

# DE LA ARGUMENTACIÓN COTIDIANA A LA ACADÉMICA: ENFOQUES TEÓRICOS Y DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR

Constanza Padilla

Universidad Nacional de Tucumán, INVELEC-CONICET, Argentina

## Introducción

Desde hace más de cuatro décadas, países como Estados Unidos y Australia, se han manifestado preocupados por la lectura y escritura de los estudiantes universitarios y han avanzado en estudios teóricos y aplicados, principalmente, a través de los conocidos movimientos WAC y WID<sup>1</sup>. En el contexto latinoamericano las investigaciones son relativamente más recientes y han ido instalándose con mayor fuerza en las dos últimas décadas, particularmente, en países como Argentina, Colombia, Chile y Brasil<sup>2</sup>.

El eje de estas investigaciones viene girando, en especial, en torno al reconocimiento de la brecha existente entre las prácticas de lectura y escritura del nivel secundario y las prácticas académicas del nivel universitario. Se enfatiza, por una parte, los problemas de acceso de los estudiantes al conocimiento disciplinar, debido a las dificultades de comprensión y producción de los textos académicos, cuya dimensión polifónico-argumentativa es fundamental (Di Stefano & Pereira, 2004; Padilla, 2004). Por otra parte, se señala la importancia de la enseñanza de los saberes discursivos necesarios para transitar con éxito una carrera universitaria, ya que esto implica el dominio de modos de leer y escribir específicos de cada cultura disciplinar. De allí, la relevancia que ha cobrado en los últimos

<sup>1</sup> Los resultados de investigación de los movimientos *Escribir a través del currículum* (WAC) y *escribir en las disciplinas* (WID) han permitido configurar propuestas didácticas en las que se escribe para aprender una materia y se aprende a escribir según los géneros propios de un campo del saber (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005).

<sup>2</sup> Para un panorama más detallado de estos antecedentes, véase Carlino (2005, 2006) y Padilla & Carlino (2010).

años el concepto de *alfabetizaciones académicas* (Carlino, 2013), entendidas estas como alternativas didácticas para ocuparse de la lectura y escritura de los estudiantes en las aulas universitarias.

Si bien se reconoce el papel que juega la argumentación en las diversas clases de textos académicos, no ha sido todavía suficientemente investigada su conexión con los modos de aprendizaje en las diferentes disciplinas. A pesar de ello, es en el campo de la educación científica (Física, Química, Biología, entre otros) donde la argumentación ha cobrado mayor protagonismo en los últimos años, en relación con la educación secundaria y universitaria (Kelly & Bazerman, 2003; Jiménez-Aleixandre & Díaz de Bustamante, 2008; Buty & Plantin, 2008; Kelly, Bazerman, Skukauskaite & Prothero, 2010, entre otros).

En el campo de las ciencias biológicas – por ejemplo-, a partir del reconocimiento de las dificultades de los estudiantes para conectar pruebas empíricas con modelos teóricos, y para construir justificaciones, relacionando conceptos (Bravo & Jiménez-Aleixandre, 2010), se plantean experiencias innovadoras que focalizan la atención en la argumentación como medio de aprendizaje, entendiendo esta como “la capacidad de relacionar datos y conclusiones, y de evaluar enunciados teóricos a la luz de los datos empíricos o procedentes de otras fuentes” (Jiménez-Aleixandre & Díaz de Bustamante, 2003, p. 361). En tal sentido, se propone el concepto de *prácticas epistémicas* (Jiménez-Aleixandre & Díaz de Bustamante, 2008), en tanto conjunto de actividades vinculadas con la producción, comunicación y evaluación del saber que favorece los procesos de apropiación de la cultura científica.

En congruencia con estos aportes, están desarrollándose algunas investigaciones en psicología y pedagogía que destacan el *potencial epistémico de la argumentación* (Leitão, 2007; Muller Mirza, 2008; Muller Mirza & Perret-Clermont, 2009). Al respecto, Leitão (2007) considera que, si se concibe la argumentación desde una perspectiva dialógica y dialéctica<sup>3</sup> es posible postular su *dimensión epistémica*, por cuanto es “un recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción de conocimiento” (Leitão, 2007, p. 3); papel mediador que, según la au-

<sup>3</sup> La autora toma aportes de van Eemeren, Grootendorst, Snoeck, Blair, Johnson, Krabbe, Plantin, Walton, Willard, Woods & Zarefsky (1996).

tora, puede ser observado en dos niveles: en los procesos de revisión de las propias perspectivas (ante la confrontación con otras), lo que permite transformaciones cognitivas, y en los procesos autorreguladores del pensamiento que posibilitan la autorreflexión sobre los límites del propio conocimiento.

En el contexto de estos antecedentes y, a partir de los resultados obtenidos por nuestro equipo de investigación, desde hace más de dos décadas (tanto en el nivel secundario como universitario), en este trabajo planteamos la necesidad de una enseñanza sistemática de la *argumentación cotidiana* en el nivel superior, como base fundamental para el aprendizaje de la *argumentación académica*, requerida para este nivel. Para ello, destacamos la importancia de un enfoque conceptual que integre los aportes de distintos marcos disciplinares, ya que contribuyen, de diferente modo, a abordar la problemática en cuestión. En particular, consideramos aportes de enfoques dialógicos y dialécticos que van más allá de los aspectos cognitivos-discursivos y plantean las dimensiones social, actitudinal, emocional y ética, indispensables para entender la enseñanza de la argumentación, desde la perspectiva de una construcción responsable de ciudadanía. En tal sentido, ponderamos las contribuciones de algunas líneas del movimiento *Pensamiento Crítico* (Paul y Elder, 2003), la propuesta de la *Ética Convergente* (Maliandi, 1997, 1999), el *Modelo Dialogal* (Plantín, 2005, 2007), la *Pragma-dialéctica* (van Eemeren, Grootendorst & Snoeck, 2002; van Eemeren, 2011) y la *Teoría de la Asertividad* (Castanyer, 1997).

En lo referido específicamente a las llamadas *teorías de la argumentación*, planteamos la necesidad de integrar los aportes de perspectivas *lógicas* (Toulmin, 1958, 2001; Grize, 1996), *retóricas* (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958) y *dialécticas* (van Eemeren, 2011), particularmente en lo concerniente al concepto de *argumentación académica* (Padilla, 2009) ya que, más allá de sus desacuerdos teóricos y de abocarse mayormente a la *argumentación cotidiana*, contribuyen a conceptualizar la oralidad, lectura y escritura académicas como productos de prácticas argumentativas científicas que se legitiman de diferente modo en los diversos contextos y ámbitos disciplinares, lo que permite postular el concepto de *argumentación situada* (Padilla, 2016).

## Algunos datos de investigación

Desde hace más de diez años, nuestro equipo desarrolla ciclos de investigación-acción en una asignatura de Humanidades de primer año de una universidad pública argentina<sup>4</sup>, en la cual se prioriza el trabajo con las prácticas argumentativas cotidianas y académicas, como medios fundamentales para los aprendizajes disciplinares. Testimonios recurrentes de los estudiantes al finalizar el cursado dan cuenta de la importancia que ellos otorgan a estas prácticas:

- Aprendí muchísimo sobre cómo argumentar y exponer mejor todo lo que tenemos dentro [...]
- Aprendí a valorar opiniones y no “cerrarme” en mi propia idea [...]
- Es de suma importancia haber podido aprender a argumentar consciente y críticamente, que es una capacidad necesaria para el estudio de una carrera universitaria [...]
- Después de haber cursado el Taller leo los textos con una actitud más crítica [...]
- Me gustaría resaltar dos temas que me parece que son útiles para poder desenvolverse en la vida cotidiana y académica: la argumentación y la preparación y exposición de una ponencia [...]. Yo, particularmente, no conocía la estructura de los textos argumentativos y nunca había producido uno [...]

Si bien son testimonios muy positivos, no deja de preocupar un presupuesto evidente de estas afirmaciones: si estos alumnos “han aprendido a argumentar” (o han empezado a aprender) en la universidad, ello implica que en la secundaria no se había cumplido esta meta, a pesar de que viene proponiéndose desde hace varias décadas como objetivo en las planificaciones de las distintas áreas, a través de diferentes expresiones como “desarrollar el pensamiento crítico”, “expresar y defender los propios puntos de vista”, entre otros.

A esta conclusión hemos llegado también, a partir de los resultados de encuestas realizadas por nuestro equipo a estudiantes del nivel secundario y universitario, en las cuales indagamos, entre otros aspectos,

<sup>4</sup> Algunas publicaciones que dan cuenta de estas investigaciones son: Padilla (2008b, 2012) y Padilla, Lopez & Douglas (2014), entre otras.

las causas de la participación o no de los estudiantes en las clases, y la explicitación o no del desacuerdo ante el docente, con el objetivo de explorar los contextos educativos que favorecen o no el desarrollo de prácticas argumentativas (Padilla, 2008a).

Algunas perspectivas estudiantiles son sumamente ilustrativas:

- Es sabido por todos que si uno se atreve a contradecir a un profesor lo más probable es que el alumno no apruebe la materia, quede “marcado” y que el rumor de ese desacuerdo llegue a oídos de otros profesores.
- [...] se corre la voz sobre cuál profesor toma las diferencias como un aporte y cuál como una amenaza a su autoridad.
- Prefiero callar porque el discurso que circula en la facultad contrariamente a lo que se pretende, no admite réplicas [...] prefiero evitar el choque.
- Opiné y ella tuvo una muy mala actitud, diciéndome que me calle la boca, que ella era la profesora. Así que desde ese día no opino más.
- (Los profesores) están en posición de cierta omnipotencia [...] y no dan lugar a cuestionamientos [...]
- No lo dije; no hay que olvidarse que el que califica y en última instancia el que tiene la última palabra es el profesor.
- Me da la impresión de que al docente, le cuesta aceptar el conflicto que le suscitan las preguntas fuera de “libreto” o cuando el alumno quiere posicionarse en otro marco teórico diferente al del docente.

Frente a estos testimonios, cabe una primera consideración con respecto a las prácticas de enseñanza habituales en las aulas: ¿en qué medida los docentes propician espacios para el uso de la palabra, para la discusión crítica que implica aceptar el desacuerdo, fundamentar los puntos de vista y evaluar las argumentaciones propias y ajenas? ¿En qué medida no se constituyen en los agentes que impiden el desarrollo del pensamiento crítico, avalando prácticas académicas que se limitan a la reproducción dogmática del conocimiento y no a una construcción genuina o transformación de saberes científicos? ¿Qué códigos implícitos de la cultura universitaria van internalizando los estudiantes, por ejemplo, en cuanto a qué se puede decir y a quiénes o, por el contrario, qué callar y ante quiénes?

Por otra parte, si tenemos en cuenta al estudiante universitario, desde su ingreso a esta nueva cultura académica, en función de su trayectoria escolar previa, podemos decir que experimenta un proceso de *extrañamiento* (Coulon, 1997), al enfrentarse con un campo disciplinar específico (la carrera que eligió), con modos de comunicación específicos de esa área del saber (los textos disciplinares), muy diferentes de los textos con los que ha venido interactuando, en su escolaridad previa. De este modo, el desafío del estudiante es doble:

- El paso del trabajo (casi exclusivo) con textos expositivos al trabajo con textos académicos (eminentemente argumentativos).
- El paso de la argumentación informal (cotidiana) a la argumentación científica, propia del discurso académico.

De este modo, el ingreso a la vida académica supone un proceso arduo para los estudiantes, ya que no solo implica aprender contenidos disciplinares de complejidad creciente, sino también conocer y llegar a dominar los modos de comunicación de ese saber disciplinar, y desarrollar un pensamiento independiente que les permita evaluar críticamente las perspectivas enseñadas, para la construcción de saberes genuinos.

Dentro de esta problemática, como ya señalamos, se destaca en los estudiantes la dificultad para abordar la complejidad que presentan los textos académicos, que deviene, en parte, de la matriz escolar arraigada acerca de la representación del conocimiento, en tanto saber estable, “anónimo” y universal que no es necesario validar o cuestionar, sino simplemente asimilar y reproducir. Esta idea los vuelve muy poco permeables al disenso propio del discurso científico-académico, especialmente del área de las ciencias humanas.

A esto se suma el hecho de que el “discurso del otro”, en tanto fuente de autoría, y los modos de introducirlo y gestionarlo en el discurso académico, a través de las pautas formales de citación ( *citas directas e indirectas – integradas y no integradas –*, Swales, 1990), atendiendo a la relación de afiliación o distanciamiento que el propio enunciador establece con ellas ( *citas de autoridad, citas polémicas, autocitas*, García Negróni & Zoppi Fontana, 1988), son aspectos prácticamente desconocidos por los estudiantes.

Por consiguiente, entre los diversos inconvenientes que se presentan a los estudiantes a la hora de trabajar con textos disciplinares, se destacan los derivados de su estructura polifónica, lo que pone de manifiesto un problema de fondo en la comprensión – que luego se traduce también en la producción-: la dificultad para “leer argumentativamente” estos textos; es decir, para identificar los puntos de vista y los argumentos que los sostienen, y para producir argumentaciones con parámetros básicos de razonabilidad (Padilla, 2004). A esto se suma, en la escritura, la reproducción acrítica de textos-fuentes, a través de la estrategia *copy- delete* (Brown, Day & Jones, 1983), *transcription* (Delcambre & Reuter, 2002) o *stockage* (Pollet, 2004), anulando las fuentes de autoría; la adhesión a un punto de vista, sin explicitar razones, o la no explicitación de una postura personal.

A modo ilustrativo, podemos comparar los modos de lectura de estudiantes de un primer año universitario, a partir de un artículo científico, con fuerte dimensión polémica<sup>5</sup>. El caso 1 representa un modo adecuado de *lectura argumentativa*; en cambio, los casos 2 y 3 distorsionan el sentido del texto fuente, ya que parecen haber recurrido a un modo de *lectura expositiva* (Padilla, 2004); es decir, tratan de reconstruir qué dice el texto, pero no reparan en quién lo dice, desde qué postura y cómo confronta con otras posturas.

## Lectura argumentativa:

**Caso 1:** El artículo se trata, como su título lo indica, acerca de la cuestión de si realmente es importante o no el concepto de oración. Es obvio, por el modo en el que está planteado el asunto, que Gutiérrez Ordóñez niega la necesidad de dicho término, y ya lo dice él mismo al comenzar su artículo en el planteamiento. Por lo tanto, el artículo mostrará todas las **contradicciones** que existen en las diferentes definiciones, distinciones y términos que se han dado frente al intento de establecer el concepto de oración. Comenzará por demostrar las contradicciones en las definiciones semánticas, lógicas y psicológicas. Terminará refutando las posturas de estas líneas [...]

<sup>5</sup> Se trata del artículo “¿Es necesario del concepto de oración?” de Gutiérrez Ordóñez. Para más datos acerca de esta investigación, véase Padilla (2004).

## Lectura expositiva:

**Caso 2:** El artículo de Gutiérrez Ordóñez plantea una problemática en cuanto a las diversas concepciones que se atribuye al concepto oración haciendo alusión al inagotable trabajo llevado a cabo por **reconocidos lingüistas**, quienes además, **tratan de ajustar los términos de acuerdo a criterios específicos...**

**Caso 3:** El artículo trata de los múltiples planteamientos acerca de una definición pura de oración. La palabra oración a menudo se relaciona con los conceptos frase, sentencia, enunciado, cláusula ya que coexisten en el ámbito lingüístico, **por lo tanto**, su carácter **puede ser** semántico, lógico, psicológico, formal, etc.

Como podemos apreciar, si bien los casos 2 y 3 reparan en la polifonía del texto, no logran conceptualizar que esas diversas voces responden a diferentes posiciones teóricas con respecto al concepto de oración, a pesar de que el enunciador marca explícitamente la polemicidad del texto y toma postura desde el comienzo (como se da cuenta el caso 1), cuestionando las definiciones de oración que no responden a un criterio estrictamente sintáctico y asumiendo una posición crítica en relación con las cuestiones terminológicas (*frase, sentencia, cláusula*, etc.).

Para contribuir a solucionar esta problemática recurrente, hemos emprendido desde el año 2005 – como ya señalamos-, ciclos de investigación-acción en los que priorizamos el abordaje de la *argumentación cotidiana* y *académica*, rescatando aportes de diferentes disciplinas que ayudan a los estudiantes a conceptualizar los fenómenos argumentativos, no solo desde una dimensión cognitivo-discursiva, sino también desde las dimensiones social, actitudinal, emocional y ética, indispensables para entender la argumentación, desde una perspectiva transversal e integral, en tanto herramienta fundamental no solo para una construcción responsable de ciudadanía, sino también como medio privilegiado de los aprendizajes disciplinares.

Entre estos aportes, consideramos particularmente relevantes los que enfatizan el carácter dialógico, dialéctico o relacional de la argumentación, que pasaremos a considerar a continuación.



## Aportes interdisciplinarios

Desde hace varias décadas viene cobrando franca visibilidad la preocupación por los fenómenos argumentativos, desde diferentes campos disciplinares (lingüística, psicología, pedagogía, filosofía, entre otros), con modos diversos de conceptualización y recurriendo a distintas expresiones terminológicas, tales como el propio término *argumentación* u otros como *pensamiento crítico*, *discusión crítica*, *razón dialógica*, *lógica informal*, entre otros. Estas perspectivas tienen el mérito de que, más allá de las divergencias en los criterios de abordaje, contribuyen a configurar un mapa de los diversos aspectos teóricos y prácticos implicados en esta temática que sobrepasa los límites de un solo campo del saber y exige un tratamiento interdisciplinario.

En este mapa de conceptos convergentes, rescatamos algunos que consideramos especialmente relevantes, porque contribuyen a visualizar las múltiples dimensiones de esta problemática, a la vez que proporcionan orientaciones para pensar propuestas de cambio en distintos contextos (institucionales, sociales y familiares).

No podemos dejar de destacar que las divergencias que han venido produciéndose en torno al tema no proceden solo de los diferentes planteamientos entre las disciplinas, sino también de la confrontación y evolución de perspectivas en el seno mismo de los ámbitos disciplinares. Este hecho se ha manifestado de manera patente, por ejemplo, en torno al movimiento que surgió con el nombre de *pensamiento crítico* (*critical thinking*)<sup>6</sup>, en los Estados Unidos en los años 60, en el marco de la Psicología cognitiva, y en la aplicación al campo pedagógico, a partir de la década del 80, a través de diversos programas de *enseñar a pensar*. Este movimiento fue cuestionado desde distintas posiciones teóricas (*epistemología contextualista*, *pedagogía crítica*, *línea feminista*, entre otras), sobre todo en relación con las primeras formulaciones. Sin embargo, el movimiento evolucionó notablemente en sus conceptualizaciones y metodologías (Ennis, 1962; McPeck, 1981; Paul, 1984, 1991; Paul & Elder, 2003, entre otros), particularmente, en tres aspectos.

En primer lugar, los planteamientos han evolucionado desde una perspectiva *monológica*, que pone el acento en el sujeto que evalúa la va-

<sup>6</sup> Para una revisión de estos enfoques en español y de las críticas realizadas a los mismos, véase Di Fabio (1995).

lidez de su propia argumentación o de la ajena, hacia una *perspectiva dialógica y dialéctica* (Paul, 1984), que destaca la dimensión intersubjetiva de la noción, por cuanto involucra un intercambio entre puntos de vista opuestos – sustentados en diferentes *visiones de mundo*–, con la consiguiente evaluación de sus fortalezas y debilidades.

En segundo lugar, relacionada con esta dialogicidad, podemos apreciar una evolución desde una visión *objetivista o neutra*, que plantea habilidades generales de pensamiento crítico que se desarrollan sobre la base de estándares o principios universales, hacia una *visión intersubjetiva*, que plantea – por una parte–, el debate entre *habilidades generalizables* (universales) vs. *habilidades específicas de dominio* (McPeck, 1981), ligadas estas últimas a los diferentes campos del saber. Por otra parte, deja abierto el camino para la consideración de la intersubjetividad, a la luz de la interculturalidad, que implica no ya simplemente un diálogo entre sujetos, sino entre grupos culturales, con modos distintivos de pensar y conceptualizar el mundo.

En tercer lugar, las consideraciones teóricas han avanzado desde una perspectiva estrictamente cognitiva hacia enfoques que incluyen aspectos actitudinales. Paul (1991), por ejemplo, plantea la necesidad de integrar en el concepto de *pensamiento crítico* una serie de rasgos mentales, denominados *características intelectuales*, que transforman el *pensamiento egocéntrico* en un *pensamiento amplio*<sup>7</sup>. Ellas son: *independencia intelectual* (compromiso con el pensamiento autónomo); *curiosidad intelectual* (disposición para preguntarse acerca del mundo y buscar explicaciones a las discrepancias); *coraje intelectual* (conciencia de la necesidad de reflexionar imparcialmente sobre puntos de vista hacia los cuales tenemos fuertes emociones negativas); *humildad intelectual* (advertencia acerca de los límites de nuestro conocimiento); *empatía intelectual* (ponernos en el lugar de los demás para intentar entender sus puntos de vista); *integridad intelectual* (reconocimiento de la necesidad de ser veraces y con-

<sup>7</sup> Paul (1984), partiendo de la tendencia al egocentrismo, a usar razones para vencer a los demás e imponer nuestros puntos de vista, distingue entre un *sentido débil* y un *sentido fuerte* de pensamiento crítico. El primero (*pensamiento egocéntrico y parcial*) lleva al uso de técnicas para mantener los prejuicios más arraigados, haciéndolos parecer racionales. El segundo (*pensamiento amplio e imparcial*) trasciende tanto los sesgos egocéntricos como sociocéntricos, apuntando a evaluar dialécticamente, a la luz de las *visiones de mundo*, tanto los argumentos propios como los contraargumentos.

sistentes, exigiéndonos la misma rigurosidad y prueba que pedimos a nuestros antagonistas, practicando lo que defendemos y admitiendo las contradicciones entre nuestros pensamientos y acciones); *perseverancia intelectual* (conciencia de la necesidad de proseguir con los discernimientos, a pesar de las dificultades y frustraciones; adhesión a principios racionales, a pesar de la oposición irracional de otros); *confianza en la razón* (confianza en que aprenderemos a pensar por nosotros mismos y convencer a los demás con razones); *imparcialidad* (conciencia de la necesidad de considerar todos los puntos de vista sobre un problema, prescindiendo de intereses sectarios).

Otra disciplina que se ha mostrado muy preocupada en las últimas décadas por la problemática del pensamiento crítico, aunque no bajo esta denominación, es la Filosofía, particularmente desde las ramas de la Lógica y de la Ética<sup>8</sup>, con numerosos desarrollos teóricos y aplicados.

Uno de ellos es la corriente de la *Lógica Informal*, surgida en los años 60 y configurada como movimiento en los 80, en torno a la revista *Informal Logic*, que se mantiene con vitalidad en la actualidad, como un importante foro de discusión. Varios de sus principales referentes (Johnson & Blair, 1983, 2000; Govier, 2004; Walton & Hyra, 2018, entre otros), a partir de preocupaciones prácticas y pedagógicas – cómo mejorar los argumentos cotidianos y cómo diseñar cursos para tal fin-, cuestionan el rol de la lógica formal y de su criterio de “validez deductiva” en la evaluación de los argumentos del lenguaje cotidiano, enfatizando la necesidad de considerar el contexto de uso de los argumentos y los propósitos comunicativos.

Otra línea productiva por sus implicaciones en el campo educativo es el programa *Filosofía para niños*, creado por Matthew Lipman en los años 80, en los Estados Unidos, y traducido a varios idiomas<sup>9</sup>, surgido

<sup>8</sup> En realidad, la Filosofía se ha preocupado por el tema desde Sócrates y Aristóteles, considerados los iniciadores del *diálogo crítico* y de la *retórica*, respectivamente.

<sup>9</sup> En español, Lipman (1985, 1992). Se han organizado centros de investigación en diversos países del mundo en torno a este movimiento (Austria, Australia, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, España, México, Nueva Zelanda, Reino Unido, Uruguay). En Argentina, se encuentra la Asociación Civil *Espacio Filosofía para Niños* (<https://www.espaciofpn.com>), dedicada a la promoción del proyecto *Filosofía para Niños*, a través de la formación docente, la investigación y la producción de materiales teóricos y prácticos, buscando fomentar el diálogo filosófico como práctica cotidiana del aula.

como un intento de solucionar los problemas de comunicación y violencia estudiantil en la Universidad de Columbia. Lipman plantea entonces la necesidad de desarrollar un *pensamiento independiente*, a través de un remozado diálogo socrático, aprovechando desde la niñez la curiosidad intelectual que lleva a indagar las causas del mundo circundante, en una mezcla de asombro y perplejidad (Lipman, 1991).

En la línea de la Didáctica de la Filosofía también se destacan los planteamientos desarrollados por el filósofo francés Michel Tozzi (2007), quien ha sistematizado diferentes paradigmas de enseñanza de la Filosofía<sup>10</sup>, considerando una evolución, desde el paradigma *dogmático-ideológico* hacia el *praxeológico ético*, en el cual es fundamental la problematización, la conceptualización y la argumentación para el desarrollo del pensamiento reflexivo, que debe promoverse en las aulas de Filosofía, a partir de la reflexión y discusión sobre temáticas de interés que muevan a un compromiso con la acción.

Por otra parte, en estudios ligados a la Ética, se destacan los aportes del filósofo argentino Ricardo Maliandi (1997), quien propone el concepto de *ética convergente*, inspirada en diferentes perspectivas, configuradas a partir del *giro lingüístico* y del *giro pragmático* en Filosofía, tales como la *ética discursiva* (con las líneas de la *Pragmática trascendental* de Apel y de la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas) y la *ética axiológica* (Scheler, Hartmann)<sup>11</sup>.

Para elaborar su propuesta, Maliandi parte del concepto de *razón dialógica* (recuperado de la tradición socrática y aristotélica), el cual pone de relieve un carácter esencial de la razón, resumible en la tesis: “razonar implica dialogar” (Maliandi, 1997, p. 101). Esto lo lleva al planteamiento de la bidimensionalidad de la razón que involucra dos funciones básicas: la *fundamentación* (capacidad de dar “razones”) y la *crítica* (la conciencia de los límites de las “propias razones” y la apertura hacia “otras razones”). Se agrega entonces aquí la idea de que la dimensión esencialmente dialógica de la razón involucra una postura *crítica*,

<sup>10</sup> Los paradigmas postulados por Tozzi (2007) son: *dogmático-ideológico*, *histórico-patrimonial*, *problematizador*, *democrático* y *praxeológico-ético*.

<sup>11</sup> Véase Maliandi (1997), particularmente los capítulos XI (“Razón dialógica”), XII (“La pragmática trascendental de Karl-Otto Apel”) y XIII (“El trilema de Aristófanes y los presupuestos normativos del diálogo crítico”).

tanto ante los propios puntos de vista como ante los de otros, lo que a la vez pone de manifiesto otro concepto que se deriva de lo crítico, el concepto de *conflictividad*<sup>12</sup>, como uno de los principios de su *ética convergente*, en tensión constante con el concepto de *consenso* (o *validez intersubjetiva*)<sup>13</sup>.

Esto le permite plantear tres posturas distintas en un discurso argumentativo, correspondientes a tres grados ascendentes de lo que él denomina *convergencia crítica* (Maliandi, 1997):

- a) La postura *estratégica* (con una perspectiva egocéntrica consciente, no consciente o semiconsciente), en la cual la argumentación es persuasiva, retórica y apunta a forzar la opinión del oponente, imponer su propio punto de vista o refutar el contrario.
- b) La postura *comunicativa divergente* (con subsistencia del egocentrismo), en la cual la argumentación tiende a la resolución del desacuerdo, pero con el presupuesto, no declarado, de que el acuerdo favorecerá la opinión propia y no la del oponente.
- c) La postura *comunicativa convergente*, donde el interlocutor no aparece ya como oponente, sino como co-operador en la tarea de enfrentar un problema; es decir, ya no se enfrentan los interlocutores entre sí, sino que ambos establecen una alianza para enfrentar y resolver un problema. Cada argumentante solicita y espera los contraargumentos del interlocutor para el avance dialéctico, pero con la presuposición compartida de la disponibilidad para rectificar las propias opiniones.

En tal sentido, apunta Maliandi: “El diálogo crítico sólo es posible cuando los participantes están, en efecto, dispuestos a modificar, eventualmente, sus propias opiniones, y a subordinar sus propios intereses al acuerdo intersubjetivo” (1997, p. 109).

Sin duda, la *postura comunicativa convergente* es más una aspiración que una realidad experimentada. Los intercambios comunicativos reales

<sup>12</sup> El concepto de *conflictividad* es recuperado de la *ética axiológica* (Scheler & Hartmann), cf. Maliandi (1997)

<sup>13</sup> El concepto de *consenso* o *validez intersubjetiva* es tomado de la *ética discursiva* (Apel & Habermas), cf. Maliandi (1997).

recurren con mucha mayor frecuencia a las clásicas *falacias*<sup>14</sup>, o a lo que Maliandi (1997) describe, con una analogía muy gráfica, como modos defensivos (*liebre* y *erizo*) y ofensivos (*tigre* y *araña*) de pseudo-argumentación. La *liebre* se escabulle eludiendo la confrontación de puntos de vistas y deslizándose velozmente a perspectivas distintas. El *erizo* levanta una pared (las “púas argumentativas”) para que nadie se le acerque e intente desafiar sus puntos de vista. El *tigre* es el predador que ve en el interlocutor una presa a quien hay que devorar implacablemente, por lo cual el tema de discusión pasa a segundo plano. La *araña* es la variante ofensiva más sutil que “envuelve” al oponente en su retórica, a través de una mezcla de argumentos lícitos y falacias bien disimuladas, matizados con citas y proverbios.

Maliandi concluye esta analogía, destacando:

La liebre, el erizo, el tigre y la araña llegan con frecuencia a “ganar” discusiones, pero muy difícilmente promueven un avance de la razón [...] Aunque la razón, como tal, es dialógica, los seres racionales mostramos a diario una portentosa incapacidad para dialogar de veras. Acaso en cada uno de nosotros se agazapa una liebre, o un erizo, o un tigre, o una araña, o quizá varias de esas dulces criaturas, siempre dispuestas a interferir en nuestros más o menos sinceros propósitos de diálogo (1997, p. 179).

Por otro lado, en la tensión entre *dilemas* y *convergencias*, Maliandi (2006) plantea la imperiosa necesidad, en las sociedades democráticas, de garantizar los *principios de equidad discursiva* en las interacciones argumentativas, en los términos de un *equilibrio de poder* y de una *reciprocidad discursiva*, ya que: “Sólo la simetría entre los participantes o una adecuada compensación de las asimetrías inevitables podrá conducir a soluciones razonables” (Maliandi, 2006, p. 240).

Muy relacionada con estos aportes se encuentra la *Teoría Pragmático-dialéctica*, desarrollada por van Eemeren, Grootendorst & Snoeck (2002)<sup>15</sup>, en el seno de las *teorías de la argumentación*, como un intento

<sup>14</sup> O a las violaciones de las reglas de una discusión crítica (van Eemeren, Grootendorst & Snoeck, 2002)

<sup>15</sup> La revista *Argumentation*, dirigida por van Eemeren (Universidad de Ámsterdam), se ha constituido en un importante foro de discusión en torno a la argumentación cotidiana y disciplinar, en el que participan investigadores procedentes de las líneas del *pensamiento crítico*, la *lógica informal* y las *teorías de la argumentación*.

de superación de las perspectivas eminentemente retóricas (Perelman & Olbrecht-Tyteca, 1958), que conceptualizan el fenómeno argumentativo solo como una operación discursiva, mediante la cual un sujeto trata de provocar la adhesión de otro a una tesis u opinión<sup>16</sup>. En cambio, la *Pragma-dialéctica* plantea la necesidad de entender la argumentación como una discusión crítica, cuyo propósito es contribuir a la resolución de diferencias de opinión<sup>17</sup>. Para ello, focaliza la atención en la interacción de los interlocutores que buscan resolver un desacuerdo, en las *reglas de discusión crítica* que regulan esta interacción y en las *violaciones* de estas reglas (reinterpretación de las *falacias tradicionales*) que ponen en peligro la validez de la argumentación.

Esta teoría, entonces, busca encontrar un equilibrio entre una perspectiva normativa y una descriptiva, ya que uno de sus objetivos es “desarrollar las herramientas para determinar en qué grado una argumentación está de acuerdo con las normas de una discusión razonable” (van Eemeren, Grootendorst & Snoeck, 2006, p.18). Para ello, no abandona el criterio de *consistencia lógica* (el cual es devaluado notablemente por la perspectiva retórica), sino que lo complementa con el criterio de *consistencia pragmática*, que permite refinar el análisis de la argumentación real, a la luz de una teoría renovada de los *actos de habla* (Searle, 1979). Esta integración de criterios se aprecia, tanto en las *diez reglas de la discusión crítica*, como en sus *violaciones* más frecuentes, ya que se articulan parámetros lógicos, pragmáticos y éticos. Algunas de las reglas que resultan particularmente ilustrativas para las consideraciones que venimos realizando, son:

- *Regla de la libertad (Regla 1)*. “Las partes no deben impedirse unas a otras el presentar puntos de vista o el ponerlos en duda” (van Eemeren et al, 2006, p. 128). Esta regla es violada cuando se rechaza la discusión de una tesis o se la sustrae de la crítica por considerársela un axioma incuestionable. También puede eliminarse al interlocutor como participante válido de la discusión, a través del descrédito de su competencia, su objetividad o su credibilidad.

<sup>16</sup> Conceptualización más relacionada con la *postura estratégica* de Maliandi (1997).

<sup>17</sup> Planteamiento más cercano a la *postura comunicativa convergente* de Maliandi (1997).

- *Regla de la carga de la prueba (Regla 2)*. “Una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo [...]” (van Eemeren et al, 2006, p. 136). Esta regla es violada cuando se evade el peso de la prueba, considerando la tesis como evidente o respaldándola con la garantía personal, o se desplaza dicho peso al adversario para que él demuestre la inexactitud de la tesis.
- *Regla de la relevancia (Regla 4)*. “Una parte solo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista” (van Eemeren et al, 2006, p. 151) Esta regla es violada cuando se defiende una tesis con argumentos que no tienen relación con la misma, explotando las emociones de la audiencia o refiriéndose a rasgos personales del adversario.

En los últimos años, la *Pragma-dialéctica* ha reformulado algunas conceptualizaciones teóricas. Por ejemplo, ha incorporado la noción de *maniobra estratégica*<sup>18</sup> (van Eemeren, 2011), que está permitiendo tender un puente entre el ideal de *racionalidad* de las perspectivas dialécticas y el ideal de *eficacia* de las perspectivas retóricas, poniendo como eje vertebrador el concepto de *grados de razonabilidad* y dando cuenta de algunos procedimientos argumentativos como el de la *conciliatio*.

Ahora bien, si retomamos algunos testimonios de la encuesta realizada a estudiantes universitarios (Padilla, 2008a), encontramos que varios de ellos ponen en evidencia el obstáculo que interpone el docente para el desarrollo de una discusión crítica, en un contexto como el académico, que debiera ser el privilegiado para promover una *comunicación convergente* (Maliandi, 1997). En unos casos, el profesor evade algún interrogante, o responde con otra pregunta, o da una respuesta que no está en concordancia con lo formulado. En otros casos, los alumnos consideran inútil preguntarle acerca de lo que piensan que él tampoco conoce. En casos extremos, muchos docentes “caen” en situaciones autoritarias, intentando suplir con estas prácticas, el rol no mantenido con el saber. En los testimonios, se encuentran frecuentes referencias a distintos comportamientos en los docentes: escudarse en su rol de “autoridad” para fundamentar una respuesta ante el cuestionamiento del alumno (“es así porque yo lo digo”); no dar lugar a la participación de

<sup>18</sup> En inglés, *strategic manoeuvring*.



los estudiantes y, en consecuencia, no crear las condiciones necesarias para el debate. A veces, bajo una pretendida participación, dar espacio a la palabra del alumno, pero imponer después – invariablemente-, el punto de vista del docente, arriesgándose el estudiante a que en el futuro estas opiniones contrarias produzcan consecuencias no deseadas.

Desde algunos aportes de la Psicología, podemos establecer también puntos congruentes de relevancia para el ámbito educativo entre la llamada *Teoría de la Asertividad* (Castanyer, 1997), la *Ética convergente* y la *Pragma-dialéctica*. El concepto de *asertividad*, entendido como la expresión de una adecuada autoestima, permite plantear *estilos de conducta*, en tanto tendencias que no se dan en forma pura en la vida real, atendiendo a tres dimensiones de la acción humana (comportamiento externo, factores cognitivos y factores afectivo-conativos). Sintéticamente, podemos apuntar los siguientes rasgos:

1. *Tendencia no-asertiva*. Carece de habilidad para defender sus derechos y expresar sus sentimientos y opiniones. Respeta a los demás, pero no a sí mismo (personalidad inhibida e insegura, con baja autoestima). Ante los conflictos predomina una actitud de *huida* o evasión para no afrontar el problema, lo que genera luego sensación de frustración. Sus manifestaciones externas son: bajo volumen de voz, falta de fluidez verbal, bloqueos, vacilaciones, silencios, exceso de muletillas; huye al contacto ocular; cara y postura tensa, y manos nerviosas.
2. *Tendencia agresiva*. Tiende a acentuar la defensa de los derechos e intereses individuales. A veces no tiene en cuenta los derechos de los demás. Frente a situaciones conflictivas opone una *lucha* violenta (verbal o incluso física). A veces esta agresividad es consecuencia de sentirse vulnerable ante los “ataques” de los demás. Otras veces responde a un patrón de pensamiento rígido y radical (divide al mundo en “buenos” y “malos”; no hay matices de valoración). Sus manifestaciones externas son: volumen elevado de voz, verborrágico, precipitado; estilo tajante, marcado por amenazas; expresión facial tensa, contacto ocular desafiante, manos tensas y una posición que invade el espacio de los demás.
3. *Tendencia asertiva*. Tiene capacidad para aseverar con razones, sin agredir, amenazar, ni castigar a los demás. Mantiene sus pro-

pios derechos, haciéndose respetar, pero respeta también a los demás. No manipula ni se deja manipular. Trata de resolver los conflictos con un razonamiento deliberado, controlando sus sentimientos, emociones y ansiedades. Sus manifestaciones externas son: lenguaje fluido, claro, con velocidad y tono adecuados, sin bloqueos; expresión facial, gestual y postural armónica; contacto ocular directo, pero no desafiante.

En relación con estos estilos comunicativos, si recordamos algunos testimonios de los estudiantes universitarios ya mencionados (“el Taller me ayudó a fortalecer mi personalidad, dándome valor para exponer mis ideas delante de los compañeros...”; “aprendí a valorar opiniones y no “cerrarme” en mi propia idea...”), podemos decir que estamos favoreciendo algunos cambios cualitativos significativos en los estudiantes, que van más allá de una instrumentación lingüística o de una instrucción académica disciplinar. Hemos comenzado a propiciar contextos para el desarrollo de un pensamiento independiente y un diálogo crítico, a partir de prácticas dialógicas de enseñanza que priorizan la participación activa de los estudiantes, a través de la toma de la palabra, la problematización, la discusión de puntos de vista, en el marco de un *pensamiento crítico amplio* (Paul, 1991) y de una *postura comunicativa convergente* (Maliandi, 1997), congruente con el propósito de las últimas formulaciones de la Pragma-dialéctica, de tender puentes entre *racionalidad* y *eficacia*, a través de los *grados de razonabilidad* (van Eemeren, 2011), en donde los contextos de interacción cobran una importancia crucial.

Relacionado con esto, es el *Modelo dialogal* de Plantin (2007) el que enfatiza la necesidad de evaluar las argumentaciones, a través de la consideración conjunta de la racionalidad y emotividad, implicadas en las interacciones argumentativas “reales”, mediante la articulación de los conceptos de *logos*, *ethos* y *pathos* de la Retórica Clásica. De este modo, plantea una cierta *visión agnóstica* de la argumentación con respecto al propósito de llegar necesariamente a un acuerdo entre posiciones diferentes. En tal sentido, señala:

[...] es un hecho empírico que la argumentación puede servir también para producir o incrementar los desacuerdos más que para

resolverlos. Llamaremos aquí *falacia del consenso* a la tendencia a constituir en términos absolutos la exigencia de consenso (Plantin, 2012, p. 283)

La teoría de las interacciones invita a prestar atención, más allá de la mera persuasión, a fenómenos como la co-construcción de conclusiones durante el encuentro efectivo con el otro, así como a una función fundamental de la argumentación: ofrecer palabras a los conflictos, permitir la expresión y la profundización de las diferencias (Plantin, 2011, p. 60)

Esta perspectiva es retomada y enfatizada en publicaciones más recientes (Doury & Plantin, 2016), a través de una mirada integradora de los diversos estudios sobre la argumentación, en su triple tradición investigativa (lógica, retórica y dialéctica), y de un *enfoque comprensivo* de la argumentación que considera, a la vez, tanto el sentido que los interlocutores otorgan a sus prácticas argumentativas, sus saberes y sus intenciones más o menos explícitas, como la importancia de abordar los “datos en bruto” de la realidad, desde el punto de vista de su construcción argumentativa, analizando no solo la puesta en palabras y en argumentos, sino también la situacionalidad de la argumentación, desde un enfoque lingüístico que recupera perspectivas del análisis del discurso y del análisis de las interacciones, en particular, a partir de la noción bajtiniana de *dialogismo* (Bakhtine, 1984). Relacionado con esto, Doury & Plantin (2016) explicitan la relevancia que otorgan a la construcción de los datos argumentativos, a partir de un principio organizador, la *pregunta argumentativa*, que permite encuadrar bajo un formato común discurso y contradiscurso.

Por último, con respecto a la consideración de la argumentación como una *acción situada*, los autores plantean no solo la importancia de integrar las dimensiones afectivas y emocionales dentro de una teoría de la argumentación, sino también la consideración de las variaciones que esta asume en los diferentes ámbitos del saber, lo que pone en evidencia su ambición epistémica, bajo la forma de una *subjetividad epistémica*, en su doble vertiente de *argumentar para aprender* y de *aprender a argumentar* (Doury & Plantin, 2016).

Las consideraciones recién realizadas nos permiten retomar tanto las perspectivas que enfatizan la *dimensión epistémica* de la argumenta-

ción (Leitão, 2007; Muller Mirza & Perret-Clermont, 2009), como la mirada integradora de los estudios *lógicos, retóricos y dialécticos* (Doury & Plantin, 2016), con el propósito de plantear una conceptualización de la *argumentación académica* (Padilla, 2009), en tanto *práctica situada* que integra tres dimensiones constitutivas: la *dimensión lógica* exige la articulación entre marco teórico, interrogantes / hipótesis, datos y conclusiones; la *retórica* busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales; la *dialéctica* se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisional y perfectible. Estas dimensiones constitutivas se articulan con la *dimensión epistémica*, en tanto dimensión reguladora e integradora, que permite focalizar las transformaciones cognitivas que promueve la argumentación, como medio de aprendizaje (Molina & Padilla, 2015).

De allí, la importancia de promover en las aulas universitarias, prácticas genuinas de argumentación académica (tanto de comprensión, como de producción, oral y escrita), que permitan a los estudiantes ir conceptualizando el discurso científico-académico, como producto de un proceso argumentativo situado, que da cuenta de los modos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento científico, a través de determinados modos de organización (los *pasos retóricos*, Swales, 1990), e ir apropiándose de sus diversos *modos de decir académicos*, de acuerdo con los diferentes campos disciplinares.

## Consideraciones finales

Como señalamos al comienzo de este trabajo, la enseñanza de la argumentación es un objetivo que se ha planteado explícitamente en los distintos niveles del ámbito educativo. Sin embargo, en los hechos es, en gran medida, una cuestión pendiente, que se visibiliza aún más en el nivel universitario, en donde nos encontramos con estudiantes que presentan serios problemas a la hora de razonar sistemática y críticamente.

La experiencia acumulada por nuestro equipo, desde hace más de diez años, a partir de la implementación ciclos de investigación-acción en una asignatura de Humanidades de primer año de una universidad

pública argentina, en la cual se prioriza el trabajo con las prácticas argumentativas cotidianas y académicas, como medios fundamentales para los aprendizajes disciplinares, es sumamente positiva y desafiante, a la vez.

Al respecto, consideramos que el desarrollo de la competencia argumentativa es un tema pendiente en los tiempos actuales, ya que parecería que las sociedades no han aprendido todavía a convivir democráticamente. Es imperioso comenzar a *bajar los altos decibeles* – tan característicos de las actitudes contestatarias – y *aumentar la calidad de los argumentos* para que podamos desterrar las diversas formas de violencia, tanto psicológica como física, a las que se llega cuando se ha renunciado a dialogar, y que no son más que variadas muestras de irracionalidad, inadmisibles en un mundo que se dice “civilizado”.

Como bien lo señala Maliandi (1997), no podemos abandonar este empeño de *volver a la razón, razón dialógica* por definición – constitutiva de la vida democrática-, que se construye sobre esa tensa relación entre *consenso* y *conflictividad*, que implica buscar acuerdos pero también objetivar el disenso, a partir del reconocimiento y *respeto* (no simplemente *tolerancia*) por los diversos puntos de vista en torno a un objeto de discusión, productos de la amplia diversidad individual y cultural. De todos modos, buscar el respeto no implica adherir acríticamente a otras posturas, con una actitud condescendiente.

Sin duda esta tarea no puede ser llevada a cabo desde un solo campo del saber, sino desde el diálogo interdisciplinario, en donde cada ámbito científico aporte desde sus competencias: la Psicología, la comprensión de los aspectos cognitivos, metacognitivos y actitudinales implicados; la Lingüística, la instrumentación en las estrategias más adecuadas para el diálogo argumentativo; la Filosofía, la reflexión acerca de las pautas éticas, en el marco de una comunicación intersubjetiva; la Pedagogía, la planificación de los mejores modos de alcanzar estas metas, y los Estudios Sociológicos y Culturales, el conocimiento y reconocimiento de los distintos modos de pensar y de conceptualizar el mundo en las diversas culturas y grupos sociales.

Como reflexión final, podemos preguntarnos: ¿qué tan generalizada está la enseñanza sistemática de la argumentación en la escuela primaria y secundaria? ¿qué tan efectivas están siendo las estrategias desplegadas?

¿no se limitan en gran medida a la enseñanza de técnicas argumentativas, evaluadas curricularmente solo en el área de Lengua?

En relación con esto, ¿desde qué perspectivas de la argumentación está enseñándose a argumentar (lógicas, retóricas o dialécticas)? En tal sentido, es necesario tener en cuenta que las perspectivas retóricas son útiles como un primer paso para el análisis de textos argumentativos “reales”, pero resultan insuficientes para una enseñanza de la argumentación, en el marco de una *ética convergente* (o de las *reglas de una discusión crítica*).

¿Otros espacios curriculares están preocupándose por la enseñanza de la argumentación, que debe ser asumido como contenido transversal? ¿En qué medida esto está generalizándose?

Remitiéndonos al nivel universitario, ¿qué tan instalada está la preocupación de enseñar a argumentar en las asignaturas universitarias? ¿Qué tan conscientes somos de que la argumentación es la vía para la construcción, validación y circulación de conocimientos científicos genuinos, aunque diversos y cambiantes? ¿Qué tan dispuestos estamos a enfrentar el desafío del disenso que, en cierto modo, es visto como una amenaza al lugar de saber que creemos ostentar y queremos mostrar, a través de una imagen de excelencia e infalibilidad?

Para finalizar, compartimos tres citas desafiantes que invitan a seguir pensando:

Feliz el que no insiste en tener razón, porque nadie la tiene o todos las tienen... (Jorge Luis Borges, 1969, “Fragmentos de un evangelio apócrifo”, *Elogio de la sombra*)

He aprendido a no intentar convencer a nadie. El trabajo de convencer es una falta de respeto, es un intento de colonización del otro. (Atribuido a José Saramago)

“No se trata de convencer sino de convivir”: le problème n'est pas de convaincre l'autre, mais de vivre avec lui. (Periodista de *El país* apud Plantin, 2011, p. 81)

## Referencias

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bravo, B. & Jiménez-Aleixandre, P. (2010). “¿Salmones o sardinas? Una unidad para favorecer el uso de pruebas y la argumentación en ecología”. *Alambique. Revista de Didáctica de las ciencias experimentales. Argumentar en ciencias*, 63, 19-25.
- Brown, A., Day, J. & Jones, R. (1983). The development of plans for summarizing text. *Child development*, 54, 968-979.
- Buty, C. & Plantin, C. (2008) (Eds.). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender e la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, 16, 71-116.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Castanyer, O. (1997). *La asertividad. Expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF
- Delcambre, I. & Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise: première approche. *Spirale. Lire – écrire dans le supérieur*, 29, 7-27.
- Di Fabio, H. (1995). *Comprensión lectora y pensamiento crítico*. Buenos Aires: CIAFIC.
- Di Stefano, M. & Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. In P. Carlino (Ed.). *Textos en contexto: Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Doury, M. & Plantin, C. (2016). Un enfoque lingüístico e interaccional de la argumentación. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de lectura y escritura*, 3 (6): 11-46.
- Eemeren, F. van (2011). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Eemeren, F. van, Grootendorst, R., Snoeck, F., Blair, A., Johnson, R., Krabbe, E., Plantin, C., Walton, D., Willard, C., Woods, J. & Zarefsky, D. (1996). *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah: Erlbaum.
- Eemeren, F. van, Grootendorst, R. & Snoeck Henkemans, F. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*. Mahwah: Erlbaum.
- Eemeren, F. van, Grootendorst, R. & Snoeck, F. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*, Buenos Aires: Biblos.
- Ennis, R. (1962). A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*. 32 (1), 81-111.
- García Negroni, M. & Zoppi Fontana, M. (1988). *Análisis lingüístico y discurso político. El poder de enunciar*. Centro Editor de América Latina.
- Govier, T. (2004). *A practical study of argument* (6th rev.ed.). Belmont: Wadsworth.

- Grize, J-B. (1996). *Logique et communication*. Paris: PUF.
- Jiménez-Aleixandre, P. & Díaz de Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las ciencias*, 21 (3), 359-370.
- \_\_\_\_\_ (2008). Construction, évaluation et justification des savoirs scientifiques. Argumentation et pratiques épistémiques. In C. Buty & C. Plantin (Eds.) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (p. 43-74). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Johnson, R. & Blair, J. A. (1983). *Logical self-defense*. Toronto: McGraw-Hill.
- \_\_\_\_\_ (2000). Informal Logic: An overview. *Informal Logic*, 20, 94-108.
- Kelly, G. & Bazerman, C. (2003). How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis. *Applied Linguistics*, 24 (1), 28-55.
- Kelly, G. Bazerman, Ch., Skukauskaite, A. & Prothero, W. (2010). Rhetorical Features of Student Science Writing in Introductory University Oceanography. In Ch. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers & A. Stansell (Eds.). *Traditions of Writing Research* (p. 265-282). New York: Routledge; Taylor and Francis.
- Leitão, S. (2007). La dimensión epistémica de la argumentación. In E. Kronmüller & C. Cornejo (Eds.). *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica* (p. 5-32). Santiago de Chile: J.Sáez.
- Lipman, T. (1985). La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud. *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, 3, 7-12.
- \_\_\_\_\_ (1991). *Thinking in education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1992). *La Filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.
- McPeck, J. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York: St.Martin´s.
- Maliandi, R. (1997). *Volver a la razón*, Buenos Aires: Biblos.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Ética: dilemas y convergencias*. Buenos Aires: Biblos.
- Molina, M. E. & Padilla, C. (2015). Prácticas de argumentación escrita en dos disciplinas universitarias: dimensiones y potencialidades epistémicas. In S. Pérez (Coord.). *Actas de las III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina* (p. 443-450), Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes y ALEDar.
- Muller Mirza, N. (2008). Le rôle central des interactions sociales dans le développement de la pensée et de la construction de connaissances. In C. Buty & C. Plantin (Eds.) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (p. 8-16). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Muller Mirza, N. & Perret-Clermont, A. (2009) (Eds.). *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*, New York: Springer.
- Padilla, C. (2004). La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica, *RASAL*, 2, 45-66.
- \_\_\_\_\_ (2008a) (Coord.). Factores que influyen en el desarrollo del pensamiento crítico: representaciones estudiantiles. In C. Padilla, S. Douglas & E. Lopez (Eds.). *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Tucumán: Cátedra UNESCO, subsede Tucumán.
- \_\_\_\_\_ (2008b) (Coord). Propuestas para la promoción del pensamiento crítico: el Taller de comprensión y producción textual. In C. Padilla, S. Douglas & E. Lopez (Eds.),



*Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Tucumán: Cátedra UNESCO, sub-sede Tucumán.

- \_\_\_\_\_. (2009). Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria. In H. Manni (Ed.). *Actas*. XI Congreso Nacional de Lingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Santa Fe.
- \_\_\_\_\_. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 31-57.
- \_\_\_\_\_. (2016). Prólogo. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de lectura y escritura*, 3 (6), 5-10.
- Padilla, C. & Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. In G. Parodi (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (p. 153-182). Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua; Ariel.
- Padilla, C., Lopez, E. & Douglas, S. (2014). Investigar, leer y escribir en la universidad: recorridos de estudiantes ingresantes de Humanidades. *Enunciación*, 19 (1), 65-80.
- Paul, R. (1984). Critical thinking: Fundamental to education for a free society. *Educational Leadership*, 42 (1), 4-14.
- \_\_\_\_\_. (1991). Teaching Critical Thinking in the Strong Sense. In A. Costa (Ed.). *Developing Minds. A resource book for teaching thinking* (v.1, pp. 77-84). Alexandria: ASCD.
- Paul, R. & Elder, L. (2003). *Mini guía para el Pensamiento Crítico*. Tomales: Fundación para el Pensamiento Crítico. Disponible en: <http://twixar.me/yHH3>
- Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Paris: PUF.
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation. Histoire, théories, perspectives*. Paris: PUF.
- \_\_\_\_\_. (2007). Argumentation Studies and Discourse Analysis. In T. A. van Dijk (Ed.). *Discourse Studies* (pp. 277-301). London: Sage Publications.
- \_\_\_\_\_. (2011). 'No se trata de convencer, sino de convivir'. *Lère post-persuasion. Rétor*, 1 (1), 59-83.
- \_\_\_\_\_. (2012). La normalidad del desacuerdo. *Praxis Filosófica. Nueva serie*, 35, 283-301.
- Pollet, M-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*, 121/122, 81-92.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge, Cambridge U. Press.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Return to Reason*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tozzi, M. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo filosófico*, 68, 207-215.
- Walton, D. & Hyra, C. (2018). Analogical Arguments in Persuasive and Deliberative Contexts. *Informal Logic*, 38 (2), 213-261.

