

**Relación de variables sociales en la escritura de textos argumentativos universitarios:
un estudio de caso**

Karime Vargas Cáceres
Universidad Industrial de Santander
Bucaramanga, Colombia
karimevargascaceres@gmail.com

Resumen

En la educación superior se construyen los discursos especializados que circulan en la sociedad; sus principales modos son la exposición y la argumentación. En esta ponencia se pretende responder si existen diferencias en los tipos de argumentos que seleccionan estudiantes universitarios de diverso estrato social. Se busca determinar de qué manera las variables sociales condicionan los tipos de argumentos que eligen los estudiantes de una cátedra de una universidad pública. Los datos se recopilieron mediante un cuestionario y a través de la redacción de un documento de clase. Las correlaciones se determinaron mediante el programa IBM SPSS versión 24. Los resultados muestran diferencias en las clases de argumentos para defender los puntos de vista: estudiantes de estratos más favorecidos optan por argumentos de autoridad; mientras que estudiantes provenientes de estratos más bajos, se inclinan por argumentos basados en ejemplificaciones de experiencias personales.

Palabras clave: discurso académico universitario, variables sociales, argumentación, Sociolingüística.

1. Introducción

A diferencia de la mayor parte de las investigaciones sociolingüísticas en las que se emplean factores sociales como explicación para la variabilidad, este trabajo no se circunscribe a las estructuras lingüísticas sistémicas: fonética, gramática o léxico sino al ámbito del discurso, dimensión escasamente atendida en la mayoría de los trabajos de la disciplina.

Se trata de una investigación transversal que involucra las ciencias de la educación y los estudios del discurso. En este caso, se analizan textos argumentativos escritos por un grupo de estudiantes de una universidad pública de Bucaramanga. Se realiza una aplicación instrumental de las teorías retóricas y discursivas sobre la argumentación para la evaluación de la calidad de los textos según su ajuste a aceptabilidad en los ambientes académicos. Si bien esta investigación se inscribe en un trabajo doctoral, los resultados aquí mostrados hacen parte de una prueba piloto, es decir, no constituyen las muestras definitivas de investigación.

En esta ponencia se presenta las conexiones entre la variable social *estrato* y la variable textual *tipo de argumento*. La primera determinada a partir de un cuestionario y la segunda,

de acuerdo con una prueba de escritura argumentativa en el aula. Para explicar los resultados, se recurre a una dimensión sociolingüística y argumentativa.

2. Antecedentes

Los antecedentes presentados a continuación tienen que ver con las prácticas de alfabetización en educación superior, la enseñanza de la argumentación y estudios que analizan las correlaciones de variables textuales con sociales.

Iniciando en un contexto más próximo, Arévalo, Díaz y Vargas (2019) sugieren una reflexión sobre la complejidad del uso de la lengua en la educación superior y plantean la necesidad de generar políticas que orienten y fortalezcan la lectura, la escritura y la oralidad en la Universidad Industrial de Santander. Según los autores, el enfoque pertinente que se les dé a estas habilidades redundará en el fortalecimiento de los procesos comunicativos y de construcción de conocimiento de los estudiantes pues con la escritura, la lectura y la oralidad se construyen conocimientos y se hace ciencia (Arévalo, Díaz y Vargas, 2019).

Barros (2014) diseña una secuencia didáctica con estudiantes de Ingeniería Civil en la asignatura *Mecánica de Fluidos* y con semilleros de investigación de la Universidad de Antioquia. En el trabajo se propende por el diálogo interactivo y en la argumentación de razones a través de la oralidad. Se analizan los turnos de la palabra, los tipos de actos de

habla y las clases de argumentos que emplean los estudiantes para apoyar sus hipótesis. El trabajo tiene una mayor inclinación por el componente oral más que escrito.

En Colombia, uno de los principales aportes a la reflexión sobre la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad se presentan en los trabajos que hace la Red Nacional para la Transformación de la Formación de Docentes en Lenguaje, desde 1994, y la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior. Ambas redes se interrogan por la diversidad de textos que se leen y se escriben en el colegio y la universidad, los enfoques teóricos, las prácticas de enseñanza, las prácticas de lectura y el perfil de profesor encargado de orientar estas acciones en pregrados presenciales de universidades públicas y privadas de Colombia (Pérez y Rincón, 2013; Pérez, 2004; González y Salazar, 2015; Lozano, Hernández, Ortiz y Chacón, 2015; Salazar-Sierra, Sevilla-Rengifo, González-Pinzón, Mendoza, Echeverri, Quecán, Pardo, Angulo, Silva y Lozano, 2015; Rodríguez, Solano, Martínez, y Del Villar, 2013).

Una adecuada orientación en la enseñanza de la lectura y la escritura permitiría mitigar los índices de deserción universitaria. Así lo señalan los resultados de dos investigaciones en las que se relacionan la deserción universitaria con la alfabetización académica (Olave, Rojas y Cisneros, 2013a y 2013b). Según los autores, existen tres razones que inciden en las dificultades de aprendizaje: los hábitos de lectura, las divergencias en las concepciones sobre lectura y escritura y la concepción de evaluación que tienen los docentes. Los autores insisten en la importancia de la alfabetización académica para evitarla. Al respecto, los

trabajos de Carlino (2003, 2013) conllevan a la reflexión de que estas alfabetizaciones en lectura y escritura se realicen en todas las áreas académicas. Además, deben ser objeto de enseñanza en la universidad de manera transversal al currículo y no solo como cursos remediales.

Con respecto a la enseñanza de la argumentación en el área de lenguaje, varios han sido los trabajos en este campo disciplinar (Silva, 2017; Bañales, Vega, Araujo, Valladares & Rodríguez, 2015; Calderón, 2011). El énfasis está en la ejecución de secuencias didácticas que propenden por el fomento de la competencia argumentativa; no obstante, son muy escasas las investigaciones en las que se caracteriza a los participantes a partir de variables sociales.

Quizá los trabajos más cercanos son los de Guevara, López, García, Delgado y Hermsillo (2008) y el de Muñoz (2011). En el primero, los autores se proponen evaluar el nivel de competencia preacadémica y lingüística de los alumnos que inician su educación básica primaria en las aulas mexicanas. El segundo, es un análisis mixto de la escritura académica en lengua extranjera efectuado con 200 estudiantes de Filología Inglesa de la Universidad de Málaga. En la investigación se analiza cómo difieren la escritura y las estrategias de escritura académica en inglés en términos discursivos y metadiscursivos teniendo en cuenta como una variable el lugar de procedencia de los estudiantes.

Figuroa, Meneses y Chandía (2019) trabajan con estudiantes chilenos de octavo grado de distintos grupos socioeconómicos (alto, medio y medio-bajo) con el fin de mostrar la calidad de explicaciones y argumentaciones en dos tareas de escritura a partir de un estímulo sobre el mismo tema. Al final se concluye que se evidencian diferencias significativas entre los tres grupos socioeconómicos evaluados, lo que demuestra que en escritura también hay desigualdades respecto a la enseñanza y contacto con la cultura letrada.

3. Precisiones teóricas

Los referentes teóricos se organizan alrededor de tres urdimbres: la argumentación, las prácticas de escritura en la universidad y los estudios sociolingüísticos.

Cuando se habla de argumentación en la actualidad, se deben reconocer tres grandes referentes o perspectivas que se consolidaron a partir de los años 50: i) la Nueva Retórica, en donde se enmarcan los trabajos de Perelman con una tradición grecolatina cuya énfasis recae en la persuasión y el auditorio; ii) La línea argumentativa propuesta por Toulmin con la obra cumbre *Los usos de la argumentación*. En esta corriente el énfasis es el convencimiento del otro mediante criterios lógicos y iii) la teoría de la Pragmadialéctica de van Eemeren y Grootendorst que concibe la argumentación como un intercambio comunicativo orientado a resolver un conflicto de opinión entre críticos razonables bajo

unas reglas que se ponen en marcha por la capacidad de razonar (Plantin; 2005; Rangel, 2007).

Las diferencias en las definiciones de argumentación estriban básicamente en esas tres perspectivas. Para Perelman & Olbrechts-Tyteca (1989) argumentar es “el conjunto de técnicas discursivas que permiten provocar o acrecentar la adhesión de los espíritus a las tesis que se les presenta a su asentimiento” (p. 48). Por su parte, Toulmin (2007) considera que un argumento es una estructura compleja de datos que involucra un movimiento que parte de una evidencia y llega al establecimiento de una aserción. Distingue entre argumentos substanciales y analíticos. Los primeros se infieren a partir de datos del contexto y, por lo tanto, su validez se determina por la relevancia y la fortaleza. Los segundos son razonamientos formales y lógicos basados en premisas universales que se miden con criterios de corrección o validez.

Para van Eemeren, Grootendost & Snoeck (2006) la argumentación es una actividad “verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar ese punto de vista” (p. 17). Desde la visión pragmatialéctica, la argumentación se estudia “como un diálogo fuertemente sujeto a normas. Por tanto, se propone un sistema de reglas explícitas para el debate argumentativo racional” (Plantin, 2005, p. 20).

Entonces, observamos que la argumentación expresa la relación entre dos enunciados E1 y E2 mediante la relación argumento-conclusión (Plantin, 2005). Los argumentos son intentos de apoyar o respaldar ciertas opiniones con razones o con evidencias (Weston, 2005). Estas pueden variar en grado de fuerza y alcance según la situación o el contexto, por tanto, un principio que guía en el análisis es evaluar críticamente toda argumentación sobre la aceptabilidad (van Eemeren, Grootendost & Snoeck, 2006).

La argumentación es una idea general que se materializa en géneros discursivos, es un excelente organizador del pensamiento y es la forma como se reproduce en conocimiento científico, primordialmente construido en la universidad desde las diversas disciplinas. De aquí que este debería ser un eje central en la enseñanza de los campos de conocimiento. Aunque ha habido aportes significativos en las maneras adecuadas de leer, escribir y hablar en el aula, aún faltan acciones que permitan reflexionar sobre los procesos argumentativos.

No hay que olvidar que en la universidad, la exposición y la argumentación son los principales modos discursivos a partir de los cuales se difunde el conocimiento en la universidad (Carlino, 2003; Molina, 2017; Molina, Padilla y Carlino, 2012; Ruiz, Márquez, Badillo y Rodas, 2018). A su vez, la lectura y la escritura, al igual que la argumentación, tienen sus propios requerimientos, se presentan de modo diferente a otros niveles de educación escolar y varían según las demandas de los ejercicios laborales y profesionales (Carlino, 2003; Carlino, 2013; Pérez y Rincón, 2013).

Sin embargo, varios han sido los problemas identificados en las aulas universitarias relacionados con la calidad de los procesos de lectura, escritura, argumentación y oralidad de los estudiantes. Son diversos los autores que hasta el momento han reflexionado sobre estas dificultades y dan cuenta de esta preocupación y de la necesidad de contribuir con la alfabetización académica. Al respecto los profesores Rincón y Gil sostienen: “La crisis de la lectura y de la escritura en el contexto universitario se hace evidente en la frecuente queja de los docentes sobre las deficiencias de los estudiantes atribuidas al notorio desinterés de éstos por los libros y por la lectura y a la escritura académica” (2010, p. 389).

De acuerdo con estas ideas, los docentes universitarios creemos que los problemas que enfrentan los estudiantes en la universidad están generados previamente y son externos al espacio formativo universitario. Es precisamente en este punto en el que cobra trascendencia el quehacer de los docentes cuyo ideal es no solo seleccionar los contenidos y los materiales de base que se convertirán en los referentes teóricos de cada disciplina, sino de orientar en la construcción de ese conocimiento específico. Estas acciones conlleva a que sea un imperativo que también se orienten las prácticas de lectura, oralidad, argumentación y escritura académicas.

De aquí que sea primordial desarrollar una competencia específica referida a la materia que se enseña, pero también a la manera como se enseñan las acciones de leer, escribir, hablar y argumentar dentro de estos escenarios específicos y puntuales pues “el trabajo que habría que fortalecer en las disciplinas y las profesiones supone realizar acciones sistemáticas para

aproximar a los estudiantes a las prácticas de lectura y escritura de los campos de conocimiento específicos” (Rincón y Gil, 2013, p. 278).

Sin embargo, todas estas acciones que deberían propender por el desarrollo del lenguaje y de las dinámicas discursivas en las aulas universitarias no solamente tienen que ver con las acciones didácticas que promueva el profesor en ellas. También se ven fuertemente influidas por las variables sociales. A veces se olvida que no todos nos comunicamos de la misma forma y que se usan variedades lingüísticas diferentes y estrategias comunicativas diferentes (Lomas, 1999).

Cuando hablamos y cuando escribimos manifestamos indicios lingüísticos acerca de las identidades socioculturales. Las palabras dicen algunas cosas de quiénes somos: lugar de origen, sexo, edad, clase social, cultura (Lomas, 1999). Es precisamente este el objetivo de la Sociolingüística, disciplina que intenta responder: ¿hablan diferente las personas que conforman los diversos grupos sociales según las categorías mencionadas? Almeida (1999). En este caso, la pregunta central es: ¿escriben de manera diferente textos argumentativos los estudiantes universitarios de diverso estrato? Estas diferencias se mostrarán en la selección del tipo de argumento que utilizan para defender un punto de vista en un ambiente académico.

El estrato se refiere a la clase social y, aunque se define a partir de varios criterios como el dinero, el poder, el acceso a bienes culturales, la educación o el prestigio (López Morales,

2004; Lomas, 1999; Almeida, 1999), lo cierto es que en Colombia la estratificación es oficial. Según la Dirección de Censos y Demografía del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), se reconocen seis estratos sociales en los que se pueden clasificar las viviendas o los predios en el territorio nacional: 1. Bajo-Bajo; 2. Bajo; 3. Medio-Bajo; 4. Medio; 5. Medio-Alto; 6. Alto (DANE, 2018).

Estas variables diastráticas inciden en la forma como se usa el lenguaje. Aprender a hablar y a escribir consiste en apropiarse de unos estilos expresivos constituidos en y por el uso (Lomas, 1999). Por tanto, los rasgos del lenguaje aportan información sobre atributos sociales de los individuos. Estos rasgos cobran valor y permiten identificar a los integrantes de los grupos y pasan a formar identidad social (Almeida, 1999). De esta manera, la sociolingüística aplicada hace su labor señalando a las autoridades responsables lo que sucede y por qué sucede, y ayuda, según sus posibilidades, a solucionar problemas comunitarios (López Morales, 2004). En este caso, permite el diagnóstico de formas de escritura académica argumentativa para proponer por un encuadre teórico-metodológico que permita el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas acordes con las necesidades de los estudiantes y de la universidad.

4. Proceder metodológico

La perspectiva investigativa que se adopta se enmarca en los métodos mixtos de investigación. En ellos se busca la superación total de la dicotomía cualitativo-cuantitativo

pues representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos que combinan la precisión del análisis estadístico de las variables y la interpretación y explicación mediante la construcción de categorías de análisis (Hernández, Fernández, Baptista, 2014).

La población estuvo constituida por 23 estudiantes de quinto semestre de una cátedra de didáctica de la Universidad Industrial de Santander. Pertenecen a los diferentes estratos socioeconómicos reconocidos por la Dirección de Censos y Demografía del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).

Como técnicas de recolección de información se utilizaron dos instrumentos. El primero fue un cuestionario con el que se conocieron datos sociales, académicos y personales. Una de las preguntas del cuestionario era la dirección de residencia. Con este dato se ubicó el barrio y la comuna a partir de la información ofrecida por la Secretaría de Planeación Municipal de Bucaramanga en la División Político Urbana (Alcaldía de Bucaramanga, 2015). Esta información fue relevante para precisar el estrato socioeconómico de los estudiantes. Por decisión metodológica, se clasificaron en tres grupos: nivel socioeconómico Bajo (estratos 1 y 2), Medio (estratos 3 y 4) y Alto (estratos 5 y 6), como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.

Porcentaje de estudiantes por estrato socioeconómico.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo (1 y 2)	11	47,8	47,8	47,8
	Medio (3 y 4)	8	34,8	34,8	82,6
	Alto (5 y 6)	4	17,4	17,4	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Dado que era mayor el número de estudiantes de estratos bajos (11), a diferencia de los estratos medio (8) y alto (4), se unificó la muestra y se seleccionó el 52, 2% de los textos a fin de contar con igual número de piezas discursivas por estrato: cuatro de cada uno. Esto permitiría analizar las diferencias en los tipos de argumentos.

El segundo instrumento de recolección de información fue la redacción de un texto argumentativo alrededor de la pregunta, *¿De qué manera se puede fomentar el pensamiento crítico en el aula?* Las preguntas de este tipo permiten emitir juicios de valor respecto de un tema, mediante una escala valorativa (Bañales, et al, 2015). La redacción se llevó a cabo en el aula de clase y estuvo prevista para 60 minutos; sin embargo, los tiempos de entrega estuvieron entre los 32 y los 74 minutos. No se dieron lineamientos acerca del tipo de texto que debían escribir ni hubo una etapa previa de planificación de la escritura. Esto con el objetivo de obtener una muestra espontánea y ceñida a lo que los estudiantes, desde sus experiencias previas, consideraran apropiado para la redacción de los textos. Aunque el

total de textos recopilados fueron 23, se analizaron 12 con el objetivo de contrastar las diferencias de escritura por estratos sociales.

5. Hallazgos

El proyecto de investigación macro, que se propone como trabajo doctoral, incluye categorías sociales y textuales más amplias como el estrato sociocultural, la edad, el género, el tiempo de entrega o el lugar de procedencia. Estas variables sociales serán correlacionadas con variables de tipo textual como la estructura del texto argumentativo, el tipo de diferencias de opinión, la cantidad de argumentos, la clase de argumento, las etapas de la argumentación, la presencia de título, la elección de los conectores o la repetición de términos.

Sin embargo, en esta ponencia se presentan los resultados asociados al *tipo de argumento* que seleccionan los estudiantes en correlación con el *estrato social*. Se parte de la hipótesis según la cual los estudiantes de los estratos más favorecidos se inclinan por la selección de argumentos de autoridad; por el contrario, quienes provienen de sectores más limitados tienden a seleccionar argumentos basados en experiencias personales.

Se encontró en 23 textos que constituyen el corpus de este análisis que los principales tipos de argumentos empleados en este ejercicio de escritura son *autoridad*, *experiencia personal*, *ejemplificación* y *causa-efecto*. Aunque un tipo de argumentación por

ejemplificación son las experiencias personales que ha vivido el enunciador, se decidió caracterizarlas en ejes diferentes. Lo que aquí se concibe como un argumento de ejemplificación se basa en ilustraciones discursivas que emplea el proponente para defender su tesis pero no asociadas a los sucesos personales que ha experimentado en su vida; por su parte, los argumentos por experiencia personal involucran directamente las vivencias cercanas del enunciador. Las frecuencias en el uso de estos tipos de argumentos se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2.

Tipos de argumentos usados por el total de la población.

Válido		Frecuencia		Porcentaje	
			Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
	Autoridad	8	34,8	34,8	34,8
	Experiencia personal	12	52,2	52,2	87,0
	Ejemplificación	2	8,7	8,7	95,7
	Causa-efecto	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Sin olvidar el objetivo de este análisis es relacionar la variable social *estrato* con el *tipo de argumento*, se estableció una correlación entre los estratos sociales de las muestras seleccionadas y los tipos de argumentos. Hecho que se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3.

Correlación de variables tipo de argumento y estrato socioeconómico.

			Autoridad	Experiencia personal	Ejemplificación	Causa-efecto	Total
Estrato socioeconómico	Bajo (1 y 2)	Recuento	1	3	0	0	4
		% dentro de Tipo de argumento	16,7%	75,0%	0,0%	0,0%	33,3%
	Medio (3 y 4)	Recuento	2	1	0	1	4
		% dentro de Tipo de argumento	33,3%	25,0%	0,0%	100,0%	33,3%
	Alto (5 y 6)	Recuento	3	0	1	0	4
		% dentro de Tipo de argumento	50,0%	0,0%	100,0%	0,0%	33,3%
Total	Recuento	6	4	1	1	12	
	% dentro de Tipo de argumento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Para sostener la hipótesis de partida, mostraremos a continuación algunas piezas textuales de los tipos de argumentos seleccionados por los estratos bajo y alto. Conforme a la tabla anterior, observamos que tres de los cuatro textos de los estratos bajos seleccionan argumentos basados en experiencias personales, en contraposición a los estratos altos que se inclinan por argumentos basados en una autoridad.

De igual modo, los estudiantes de estratos medios optaron por argumentos de autoridad (2), argumentos por experiencia personal (1) y argumentos mediante causas y efectos (1). Sin embargo, a continuación se presenta el análisis de los estratos bajo y alto con el fin de establecer un mayor contraste.

5.1 Estratos favorecidos seleccionan argumentos de autoridad

La fundamentación de un punto de vista depende de tres aspectos básicos: el conocimiento del mundo del destinatario, el prestigio y la honorabilidad de la fuente de argumentación, y de los hechos y evidencias que ilustran las premisas (Díaz, 2002). Tanto los argumentos de autoridad como los argumentos basados en experiencias personales hacen parte del último tipo. En ambos se ofrece algunos datos que justifiquen la proposición inicial. La diferencia radica en la mayor o menor aceptabilidad de estas clases de argumentos en los ambientes académicos.

El argumento de autoridad es un argumento de confirmación que funciona bajo la estructura: *P, puesto que X dice que P y X es una autoridad en la materia*. El proponente da como argumento a favor el hecho de que haya sido enunciado por un locutor particular autorizado en quien se apoya o se refugia, esa persona funciona como garante de su justeza (Plantin, 2005). Cuando se hace una argumentación por autoridad: “se asume el hecho de que alguien asevere algo automáticamente conlleva la verdad de esa aseveración” (Muñoz y Musci, 2013, p. 47).

El criterio de evaluación en esta clase de argumentos radica en que la persona tiene que ser una autoridad en el tema en cuestión, reconocida como disciplina legítima. Entonces, es el interlocutor quien acepta o no tal legitimidad (Muñoz y Musci, 2013). Según Weston (2005) cuando los argumentos se basan en el concepto de autoridad, las fuentes deben ser

citadas, además, se debe verificar si están bien informadas y si son imparciales. Aunque la autoridad invocada puede ser una persona, una determinada clase de hombres o una noción abstracta, en todos ellos reside un prestigio. Este tipo de argumentos ha sido atacado con frecuencia en medios académicos y científicos porque con base en él muchas veces se han opuesto a toda novedad y descubrimiento (Monsalve, 1992).

Veamos algunas ejemplificaciones tomadas del corpus y que hacen parte de las muestras de los estratos alto:

Imagen 1.

Argumento de autoridad. Ejemplo 1.

Ahora bien, una estrategia didáctica para incentivar el pensamiento crítico puede ser el debate, ya que permite la participación y comunicación de los estudiantes en el aula, Tusón, A (2017), nos propone ver el aula como: “una comunidad en la que se producen y reproducen, pero también se pueden cambiar, las relaciones que se dan en la sociedad de la que forman parte” (p. 147). En este sentido, esta actividad permite fortalecer la comunicación, la argumentación y el pensamiento crítico.

“Ahora bien, una estrategia didáctica para incentivar el pensamiento crítico puede ser el debate, ya que permite la participación y comunicación de los estudiantes en el aula. Tusón, A (2017), nos propone ver el aula como: “una comunidad en la que se producen y reproducen, pero también se pueden cambiar las relaciones que se dan en la sociedad de la que forman parte (p. 147). En ese sentido, esta actividad permite fortalecer la comunicación, la argumentación y el pensamiento crítico” (15-3-M).

Imagen 2.

Argumento de autoridad. Ejemplo 2.

llevo a cabo la enseñanza, es decir, desde el actuar del docente en el aula se puede influir en el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico en el estudiantado. Según un documento titulado: Actividades de pensamiento crítico y creativo, del Ministerio de Educación Pública en el 2006:

Generar pensamiento crítico y creativo requiere, en primera instancia, conocer las creencias que poseen los alumnos sobre determinado conocimiento, tomar en cuenta que la mayor parte de los conocimientos adquiridos por los estudiantes son productos de las interacciones sociales y culturales en que los estudiantes se han desenvuelto. Dichos conocimientos se han internalizado de manera errónea, por ello se hace necesario el análisis de las creencias, con el afán de modificarlas, que se instalan en la mente de una manera más cualitativa (p. 3).

“[...] desde el actuar del docente en el aula se puede influir en el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico en el estudiantado. Se

gún un documento titulado: Actividades de pensamiento crítico y creativo, del Ministerio de Educación Pública en el 2006:

Generar pensamiento crítico y creativo requiere en primera instancia, conocer las creencias que poseen los alumnos sobre determinado conocimiento [...] (p.7).” (21-3-H).

Imagen 3.

Argumento de autoridad. Ejemplo 3.

Además, en el ámbito académico al fomentar la lectura se genera un pensamiento de libertad frente al lector, ya que permite una mejor interpretación de las ideas, según Ferrero (2002)

La nueva intimidad con el texto genera dos movimientos complementarios en un mismo acto de complicidad: La libertad del lector, cuya interpretación queda fuera de la escena de la censura y la libertad del escritor, dueño de su pluma y de su voz apagada (p. 48)

“Además, en el ámbito académico al fomentar la lectura se genera un pensamiento de libertad frente al lector, ya que permite una mejor interpretación de las ideas, según Ferrero (2002)

La nueva intimidad con el texto genera dos movimientos complementarios en un mismo acto de complicidad, la libertad de lector cuya interpretación queda fuera de la escena de la censura y la libertad del escritor, dueño de su pluma y de su voz apagada (p. 48)” (18-3-M).

Cada elemento de la muestra fue codificado de acuerdo con tres informaciones: i) el tiempo de entrega del ejercicio: el texto 1 fue el primero en ser entregado y el 23 el último; ii) el estrato socioeconómico: bajo, 1; medio, 2 y alto, 3, iii) el género: H, Hombre y M, Mujer.

La síntesis de los tres ejemplos anteriores se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4.

Síntesis de argumentaciones basadas en una autoridad.

Ejemplo	Proposición	Soporte
Ejemplo 1.	[...] una estrategia didáctica para incentivar el pensamiento crítico puede ser el debate, ya que permite la participación y comunicación de los estudiantes en el aula	Amparo Tusón (2017, p. 147).
Ejemplo 2.	[...], desde el actuar del docente en el aula se puede influir en el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico en el estudiantado	Ministerio de Educación Pública (Costa Rica) (2006, p.7).
Ejemplo 3.	“[...] al fomentar la lectura se genera un pensamiento de libertad”	Emilia Ferrero (2002, p. 48)

En el primer ejemplo, se afirma que el pensamiento crítico se puede promover con la técnica del debate pues, según el proponente, se facilita la participación y la comunicación en el aula. Esta idea encuentra sustento en una cita de Amparo Tusón. En el segundo ejemplo, se argumenta que el pensamiento crítico se fomenta gracias al conocimiento que tenga el profesor de las creencias y saberes de los estudiantes. El soporte que selecciona el argumentador se basa en una cita del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Finalmente, en el ejemplo tres se afirma que el pensamiento crítico se favorece con la lectura que proporciona una cierta libertad tanto a quien lee como a quien escribe. Estas ideas están apoyadas en uno de los postulados de Emilia Ferreiro.

Quien usa un argumento de autoridad valoriza altamente la autoridad en la que se apoya. Esta pertinencia se puede evaluar según la competencia o la tradición de la fuente de autoridad (Monsalve, 1992). Vale la pena mencionar que dos de esas autoridades referenciadas en los argumentos fueron abordadas dentro de las clases de la asignatura: un capítulo de Amparo Tusón de título “La fuerza de las palabras” y publicado en el libro *Más máscaras de las educación y el poder del lenguaje* (2017), y el libro *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* de Emilia Ferreiro (2002). Posiblemente el soporte del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica fue hallado en la red durante el proceso de escritura pues todos podían contar con los recursos que consideraran pertinentes.

Entonces, se observa que de los cuatro textos escritos por los estudiantes de estratos altos, tres presentan argumentos de autoridad, ¿a qué se debe esta constante en la selección de

este tipo de argumentos? Siguiendo las ideas de Henao y Castañeda (2002) “en general, los estudiantes que sacan los mejores promedios en las distintas asignaturas se caracterizan por ser buenos lectores, y los mejores lectores provienen, por lo general, de estratos sociales altos” (p.18). Esto quiere decir que pueden ajustarse mejor a la norma lingüística y reconocen mejor las jerarquías en la argumentación según las diversas situaciones.

5.2 Estratos desfavorecidos selecciona argumentos por experiencia personal

Desde el enfoque pragmadialéctico se reconocen tres tipos de argumentaciones: sintomática, analógica y causal. En la argumentación sintomática un punto de vista es defendido citando cierto signo, marca distintiva o síntoma de la cual es la conclusión del punto de vista. En la argumentación por analogía, el punto de vista es defendido demostrando que algo mencionado es similar a algo que se cita en la argumentación, y sobre esa base de semejanza el punto de vista debería aceptarse. En la argumentación causal, el punto de vista se defiende mediante conexión causal entre el argumento y el punto de vista y este último debe ser aceptado a partir del reconocimiento de esa conexión (van Eemeren, Grootendost & Snoeck, 2006).

Las argumentaciones por ejemplificación hacen parte del primer tipo: argumentaciones sintomáticas “aquí se hace una generalización o se introduce una regla, y se presenta un número de casos separados como indicativos de algo más general” (p. 102). Con el fin de evaluarla “debe establecerse si los casos mencionados como ejemplos son sin duda

representativos y si son suficientes para justificar la generalización” (van Eemeren, Grootendost & Snoeck, 2006, p. 102).

También existen argumentos que se basan, siguiendo a Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) en la estructura de lo real. En esta clase se argumentaciones se utiliza un caso particular. El recurso o caso particular puede presentar tres aplicaciones diferentes: como ejemplo (con el fin de generaliza), como ilustración (con el propósito de reforzar una regularidad) y como modelo (para ser imitado) (Monsalve, 1992).

Las argumentaciones por experiencia personal son argumentaciones por ejemplificación. En ellas, se afirma o justifica con algo que le ocurrió únicamente a quien argumenta. Se supone que esta experiencia avala la tesis o punto de vista. Aunque en argumentaciones cotidianas es válido tomar como referencia acontecimientos vividos, es un argumento poco riguroso que se distancia de la objetividad que caracteriza los discursos académicos, por tanto, puede ser refutado por su parcialidad. Los argumentos de la ciencia prescinden de este tipo de argumentos y optan por otros de mayor solidez como los derivados de datos y hechos de provenientes de sólida y rigurosa investigación o los que están basados en voces de autoridad avaladas por las diversas comunidades sociodiscursivas.

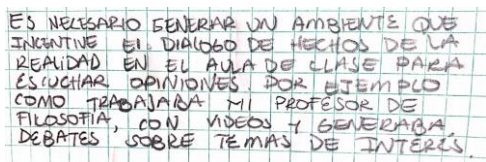
Si bien los ejemplos son aceptados en el discurso académico, las generalizaciones acerca de grandes conjuntos de casos requieren la selección de una muestra (Weston, 2005), es decir, que cuando se argumenta mediante una ejemplificación los casos deben ser representativos.

El criterio de evaluación de estos argumentos radica en que “el número de casos debe ser suficiente, y esto depende del tamaño del conjunto acerca del cual se generaliza” (Muñoz y Musci, 2013, p. 48). En las muestras que se analizan, se observa que en tres de los cuatro textos seleccionados de los estratos bajos, los argumentos se basan en ejemplificaciones de acontecimientos vividos por los participantes, es decir, argumentos de experiencia personal.

Veamos algunas piezas textuales que nos permitan ejemplificar lo dicho:

Imagen 4.

Argumento por experiencia personal. Ejemplo 1.

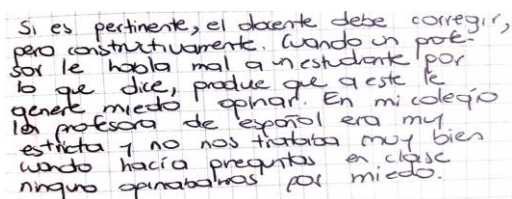


ES NECESARIO GENERAR UN AMBIENTE QUE INCENTIVE EL DIÁLOGO DE HECHOS DE LA REALIDAD EN EL AULA DE CLASE PARA ESCUCHAR OPINIONES. POR EJEMPLO COMO TRABAJABA MI PROFESOR DE FILOSOFÍA, CON VIDEOS Y GENERABA DEBATES SOBRE TEMAS DE INTERÉS.

“Es necesario generar un ambiente que incentive el diálogo de hechos de la realidad en el aula de clase para escuchar opiniones. Por ejemplo como trabajaba mi profesor de filosofía, con videos y generaba debates sobre temas de interés” (7-1-M).

Imagen 5.

Argumento por experiencia personal. Ejemplo 2.



Si es pertinente, el docente debe corregir, pero constructivamente. Cuando un profesor le habla mal a un estudiante por lo que dice, produce que este le genere miedo opinar. En mi colegio la profesora de español era muy estricta y no nos trataba muy bien cuando hacía preguntas en clase ninguno opinábamos por miedo.

“Si es pertinente, el docente debe corregir, pero constructivamente. Cuando un profesor le habla mal a un estudiante por lo que dice, produce que este le genere miedo opinar. En mi colegio la profesora de español era muy estricta y no nos trataba muy bien cuando hacía preguntas en clase ninguno opinábamos por miedo (sic)”. (10-1-H).

Imagen 6.

Argumento por experiencia personal. Ejemplo 3.

Para poder lograr afectar al estudiante primero se debe hacer una caracterización del tipo de estudiante y el contexto en el que se encuentra.

Por ejemplo, voy a suponer que soy docente de español en el colegio donde ~~estudie~~ ^{estudie} la mitad de mi bachillerato, ese colegio se caracterizaba por ser un colegio de estrato 1 y 2, los estudiantes

la calle era mejor que...
 asco y tareas. muchas de mis compañeros actualmente andan en la droga o niñan en varias hijas y trabajando en lo que les salga.

“Para poder lograr afectar al estudiante primero se debe hacer una caracterización del tipo de estudiante y el contexto en el que se encuentra[...] Por ejemplo, voy a suponer que soy docente de español en el colegio donde estudie la mitad de mi bachillerato, ese colegio se caracterizaba por ser un colegio de estrato 1 y 2 (...). Muchos de mis compañeros actualmente andan en la droga o niña con varios hijos y trabajando en lo que les salga.” (5-1-M)

Representemos la estructura de estas argumentaciones en la Tabla 5.

Tabla 5.

Síntesis de argumentaciones basadas en experiencias personales.

Ejemplo	Proposición	Soporte
Ejemplo 1.	Es necesario generar un ambiente que incentive el diálogo de hechos de la realidad en el aula de clase para escuchar opiniones.	[...] como trabajaba mi profesor de filosofía, con videos y generaba debates sobre temas de interés.
Ejemplo 2	Si es pertinente, el docente debe corregir, pero constructivamente. Cuando un profesor le habla mal a un estudiante por lo que dice, produce que este le genere miedo opinar.	En mi colegio la profesora de español era muy estricta y no nos trataba muy bien cuando hacía preguntas en clase ninguno opinabamos por miedo (sic).
Ejemplo 3.	Para poder lograr afectar al estudiante primero se debe hacer una caracterización del tipo de estudiante y el contexto en el que se encuentra	[...] voy a suponer que soy docente de español en el colegio donde estudie la mitad de mi bachillerato, ese colegio se caracterizaba por ser un colegio de estrato 1 y 2 (...). Muchos de mis compañeros actualmente andan en la droga o niña con varios hijos y trabajando en lo que les salga.

En el primer ejemplo, se afirma que el pensamiento crítico se promueve si en el aula se incentiva el diálogo sobre la realidad. Para soportar la idea, el proponente ejemplifica a partir de la situación que experimentó durante su tránsito por el colegio y presenta como ejemplo las estrategias que utilizaba su profesor de Filosofía tales como observar videos y discutir en clase acerca de temas de interés. En el segundo ejemplo, quien argumenta asevera que el pensamiento crítico se favorece gracias a la actitud que tenga el profesor con respecto a los errores y las opiniones de los estudiantes. Para sostener esta idea, el enunciador de este fragmento discursivo presenta como ejemplo las actitudes de su profesora de Español a quien se asocia con mal trato y estrictez. Finalmente, en el tercer ejemplo, el argumentador manifiesta que una primera pauta para generar pensamiento crítico es mediante la caracterización de los estudiantes y sus contextos. Como soporte, nuevamente, se ofrecen ejemplos de experiencias acaecidas en la intuición escolar en la que se cursaron estudios previos como la presencia de drogas o el embarazo adolescente.

Si los ejemplos van antes de la proposición, tiene una función constructora; pero si van después, cumple una función ilustradora donde el conocimiento ya está construido y se utiliza para reforzarlo con una percepción más concreta (Muñoz y Musci, 2013). En los fragmentos citados la función es ilustradora.

En conclusión, los argumentos mediante ejemplos sirven de apoyo de una generalización; sin embargo, es requisito que estos ejemplos sean ciertos y partan de premisas fiables. Si

las premisas no pueden sustentarse, no hay argumento (Weston, 2005). Los ejemplos mostrados en las piezas discursivas anteriores no permiten la generalización de cómo debería fomentarse el pensamiento crítico pues los enunciadores se basan en argumentos basados en las experiencias que vivieron en sus colegios. Por tanto, la generalización no es válida.

Como seres sociales tenemos un bagaje de conocimientos, de experiencias, de valores, es decir, de formas de conciencia, determinadas por la condición de integrantes de un grupo social (Henaó y Castañeda, 2002). Por tanto, estas representaciones se manifiestan en el uso que hacemos de la lengua de modo oral y escrito pues el uso lingüístico “es un espejo de la diversidad (y de la desigualdad) sociocultural de las comunidades de habla a la vez que los usos de la lengua” (Lomas, 1999, p. 162). De aquí la importancia de reflexionar sobre las estrategias que emplean los estudiantes para construir argumentaciones en un ámbito académico. Esta es sin duda una primera etapa para una alfabetización académica que parte del reconocimiento de las especificidades al interior del aula a fin de generar acciones teórico-metodológicas que faciliten un acercamiento más homogéneo a las prácticas discursivas universitarias.

6. Conclusiones

La producción de textos argumentativos se ve condicionada por las variables sociales como el estrato socioeconómico. Se evidenció que estudiantes de estratos más bajos usan como principal soporte argumentos basados en experiencias personales y que aquellos que estratos más altos, prefieren los argumentos de autoridad soportados en los referentes teóricos.

La argumentación es un modo discursivo con el cual se construye, codifica y trasmite el conocimiento de acuerdo con una serie de convenciones cuyo dominio es indispensable para la formación y actuación profesional. Por tanto, tanto el diagnóstico como la atención de la escritura académica universitaria son temas de una urgencia inaplazable.

Es necesario precisar la variable *estrato* a partir de criterios más objetivables que los meramente propuestos por las entidades nacionales para la estratificación en Colombia. Esto supone el diseño, construcción y validación de un instrumento de recolección de información en el que se puedan valorar situaciones asociadas al acceso a recursos educativos, culturales y financieros de los participantes.

Referencias

- Alcaldía de Bucaramanga. (2015). División Político Urbana. Secretaría de Planeación Municipal. Recuperado de <<https://www.bucaramanga.gov.co/el-mapa/division-politico-urbana/>>
- Almeida, M. (1999). *Sociolingüística*. España: Servicio de Publicaciones Universidad de la Laguna.
- Arévalo, L.F., Díaz, A., y Vargas, K. (2019). *Lectura, escritura y oralidad: perspectivas y desafíos en la Universidad Industrial de Santander*. Bucaramanga: Publicaciones Universidad Industrial de Santander.
- Bañales, G., Vega, N., Araujo, N., Valladares, A., y Rodríguez, B. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (66), 879-910. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v20/n066/pdf/66008.pdf> [Consultado en septiembre de 2018]
- Barros, J. F. (2014). *Argumentación científica de ingenieros en formación. El aprendizaje de la hidráulica en el aula a partir de casos de la historia de las ciencias*. [Tesis] Doctorado en Educación. Universidad de Antioquia.
- Calderón, D. I. (2011). Una aproximación analítica de las propuestas curriculares para la argumentación en la educación básica y media en Colombia. *Lenguaje*, 39 (1), 199-229. Recuperado de: <http://revistas.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4924>. [Consultado en julio de 2018].
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3 (2) 17-23. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>. [Consultado en julio de 2018].

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 18 (57), 355-381. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>. [Consultado en agosto de 2018].
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Dirección de Censos y Demografía. (2018). *Preguntas frecuentes sobre estratificación*. Colombia. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf
- Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Figuerola, J., Meneses, A., & Chandía, E. (2019). Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8° básico. *Signos. Estudios de Lingüística*, 52(99), 31-54. DOI: 10.4067/S0718-09342019000100031
- González, B. (2007). Lineamientos para que los docentes y estudiantes participen de una cultura académica. ¿Cómo fortalecer una política institucional de desarrollo de la lectura y la escritura en educación superior? Reflexiones de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES).
- González, B., y Salazar, A. (Comp). (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad. De la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., y Hermosillo, Á. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Perfiles Educativos* [En línea] Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13212030003>> ISSN 0185-2698
- Henao, J. I., y Castañeda, L. S. (2002). *Ciencia y pedagogía: El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento*. Primera edición. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior-ICFES- República de Colombia, Ministerio de Educación Superior. Bogotá: ARFO. ISBN 958-11-0473-9
- Lomas, C. (1999). Lengua, Cultura y Sociedad. En: *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*. Volumen II. Teoría y práctica de la educación lingüística. (pp. 159-257). Barcelona: Paidós

- López Morales, H. (2004). *Sociolingüística*. Tercera edición aumentada. Madrid: Gredos.
- Lozano, M., Hernández, G., Ortiz, E., y & Chacón, L. A. (2015). Prácticas de escritura. En: *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad. De la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Compiladores: González Pinzón, Blanca Yaneth; Salazar Sierra, Adriana María; Bernardo Peña, Luis. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, pp. 135-178.
- Molina, M. E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22 (2), 138-153. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.11929> [Consultado en abril de 2018].
- Molina, M. E., Padilla, C., y Carlino, P. (2012). Argumentar por escrito para aprender en el ingreso a la universidad: un estudio de casos múltiples. VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior. CBC UBA Centro de Estudios Paternal, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/51>[Consultado en abril de 2018].
- Monsalve, A, (1992). *La teoría de la argumentación. Un trabajo sobre el pensamiento de Chaïn Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Muñoz, R. M. (2011). *Análisis multidimensional de la escritura académica de estudiantes universitarios en inglés como lengua extranjera: variables lingüísticas y extralingüísticas*. [Tesis]. Doctorado en Educación. Universidad de Málaga, Málaga.
- Muñoz, N. I., y Musci, M. (2013). *Manual de lectura y escritura argumentativas Aproximaciones teóricas y actividades prácticas*. Primera edición. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Olave, G., Cisneros, M., y Rojas, I. (2013a). Leer y escribir para no desertar en la universidad, *Folios*. 38, 45-59. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n38/n38a04.pdf> [Consultado en septiembre de 2018].
- Olave, G., Rojas, I., Cisneros, M. (2013b). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educ. Educ.* 16, (3), 455-471. Recuperado de:

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2726/335>
2. [Consultado en septiembre de 2018].

Perelman, Ch., & Olbrechts-Tyteca L. (1989). *Tratado de la Argumentación. La nueva retórica*. Traducción de Julia Sevilla Muñoz. Biblioteca Románica Hispánica. Madrid: Gredos.

Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Lectura. *Fundalectura*. Universidad del Valle. 71-88. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-ibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf>. [Consultado en septiembre de 2018].

Pérez, M., y Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Primera edición. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Plantin, C. (2005). *La argumentación*. Traducción de Amparo Tusón Valls. Barcelona: Ariel Practicum

Rangel, M. (2007). *El debate y la argumentación: teoría, técnicas y estrategias*. Segunda edición. México: Trillas.

Rodríguez, A., Solano, E., Martínez, A., & Del Villar, L. (2013). Lectura, escritura y calidad en la universidad colombiana. *Zona Próxima*. (18). Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/3234/214421442255> [Consultado en mayo de 2019].

Ruiz Ortega, F. J., Márquez, C., Badillo, E., y Rodas, J. M. (2018). Desarrollo de la mirada profesional sobre la argumentación científica. *Revista Complutense de Educación* 29 (2), 559-576. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53452>

Salazar-Sierra, A.; Sevilla-Rengifo, O.; González-Pinzón, B.; Mendoza, C.; Echeverri, A.; Quecán, D.; Pardo, E.; Angulo, F.; Silva, J. M., y Lozano, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis*, 8 (16), 51-70. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.leuc> [Consultado en noviembre de 2018].

I CONGRESO IBEROAMERICANO DE ARGUMENTACIÓN
14, 15 Y 16 DE AGOSTO
UNIVERSIDAD EAFIT
MEDELLÍN, ANTIOQUIA

- Silva, N. (2017). *Talleres de escritura mediados por recursos informáticos para la producción de textos argumentativos*. [Tesis]. Maestría en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Traducción de María Morrás y Victoria Pineda. Barcelona: Ediciones Península.
- Van Eemeren, F., Grootendost, R., & Snoeck, F. (2006). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica*. Segunda edición. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Weston, A. (2005). *Las claves de la Argumentación*. Traducción de Jorge F. Malem. Décima edición. Barcelona: Ariel.