



VOL. 19, Nº 1 (Enero-Abril 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 10/01/2014

Fecha de aceptación 26/02/2014

EL DESARROLLO DIALÓGICO DE LA ARGUMENTACIÓN INFORMAL EN EL COMENTARIO DE TEXTO

The development of the informal dialogic argumentation in text analysis



María Teresa Caro Valverde

Universidad de Murcia

E-mail: maytecar@um.es

Resumen:

El propósito de este artículo es reivindicar el cultivo comunicativo de la argumentación informal en las aulas desde una metodología dialógica que permita corresponder a las demandas actuales de la educación basada en competencias para la vida. Es por ello que indaga en la delimitación, los orígenes y la pujanza internacional actual de la ciencia de la argumentación informal y que razona la idoneidad de la tarea del comentario de texto con perspectiva crítica y personal para promover su innovación didáctica a través de estrategias intertextuales productoras de sentido y de compromiso social. Finalmente se analizan varias guías de comentario de texto destinadas a preparar la prueba de acceso a la Universidad desde tal metodología, dos de las cuales son publicaciones de la autora.

Palabras clave: Argumentación informal, comentario de texto, educación en competencias, Pruebas de Acceso a la Universidad, intertextualidad

Abstract:

The purpose of this article is to claim the communicative culture of informal argumentation in classrooms from a dialogical methodology to match the current demands of the competency-based education for life. That is why it explores the definition, origins and current international strength of the science of the informal argument and it argues the appropriateness of the task of the text analysis with a critical and personal perspective to promote its educational innovation through intertextuality strategies that produce meaning and social commitment.

Finally, we will revise several text analysis guides designed to prepare the entrance exam to the University from this methodology point of view, two of which are published by the author.

Key words: *Informal argumentation, text analysis, education in competences, Entrance Exams University, intertextuality*

1. Justificación

La sociedad de conocimiento del siglo XXI necesita educar a estudiantes capaces de una interacción comunicativa efectiva por medio de buenos argumentos, a fin de que aprendan a desenvolverse en diversos contextos con acciones reflexivas que les permitan convivir democráticamente a lo largo de sus vidas. Es por ello que el Ministerio de Educación español ha instituido como Prueba de Acceso a la Universidad de la especialidad de Lengua y Literatura la realización de un comentario escrito de argumentación crítica sobre un texto informativo o divulgativo (artículo 9 del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre). En consecuencia, ha aumentado la demanda discente y docente de guías de formación en las prácticas reflexivas de lectura y escritura que requiere el ejercicio de tal comentario crítico por parte de alumnos de Bachillerato que se preparan para tales pruebas, lo cual implica proponer nuevos modelos orientativos sobre el acceso comunicativo a los textos, ya que los modelos habituales suelen ajustarse a patrones filológicos de análisis semántico-formal que no incurren en la dimensión argumentativa que implicaría revisar su sentido en el contexto receptivo del lector intérprete.

En atención a dicho plan institucional incardinado al horizonte de expectativas del Espacio Europeo de Educación Superior, es necesario abordar la educación de este tipo comentario de texto centrado en la argumentación crítica desde un enfoque basado en competencias que deconstruya las trabas academicistas que pudieran impedir su aprendizaje correcto. Ello empieza por el reto de contar con nuevas sinergias que superen el fragmentarismo disciplinario que impide reconocer el estatus fundamental de la argumentación en el currículo de Educación Secundaria de cara al fomento holístico de la ciencia desde la escritura académica libre. Concretamente, importa discernir las estrategias idóneas que impulsen la capacidad de argumentar en la emisión de la opinión crítica personal que posibilita el ejercicio del comentario de textos. Para lograrlo, este estudio postula la necesidad de partir de una concepción dialógica de “argumentación” que fomenta dos propiedades del paradigma educativo basado en competencias: una es la *interacción textual* que en el ámbito del comentario de textos sigue los parámetros elucidados por Bajtín (1979, pp. 248-293) en torno al problema de los géneros discursivos en la consideración de la estética de la creación verbal y la otra es la *producción de sentido* de acuerdo con la orientación psicolingüística que Vigotsky da a este término para culminar la generación de conocimiento significativo.

Por tal motivo, es preciso revisar las diversas concepciones de la argumentación para ubicar con exactitud la que conviene al comentario de textos destinado al desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes de Bachillerato. Al respecto, entre las diversas tendencias de estudio, interesa aquella que incorpora las perspectivas discursivas y lógicas de la argumentación informal ligadas a la Neorretórica, a la Pragmadialéctica y a la Lingüística de la enunciación, pues la pretensión de este estudio es expandir el uso cognitivo de las facultades responsables del receptor empleando las metodologías dialógicas del intertexto lector y de la literacidad crítica, ya que con ellas cabe activar un diálogo auténtico y comprometido de los comentaristas con los textos.

2. La argumentación informal: delimitación, orígenes y pujanza actual

En términos generales, “dar un argumento es ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (Weston, 2005, p. 11). Tal función puede ser clasificada en tres tipos intencionales de argumentación:

- La argumentación retórica.- Parte de premisas retóricas de raigambre aristotélica. Se apoya en la capacidad persuasiva del lenguaje para convencer al auditorio utilizando referentes (indicios, problemas y evidencias) que establezcan pruebas en intervenciones institucionales planificadas con un discurso largo y continuo.
- La argumentación dialéctica.- Parte de premisas dialécticas de orientación judicial. Se apoya en la facultad confrontadora del lenguaje por turnos de réplica donde los argumentos del emisor se enfrentan a los de un oyente-oponente con quien cabe discutir y negociar utilizando silogismos basados en ideas admitidas para ganar una contienda hecha de preguntas y respuestas breves.
- La argumentación lógica.- Parte de premisas de coherencia lógica. Se apoya en la facultad semántica del lenguaje de producir argumentos pertinentes a partir de la consideración de un argumento en sus propiedades intrínsecas por medio de tres acciones: la aprehensión del concepto en su término, el juicio sobre alguno de los aspectos del concepto en su verdad o falsedad, y el razonamiento sobre tal aspecto con proposiciones que avanzan de lo conocido a lo desconocido con silogismo válidos e inválidos (falacias).

En tales tipologías argumentativas operan tres saberes disciplinares: la Sociología, que atiende al contexto social donde se produce el discurso argumentativo, pues cada institución requiere un género de razonamiento específico; la Psicolingüística, que se ocupa de la interpretación y la cognición en que se basa la generación de argumentos por tareas compartidas e inferencias desencadenadas en cada situación comunicativa; y la Lingüística del discurso, que toma conciencia de que la enunciación de argumentos se desenvuelve con procedimientos verbales donde se pueden advertir las estrategias de inscripción del sujeto, su manejo particular de la información implícita y los recursos dialógicos que emplea para llamar, desafiar, interpelar, convencer, e incluso manipular a su receptor.

De estos saberes interdisciplinares se derivan premisas científicas suficientes para proceder a una síntesis de tres aspectos nodales de la didáctica de la argumentación a través del comentario de textos: el *retórico*, donde el comentarista persuade a los otros presentando un punto de vista convincente y con alternativas; el *dialógico*, ya que el comentarista usa diversos procedimientos coloquiales e intertextuales para razonar argumentos procedentes de voces plurales; y el *analítico*, puesto que el comentarista emplea procedimientos lógicos desde el punto de vista inductivo y deductivo para justificar ideas con la aportación de evidencias. Adviértase además que, por centrarse en la reflexión acerca de temáticas de interés social, el empleo de la argumentación en el comentario de textos reclama también posiciones sociológicas y éticas para adquirir capacidad crítica y emancipadora. Conviene, pues, disponer de guías formativas que procesen adecuadamente recursos provenientes de la conjunción interdisciplinar de todas las perspectivas implicadas, en especial de las psicolingüísticas y las discursivas.

La autoridad más antigua en teoría de la argumentación es la retórica aristotélica, que la concibió como un arte cognitivo destinado a influir en la forma de pensar del receptor. Lo importante no era tanto persuadir como decidir a través de la revisión contextual de casos

e ideas cuál de ellos era preferible para la argumentación específica que se perseguía. Así que, en función de los fines comunicativos de la argumentación, Aristóteles (2001, pp. 63-64) distinguió tres géneros definidos por pares dialécticos: deliberativo (exhortación / disuasión), demostrativo (alabanza / reprobación) y judicial (acusación / defensa).

La perspectiva aristotélica centrada en la *inventio* comenzó a ser desatendida por las normas académicas cuando, por encima de la ideación estratégica del discurso, primó su organización pautada en la *dispositio* que Quintiliano secuenció en exordio, narración, demostración, epílogo y peroración, y, sobre todo, cuando concedieron más importancia al estilo formal que a la ideación comunicativa, pues redujeron la retórica del discurso a la composición ornamental y a la exhibición (elocución, memoria y pronunciación), y dejaron a la invención la simple recolección de recursos para la persuasión. Por desgracia, la consideración académica de la retórica como un espectáculo grandilocuente y trivial no solo eclipsó la argumentación sino que además la desvinculó de los usos cotidianos del pensamiento. El rígido esquema secuencial de la oratoria clásica fue reproducido por las dialécticas medieval y humanista hasta que cayó en descrédito cuando la lógica formal de la demostración proveniente de Frege se apoderó de la teoría de la argumentación para confinarla como razonamiento expresado formalmente válido. Desde el momento en que la lógica se sometió al arte de calcular en detrimento del arte de pensar, se axiomatizó matemáticamente como un trabajo silogístico y con ello vio cercenada la función crítica y rectora del pensamiento con que fue dotada lingüísticamente (Plantin, 2005, p. 10).

Pero desde mediados del siglo XX surge una corriente renovadora que reivindica la índole informal, contextual y pragmática de la argumentación ordinaria, representada por Toulmin y por Perelman & Olbrechts-Tyteca, la cual tiene en cuenta las dimensiones elocutiva y perlocutiva del uso común del lenguaje. Ello ocasiona que hoy se consideren también argumentaciones aquellos discursos que carecen de esquemas fijos o que deben ser reconstruidos por el intérprete. Así se activa un enfoque semiótico que dota de visión de conjunto a las múltiples facetas gnoseológicas de la indagación teórico-práctica en la argumentación y dispone trazados interdisciplinares coherentes que benefician su proyección educativa.

Uno de los pilares del estudio de la argumentación informal lo detenta Toulmin (1958) por su labor pionera y sistemática en la explicación de los usos de los argumentos en el proceso natural de una discusión cotidiana, lo cual requiere la sustentación de una tesis, la aportación de razones coherentes con evidencias de apoyo, así como los calificadores y las posibles objeciones y refutaciones. Tras sus pasos, ha prosperado en las últimas décadas la Pragmadialéctica con un modelo más funcional e interactivo que guía la acción discursiva como buen razonar interlocutivo y negociador en la resolución de diferencias de opinión por medio de acuerdos a los que se llega tras la discusión y el análisis crítico de diferentes posturas (Carillo, 2010; Golder, 1996; Lo Cascio, 1998; Van Eemeren, 2011). La pragmadialéctica respeta rigurosamente los pasos lógicos de su método y se preocupa por la detección de los errores o falacias para que los actos de habla argumentativa se resuelvan bien (Santibáñez, 2010).

Otro gran pilar del estudio de la argumentación informal corresponde a la neorretórica estipulada por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) para afirmar el carácter persuasivo del lenguaje que incide en el trato social cotidiano del interlocutor. Sus estudios han aportado un inventario de técnicas de argumentación efectiva según el conocimiento y las creencias de la audiencia. Perelman (1997, p. 29) insiste en que la función de la argumentación es perseguir la adhesión del auditorio. Su teoría implica que los interlocutores

diluciden con una relación dialógica donde interactúan argumentos y enjuiciamiento para derivar nuevas actitudes. Así pues, una práctica argumentativa es eficaz cuando se adapta a la audiencia, logra su adhesión y su ánimo de compromiso al respecto. Ello se puede conseguir por medio de la persuasión o por medio del convencimiento.

La tipología neorretórica ha sido seguida por múltiples investigadores de la enunciación y del análisis crítico del discurso. Destacan los estudios lógico-lingüísticos de Ducrot prodigados desde hace cuatro décadas (Anscombe y Ducrot, 1994; Ducrot, 1973; Ducrot, 1988). Al desplazar la argumentación hacia un ámbito puramente lingüístico, Ducrot entiende que, pronunciando un enunciado se puede prever el que se va a decir seguidamente. También postula que los usos colaborativos o reflexivos de la argumentación se derivan del acto básico de *tomar posición*. Anscombe y Ducrot han mostrado con gran claridad que nuestros monólogos internos no son tales: en ellos intervienen muchas voces o “enunciadores”, pues quien delibera monta un diálogo de distintos puntos de vista en el teatro de su mente y su conciencia cierra el proceso mediador distribuyendo las dosis de verdad correspondientes y llegando, a veces, a una conclusión relativa. Por todo ello, sus investigaciones se centran en la cohesión y el sentido de los discursos.

A dicha línea se adscriben los trabajos de Vignaux (1988) sobre la enunciación de las proposiciones argumentativas, pues entiende que argumentar es otorgar sentido a la información. Y siguen su estela de argumentación lingüística otros investigadores de la Lingüística del discurso como Álvarez (1994) y Azevedo (2006). A su amparo también han surgido estudios específicos sobre la argumentación en la oralidad (Dolz, 1994; Marinkovich, 2007), en la lectura (Lindenlauf, 1990) y sobre todo en la escritura (Camps y Dolz, 1995; Coirier & Andriessen, 1999; Martínez, 1999;), sin olvidar que ha proporcionado un potente marco de análisis para el estudio del tipo de significado que aportan los marcadores del discurso (Pórtoles, 1998) y de las estrategias conceptualizadoras que proporciona la metáfora (Santibáñez, 2009).

La incorporación de las teorías argumentativas informales al ámbito educativo es puntera en Norteamérica, como lo prueban diversas revistas científicas (*Contemporary argumentation & debate; Informal Logic*) e importantes publicaciones especializadas al respecto (Blair, 2011; Driver, Newton, Osborne, 2000; Erduran y Jiménez, 2007; Sadler, 2006; Zohar, 2007). También merecen interés educativo los trabajos de argumentación informal que Walton ha centrado en la abducción, esto es, en la creación de hipótesis para reconstruir intenciones y conclusiones a partir de pistas textuales y contextuales inacabadas y desde la confrontación dialogada (Walton, 2004; Walton, 2006).

Las prácticas de argumentación en el aula proporcionan numerosas ventajas educativas, entre las que destaca la motivación del alumnado hacia el aprendizaje por reclamar su colaboración interpretativa e ideológica (Cros, 2003, p. 53). Su orientación neorretórica conecta con los contenidos curriculares de Educación Secundaria sobre la alfabetización crítica de los estudiantes para evitar la manipulación propagandística, y su orientación pragmatialéctica interesa para aprender a resolver conflictos en el aula. Es por ello que existe una tendencia creciente a evaluar las capacidades argumentativas del alumnado a través de pruebas y evidencias (Glassner, Weinstock & Neuman, 2005; Gaviria y Corredor, 2011; Jiménez, 2010).

El cultivo de la competencia argumentativa en Educación Secundaria halla en el género del ensayo un espacio escrito idóneo para su desarrollo, ya que su confección lógica requiere compaginar los saberes retóricos y lingüísticos con los saberes pedagógicos fundados

en inferencias, análisis, selección y organización de premisas por los que se hace eficaz la cognición de los lectores (Torres y Velandia, 2008). Como se verá a continuación, el comentario de texto es un tipo de tarea adecuada para tales fines expresivos y educativos.

3. La argumentación informal en el comentario de texto desde una perspectiva dialógica

La revisión bibliográfica sobre el tema de la argumentación informal permite advertir que apenas se ha trabajado esta de modo exclusivo en el ejercicio de comentario de textos, lo cual demuestra la originalidad del presente estudio, que conjunta las tendencias lingüísticas sobre el análisis del discurso con las tendencias semióticas sobre su interacción dialógica para justificar la pretensión de configurar un modelo didáctico eficaz donde quepan estrategias dialógicas en el monólogo del comentario.

En este panorama son escasas y recientes las publicaciones sobre dos aspectos importantes para avanzar hacia el desarrollo de la argumentación a través del comentario de textos:

- El primer aspecto se refiere a las guías procesuales de escritura argumentativa destinadas tanto a contrarrestar las dificultades de los estudiantes en tareas reflexivas de lectoescritura como a formarlos en la naturaleza socialmente construida de la investigación, pues la argumentación requiere la aplicación de estándares científicos (provisión de pruebas y consideración de contra-argumentos e hipótesis rivales a fin de estimar cuestiones controvertidas desde la conciencia de diversos enfoques de un mismo problema) (Nussbaum, 2011). También atienden a la motivación que despiertan las iniciativas de argumentación colaborativa y la mejora generalizada que reportan a la alfabetización académica universitaria (Padilla, 2012).

Al respecto, interesa aducir que sobre la didáctica de argumentos contrarios en la escritura de comentarios son útiles los estudios previos de Camps (1995) aplicados a la etapa de Educación Primaria y apoyados en la facultad dialógica del escritor para sostener sus propias ideas y para anticiparse a cuestiones, dudas y posibles contra-discursos de sus presuntos lectores. Argumentar consiste entonces en exponer argumentos propios que toman en consideración argumentos ajenos para ejercer al respecto facultades de concesión (admitir argumentos ajenos para debilitar su credibilidad) y de refutación (reflejar argumentos ajenos que no se comparten para rebatirlos).

- El segundo aspecto incide en el trabajo de la argumentación con estrategias intertextuales y con textos multimodales ligados a diversas disciplinas. Dado que la intertextualidad posibilita el que tanto la producción como la recepción de un discurso dependa del conocimiento de otros, cabe usar la argumentación desde el contexto conversacional de la oralidad (Campos y Gaspar, 2004). La intertextualidad se activa allí a través de coloquios escolares donde los alumnos son guiados y evaluados por el profesor que dinamiza interpretaciones colaborativas del contenido lógico de un texto con atención específica tanto al discurso verbal como al gestual.

La intertextualidad es posible cuando existen intersecciones comunes en la comprensión de textos, lo cual, como bien razona Wells (2001), es factible en el mundo escolar desde edades muy tempranas por medio de las asambleas cotidianas donde los alumnos conversan y opinan sobre un centro de interés motivador. Importa entonces entender

que la argumentación no tiene que ser una disputa polémica, pues su esencia es aportar apoyos para defender tesis sin necesidad de dialéctica de contrarios (Vega y Olmos, 2011; Morado, 2013).

Igualmente es posible trabajar la argumentación desde el contexto dialógico que establece el comentario de textos a través de los procesos inferenciales de la lectura y la escritura en los que interviene el “intertexto lector”, un concepto acuñado por Mendoza (2001) como factor educativo donde el bagaje cultural y afectivo del lector entra en contacto con el contenido del texto. Por tal encuentro interdiscursivo, se impulsa la interpretación compleja y responsable así como la invención creativa que servirá para activar la correspondencia escritora del comentarista (Mendoza, 2008).

Para afianzar la condición epistemológica del intertexto lector en tal redacción argumentativa, conviene tener presente que la estrategia metodológica del diálogo interdiscursivo en el comentario de texto procede de las investigaciones de Bajtín sobre la imaginación dialógica (Bajtín, 1981), donde trabajó el comentario como aproximación a lo interhumano, pues añadió al análisis formal una hermenéutica de la palabra inmersa en la genealogía de la cultura y de sus valores. Su fin era evitar el error de aplicar el reduccionismo o el agnosticismo de la lingüística e ir más allá de los límites antagónicos de la dialéctica hacia la integración de lo otro en lo mismo. En esta línea sus ideas siguen los mismos pasos que las de Vigotsky sobre la vinculación entre lenguaje y pensamiento que afirma el diálogo como estructura del discurso interno propio (Vigotsky, 1993). En efecto, ambos vieron que el proceso de “internalización” cultural se debe a una integración de voces ajenas en el discurso propio. Por tanto, compartieron una misma tesis con nombres distintos: el primero nombró como “polifonía” lo que el segundo delimitó como “construcción social del conocimiento”, el primero entendió como “alteridad” lo que el segundo denominó “intersubjetividad”.

Por el hecho de haber advertido en sus investigaciones que el lenguaje interno opera dando prioridad al significado sobre la grafía, y al sentido sobre el significado, Vigotsky legó a la didáctica de la interpretación un concepto clave para la metodología argumentativa del comentario de texto, a saber: la función semiótica en el sujeto que interpreta es fundamentalmente el sentido de la palabra. En su obra *Pensamiento y lenguaje* queda definida la noción de “sentido” como “la suma de todos los sucesos psicológicos evocados en nuestra conciencia gracias a la palabra. Por consiguiente, el sentido de la palabra es siempre una formación dinámica variable y compleja que tiene varias zonas de estabilidad diferente. El significado es sólo una de esas zonas de sentido, la más estable, coherente y precisa” (Vigotsky, 1991, p. 333). El significado de la palabra se enriquece con el sentido añadido procedente del contexto, lo cual constituye el principio esencial de la dinámica de los significados de las palabras. Vygotsky se refería al cruce del contexto social envuelto en una determinada historia sociocultural, con el contexto individual, también envuelto en una historia propia y distintiva de interacciones con su medio social. Luego “en definitiva, el sentido de las palabras depende conjuntamente de la interpretación del mundo de cada cual y de la estructura interna de la personalidad” (Vigotsky, 1991, p. 334).

En relación con la pretensión de este estudio por establecer la delimitación coherente de un modelo didáctico de comentario de textos basado en un enfoque dialógico, interesa subrayar que Bajtín y Vigotsky no distinguieron entre oralidad y escritura como dominios aparte. Al contrario, los dominios de la voz y de la letra aparecen unificados por la producción dinámica de los sentidos generados y transmitidos por las voces personalizadas, que representan posiciones éticas e ideológicas en conjunción e intercambio continuo con las

demás voces. El sentido da vida al lenguaje. El yo existe gracias a su diálogo con un tú al que corresponde.

Por su parte, Bajtin advirtió que al comentarista le adviene una actitud combinatoria, un sentido que no puede quedarse quieto o morir porque está siempre dentro de un contexto incompleto, como una respuesta que preludia una nueva pregunta. Existe, pues, una diferencia entre “sentido” y “significado”. El significado corresponde a los elementos deducibles de un texto, mientras que el sentido incluye la operación interpretativa, imprevisible, debido al contexto creciente de la polifonía de voces que intervienen en el texto y en su lectura. De ello Kristeva (1977) extrajo su teoría de la intertextualidad, en la cual se apoya el concepto didáctico de “intertexto lector” ideado por Mendoza. Es necesario advertir e interpretar lo recordado en el contexto de un pasado incompleto donde lo dialéctico se disuelve en la simpatía absoluta de un diálogo incesante. Tras los pasos de Bajtín, numerosos científicos han observado que, por debajo de los tópicos de la tradición literaria y de la retórica reducida a criterios ornamentales, circula la energía profunda de la invención individual ligada a la simbólica antropológica que opera en el inconsciente colectivo. El comentario adquiere entonces la entidad del discurso de un yo que se dirige a un tú en una relación directa y libre de la conciencia. El autor es un interlocutor con el cual se discuten “valores humanos”. Lejos de imponer una aproximación erudita hacia los textos, la intertextualidad empleada en el comentario posibilita que las significaciones procedan de la actividad hermenéutica de cada lector (Raimondi, 1990).

Por la vía trenzada entre Bajtin y Vigotsky, el camino del comentario de texto supera el mecanicismo de la metatextualidad y se abre paso hacia la intertextualidad donde la obra dialoga con la vida de los lectores. Ambos coincidieron en la tesis de que la ciencia humana es dialógica, una relación creativa entre pregunta y respuesta. Por tanto, se proyecta el comentario de texto hacia su correlación con intertextos y su reinterpretación en un nuevo contexto. Gracias a ellos, cabe afirmar que el comentarista trae el diálogo intertextual y cultural del sentido profundo e infinito, pues su contribución invita al encuentro con lo imprevisible y al ejercicio de la libertad de pensamiento y palabra.

En coherencia, el tipo de escrito idóneo para esta relación entre comentarista y obra ha de ser el ensayo, “el lugar de encuentro entre la exposición y la argumentación” (Álvarez, 1994, p. 40) desde una vertiente dialógica, ya que constituye “la reflexión individual frente a la argumentación de la otredad” (Ochoa, 2007, p. 5). El ensayo se perfila, pues, como un género ligado a la reflexión subjetiva libre y crítica: “Es uno de los escritos en los que la perspectiva que adoptamos se demuestra en nuestro tono y en el enfoque que le damos al tema que tratamos” (Sánchez, 2006, p. 444). Por tanto, conviene aprovechar las virtudes del ensayo para la educación en competencias relacionadas con la vida de los aprendices (Ángulo, 2013) y, de modo específico, incumbe su empleo genérico en el comentario crítico ya que se despliega con la argumentación personal, la cual no se trabaja aquí del lado aristotélico de la dialéctica entre adeptos y agresores, sino con proyección neorretórica atenta a la importancia del auditorio para justificarla no tanto por su poder persuasivo como por su expresividad del pensamiento.

Desde tal perspectiva epistemológica, la tarea del comentario de textos proporciona una lectura avanzada del discurso y es por ello un instrumento pedagógico fundamental para la actual educación basada en competencias. Al respecto, López (2008) ha comparado los manuales de comentario de texto del siglo XX para advertir el cambio de rumbo que supuso la reorientación del análisis del contenido hacia la correspondencia de sentidos entre emisor y receptor a partir de los estudios sobre la intertextualidad y la educación en competencias de

las últimas décadas. Y en un estudio posterior ha sintetizado con precisión su perfil dialógico actual como fruto subjetivo de un lector colaborativo que demuestra su capacidad de atención, de comprensión global, de crítica y de creatividad, ya que “cada comentarista aporta su competencia enciclopédica” (López, 2009: 15).

4. El comentario crítico de texto en la prueba de acceso a la Universidad: guía de competencias dialógicas

El comentario de texto es una práctica discursiva recurrente en Educación Secundaria y especialmente en Bachillerato, cuyos estudiantes ya poseen madurez cognitiva para potenciar el logro de las capacidades de análisis, relación, síntesis, valoración, interpretación y crítica. Es por ello que importa cultivar entonces el comentario de texto con un método eficaz que ayude formular argumentaciones sucesivas y a configurar la expresión personal con criterios de orden, variedad, claridad, propiedad y coherencia (Cervera, 2001, p. 178).

Las metodologías generadas por la lingüística textual, la pragmática, y el análisis crítico del discurso (Álvarez, 2001; Calsamiglia y Tusón, 1999; Van Dijk, 1997a; Van Dijk 1997b;), sirven para profundizar en su tratamiento educativo, tal y como lo demuestran diversos manuales sobre las prácticas de comentario para la etapa de Bachillerato (Bordons, Castellà y Costa, 1998; Caro y González, 2012; Cervera, 2001). El cometido es que cada alumno adquiera las competencias necesarias que le permitan construir su propia interpretación del texto y contrastarla cooperativamente con la de sus compañeros para elaborar un conjunto de percepciones críticas más rico y plural (Cassany, 2008, p. 68).

En relación con el tratamiento cognitivo y procesual del comentario de texto derivado de tales metodologías, son pioneras las publicaciones francesas destinadas a guiar su preparación para las pruebas de acceso a la Universidad tomando la argumentación como asunto de comprensión y de expresión con fines dialógicos. Sirva como ejemplo de guía de análisis de texto argumentativo para dicha prueba la elaborada por Hongre, Eterstein, Joyeux y Lesot (2007) según las bases científicas investigadas por el círculo de Ducrot. Su primera parte presenta la argumentación desde el marco situacional de la enunciación, con atención específica a sus modalidades y marcas lingüísticas, así como a sus mensajes implícitos (presuposiciones, ideología, ironía), sus campos léxicos y su estructura global en tres ámbitos: genérico (tesis, argumentos, ejemplos y tipos de razonamiento), lingüístico (puntuación, composición de párrafos, conectores lógicos) y retórico (figuras de estilo sobre analogía, oposición, amplificación y atenuación). La segunda parte de esta guía trabaja la comprensión de diversos tipos de ensayos y la expresión de diversas tareas relacionadas con la argumentación (resumir, refutar, desarrollar la tesis de un texto, comparar dos argumentaciones, analizar una argumentación y sus procedimientos retóricos).

Como ejemplo de guía didáctica de expresión argumentativa, también adscrita a las teorías de Ducrot y sus seguidores, cabe citar la configurada por Van Den Avenne (2007), ya que, tras delimitar los procedimientos lógicos de la retórica de la argumentación (silogismo, prueba, argumentación de autoridad, razonamiento por analogía, etc.), se centra en tres tareas lingüísticas: la relectura del texto para detectar aquellos términos clave que permiten establecer causas, consecuencias, objetivos, concesiones, oposiciones y restricciones; la planificación del razonamiento con añadidura de pruebas y argumentos subsidiarios; y la selección verbal apropiada para realzar la efectividad argumentativa del texto (conectores, cuantificadores, nominalizaciones, etc.). Por último, esta guía refiere el proceso de redacción

de comentarios argumentativos de textos multimodales: parte de la comprensión semántica del texto y de la tesis de su autor para tomar posición al respecto confirmándola o refutándola. Después establece un plan de explicaciones y demostraciones ilustradas adecuadamente y cuida las transiciones que conducen hacia una conclusión recapituladora y prospectiva.

En cuanto a las guías sobre comentario de texto publicadas en España, ha sido la difusión del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) el motivo inicial de la consideración institucional del cultivo de la competencia comunicativa en conjunción con la competencia estratégica para demandar el traslado sistemático a las aulas de una metodología didáctica donde puede entrar en funciones el paradigma dialógico de base semiótico-psicológica expuesto en este estudio. El cometido es realmente incipiente en las tareas del comentario crítico, puesto que durante el siglo XX se difundieron modelos filológicos que solo valoraban la reconstrucción semántica del texto, sin otorgar crédito a la exposición del sentido del texto desde la perspectiva crítica del intérprete; y el hecho de que en el mencionado Real Decreto 1892/2008 el Ministerio de Educación español proponga como prueba de acceso a la Universidad la realización de un comentario crítico de texto divulgativo constituye un avance decisivo hacia la didáctica de la argumentación puesta al servicio de la convergencia educativa europea que reclama el aprendizaje significativo de competencias válidas para la vida.

Por nuestra parte, hemos contribuido a este avance hacia un modelo de comentario de texto basado en competencias desde un paradigma dialógico con dos publicaciones didácticas pioneras en la materia dentro del ámbito hispánico: *Guía para los exámenes de Lengua castellana y de Comentario de texto. Pruebas de acceso a la universidad* (Almela, Caro y Lozano, 2009) y *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad* (Caro y González, 2009). En ellas hemos procurado dotar de vigor metodológico a las dinámicas lingüístico-cognitivas de la intertextualidad y del sentido previstas por Bajtín y Vigotsky para potenciar el aprendizaje significativo y contextualizado de la argumentación informal. Es por ello que hemos atendido a los estudios lingüísticos de la enunciación y de la neorretórica centrados en el receptor como intérprete capaz de corresponder con argumentos propios a los contenidos textuales a fin de promover el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en conjunción con el resto de las competencias básicas en un marco educativo democrático.

La primera guía parte de una apuesta decidida por activar el “talento del lector” (Almela, Caro y Lozano, 2009, p. 131) y divide los capítulos dedicados al comentario crítico personal en dos secciones: una con indicación de procedimientos concretos para hacer el examen de acuerdo con un modelo de redacción, desde la conciencia de sus cualidades textuales y con el apoyo ejemplar de comentarios resueltos y anotados; la otra con indicación de los procesos comunicativos de comprensión lectora y de expresión escrita que intervienen en la preparación conveniente para hacer bien el examen, así como con el modelo del análisis procesual de un texto divulgativo y el suministro adicional de una docena de textos periodísticos comentados conforme al modelo expuesto.

La segunda guía subraya que lo más importante en este tipo de comentarios de texto es “la argumentación crítica personal que establece el comentarista en su relación comunicativa con el texto que transmite conocimiento sobre un asunto de incumbencia social” (Caro y González, 2012, p. 13). Hemos conformado sus secciones didácticas en una serie procesual: la primera se dedica a las estrategias necesarias para preparar el comentario de texto, la segunda a los procedimientos para realizarlo, la tercera a cómo evaluarlo y la

última ofrece una veintena de textos procedentes de diversas tipologías comentados según el modelo propuesto en la guía.

En coherencia con nuestra posición atenta al desarrollo dialógico de competencias, esta guía indica que la preparación de comentarios críticos personales requiere el desarrollo de las competencias lectora y escritora del comentarista contando con una dinámica procesual de sus estrategias funcionales y cognitivas.

En el caso de la lectura, el comentarista competente realiza primero una comprensión del significado objetivo del texto y a continuación formula una interpretación subjetiva del sentido del texto dialogando personalmente con su contenido. En el caso de la escritura, el comentarista competente empieza la tarea con la previsión comunicativa del texto, y continúa con su planificación, redacción, revisión y control.

En cuanto a las estrategias funcionales, importa el acceso al género, a la estructura y a los marcadores de cohesión textual, lo cual se trabaja en el plano de la comprensión desde su reconocimiento y en el de la expresión desde su uso constructivo. Desde ambos planos se cultiva la relación dialógica, incluso en el uso de conectores, pues estos son instrumentos de orientación de los argumentos del comentarista que, a menudo, precisa de enlaces adversativos y concesivos para replicar respecto de los argumentos del autor del texto. Igualmente, en cuanto a las estrategias cognitivas, lectura y escritura comparten el diálogo del comentarista con su propia labor, pues se refieren a la formulación de objetivos, la autoevaluación para afrontar problemas, así como la atención, la síntesis y la verificación de la hipótesis de lectura y de la coherencia de lo escrito respectivamente.

La redacción de comentarios críticos personales es prevista en esta guía con un modelo de partes constitutivas que sigue la estructura convencional del ensayo (resumen del contenido, planteamiento de asuntos de interés, desarrollo de la argumentación crítica personal y conclusiones reflexivas) y que educa en las cualidades primordiales de la textualidad (coherencia, adecuación y cohesión). El comentarista ha de establecer un diálogo con las ideas expresadas en el texto. Este diálogo parte del hecho de escuchar sus contenidos con respeto semántico y con indagación inferencial para activar las resonancias de lo ajeno en lo propio. Después toma posición ante ellos con una tesis personal que, además de asociar y confrontar los hallazgos inferenciales e interpretativos de su intertexto lector, también puede fortalecerse presuponiendo tesis diversas para escrutarlas, refutarlas o admitirlas. Con el fin de fomentar dicha redacción del comentario por tales cauces de diálogo con el otro, en la guía se ofrece la previsión de su análisis sistemático así como estrategias destinadas a estimular la opinión del intérprete sobre los elementos comunicativos del texto (emisor, mensaje, código, canal, contexto y situación), puesto que la argumentación dialógica se estimula mejor cuando la comprensión de textos parte de la resolución de incógnitas en relación con estos elementos que afectan al discurso globalmente y justifican su entendimiento integral.

La evaluación de comentarios críticos personales contemplada en esta guía se presenta tanto desde la perspectiva autoevaluadora del comentarista en su proceso lector y escritor como desde la conciencia estratégica del cometido específico de los correctores de la prueba de acceso a la Universidad. Además de orientaciones para corregir tales ejercicios, en la guía hacemos recuento de fallos frecuentes en dichos exámenes, análisis de casos específicos, y ofrecemos consejos para superar errores de coherencia, cohesión y adecuación textuales, dado que, ante todo, interesa corresponder al estadio cognitivo funcional real de cada alumno.

Aspectos educativos de sumo interés son la conexión del texto con el intertexto lector y el compromiso social mostrado por el alumno en su comentario (Caro y González, 2012, p. 94). Estos aparecen correlacionados en la medida que las lecturas intertextuales y el foro de opiniones entran en conexión con las vivencias, la cultura y la imaginación de cada aprendiz, pues tratan sobre asuntos de interés social que despiertan su sensibilidad y compromiso particular. Con dicho vínculo, dan razón de ser a la corriente de estudios sobre lectura crítica denominada “literacidad” (Cassany, 2011; Freire y Macedo, 1989; Kress, 2003), que tiende hacia la educación en los derechos humanos declarados por la UNESCO para promover una “alfabetización crítica” consecuente con la construcción global de un mundo mejor.

5. Conclusiones

Este estudio delimitativo ha mostrado que, concebida desde una dimensión dialógica, la argumentación informal detenta una función epistémica que confiere a la tarea discursiva del comentario de texto una instancia de aprendizaje privilegiado para potenciar los procesos de construcción de conocimiento no solo en el saber y el saber hacer, sino también en el *saber estar* que se dinamiza desde la conciencia selectiva y la emisión de opiniones fundadas en actitudes y convicciones personales (De ketele, 2008, p. 8).

Es por ello que se ha reivindicado aquí la formación de la capacidad argumentativa de los estudiantes de Bachillerato a través del comentario de texto, ya que este es un potente catalizador de los progresos educativos de aquella en el análisis crítico del discurso que revela ideologías sobre la realidad y en la elaboración de discursos personales y comprometidos con la sociedad usando recursos lingüísticos estratégicos. Para lograrlo, se ha indicado aquí el tipo de guías didácticas que interesa utilizar al respecto así como las que ha diseñado y publicado la propia autora de este estudio recientemente.

Entre las ventajas del cultivo de argumentaciones informales de sustento dialógico en el comentario crítico personal destaca su desarrollo idóneo de la competencia lectora a través de estrategias cognitivas avanzadas (analizar, interpretar y criticar) que permiten a los aprendices participar como ciudadanos en la sociedad democrática de acuerdo con las expectativas que el marco teórico de PISA 2012 deposita en dicha competencia al definirla como la acción de “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (OCDE, 2013, p. 54), lo cual, según demuestran los resultados de dicha evaluación en España, es un desafío actual para “afrentar un mundo que no podemos prever” (Lundgren, 2013, p. 27).

Tal desarrollo de la competencia lectora es posible gracias a su interacción con las competencias oral y escrita. Ser un comentarista competente implica, pues, saber interactuar en los procesos de comprensión y producción oral y escrita de modo individual y cooperativo y con habilidades lingüísticas y cognitivas plurales. Y todo ello se debe finalmente a que el comentario crítico personal presta un servicio eficaz al aprendizaje global, no solo de la competencia en comunicación lingüística, sino de todas las competencias básicas desde dos cualidades fundamentales: la primera es que se trata de un aprendizaje *situado*, ya que su redacción requiere un anclaje enunciativo que establece una relación crítica con respecto al sujeto del texto y una relación persuasiva hacia los lectores futuros; la segunda es que constituye un aprendizaje *holístico* porque integra conocimientos, habilidades y actitudes en

la tarea compleja de comentar el texto con la voluntad resolutive del saber actuar o desenvolverse en situaciones imprevisibles (Bolívar, 2010, p. 36).

En suma, en este estudio se ha razonado la necesidad de considerar que la interacción textual y la producción de sentido ocasionados por el lector son condiciones de calidad en el ejercicio de la argumentación como actividad intelectual dialógica capaz de formar la mentalidad científica en un marco educativo coherente con el aprendizaje para la vida social. Y ello ha servido como argumento principal para sustentar la tesis de que el diseño de guías de comentario crítico ha de contar con este tipo de argumentación de fondo humanista y metodología interactiva para lograr la excelencia educativa, pues lo importante en el comentario no es hablar del texto, sino con el texto.

Referencias bibliográficas

- Almela, R.; Caro, M. T. y Lozano, G. (2009). *Guía para los exámenes de Lengua castellana y de Comentario de texto. Pruebas de acceso a la Universidad*. Murcia: Editum.
- Álvarez, M. (1994). *Tipos de escrito II: exposición y argumentación*. Madrid: Arco Libros.
- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- Ángulo, N. (2013, Enero-abril). El ensayo: algunos elementos para la reflexión. *Innovación educativa*, 13 (61), 107-121.
- Ansbombe, J. C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Editorial Gredos.
- Aristóteles (2001). *Retórica*. Madrid: Alianza editores.
- Azevedo, T. M. de (2006, Noviembre). Semântica argumentativa: esboço de uma descrição do sentido do discurso. *Cadernos de Pesquisas em Linguística*, 2 (1), 135-150.
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Blair, J. A. (2011). *Groundwork in the Theory of Argumentation: Selected Papers of J. Anthony Blair*. Dordrecht: Springer.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bordons, G.; Castellà, J. M.; Costa, E. (1998). *La lingüística textual aplicada al comentari de textos*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Campos, M. A. y Gaspar, S. (2004, Abril-junio). Análisis de la intertextualidad y argumentación en el contexto educativo. Elementos teórico metodológicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9 (21), 425-449.
- Camps, A. (1995, Mayo-junio). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 51-64.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995, Mayo-junio). Introducción. Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 5-8.

- Caro, M. T. y González, M. (2012). *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad*. Madrid: Espasa.
- Carrillo, L. (2010). Estructura argumentativa. *Revista iberoamericana de argumentación*, 1, 1-33. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:rev-ibe-argu-2010-1-0003/Documento.pdf>
- Cassany, D. (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2011, Septiembre). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 29-40.
- Cervera, A. (2001). *Guía para la redacción y el comentario de texto*. Madrid: Espasa.
- Coirier, P. & Andriessen, J. (Eds.) (1999). *Studies in writing. Foundations of argumentative text processing*. Amsterdam: University of Amsterdam Press.
- Cros, A. (2003). *Convencer en classe. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-12.
- Dolz, J. (1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 17-27.
- Driver, R., Newton, P., Osborne, J. (2000, Mayo). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84 (3), 287-312.
- Ducrot, O. (1973). *Le preuve et le dire*. Tours: Mame.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- Erduran, S. y Jiménez, M. P. (Eds.) (2007). *Argumentation in Science Education. Perspectives from Classroom-Based Research*. New York: Springer.
- Freire, P. & Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gaviria, C. D. y Corredor, J. (2011, Enero-junio). Coordinación de Evidencias, Explicaciones y Objetivos Pragmáticos en la Argumentación. *Revista Colombiana de Psicología*, 20 (1), 43-56.
- Glassner, A., Weinstock, M. y Neuman, Y. (2005, Marzo). Pupils' evaluation and generation of evidence and explanation in argumentation. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (1), 105-118.
- Golder, C. (1996). *Le Développement des Discours Argumentatifs*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Jiménez, M. P. (2010). *10 Ideas Clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Graó.
- Hongre, B.; Eterstein, C.; Joyeux, M. y Lesot, A. (2007). *Le texte argumentatif*. Paris: Hatier.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kristeva, J. (1977). *Polylogue*. Paris: Seuil.
- Lindelauf, N. (1990). *Savoir lire les textes arguments. Le scénario imaginaire, la problématique, le plan, affectivité*. Paris: Duculot.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza editorial.

- López, J. (2008). *El comentari de text: un instrument didàctic. Per una pedagogia del discurs*. València: Universitat de València.
- López, J. (2009, Noviembre). El comentario de textos: estado de la cuestión. *Lenguaje y textos*, 30, 11-17.
- Lundgren, P. (2013, Mayo-agosto). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (2), 15-29.
- Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista Signos*, 40(63), 127-146. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100007>
- Martínez, A. (1999). Escribir textos agumentativos. *Contextos educativos*, 2, 257-252.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2008) (Coord.). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori.
- Morado, R. (2013). Funciones básicas del discurso argumentativo. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 6, 1-13. Recuperado de <http://espacio.uned.es/revistasuned/index.php/RIA/article/view/8773>
- Nussbaum, E. (2011, Abril). Argumentation, Dialogue Theory, and Probability Modeling: Alternative Frameworks for Argumentation Research in Education. *Educational Psychologist*, 46 (2), 84-106.
- OCDE (2013). *Marcos y pruebas de evaluación PISA 2012. Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ochoa, E., et al. (2007). *El ensayo: herramienta pedagógica de trabajo del estudiante*. Morelia: UMSNH.
- Padilla, C. (2012, Julio-diciembre). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 31-57.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Perelman, Ch. (1997). *El imperio Retórico. Retórica y argumentación*. Santa Fe de Bogotá: Norma.
- Plantin, Ch. (2005). *L'argumentation*. Paris: Puf.
- Pórtoles, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Raimondi, E. (1990). *Ermeneutica e comento. Teoria e pratica dell'interpretazione del testo letterario*, Firenze: Sansón Editore.
- Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. *Boletín Oficial del Estado*, 283, de 24 de noviembre de 2008, pp. 46932-46946.
- Sadler, T. D. (2006, Noviembre) Promoting Discourse and Argumentation in Science Teacher Education. *Journal of Science Teacher Education*, 17 (4), 323-346.
- Sánchez, J. (coord.) (2006). *Saber escribir*. Madrid: Aguilar-Instituto Cervantes.

- Santibáñez, C. (2009). Metáforas y argumentación: lugar y función de las metáforas conceptuales en la actividad argumentativa. *Revista Signos*, 42 (70), 245-269. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342009000200005>
- Santibáñez, C (2010). Retórica, Dialéctica o Pragmática. A 50 años de *Los usos de la argumentación* de Stephen Toulmin. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 42, 91-125. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/circulo/no42/santibanez.pdf>
- Torres, N. H. y Velandia, Y. (2008, Enero-junio). De la antigua a la nueva retórica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 11, 119-130.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Den Avenne, C. (2007). *Maîtriser son expression écrite*. Paris: Studyrama.
- Van Dijk, T. (1997a). *El Discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (1997b). *El Discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Van Eemeren, F. H. (2011). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Vega, L. y Olmos, P. (2011). *Compendio de lógica, argumentación y retórica*. Madrid: Trotta.
- Vignaux, G. (1988). *Le Discoursacteur du monde. Enonciation, argumentation et cognition*. Paris: Ophrys.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Obras escogidas. Tomo II*. Visor: Madrid.
- Walton, D. (2004). *Abductive reasoning*. Tuscaloosa, AL: The University of Alabama Press.
- Walton, D. (2006). *Fundamentals of Critical Argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Zohar, A. (2007). Science Teacher Education and Professional Development in Argumentation. En S. Erduran y M. P. Jiménez (Eds.) (2007), *Argumentation in Science Education. Perspectives from Classroom-Based Research* (pp. 245-268). New York: Springer.