicativos no espontáneos, como lo son, en diferente medida, los textos argumentativos escritos y el discurso argumentativo oral formal. Lo anterior, nos lleva a considerar la necesidad de elaborar una propuesta que contribuya en la superación de estas dificultades focalizadas de manera específica en el grupo con el cual se desarrolló el presente estudio y cuya descripción se relaciona en el siguiente apartado.

3. Desde los *lineamientos curriculares para el área de lenguaje*, esta competencia aparece como un modo de superación de varias dificultades, ancladas en supuestos como los de *competencia y actuación* asociados desde Chomsky con abstracciones del sistema de la lengua y con la noción de *hablante/oyente ideal*, contra las cuales los lineamientos construyen su propuesta. Este asunto se desarrolla en la introducción del estado del arte.

4. Apelamos a la noción de discurso oral formal y no de texto oral formal, en virtud de la importancia que reviste, para esta investigación, la tensión "texto-contexto" implicada en la categoría de "discurso" como señala Van Dijk (2008).

Materiales y métodos

Este proyecto responde al método de Investigación - Acción - Participación (IAP), asociado desde Elliot (1993) con la figura del “profesor-investigador”. Para este autor, la IAP se define como

[...] el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado (Elliot, 1993: 88).

Sin embargo, habría que reconocer el origen de la IAP, en Lewin (1946), como observa (Agosto 2011: 218), al recordar que para este autor la IAP es:

una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento sobre la propia práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo.

Con ello, afirmamos que la elección del método se encuentra condicionada por el tipo de investigación y el objeto de estudio problematizado que nos compete.

Por tratarse de una intervención de aula dirigida a maestros en formación que participan activamente del proyecto y desde el propósito de que estos, a su vez, puedan replicar los resultados en sus propios contextos de aula, consideramos que este puede ser el método indicado. No en vano se dice que la IAP “en síntesis, es una investigación cuyo fin es *mejorar la eficacia docente*, evaluada en su

eficacia práctica” (Martínez, 2006: 244). Esta dimensión resulta especialmente significativa para el tipo de trabajo que intentamos formular, en vista de los alcances que un impacto efectivo puede llegar a tener en el grupo de maestros “multiplicadores potenciales de la experiencia”. No obstante, hace falta esclarecer el modo en que se encuentran teoría y práctica, y la manera de garantizar, hasta donde sea posible, la pertinencia eficaz de dicha práctica.

De este modo, acogemos un enfoque cualitativo, inscrito en el método IAP, desde una perspectiva hermenéutica caracterizada por algunas técnicas del análisis del discurso. Para lograrlo, utilizamos tres instrumentos de recolección de datos: la videograbación, la plantilla de autoevaluación⁵ y la ficha de acompañamiento al proceso de escucha, cada uno de los cuales aporta diferentes tipos de información y responde a momentos diferentes del proceso. Sobre la importancia de la ficha de acompañamiento volvemos en el apartado de discusión para describir su naturaleza. Con respecto a la muestra se registraron 8 debates videograbados⁶ destinados a discutir sobre el tema: *infidelidad entre parejas*. El número de estudiantes por grupo oscila entre los 10 y los 22, con edades comprendidas entre los 18 y los 30 años de edad. La duración de los debates es de 30 a 40 minutos cada uno y los registros iniciales (debates diagnósticos) se moderan a partir de la misma batería de preguntas. Las grabaciones de cierre (debates de contraste) no se orientan a partir de preguntas prefabricadas, sino desde la confrontación directa entre quienes apoyan la tesis inicial y quienes la rechazan. En ambos estilos de discusión el maestro hace las veces de moderador.

Por su parte, el conjunto de referentes teóricos en razón de los cuales se podría adelantar este estudio es tan amplio que nos acogemos a la propuesta de Van Eemeren y Grootendorst (2006), por la dimensión pragma-dialéctica de

5. Utilizada para acompañar la observación de las videograbaciones desde afirmaciones cerradas relacionadas con qué tan conscientes somos para *elaborar e intercambiar* proposiciones argumentativas.

6. Estos registros cuentan con la autorización de todos los participantes (estudiantes de la Licenciatura en Español y Literatura) y se han recogido durante tres semestres consecutivos (semestre I de 2010 y semestres I y II de 2011).

la argumentación, en la que sobresale el deseo compartido por resolver diferencias de opinión mediante un sistema reglado de discusión. Sin embargo, antes de declarar en qué consiste este modelo, habrá que reconocer, al menos tres de las posturas teóricas más fuertes sobre este campo en las actuales ciencias del lenguaje y la comunicación. Al respecto (Marinkovich, 2007: 129) diferencia:

[...] la nueva retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), la estructura del argumento de Toulmin (1958) y la pragma-dialéctica de van Eemeren y Grootendorst (1992). La primera se orienta al estudio de la argumentación como teoría del razonamiento práctico, sustentado en la experiencia, los valores y las creencias; subraya el carácter dialógico de los procedimientos argumentativos y establece las categorías de argumentos posibles para lograr la adhesión de la audiencia. La postura de Toulmin (1958) comparte muchos de los principios de la nueva retórica, pero mantiene como punto de referencia un modelo de razonamiento lógico, centrándose en la estructura de los argumentos y en los datos que los apoyan. Finalmente, la pragma-dialéctica, que apunta a identificar los movimientos dialógicos que se realizan en una argumentación -considerada como una combinación de actos de habla- y a asegurar las condiciones para el desarrollo de una argumentación que conduzca al acuerdo.

Ahora bien, la naturaleza de las discusiones que se han adelantado en nuestra investigación nos obliga a subrayar la importancia de entender las falacias como “violaciones de las reglas de una discusión crítica que falsean o impiden la resolución de una diferencia de opinión.” (Van Eemeren y Grootendorst, 2006: 119). Asimismo, declaramos que la postura desde la que hacemos la lectura hermenéutica de las discusiones se basa en algunos principios de estos autores porque, como señalan López y Vicuña (2002: 7):

El enfoque pragma-dialéctico representa un intento exitoso por restablecer el

equilibrio entre un enfoque excesivamente retórico del discurso, caracterizado por una concepción relativista de la razonabilidad, y un enfoque excesivamente normativo, dominado por un ideal de razonabilidad lógico-deductivista, difícilmente alcanzable en el discurso cotidiano. Van Eemeren y Grootendorst nos presentan, en cambio, un ideal de razonabilidad “crítico-racionalista”, proponiéndonos mirar el discurso argumentativo como una discusión crítica orientada a la resolución de una disputa.

Frente al proceso de análisis, el proyecto se contempla en cuatro momentos consecutivos: pre-diagnóstico, diagnóstico, intervención e interpretación. En el primero, se realiza un debate de prueba con el ánimo de observar cuáles pueden ser las principales recurrencias del discurso argumentativo empleado, de manera que se puedan ajustar los documentos de acompañamiento al diagnóstico, y la programación tentativa de la intervención. Una segunda fase, consiste en recoger 3 nuevos registros audiovisuales para cotejar el nivel de recurrencia de los hallazgos postulados desde la observación del pre-diagnóstico. En la tercera fase, se construye y aplica un proyecto de intervención didáctica y el último momento, consiste en sistematizar la información recogida, interpretarla y esbozar algunas conclusiones.

Resultados

Con la interpretación del pre-diagnóstico (primera discusión), se logra establecer la base del estudio hermenéutico que atiende a las dos categorías propuestas por nosotros para desarrollar el análisis de la *discusión crítica: elaborar e intercambiar* proposiciones argumentativas. Antes de relacionar los resultados de la investigación, nos permitimos describir brevemente la naturaleza de dichas categorías. El análisis de la información se presenta a través de esta dupla por las bondades metodológicas de hacer la división. Sin embargo, advertimos que su funcionamiento, en el marco general de las discusiones, se da en permanente correlación y no de manera aislada o secuencial. Hecha esta aclaración, asumimos que el nivel

de la *elaboración* de las proposiciones nos permite evaluar, fundamentalmente, el proceso de escucha (la fidelidad de la relación entre lo que efectivamente dice el interlocutor y lo que se le atribuye o ataca, así como la capacidad para identificar las falacias propias y ajenas), y las ideas prefijadas sobre con qué intervenir y con qué no (señalando, en ambos casos, las razones). Por otra parte, en el nivel del *intercambio* se evalúa el carácter dialéctico de las intervenciones mediante la reflexión autocrítica para sopesar el valor de lo que se dice y lo que no, así como el control de las estrategias de cortesía verbal potencialmente entorpecedoras del proceso de resolución. Estas categorías responden pues a los hallazgos encontrados en las discusiones iniciales, pero antes de vincularlas desde el esquema en el que se explican sus funciones e interrelaciones, describimos los resultados preliminares.

Con respecto a la primera fase conviene señalar que, de los hallazgos encontrados, solo se tienen en cuenta para el resto del proceso aquellos que coinciden con las otras tres discusiones de base y que conforman, en conjunto, la primera fuente de información. Una vez hecho el contraste, concluimos que los rasgos compartidos por las cuatro discusiones (un pre-diagnóstico y tres diagnósticos) son: 1) la ausencia de una estructura de discusión crítica clara (confrontación, apertura, argumentación y cierre), 2) el poco control de algunas estrategias de cortesía, 3) el apego exagerado a la *doxa*⁷ para argumentar y 4) la violación masiva de algunas reglas de la *discusión crítica* tomadas del modelo de Van Eemeren y Grootendorst (2006). La hipótesis “las estrategias de cortesía verbal, se convierten en interferentes potenciales de la resolución de las diferencias de opinión” se apoya en la idea de que:

Un punto de vista formulado cuidadosamente puede sonar mucho más como una duda. Una declaración que, en la superficie, parece expresar duda puede, sin embargo, en un análisis más cuidadoso, realmente

volverse un punto de vista negativo. Esto es muy común porque los hablantes, aparte de por cuestiones de cortesía, Prefieren no expresar sus desacuerdos de manera muy evidente. Hay una inclinación a presentar un punto de vista negativo como un mero escepticismo (Van Eemeren y Grootendorst, 2006:27).

Relacionamos pues algunos fragmentos de estas discusiones iniciales para observar en ejemplos concretos los rasgos antes citados.

Hallazgos en las primeras discusiones

La ausencia de una estructura argumentativa clara, el poco control de algunas estrategias de cortesía, el apego exagerado a la *doxa* para argumentar y la violación de varias reglas de la discusión crítica, constituyen el conjunto de problemas argumentativos que motiva el resto de la intervención. El primero se hace evidente por el constante planteamiento de puntos de vista que se apartan, en diversos grados, de la diferencia de opinión principal, la elaboración de una extensa etapa de argumentación y el cierre, como una circunstancia propiciada artificialmente por el moderador. Al final, ningún interlocutor señala modificar su punto de vista inicial: no hay retractación, ni resolución de la diferencia de opinión.

En el segundo caso (cortesía), se observa la constante dificultad para formular oposiciones claras. En lugar de ello, los interlocutores introducen los puntos de vista divergentes mediante modalizadores del tipo: «uno podría pensar que...» o «no pretendo contradecir lo que usted ha dicho, pero... » En otras palabras, se trata de expresiones que dificultan el reconocimiento de la diferencia de opinión específica y, en consecuencia, oscurecen la necesidad de argumentar a lo largo de esta primera discusión. No queremos sugerir que la cortesía tenga una función negativa, sino más bien que algunas estrategias de cortesía empleadas por los estudiantes se traducen en

7. Entendemos como argumentaciones por la *doxa* todos aquellos razonamientos preceptados por una determinada cultura sin una evaluación que permita demostrar su validez lógica o su pertinencia.

dificultades señaladas ya por Van Eemeren y Grootendorst (2006), como el empañamiento de aquellas diferencias de opinión que, siendo *mixtas*, pasan por *no mixtas* y, por lo tanto, llevan a obviar la defensa. En el mismo sentido, resulta notorio que muchos de los interlocutores no se refieren directamente a los otros, sino solo en caso de concordar con ellos.

En cambio, al disentir, se formulan expresiones del siguiente tipo: «como decían ahí». De esta manera interviene una estudiante para referirse a un compañero que acaba de intervenir y que es conocido por todos. Podríamos pensar que este enunciado busca proteger la identidad del interlocutor potencialmente ofendido, mediante esta estrategia de cortesía negativa. Una estrategia que invisibiliza al interlocutor (al evitar la referencia directa y pluralizar el verbo) para contradecirlo. Volveremos sobre el asunto de la cortesía más adelante. Con respecto al apego exagerado a la *doxa*, se observan enunciados del tipo «la mujer tiene lágrimas de cocodrilo», «la mujer miente bien», «en la variedad está el placer», «los hombres son menos racionales que la mujer» y otras. En esta forma de argumentar, observamos la apelación a lugares comunes que son rápidamente asimilados por muchos interlocutores, dado que se encuentran representados en adagios populares que son tomados como “verdades compartidas y aceptadas”, antes que como objetos de discusión. Con respecto a las violaciones de las reglas, entendidas como falacias, se advierten tres especialmente frecuentes: *generalización apresurada*, *falso dilema* y *establecimiento de relaciones causales equívocas*. Desarrollamos el asunto como sigue.

La primera, emparentada con la argumentación formulada con inmunidad a la crítica, se halla en enunciados como «la infidelidad se justifica porque el hombre siempre quiere ir más allá», «la vida es un racimo de antojos», «el hombre de por sí es alborotado», «los

hombres van a lo que van y chao, no como nosotras...». Estas intervenciones constituyen formas de generalización que, por su condición de valor “universal”, reducen la libertad de interlocución (regla 1)⁸. Las violaciones de este tipo contravienen el principio según el cual las ideas sometidas a consideración se deben formular en términos de probabilidad y no como categorías absolutas, lo que las haría, por lo tanto, indiscutibles. A pesar de que estas proposiciones son fácilmente controvertibles por contraejemplos, en la discusión son apenas cuestionadas o, en muchos casos, pasadas por alto.

De otro lado, la formulación de *falsos dilemas* se entretiene con los problemas de causalidad a los que apelan algunos interlocutores durante la discusión y que implican, en ciertos casos, más de una falacia. «Pregúntele a un hombre infiel si ha cometido la infidelidad atraído por la inteligencia de su amante o si lo ha hecho por atracción sexual, a ver qué le dice...». Este «a ver qué le dice...» se formula en tono irónico para sugerir que la inteligencia no es un argumento viable en la elección que los hombres hacen de sus amantes. En la anterior intervención se advierten las falacias *falso dilema* y *espantapájaros*. La primera, dado que plantea el asunto como si solo existieran dos opciones: (o los hombres son infieles por atracción sexual o no son infieles), lo cual resulta altamente reduccionista porque desconoce las demás posibilidades, como que, en efecto, sea la inteligencia de la amante lo que genera la atracción, o una mezcla entre ambos factores, o el deseo de generarle celos a la pareja oficial, etc. Esta falacia, vista como violación, implica además reconocer una dificultad en la validez del argumento (regla 8), por cuanto una condición suficiente (la atracción sexual puede derivar en infidelidad) se toma como condición necesaria (si no hay atracción sexual no puede haber infidelidad). El mismo ejemplo contraviene un criterio para proponer el punto de vista (regla 3),

8. En vista de las recurrentes violaciones a la misma norma que, no obstante, deben referirse por separado, la definición de las reglas, así como sus nombres, solo serán referidas la primera vez que aparezcan. En adelante, cada vez que se violen, solo se anotará el número de la regla.

ya que constituye una contraargumentación a la idea (formulada inmediatamente antes de esta intervención) según la cual sería posible sentirse atraído hacia alguien por diversas razones, entre las que este estudiante menciona la inteligencia y la posibilidad de compartir “algo” (tener afinidades). De allí, su antagonista construye la falacia del *espantapájaros*, pues elige solo una parte de la argumentación contraria para adelantar su refutación.

Veamos otro ejemplo: «¿Cómo hago para saber que mi pareja me llena en todos los aspectos si yo no he experimentado en otro lado? ». Esta intervención implica *falso dilema*, *ignoratio elenchi* y una forma de *relación causal equívoca*. El *falso dilema* radica en que: o se «experimenta en otro lado» para saber si la pareja logra llenarlo en todos los sentidos, o no podrá saberlo, lo cual viola nuevamente el principio de validez (regla 8). El *ignoratio elenchi* consiste en que el argumento empleado (porque he experimentado en varias partes) no sostiene en verdad la tesis (puedo saber si mi pareja me llena), sino una nueva tesis (puedo tener mayor experiencia) que no implica necesariamente a la tesis defendida, y, por lo tanto, viola el principio de relevancia (regla 4), dado que hace más fácil la defensa del punto de vista, con el empleo para ello de una *argumentación irrelevante*. El problema de la causalidad aparece toda vez que la condición suficiente (tener mayor experiencia puede ayudar a saber si la pareja lo llena) se toma como necesaria (solo la «experimentación» permite saber si la pareja lo llena). Una manera alternativa de ver el mismo problema es examinando la sensatez de la relación causa-efecto en suma a la correlación interna de las partes. Veámoslo en palabras de Weston (2001: 69): “Cuando pensamos que A causa B, usualmente pensamos no sólo que A y B están correlacionados, sino también que «tiene sentido» que A cause B. Los buenos argumentos, entonces, no apelan únicamente a la correlación de A y B, también explican *por qué* «tiene sentido» para A causar B”.

Sin embargo, no todas las violaciones se manifiestan en grupo, como en los ejemplos

anteriores; este diagnóstico arroja varias posibilidades que implican una o varias violaciones: «Si yo fantaseo con una cierta persona es porque algo del comportamiento propio me impulsa hacia ese pensamiento». Este *falso dilema* (o fantaseo por impulso del comportamiento propio o no fantaseo) implica el establecimiento de una relación causal equívoca, pues, nuevamente, la condición suficiente se toma por necesaria (violación a la regla 8). Veamos algunos casos de una sola violación: «un efecto negativo de la infidelidad son las enfermedades venéreas». Aquí se da la *afirmación del consecuente* que se podría formular así: si eres infiel (antecedente) adquieres enfermedades venéreas (consecuente); si alguien tiene enfermedades venéreas (afirmación del consecuente), es porque ha sido infiel. El problema radica en el hecho de que la premisa (si cometes infidelidad) no implica la conclusión (adquieres enfermedades venéreas), sino que dicha conclusión podría estar implicada en la premisa (si no te proteges contra las enfermedades venéreas), de la que sí resulta pertinente deducir (podrás adquirirlas). Aquí se viola nuevamente la regla 8 (de la validez). Otro caso de *afirmación del consecuente* es «si amara a su pareja, no le sería infiel», lo que en el sistema causal se vería: si amas a tu pareja (antecedente), le eres fiel (consecuente); quienes sean fieles (afirmación del consecuente) es porque aman a su pareja. Además de la *afirmación del consecuente*, el punto plantea un *falso dilema* porque, una vez más, pone la condición suficiente (la fidelidad puede ser muestra de amor) como necesaria (la fidelidad es invariablemente una muestra de amor). El problema se advierte especialmente cuando la aparición de la condición necesaria se construye como instrumento para eliminar algo “indeseado” como, por ejemplo, la refutabilidad de la condición suficiente. De este modo lo plantean Copi y Cohen (2009:470) cuando afirman que “a veces la palabra “causa” se usa en el sentido de condición necesaria y, a veces, en el sentido de condición suficiente. Es más frecuente su uso en el sentido de condición necesaria cuando el problema que se examina es la eliminación de algún fenómeno indeseable”.

Se advierten, en menor medida, algunas violaciones a la regla del punto de partida (regla 6) según la cual no es preciso presentar premisas como puntos de partida aceptados cuando no han sido aceptados explícitamente por ambas partes. «La infidelidad es como robar, si se presta la oportunidad, ni modo». Esta afirmación parte del supuesto de que robar «siempre que haya la oportunidad» es una idea aceptada por los interlocutores, cuando no ha sido así. La dificultad radica en que esta construcción falsa del punto de partida (aceptamos que la ocasión hace al ladrón) se usa como argumento para transferir este principio al campo de la infidelidad. Hasta aquí los ejemplos de la muestra inicial. Hemos recogido pues las violaciones más recurrentes en las cuatro discusiones preliminares para, luego de sumarlas a los otros

tres problemas de argumentación (rupturas en la estructura del debate, estrategias de cortesía contraproducentes y apegos a la *doxa*), formular la propuesta de intervención. En el siguiente esquema, se recoge dicha propuesta elaborada como sistema de estrategias y sub-estrategias que operan en función de las categorías de trabajo: *elaboración e intercambio* de proposiciones. En el apartado siguiente (discusión) se incluye una explicación sucinta del esquema anclada en los resultados finales⁹, una evaluación de su impacto mediante el contraste con las discusiones de cierre y una descripción de los recursos con los que se acompañó este nuevo grupo de discusiones. En el capítulo final (conclusiones) se presenta valoración cualitativa y transversal de los resultados a la luz del siguiente sistema de estrategias.

ΣΟΦΙΑ-SOPHIA

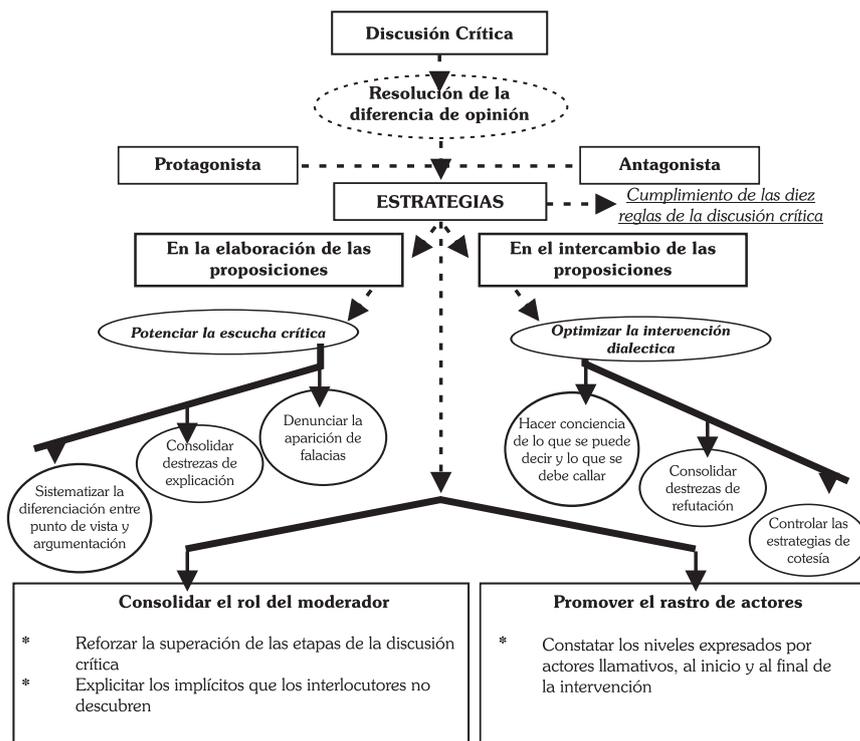


Figura 1: Modelo de estrategias para elaborar e intercambiar proposiciones en la discusión crítica. Fuente: Los autores.

9. Dicha explicación obedece únicamente al conjunto de estrategias que responden a las categorías de estudio (*elaboración e intercambio*). Las otras dos (Consolidar el rol del moderador y promover el rastreo por actores) quedan subsumidas en el contenido del discurso, mas no se alude a ellas de manera explícita en el acápite: discusión.

Discusión de resultados

Relacionamos a continuación algunos fragmentos de los encuentros finales (discusiones de contraste) seguidos de algunos fragmentos de la lectura hermenéutica mediante la que fueran evaluadas estas últimas videograbaciones.

- **Interpretaciones fase final**

Estudiante: «En cuanto a tener 2 personas a la vez, creo que eso es algo, [...], es una falta a lo pactado con la pareja».

Al decir «creo que es una falta a lo pactado» posibilita la crítica y se acoge a la definición (punto de partida) que utilizamos: la fidelidad implica corresponder a la confianza depositada en alguien mediante un pacto explícito o implícito.

Estudiante: «Defiendo la infidelidad porque es la cultura la que le coloca valores a la fidelidad y si uno le quita eso, finalmente queda es la persona».

Esta intervención señala la necesidad de establecer relaciones causales auténticas entre premisa y conclusión, pues la no correspondencia entre esos elementos (como en el caso de la *doxa*, representada en lo que él llama «cultura») no puede garantizar la validez del argumento.

Estudiante: «Rechazo la lástima con que me contraargumenta porque pordebajea mi opinión antes de iniciar la refutación».

Rechaza la falacia *ad hominem* en la variable abusiva, con la que el interlocutor anterior inicia su refutación. El ejemplo deja ver un avance en la capacidad de reconocer la llegada de la falacia, lo cual ejemplifica al mismo tiempo un ejercicio crítico de escucha y un acto más efectivo de intervención.

Estudiante: «No se puede generalizar diciendo que todos los seres humanos tienen la posibilidad de elegir si son

fieles o no [...] como las mujeres árabes que no tienen esa posibilidad».

Denuncia la generalización y argumenta por contraejemplo. Interviene efectivamente gracias a su capacidad de escucha tanto más crítica.

«No estoy de acuerdo porque está apelando más que todo a los valores culturales religiosos [...] te estás apegando a la *doxa*».

Esta denuncia nace de una intervención en la que la compañera habla del «diablo tentador», como argumento en favor de la infidelidad, lo que se ataca mediante el esclarecimiento del equívoco causal, según el cual se es infiel como consecuencia de la tentación demoníaca contra la cual el ser humano es, en sí mismo, impotente.

Estudiante: «Cuando hay consentimiento se llega al cumplimiento de un compromiso, [...] eso es poligamia no infidelidad».

En este enunciado se denuncia una argumentación irrelevante por cuanto el argumento (como mis amantes saben que tengo otras relaciones) no sostiene la tesis (la infidelidad es justificable) sino tal vez (yo no guardo culpas o soy sincero), lo que no sería suficiente para inferir la justificabilidad de la infidelidad en un sentido más amplio. De otro lado, esta intervención restablece el punto de partida según el cual el pacto de la relación se establece con otra y solo con otra persona, de modo que sea una relación de pareja y no múltiple, lo que podría caer en el concepto de poligamia que es diferente al de infidelidad.

- **Ficha de acompañamiento al proceso de escucha**

Esta ficha consta de 3 partes: antes de la discusión, durante y después de ella. En la primera (Cuadro comparativo del antagonista hipotético) el estudiante se encuentra con un recuadro dividido en cuatro partes que le formulan interrogantes cuyas respuestas implican manifestar explícitamente algunas herramientas de *elaboración* e *intercambio*¹⁰:

10. Las citas de esta ficha se toman de 2 de los debates de cierre elegidos aleatoriamente para ejemplificar el asunto.

¿Qué puedo decir para defender mi tesis?	¿Qué podría decir un interlocutor para atacar mis argumentos?
<ul style="list-style-type: none"> Argumentar sobre el contrato implícito que se adquiere al contraer relaciones de pareja 	<ul style="list-style-type: none"> Podría atacar mis argumentos explicando razones inherentes al ser humano
<ul style="list-style-type: none"> La infidelidad se da por una insatisfacción 	<ul style="list-style-type: none"> Por qué no habla sobre sus insatisfacciones
<ul style="list-style-type: none"> Ser fiel es poder confiar 	<ul style="list-style-type: none"> Ser infiel no consiste en no tener confianza
<ul style="list-style-type: none"> La fidelidad es prueba del esfuerzo y la constancia a la que se enfrenta el ser humano 	<ul style="list-style-type: none"> Si es un esfuerzo quiere decir que a la pareja no le nace ser fiel

Figura 2: Cuadro comparativo del antagonista hipotético. Fuente: Los autores.

De esta manera, cada estudiante se propone a sí mismo en un territorio de discusión hipotético que, no obstante, favorece la consolidación de ideas acerca de lo que se debe decir y lo que se debe callar, así como de aquello con lo que se le podría contradecir. Esta primera parte posibilita la observación de premisas que, en otras circunstancias, pasarían desapercibidas. También resulta importante el ejercicio de preparación, pues permite cotejar, luego del encuentro, el nivel de certeza de los supuestos acerca de las contraargumentaciones posibles del otro, con respecto a lo que efectivamente se usó en la práctica.

Este ejercicio constituye una fortaleza especial, porque, al adelantar hipotéticamente

un argumento del contrario, se promueve el pensamiento dialógico, se acentúa la solidez del argumento propio y se permite un tipo de aproximación a la teoría del contrincante (Waldron y Applegate, 1994). Consideramos que estas ideas de los estudiantes, aunque algunas son falaces, implican una forma de contraargumento muy claramente expresada. Por otro lado, este cuadro formula las preguntas ¿Qué no puedo decir? y ¿Por qué no puedo decirlo? (Cuadro de argumentación hipotética ¿Qué callar y por qué callarlo?) con lo que el estudiante se ve obligado a realizar un ejercicio metacognitivo orientado a la confesión de con qué podría participar y con qué no, así como las razones para no hacerlo. Veamos el ejemplo:

¿Qué no puedo decir?	¿Por qué no lo puedo decir?
<ul style="list-style-type: none"> No debo dar argumentos que generalicen o que sean la misma idea defendida por la misma 	<ul style="list-style-type: none"> Porque la generalización apresurada es tal vez una de las falacias que se pueden cometer más fácilmente
<ul style="list-style-type: none"> Que mis argumentos puedan ser basados en pensamientos morales 	<ul style="list-style-type: none"> Porque la moral es relativa
<ul style="list-style-type: none"> Totalizar 	<ul style="list-style-type: none"> Caería en una falacia
<ul style="list-style-type: none"> Parece que ser constantes en los valores verdaderos es señal de fracaso 	<ul style="list-style-type: none"> Cometería falso argumento
<ul style="list-style-type: none"> La infidelidad se da por la situación económica 	<ul style="list-style-type: none"> No es la única causa

Figura 3: Cuadro de argumentación hipotética ¿Qué callar y por qué callarlo? Fuente: Los autores.

Este trabajo de indagar por la causa que le impide, al menos teóricamente, *intercambiar* ciertas proposiciones (aunque las haya *elaborado*) implica un fuerte ejercicio metacognitivo que encuentra cabida en el hecho de que no todo lo que se tiene para defender la tesis es lo que efectivamente se debe usar. Hay que seleccionar de aquello que tenemos, lo que mejor convenga al propósito que nos convoca en debate a mi interlocutor y a mí. Cuando el estudiante se pregunta qué debo callar y por qué, se está preguntando también cuál es el contexto de la intervención, quién es su interlocutor, cómo puede limpiar su discurso de imprecisiones o rasgos inapropiados que dificulten o impidan el proceso de resolución, en un acto de autoconocimiento que conllevaría a la aceptación del “sí mismo” como un actor potencialmente falaz, contra la idea general de que las falacias son cometidas por un “otro” malintencionado. Al respecto, Bordes (2011: 315) afirma:

Como ya señalé en la introducción de este libro, su objetivo final es el de ayudar a construir argumentos libres de falacias. Para ello, identificarlas constituye un buen objetivo intermedio o instrumental. No obstante, detenerse en él para revelar errores ajenos sería un grave error, el de la autocomplacencia farisea de reprochar a los otros los errores argumentativos que

nosotros mismos cometemos o podemos cometer. Es la tentación del “marchante de falacias”, obsesionado por identificarlas sin esforzarse en no cometerlas.

Ahora bien, durante el debate, el estudiante se encuentra con un rectángulo dividido en 3 fragmentos por el eje horizontal, de igual tamaño, encima de lo cuales figuran respectivamente las expresiones: Concedo (lo que acepto), Niego (lo que no acepto) y Distingo (lo que aclaro). En este punto (Cuadro de intercambio explícito: Concedo, Niego, Distingo), se permite registrar aquello que cada quien considera pertinente según su participación en la dinámica misma del encuentro. Consideramos este cuadro especialmente útil en el nivel del *intercambio* de proposiciones, pues permite registrar por escrito, aquello que los otros han dicho de modo que no se distorsione el contenido de los enunciados por refutar, al tiempo que la crítica, si es bien formulada, resulta más efectiva. Las tres operaciones pretenden optimizar el tipo de réplicas, pues frecuentemente se trata de aceptar aquello que parece apropiado, negar lo inapropiado y distinguir el sentido en el que usa un determinado concepto. En términos generales, el grupo es más dado a negar que a conceder. A manera de ejemplo: 4 estudiantes llenan este cuadro con la expresión “no concedo nada”. Veamos algunos otros casos:

Concedo (lo que acepto)	Niego (lo que no acepto)	Distingo (lo que aclaro)
<ul style="list-style-type: none"> La infidelidad se da en la violación del pacto de la pareja. 	<ul style="list-style-type: none"> Los infieles son egoístas 	<ul style="list-style-type: none"> Distingo fidelidad de lealtad
<ul style="list-style-type: none"> La infidelidad responde a un ejercicio de la libertad 	<ul style="list-style-type: none"> El ser humano “por naturaleza” es infiel 	<ul style="list-style-type: none"> Ética de moral
<ul style="list-style-type: none"> Uno no es de nadie, hay situaciones complicadas de manejar 	<ul style="list-style-type: none"> La rutina como causa de la falta de detalles en una relación 	<ul style="list-style-type: none"> Poligamia de infidelidad
	<ul style="list-style-type: none"> La poligamia como búsqueda de la felicidad 	

Figura 4: Cuadro de intercambio explícito: Concedo, niego, distingo. Fuente: Los autores.

Este esquema abordado con la presión ejercida por “el otro” al calor del debate no deja de llamar la atención por varias razones. A pesar de que se nos han filtrado algunas falacias en el espacio para conceder, el recuadro para negar constituye un ataque claro a las falacias puestas en juego; la denuncia se hace cada vez más explícita. Vale aclarar que más de la mitad de los participantes, en las dos discusiones de contraste aquí relacionadas, dejan en blanco el espacio “distingo”, y solo en unas pocas oportunidades se refiere con alguna vaguedad la distinción entre dos ideas. Sin embargo, podríamos pensar en el gran valor de este punto, pues como se observa en la videograbación de los debates, los interlocutores apelaban a sus apuntes para dirigir la crítica a lo que se había dicho, en palabras textuales, por el otro. Este ejercicio constituye una posibilidad estratégica acerca de la habilidad de escuchar críticamente y permite evitar las falacias por *espantapájaros* si se le usa apropiadamente.

Finalmente, el estudiante, llega al tercer momento de la ficha (después del debate) y encuentra 3 enunciados luego de los cuales debe contestar sí o no. Sumados los dos grupos para el análisis de este punto, tenemos en total 22 maestros en formación. De ellos, 10 escriben sí en el enunciado “Luego de la discusión rectifico mi tesis inicial”; 8 escriben sí en el enunciado “Luego de la discusión rectifico alguno de mis argumentos iniciales” y 5 escriben sí en el enunciado “Luego de la discusión llego a una nueva conclusión sobre el tema discutido”. Aunque en ninguna de las videograbaciones ninguno de los estudiantes manifiesta el deseo de retractación del punto de vista ni de las dudas sobre la tesis contraria, este resultado muestra que algunas proposiciones *elaboradas* y sometidas a *intercambio* en estos debates, logran impactar en diversos niveles las ideas argumentativas con las que nuestro grupo de estudiantes inicia la discusión de cierre. Lo anterior nos puede llevar a pensar que la utilización de esta ficha puede ayudar a optimizar la capacidad de debatir en el marco de la *discusión crítica*, de modo que, aunque no se llegue al pleno consenso, al menos se logre

algún avance en esa dirección. Como en una investigación similar Salazar (2008) en la que el cierre se da solo cuando el moderador propone la clausura. Hasta aquí la interpretación.

Conclusiones

Desde la interpretación de los resultados, se observa que el grupo de maestros en formación logra cambios significativos con respecto a sus comportamientos argumentativos iniciales. La intervención, orientada en función del esquema de estrategias antes expuesto, facilita la concepción general del discurso empleado por los estudiantes durante las discusiones de cierre y, por ello, consideramos que la pregunta de apertura puede responderse en este punto. Así, en el ámbito de la *elaboración*, los resultados de contraste nacen de aplicar la estrategia *potenciar la escucha crítica*, diseñada para promover destrezas metacognitivas que responden a la pregunta ¿cómo elaboro yo y cómo elabora mi interlocutor los razonamientos puestos en juego durante la discusión? Esta estrategia se ha planteado en contrapeso a la falta de conciencia que acompaña los primeros ejercicios de autoevaluación, en los que muchos estudiantes manifiestan no encontrar amenazas potenciales al proceso de resolución, como las falacias. Contra esta limitación, el deseo de *potenciar la escucha crítica* se traduce en 3 sub-estrategias: *sistematizar la diferenciación entre punto de vista y argumentación, consolidar destrezas de explicación y denunciar la aparición de falacias*.

En el ámbito del *intercambio*, el impacto se logra mediante la aplicación de la estrategia *optimizar la intervención dialéctica*, diseñada para promover destrezas metacognitivas que responden a la pregunta ¿qué tan impactantes en la resolución de la diferencia de opinión resultan mis intervenciones y las de mi interlocutor? Esta estrategia se ha planteado en contrapeso a la falta de controversia, a la mínima capacidad de diálogo y al descuido del consenso, que se mostraron como rasgos generalizados en los debates de diagnóstico. Contra estas limitaciones, el interés de *optimizar*

la *intervención dialéctica* se traduce en 3 sub-estrategias: *hacer conciencia de lo que se puede decir y lo que se debe callar, consolidar destrezas de refutación y controlar las estrategias de cortesía*. Recalamos, a propósito de la metacognición, la diferencia entre quien ejecuta una determinada operación mental sin hacerse consciente de las herramientas a las que recurre para ello, y aquel que reconoce y, por ello, puede llegar a controlar, entre otros aspectos, su capacidad de aprendizaje. “La metacognición es el ejecutivo o jefe que tiene control sobre la cognición, el trabajador, cuyas herramientas son estrategias” (Gaskins y Elliot, 1999: 97). Consideramos que es preciso formular en este punto, la dificultad a la que antes hemos hecho referencia (inconcordancia entre la argumentación empleada de las discusiones y la evaluación que hacen de ella, en este caso, los estudiantes). Lo anterior resulta vital, por cuanto se busca potenciar la capacidad de los estudiantes para reconocer cómo *elaboran* e *intercambian* sus razonamientos (lo que implica el proceso metacognitivo), antes de saber cómo pueden potenciar su capacidad de discutir.

Marinkovich (2007), a propósito del sentido crítico, se refiere a la causalidad como un tipo de habilidad que sirve para dar sentido a la información adquirida. En su estudio (destinado a evaluar estrategias cognitivo-retóricas¹¹), esta investigadora concluye que, en efecto, la estrategia más utilizada por los estudiantes es la causalidad lo que, según ella, revela la influencia de la percepción de lo real en las elecciones de recursos para argumentar. Por esta razón, vale la pena adelantar procesos para que el estudiante se reconozca no solo en lo que dice sino, sobre todo, en aquello de lo que se sirve para decirlo. Por su parte Ascione y Rolando (2002: 6-7) tocan el mismo asunto y declaran que “el pensamiento crítico asume una dimensión metadiscursiva, en tanto confronta con un sistema de ideas y un sistema de valores”; esta consideración nos pone frente a otro asunto, también central en nuestra discusión: la argumentación por la *doxa*. El pensamiento crítico sería, siguiendo a

estos autores, una posibilidad para contravenir la pobreza argumentativa de muchas ideas puestas en circulación sin la filtración crítica del pensamiento. Podemos pensar entonces que la metacognición se nutre del auto-cuestionamiento, toda vez que podamos saber de dónde provienen nuestros recursos argumentativos, y qué tan sólidos, apropiados o pertinentes pueden llegar a ser. Eso es, finalmente, lo que orienta toda nuestra propuesta. Hasta aquí la relación de conclusiones.

Para nosotros, el resultado ha sido altamente satisfactorio, pues la investigación en educación supone una necesidad constante de adelantar procesos mejoradores como, en este caso, la intervención para hablar más reflexivamente y escuchar con más sentido crítico; iniciativas que resultan urgentes, según Anna Camps (2005: 9) pues:

En un momento que se podría calificar de crecimiento de una nueva oralidad, [...] es urgente disponer de instrumentos que nos permitan abordar la enseñanza reflexiva de la lengua oral: enseñar a los alumnos a hablar reflexivamente y a escuchar y comprender críticamente. Las posibilidades que tienen los jóvenes de convertirse en ciudadanos críticos y a la vez participativos nos lo exigen.

Con ello, las dificultades que como maestros de lenguaje enfrentamos a nuestro paso, validan este tipo de esfuerzos encaminados a representar algún tipo de aporte, siempre mejorable naturalmente, acerca de cómo *elaborar* e *intercambiar* razonamientos que permitan y promuevan el consenso. De allí que nuestros impactos, dirigidos a consolidar el principio dialógico de la *discusión crítica*, no puedan ser más que semillas de lento crecimiento en los terrenos bastante problemáticos de la didáctica de la palabra hablada. Esa palabra que se enseña y se aprende, se muestra y se oculta, se propone, se refuta, se *elabora* y se *intercambia*.

11. Ligadas simultáneamente a la dimensión retórica (para adherir al otro) como a la conceptual (visible desde lo que se conoce como *operaciones mentales*) de los intercambios argumentativos.

Referencias bibliográficas

- Agosto, Silvia (2011). *El uso del periódico para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en cuarto curso de la enseñanza secundaria obligatoria* [tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ascione, Alberto y Rolando, Leticia (2002). *Argumentación, pensamiento crítico y polifonía*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Bordes, Montserrat (2011). *Las trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal*. Madrid: Cátedra.
- Correa, Nieves; Ceballos, Esperanza y Rodrigo, María J. (2003). El perspectivismo conceptual y la argumentación en los estudiantes universitarios. En Carles Moreno y Juan I. Pozo (eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 63-78). Madrid: Síntesis.
- Copi, Irving y Cohen, Carl (2009). *Introducción a la lógica* (trad. Edgar González). México: Limusa.
- Casales, Fernando (2006). Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica [versión digital]. *Especulo*, (33). Consultado el 12 de abril de 2010, en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/aportes.html>
- Camps, Anna (2005). La lengua oral formal objeto de enseñanza. En Montserrat Vilà Santasusana (coord.), *El discurso oral formal contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp.7-9). Barcelona: Graó.
- Cademátori, Yanina y Parra, Dolores (2000). Reforma educativa y teoría de la argumentación. *Signos*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 33(48): 69-85.
- Dolz, Joaquim (1991). Interlocución y estructura de la argumentación en el diálogo: algunos caminos para una poética del género. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Universidad de la Rioja, (23): 17-27.
- Du Boulay, Dooren (1999). Argument in reading: what does it involve and how can students become better critical readers?. *Teaching in Higher Education*, 4(2): 147-163.
- Elliot, Jhon (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (trad. Pablo Manzano). Madrid: Morata. (Original: 1991).
- Gonzalez, Carlos y Lima, Pablo (2009). Estrategias de expresión de la evidencialidad en la argumentación oral en sala de clases. *Signos*, Pontificia Universidad Católica de Chile, 42 (71): 295-315.
- Gow, Lyn y Kember, David (1990). Does higher education promote independent learning. *Higher Education*, Kluwer Academic, 19(3): 307-322.
- Gleason, Mary (1999). The role of evidence in argumentative writing. *Reading and Writing Quarterly*, (14): 81-106.
- Gaskins, Irene y Elliot, Thorne (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela* (trad. Cristina Peña). Barcelona: Paidós.
- Hymes, Dell (1972). On communicative competence. En John Pride y Janet Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Londres: Penguin Books.
- Jaimes, Gladys (2008). Para argumentar es necesario conocer al otro y anticipar sus respuestas. En *La argumentación. Fundamentos teóricos y experiencias investigativas* (pp. 85-100). Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Bogotá.
- Knudson, Ruth (1993). The development of Writing argumentation: An analysis and comparison of argumentative writing at four grade level. *Child study journal*, State University of New York, (22): 167-184.

- Lugarini, Edoardo (1995). Hablar y escuchar. Por una didáctica del “saber hablar y del “saber escuchar” Teoría y práctica de la educación. *Signos*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, (14): 30-51.
- López, Celso y Vicuña, Ana M. (2002). Prólogo de los traductores. En Frans Van Eemeren y Robert Grootendorst (dir.), *Argumentación, Comunicación, Falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica* (pp. 7-10). Chile: Universidad Católica de Chile.
- Martínez, Miguel (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Marinkovich, Juana (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Signos*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 40(63): 127-146.
- Mendoza Fillola, Antonio (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares básicos de Lenguaje para la Educación Básica y Media*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Molina, Teresa (2008). Los actos directivos, estrategias reguladoras de la cortesía verbal en el discurso oral académico. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, Universidad Nacional Abierta, XXII (1): 15-28.
- Salazar, Juan (2008). Estrategias de cortesía verbal en interacciones argumentativas ocurridas en contexto escolar 1. *Alpha*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, (27): 79-92.
- Salinas, Marta y Forero, Fanny (2004). *Marco general de la profesión del maestro. La profesionalización del maestro y la evaluación de sus competencias*. Bogotá: ASCOFADE.
- Van Dijk, Teun (2008). El estudio del discurso. En *El discurso como estructura y proceso* (volumen I, trad. Elena Marengo, pp. 21-65). Barcelona: Gedisa. (Original: 1997).
- Van Eemeren, Frans y Grootendorst, Robert (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación* (trad. Roberto Marafioti). Buenos Aires: Biblos. (Original: 2002).
- Waldron, Vicent y Applegate, James (1994). Person centered tactics during verbal disagreements: Effects on students perceptions of persuasiveness and social attraction. *Communication Education*, CA: Sage, (47): 53-66.
- Weston, Anthony (2001). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Zaniboni, María del Carmen; Aronna, Alicia; Bainotti, Analía; et al. (1999). El discurso argumentativo en alumnos universitarios. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Universidad Nacional del Rosario Argentina, 19 (4): 203-209.