

SALTO EPISTÉMICO Y ANÁLISIS DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

MARIANA BELTRAO BANDEIRA

Pontificia Universidad Católica de Chile
maribbandeira@gmail.com

GABRIEL FORTES MACÊDO

Universidad Alberto Hurtado
gfortes@uahurtado.cl

Resumen: El presente artículo propone discutir las relaciones entre los conceptos de revisión de perspectivas y relevancia argumentativa con el fin de conceptualizar lo que definimos como salto epistémico, un movimiento cognitivo y discursivo necesario a la construcción de conocimiento en el aula a través de la argumentación. De esta manera, permite entender mejor el papel de esta práctica social en el aprendizaje, contribuyendo para la discusión educacional, e impulsando cuestionamientos y nuevas preguntas sobre lo que se concibe como aprendizaje escolar mismo. Además, propone un concepto que avanza en el entendimiento teórico de la argumentación en el contexto escolar (muy poco espontáneo), siendo relevante para el campo de la teoría de la argumentación.

Palabras-clave: Argumentación. Revisión de perspectivas. Relevancia argumentativa. Salto epistémico

Abstract: This article is a theoretical discussion on the relationship between the concepts of perspective review and argumentative relevance. The goal is to conceptualize what is defined as an epistemic leap for knowledge building in the classroom through argumentation. This will allow a better understanding on the role of this social practice in the learning process, contributing to the discussions on education, and promoting questioning and new questions on what is conceived as school learning itself. It also offers a concept that pushes forward in the theoretical understanding of argumentation in the school context (not so spontaneous), making it relevant to the field of Argumentation Theory.

Keywords: Argumentation. Perspective review. Argumentative relevance. Epistemic leap

Introducción

En el ámbito teórico se puede encontrar una variedad de definiciones y aproximaciones al concepto de argumentación (Bubikova-Moan y Sandvik, 2022), estas atienden a objetivos y situaciones comunicativas distintas. Además, están asociadas a diferentes corrientes filosóficas y tradiciones disciplinares (van Eemeren, 2018) nutriendo un conjunto de reflexiones que dan lugar a concebir el análisis de la argumentación, en tanto objeto de estudio, desde un enfoque multidisciplinar o interdisciplinar. Ya que éste no puede ser abordado por medio de una única aproximación disciplinar, sea ella lingüística, psicológica, lógica, científica o cultural (van Eemeren, 2018; Rocci, 2006).

No obstante, cabe enfatizar que, ni toda manifestación de lenguaje se convierte en una práctica argumentativa, más bien esta designa un género discursivo o fenómeno social específico (Amossy, 2009; Leitão, 2007; van Eemeren, 2018). Que adviene del flujo continuo de opiniones y confrontación de puntos de vistas engendrados en el progreso cultural, social e intelectual de una sociedad (van Eemeren et al., 2014). Por lo tanto, esta se refiere a una realización verbal situada socialmente en torno a un conjunto de representaciones comunes, opiniones y creencias que obedecen restricciones sociodiscursivas e institucionales en una cultura (Amossy, 2009). Al mismo tiempo, acompaña el origen de la filosofía y la construcción del conocimiento, registrándose en las más remotas discusiones políticas y debates de la Grecia antigua, con Platón y Aristóteles, entre otros (Dae-Young, 2013; Platin, 2008; van Eemeren et al., 2014). Se puede apreciar que esta surge de la necesidad de negociar visiones, creencias o decisiones sobre los problemas del cotidiano, de la vida en sociedad y el sentido de la existencia humana. Estando estrechamente ligada a la búsqueda por la verdad y el conocimiento (van Eemeren et al., 2014).

Particularmente, en el campo educativo, hace más de dos décadas, en un intento por solucionar el problema de los fracasos en los métodos tradicionales de enseñanza, la investigación educativa ha explorado la contribución del discurso y de la argumentación para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Driver; Newton y Osborne, 2000; Kunh y Udell, 2003). Habiendo una variedad de modelos de análisis y referenciales teóricos que contemplan en mayor medida su dimensión lógica, pragmática, retórica, dialéctica, epistémica, lingüística o dialógica. De tal manera que, estas dimensiones se hacen más o menos visibles, o son desconsideradas, debido al enfoque disciplinar adoptado y propuesta analítica utilizada. Incluso, variando dentro de una misma disciplina los criterios de evaluación de la calidad argumentativa.

El objetivo del presente trabajo es discutir en el plano teórico las relaciones entre los conceptos de revisión de perspectivas y relevancia argumentativa¹ con el fin de conceptu-

1 Es importante dar una breve definición de estos dos conceptos que serán abordados a lo largo del texto. En primero, definimos revisión de perspectiva como el acto cognitivo y discursivo de cuestionarse las bases del conocimiento que una persona tiene sobre un tema (Leitão, 2000; Fortes y De Brasi, 2023), en el ámbito educacional esto está prioritariamente asociado con movimientos metacognitivos instalados a través del discurso argumentativo. Por otro lado, la relevancia

alizar lo que se define como salto epistémico necesario a la construcción de conocimiento en el aula a través de la argumentación. De esta manera, se pretende generar conocimientos, reflexiones y la formulación de nuevas preguntas sobre lo que se entiende como aprendizaje a través de la argumentación, cuáles los resultados esperados y diseños pedagógicos de experiencias argumentativas representarían la expansión de las posibilidades de búsqueda y construcción de conocimiento en el aula. Impulsando la revisión de valores y creencias en determinadas prácticas en la educación escolar, las cuales damos por descontadas como indicadores del aprendizaje de un contenido escolar.

Calidad de la argumentación en la edad escolar

De hecho, revisando la literatura científica en educación, históricamente aparecen resultados muy contradictorios sobre la calidad de las habilidades de los niños y jóvenes, unos un tanto pesimistas (Freire et al., 2020; Larraín y Singer, 2019) muchas de las cuales devienen de investigaciones con adolescentes (Freire et al., 2020) que reportan que estos estudiantes presentan dificultad para criticar sus propios puntos de vistas, en adecuarse estratégicamente para convencer el otro y en conectar e integrar su discurso con las declaraciones de otras personas (Kunh y Franklin, 2006). Es frecuente en las discusiones científicas que se planteen otras afirmaciones sobre la temática en discusión poco o nada relacionadas con la afirmación anterior, sin apoyar o estar en contra a lo que ha sido afirmado a través de argumentos, y en cambio, es poco frecuente que aparezcan contra argumentos, que se constituyen como verdaderas refutaciones. Igualmente, se resalta que las dificultades de los estudiantes más jóvenes (niños de 11 a 16 años) en la argumentación devienen de la falta de oportunidad de ellos participar en un contexto argumentativo real (Driver, Newton y Osborne, 1999).

Otros muestran resultados más optimistas (Bubikova-Moan y Savdik, 2022; Baumtrog y Peach, 2019) poniendo en destaque el valor epistémico de los argumentos de niños y adolescentes. Especialmente, los estudios de Anderson y colaboradores (2001), y Pontecorvo y Girardet (1993) representan referencias clásicas en la investigación educativa dando a conocer la capacidad argumentativa sofisticada y compleja de estudiantes de cursos de edades menos avanzadas de la Educación Básica. El primero trabajo que acabo de mencionar concluye que cuando los niños del cuarto año de la enseñanza primaria participan en una discusión- argumentación sin el control del maestro, se apropian de las estrategias argumentativas de los demás partners, de forma que si hay algún partner que justifica y contra argumenta, los demás actúan de manera similar, como una bola de nieve (los autores llaman a este fenómeno: *the snowball phenomenon*, Anderson et al. 2001 p. 4).

argumentativa se define como un parámetro de evaluación donde la relación entre premisas y conclusiones por una inferencia posible de ser evaluada considerando su plausibilidad (Walton, 1999), su consistencia interna (Blair, 2012) y sus efectos pragmáticos en un contexto (Rocci, 2014).

De este modo, las estrategias consideradas eficientes y persuasivas pasan a ser usadas por todos los niños en la discusión. En este estudio se observan estrategias que se refieren a intentos de utilizar premisas explícitas, de implicar a los partners en la discusión y de desafiar discusiones competentes usando escenarios hipotéticos y construyendo críticas. Mientras que, Pontecorvo y Girardet, (1993) estudiando el razonamiento de los niños y niñas sobre un problema planteado en el ámbito de la Historia Romana demuestran que ellos a los 9 años manifiestan estrategias argumentativas complejas, propias de este dominio específico de conocimiento.

Entre estas dos referencias de mucha circulación en la investigación educativa, también podemos destacar más recientemente la revisión del cuerpo de investigación en la primera infancia realizada por Bubikova-Moan y Savdik (2022), la cual apunta que esta es profundamente interdisciplinar y ha estado revelando patrones claros de desarrollo argumentativo en los niños y niñas, en términos de su complejidad, sofisticación, variabilidad y frecuencia. No obstante, se llama la atención para el problema de ver los que tiene menos edad, o consideramos también aquellos, que se encuentran en etapas menos avanzadas de la escolarización, como devenires argumentativos en el camino hacia la competencia argumentativa adulta. Según Bubikova-Moan y Savdik (2022), sería necesario mirar los resultados encontrados en estas investigaciones como claves para la comprensión de los orígenes y desarrollo de la capacidad de argumentar, de forma a contribuir con conocimientos, no solo para construir un puente productivo entre las prácticas del hogar, educación preescolar (inicial) y educación escolar; sino que, para situar cada vez más la atención y apoyo necesarios para la primera infancia, y proponer enfoques pedagógicos apropiados para el desarrollo de los más pequeños. Sobre este punto, sustentamos que lo señalado es un principio que se extiende a los niños y niñas de más edad (segunda infancia), y/o adolescentes corroborando que es preciso formar visiones y miradas en la investigación educativa sobre la argumentación en consonancia con las características de las diferentes etapas del desarrollo humano y prácticas sociales diversas.

Esto lleva a pensar que, las dificultades u oportunidades para el análisis del valor epistémico de los argumentos de los y las estudiantes producidos en clase, con el objetivo de promover un conocimiento sobre un contenido escolar, no depende solo de la metodología empleada y adecuación al dominio del conocimiento. Sino también de las concepciones, visiones, valores y creencias que subyacen los procesos de aprendizaje, particularmente en los años iniciales e intermedios de la Educación Básica en donde quizás la argumentación producida aparezca culturalmente como la más “insuficiente” (Fortes, Guzman y Larraín, 2022). Por consiguiente, esto nos provoca a querer discutir y a cuestionar concepciones de aprendizaje en y a través de la argumentación y, lo que esperamos como indicadores, resultados y desempeños del aprendizaje argumentativo en la escuela.

A partir de los resultados y conclusiones de un estudio cualitativo con estudiantes del 5° y 7° año de Educación Básica de una escuela municipal chilena (Bandeira, 2017) se

discute en el plano teórico el entramado entre los conceptos de revisión de perspectivas, relevancia argumentativa, y lo que intentaremos conceptualizar como salto epistémico necesario a la construcción de conocimiento en el aula. Aunque muchas veces asumido en la literatura sobre el uso de la argumentación en clase para promover la construcción de significados sobre un tópico curricular. Además, reconocido que no solo las estrategias de enseñanza usadas por el docente, pero también la interacción discursiva establecida en el aula, podrían explicar o más bien describir porque ciertas interacciones y cómo diferentes tipos de discursos producen efecto de aprendizaje (entendimiento profundo de los contenidos) y otras no (Aguiar y Mortimer, 2005). También, como nos hace ver Rapanta (2018) métodos pedagógicos basados en la indagación (indagación socrática, por ejemplo), resolución de problemas colectiva y en el debate-deliberativo promueven la argumentación y con ello el pensamiento crítico. Sin embargo, el entendimiento de cómo el aprendizaje ocurre a través de la argumentación y su análisis carece todavía de discusión y mayor profundidad.

En la comunidad existen algunas hipótesis. Hay una corriente que asume que el mecanismo central sería la metacognición (Leitão, 2007; Kuhn y Udell, 2003) por su valor en la revisión de los límites del conocimiento, sin embargo, eso no es exclusivo de la argumentación ni aporta a la dimensión inferencial entre premisas y conclusiones. Hay, también, una hipótesis retórica de que la argumentación produce un efecto de dialogo interno continuo posterior a la situación de discusión que promueve auto persuasión (Larraín y Moretti, 2011), sin embargo, esta discusión se refiere menos a la calidad epistémica y más al potencial de internalización de las discusiones. Proponemos, así, a través del concepto de salto epistémico discutir la evaluación de la plausibilidad en el contexto como central para la construcción de conocimiento, algo también ya propuesto por otros teóricos, como Douglas Walton. De igual modo, esta discusión también nos convoca a cuestionar y a preguntar qué entendemos sobre aprendizaje en el campo educativo, qué esperamos que los y las estudiantes aprendan del contenido del currículo escolar a través de la argumentación.

Por lo tanto, desde la investigación en educación argumentamos que hay importantes aportes para una mirada de la teoría de la argumentación más amplia. En la medida que la discusión propuesta; 1) permite mejor entender cuál es el valor epistémico de la argumentación en el salón de clase (considerando que hay múltiples formas de argumentar, pero ni todas conllevan a construcción de conocimiento), 2) proponemos un concepto que enmarca las condiciones para que la argumentación en el contexto escolar (muy poco espontaneo) sea productiva.

Argumentación: Características Y Perspectiva Dialógica Epistémica

En un intento de contribuir con la discusión teórica que se propone, se formulan las siguientes preguntas como objeto de reflexión: ¿Qué es argumentar? ¿Qué define una actividad como argumentativa? Aunque la argumentación ocurra en muchos contextos y teniendo distintos propósitos, hay acuerdo entre los diferentes dominios de conocimiento con respecto a este concepto.

Antes de más nada, conviene subrayar que el marco referencial aquí adoptado se basa en una concepción del lenguaje humano como inherentemente *dialógico* (surge de la dinámica de interacción entre el *self* y el *otro*), *ecológico* (los procesos lingüísticos interconectan el cerebro, cuerpo y medio ambiente), *enmarcado* (no es solamente representacional dado que éste comparte y es compartido por sistemas sociales en un mundo cultural), *materializado* (no es meramente un procedimiento de abstracción y *accionado* (que ocurre y se realiza por medio de la acción en el lugar de ser un recurso para representaciones estáticas), es *no-local* (no se puede localizar únicamente en el cerebro del hablante) y *multi-escalar* (ocurre en diferentes escalas de tiempo) (Linell, 2013).

De acuerdo con esta concepción de lenguaje, destacamos el carácter interactivo, dinámico, dialógico y situado de la argumentación (Guille, 2001; Leitão, 2007a).

Distribuyéndose socialmente en la medida que los argumentos y contra argumentos producidos individualmente traducen las posturas y divergencias que componen el dialogo social más amplio (Leitão, 2003). Indicando formas de conocimiento, creencias y valores desarrollados culturalmente y legitimados socialmente (Leitão, 2003).

Como aclara Leitão (2007a) la construcción de argumentos y contra argumentos acontece por medio del diálogo, ya sea individual-interno como social-externo, de justificaciones afines, intermedias y contrarias. Aun estando en la ausencia de un interlocutor en el ambiente inmediato o en situaciones de argumentación auto dirigida, el diálogo entre voces que desempeñan roles activos, interdependientes y mutuamente responsivos de apoyo y oposición a un punto de vista es lo que modela la estructura y el funcionamiento de la argumentación (Leitão, 2007a). Con Reznitskaya et al. (2009) podemos entender que es imprescindible que haya un proceso de razonamiento dialógico referente a la garantía de un punto de vista y establecimiento de una conclusión, así como, para la producción de contra argumentos y refutaciones. De esta manera, el razonamiento argumentativo es una forma específica de razonamiento (Blair, 2012).

La presencia de opiniones opuestas y/o diferentes es la condición pragmática- discursiva para iniciar el proceso argumentativo (Larraín y Freire, 2012; Van Eemeren y Grootendorst, 2013). El surgimiento de la opinión opuesta es interpretado metafóricamente como un obstáculo que hace con que la argumentación entre en la conversación (Van Eemeren y Grootendorst, 2013). Incluso, si esta surge como respuesta o anticipación a una diferencia de opinión, si esta diferencia de opinión es real o imaginada (van Eemeren, 2018). Según van Eemeren y Grootendorst (2013), la existencia del desacuerdo o su expectativa es un requisito para que se desarrolle el acto de habla argumentativo. Siguiendo esta misma línea, Jacobs y Jackson (1982, como se citó en Mean y Voss, 1986) plantean que la argumentación es una expansión ocasionada por un desacuerdo. Dentro de ambas perspectivas teóricas, el acuerdo a ser alcanzado es el objetivo ulterior de la argumentación.

No obstante, otras líneas teóricas postulan que el acuerdo no es el objetivo que define la argumentación, sino que es la búsqueda de resolución (Guille, 2001). Dado que, existe

un movimiento regulatorio natural hacia la resolución por parte de los sujetos en las discusiones. Para Guille (2001), uno de los objetivos interactivos fundamentales del hablante en la argumentación es primero hacer que el otro comparta la misma visión. Segundo, incitar al otro a realizar una acción determinada. El primero objetivo es el principal y el segundo es una consecuencia del primero. Esta idea coincide con lo que Candela (1999) observa en un estudio cualitativo sobre las clases de ciencias de la Enseñanza Primaria mexicana: aun cuando el maestro no esté guiando la actividad, los estudiantes buscan espontáneamente establecer consensos compartiendo visiones/comprendiones acerca de un contenido escolar, los cuales ayudarían en el aprendizaje en clase.

De modo distinto, Leitão (2007a) propone que el objetivo de la argumentación es superar la tensión provocada por la instalación de puntos de vistas contradictorios y no necesariamente llegar a una resolución ni tampoco al consenso. Según esta autora, la superación de estas tensiones conlleva procesos de revisión de perspectivas que son requisitos para la transformación del conocimiento. De este modo, es enfatizada su dimensión epistémica, rol mediador y aporte al entendimiento del aprendizaje promovido en el aula. Siguiendo una línea similar de pensamiento, Larraín (2007) explicita que la intención de los interlocutores reales o virtuales que divergen de posturas en el proceso argumentativo es alcanzar un entendimiento.

Sin pretender realizar aquí una discusión exhaustiva respecto de las metas de la argumentación ni superar las divergencias conceptuales comentadas anteriormente, se concede importante tener en cuenta que, una de las principales metapragmáticas que moviliza el acto argumentativo, es convencer al otro. Como nos dice Guille, (2001), “el objetivo central de la argumentación consiste en prevalecer una postura, tal como es reflejada en la opinión actual” (p.53).

También, en el trabajo de Vos y Van Dyke (2001) se llama la atención a que el discurso argumentativo es inherentemente persuasivo resaltando que en la propia naturaleza de la justificación de una afirmación está implícito la búsqueda de adhesión de una audiencia a un punto de vista. En el núcleo de cada movimiento argumentativo, aunque implícitamente, se manifiesta la naturaleza dialógica y dialéctica de la argumentación en la medida que, y tal como se defiende, la justificación de una afirmación refleja una postura que busca la adhesión de una *audiencia*, despertando el dialogo con el otro (otro punto de vista) con posibles acuerdos, tensiones y confrontos.

La persuasión dice respecto a la dimensión retórica de este género discursivo, la cual toma sentido cuando se tiene en cuenta que el propósito del lenguaje humano es construir relaciones, sistemas sociales, vida en comunidad y sociedad. Los seres humanos no se comunican apenas para dar y recibir información. El lenguaje también es usado para expandir nuestras posibilidades de construir conocimientos, experiencias e historias. La argumentación manifiesta precisamente eso (Dae-Young y Kim, 2013): la búsqueda de construcción de conocimiento, acuerdos y experiencias.

Otra de sus principales características, es estar constituida por la justificación de proposiciones (Kuhn y Udell, 2003). La justificación es una operación cognitiva-discursiva que juega un rol clave en este tipo de discurso, corroborando la construcción de un punto de vista (premisa). Es un enunciado con una función de razonamiento sobre otro enunciado. Por medio de la elaboración de justificaciones se inscribe discursivamente una postura respecto a una opinión (van Eemeren y Grootendorst, 2013; Guille, 2001). Como se ha comentado anteriormente, la construcción de argumentos requiere un marco de diálogo, ya sea individual-interno como social-externo, de justificaciones afines y contrarias (Leitão, 2007a), el significado de cada justificación se actualiza continuamente en el discurso mediante la anticipación a cuestionamientos críticos y posibles movimientos opositoristas en un contexto específico.

La actividad argumentativa es desencadenada cuando se pone en duda un punto de vista.

En respuesta a una misma pregunta argumentativa surge el confronto de opiniones opuestas externalizando la negociación de divergencias, dándoles formas lingüísticas a determinadas operaciones cognitivas y una configuración micro social (Platin, 2008). Según un modelo dialogal, la elaboración de contra argumentos y refutaciones más allá de aumentar la calidad de la secuencia argumentativa en tanto producción individual, es resultado de un proceso de negociación discursiva (Leitão, 2007a) sobre las opiniones expresas o inferidas en el diálogo (Guille, 2001). Teniendo valor argumentativo todos los elementos semióticos articulados en torno de la pregunta argumentativa (Platin, 2008) realizada en la situación comunicativa.

Constituyendo el entramado dialógico entre los roles activos e interrelacionados de las formas lingüísticas de proponente y oponente (van Eemeren y Grootendorst, 2013), las cuales son identificadas en movimientos dialógicos distintos. Un movimiento dialógico argumentativo está compuesto de una o más justificaciones a través de las cuales es afirmada una postura del hablante. Cuando aludimos al concepto de movimiento es para subrayar que un argumento no es apenas una afirmación estática en una constelación de enunciados. Desde otra visión, el enfoque propuesto aquí, concibe el acto argumentativo como una manifestación de lenguaje, dinámica e interactiva, en la cual se realizan movimientos (explícita o implícitamente) articulando unidades de sentido en el discurso (Guille, 2001). Un movimiento argumentativo dirige al interlocutor hacia determinadas visiones y posturas respecto a una opinión sobre un dilema social, cultural, político, científico o educativo.

En el ámbito teórico existe una variedad de criterios de evaluación de la solidez argumentativa, unos desde la pragma-dialéctica lo definen en base a la asignación de roles y actos de habla (relacionados con aseveraciones, comprometimientos, directivos y declarativos) en la discusión que conducen hacia la resolución de diferencias de opinión (van Eemeren y Grootendorst, 2013), otros atribuyen la calidad de los argumentos a sus propiedades lógicas, y hay también aquellos que ponen énfasis en su performance persuasiva en tanto efecto sobre el público objetivo, desde la retórica, como lo hacen Perelman y Obrechts-Tyteca

(1958, como se citó en Dae-Young, 2013). De esta forma, siendo una reacción al criterio de validez de la lógica formal, Toulmin propone el criterio de dependencia del campo para el análisis del razonamiento argumentativo y un esquema con elementos (tales como, garantías, contra argumentos y refutaciones, entre otros) que indican la estructura de la argumentación de calidad (Leitão, 2001).

Una contribución relevante es el trabajo de Leitão (2007), lo cual propone una unidad analítica que identifica tres movimientos argumentativos: argumento, contra argumento y respuesta, estableciendo que éstos asumen distintos roles epistémicos ayudan en el entendimiento de los procesos de construcción de conocimiento en el aula. El argumento indica el estado momentáneo del conocimiento del individuo sobre un tema, mientras que el contraargumento equivale a la oposición al punto de vista expreso, siendo cualquier movimiento que coloque en jaque el argumento del proponente reduciendo la probabilidad de su aceptación. Su presencia trae el movimiento discursivo dialéctico para la argumentación y gatilla el proceso de revisión de perspectivas por parte del proponente. Por último, el tercer elemento, la respuesta, se define como la reacción del proponente inmediata o remota- a la oposición, produciendo nuevos elementos que sustentan el argumento inicial, o que traen la aceptación del contra argumento retirando el argumento inicial, o incluso, establece una polarización de las posiciones.

Tal herramienta metodológica permite estudiar tanto el razonamiento del niño y niña que intenta construir una teoría mediante un diálogo interno con la evidencia empírica y/o referente teórico, como el razonamiento social que tiene lugar en un debate público. El marco conceptual utilizado está fundamentado en una perspectiva sociocultural sustentándose en la idea de que la argumentación es una herramienta psicológica y cultural que opera en el desarrollo de habilidades de pensamiento y producción de sentidos sobre la realidad circundante (Leitão, 2007a).

De acuerdo con una perspectiva epistémica dialógica, la argumentación excede el status de comunicación de ideas con el fin de persuadir o deliberar sobre las acciones y experiencias de las personas/grupos/sociedades. También, jugando un rol clave por medio de estos procesos discursivos en la construcción del conocimiento individual y colectivo. Siguiendo esta línea de pensamiento, desde la teoría sociocultural de Lev Vygotsky y la idea de desarrollo socio- genético (Macêdo, 2021), el aprendizaje humano se define como un proceso de intercambio de significados: un proceso semiótico. Una concepción semiótica del aprendizaje pone de manifiesto que este proceso psicológico-cognitivo está en transformación progresiva (desarrollo) debido al contacto intensivo con mediadores/reguladores semióticos (Macêdo, 2021).

Conjuntamente a eso, es un aporte que adviene del campo filosófico, la discusión teórica iniciada por Siegel y Biro (2015) que establece la necesidad de analizar una discusión racional a partir de la dimensión epistémica de los argumentos elaborados en lo que se refiere a la capacidad de las premisas de aumentar la cognoscibilidad y credibilidad racional de

una conclusión en cierto contexto argumentativo (Siegel y Biro, 2015). Es imprescindible una mirada analítica desde de los criterios pragmáticos que determinan si una justificación ofrece en determinado contexto las razones necesarias para sostener una creencia racional. De esta manera, lo nuclear en este enfoque teórico es si un argumento aumenta el conocimiento, genera respuestas y nuevas preguntas sobre el asunto discutido. Siegel y Biro (2015) cuestionan la pragma-dialéctica diciendo que muchas veces en una discusión crítica un argumento puede prevalecer no por la calidad de las razones en apoyar o rechazar una conclusión, pero por el uso que se hace de ello “robando la cuestión”. En algunas circunstancias lo que vemos es que la inferencia de la verdad de una conclusión depende de las creencias subjetivas de los participantes de la situación comunicativa y no tanto del análisis de la relación entre argumento, justificación y razonabilidad desde una aproximación objetiva a la dimensión epistémica de la argumentación (Biro y Siegel, 2006, 2015).

Por otro lado, con Rocci (2006) se entiende que la forma en que las personas hacen sus inferencias y revisan sus creencias varían radicalmente entre las culturas. Es también cuestionada la pretensión de intentar establecer una comprensión universal de racionalidad, razonabilidad y lógica. Dicho eso, se apunta como un fundamento para la investigación que propone analizar las estrategias argumentativas, la hipótesis de que las diferentes culturas usan lógicas y patrones de razonamiento distintos; los cuales están relacionados con procesos de mediación semiótica y códigos heredados en un grupo o comunidad, de igual modo, con la naturaleza pragmática de los procedimientos inferenciales (Rocci, 2006).

Como es observado, revisando la literatura (Arvola y Lundegård, 2011), los argumentos que provienen de discusiones sobre dilemas sociales relevantes se basan en componentes educativos, de conocimiento informal, éticos, valóricos, económicos y emocionales relacionados con la experiencia de vida de los y las estudiantes. Por lo tanto, en el caso del aprendizaje de los conceptos científicos, y en el marco de una enseñanza dialógica (Mercer, 2008), la variedad argumentativa en clase está relacionada con la producción de argumentos auténticos (Olander, 2011), lo que es un requisito fundamental para una comprensión situada de las ciencias, el desarrollo intelectual y motivacional.

Dentro de este proceso cognitivo, existe un hilo inferencial que cada uno va tejiendo en las experiencias argumentativas en el aula mediante la elaboración de argumentos plausibles sobre el contenido escolar. Como plantea Walton (1999), el razonamiento plausible es propuesto desde la antigüedad por los Sofistas, quienes trajeron buenos ejemplos de su uso, pero en la modernidad el escepticismo académico creó obstáculos para que este fuera examinado respecto de la calidad argumentativa. El razonamiento plausible, según Walton, Tindale y Gordon (2014), supone la existencia de generalizaciones que admiten excepciones para determinados casos y, por lo tanto, que argumentos considerados verdaderos a luz de una nueva evidencia puede ser derrocados. Aún como nos explica este autor, el razonamiento plausible no funciona como el razonamiento probalístico que sostiene en su evaluación un conjunto de criterios exclusivos y exhaustivos, poniendo una distribución

numérica de la probabilidad de valores de todo el conjunto. De distinto modo, establece una conclusión a partir de una inferencia apoyada en un soporte externo para cada proposición que es una premisa o conclusión de la inferencia (Walton, Tindale y Gordon, 2014).

Nos parece que este concepto de razonamiento permitiría entender el aprendizaje por medio de la argumentación como un proceso de construcción de conocimiento abierto (Leitao, 2007a) al cuestionamiento crítico (Rapanta, 2018) y a la mediación del docente en las discusiones con los estudiantes. Luego, una hipótesis que se levanta es que la variedad de argumentos que surge en el aula provoca cambios de perspectivas y transformaciones del conocimiento integrando un proceso reflexivo que delinea una trayectoria marcada por avances y retrocesos epistémicos (Leitao, 2007a).

Evaluación de la plausibilidad y noción de salto epistémico

Desde de la teoría de la argumentación, se abre el espacio a otros entendimientos y reflexiones sobre las relaciones entre construcción de conocimiento, argumentación y razonamiento. Se plantea que parte central del razonamiento argumentativo es la posibilidad de explorar esta “expansión de mundos” cómo múltiples ideas en la búsqueda de construcción de conocimiento, acuerdos y experiencias (Blair, 2012) de manera a razonar sobre la plausibilidad de diferentes (y divergentes) puntos de vistas. Walton (1999) dice que los argumentos plausibles o desafiales dependen de un hilo inferencial débil, pero no menos importante para la búsqueda por el conocimiento verdadero. En ese sentido, se reconoce que las personas pueden inferir no la verdad sino la plausibilidad del argumento sirviendo para explicar o entender un cierto fenómeno. Siguiendo este pensamiento, se admite el valor epistémico de los argumentos plausibles en la reconstrucción del conocimiento en el aula, en tanto que estos reflejan la articulación entre el contenido escolar, las experiencias de vida, emociones, creencias y conocimientos previos de los estudiantes.

De acuerdo con la revisión que Blair (2012) hace de autores como Widson, Wellman y Walton, un movimiento ilativo es un movimiento inferencial legítimo, aunque no deductiva o inductivamente válido y fuerte. También, este concepto se relaciona estrechamente con los conceptos de razonamiento presuntivo y argumento derrotable. Tales conceptos nos hacen suponer que existen casos de conflictos de argumentos, los cuales posibilitan evaluar aquellos que son más convincentes o anulables. Las conclusiones basadas en algunos casos pueden prevalecer en determinado contexto argumentativo. Los estudios de la argumentación (Walton, Blair y otros) proponen que los argumentos pueden ser inicialmente problemáticos o frágiles, pero que con el desarrollo de la secuencia argumentativa en determinadas condiciones pueden prevalecer y ser considerados legítimos (Blair, 2012). En este proceso surgen inferencias “válidas”- según Toulmin y otros teóricos-, las cuales pueden respaldar una conclusión, siendo aquella justificación que resiste a la crítica (Blair, 2012). Sin embargo, en relación con un salto epistémico optamos por pensar en inferencias

relevantes, y no en inferencias validas, dada la confusión posible que puede ocurrir con la validez del razonamiento deductivo.

De igual modo, los conceptos de revisión y cambio de perspectivas son centrales en la reflexión sobre las relaciones entre argumentación y construcción de conocimiento en la medida que ayudan a interpretar el percurso de la organización y transformación del conocimiento en el discurso. Según Leitão (2007a), la construcción de contra argumentos es resultado de un proceso dialógico-dialéctico que define la naturaleza argumentación, cuya función epistémica se despliega en la medida que el contra argumento provoca la acción cognitiva de revisar una perspectiva. Creando la oportunidad de que haya cambios en el argumento inicialmente formulado. En este sentido, la producción de contra argumentos confiere relevancia a la secuencia argumentativa indicando un proceso reflexivo que conlleva cambios epistémicos, en el caso de aula, resultando en el aprendizaje del contenido escolar.

Sin embargo, un cambio de perspectiva y el proceso de aprendizaje asociado a ello ni siempre está marcado por el rechazo y aceptación de un argumento con la retirada o preservación de la posición inicial. El tratamiento de la controversia y los movimientos opositoristas que se realizan discursivamente muestran que el sujeto puede considerar un aspecto de la posición contraria y preservar la posición inicial, formulando respuestas integradoras. Todavía los cambios pequeños en un argumento pueden poseer un valor epistémico importante. Es posible que sea un intento del sujeto de acomodar las tensiones sobre el tópico en discusión, reorganizando su conocimiento.

Con Leitão (2007a) se puede entender que existen situaciones en las cuales el hablante acepta parcialmente la visión del oponente estableciendo excepciones y condiciones de aceptabilidad. En este caso, los puntos de vistas en confronto no son mutuamente excluyentes. Es decir, se puede integrar algún aspecto del argumento oponente y reformular la posición inicial re- significando el argumento inicial. En otras veces, se asume una posición en detrimento de la otra, habiendo una polarización en el discurso. De igual modo, se puede mencionar la posición oponente pero no integrarla en el argumento o se menciona apenas para refutarla. Así como, puede ocurrir de no mencionarla y posicionarse de un lado de la controversia.

Para profundizarse en estos análisis pensamos que las categorías de relevancia y aceptabilidad ayudan a revelar el rol epistémico de estos matices discursivos. De esta forma, la articulación entre la unidad de análisis de Leitão (2007a) y las categorías de lógica informal de aceptabilidad y relevancia (Blair, 2012) permiten progresar en la noción de salto epistémico y comprensión de aprendizaje de un contenido escolar.

Según Blair (2012), la relevancia de una premisa se refiere a la calidad del apoyo prestado a una conclusión y aceptabilidad es la afirmación de un argumento plausible pero no necesariamente relevante. La evaluación de un argumento como relevante independe de su evaluación como suficiente, dado que, si bien es cierto la relevancia es un requisito para la suficiencia esta no asegura la misma.

Por ejemplo, Blair (2012) aludiendo al concepto de relevancia de Walton (1999), explica que hay dos tipos de relevancia argumentativa: relevancia global y local. La primera dice respecto a la relevancia lograda, por ejemplo, en el desarrollo de una tesis como un todo, y la segunda corresponde al apoyo prestado a un subtema dentro de la secuencia argumentativa. Estas definiciones llevan a la comprensión, una vez más, de que el análisis argumentativo requiere de minucia para descubrir la dimensión epistémica de una respuesta argumentativa analizando cómo las justificaciones se articulan en su composición interna y la dimensión epistémica que ésta desempeña globalmente en la cadena en la que integra.

Se establece desde la lógica informal, que un soporte para una conclusión no es suficiente para una premisa ser considerada relevante (Blair, 2012). Por otro lado, Blair (2012), así como Siegel y Biro (2015), llaman la atención para que tal propiedad no es puramente una cuestión sintáctica, más bien es pragmática y semántica, por consiguiente, depende del contexto argumentativo en el cual emerge y de las características que asume en dicho contexto. Luego, el concepto de salto epistémico es situado y enmarcado culturalmente.

Por lo mismo en la investigación educativa, la interpretación de la aceptabilidad y relevancia está determinado por el diseño del contexto argumentativo empírico, y en la praxis educativa, por el diseño pedagógico. El contexto pedagógico está constituido por una estructura social de participación académica de estudiantes y profesores, el tópico curricular, las características de mediación y los recursos semióticos usados por el docente: el desarrollo del planeamiento de la clase. En ello, la relevancia argumentativa epistémica también es lo que agrega información crítica a la cadena, posibilitando esa expansión de mundos que nos habla Blair (2012), comentada anteriormente. Ocasionando la comprensión progresiva del contenido escolar en el curso del desarrollo de una secuencia didáctica.

Por otro lado, la conclusión del análisis argumentativo en la investigación educativa (Bandeira, 2017) indica que ni todo cambio de perspectiva promueve un salto en el proceso de aprendizaje promoviendo la construcción de conocimiento. Un individuo puede incluso, realizar un cambio de perspectiva mediante la formulación de argumentos aceptables, disminuyendo la relevancia de su razonamiento anteriormente alcanzada (parece que la información crítica desaparece del razonamiento). Se observa un retroceso desde el punto de vista del uso y comprensión del contenido escolar. Es decir, un cambio de perspectiva ni siempre se traduce en un cambio epistémico.

Sin embargo, cabe el cuestionamiento sobre el rol de los argumentos aceptables en este proceso. Estableciendo la siguiente pregunta: ¿Será que un cambio de perspectiva provocado por la formulación de un argumento aceptable después de una proposición relevante no posibilita una posibilidad de dar continuidad a la participación en la actividad argumentativa siendo al mismo tiempo una oportunidad de mediación del conocimiento por parte del maestro? Por ejemplo, pueden cumplir esta función, los argumentos que se repiten dentro de una cadena reiterando el argumento inicialmente formulado. Ellos igual indican la capacidad reflexiva, afirmación de la propia posición, conocimiento y capacidad

persuasiva del individuo. Investigaciones educativas realizadas por Kuhn y colaboradores en el comienzo del siglo XXI ya demostraron que el compromiso prolongado del hablante en seguir participando de la actividad argumentativa es una condición suficiente para que haya un aumento en la producción de argumentos de calidad (Kuhn y Udell, 2003).

De esta manera, parece que la construcción de un salto epistémico argumentativo es parte de un proceso cognitivo y tiene que ver con una dimensión epistémica que es situada y pertenece a un campo semántico propio de una cadena argumentativa. Además, requiere de una mirada analítica minuciosa en considerar las sutilezas del recogido epistémico en la argumentación de cada sujeto. Desde una epistemología dialógica (Medina y Larraín, 2007), la construcción de la noción de salto epistémico implica en entender que el análisis de la dimensión epistémica de los argumentos no está reducido a la calidad de las premisas estando desprovisto de contexto discursivo. Sin percibir el carácter situado del argumento elaborado y que este es una pieza cuyo valor epistémico es analizado dentro del conjunto de la cadena argumentativa, o sea, integrando una tela de enunciados con un razonamiento.

Se plantea que el argumento formulado puede ser aceptable, ofreciendo una afirmación que posibilita al hablante avanzar en la argumentación, en la medida que los argumentos aceptables, en algunos casos, apoyan la relevancia argumentativa. Contribuyendo para ampliar la cadena argumentativa en la medida que concluye la comprensión de un contenido escolar.

Concretamente, aunque aceptables, ellos pueden iniciar o dar continuidad a un movimiento ilativo (Blair, 2012) que delinea el curso de procesos psicológicos y cognitivos involucrados en una cadena argumentativa que cumplen una función epistémica importante.

Esta mirada global del proceso argumentativo estima la complejidad y sutileza de la dimensión epistémica de este acto de habla, en la medida que, diferentes dimensiones-estructural, estratégica, retórica, lógico-pragmática y dialéctica (Freire et al. 2020) - pueden interferir para que ocurra un salto epistémico como resultado de un movimiento ilativo que va diseñando relaciones de subordinación y coordinación entre los argumentos que constituyen una secuencia. Por ejemplo, una pregunta retórica o el uso de analogías como respuesta a una pregunta contraargumentativa pueden ser argumentos relevantes que amplíen la perspectiva del estudiante en torno a un contenido escolar.

Conclusiones

La noción de salto epistémico conlleva una visión de las experiencias argumentativas en el aula como un proceso abierto, guiado por el razonamiento presuntivo y la construcción de un hilo inferencial que va de mano con la formulación de hipótesis, preguntas y búsqueda de información crítica. Asimismo, el establecimiento de relaciones entre conocimiento previo, experiencia de vida fuera de la escuela y contenido escolar, y la resolución de conflictos argumentativos. En este proceso la heterogeneidad de voces, articulando componentes de la vida social que no exclusivamente científicos y los conflictos argumentativos que surgen

en el diálogo educativo son mecanismos que provocan el aprendizaje en el aula (Arvola y Lundegård, 2011; Olander y Ingerman, 2011)

Por otro lado, esta noción abre espacio para formular nuevas preguntas sobre el aprendizaje a través de la argumentación. Cuestionando el propio concepto de aprendizaje como objetivo del currículo escolar como adquisición de un contenido que está dissociado de la sociedad y es difícil de relacionar con los problemas del cotidiano, mundo del trabajo y la existencia humana. Además, pensamos que esta discusión igualmente nos lleva a indagar los fines de la evaluación educacional y el tratamiento de error en la escolarización de las personas. Tal vez, esta discusión dé margen a cuestionar el propio modelo de escolarización.

Con este trabajo proponemos entender la dimensión epistémica de la argumentación en el contexto escolar más allá de la estructura lógica tradicional. En lugar, sugerimos adoptar la noción de salto epistémico como la forma de estimular nuestros estudiantes a saltar (de manera segura, a través de fundamentos, justificativas y evidencias) imaginativamente en el mundo del conocimiento de manera expandir a la experiencia educativa, algo que hasta ahora solo es valorado de manera aislada como parte del discurso argumentativo en las escuelas. Así, estimulando que estudiante de una vez encuentren formas sólidas de justificar sus puntos de vista, pero también asumiendo riesgos de expandir sus perspectivas en la construcción del conocimiento.

Referencias

- Aguiar, Jr. O., y Motimer, E. (2005). Tomada de Consciência de conflitos: análise da atividade discursiva em uma aula de ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*, 10 (2) 179-207. <https://www.researchgate.net/journal/Investigacoes-em-Ensino-de-Ciencias-1518-8795>
- Amossy, R. (2009). Argumentation in discourse: A socio-discursive approach to arguments. *Informal Logic*, 29 (3) 252-267. <https://doi.org/10.22329/il.v29i3.2843>
- Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K., McNurlen, B., Archoudidou, A., So-young, K., Retznitskaya, A., Tillmanns, M., y Gilbert, L. (2001). The snowball phenomenon: Spread of ways of talking and ways of thinking across groups of children. *Cognition and Instruction*, 19 (1) 1-46. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI1901_1
- Arvola, A., y Lundegård, I. (2011) 'It's Her Body'. When Students' Argumentation Shows Displacement of Content in a Science Classroom. *Research in Science Education*, 42 (6), 1-25. https://www.researchgate.net/publication/225441455_'It's_Her_Body'_When_Students'_Argumentation_Shows_Displacement_of_Content_in_a_Science_Classroom
- Baumtrog, M. D., y Peach, H. (2019) They can't be believed: children, intersectionality, and epistemic injustice. *Journal of Global Ethics*, 15 (3) 213-232. <https://doi.org/10.1080/17449626.2019.1695280>

- Bandeira, M. (2017) La argumentación y el posicionamiento sobre tópicos socio- científicos en estudiantes de quinto y séptimo básico de una escuela municipal chilena: una descripción discursiva desde la dialogicidad. (Tesis Doctorado en Ciencias de la Educación), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Biro, J., y Harvey, S. (2006) In defense of the Objective Epistemic Approach to Argumentation. *Informal logic*, 26 (1) 91-100. <https://scholarship.miami.edu/esploro/outputs/journalArticle/In-Defense-of-the-Objective-Epistemic/991031447205202976>
- Biro, J., y Harvey, S. (2015) Argumentation and Context. *Cogency*, 7 (2) 27-41.
- Blair, J. A. (2012) *Groundwork in the theory of argumentation*. Springer Science & Business.
- Bubikova-Moan, J. y Sandvik, M. (2022) Argumentation in Early Childhood: A Systematic Review. *Human Development*, 66 (6) 1-53.
- Candela, A. (1999). Ciencia en el Aula: Los alumnos entre la argumentación y el consenso. DF, México: Paidós.
- Driver, R., Newton, P., y Osborne, J. (1999). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84 (3) 287-312. <https://eric.ed.gov/?id=EJ605606>
- Forres, G., Guzmán, V., y Larrain, A. (2022). Studying argumentation and education in South America: what has been advanced and what lies ahead. *Argumentation and Advocacy*, 58(3-4), 266-280. <https://doi.org/10.1080/10511431.2022.2138174>
- Fortes, G., y De Brasi, L. (2023). The Natural Tendency for Wide and Careful Listening: Exploring the Relationship Between Open-Mindedness and Psychological Science. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s12124-023-09774-z>
- Freire, P., Larrain, A., Verdugo, S., Gómez, M., y Grau, V. (2020). Comprensión y producción de argumentación escrita en estudiantes de educación primaria. *Cogency*, 12 (1), 69-104.
- Guille, J. (2001). Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo. Un estudio de conversaciones intra e interculturales. (Tesis de Doctorado en el Departamento de Español y Portugués), Universidad de Stocolmo, Stocolmo.
- Kim, D. (2013) Argumentation by figurative: language in verbal communication: a pragma perspective. [Tesis Doctorado en Filosofía Lingüística, University of Sussex, Brighton].
- Kunh, D., y Franklin, S. (2006). The Second Decade: What Develops (and How)? En *Handbook of Child Psychology* (pp. 953-993). Nueva York, Estados Unidos: Wiley.

- Kunh, D., y Udell, W. (2003). The Development of Argument Skills. *Child Development*, 74 (5), 1245–1260. <https://www.jstor.org/stable/3696176>
- Larraín, A. (2007). Condiciones retóricas y semióticas en el proceso de auto argumentación reflexiva. (*Tesis de Doctorado en Psicología*), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Larraín, A., y Freire, P. (2012). El uso de discurso argumentativo en la enseñanza de ciencias: Un estudio exploratorio. *Revista Estudios Pedagógicos*, 38 (2) 133-155. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200009>
- Larraín, A., y Medina, L. (2007). Análisis de enunciación: distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso. *Estudios de Psicología*, 28 (3), 283-301. <https://doi.org/10.1174/021093907782506443>
- Larraín, A., y Moretti, R. (2011). Análisis dialógico de habla privada argumentativa. *Psicoperspectivas*, 10 (2), 60-86. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2- fulltext-160>
- Larraín, A., y Singer, V. (2020). Habilidades de argumentación de estudiantes de Educación Básica subvencionada en Chile y su relación con variables socio-educativas. *Cogency*, 12 (1-2), 69- 104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200009>
- Leitão, S. (2000). The Potencial of Argument in Knowledge Building. *Human Development*, Basilea. 43 (6) 332–360. <http://dx.doi.org/10.1159/000022695>
- Leitão, S. (2007). Processos de construção de conhecimento: a argumentação em foco. *Revista Pro-Posições*, 18 (3), 75-92. <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2442/54-dossie- leitaos.pdf>
- Linell, P. (2013). Disputed language theory, with or without dialogue. *Language Sciences*, 40, 168– 173. <http://dx.doi.org/10.1016/j.langsci.2013.04.001>
- Macêdo, G. (2021). Imagination and argumentation: Exploring potential alternatives as a reflective tool for education context. En T, Valerio, A.C. S. Bastos, y L. Tateo. (Eds), *From dream to action: Imagination and (Im)Possible futures (Advances in Cultural Psychology Constructing Human Development)*. (pp. 235–250). Carolina del Norte, Estados Unidos: Information Age Publishing, INC.
- Means, M., y Voss, J. (1996). «Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels», *Cognition and Instruction*, 14 (2), 139-178. <https://eric.ed.gov/?id=EJ528195>
- Mercer, N. (2008). Talk and the Development of Reasoning and Understanding. *Human Development*, 51(1) 90-100. <https://eric.ed.gov/?id=EJ787126>

- Olander, C., y Ingerman, A. (2011). Towards an inter-language of talking science: exploring students' argumentation in relation to authentic language. *Journal of Biological Education*, 45 (3), 158-164. <https://doi.org/10.1080/00219266.2011.591414>
- Plantin, C. (2008). A argumentação Histórias, teorias, perspectivas. São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.
- Pontecorvo, C., y Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 11 (3-4), 365-395. <https://doi.org/10.1080/07370008.1993.9649030>
- Rapanta, C. (2018). Potentially Argumentative Teaching Strategies—And How To Empower Them *Journal of Philosophy of Education*, Malden, v. 00, n. 0. 2018. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9752.12304>
- Reznitskaya, A., Kuo, L-J., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. C., y Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: a dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39 (1), 29-48. <http://dx.doi.org/10.1080/03057640802701952>.
- van Eemeren, F. H. (2018) *Argumentation Theory: A pragma-dialectical perspective*. Berlín, Alemania: Springer Verlag.
- van Eemeren, F. H. y Grootendorst, R. (2013). *Los actos de habla en las discusiones argumentativas*. Santiago, Chile: Editorial Universidad Diego Portales.
- van Eemeren, F. H., Garssen, B., Krabbe, E. C. W., Henkemanns, A. F., Verheij, B., y Wagemans, J.
- H. M. (2014). *Handbook of argumentation theory. A comprehensive overview of the state of the art*. Dordrecht, Países Bajos: Springer
- Voss, J., y Van Dyke, J. (2001). Argumentation in Psychology: Background Comments. *Discourse Processes*, 32 (2), 89-111. <http://dx.doi.org/10.1080/0163853X.2001.9651593>
- Walton, D. (1999). Dialectical Relevance in Persuasion Dialogue Argumentation. *Informal Logic*, 19 (2-3) 119-143. <http://dx.doi.org/10.22329/il.v19i2.2323>
- Walton, D., Tindale, C.W., y Gordon, T.F (2014). Applying Recent Argumentation Methods to Some Ancient Examples of Plausible Reasoning. *Argumentation*, 28, 85-119. <http://dx.doi.org/10.1007/s10503-013-9306-y>