

II Encuentro Virtual Educa (México 2011)

Título del trabajo:

Retroalimentación y argumentación en educación virtual humanística

Por: Salvador Fernández Martínez

Ficha de datos:

Salvador Fernández Martínez: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
Universidad Virtual Campus Monterrey. Teléfono celular: 6181468841.
Correos electrónicos: salvador.fernandez@itesm.mx y salva_fernandez@hotmail.com

Ubicación de la propuesta

Temática en la que se inserta: La calidad en la educación no presencial y e-learning.

Durango, Dgo.
29 de abril de 2011

Introducción

En este documento se abordan, de inicio, dos instancias que frecuentemente se confunden entre sí: retroalimentación y evaluación; es bueno tener claro que si bien la primera lleva a la segunda, no son, sin embargo, lo mismo. Las cosas adquieren alturas reflexivas importantes cuando estos dos procesos se articulan con una tercera: la argumentación. Para nadie pasará desapercibido que, preliminarmente, puede suponerse que la retroalimentación es el argumento, el *dar razón* de la evaluación, pero la cosa va muchísimo más lejos pues, de hecho, la retroalimentación argumentada desborda los esquemáticos moldes en los que habitualmente se encasilla la evaluación. Nuestra hipótesis es que una retroalimentación argumentada multiplica exponencialmente el aprendizaje obtenido y contribuye a la formación integral del alumno.

Habremos de abordar la importancia de la retroalimentación argumentada en tres momentos sucesivos: se inicia con un apartado básico donde se estudian la evaluación, la retroalimentación y la argumentación en sus generalidades. En un momento posterior se sostiene la idea de que para la retroalimentación argumentada es un camino de ida y vuelta con respecto al trabajo que el alumno presenta: éste debe, necesariamente, aprender a argumentar aunque sea de modo no formal. El tercer y último apartado se centra ya con propiedad en el tema: por qué, cómo y dónde el profesor ha de hacer de la argumentación el centro de su retroalimentación.

1. Retroalimentación virtual y argumentación

Tanto retroalimentación por un lado como argumentación por el otro, son construcciones teóricas lo suficientemente amplias como para elaborar un estudio de cada una. En esta presentación haremos una doble delimitación: por un lado, nos interesa la pertinencia de la argumentación que gira en torno a la noción de retroalimentación; por el otro, concentramos la reflexión en un ambiente virtual donde, por la naturaleza misma del contexto, se tienen siempre productos documentales claramente definidos (ensayos, resúmenes, reflexiones, estudios de caso, mapas mentales, etcétera). Lo aquí dicho no obsta, sin embargo, para iniciar con una noción general de retroalimentación y otra de argumentación, aunque siempre ubicados dentro del ámbito de la educación virtual.

Una tercera delimitación, sin embargo, es importante antes de iniciar nuestras reflexiones: todo lo que enseguida describiremos, funciona lo mismo para actividades colaborativas que para individuales pero con especificaciones distintas entre ambas. Por razones de espacio, en esta presentación dedicaremos nuestra atención a las actividades individuales aunque, por ser las que mayores matices presentan, el ejercicio analógico con miras a las colaborativas, será

relativamente simple. De todos modos, habremos de señalar las notas necesarias cuando las diferencias entre ambas sean esenciales.

1.1. Retroalimentar: razonamiento dialógico más que evaluación

La retroalimentación es un acto formativo que se presenta como información procesada la cual se devuelve al alumno por parte del profesor o tutor y representa un nuevo conocimiento para el alumno (Lara en Román, 2009, Cap. 2). No es posible el desarrollo del estudiante sólo a través de emitirle calificaciones y juicios de valor, sino que es necesario razonar con él sobre su desempeño y despertarle nuevos objetivos que superar de una actividad a otra. Aunque no son lo mismo, la retroalimentación tiene una importante conexión con la evaluación, sobre todo en ambientes virtuales como el de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, pues la retroalimentación ha de sustentar y acompañar a la evaluación, sin embargo ésta última marca una meta que se propone como final del camino mientras que la primera se orienta a incidir en los procesos que van consolidando, de manera gradual, la adquisición de cierto nivel de conocimientos, habilidades y/o actitudes reflejadas en un documento escrito.

¿Cuáles son pues las metas de la retroalimentación dentro del ámbito virtual como pilar básico del proceso formativo? Podemos enunciar las siguientes (Román, 2009, Cap. 2):

1. Señalar y corregir inconsistencias (errores y vacíos) a través de propuestas de recuperación.
2. Reforzar el aprendizaje y asegurar su asimilación ajustándolo.
3. Mejorar el desempeño del alumno en todos los ámbitos que supone un trabajo escrito.
4. Plantear al estudiante un camino hipotético y estratégico posterior.
5. Desarrollar diversos tipos de habilidades: cognitivas, de expresión verbal, de argumentación, presentación, etc.
6. Mostrar nuevos retos y plantearle problemas surgidos de las afirmaciones realizadas por el alumno para que se percate de las implicaciones que tienen sus dichos.
7. Afinar sus acercamientos y pulir las habilidades y conocimientos que se estén logrando.
8. Lograr que el alumno sea capaz de regular y evaluar sus propios trabajos a partir del espejo proporcionado por el profesor en el proceso de retroalimentación; con esto, el alumno camina rumbo a la autonomía cognitiva.

Dicho lo anterior y conocidas las metas de la retroalimentación virtual, la intención de este escrito es poner de manifiesto cómo la retroalimentación debe desarrollar el hábito intelectual de la argumentación que contribuye al razonamiento hipotético y deductivo (Duschl, 1998) y cubre las metas y finalidades de revisar los trabajos académicos con el detalle que demanda una auténtica retroalimentación.

Para que la habilidad de argumentar –que supone una capacidad mestiza de aspectos cognitivos y lingüísticos– se desarrolle en el ámbito virtual dentro de la formación superior, se requiere una necesaria autorregulación del aprendizaje por parte del alumno para que comprenda cuáles son las demandas y los mecanismos que debe activar a la hora de emitir cualquier argumento. Ahora bien, para que el alumno asimile dichos esquemas o modelos que le llevan a argumentar apropiadamente, requiere que el profesor monitoree su desempeño y le haga asimilar diversos esquemas de argumentación mediante procesos de retroalimentación igualmente argumentativos.

1.2. Argumentación: historia de dos proporcionalidades

El hombre constantemente se interroga el porqué de las cosas (Herbig, 1997, p. 78) y a esa pregunta debe corresponder una respuesta con ciertas condiciones, de manera que no cualquiera satisface o es adecuada a la pregunta. De este modo, encontramos que entre la naturaleza de la pregunta y la respuesta planteada, debe existir una proporcionalidad.

Ocurre, sin embargo, que la particularidad interrogativa que demanda una respuesta, se desprende directamente del carácter racional del humano, que desde Aristóteles se concibe como “*Zoon logon echein*: el animal (con sensibilidad) que tiene logos” (Keller, 1988, p. 54). Sabido es que *logos* en griego tiene un significado doble: por un lado, “razón, fundamento” y, por otro, “palabra, discurso”. Así, queda de manifiesto cómo el ser humano, en tanto ente racional, tiene que expresar (logos-discurso) su pensamiento (logos-razón). Encontramos aquí una segunda proporcionalidad: la que debe existir entre logos/razón/fundamento y el medio en el que se expresa: logos/discurso.

En cuanto a la primera proporcionalidad (pregunta/respuesta), queda de manifiesto que no cualquier respuesta satisface. De modo inicial, podemos postular que una respuesta es proporcional a la pregunta cuando no presentan contradicción y por ende su relación mutua no se califica como absurda: algo debe responder a algo. Un discurso absurdo es tal porque no se puede dar razón de él; un discurso no absurdo es aquel que podemos calificar de racional y, por ende, susceptible de ser argumentado.

Pero la cosa no es tan simple como parece porque hay argumentos “tramposos” que hacen parecer un discurso falsamente bajo el ropaje de argumentativo o, con mayor precisión: hay respuestas que, en el fondo, no dan cuenta de la pregunta. Por eso, la mera respuesta, aunque sea racional, no necesariamente basta por sí misma, sino que resulta necesario *dar razón de ella*, sea para: a) fundamentar por qué decimos una cosa y no otra, b) para sustentar, mediante apelaciones a respuestas ya dadas históricamente, b) para persuadir a los demás de la pertinencia y conveniencia de eso que hemos respondido y c) también lo hacemos para refutar una razón que otro ha dado. A este proceso de *dar razón* de lo que hemos dicho es a lo que se

denominamos argumentación. Por lo demás, siempre que se nos demanda *dar razón*, estamos argumentando aunque a veces no nos demos cuenta porque lo hacemos de modo implícito y a veces hasta inconsciente.¹

Ahora bien: no todas las formas de *dar razón* —y hay muchas— son válidas, dependiendo de una multitud de factores. Por ejemplo: a la pregunta ¿"por qué no viniste ayer"?, en un contexto familiar, de confianza, podemos dar razón de nuestra ausencia diciendo: "porque no tuve ganas" y eso basta. Sin embargo esta *razón* no es tan legítima si en lugar del familiar, el contexto es el trabajo. O ni siquiera en todo ámbito familiar, por ejemplo: "¿por qué no viniste a visitarme ayer mientras estuve internado en el hospital"? Esto es así porque "toda argumentación está determinada por el auditorio al cual está destinada y su forma, en particular, por la naturaleza de éste" (Haidar, 2006, p. 299).

La última consideración nos abre la puerta a la argumentación en el terreno de la retroalimentación en un ámbito académico en general y en uno virtual en particular.

1.3. ¿Qué es argumentar en el ámbito académico?

El contexto escolar demanda siempre la evidencia del aprendizaje logrado. Todo proceso de enseñanza-aprendizaje requiere, por su misma naturaleza, un lugar común donde se plasme la intersección de los dos pares maestro/enseñanza y alumno/aprendizaje. Ese lugar común es el punto donde tiene lugar la retroalimentación.

Al tener todo documento académico la pretensión de evidenciar que lo enseñado ha sido aprendido, entonces el tipo de discurso al que nos topamos tiene una serie de características y condiciones particulares de entre las que destaca que, a no ser que se trate de un curso de argumentación, su tema nunca es, en primer orden, el ejercicio argumental y, por su parte, el revisor tampoco evalúa al pie de la letra el proceso argumental como tal. Y sin embargo, el proceso de *dar razón* subyace como *a priori* tanto en el alumno que construye como en el maestro que retroalimenta. Según esto, entonces el ejercicio argumental es ineludible de un lado y de otro aunque, es de suponer que del lado del profesor sí se requiere alguna formación previa aunque sea mínima respecto a la argumentación.²

Es cierto también que nuestro trabajo como maestros no es revisar en primera instancia el núcleo argumental de un documento, pues el interés estará centrado siempre en los contenidos formales teóricos, académicos, pero ello no nos libera de la argumentación en un proceso de tres variables:

¹ La tradición, desde Aristóteles (Trad. 1985), estableció un ámbito distinto para la argumentación y otro para la demostración. Modernamente, sin embargo, se plantea el asunto en términos de complejidad y transdisciplina, de manera que se argumenta demostrando y se demuestra argumentando. En todo caso, sigue vigente que el ámbito propio de la argumentación es el de las premisas probables, tal como lo definió Aristóteles (Trad. 1985). Para el tema: Cfr. Haidar, (2006) y Vignaux, (1976)

² Una buena puerta de entrada para el profesor interesado, es el trabajo de Exteberría (2006)

- a) En los hechos, el alumno sólo dará real cuenta de que ha aprendido si es capaz de argumentar lo que dice, de *dar razón* de lo que afirma. Digamos que el contenido teórico aprendido es la *materia* que se plasma en una *forma* determinada; esta forma es la estructura argumental.
- b) Ineludiblemente, el profesor está llamado a dar cuenta de todo lo que afirma en el trabajo que revisa: si encuentra algo correcto, es preciso dar razón de por qué es correcto y si localiza algo erróneo mucho más.
- c) El proceso de intercambio entre maestro y discípulo no se cierra con la entrega de la retroalimentación, pues el alumno tiene derecho a protestarla o a solicitar mayor precisión. Entonces la argumentación se presenta como herramienta ineludible para el profesor porque, justamente, el estudiante lo que está pidiéndole es un *dar razón* más profunda y quizás más convincente. Este tema, por su importancia, lo estudiaremos separadamente hacia el final.

Lo anterior aplica para todo ámbito educativo, pero ya en la búsqueda de centrar nuestras reflexiones en torno al tema que nos ocupa, el de la educación virtual, es preciso tener en cuenta que la diferencia más importante que salta a la vista es doble, aunque íntimamente relacionada: a) por un lado que la educación presencial tiene un contexto del que carece el virtual: el discurso hablado; b) por el otro, que toda la teoría argumental nació en el seno precisamente del discurso oral, camino que podemos recorrer de Aristóteles a Cicerón (Cfr. Beristáin, 1985; Perelman y Olbechts-Tyteca, 1989; Aristóteles, *Retórica*). ¿Es esto una desventaja? No en principio, pues lo único que hay que tener en cuenta es que en nuestro ámbito no podemos apelar a otras formas de argumentación presentes en el discurso oral, cuya reflexión académica, de todos modos, está sumamente descuidada tales como la visceral y la kisceral (Cfr. Haidar, 2006, pp. 359 – 360).

Pero del otro lado, tenemos una enorme ventaja: a diferencia de la educación presencial, la virtual tiene que plasmar todo en algún instrumento documental que, con fines de retroalimentación, presenta el alumno y regresa el profesor. No hay otro contexto. No es posible abrir otra vía aunque, ciertamente, se puede “reclamar” siempre, es decir: la retroalimentación por parte del profesor no cierra nunca de una vez y para siempre el canal que el documento presentado por el alumno ha abierto. Sobre ello volveremos más adelante.

2. Retroalimentación argumentada: demandas a revisarse en un trabajo académico

Es necesario ahora hacer un alto en el camino para detenernos en alguna consideración respecto a por qué hemos afirmado más arriba respecto a que cualquier documento presentado por un alumno en un ambiente de aprendizaje virtual, tiene siempre elementos de argumentación que le son connaturales. En este contexto, debemos tener en mente dos

situaciones: una es la que compete al alumno para construir su trabajo y otra distinta es la que tiene que ver con el profesor que lo revisa. Ciertamente, nuestro tema de interés está en la segunda, pero supone la primera y por ello es importante alguna consideración.

2.1. Retroalimentación: estímulo de procesos de argumentación

Todos usualmente damos razón de nuestro dicho basados en cualquiera de las siguientes dos alternativas que se distinguen y separan sólo para efectos analíticos ya que en la realidad no siempre es fácil diferenciarlas e incluso, reconocer el límite entre una y otra, presenta invariablemente alguna dificultad:

- a) Usando los argumentos o razones de otros. Por ejemplo si digo: “según Freud, cuando se dan tales y cuales síntomas, la persona es esquizofrénica”; o bien: según Platón, evadir el deber es malo porque A, B y entonces C en cuyo caso D. Esta opción remite más a la idea de *fundamentar, sustentar* nuestro dicho que a la de argumentar. Sin embargo, cuando dirigimos la atención a un discurso académico es necesario tenerla en mente aunque aclarando que no constituye, con propiedad, un discurso argumental.
- b) Cuando es el autor del documento quien construye sus razones.

Evidentemente, esta segunda es la que mayormente interesa y la que con más énfasis es demandada en un trabajo académico en un ambiente virtual. Tengamos en mente, sin embargo, que no estamos en un curso de argumentación, es decir: en otro curso que no sea uno de argumentación, no es que enseñemos a los alumnos primero a argumentar y que luego aprendan los contenidos específicos de la materia. Es por ello que la solicitud de argumentación proviene siempre de dos apartados que, esto sí, aplica para cualquier curso:

- a) La hoja de instrucciones propia de la actividad que debe indicar, aquí sí expresamente, qué es lo que se demanda, es decir: de dónde debe partir el alumno para construir su trabajo. Este instrumento está siempre, sin embargo, mucho más orientado al contenido teórico del curso, a los contenidos que se están transmitiendo. Constituye, por decirlo así, el *qué se solicita*.
- b) Los criterios de evaluación que deben expresar aquello que se espera del documento, es decir: indicar claramente *a dónde debe llegar* el alumno con la construcción de su documento.
- c) Entre ambos instrumentos es que se inserta la estructura argumental: si el primero define *qué se solicita* y el segundo *a dónde debe llegar*, la estructura argumental implícita entre ambos constituye el *cómo debe caminar* para conseguirlo

Siendo así, el alumno construirá su trabajo como en una vía de ferrocarril, uno de cuyos rieles será la instrucción de la actividad y el otro los criterios de evaluación. Si estos dos elementos son claros y bien diseñados, el alumno estará necesariamente obligado a argumentar para

construir su trabajo y el maestro se verá forzado a argumentar sobradamente el porqué de sus penalizaciones.

Veamos un ejemplo:

Alumno: supongamos que en un curso de Hermenéutica estamos enseñando las categorías fundamentales mediante las cuales se realiza el proceso de interpretación y se solicita a un alumno que haga el análisis interpretativo de un determinado texto bajo el uso de ciertas categorías. Al final de dicho proceso analítico, se le solicita que, a manera de reflexión, el alumno conteste la siguiente pregunta: “¿He sido riguroso en mi interpretación?” Si las instrucciones de la actividad están bien planteadas y los criterios de evaluación fueron claramente definidos, la respuesta de un simple “sí” no será suficiente. Pero aquí lo importante es considerar que, en cambio, si la instrucción no está bien elaborada y los criterios no son claros, no habrá elementos para que el profesor califique como insuficiente la respuesta de un simple “sí”.

Maestro: por su parte, si la instrucción de la actividad y los criterios de evaluación son claros, el profesor se verá imposibilitado para calificar un trabajo deteniéndose solamente asuntos de formato o de sintaxis o incluso de ortografía; igualmente no será posible una retroalimentación limitada a un simple “muy buen trabajo”, pues forzosamente tendrá que leer y evaluar contenido pero no sólo, sino que tendrá que evaluar contenido asegurándose que éste ha sido interiorizado por el alumno y, consecuentemente, sabe dar razón de lo que afirma.

Cuando todo esto es nítido en un curso, entonces el proceso de retroalimentación empieza a convertirse en herramienta importante para el desarrollo de uno de los hábitos esenciales del proceso educativo, es decir, se convierte en un instrumento clave mediante el cual se estimula al alumno para que constantemente esté dando razón de lo que afirma. Es evidente, entonces cómo el tener en mente la argumentación necesaria con la que el alumno debe construir su trabajo y la argumentación imprescindible con la que el profesor revisa, se convierte no sólo en estímulo del proceso argumentativo, sino de buena parte del proceso cognitivo³. Vamos descubriendo, entonces, cómo la retroalimentación argumentada y la argumentación que re-alimenta, se van convirtiendo en instrumento clave de la educación.

2.2. Criterios de evaluación diseñados para estimular la argumentación en el discurso escrito

El proceso argumental en todo documento escrito, arranca de muy profundo y viene desde lejos. Es decir: no es algo que se vaya a improvisar al momento en que el alumno empieza a

³ Evidentemente aquí es necesaria una precisión: no todo en el proceso cognitivo consiste en argumentar (ver, igualmente, nota 1). Lo cierto, sin embargo, es que saber distinguir cuándo es imprescindible la argumentación es, en los hechos, desarrollar un hábito imprescindible en el alumno que impacta todos los demás aspectos del proceso cognitivo porque, aunque con múltiples rasgos, lo cierto es que el proceso es uno sólo y así, a manera de rizoma, todos los aspectos conectan entre sí siempre.

pensar la construcción de su tarea. En un curso típico de humanidades los pasos son los siguientes:

1. El proceso arranca con un Organizador Previo donde el profesor marca un contexto en el que desea que el alumno encuadre las lecturas que va a realizar; asimismo, se marcan también los aspectos de la lectura en los que el profesor quiere fijar la atención. Allí es bien importante definir lo que se espera que el alumno consiga después de leer el material teórico y el profesor puede plantear esta expectativa a manera de preguntas que el alumno debe ser capaz de responder una vez revisado el material asignado por el estudiante.
2. En segundo lugar, viene, como ya indicamos, la instrucción propia de la actividad que, como también se ha dicho ya, se dirige mucho más a definir el contenido teórico que se espera que el alumno domine: a) mediante la construcción de la actividad o b) previamente, con miras a la construcción de la tarea (esta segunda opción aplica particularmente para el trabajo colaborativo).
3. Los criterios de evaluación. Sobre ellos es necesario detenernos mucho más pues, como veremos, es aquí donde debe plasmarse la articulación de la tarea que el alumno ha de realizar con el proceso argumental.

Es difícil definir una tabla de criterios de evaluación en sus aspectos específicos puesto que dependerá de la naturaleza de cada curso y, de hecho, también de la de cada actividad: no serán los mismos para un estudio de caso, para un análisis bajo una metodología particular, para un ensayo, para un resumen o para plasmar el resultado de un debate.

A pesar de estas múltiples posibilidades (del tipo de curso y actividad), todas tienen algo en común: los criterios de evaluación son imprescindibles siempre. No pueden dejar de existir en ningún caso y bajo ninguna circunstancia, pues es un derecho del alumno saber a qué debe atenerse y es una obligación ética del profesor cerrar las puertas a la arbitrariedad que, en el fondo, no es sino una de las muchas corruptelas de la educación (Cfr. Martínez, 2010, pp. 115 - 121) cuyas posibilidades se abren por la falta de criterios.

De una manera un tanto cuanto esquemática, toda tabla de criterios debe tener siempre los siguientes elementos, aunque es cierto que unos pueden ampliarse y otros reducirse de acuerdo al tipo de actividad específica de que se trate:

- ✓ La primera consideración importante es que cada criterio debe estar claramente descrito y con su valor respectivo.
 - ✓ La segunda es que, todo cuadro de evaluación debe tener los criterios necesarios de acuerdo a los siguientes cuatro requisitos
1. El primer grupo de criterios debe orientar claramente el contenido teórico que se espera sea elaborado en la actividad. Este tipo de criterios es el que mayor peso tiene para la

evaluación y su redacción debe asegurar que no basta repetir la postura del autor revisado, sino que el documento debe evidenciar la apropiación lograda por el alumno. Si se aprecia con detenimiento, este criterio orienta ya a la necesaria argumentación.

2. Un segundo grupo que, apuntalando al anterior, defina claramente la manera en que aquello que se pide en el primero sea elaborado. Es decir: el primero marca *lo que se espera* y el segundo *cómo se ha de conseguir eso que se espera*. Es un criterio que también tiene un peso alto y que implícitamente, orienta también fuertemente a la argumentación.
3. El tercer grupo es el que más marcadamente solicita “*dar razón*” de lo dicho por el alumno. Este tipo de criterios son los que se detienen con mayor precisión en el proceso argumental aunque no lo diga explícitamente.
4. Luego viene un último tipo de criterios que atienden requisitos de formato y que por lo general son los que menor peso tienen en cuanto a calificación.

A manera de ejemplo, se consigna el siguiente cuadro de criterios donde marcamos con negrita aquellos aspectos que orientan a “*dar razón*” de lo dicho:

Criterios Actividad 7: Aclaración de los propios prejuicios acerca de los textos propuestos		Valor	Calif.
Criterio Tipo 1 <u>Contenido</u>	1.- Selecciona, cita y analiza tres fragmentos (uno de cada texto práctico) correspondiente a su área de concentración donde se muestra el funcionamiento de los propios prejuicios en la comprensión de acuerdo al esquema solicitado en la hoja de actividades, es decir: su análisis debe explicitar la relación de la categoría de <i>prejuicio</i> con el resto de las categorías hermenéuticas revisadas. Los fragmentos elegidos para esta actividad, no los podrán repetir en las que siguen.	3.0	
Criterio Tipo 2 <u>Proceso</u>	2.- La aplicación de las categorías hermenéuticas señaladas a la práctica se realiza aportando conclusiones de interés e iluminando aspectos profundos del sentido de las lecturas prácticas y se justifica recurriendo adecuadamente a citas, datos y ejemplos procedentes de las lecturas teóricas.	3.0	
Criterios Tipo 3 <u>Argumento</u>	3.- El reporte argumenta la pertinencia y el alcance analítico de la categoría de <i>prejuicio</i> para la comprensión de un texto.	1.0	
	4.- El reporte muestra una adecuada y profunda comprensión del contenido teórico de las lecturas y los conceptos propios de las mismas se manejan con precisión y seguridad .	2.0	
Criterios Tipo 4 <u>Formato</u>	5.- El reporte se presenta de forma clara, ordenada, sistemática, coherente y bien articulada	0.5	
	6.- El documento cumple las reglas generales de presentación: ortografía, sintaxis, citación conforme al APA y respeto a la extensión solicitada	0.5	
Total		10.0	

Hasta aquí se ha expuesto lo que viene “de allá para acá”, es decir: los requisitos que el alumno debe cubrir en su documento, pero obviamente no es esa parte la que más nos interesa ahora,

sino el proceso inverso: la retroalimentación argumentada por parte del profesor. Pues bien: su materia prima es todo lo que hasta ahora hemos descrito, pero vamos a revisarla a continuación con puntualidad.

3. Argumentación docente: formación indirecta

Retroalimentar argumentando significa hacer pensar y, en la maravillosa formulación de Ernest Bloch, “pensar significa traspasar” (1959, p. 26). Por ello, la retroalimentación argumentada, igual que el símbolo en Ricoeur (en Exteberrría, 1995, 9. 46), debe “dar que pensar” al estudiante o, de otro modo, no cumplirá su propósito. ¿Cómo conseguir esto? Seguramente la experiencia es aquí un criterio clave, pero en todo caso, lo que habremos de desarrollar enseguida, tiene más que ver con la forma de argumentar la retroalimentación que con la teoría argumental propiamente dicha.

Más arriba hemos dejado constancia de que, en lo que de la parte del profesor toca, sin duda es imprescindible una formación aunque sea mínima en los elementos más fundamentales de la argumentación y, para tal fin, hemos remitido a un texto que nos parece clave como puerta de entrada: Exteberria, X. (2006). Por otro lado, en la bibliografía habremos de consignar otros como Vignaux (1976), Van Eemeren, F; Grootendorst, R, (1992), Tumoczko, T.; Henle, J. (2002) y Cornman, J., Leherer, K., Pappas, G. (1990) y Weston, A. (2005) además de los que ya se han citado a lo largo de esta exposición. Sin embargo, en esto de la argumentación como en muchas otras cosas de la vida, a veces no se trata tanto de saber lo que uno quiere: con saber lo que no se quiere es más que suficiente, de modo que, más abajo, en el inciso 3.3, habremos de dar cuenta de las falacias más socorridas y, al conocerlas, estaremos abordando simultáneamente cómo es que no se ha de argumentar nunca.

3.1. Retroalimentación y argumentación al alumno

El alumno cuenta con un modelo de trabajo escrito a partir de su memoria episódica, producto de sus vivencias desarrolladas en la maestría o en su historia académica previa. El papel de la retroalimentación, correctamente realizada, debe reconfigurar el modelo de trabajo escrito en el estudiante (Van Dijk, 2003, p. 31) y la propuesta es vincular el proceso retroalimentador con miras a desarrollar en el alumno una lógica natural de argumentación [Cfr. Van Eemeren, F; Grootendorst, R, (1992)]. Es por ello que el tema de la retroalimentación argumentada ocupa nuestro esfuerzo como elemento indispensable de reflexión dentro del proceso académico de la retroalimentación.

La argumentación en la retroalimentación virtual tiene una doble finalidad:

1. Que el profesor ejerza un trabajo profesional permitiéndole regresar al alumno, en cada trabajo revisado, un proceso de re-alimentación a fin de argumentarle, descriptiva y no

judicativamente, mediante procesos de reflexión, la presencia o ausencia de ciertos elementos de su trabajo que estaban marcados en las finalidades de la tarea.

2. Que el alumno aprenda indirectamente maneras apropiadas de argumentar apoyados en una lógica natural [Cfr. Van Eemeren, F; Grootendorst, R, (1992)], la cual dará bases de un pensamiento abstracto a la hora de escribir sus trabajos.

Una vez definida las metas de la necesaria presencia de la argumentación en la retroalimentación virtual, es necesario comenzar por retomar la idea ya plasmada al inicio de estas reflexiones de que argumentar es “ofrecer un conjunto de razones [...] en apoyo a una conclusión” (Weston, 1994, p. 11).

Ahora bien: ese “dar razón de lo dicho” requiere siempre una estructura en la cual plasmarse. Este es uno de los primeros requisitos que hemos de tener en mente cuando encargamos documentos a los alumnos: una estructura clara. Desde antiguo, el tema ha sido ocasión de reflexión y estudio y así, vamos desde el esquema que postula a) Exordio o proemio, b) narración o acción, c) confirmación, comprobación, argumentación o prueba y d) Epílogo (Cfr. Beristáin 1985 para las voces pertinentes y Perelman y Olbechts-Tyteca, 1989, pp. 748 y ss.) hasta el esquema más moderno que reclama introducción, desarrollo y conclusión. En todo caso, esto es lo primero que ha de exigir un profesor que quiera retroalimentar argumentadamente: una estructura clara puesto que implícitamente lo que estamos demandando es un conjunto de razones que se entrelazan para llegar una conclusión, partiendo ya desde la introducción. Muchos trabajos académicos, incluso de posgrado, no poseen dicha estructura, lo que problematiza severamente la concatenación de contenidos de manera que resulta complicado –por decir lo menos– que lleven de la mano a una conclusión. Esta es entonces una de las metas previas de una retroalimentación argumentada: hacer que el alumno reconfigure o perfeccione su modelo de trabajo escrito que ha de ser reflejo de un proceso de argumentación natural.

3.2. ¿Cómo y dónde retroalimenta argumentadamente el profesor?

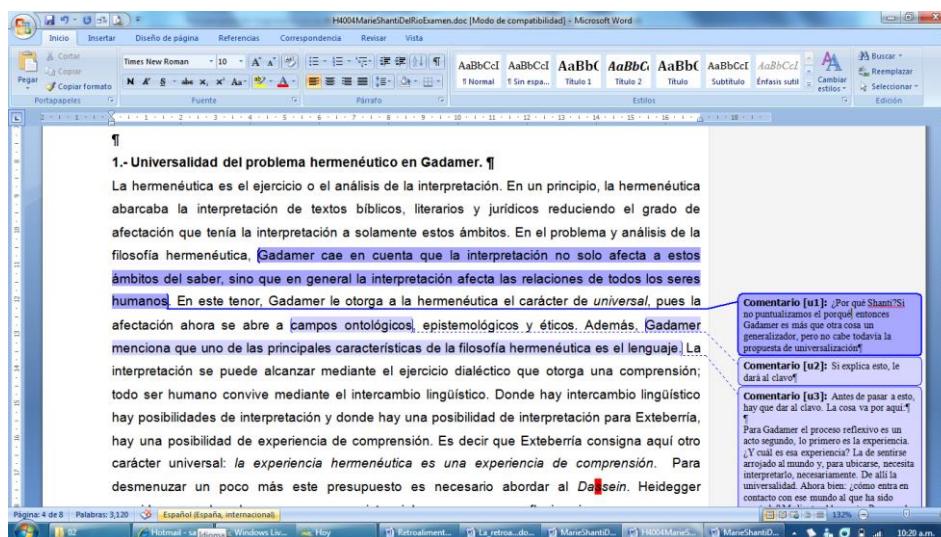
Es del todo evidente que la retroalimentación argumentada tiene un lugar de encuentro con el alumno: su trabajo, el documento que presenta como *producto*. Es cierto que, en el caso de las actividades colaborativas, el esquema se abre y potencia enormemente también hacia el *proceso* mediante el cual construyen el producto. En todo caso, colaborativas e individuales, coinciden en que en ambas la retroalimentación argumentada tiene un lugar específico común: el producto⁴. Esto nos lleva a la siguiente prescripción preliminar: un documento sin marcas de la lectura del profesor, no es un trabajo retroalimentado y mucho menos argumentadamente revisado: el profesor debe, indefectiblemente, dejar huella de su paso por el documento.

⁴ Por decirlo con otras palabras: actividades individuales y colaborativas coinciden en que en ambas la retroalimentación argumentada se realiza en el producto. La diferencia radica en que en las colaborativas, *además* se hace en el proceso.

Dicho el anterior requisito sin el cual la retroalimentación argumentada no es posible, veamos ahora dónde en concreto es que se plasma esa huella del profesor. Se trata de los comentarios que pueden ser de dos tipos y, dependiendo de la naturaleza del documento, puede elegirse uno u otro pero la recomendación, para que el argumento sea completo, es que se usen siempre ambas⁵: los comentarios insertos y la retroalimentación cualitativa. Veamos cada uno de ellos en su propia especificidad, no sin antes considerar que estos comentarios están normados por los criterios de evaluación, lo cual significa que, a menos que se indique claramente, no es recomendable un comentario que no esté sustentado en algún criterio y, si lo hubiera, debe aclararse que se comenta pero no es penalizado a fin de no cometer injusticia con algo que no estaba en las demandas de la actividad. No hay que perder de vista que retroalimentación y evaluación, aunque no son lo mismo, vinculan entre sí.

3.2.1. Comentarios insertos

Los comentarios insertos se dirigen a un segmento particular y específico del documento sujeto a retroalimentación y el formato sugerido es el siguiente:



En este tipo de comentarios caben un gran número de alternativas, aunque para conseguir una retroalimentación argumentada, deben considerarse siempre las siguientes posibilidades (en los ejemplos que se enlistan para cada caso, se marca la parte propiamente argumental):

1. **Los que reorientan el contenido.-** Se dirigen a marcar nuevos horizontes y potencialidades (o limitaciones) ante aspectos que el alumno no ha comprendido de modo completo.

Ejemplo: “si bien el autor postula lo que usted indica, no pierda de vista que el panorama es más complejo puesto que no cualquier sociedad puede acceder a la justicia sin más: la distribución equitativa de bienes primarios debe estar resuelta previamente.”

⁵ Puestos a elegir, sin embargo, tienen primacía siempre los insertos.

2. **Los que corrigen el contenido.-** Este tipo de comentarios van encaminados a marcar desviaciones teóricas importantes.

Ejemplo: “esto que usted apunta no se sostiene desde Gadamer porque para este autor no existe posibilidad de distanciamiento en tanto que el *Dasein* por él asumido es un asunto ontológicamente constitutivo de lo humano.”

3. **Los que demandan específicamente dar razón de lo dicho.-** Son comentarios donde es evidente que el alumno no ha logrado una apropiación plena de los contenidos.

Ejemplo: “No basta aquí con que se limite a describir que para Foucault es importante el control del discurso que limita la emergencia de ‘lo prohibido’. Es preciso que apunte usted: a) por qué razón el poder controla esa emergencia y b) que especifique en qué lugar preciso del texto que analiza está funcionando esa forma de control así como cuál es el poder que está impidiendo la emergencia de dicha prohibición en el discurso que analiza.”

4. **El que tiene implicaciones en sus afirmaciones.-** Con relativa frecuencia, aparecen afirmaciones en las que el alumno no es consciente de sus implicaciones. Es necesario detectarlas y hacerlas saber argumentadamente.

Ejemplo: “Cuando usted afirman su adhesión plena a la crítica de la modernidad que realizan Adorno y Horkheimer, su reflexión es sumamente pertinente. Sin embargo cuando postula como solución a los problemas de la posmodernidad un proyecto que centre su atención en la conversión ética del individuo y la postulación de la primacía imperativa de la consideración de la persona siempre como fin y nunca como medio, lo que está haciendo es volver a proponer un proyecto moderno, ilustrado: el de Kant.”

5. **Los que destacan logros importantes.-** También es relevante que el alumno sepa cuándo y por qué consigue un conocimiento sólido.

Ejemplo: “Lo que usted describe aquí abarca suficiente y completamente la postura del autor puesto que para él no basta una ‘comunidad ideal de comunicación’ abstracta que en la realidad excluye a los pueblos pobres, sino que se trata de que esa comunidad de argumentos se abra también a la voz del Otro para dialogar la responsabilidad compartida en el empobrecimiento de los pueblos del Tercer Mundo.”

6. **Comentarios de formato.-** Es necesario que al estudiante se le vayan marcando igualmente los errores en cuanto a la forma de presentar su documento. Los ejemplos son de lo más variado, pues depende mucho del tipo de fallo cometido. De todos modos, a manera de ilustración:

Ejemplos: “en este punto debe mejorar su sintaxis pues la oración queda trunca”; “por favor revise el APA puesto que la referencia está mal presentada”; “vigile su ortografía”; “el documento está notablemente excedido de la extensión solicitada”, etcétera.

Lo cierto es que queda claro que una retroalimentación argumentada tiene su peso fuerte en los comentarios del tipo 1 al 5; el 6, aunque ineludible, es totalmente complementario pero, en todo caso, igualmente debe darse la razón del fallo aunque en este aspecto más que de argumentar, se trata de fundamentar en reglas claramente establecidas en los Manuales de Estilo. Lo cierto es que una retroalimentación no se puede limitar a dar cuenta de los errores que califican los criterios del tipo 6.

3.2.2. Retroalimentación cualitativa

Como se ha descrito más arriba, es frecuente que toda la retroalimentación se limite a un comentario cualitativo, pero lo recomendable es que vaya aparejada con la anterior y deberá ser siempre argumentativa.

La idea de un comentario cualitativo, es destacar, de un modo general, global, los aciertos y limitaciones del documento. En general se sugieren tres apartados como mínimo

1. **Logros**, donde se destaquen los puntos importantes a donde el alumno ha llegado con la elaboración de su documento; se deberá dar razón de los mismos.
2. **Deficiencias**, marcando los puntos donde deben retomar el tema. Ha de indicarse siempre, con la mayor precisión posible, el lugar concreto de la parte teórica que deben retomar.
3. **Formato**, mediante la elaboración de un resumen de los principales asuntos que, con relación a la forma, se deben trabajar específicamente

A continuación se presenta un ejemplo real:

Estimados integrantes del equipo 03ÉTICA: van algunos comentarios para el equipo y, enseguida la calificación para cada uno de ustedes:

1.- La primera parte de su análisis, como he hecho constar en comentarios insertos, me parece impecable. ¡Excelente!, pues queda muy claro el trabajo de lo que la actividad solicita.

2.- En la segunda parte, concretamente en el fragmento de Apel/Dussel/Fornet, sí que me perdí aunque al final retoman el tema solicitado:

a) Antes de detenerse a considerar el *funcionamiento* del mito, debieron haberse detenido en verificar si realmente había allí mito. ¿Cómo? Con dos cosas básicamente: primera, que hubiera un símbolo; segunda, que ese símbolo fuera abordado en un relato. Esto lo encuentran trabajado suficientemente en la lectura de Ricoeur asignada para la presente actividad.

b) Luego, ya hacia el final, me queda clara su perspectiva...sólo que su análisis desborda los límites del fragmento y hubiera sido muy bueno puntualizarlo. Me explico: encuentro que las categorías “modernidad” y “posmodernidad”, simbolizan dentro de sí muchas cosas (una simbolización colectiva, dicen ustedes) y, en esa medida, el relato que contiene al símbolo es, quizá una tradición oral que ustedes critican muy bien. A donde quiero llegar es que todas estas minucias les faltó trabajarlas, porque se salen del fragmento: ni modernidad ni posmodernidad son temas de su texto analizado.

3.- Por favor retomen el APA porque hay una buena cantidad de errores en cuanto la citación. Igualmente, por favor revisen con mayor detenimiento sus documentos antes de entregarlos, pues se les colaron varios errores ortográficos.

3.3. Bondades y falacias en la protesta de la calificación con base en la retroalimentación

En este apartado se quiere reflexionar una potencialidad que si bien es excepcional, no por eso deja de ser importante: las protestas en la retroalimentación. De inicio, cabe considerar que si la retroalimentación del profesor ha resultado suficientemente argumentada, no se presentarán protestas sino, en todo caso, solicitudes de aclaración pero ¿por qué son importantes entonces? Porque en una protesta, el alumno se ve obligado por necesidad a argumentar su punto de vista... cosa que difícilmente ocurre. Es este entonces el momento más oportuno para orientar al alumno hacia aquello que no debe hacer cuando de argumentar se trata. Estamos ya en el terreno de las falacias, también conocidas como sofismas y cuyo listado es inconmensurable pero algún esquema se puede considerar. Enseguida se consignan las más frecuentes (Cfr. Copi, 1968, pp. 82 – 99; García s/f) proporcionando, simultáneamente, ejemplos reales:

Falacia o sofisma	Descripción	Ejemplos
<i>Argumentum ad baculum</i> (apelación a la fuerza)	Se comete cuando se apela a la fuerza o a la amenaza de fuerza, para provocar la aceptación de una conclusión.	<i>“Hay una gran cantidad de alumnos que se está organizando para protestar la manera en que el profesor ha realizado la retroalimentación.”</i> El hecho de que todo el grupo manifieste un punto de vista común es, sin duda, un dato a tener en cuenta pero también es cierto que eso por sí mismo no dice gran cosa respecto a si la retroalimentación está bien (o mal) realizada.
<i>Argumentum ad hominem</i> (Dirigido a la persona.- ofensivo)	<i>Ad hominem</i> significa, literalmente, argumento dirigido contra el hombre. Esta primera variedad (ofensivo) se comete cuando, en vez de refutar la verdad de lo que se afirma, se ataca al hombre que hace la afirmación.	<i>“¿Cómo voy a considerar que me está revisando bien si usted es un simple tutor?”</i> En sentido estricto, el rol que una persona desempeña en un curso no define su capacidad teórica.
<i>Argumentum ad hominem</i> (Dirigido a la persona.- circunstancial)	Éste se refiere a la relación entre las creencias de una persona y las circunstancias que la rodean.	<i>“La clara filiación marxista del profesor no le permite ver con objetividad el tratamiento que estoy haciendo del cristianismo como fuerza que imprime dinamismo a la sociedad”</i> La filiación del tipo que sea de alguien, por sí misma, no lo hace ni mejor ni peor profesor, pues son otros los elementos que deben ponderarse. Otro ejemplo es: el cazador que es

		criticado y “argumenta” que nadie que se alimente de animales vivos puede criticarlo (Copi, 1968, p. 85)
<i>Argumentum ad ignorantiam</i>	Se sostiene que una afirmación es verdadera porque no se ha demostrado su falsedad o falsa porque no se ha demostrado su verdad	<p>“Profesor: usted no me demuestra que la teoría de Rawls es imposible de aplicar, por ende, no puede penalizarme porque yo digo que es de aplicación inmediata: basta con conocerla.”</p> <p>“Profesor: usted no me puede demostrar que yo subí un archivo dañado intencionalmente para ganar tiempo, luego entonces es verdad que no lo hice intencionalmente.”</p>
<i>Argumentum ad misericordiam</i> (Apelación a la compasión)	Se comete cuando se apela a la piedad para que se acepte una determinada conclusión.	<p>Este “argumento”, si bien puede abrir la puerta a algún atenuante, lo cierto es que como tal, no es nunca argumento:</p> <p>“Profesor: es que usted revisa los trabajos con lupa sin considerar que uno tiene que trabajar, estudiar y atender a la familia. Verdaderamente cuando de retroalimentaciones se trata, yo a usted lo padezco tortuosamente. Mi documento merece mucho mejor calificación”</p> <p>Evidentemente, el sofisma apuntado se mezcla con el <i>ad hominem</i></p>
<i>Argumentum ad populum</i> (Dirigido al pueblo)	Se usa al dirigir un llamado emocional al pueblo con el fin de ganar su asentimiento para una conclusión que no está sustentada en pruebas. Se trata de ganar el asentimiento popular para una conclusión despertando las pasiones y el entusiasmo de la multitud.	<p>“Profesor: en el Tec de Monterrey, no se estila tomar represalias porque alguien protesta una calificación.”</p> <p>De hecho, esta persona se estaría “curando en salud” pues cualquier baja en su nota, va a ser asumida como represalia.</p>
<i>Argumentum ad verecundiam</i> (Argumento dirigido al respeto)	Es cuando se apela a la autoridad, esto es, al sentimiento de respeto que siente la gente por las personas famosas a efecto de ganar asentimiento para una conclusión.	<p>“En la última plática que tuve con Habermas...”</p> <p>“¿Cómo podemos estar analizando seriamente el discurso de Carlos Imaz en el CEU si luego salió con las ligas de Bejarano?”</p> <p>Este ejemplo, como se aprecia, mezcla el argumento <i>ad hominem</i>.</p> <p>“Bajtín dice que la novela es tal y cual cosa” luego entonces cualquier otra descripción distinta carece de validez.</p>

Accidente	Consiste en aplicar una regla general a un caso particular cuyas circunstancias “accidentales” hacen imposible esa regla.	<p><i>“El semestre anterior no me penalizó usted la ortografía”</i></p> <p><i>“No me puede usted penalizar participación si mi compañero tuvo dos aportaciones menos que yo”</i></p> <p><i>Lo que compramos ayer lo comemos hoy; ayer compramos carne cruda, por tanto hoy comemos carne cruda”</i> (Copi, 1968, pp. 92 – 93)</p>
Accidente inverso (generalización apresurada)	Cuando se argumenta, los casos examinados deben ser típicos, no atípicos. Si sólo consideramos casos excepcionales y generalizamos apresuradamente una regla que se adecua a ellos solamente, se comete la falacia de accidente inverso	<i>“En mis tesis doctoral obtuve mención honorífica. No veo cómo usted me califica bajo en una clase de Maestría”</i>
La causa falsa	Se presenta cuando se toma por causa de un efecto algo que no es su causa real.	<i>Yo soy maestro de ética en preparatoria. No puedo estar teniendo notas tan bajas en esta materia.</i>
	También se manifiesta cuando se toma como causa de un acontecimiento a otro simplemente sobre la base de que el primero es anterior al segundo	<p><i>Yo soy siempre el primero en participar en las discusiones. Soy el primero en entregar mis trabajos. No puedo tener una nota tan baja.</i></p> <p>Entregar las tareas y participar el primero no es garantía por sí mismo de hacerlo bien</p>
<i>Petitio principii</i> (petición de principio)	Cuando alguien toma como premisa de un razonamiento las misma conclusión que pretende probar.	Yo curso el Doctorado simultáneamente a la maestría y hago buenos trabajos allí. ¿Cómo sé que hago buenos trabajos? Porque estudio el Doctorado.
La pregunta compleja	Este tipo de preguntas suponen que ya se ha dado una respuesta definida a una pregunta anterior que ni siquiera ha sido formulada.	<i>¿Continuará usted calificando tan injustamente?</i>

4. Conclusión: retroalimentación argumentada y formación en humanidades

Ya antes hemos dado cuenta de dos ideas que, para cerrar estas reflexiones, nos parecen claves: una nace de la intuición descrita cuando definíamos la retroalimentación bajo la metáfora del espejo; la otra nace bajo la luz de Ernest Bloch (1959) cuando consignamos que, la retroalimentación argumentada significa hacer pensar y “pensar significa traspasar” (p. 26)

Y de eso se trata precisamente: la retroalimentación argumentada en dirección a convertirse en un instrumento donde el alumno se vea a sí mismo críticamente y, así, se le convierta en camino rumbo a la autonomía cognitiva. El argumento plasmado por el profesor, por su parte, debe buscar que esa imagen de sí mismo que el alumno obtiene, sea asumida críticamente, lo que lo impulsará hacia la autonomía que es decir, le estará dando las bases para convertirlo en sujeto ético.

Siendo así, la retroalimentación argumentada debe ser espejo y ventana. Espejo donde el alumno pueda evaluarse a sí mismo y ventana que le permita descubrir horizontes más grandes y montañas más altas. Se trata, entonces, de que la retroalimentación sea luz que no encandile ni ahogue la voz del alumno; hablamos de un espejo que no ciegue con la visión de la propia imagen sino que, a partir de ella, abra la puerta a otros horizontes. La retroalimentación argumentada debe ser espejo y debe ser ventana.

Los nahuas tuvieron y supieron dar forma a una intuición como la recién descrita. Ellos definieron al *tlamatini* (“el que sabe” o, en formulación de Fray Bernardino de Sahagún, el “sabio o filósofo”) como “una luz, una tea, una gruesa tea que no ahuma. Un espejo horadado, un espejo agujerado por ambos lados” (León-Portilla, 1956, p. 65).

Eso debe ser la retroalimentación argumentada. Eso debe ser el maestro que pretenda formar en humanidades: tea que alumbra sin ahumar y espejo agujerado por ambos lados: por el lado del discípulo que se deja enseñar y por el lado del maestro que no deja de aprender de su alumno. Una tea que no quema y un espejo que no sea el de Narciso.

Bibliografía

- Aristóteles (Trad. 1985). *Retórica* (Trad. Quintín Racionero Carmona). Madrid: Gredos.
- Beristáin, H. (1985) *Diccionario de retórica y poética*, México: Porrúa. 8ª edición.
- Bloch, E. (1959). *El principio esperanza* (Tomo I). Madrid: Trotta.
- Copi, I. (1968), *Introducción a la lógica*, (Trad. Néstor Alberto Míguez), Buenos Aires 1987: EUDEBA, 4ª edición
- Cornman, J., Leherer, K., Pappas, G. (1990). *Introducción a los problemas y argumentos filosóficos*. México: UNAM
- Duschl, R. (1998). *La valoración de argumentaciones y explicaciones: promover estrategias de retroalimentación*. Department of Teaching and Learning. Peabody College. Nashville. USA. Enseñanza en Ciencias. 18 (1), pp. 3-20. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/83199/108182> Recuperado el 19 de abril de 2011
- Exteberría, X. (1995) *Imaginario y Derechos Humanos desde Paul Ricoeur*. Bilbao: Desclée De Brouwer
- Exteberría, X. (2006) *Formas de argumentación ética*, Curso dictado los días 19 al 22 y 27 al 30 de junio de 2006 en el ITESM, Monterrey N.L. (2009) Manuscrito presentado para su publicación.
- García, S. (sin fecha), *Pensamiento escéptico y falacias lógicas* (quinta parte), en <http://ghrendhel.tripod.com/textos/falacias5>. Recuperado el 20 de abril de 2011.
- Haidar, J. (2006), *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*, México: UNAM.
- Herbig, J. (1997), *La evolución del conocimiento. Del pensamiento mítico al pensamiento racional*, Barcelona: Herder
- Keller, A. (1988), *Teoría del Conocimiento*, Barcelona: Herder
- León-Portilla, M. (1956). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*. México: UNAM
- Martínez, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Perelman, Ch., y Olbechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación – La nueva retórica*, (Trad. Julia Sevilla Muñoz). Madrid: Gredos.
- Román, C. (2009). *Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior on line*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. Núm. 26. Febrero – mayo 2009, pp. 1-18. Fundación Universitaria Católica del Norte. Medellín, Colombia. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1942/194215516009.pdf>. Recuperado el 20 de abril de 2011
- Tumoczek, T.; Henle, J. (2002), *Razón, dulce razón. Una guía de campo de la lógica moderna*. Barcelona: Ariel Ciencia.
- Van Eemeren, F; Grootendorst, R, (1992), *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*, Chile: Universidad católica de Chile
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso: una introducción multidisciplinaria*. Edición en Barcelona: Ariel.
- Vignaux, G. (1976), *La argumentación: ensayo de lógica discursiva*. Argentina: Hachette,
- Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*, Barcelona: Ariel.