

LA ARGUMENTACIÓN ORAL EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS -MIRADA CRÍTICA AL DEBATE SOBRE LA INFIDELIDAD¹

Recibido: febrero 27 de 2013/**Revisado:** mayo 16 de 2013/**Aceptado:** julio 10 de 2013
Por: **Daniel Mauricio Rodríguez León²** y **Lina Mariana Valencia Leguizamón²**

RESUMEN

El presente artículo se deriva de la investigación: “De los discursos orales espontáneos al discurso argumentativo oral formal. Una propuesta dirigida a maestros en formación”, cuyo objetivo central consistió en observar las dinámicas argumentativas de diversos encuentros orales desarrollados con estudiantes universitarios. En los ocho debates de la muestra se discutió, antitéticamente, el tema de la *infidelidad entre parejas*; ante lo cual los participantes –estudiantes de la Universidad del Quindío en Colombia- aportaron razonamientos que reflejan diversos problemas argumentativos, los cuales se evaluaron desde el modelo de *Discusión crítica* de Van Eemeren y Grootendorst, en el marco de la investigación-acción-participación. Entre las dificultades más sobresalientes se encontraron: el desarrollo de una estructura argumentativa poco clara, la argumentación desde lugares comunes –*doxa*–, la utilización reiterada de algunas estrategias de cortesía verbal y la violación de varias reglas de la discusión crítica.

Palabras claves: Argumentación oral, discusión crítica, infidelidad, oralidad espontánea, pragma-dialéctica.

ORAL ARGUMENT IN UNIVERSITY CONTEXTS – A CRITICAL LOOK AT THE DEBATE ABOUT INFIDELITY

ABSTRACT

This report is based on the research: “From spontaneous oral speeches to formal argumentative speeches. A proposal for teachers in training”. The main goal of this report consisted on observing the dynamics of argumentation from different oral encounters, which were developed with college students. In eight deba-

1 Artículo derivado de la investigación: “De los discursos orales espontáneos al discurso argumentativo oral formal. Una propuesta dirigida a maestros en formación”, estudio desarrollado 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, y contó con el apoyo de la Universidad del Quindío.

2 Magíster en Ciencias de la Educación, Especialista en Enseñanza de la Literatura y Licenciado en Español y Literatura. Docente del Programa de Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío y miembro del grupo de investigación *DiLeMa* de la misma Universidad. Correo electrónico: danielmrodriguez1@gmail.com

3 Magíster en Ciencias de la Educación, Especialista en Enseñanza de la Literatura y Licenciada en Español y Literatura. Docente del Programa de Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío y miembro del grupo de investigación *DiLeMa* de la misma Universidad. Correo electrónico: danielmrodriguez1@gmail.com



tes of the investigation, a discussion from the antithesis was made on the topic: *infidelity between couples*, in response to which the participants (Students from University of Quindío) contribute with reasoning that reflects different argumentative problems that were evaluated from the model called *Critic discussion by Van Eemeren and Grootendorst (2006)*, in the frame of a participatory action research. Among the most outstanding difficulties, we found: the development of an unclear argumentative structure, the argumentation from common places (*doxa*), the overutilization of strategies of verbal courtesy, and the violation of various rules of critic discussion.

Key words: Oral Argument, critical discussion, infidelity, spontaneous orality, pragma dialectics.

AS ALEGAÇÕES ORAIS NA UNIVERSIDADE CONTEXTOS -OLHAR CRÍTICO NO DEBATE SOBRE A INFIDELIDADE

RESUMO

Este artigo é derivado da investigação: “discurso oral espontânea no discurso oral formal argumentativa. Uma proposta destinada a professores em formação”, cujo objectivo central foi o de observar a dinâmica de diversos encontros oral argumentativa desenvolvida com os estudantes universitários. Nos oito debates da mostra foi discutido, antiteticamente, a questão de infidelidade entre casais; sendo que os participantes - estudantes da Universidad del Quindío, Colômbia - desde raciocínio argumentativo que reflecte as diferentes problemas, que foram avaliados a partir do modelo de discussão crítica de Van Eemeren E Grootendorst, no âmbito da investigação-acção-participação. Entre os mais notáveis dificuldades encontradas foram: o desenvolvimento de uma estrutura argumentativa claro, o argumento dos lugares-comuns -doxy-, o uso repetido de algumas estratégias verbais de cortesia e a violação de várias regras de discussão crítica.

Palavras-chave: alegações orais, discussão crítica, infidelidade, oralidade espontânea, pragma-dialéctica.



INTRODUCCIÓN

La didáctica de la comunicación oral -como otras 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 según la cual el tratamiento escolar de la lengua materna se puede, también, ejercer de este modo, ha recibido algunas críticas (Salinas y Forero, 2004; Mendoza, 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 y debatir, entre otras; es decir, habilidades comunicativas más concretas que las arriba mencionadas. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de documentos oficiales, reconoce estas necesidades y propone el concepto de *competencia comunicativa*, entendido esto desde Hymes (1972)⁴ 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 a la palabra hablada al centro de algunas discusiones en el contexto nacional e internacional (Dolz, 1991; Camps, 2005; Casales, 2006; Molina, 2008; González y Lima, 2009). De este modo, el discurso oral formal⁵ 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, se delimita el 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 puede decir que existe una inquietud, más o menos generalizada desde la educación su-

4 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.

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



perior en el ámbito internacional, en relación con la deficiente capacidad argumentativa de estudiantes universitarios de diversos países, quienes 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, se considera 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 las 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, 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.

METODOLOGÍA

El estudio acogió el 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 (p. 88).

Sin embargo, es conveniente reconocer el origen de la IAP en Lewin (1946), como observa Agosto (2011), al recordar que para este último autor dicha metodología 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. (p. 218)

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

Así, por tratarse de una intervención de aula dirigida a maestros en formación que participan activamente del proyecto, y con el propósito de que éstos, a su vez, puedan replicar los resultados en sus propios contextos de aula, se considera que éste 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, p. 244). Esta dimensión "práctica" resulta especialmente significativa para el tipo de trabajo que se formula, 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.

Igualmente, se acogió un enfoque cualitativo, inscrito en la metodología IAP, desde una perspectiva hermenéutica caracterizada por algunas técnicas del análisis del discurso. Para lograrlo, se utilizaron tres instrumentos de recolección de datos, éstos fueron: la videograbación, la plantilla de autoevaluación⁶ y la ficha de acompañamiento al proceso de escucha. Cada uno de éstos aporta diferentes tipos de información, y responde a momentos diferentes del proceso. Sobre la impor-

⁶ La plantilla de autoevaluación se utiliza para acompañar la observación de las videograbaciones desde afirmaciones cerradas, relacionadas con el estado de consciencia para *elaborar e intercambiar* proposiciones argumentativas.



tancia de la ficha de acompañamiento se explica en el apartado de discusión, para describir su naturaleza.

Con respecto a la muestra, se registraron ocho debates video-grabados⁷, destinados a discutir sobre el tema de la *infidelidad entre parejas*. El número de estudiantes por grupo osciló entre 10 y 22 personas, con edades comprendidas entre los 18 y los 30 años de edad. La duración de los debates fue de 30 a 40 minutos cada uno; los registros iniciales (debates diagnósticos) se moderaron a partir de la misma batería de preguntas. Las grabaciones de cierre (debates de contraste) no se orientaron a partir de preguntas preconcebidas, sino desde la confrontación directa entre quienes apoyaban la tesis inicial y quienes la rechazaban. En ambos estilos de discusión, el maestro cumplió con el papel de moderador.

Por su parte, el conjunto de referentes teóricos acogidos para adelantar el estudio, fue amplio y ameritó acoger la propuesta de Van Eemeren y Grootendorst (2006), por la dimensión pragma-dialéctica de la argumentación, en la que sobresalió 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) diferencia de la siguiente manera estas tres posturas:

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 (p. 129).

Ahora bien, la naturaleza de las discusiones que se han adelantado durante la investigación, 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, p. 119). Asimismo, se declara que la postura desde la que se hace la lectura hermenéutica de las discusiones, se basa en algunos principios de estos autores, porque, como señalan López y Vicuña (2002):

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 (p. 7).

Frente al proceso de análisis, el estudio contempló cuatro momentos consecutivos, éstos fueron: 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 a la programación tentativa de la intervención. Una segunda fase consistió en recoger tres nuevos registros audiovisuales para cotejar el nivel de

⁷ 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).



recurrencia de los hallazgos postulados desde la observación del pre-diagnóstico. En la tercera fase, se construyó y aplicó un proyecto de intervención didáctica. Y, finalmente, el cuarto momento consistió en sistematizar la información recogida, interpretarla y sacar algunas conclusiones.

RESULTADOS

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

Por otra parte, en el nivel del *intercambio*, se evaluó 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 en las discusiones primeras; pero, antes de vincularlas desde el esquema en el que se explican sus funciones e interrelaciones, se describen enseguida los resultados preliminares.

Con respecto a la primera fase, conviene señalar que de los hallazgos, sólo se tuvieron en cuenta para el resto del proceso, aquellos que coincidieron con

las otras tres discusiones de base, y que conformaron, en conjunto, la primera fuente de información. Una vez hecho el contraste, concluimos que los rasgos compartidos por las cuatro discusiones (uno pre-diagnóstico y tres diagnósticos) fueron: a) la ausencia de una estructura de discusión crítica clara (confrontación, apertura, argumentación y cierre); b) el poco control de algunas estrategias de cortesía; c) el apego exagerado a la *doxa* para argumentar; y d) la violación masiva de algunas reglas de la *discusión crítica*, tomadas del modelo de Van Emmeren y Grootendorst (2006).

Ahora, la hipótesis según la cual las estrategias de cortesía verbal se convierten en interferentes potenciales de la resolución de las diferencias de opinión, se apoya en la idea de los autores mencionados, para quienes:

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, 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 (p. 27).

Se relacionan, entonces, algunos fragmentos de estas primeras discusiones, 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 constituyeron el conjunto de problemas argumentativos que motivaron el resto de la intervención. El primero se hizo evidente por el constante planteamiento de puntos de vista que se apartaban, 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 fi-



nal, ningún interlocutor señaló modificar su punto de vista inicial: no hubo retractación, ni resolución de la diferencia de opinión.

Para el segundo caso -cortesía-, se observó la constante dificultad para formular oposiciones claras. En lugar de ello, los interlocutores introdujeron 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, oscurecieron la necesidad de argumentar a lo largo de esta primera discusión. No se quiere sugerir que la cortesía tenga una función negativa, sino, más bien, que algunas estrategias de cortesía empleadas por los estudiantes, se traducen en 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 anterior, resultó notorio que muchos de los interlocutores no se refirieron directamente a los otros, sino solamente en el caso en que concordaban con ellos. En cambio, al disentir se formularon expresiones del siguiente tipo: «como decían ahí». De esta manera intervino una estudiante para referirse a un compañero que acababa de intervenir y que era conocido por todos. Se podría pensar que este enunciado busca proteger la identidad del interlocutor supuestamente ofendido, mediante la estrategia de cortesía negativa; una estrategia que invisibiliza al interlocutor -al evitar la referencia directa y pluralizar el verbo-, para contradecirlo. Más adelante se volverá sobre el asunto de la cortesía.

Con respecto al apego exagerado a la *doxa*, se observaron 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 más. En esta forma de argumentar, se observa 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.

En cuanto a las violaciones de las reglas, entendidas como falacias, se advirtieron tres especialmente frecuentes, estas fueron: generalización apresurada, falso dilema y establecimiento de relaciones causales equívocas. 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 1⁸-. 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 contraejemplo, en la discusión fueron apenas cuestionadas o, en muchos casos, pasadas por alto.

De otro lado, la formulación de *falsos dilemas* se entretreje con los problemas de causalidad a los que apelan algunos interlocutores durante la discusión, y que implican, en ciertos casos, más de una falacia; se tiene el siguiente enunciado: «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...». Esta última parte «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. Entonces, en esta intervención se advierten las falacias denominadas como *falso dilema* y *espantapájaros*. La primera, en tanto plantea el asunto como si solamente 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; para el caso que se cita,

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, sólo serán referidas la primera vez que aparezcan. En adelante, cada vez que se violen, sólo se anotará el número de la regla.

la inteligencia de la amante como generadora de la atracción o una mixtura de los dos factores o el deseo de generarle celos a la pareja legítima y otras quedan descartadas.

La anterior 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-. En este sentido, el mismo ejemplo contraviene un criterio para proponer el punto de vista -regla 3-, ya que constituye una contra-argumentación a la idea -formulada inmediatamente antes de esta intervención-, según la cual, es posible sentirse atraído hacia alguien por diversas razones, entre las que están, según el estudiante, la inteligencia y la posibilidad de compartir "algo" (tener afinidades). De allí, su antagonista construye la falacia del *espantapájaros*, pues elige sólo una parte de la argumentación contraria para adelantar su refutación.

Para continuar el análisis, se cita 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; por lo tanto, viola el principio de relevancia -regla 4-, en el sentido 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 -sólo la «experimentación» permite saber si la pareja lo llena-.

Una manera alternativa de apreciar el mismo problema, es examinando la sensatez de la rela-

ción causa-efecto en suma a la correlación interna de las partes; según Weston (2001):

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 (p. 69).

Sin embargo, no todas las violaciones se manifestaron en grupo, como en los ejemplos anteriores; este diagnóstico arrojó varias posibilidades que implican una o varias violaciones, como las siguientes: «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 tomó por necesaria -violación de la regla 8-. Algunos casos de una sola violación, fueron los siguientes: «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. Entonces, 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 violó 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 como: 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), 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 (p. 470).

Se advirtieron, también, 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 aprobados explícitamente por ambas

partes; un ejemplo, es el siguiente: «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.

Se han 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. De esta manera, en el siguiente esquema (ver figura 1) se recoge dicha propuesta elabora-

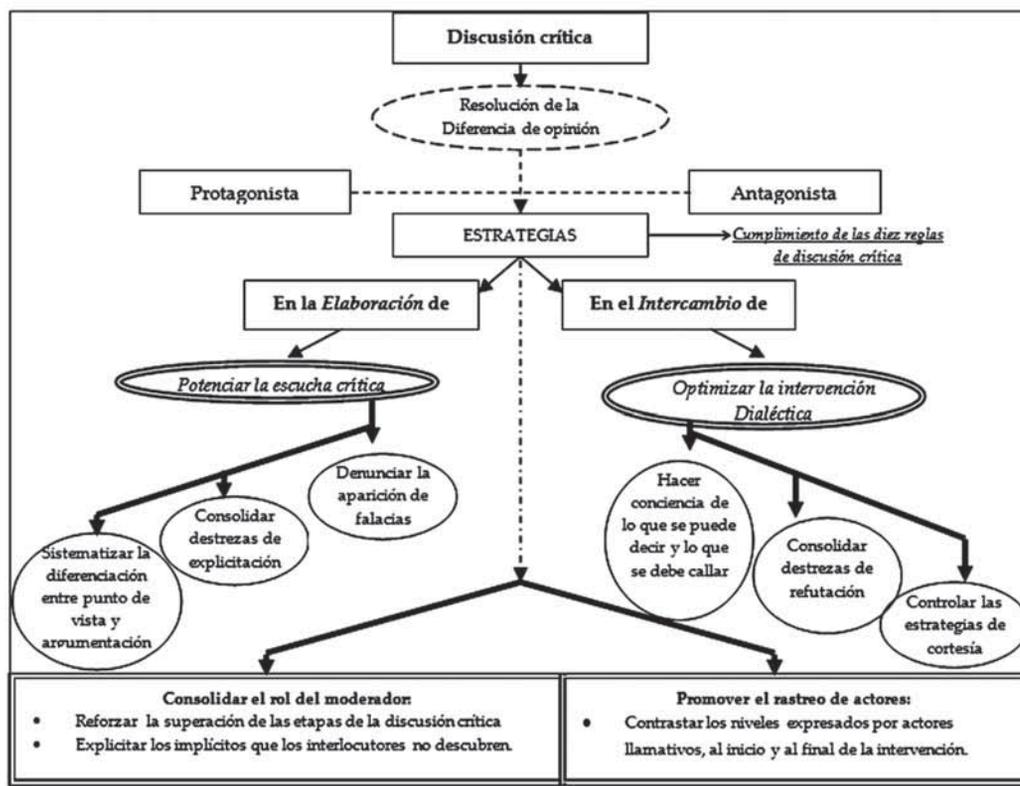


Figura 1: Modelo de estrategias para elaborar e intercambiar proposiciones en la discusión crítica.
Fuente: elaboración propia.



da 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, una descripción de los recursos con los que se acompañó este nuevo grupo de discusiones y una valoración cualitativa y transversal de los resultados a la luz del sistema de estrategias que se presenta.

DISCUSIÓN Y 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 maestros en formación durante las discusiones de cierre y, por ello, se relaciona a continuación algunos fragmentos de estos encuentros, seguidos de algunos fragmentos de la lectura hermenéutica mediante la que fueran evaluadas éstas últimas videograbaciones. 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 a los primeros ejercicios de autoevaluación, en los cuales 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 tres sub-estrategias, estas son: 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 tres sub-estrategias, estas son: hacer conciencia de lo que se puede decir y lo que se debe callar, consolidar destrezas de refutación y controlar las estrategias de cortesía.

Antes de pasar a las citas de las discusiones para declarar las generalizaciones que indican los resultados, y teniendo en cuenta la transversalidad de la metacognición en esta investigación, vale la pena recordar la importancia de este concepto en los procesos de aprendizaje, entendidos en relación con diversos tipos de estrategias. Se subraya, pues, 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 puede llegar a controlar, entre otros aspectos, su capacidad de aprendizaje; respecto a esto Gaskins y Elliot (1999) dicen: "La metacognición es el ejecutivo o jefe que tiene control sobre la cognición, el trabajador, cuyas herramientas son estrategias" (p. 97). Se considera que es preciso formular la dificultad a la que se ha hecho referencia (inconcordancia entre la argumentación empleada de las discusiones y la evaluación que hacen de ella, en este caso, los estudiantes), en términos de estrategias para potenciar la capacidad de discutir lo que, luego del diagnóstico, requiere la inclusión de un paso anterior, esto es,

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 de cierre (*discusión*).



potenciar la capacidad de reconocer cómo *elaboro* e *intercambio* mis razonamientos (lo que implica el proceso metacognitivo), antes de saber cómo puedo potenciar mi capacidad de discutir.

Marinkovich (2007) 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-retóricas¹⁰) 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 la elección de recursos para argumentar. Por esta razón, es lícito adelantar procesos para que el estudiante se reconozca no sólo en lo que dice sino, sobre todo, en aquello de lo que se sirve para decirlo. Por su parte, Ascione y Rolando (2002) 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” (pp. 6-7). Esta consideración remite a otro asunto, también central en nuestra discusión, que se relaciona con 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. Se puede pensar, entonces, que la metacognición se nutre del auto-cuestionamiento, toda vez que se pueda saber de dónde provienen los recursos argumentativos, y qué tan sólidos, apropiados o pertinentes son. Pasamos, así, a la evaluación hermenéutica de cierre.

Interpretaciones de la fase final

Se tiene el siguiente argumento de un estudiante: «En cuanto a tener dos 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» esto posibilita la crítica y se acoge a la definición (punto de partida) que se utilizó: la fidelidad implica corresponder a la confianza depositada en alguien mediante un pacto explícito o implícito.

Se tiene un segundo argumento a comentar: «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.

Otro argumento: «Rechazo la lástima con que me contra-argumenta porque *pordebaja* mi opinión antes de iniciar la refutación». Aquí 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.

Un cuarto argumento: «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». Aquí se denuncia la generalización y argumenta por contraejemplo. Interviene efectivamente gracias a su capacidad de escucha tanto más crítica.

Quinto argumento: «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.

Finalmente, se tiene el argumento siguiente: «Cuando hay consentimiento se llega al cumplimiento de un compromiso... eso es poligamia no infidelidad». Aquí se denuncia una argumentación irrelevante, por cuanto la explicación (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

¹⁰ 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.

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 sólo con otra persona, de modo que sea una relación de pareja y no múltiple, lo que podría caber en el concepto de poligamia que es diferente al de infidelidad.

Ficha de acompañamiento al proceso de escucha

La ficha de acompañamiento al proceso de escucha constó de tres partes: antes de la discusión, durante la discusión y después de ella. En la primera (ver figura 2), 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*¹¹:

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 contra-argumentaciones posibles del otro, con respecto a lo que efectivamente se usó en la práctica.

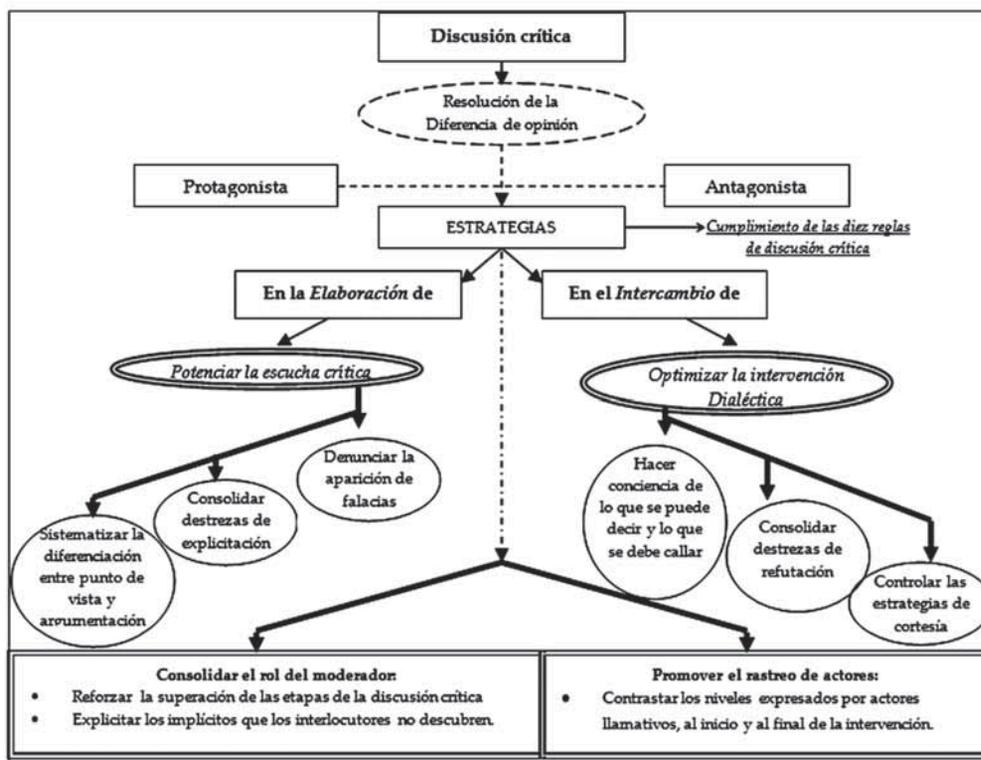


Figura 2. Cuadro comparativo del antagonista hipotético

Fuente: elaboración propia

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

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). Se considera que estas ideas de los estudiantes, aunque algunas son falaces, implican una forma de contra-argumento 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 esto, el estudiante se siente obligado a realizar un ejercicio metacognitivo orientado a la confesión de con qué argumentos podría participar y con cuáles no, así como las razones para no hacerlo. Se muestra un ejemplo en la figura 3:

¿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 3. Cuadro de argumentación hipotética ¿qué callar y por qué callarlo?

Fuente: elaboración propia

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 según el cual no todo lo que se tiene para defender la tesis es lo que efectivamente se debe usar. Hay que seleccionar de aquello que se tiene, lo que mejor convenga al propósito que convoca al debate de los interlocutores. Cuando el estudiante se interroga: ¿qué debo callar y por qué? se pregunta también ¿cuál es el contexto de la intervención? ¿quién es su interlocutor? Cómo puede limpiar su discurso de imprecisiones o rasgos inapropiados que dificultan o impiden el proceso de resolución, en un acto de auto-conocimiento que conllevaría a la aceptación del “sí mismo” como un actor potencialmente falaz, contra la idea general según la cual el falaz es

un “otro” malintencionado. Al respecto, Bordes (2011) 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 auto-complacencia 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 (p. 315).

Ahora bien, durante el debate, el estudiante se encuentra con un rectángulo dividido en tres fragmentos por el eje horizontal, de igual tamaño,

encima de los 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. Se considera este cuadro especialmente útil en el nivel del *intercambio* de proposiciones, pues permite registrar por escrito, aquello que los otros han dicho, de tal 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 aquello que parece inapropiado y distinguir aquello que parece poco claro. En términos generales, el grupo es más dado a negar que a conceder. A manera de ejemplo: cuatro estudiantes llenan este cuadro con la expresión "no concedo nada". Se muestran otros casos en la figura 4:

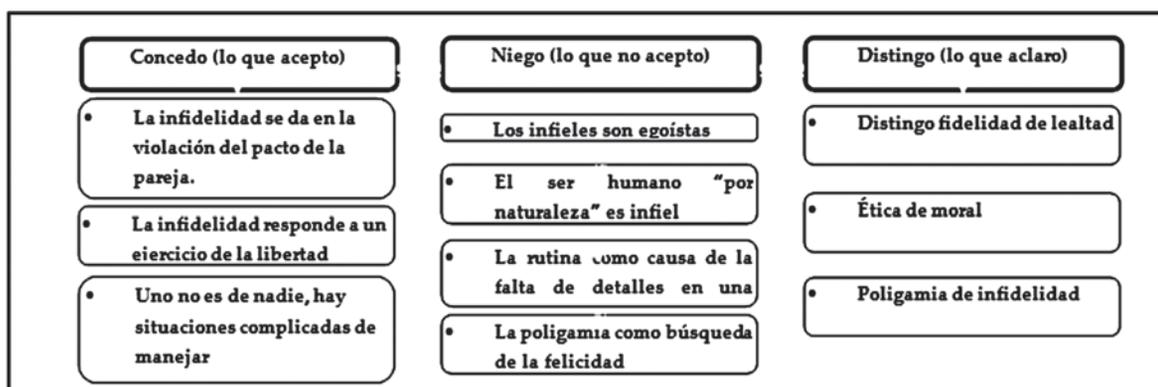


Figura 4. Cuadro de intercambio explícito: Concedo, Niego, Distingo.

Fuente: elaboración propia.

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 han filtrado algunas falacias en el espacio para conceder, el espacio para negar constituye un ataque claro a las falacias puestas en juego; la denuncia se hace cada vez más explícita. Es pertinente aclarar, que más de la mitad de los participantes, en las dos discusiones de contraste aquí relacionadas, dejan en blanco el espacio "distingo", y sólo en unas pocas oportunidades se refiere, con alguna vaguedad, la distinción entre dos ideas. Sin embargo, se puede pensar en el gran valor de este punto, pues, como se observa en la videograbación de los debates, los interlocutores apelaron a sus apuntes para dirigir la crítica frente 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 tres enunciados, luego de los cuales debe contestar *sí* o *no*. Sumados los dos grupos para el análisis de este punto, se contó con un total de 22 maestros en formación. De ellos, diez escriben *sí* en el enunciado: *Luego de la discusión rectifico mi tesis inicial*; ocho escriben *sí* en el enunciado: *Luego de la discusión rectifico alguno de mis argumentos iniciales*; y cinco escriben *sí* en el enunciado: *Luego de la discusión llego a una nueva conclusión sobre el tema discutido*.

Aunque en las videograbaciones ninguno de los estudiantes manifestó 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 cuales el grupo de estudiantes inicia la discusión de cierre. Lo anterior, 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 esta el cierre se da sólo cuando el moderador propone la clausura.

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

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 (p. 9).

Con ello, las dificultades encontradas como docentes del lenguaje, validan los esfuerzos encaminados a hacer un aporte, siempre mejorable naturalmente, alrededor de cómo *elaborar* e *intercambiar* razonamientos que permitan y promuevan el consenso. De allí que los impactos, dirigidos a consolidar el principio dialógico de la *discusión crítica*, no puedan ser más que semillas 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*.



REFERENCIAS

- Agosto, S. (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, A. & Rolando, L. (2002). *Argumentación, pensamiento crítico y polifonía*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Bordes, M. (2011). *Las trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal*. Madrid: Cátedra.
- Correa, N.; Ceballos, E. & Rodrigo, M. J. (2003). El perspectivismo conceptual y la argumentación en los estudiantes universitarios. En C. Moreno & J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 63-78). Madrid: Síntesis.
- Copi, I. & Cohen, C. (2009). *Introducción a la lógica* (Edgar González, trad.). México: Limusa.
- Casales, F. (2006). Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica. En *Espéculo*, (33), [versión electrónica]. Recuperado el 12 de abril de 2010, Disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/aportes.html>
- Camps, A. (2005). La lengua oral formal objeto de enseñanza. En M. Vilà Santasusana (coord.), *El discurso oral formal contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp.7-9). Barcelona: Graó.
- Cademártori, Y. & Parra, D. (2000). Reforma educativa y teoría de la argumentación. *Signos*, 33(48), 69-85.
- Dolz, J. (1991). Interlocución y estructura de la argumentación en el diálogo: algunos caminos para una poética del género. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (23), 17-27.
- Du Boulay, D. (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, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (Pablo Manzano, trad.). Madrid: Morata.
- González, C. & Lima, P. (2009). Estrategias de expresión de la evidencialidad en la argumentación oral en sala de clases. *Signos*, 42 (71), 295-315.
- Gow, L. & Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning. *Higher Education*, 19(3), 307-322.
- Gleason, M. (1999). The role of evidence in argumentative writing. *Reading and Writing Quarterly*, (14), 81-106.
- Gaskins, I. & Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela* (Cristina Peña, trad.). Barcelona: Paidós.
- Hymes, D. (1972). On communicative competent. En J. Pride & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Londres: Penguin Books.



- Jaimes, G. (2008). Para argumentar es necesario conocer al otro y anticipar sus respuestas. *La argumentación. Fundamentos teóricos y experiencias investigativas* (pp. 85-100). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Knudson, R. (1993). The development of Writing argumentation: An analysis and comparison of argumentative writing at four grade level. *Child study journal*, (22), 167-184.
- Lugarini, E. (1995). Hablar y escuchar. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar". Teoría y práctica de la educación. *Signos*, (14), 30-51.
- López, C. & Vicuña, A. M. (2002). Prólogo de los traductores. En F. V. Eemeren & R. Grootendorst (dir.), *Argumentación, comunicación, falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica* (pp. 7-10). Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Signos*, 40(63), 127-146.
- Mendoza Fillola, A. (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, T. (2008). Los actos directivos, estrategias reguladoras de la cortesía verbal en el discurso oral académico. *Revista Informe de Investigaciones Educativas, XXII* (1), 15-28.
- Salazar, J. (2008). Estrategias de cortesía verbal en interacciones argumentativas ocurridas en contexto escolar 1. *Alpha*, (27), 79-92.
- Salinas, M. & Forero, F. (2004). *Marco general de la profesión del maestro. La profesionalización del maestro y la evaluación de sus competencias*. Bogotá: ASCOFADE.
- Van Dijk, T. (2008). El estudio del discurso. En T. Van Dijk *El discurso como estructura y proceso* (Elena Marengo, trad), pp. 21-65. Barcelona: Gedisa.
- Van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación* (Roberto Marafioti, trad.). Buenos Aires: Biblos.
- Waldron, V. & Applegate, J. (1994). Person centered tactics during verbal disagreements: Effects on students perceptions of persuasiveness and social attraction. *Communication Education*, (47), 53-66.
- Weston, A. (2001). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Zaniboni, M. del C.; Aronna, A.; Bainotti, A.; et al. (1999). El discurso argumentativo en alumnos universitarios. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 19 (4), 203-209.