

La argumentación en el Plan Curricular del Instituto Cervantes: análisis de producciones escritas de estudiantes de ELE

Argumentation in the Curricular Plan of the Cervantes Institute: analysis of written productions of SFL students

Rosaria Minervini
Universidad de Salerno. Salerno, Italia
rminervini@unisa.it

María Teresa Martín Sánchez
Universidad de Salerno. Salerno, Italia
tmartin@unisa.it

Resumen

En este trabajo presentamos los resultados de una investigación relativa al análisis de la escritura argumentativa por parte de estudiantes italianos de español como lengua extranjera de la Universidad de Salerno (Italia). La necesidad de implementar un modelo diferente de la enseñanza/aprendizaje de la macroestructura argumentativa, nos ha llevado a plantearnos los siguientes objetivos: verificar la incidencia positiva de la instrucción directa utilizando diferentes materiales reales para indagar si el aprendizaje autónomo y a distancia favorece la comprensión de la macrofunción argumentativa, en respuesta a las preguntas de investigación de si la intertextualidad ayuda a la comprensión de la estructura del texto argumentativo y favorece la reflexión metalingüística. Tras el análisis de los resultados hemos podido constatar que esta modalidad de enseñanza/aprendizaje ha sido exitosa, pues en todos los textos analizados aparecen los elementos que conforman el proceso prototípico y varios de los recursos para desarrollar la argumentación indicados en el Plan curricular del Instituto Cervantes.

Palabras clave: Macrofunción argumentativa, enseñanza/aprendizaje, Español Lengua Extranjera, Didáctica a distancia

Abstract

In this paper we present the results of a research on the analysis of argumentative writing by Italian students of Spanish as a foreign language at the University of Salerno (Italy). The need to implement a different model of argumentative macrostructure teaching/learning has led us to consider the following objectives: to verify the positive impact of direct instruction using different real materials in order to investigate whether autonomous and distance learning favours the understanding of the argumentative macrofunction, in response to the research questions of whether intertextuality helps the understanding of the argumentative text structure and favours metalinguistic reflection. After analysing the results, we have been able to confirm that this teaching/learning method has been successful, since in all the analysed texts the elements that make up the prototypical process and several of the resources for argumentation developing indicated in the Instituto Cervantes' Curricular Plan appear.

Translated with www.DeepL.com/Translator (free version).

Key words: Argumentative macrofunction, teaching/learning, Spanish as a Foreign Language, Distance learning.

1. Introducción

En este trabajo presentamos los resultados de una investigación relativa al análisis de la escritura argumentativa por parte de estudiantes italianos de español como lengua extranjera de la Universidad de Salerno (Italia). Nuestro estudio nació con un propósito doble: por un lado, queríamos mostrarles a los estudiantes cómo planificar un texto argumentativo a partir de las indicaciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes y, por otro, pretendíamos averiguar cómo construían los textos aplicando este modelo, con el objetivo de comprobar la validez o ineficacia del mismo en contextos parecidos al nuestro. En este trabajo se exponen los resultados obtenidos del análisis de los textos producidos por estudiantes de nivel C1 a la hora de trabajar con la macrofunción argumentativa y se comprueba el rendimiento de una enseñanza sistemática de la argumentación a través de determinadas estrategias didácticas. A pesar de la importante y copiosa investigación que se ha llevado a cabo a nivel teórico sobre la argumentación —que comienza ya en la retórica y la dialéctica clásicas— (Plantin, 2005), aún hoy la relación entre los estudios teóricos y el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de ELE es débil; es más, las diferentes perspectivas teóricas se reflejan incluso en las prácticas de enseñanza, creando en algunos casos cierta confusión en el docente. En este sentido, el Plan Curricular del Instituto Cervantes, al ser un referente fundamental para el diseño y el desarrollo curricular de la enseñanza del español como lengua extranjera, ofrece indicaciones pragmalingüísticas detalladas con el fin de construir textos con macrofunción argumentativa; por este motivo, en nuestra práctica docente antes, y en el análisis de los datos de nuestra investigación después, nos ha servido de guía para encontrar indicaciones y respuestas sobre cómo aplicar estrategias sistemáticas a la hora de enseñar a los estudiantes a argumentar. Por este motivo, consideramos que se trata de un instrumento rentable para el profesor de ELE ya que le ayuda —entre otras cosas— a planificar su actuación y a sistematizar los contenidos de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) proponiendo, además, un tipo de enfoque basado en las competencias.

1.1. La argumentación y el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera

Ofrecer una definición que sea exhaustiva de la *argumentación* no es tarea sencilla, debido a la variedad teórica que el mismo concepto entraña. A lo largo de los años, se han ido sucediendo diferentes modelos y/o teorías que han proporcionado una idea de qué significa argumentar. Entre ellas, la perspectiva retórica (según la cual argumentar significa persuadir a otros), la dialéctica (que supone un dialogismo entre diferentes perspectivas) y la lógica (que usa procedimientos basados en la demostración y en evidencias) (Caro, 2015, p. 438).

Una de las perspectivas que se ha impuesto es la que considera la argumentación como una actividad lingüística que se emplea para persuadir. La concepción que considera la argumentación como medio para convencer a los demás de una tesis y/o de un planteamiento viene de Aristóteles, encuentra por lo tanto su base en la Retórica, y es uno de los modelos teóricos sobre los que se han desarrollado a lo largo del tiempo la mayoría de las propuestas. A partir de la nueva retórica, de hecho, han predominado los enfoques que consideran la argumentación como un instrumento que se emplea para convencer y así influir en los demás: convencer a nuestro interlocutor de una tesis, estimular en él una

reacción e inducirlo a adoptar una determinada actitud, demostrar una verdad, confutar una idea, etc., a través de diferentes mecanismos argumentativos, como los marcadores del discurso, los deícticos, el empleo de la ejemplificación o la definición, las citas, etc. Tan solo por citar algunos, ganaron prestigio el modelo lógico de Toulmin (1958), con el que el estudioso delineó el esquema lógico de la argumentación en seis pasos que pueden ser precisados en cualquier tipo de disciplina o situación, y que considera la argumentación como mecanismo a través del cual convencer por su base racional, dependiendo de la situación en la que se produce, y el enfoque *neoretórico* de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), según el cual la argumentación entraña un valor persuasivo. También tuvieron un impacto importante el enfoque pragmatialéctico de van Eemeren, Grootendorst y Kruiger (1987) y van Eemeren, Grootendorst (1992), que considera la argumentación como actividad verbal racional, cuyo propósito es convencer al auditorio de una opinión, de un punto de vista, en las prácticas cotidianas, hasta llegar a los estudios sobre la teoría de la argumentación de Anscombe y Ducrot (1994), quienes consideraron el lenguaje como un instrumento que se emplea para convencer y así influir de alguna manera en el interlocutor. Con la nueva retórica, “se iniciará un giro discursivo en la teoría de la argumentación que acercaría de modo integrado los estudios retóricos, dialécticos, semióticos, lógicos y lingüísticos” (Caro Valverde y González García, 2015, p. 30). En definitiva, los diferentes enfoques podrían resumirse en dos tipos de argumentación (Rodríguez Gonzalo, 2012, p. 10):

Parlem, per tant, de dos tipus d’argumentació: la científica, en la qual predomina el caràcter racional i que forma part indispensable de l’educació científica, ja que va associada a l’elaboració del coneixement en les diferents àrees del saber, i l’argumentació en la qual predomina el caràcter social i que forma part de l’educació social i ciutadana dels estudiants, en la mesura que ajuda a formar opinió.

Así, Rodríguez Gonzalo (2012, pp. 10-11) postula que en la argumentación científica se trata de argumentar sobre datos empíricos mientras que en el segundo, de tipo social, existe una finalidad persuasiva, ya que busca influir de alguna manera en el interlocutor. Añade que es posible caracterizar una conducta argumentativa atendiendo a los siguientes rasgos (Rodríguez Gonzalo, 2012, pp. 9-10): su carácter social, ya que intervienen varias personas; la intención de influir sobre un auditorio (entendiendo que modificar el estado de creencias de las personas, así como estados mentales interiores, no significa necesariamente pasar de una posición a otra contraria, sino reforzar la adhesión a una posición o pasar de una falta de posición a una concreta); la relación con el razonamiento y la capacidad lógica, puesto que implica la presencia de elementos racionales; la necesidad de que el objeto de la conducta argumentativa guarde relación con un sistema de valores, en el que se establece una bipolaridad: valores éticos (bueno o malo), epistémicos (verdadero o falso), pragmáticos (útil o inútil), etc., lo cual significa que es necesario considerar que los sistemas de valores varían según las épocas y los objetos de la conducta argumentativa.

Lo interesante de esta propuesta es que “[a]rgumentació científica i argumentació social no són modalitats contraposades, ni independents” y por tanto, en el ámbito escolar, los estudiantes deberían aprender a argumentar en ambos sentidos, es decir, saber organizar un razonamiento según modelos explicativos de referencia y aprender a defender sus opiniones de forma razonada, en relación con sus sistemas de valores. (Rodríguez Gonzalo, 2012, p. 11).

Sin embargo, a pesar de reconocer que algunos discursos persuasivos tienen el objetivo de suscitar apoyos (discursos publicitarios, discursos electorales, alegatos judiciales),

algunos estudiosos opinan que este objetivo se relaciona más con la situación comunicativa, con la interacción y con el tipo de discurso, que con la actividad argumentativa en sí, y que es difícil asignar un propósito único o dominante a la argumentación (Doury, 2003, pp. 11-12). Así que, a pesar de los diferentes enfoques, siguiendo a Doury (2003, p. 12), podemos considerar que la actividad argumentativa cumple funciones tan variadas como:

- una función cognitiva: ya que ayuda a los hablantes a cambiar sus opiniones verbalizándolas, para luego confrontarlas con los contra-discursos;
- una función relacional: ya que cuando hay acuerdo con el interlocutor, le permite al hablante reforzar una forma de complicidad, al permitir que se expresen los acuerdos y hacer explícita la convergencia de puntos de vista; mientras que en caso de desacuerdo con el interlocutor, le permite al hablante erigirse en oponente;
- una función identitaria, que le permite al orador construir una imagen de sí mismo y reforzar su sentimiento de pertenencia a una comunidad de opinión;
- una función "pragmática", que corresponde a la finalidad persuasiva clásicamente prevista, y que le permite al orador ganarse el apoyo intelectual o el compromiso de acción del destinatario del argumento (Doury, 2003, p. 12).

Por lo tanto, según Doury (2003, p. 13), la condición mínima para que haya una argumentación es la existencia de una diferencia de opinión sobre un tema, una diferencia de opinión constituida como problema. La argumentación se considerará como un modo de construcción del discurso destinado a hacerlo más resistente a la refutación:

Il ne suffit donc pas qu'il y ait confrontation d'opinions (« moi, j'aime le music-hall », « moi, j'ai horreur de ça ») pour qu'il y ait argumentation ; encore faut-il qu'il y ait une « cristallisation du désaccord », pour reprendre les termes de V. Traverso (1999: 76), cristallisation qui conduise les locuteurs à construire leurs positions et à les soutenir par des propositions-arguments dont la relation à la conclusion détermine des modes de réfutation spécifiques. (Doury, 2003, p. 13).

De este modo, los oradores construyen sus posiciones y las apoyan con proposiciones-argumentos cuya relación con la conclusión determina modos específicos de refutación. Aquí consideramos la argumentación como un acto comunicativo para el que se aportan razones y/o pruebas para apoyar una conclusión a través de diferentes mecanismos lingüísticos, y tanto es así que, según la teoría de la argumentación de Anscombe y Ducrot (1994), no son los hechos extralingüísticos los que imponen una lectura argumentativa en una dirección determinada, sino la propia lengua, es decir, el empleo de mecanismos lingüísticos; y aún más, es la orientación argumentativa interna de los enunciados (y no el contenido informativo) la que favorece que se espere la continuación de un discurso en un sentido determinado en virtud de una serie de inferencias. En cuanto al aspecto comunicativo de la argumentación, según Calsamiglia y Tusón (2002, p. 294), en un sentido amplio, se trata de “[u]na práctica discursiva que responde a una función comunicativa: la que se orienta hacia el Receptor para lograr su adhesión”. Y el aspecto persuasivo había sido señalado ya anteriormente por Adam (1986), quien sugirió que la función argumentativa está orientada a hacer creer o al hacer hacer al receptor. Calsamiglia y Tusón (2002, p. 296) apuntan que el texto argumentativo

se construye sobre un esquema de tesis y antítesis, sostenido por partes en confrontación. [...] Para justificar, defender y sostener una posición, el esquema es el siguiente: se parte de unos datos iniciales o de una premisa y se proponen argumentos para defender un nuevo enunciado, que se deriva de las premisas, y así llegar a una conclusión.

Añaden que esta estructura puede presentarse incluso en un orden diferente. De la misma opinión es Álvarez (2001), según el cual el texto argumentativo tiene el objetivo de demostrar o rechazar una tesis empleando un esquema en el cual aparece una premisa, se proponen argumentos y se llega a una conclusión. Todo esto gracias al empleo de mecanismos lingüísticos de todo tipo (fónico, sintáctico, semántico, etc.).

Restringiendo un poco la reflexión a la enseñanza de la argumentación en ámbito educativo, como señalan Caro Valverde y González García (2018, p. 58):

[l]a incorporación de las investigaciones sobre la argumentación a los estudios científicos del área de Educación ha sido escasa e irregular debido a que, desde la Grecia clásica, de la educación del pensamiento se encargó la Filosofía y [...] la educación del pensamiento por la palabra quedó maltrecha cuando, desde aquellos siglos, se decidió amordazar la dimensión ingeniosa o inventiva de la Retórica al atribuirle funciones técnicas meramente persuasivas.

De ahí que se haya abordado la argumentación desde un enfoque teórico y poco didáctico, que se ha visto reforzado por el hecho de que “en el sistema escolar se dedican numerosos años de las etapas obligatorias [...] al estudio de la narración y la descripción [...]” (Caro Valverde y González García, 2018, p. 58).

Algo parecido ocurre por lo que atañe a la enseñanza del español como lengua extranjera, ya que solo en los últimos años los manuales han empezado a incorporar actividades para desarrollar este tipo de discurso. También en este ámbito, es posible aplicar lo que escribe Padilla (2020, pp. 8-9) quien, una vez reseñados los distintos enfoques teóricos, señala la necesidad de un tratamiento interdisciplinario de la argumentación, que tenga en cuenta los distintos aportes:

En cuanto a estas estrategias, el impacto de las diferentes perspectivas teóricas sobre argumentación en las prácticas de enseñanza es muy desigual. En tal sentido, tanto las propuestas editoriales como las investigaciones didácticas dan cuenta de una mayor presencia de los enfoques retóricos (Perelman et Olbrecht-Tyteca, 1989; editado por primera vez en 1958), en el caso del área curricular de Lengua y Literatura, y de los aportes de la lógica sustancial (Toulmin, 1958), en el caso de la educación científica (Biología, Química, Física, entre otras). En cambio, es menos frecuente encontrar investigaciones y propuestas que recurran a los enfoques dialécticos (Van Eemeren, Grootendorst and Snoeck Henkemans, 2002) y/o dialogales (Plantin, 2007; Doury y Plantin, 2016), que permiten focalizar en la dimensión dialógica de la argumentación y habilitar el planteamiento de su dimensión epistémica (Leitao, 2007) y colaborativa (Baudrit, 2007).

Tanto estos aportes, como otros que enfatizan la relevancia de las dimensiones actitudinal (Paul y Elder, 2003), emocional (Plantin, 2014; Nussbaum, 2001, 2016), ética (Maliandi, 1997, 2006) y situada, en la doble vertiente de las diferencias disciplinares (McPeck, 1990; Di Fabio, 2005) e interculturales (Plantin, 2005; Reygadas, 2015; Yama, 2018), son indispensables para entender la complejidad de la argumentación y de su posible enseñanza y aprendizaje.

El definitiva, existe un problema real de falta de relación entre las investigaciones teóricas y el ámbito educativo y, a pesar de algunas debilidades que pueda presentar, pensamos que el planteamiento práctico del Plan Curricular del Instituto Cervantes puede representar un auxilio importante para el profesor de ELE, ya que le indica un camino a seguir para enseñar a argumentar. Una vez descrita la complejidad del concepto y definido brevemente qué entendemos cuando hablamos de argumentación, el siguiente paso será analizar cómo se describe en el Plan Curricular del Instituto Cervantes esta macrofunción.

1.2. La argumentación en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

La argumentación es una actividad que pertenece a la cotidianeidad de las personas, es un tipo de discurso que se produce con frecuencia en el día a día, y que permite desarrollar el espíritu crítico de los estudiantes. Se trata de una habilidad que es necesario aprender también en consideración del hecho de que en ámbito escolar puede ayudar el aprendizaje de diferentes disciplinas, como la filosofía, la ciencia, las matemáticas, etc. Aprender a argumentar, de hecho, significa buscar razones, analizar la situación y los datos, pensar en soluciones y/o propuestas alternativas, es decir, significa poner en acto una serie de procesos cognitivos fundamentales.

El Plan Curricular (Instituto Cervantes, 2006) propone actividades para que los estudiantes de ELE aprendan a argumentar ya desde el nivel B1:

- cuando se enfrentan a textos de carácter argumentativo como, por ejemplo, artículos del periódico sobre temas cotidianos, son capaces de extraer la línea argumental y las principales conclusiones, aunque no necesariamente con todo detalle [...].

Entre los objetivos para los alumnos que alcanzan el nivel B2 aparece precisamente la capacidad de argumentar:

- durante el transcurso de reuniones profesionales o seminarios, pueden seguir el ritmo de discusiones animadas e identifican los argumentos de los diferentes puntos de vista; expresan sus ideas y opiniones con precisión, presentan líneas argumentativas de cierta complejidad y responden a ellas con convicción [...].
- disponen de capacidad lingüística suficiente como para plantear los detalles de un problema, presentar reclamaciones y resolver situaciones conflictivas recurriendo a su capacidad de argumentar y a un lenguaje persuasivo.

Por lo que se refiere al nivel que interesa a nuestro estudio, el C1, en el Plan se propone una secuencia argumentativa cuyo proceso prototípico mira al principio dialógico, siguiendo los postulados de Adam (1992) con puntos de vistas antitéticos a la tesis. La macrofunción

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_inventario_c1-c2.htm#p36t) se estructura en cuatro niveles: el proceso prototípico, los recursos para desarrollar la argumentación, la inserción de secuencias y los elementos lingüísticos.

En el proceso prototípico hay como premisa una *cuestión polémica*, luego la *expresión de una opinión o tesis*, la *regla general*, el *argumento 1*, la *fuentes* y la *contraargumentación*, el *argumento 2*, la *reserva* y la *conclusión*. En este tipo de proceso, el valor dialógico es ofrecido precisamente por la contraargumentación. Además de prever la inclusión de otras secuencias (narrativa, descriptiva, expositiva), importante para que los estudiantes entiendan que una secuencia textual a menudo se combina con otras, que se adscriben a un tipo o a otro según cuál sea la finalidad o la intención comunicativa del hablante, en el Plan se especifican muy bien los recursos necesarios para desarrollar la argumentación. Se hace hincapié en los verbos, en las locuciones, en los focalizadores, en las expresiones modales, en la ejemplificación y en las citas. Por ejemplo, para presentar una cuestión polémica, propone el uso de las oraciones

declarativas para afirmar y negar con verbo performativo expreso (asegurar, negar): X asegura / niega, ha asegurado / ha negado (que) (: «...»); hay quien opina que, etc.

Además, el Plan indica los recursos lingüísticos para desarrollar la argumentación aparejado a cada nivel del proceso. En concreto, se hace hincapié en la deixis personal, en la deixis textual y en los marcadores discursivos, en la relación entre enunciados (por ejemplo, las oraciones compuestas por coordinación y las oraciones subordinadas adverbiales) y en la cortesía verbal (señalando la ‘Atenuación del acto amenazador’ o la ‘Atenuación dialógica’). Estas indicaciones son interesantes no solo porque la finalidad comunicativa se relaciona con el empleo de determinados rasgos lingüísticos, sino también porque subraya el valor dialógico presente en la argumentación.

Una vez delineado el concepto de argumentación y descrita la propuesta del Modelo prototípico para la macrosecuencia argumentativa, en el apartado siguiente se describirá la parte práctica de nuestra investigación y se analizarán los textos escritos producidos por los estudiantes de español de nivel C1.

1.3. Pregunta de investigación y objetivos

Desde un diseño metodológico cualitativo el presente trabajo se plantea los siguientes objetivos:

- Elucidar si la instrucción directa sobre la estructura del texto argumentativo incide positivamente en la producción de los mismos por alumnos de ELE de nivel C1.
- Indagar si el aprendizaje autónomo a distancia incide positivamente en la comprensión de la macrofunción argumentativa.

El desarrollo de tales objetivos permite valorar las siguientes cuestiones de investigación:

- ¿La didáctica que se plantea a través de documentos de trabajo reales, como el PCIC, provoca la reflexión metalingüística y, por lo tanto, la comprensión de esta macroestructura en el alumno?
- ¿Este planteamiento que prevé intertextualidad, favorece la comparación y, por lo tanto, la comprensión de la estructura del texto argumentativo, a la vez que se favorece el pensamiento individual?

Así pues, la presente investigación se plantea una serie de cuestiones bajo ciertos aspectos novedosas. En primer lugar, nos planteamos si el acceso a documentos curriculares favorece el razonamiento metalingüístico. En segundo lugar, si el análisis por parte del alumno de diversos textos argumentativos favorece la interiorización de la estructura de esta tipología, de manera que sean capaces de escribir textos argumentativos que no sean específicamente trabajos científicos (tesis de Grado o trabajos científicos encomendados por el docente). El objetivo es el de capacitar al alumno para la producción de argumentos razonados y estructurados correctamente.

2. Método

Antes de proceder a la composición escrita de los textos argumentativos, se instruyó al alumnado sobre la estructura prototípica del discurso argumentativo a través de un organizador previo extractado del Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC) donde la argumentación es tratada con dimensión macrotextual. De acuerdo con el plan procesual de la competencia escritora, se realizaron actividades relacionadas con la enseñanza de estrategias propias de la planificación, la ejecución y la evaluación de un

texto escrito que les sirvieron como entrenamiento básico en la adquisición de las habilidades necesarias para crear un texto argumentativo en español.

A continuación, se especifican los pasos que se siguieron en la implementación de esta práctica.

2.1. Descripción de los participantes y el corpus.

Los participantes son 33 estudiantes de 5 curso de la Laurea Magistrale di Lingue e Letterature Moderne del Dipartimento di Studi Umanistici de la Universidad de Salerno (Dipsum). Proceden de la región de Campania y tienen una edad media de 25 años. Además de español estudian otra lengua entre inglés, francés, alemán y ruso.

El corpus está formado por 33 textos argumentativos escritos durante una prueba de examen. Consta de un total de 9358 palabras, cada texto tiene una media de 275 palabras, la redacción más corta consta de 209 palabras y la más larga de 382.

Las producciones se han clasificado según el siguiente procedimiento: 2022 que indica el año en el que se ha realizado la prueba, TA que indica texto argumentativo, V para el año del curso y las dos primeras letras del apellido seguidas de las tres primeras letras del nombre.

En la tabla 1 se especifican las producciones con el número de palabras:

Tabla 1.
Relación de las producciones

Año	Tipología	Curso	Discente	Nº de palabras
2022	TA	V	ANNAN	248
2022	TA	V	BAALE	209
2022	TA	V	BIANN	375
2022	TA	V	BIANG	299
2022	TA	V	BRNAT	253
2022	TA	V	COMIR	250
2022	TA	V	CRGIU	254
2022	TA	V	DRCAR	243
2022	TA	V	DMVAL	275
2022	TA	V	FAMAR	263
2022	TA	V	FEFED	272
2022	TA	V	FRGER	382
2022	TA	V	GAANT	228
2022	TA	V	GUANN	378
2022	TA	V	IAANN	291
2022	TA	V	IEANN	255
2022	TA	V	LESAR	245
2022	TA	V	MIAUG	209
2022	TA	V	MOANT	270
2022	TA	V	MOSIM	265
2022	TA	V	PELUI	283
2022	TA	V	PIILA	265
2022	TA	V	POLUC	270
2022	TA	V	ROIVA	274
2022	TA	V	SACAR	364
2022	TA	V	SALMI	242
2022	TA	V	SIFRA	298
2022	TA	V	SPROS	229

2022	TA	V	TEFED	262
2022	TA	V	TRMIC	258
2022	TA	V	TRASI	312
2022	TA	V	VISAN	312
2022	TA	V	VIVIR	276

Fuente: Elaboración propia.

2.2 Procedimiento.

El procedimiento seguido para la recolección de los textos argumentativos consta de 5 pasos:

1. Ilustración de la secuencia prototípica de la argumentación según el PCIC para el nivel C1.
2. Discusión y puesta en común de las características del texto argumentativo.
3. Búsqueda por parte de los discentes de diferentes tipologías de textos argumentativos
4. Análisis y puesta en común por parte de los discentes de los elementos que conforman los textos argumentativos seleccionados.
5. Elaboración, en sede de examen, de un texto argumentativo no científico.

Se debe especificar que durante el primer semestre las clases se impartieron en modalidad de didáctica a distancia y, por lo tanto, todas las actividades se realizaron a través de la plataforma Microsoft Teams. Los discentes tuvieron acceso en línea al PCIC lo que les permitió discutir las características del texto argumentativo durante las clases, a tal propósito se les distribuyó en nueve grupos de trabajo de cuatro componentes.

En particular, tras la observación exhaustiva de la estructura del texto argumentativo que propone el PCIC para el nivel C1, se procedió a ilustrar a los discentes de forma práctica la estructura de varios textos argumentativos. El procedimiento utilizado fue presentar a los alumnos algunos textos argumentativos de diferentes tipologías para que los discentes identificaran, con la ayuda del PCIC, los siguientes elementos de un texto argumentativo: en primer lugar, se debía identificar la estructura prototípica, es decir la cuestión polémica, la tesis, la regla general, el argumento, la contraargumentación, las fuentes, la reserva y la conclusión. Aunque no todos los textos presentaban la secuencia prototípica completa el objetivo de esta práctica era que los aprendientes se familiarizaran con la estructura de esta tipología. Tras haber entendido que habían comprendido la estructura argumentativa, y con la finalidad de que se familiarizaran con textos argumentativos de diferente tipología, cada grupo de trabajo buscó en la red dos textos que ilustrarían posteriormente. A cada equipo se le pidió que hicieran un esquema con los elementos lingüísticos que aparecían tanto para introducir las diferentes partes del texto argumentativo, como en la estructura interna de éstas. Una vez realizado este análisis se pusieron en común los resultados. El objetivo era que, una vez entendida la estructura del texto argumentativo, se relacionaran los elementos lingüísticos propios de cada una de las partes.

Como conclusión de todo el proceso los discentes escribieron un texto argumentativo de unas 250 palabras durante la prueba escrita del examen final, que se realizó de forma presencial, para ello, se les ofreció el siguiente aducto:

Veganismo y vegetarianismo. Desde hace algunos años el veganismo y el vegetarianismo son temas que aparecen en las conversaciones cotidianas, en debates científicos, en la agenda política, entre otros. No solo se relacionan con el maltrato animal, sino también con la producción de alimentos y con la nutrición de las

personas. Respecto al consumo de los alimentos que provienen de animales, se puede debatir sobre las siguientes cuestiones: ¿Una persona que no come alimentos que provienen de animales es sana? ¿La producción de este tipo de alimentos perjudica al medioambiente? ¿Todos los productos vegetarianos y veganos son sanos? ¿Por qué los animales no tienen derecho a la vida?

Para la realización de la prueba los alumnos disponían de 90 minutos y, en todo momento, tenían acceso a internet para consultar datos o cuestiones relativas a su exposición.

3. Resultados

A continuación, se ilustran los resultados del análisis de las producciones siguiendo el esquema de la Macrofunción argumentativa que se especifica en el PCIC. Concretamente el análisis se ha dividido en dos grandes subapartados: Proceso prototípico y Recursos para desarrollar la argumentación.

3.1 Resultados del análisis del Proceso prototípico.

En relación con la estructura prototípica se ha observado que por lo que se refiere a las fases que componen el proceso prototípico, en los textos de los estudiantes de nivel C1 aparecen los componentes principales, es decir, en todos aparece la cuestión polémica, la tesis, el argumento, la contraargumentación y la conclusión.

A continuación, ilustramos algunos ejemplos de las diferentes partes de la estructura prototípica.

En el ejemplo 1 se puede observar la cuestión polémica.

Ejemplo 1:

2022_TA_V_SACHI

Hoy en día el tema del veganismo y vegetarianismo es un tema muy debatido no solo entre la comunidad médica, en particular nutricionistas y dietista, sino también es un tema discutido en gran medida entre cocineros y personas comunes.

En el ejemplo 2 se ilustra una tesis

Ejemplo 2

2022_TA_V_POLUC

Entre estas diferentes dietas que se mencionan, resultan en el centro de los debates el veganismo, o sea el acto de privarse del uso de productos de origen animal en la alimentación, y el vegetarianismo, o sea el acto de dejar de consumir cualquier tipo de carne. Considerar ambos los regímenes, desde una perspectiva científica y política, permite elaborar y comprender las consecuencias de consumir carne; pero, ¿es justo privarnos de este alimento?

Los ejemplos 3 y 4 se refieren respectivamente a la regla general y el Argumento 1:

Ejemplo 3

2022_TA_V_POLUC

A mi juicio, el creciente interés en estas nuevas dietas, podría ser justificado por el tratamiento que sufren los animales en el matadero, que muchas veces no se puede considerar conforme a las reglas.

Ejemplo 4

2022_TA_V_MOSIM

Primero de todo, estas personas están en contra del maltrato de los animales y por lo tanto su decisión es puramente ideológica. Lo cierto es que una dieta vegetariana o vegana ayuda a prevenir enfermedades como la obesidad o enfermedades cardiovasculares, de hecho, estas personas declaran gozar de una buena salud y tener más energías para practicar actividades deportivas.

Con respecto a la fuente y a la reserva, estas no aparecen en todos los textos, ya que al tratarse de un texto breve que debía realizarse en un tiempo limitado, como ya hemos señalado, los aprendientes se concentraron en los aspectos que consideraron más significativos; sin embargo la fuente aparece en 6 textos con 8 recurrencias, lo que significa que en dos casos aparece más de una fuente; la reserva aparece en 11 casos con 13 recurrencias, ya que al tratarse de un texto muy breve era algo complicado añadir información. La regla general aparece en 13 textos.

En los ejemplos 5 y 6 se ilustran casos de fuente y reserva.

Ejemplo 5

2022_TA_V_BAALE

Algunos estudios pretenden demostrar que también que al consumir demasiada carne recargamos el trabajo de nuestros órganos encargados de la digestión (Veronesi, 2012)

En este caso se trata de un argumento de autoridad (el tipo más utilizado en los trabajos analizados) y que hace referencia a un oncólogo italiano que fue presidente de la fundación de la lucha contra el cáncer que lleva su nombre. En Italia es considerado como una de las máximas autoridades en este campo.

Ejemplo 6

2022_TA_V_FRGER

Aunque es cierto que estos dos estilos de vida están cobrando importancia en los últimos años, aún hay cierta reticencia a adoptar estas formas de vida.

La contraargumentación está presente en 18 de los 35 textos y los argumentos que se esgrimen son la carencia del aporte nutrientes y proteínas de la alimentación vegana y los aspectos negativos presentes en la cría de animales en cautividad, sobre todo si están destinados al consumo como carne, caso que se evidencia en el ejemplo 7:

Ejemplo 7:

2022_TA_V_DMVAL

Si bien es cierto que las dietas vegetarianas o veganas son saludables, no olvidemos que al eliminar los ingredientes de origen animal, el cuerpo se queda sin fuentes de vitamina B12 y esto puede causar diferentes problemas como por ejemplo calambres o anemia.

En 19 trabajos aparece un segundo argumento que consolida el primero como puede observarse en el ejemplo 8:

Ejemplo 8

2022_TA_V_COMIR

Por otro lado, la cuestión no representa un problema irremediable; no es obligatorio comer carne o pescado, ya que sus propiedades se pueden encontrar en suplementos que permiten vivir de manera saludable. Además – mientras que el exceso de carne trae patologías – almendras, frijoles, garbanzos no conducen a enfermedades como accidentes cerebrovasculares, obesidad o patologías cardíacas.

En relación con la conclusión se ha observado si en las mismas se lleva a cabo una argumentación retomando las consideraciones presentadas anteriormente. En 30 de los 33 trabajos la conclusión engloba los argumentos que se han tratado, aunque fuera someramente, en el cuerpo del texto. En el ejemplo 9 ilustramos un caso

Ejemplo 9

2022_TA_V_FEFED

En definitiva, hemos de pensar muy seriamente en lo que creemos saludable, en lo que es ético y moral para nosotros y decidir lo que sería mejor para nuestras vidas.

3.2 Resultados del análisis de los Recursos para desarrollar la argumentación.

Por lo que respecta a los elementos lingüísticos que señala el PCIC, obviamente no aparecen todos los indicados, pero hemos observado que en relación con la estructura prototípica:

Para presentar la opinión o tesis, en todas las producciones aparecen enunciados aseverativos, como se ilustra en el ejemplo 10:

Ejemplo 10:

2022_TA_V_ANAN

El veganismo y el vegetarianismo se han convertido en una práctica común entre los consumidores y también entre los jóvenes, cada vez más concienciados con las cuestiones medioambientales

En la presentación de los argumentos se utilizan oraciones declarativas para afirmar y negar con verbo performativo expreso (ejemplo 11).

Ejemplo 11

2022_TA_V_BIANN

No se puede negar que el consumo de alimentos de origen vegetal es beneficioso no sólo para la salud sino también para el medio ambiente

También aparece la constatación asertiva en 12 casos (ejemplo 12), sin embargo, no aparecen la constatación retractativa ni la concesiva.

Ejemplo 12

2022_TA_V_DRCAR

En primer lugar, hay que tomar en consideración que el hecho de no comer alimentos de origen animal, como la carne, el queso, la leche y el huevo, disminuye, sin duda alguna, el maltrato animal

2022_TA_V_BIANN

No se puede negar que el consumo de alimentos de origen vegetal es beneficioso no sólo para la salud sino también para el medio ambiente

Por lo que se refiere a presentar una contraargumentación, la locución que más aparece es *si bien* con 14 recurrencias, aunque para mostrar acuerdo parcial previo a una contraargumentación también aparecen las expresiones *es indiscutible*, *es inevitable* y *no obstante* con una recurrencia cada una, como se ilustra en el ejemplo 13.

Ejemplo 13

2022_TA_V_FAMAR

Si bien es bueno comer verduras y similares, muchas veces esto no es suficiente porque hay personas que necesitan comer carne u otros alimentos de origen animal para su salud.

2022_TA_V_CRGIU

Es inevitable que esto lleve a opiniones contrastantes porque los expertos sugieren seguir una dieta que prevea todo tipo de alimentos. Lo importante es comer un poco de todo, como en el caso de una dieta mediterránea, ya que algunas propiedades alimentares son esenciales

En la presentación de la regla general los discentes usan diversos recursos, como oraciones temporales de simultaneidad en 8 casos.

Ejemplo 14

2022_TA_V_BAALE

al consumir demasiada carne recargamos el trabajo de nuestros órganos encargados de la digestión

O el uso de todo con valor generalizador que aparece con 10 recurrencias (ejemplo 15).

Ejemplo 15

2022_TA_V_COMIR

Todo el mundo tiene derecho a elegir cómo alimentarse, pero siempre respetando a los demás.

2022_TA_V_ANANT

todos los seres humanos tienen derechos a la vida

Con respecto a las citas y los ejemplos, aunque no aparecen estos últimos, sí que aparecen citas indirectas

Ejemplo 16

2022_TA_V_BAALE

Algunos estudios pretenden demostrar que también que al consumir demasiada carne recargamos el trabajo de nuestros órganos encargados de la digestión (Veronesi, 2012).

En relación con los elementos lingüísticos que conciernen a la organización del discurso, aparecen en 29 textos los marcadores de estructuración del discurso como los ordenadores de inicio: *en primer lugar o primero de todo*. Y de cierre como *en definitiva, en suma o en conclusión*, con 23 recurrencias, como se observa en los ejemplos 17 y 18:

Ejemplo 17

2022_TA_V_CRGIU

Primero de todo, antes de empezar estos tipos de dietas, se debería saber con antelación lo que prevén porque son diferentes

Ejemplo 18

2022_TA_V_FAMAR

En definitiva, cada uno es libre de seguir la dieta que prefiera, lo importante es tener siempre en cuenta su propia salud

Por lo que concierne a la deixis textual aparecen solo 3 casos de expresiones para señalar otras partes del texto (ejemplo 19).

Ejemplo 19

2022_TA_V_DRCAR

Con respecto a lo mencionado en el párrafo anterior,

Respecto a la cortesía verbal, aparece el uso del plural inclusivo para atenuar la intromisión en el espacio del destinatario

Ejemplo 20

2022_TA_V_ANANT

Cierto es que más sensibilización de estas prácticas es especialmente notable en los grupos de mayor edad, ahora bien, no podemos permitir que queden en el olvido los jóvenes,

4. Discusión

El análisis de los textos ha evidenciado que la práctica llevada a cabo durante el curso académico 2022, en modalidad a distancia (DAD) que requería por parte del alumnado de una fuerte capacidad de autonomía y, al mismo tiempo, la capacidad de

trabajar en colaboración ha sido altamente provechosa para la comprensión de la estructura del texto argumentativo y su posterior aplicación práctica en los trabajos de los discentes. Como se ha indicado, el total de los trabajos observados es de 33 sobre un total de 50 matriculados en el curso académico 2021-22 en la asignatura de Lingua spagnola V, lo que equivale al 66% del alumnado en esta asignatura.

En todos los trabajos se cumplen los niveles requeridos para el nivel con respecto a la estructura básica del proceso prototípico argumentativo, pue en todas las producciones aparecen la cuestión polémica, la tesis, los argumentos a favor o en contra, la contraargumentación y la conclusión. Con respecto a la fuente aparece en el 18,2% de los textos (6) y la reserva en el 33,3% de los trabajos con 11 casos. La regla general aparece en el 39,4% de los textos.

En el 54,5% de los textos aparece una contraargumentación lo que corresponde a 18 textos.

En la tabla 2 se especifican todos los datos

Tabla 1.

Resultados del análisis del Proceso prototípico

Proceso prototípico	Textos	Recurrencias	Porcentaje
Cuestión polémica	33	33	100%
Regla general	33	33	100%
Argumento	33	33	100%
Fuente	6	8	18,2
Contraargumentación	18	18	54,4%
Reserva	11	13	33,3%
Conclusión	33	33	100%

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los recursos para desarrollar la argumentación ha evidenciado que los discentes han sabido utilizar correctamente los elementos lingüísticos indicados en el PCIC para su nivel de lengua.

No consideraremos en esta parte del análisis la presentación de la cuestión polémica (que se plantea en el aducto que se les proporciona para elaborar su texto) ni la presentación de la tesis.

En la presentación de un argumento, como ya se ha indicado más arriba, aparecen en constataciones asertivas los verbos performativos: *asegurar*, *considerar*, *tomar en consideración* y *negar* con cuatro recurrencias cada uno. Para introducir un segundo argumento los discentes utilizan en 6 ocasiones la expresión *Por otro lado*.

Para presentar una contraargumentación encontramos las expresiones: *si bien es cierto* (14 recurrencias), *es inevitable*, *no obstante* y *es indiscutible* (1 recurrencia cada una) que indican acuerdo parcial y van seguidas por el contraargumento.

En la presentación de una regla general aparecen el focalizador *con respecto a* con función de tematizador. *Todo* con valor generalizador aparece en 6 ocasiones.

En la presentación de una reserva aparecen los siguientes indicadores de restricción sobre la información anterior: *aunque* (18 recurrencias) y *a no ser que* (1 recurrencia).

No hay casos de ejemplificación, pero observamos la introducción de citas con el verbo *señalar* (2 recurrencias), la indicación del nombre propio (4 recurrencias) precedido en dos ocasiones por *según*.

En referencia a los recursos lingüísticos, destacamos la atenuación del papel del hablante con el uso del plural inclusivo, que aparece en 25 textos.

Todos estos resultados se ilustran en la tabla 3, en la que se han considerado los diferentes recursos con un valor del 100% y a las recurrencias de los elementos que aparecen para introducirlos con el valor correspondiente.

Tabla 3.

Resultados del análisis de los recursos para desarrollar la argumentación

Recursos para desarrollar la argumentación	Recurrencias	Porcentaje
Presentación de un argumento	22	100%
Asegurar	4	18,18
Considerar	4	18,18
Tomar en consideración	4	18,18
Negar	4	18,18
Por otro lado	6	27,28
Presentar un contraargumento	17	100%
Si bien es cierto	14	82,5
Es inevitable	1	5,88
No obstante	1	5,88
Es cierto	1	5,88
Presentación de una regla general	2	100%
Con respecto a	2	100%
Todo con valor generalizador	6	100%
Presentación de una reserva	19	100%
Aunque	18	94,74
A no ser que	1	5,26
Introducción de citas	8	100%
Señalar	2	25%
Nombre propio	4	50%
Según	2	25%
Ordenadores de la información	21	100%
En conclusión	19	90,5%
Antes que nada	2	9,5%
Atenuación del papel del hablante	25 textos	75.75%

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

Nuestro propósito a la hora de emprender esta investigación era doble: por un lado, que los estudiantes de la Universidad de Salerno aprendiesen a argumentar y a planificar un texto argumentativo a partir de las indicaciones/instrucciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes y, por otro, queríamos comprobar la validez o ineficacia del mismo modelo una vez aplicado a contextos de enseñanza/aprendizaje como el nuestro. Una vez analizados los textos, podemos afirmar que los resultados son muy alentadores, ya que se desprende un buen nivel de comprensión de la estructura del texto argumentativo, así como una buena disposición en la estructuración y elaboración del mismo.

La argumentación es una actividad que las personas realizan cada día, es un tipo de discurso que producimos muy a menudo, incluso más veces en el mismo día; de ahí la importancia de que nuestros estudiantes aprendan a argumentar incluso en ELE. Aprender a argumentar significa aprender a analizar las situaciones, los datos y a buscar razones para mostrar un punto de vista, ofreciendo información detallada y defendiendo una

opinión y para ello es necesario desarrollar el pensamiento individual. Se trata, pues, de un procedimiento complejo; a través de este breve recorrido esperamos haber puesto de manifiesto que la enseñanza de la estructura argumentativa es algo complejo, pero que encuentra en el PCIC una guía válida tanto para los profesores como para los estudiantes. Los resultados, de hecho, nos llevan a afirmar que a pesar de algunas limitaciones (por ejemplo, la rigidez de las distintas fases prototípicas), las indicaciones del PCIC representan un instrumento útil que ayuda a los profesores en la enseñanza directa de la estructura argumentativa y estimula la reflexión metalingüística sobre las mismas. Se ha observado, de hecho, que en los 33 textos aparecen los componentes principales de la estructura prototípica propuestos por el PCIC (la cuestión polémica, la tesis, el argumento, la contraargumentación y la conclusión) así como muchos de los elementos lingüísticos señalados por el PCIC. Por lo tanto, hemos podido constatar que la didáctica planteada a través de documentos de trabajo reales ha incentivado la reflexión metalingüística y, al mismo tiempo el trabajo de intertextualidad que se ha realizado ha favorecido, gracias a la comparación de diferentes modelos, la comprensión de la estructura del texto argumentativo, como se ha demostrado en los textos analizados, en los que se ha observado que los alumnos han desarrollado criterios de pensamiento autónomo e individual.

El aprendizaje a distancia no se ha manifestado como un elemento disuasorio, al contrario, ha motivado a los alumnos a reflexionar y a hacerse responsables del propio aprendizaje.

Presentación del artículo: 30 de octubre de 2022

Fecha de aprobación: 1 de diciembre de 2022

Fecha de publicación: 31 de marzo de 2023

Minervini, R. y Martín Sánchez, M. T. (2023). La argumentación en el Plan Curricular del Instituto Cervantes: análisis de producciones escritas de estudiantes de ELE. <i>RED. Revista de Educación a Distancia</i> , 23(75). http://dx.doi.org/10.6018/red.544911

Financiación

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i “Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera” / ayuda PGC2018-101457-B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

Referencias

Adam, J. M. (1986). Orientation argumentative. Cohésion et progression du texte. *Cahiers de Linguistique Française*, 7, pp. 295-320.

Adam, J. M. (1992). *Les Textes: types et prototypes*. Nathan.

Álvarez, T. (2001). *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*. Octaedro.

- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Gredos.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective?*. De Boeck Supérieur.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Caro Valverde, M. T. (2015). El desarrollo dialógico de la argumentación informal en el comentario de textos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 436-451. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191COL9.pdf>
- Caro Valverde, M. T. y González García, M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Síntesis.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo Anaya. MCER en español. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Di Fabio, H. (2005). El critical thinking movement y la educación intelectual. *Estudios sobre Educación*, 9, 167-187.
- Doury, M. (2003). L'évaluation des arguments dans les discours ordinaires: le cas de l'accusation d'amalgame, *Langage et société* 105, 9-37; <https://doi.org/10.3917/lis.105.0009>
- Doury, M. y Plantin, C. (2016). Un enfoque lingüístico e interaccional de la argumentación. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 11-46.
- Eemeren, F. van, Grootendorst, R. y Kruiger, T. (1987). *Handbook of argumentation theory*. Foris.
- Eemeren, F. van y Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication and fallacies: a pragmatic-dialectical perspective*. Routledge.
- Eemeren, F. van, Grootendorst, R. y Schoecks Henkermans, F. (2002). *Argumentation. Analysis, Evaluation, Presentation*. IEA.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva.
- Leitão, S. (2007). *Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo*, Scielo (Brasil) [<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a13v20n3.pdf>]
- Maliandi, R. (1997). *Volver a la razón*. Biblos.
- Maliandi, R. (2006). *Ética: dilemas y convergencias*. Biblos.
- McPeck, J. (1990). *Teaching critical thinking*. Routledge.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2016). *Anger and Forgiveness: Resentment, Generosity, Justice*. Oxford University Press.

- Padilla, C. (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, 7-29; <http://doi.org/10.15366/ria2020.20.001>
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *Mini guía para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la Argumentación. La Nueva Retórica*. Gredos.
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation. Histoire, theories et perspectives*. PUF.
- Plantin, C. (2007). Argumentation Studies and Discourse Analysis. En: T. van Dijk (Ed.) *Discourse Studies, "Benchmark in Discourse Studies"* (Vol. IV, pp. 277-301). Sage Publications.
- Plantin, C. (2014). *Las buenas razones de las emociones*. Universidad Nacional de Moreno.
- Reygadas, P. (2015). *El arte de argumentar. Sentido, forma, diálogo y persuasión*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). L'argumentació a l'aula: entre el raonament científic i l'opinió social, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 58, 8-19.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of Argument*. C.U.P.
- Yama, H. (2018). Thinking and Reasoning across Cultures. En L. Ball and V. Thompson (eds.), *The Routledge International handbook of thinking and reasoning* (pp. 624-638). Routledge.

*El presente trabajo lo han realizado las autoras consensualmente y ambas se han ocupado de todas sus fases y partes, sin embargo, por las leyes de autoría italianas debemos especificar que Rosaria Minervini es autora de los puntos 1; 1.1; 2; 2.1: 3.2 y 5 y María Teresa Martín Sánchez es autora de los puntos 1.2; 1.3; 2.2; 3; 3.1 y 4.