

Didáctica de la argumentación para el nivel superior: sujetos, prácticas y teorías

Didactics of Argumentation for Higher Education: Subjects, Practices, and Theories

Didática da Argumentação para o Ensino Superior: Sujeitos, Práticas e Teorias

María Elena Molina¹

Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina
Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (CONICET), Argentina
E-mail: elena.molina@uns.edu.ar

Resumen: El artículo propone los fundamentos de una didáctica de la argumentación específica para el nivel superior, entendida como un campo orientado a enseñar esta práctica social del lenguaje en contextos universitarios. A partir de un estudio de casos múltiples en carreras de Letras y Biología de universidades públicas argentinas, se analizan prácticas de enseñanza que integran la escritura argumentativa como recurso epistémico y objeto de enseñanza. En Letras, la producción de ponencias académicas sitúa a los estudiantes como autores en su comunidad disciplinar; en Biología, las consignas promueven el razonamiento y la articulación de conceptos como forma de comprender la disciplina. El análisis identifica condiciones didácticas clave: diseño de consignas auténticas, intervenciones docentes dialógicas, construcción de medios cooperativos y retroalimentación formativa. Se plantea un continuum entre la argumentación como objeto y herramienta de enseñanza, subrayando su especificidad disciplinar, su integración curricular progresiva, la autenticidad de las tareas y la mediación dialógica. La investigación concluye que la enseñanza de la argumentación en la universidad requiere superar la “ilusión de a-didactismo” y asumirla como responsabilidad transversal, ética y epistémica para formar profesionales capaces de intervenir con fundamento en sus campos profesionales.

Palabras Clave: argumentación; educación superior; escritura académica; didáctica; prácticas docentes.

Abstract: This article outlines the foundations of a didactics of argumentation specific to higher education, understood as a field aimed at teaching this social language practice in university contexts. Based on a multiple-case study conducted in Literature and Biology degree programs at Argentine public universities, we analyze teaching practices that integrate argumentative writing as both an epistemic tool and an object of instruction. In Literature, the production of academic conference papers positions students as authors within their disciplinary community; in Biology,

¹ Doctora en Humanidades, Universidad Nacional de Tucumán; Especialista en Escritura y Alfabetización, Universidad Nacional de La Plata; Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue; Licenciada en Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Departamento de Humanidades (Universidad Nacional del Sur) y docente del Departamento de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Sur), Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1663-4652>.

task prompts foster reasoning and the articulation of concepts as a way of understanding the discipline. The analysis identifies key didactic conditions: the design of authentic tasks, dialogic teacher interventions, the construction of cooperative mediational means, and formative feedback. The study proposes a continuum between argumentation as an object and as a tool of teaching, highlighting its disciplinary specificity, its progressive curricular integration, the authenticity of tasks, and dialogic mediation. The research concludes that teaching argumentation at the university level requires overcoming the “illusion of a-didacticism” and assuming it as a transversal ethical and epistemic responsibility to educate professionals capable of intervening with well-founded arguments in their professional fields.

Key words: argumentation; higher education; academic writing; didactics; teaching practices.

Resumo: O artigo apresenta os fundamentos de uma didática da argumentação específica para o ensino superior, entendida como um campo voltado a ensinar essa prática social da linguagem em contextos universitários. A partir de um estudo de casos múltiplos em cursos de Letras e Biologia de universidades públicas argentinas, analisam-se práticas de ensino que integram a escrita argumentativa como ferramenta epistêmica e como objeto de ensino. Em Letras, a produção de comunicações acadêmicas posiciona os estudantes como autores em sua comunidade disciplinar; em Biologia, as propostas de atividades favorecem o raciocínio e a articulação de conceitos como forma de compreender a disciplina. A análise identifica condições didáticas centrais: elaboração de tarefas autênticas, intervenções docentes dialógicas, construção de meios cooperativos e devolutivas formativas. Propõe-se um continuum entre a argumentação como objeto e como ferramenta de ensino, destacando sua especificidade disciplinar, sua integração curricular progressiva, a autenticidade das tarefas e a mediação dialógica. A pesquisa conclui que o ensino da argumentação na universidade requer superar a “ilusão do a-didatismo” e assumi-lo como uma responsabilidade transversal, ética e epistêmica para formar profissionais capazes de intervir com fundamentação em seus campos de atuação.

Palavras-chave: argumentação; ensino superior; escrita acadêmica; didática; práticas docentes.

INTRODUCCIÓN

Este artículo delimita los componentes constitutivos de una didáctica de la argumentación propia del nivel superior, entendida como un campo disciplinar orientado a pensar las condiciones, finalidades y modos posibles de enseñar esta práctica social del lenguaje en un contexto educativo específico. A partir de un estudio de casos múltiples, el trabajo analiza prácticas de enseñanza que integran la escritura argumentativa en carreras universitarias de Letras y Biología, con el objetivo de identificar fundamentos y criterios para sustentar una didáctica de la argumentación para el nivel superior que reconozca tanto la centralidad de esta práctica en múltiples disciplinas como la necesidad

de su enseñanza sistemática y situada. Así, entendemos que es preciso demarcar esta didáctica específica, puesto que este nivel se caracteriza por una fuerte especialización de los saberes y una diversidad de trayectorias disciplinares y perfiles profesionales (Camilloni, 1995; Lucarelli, 2011), lo que plantea desafíos singulares para la enseñanza, en general, y para la enseñanza de la argumentación, en particular.

En línea con los desarrollos de Camilloni (1995), se parte del reconocimiento de que la didáctica en el nivel superior no puede ser pensada como una didáctica “pura”, homogénea ni universal, sino como una red compleja que articula contenidos disciplinares, propósitos de formación profesional y procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por contextos institucionales y culturales diversos. Camilloni (1995) destaca que la enseñanza universitaria ha estado históricamente atravesada por una *didáctica de sentido común*, sostenida en supuestos naturalizados: que enseñar en este nivel no requiere reflexión ni formación específica, que los estudiantes son responsables absolutos de su propio aprendizaje, y que el conocimiento disciplinar garantiza por sí solo la calidad de la docencia (según la máxima de que *quien sabe, sabe enseñar*). Ciertamente, estas concepciones invisibilizan las intervenciones didácticas necesarias para que los saberes especializados sean enseñables y apropiables por los estudiantes en proceso de formación.

Esta misma lógica atraviesa la enseñanza de la argumentación en el nivel superior, que con frecuencia no es concebida como un objeto de enseñanza explícito ni es reconocida como una práctica fundamental para la formación profesional. Se presupone que el estudiante universitario “ya sabe argumentar”, o que desarrollará esta capacidad por contacto con los discursos científico-académicos, sin necesidad de propuestas sistemáticas ni dispositivos específicos. Sin embargo, como práctica social del lenguaje, la argumentación no solo permite construir y validar conocimiento dentro de las disciplinas, sino que constituye un recurso central para participar en comunidades académicas y profesionales (Padilla, 2012). En este sentido, Padilla (2012) señala que la argumentación puede asumir un doble estatuto didáctico en la educación superior. Por un lado, puede constituirse en *objeto de enseñanza*, cuando las prácticas argumentativas se abordan explícitamente como contenido a aprender. Por otro lado, puede funcionar como

herramienta de enseñanza, cuando se utiliza como medio para promover la comprensión, problematización y construcción de conocimiento disciplinar. La enseñanza de la argumentación en el nivel superior, por tanto, no puede limitarse al entrenamiento formal ni al aprendizaje implícito, sino que requiere ser tematizada, acompañada, situada en tareas significativas y vinculada a los modos de producción de conocimiento propios de cada campo.

Desde esta perspectiva, el artículo se propone aportar fundamentos teóricos y elementos analíticos para pensar una didáctica de la argumentación que dialogue con las tradiciones disciplinares y profesionales del nivel superior y que recupere el carácter complejo, relacional y situado de la enseñanza universitaria. Se trata, en definitiva, de avanzar hacia una didáctica que no solo describa ni prescriba prácticas, sino que contribuya a comprenderlas y a transformarlas, reconociendo en la argumentación un saber transversal y un derecho formativo de los estudiantes universitarios.

En lo que sigue, el artículo se organiza en tres apartados. En el apartado (La enseñanza de la argumentación a lo largo de la escolaridad), se presenta el estado de la cuestión en relación con la enseñanza de la argumentación en los distintos niveles educativos y se aboga por el nivel superior universitario como un área de vacancia de estas sistematizaciones. En el apartado (Método), se detallan el enfoque y las decisiones metodológicas efectuadas y el sustento empírico que, en el apartado (Resultados y discusión), nos permite adentrarnos en la caracterización de los sujetos y prácticas que sostienen lo que entendemos como didáctica de la argumentación en el nivel superior. Finalmente, el artículo concluye explicitando los principales hallazgos, los principios estructurantes de esta didáctica y las limitaciones y las posibles líneas de acción a futuro para la configuración de este campo disciplinar como una didáctica específica.

LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN A LO LARGO DE LA ESCOLARIDAD

En los últimos años, la enseñanza de la argumentación ha sido de creciente interés en el campo de las teorías de la argumentación, en tanto práctica social clave para el aprendizaje, la participación democrática y la construcción colectiva del conocimiento. Numerosas investigaciones coinciden en destacar su complejidad multidimensional y su potencial formativo transversal. Así, las investigaciones enfatizan la relevancia de las dimensiones actitudinal (Paul; Elder, 2003), emocional (Plantín, 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 (Plantín, 2005; Reygadas, 2015; Yama, 2018), son indispensables para entender la complejidad de la argumentación y de su posible enseñanza y aprendizaje. No obstante, esta producción se ha concentrado mayoritariamente en los niveles primario y secundario, dejando aún abierta un área de vacancia importante: la conceptualización sistemática sobre cómo enseñar argumentación en el nivel superior, en particular, en el nivel superior universitario, a la luz de sus finalidades formativas, sus condiciones institucionales y la especificidad de sus saberes disciplinares.

Al respecto, Padilla (2020) señala cuatro obstáculos que enfrenta la enseñanza de la argumentación a lo largo de la escolaridad: (a) la escasa articulación entre los desarrollos teóricos sobre argumentación y las prácticas educativas; (b) una aplicación desigual de los modelos argumentativos, con predominio de enfoques retóricos y lógicos; (c) la baja presencia de perspectivas dialógicas y dialécticas más alineadas con una concepción colaborativa y epistémica del argumentar; y (d) la necesidad de incorporar dimensiones actitudinales, éticas y situadas para enriquecer la enseñanza de esta práctica social. La autora destaca que una enseñanza sistemática de la argumentación requiere abordar no solo habilidades cognitivas, sino también disposiciones intelectuales como la apertura a la diferencia, la empatía y el coraje intelectual. Asimismo, subraya el rol

docente como facilitador u obstaculizador de las posibilidades epistémicas del debate en el aula.

En un sentido complementario, Azevedo *et al.* (2023) entienden la argumentación como una práctica discursiva compleja y socialmente situada, que articula la construcción de conocimiento con la deliberación democrática. En el plano educativo, subrayan que su enseñanza enfrenta obstáculos persistentes, sobre todo en la enseñanza primaria brasileña: el escaso desarrollo curricular, la falta de formación docente específica, el peso de enfoques tradicionales centrados en la lógica formal o la persuasión, y la resistencia institucional al disenso. Frente a estos desafíos, los autores plantean la necesidad de una pedagogía dialógica, centrada en la controversia auténtica, el respeto por la pluralidad de voces y el diseño de situaciones de enseñanza sensibles a las trayectorias culturales de los estudiantes.

En líneas teóricas convergentes, desde este reconocimiento de la complejidad y multidimensionalidad de la argumentación, Grácio (2024) señala que enseñar a argumentar es invitar a la confrontación con la incerteza. Al respecto, reconoce que distinguir múltiples perspectivas a la hora de enseñar a argumentar permite mostrar que este es un fenómeno complejo, multidimensional y que puede ser abordado desde diferentes disciplinas. Es decir, que enseñar a describir y discernir argumentos es brindar a los argumentadores un medio crítico en esa confrontación con la incerteza. Esto posibilita ampliar sus horizontes intelectuales y profundizar una civilidad más atenta a las dimensiones axiológicas y éticas de la convivencia humana.

Sin embargo, en las preocupaciones sobre la enseñanza de la argumentación, persiste una orientación preferente hacia los niveles obligatorios del sistema educativo. La enseñanza de la argumentación en el nivel superior continúa siendo un área poco explorada desde el punto de vista didáctico. En el nivel superior, a pesar de la abundante literatura sobre los modos de argumentar en distintos campos del saber (Toulmin, Rieke y Janik, 1984; Golder, 1996; Jiménez Aleixandre y Erduran, 2007), escasean los trabajos que aborden cómo se enseña o se debería enseñar a argumentar en el contexto universitario.

En el plano internacional, los antecedentes vinculados con el nivel superior universitario y/o la argumentación en las disciplinas se agrupan en torno a tres grandes tradiciones: (a) los enfoques anglosajones como *Writing Across the Curriculum*, *Academic Literacies* y *Writing to Learn* (Bazerman et al., 2005; McLeod y Maimon, 2000; Lea y Street, 1998), que ponen el foco en las prácticas de escritura académica como formas de acceso a las comunidades discursivas disciplinares y, en ellas, la argumentación juega un papel clave como eje vertebrador de los diferentes géneros científico-académicos; (b) los desarrollos de la teoría de la argumentación (Toulmin, 2003; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; van Eemeren y Grootendorst, 2004), que entienden la argumentación como una práctica racional, situada y dialógica; y (c) los trabajos francófonos, como los compilados por Buty y Plantin (2008), que analizan la función epistémica de la argumentación en la enseñanza de las ciencias, aunque sin centrarse en su enseñanza sistemática en el nivel superior.

Sobre esta cuestión, Andrews (2009) enfatiza que la argumentación constituye una práctica discursiva esencial en la educación superior, tanto para la producción como para la evaluación del conocimiento en todas las áreas disciplinares. Sostiene que, a pesar de su centralidad, esta no suele enseñarse de forma explícita ni sistemática, lo que genera brechas significativas en la formación académica de los estudiantes. Andrews (2009) propone una integración entre teorías clásicas de la argumentación (lógica, retórica y dialéctica) y prácticas pedagógicas contemporáneas, que incluya tareas auténticas, el uso de diversos formatos comunicativos (digital y multimodal) y la enseñanza deliberada de las estructuras y funciones del discurso argumentativo. En este sentido, su trabajo aboga —sin delimitarla— por una didáctica específica de la argumentación en el nivel superior, que reconozca las particularidades del discurso académico y prepare a los estudiantes tanto para la participación en sus comunidades disciplinares como para el ejercicio ciudadano.

En el contexto latinoamericano, y particularmente en Argentina, esta vacancia también ha sido advertida por Carlino (2005, 2013), quien ha mostrado cómo las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior suelen quedar naturalizadas, sin enseñanza

explícita, bajo el supuesto de que los estudiantes ya dominan las formas discursivas propias de cada disciplina. Aunque sus estudios se centran en la alfabetización académica escrita, sus aportes permiten comprender cómo determinadas prácticas discursivas universitarias tienden a considerarse saberes ya adquiridos, lo que oculta la necesidad de su enseñanza. Esta problemática resulta especialmente relevante para pensar la enseñanza de la argumentación en la universidad. En sintonía con estos planteos, Molina y Padilla (2018) subrayan que la enseñanza de la argumentación en la universidad requiere partir de una reflexión sobre el discurso académico como una construcción social y situada, que no debe considerarse neutra ni homogénea, y que demanda una alfabetización avanzada orientada a la producción de conocimiento: la argumentación precisa entenderse simultáneamente como estrategia de enseñanza y objeto de conocimiento en el nivel superior.

En este sentido, entendemos que la enseñanza de la argumentación en la universidad suele estar atravesada por una “ilusión de a-didactismo” (Camilloni, 1995), que supone que los estudiantes ya saben argumentar por su condición de adultos, o que desarrollarán esa capacidad simplemente por exposición al discurso académico. Esta concepción naturalizada invisibiliza la exigencia de diseñar dispositivos específicos para enseñar a argumentar y desconoce el carácter formativo y situado de esta práctica. En contraposición, proponemos avanzar hacia una didáctica de la argumentación propia del nivel superior, que reconozca sus dimensiones epistémicas, retóricas y dialógicas, y que asuma la responsabilidad de formar sujetos capaces de intervenir con fundamento en los debates propios del campo académico y profesional al que se integran.

MÉTODO

El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo-interpretativo, centrado en la comprensión de las prácticas de enseñanza que promueven el uso de la escritura argumentativa como herramienta epistémica y objeto de enseñanza en la educación

superior. Se adoptó un diseño metodológico de estudio de casos múltiples (Creswell, 2007), desde una perspectiva didáctica naturalista, es decir, sin intervenir en las aulas observadas, con el propósito de reconstruir y analizar el entramado de interacciones y decisiones pedagógicas en situaciones reales de enseñanza (Artigue, 1990; Rickenmann, 2006).

En relación con los criterios de selección y caracterización de los casos, se analizaron dos cursos introductorios de primer año pertenecientes a carreras universitarias de Letras y Biología, dictados en universidades nacionales públicas argentinas. La elección de estos casos respondió a dos criterios principales: por un lado, se buscó incorporar diversidad disciplinar, en el marco de la hipótesis de las “dos culturas” (Snow, 1959; Toulmin, 2001), a fin de explorar las especificidades retóricas y epistémicas del escribir y argumentar en campos del conocimiento con tradiciones distintas. Por otro lado, se seleccionaron cursos que contaban con propuestas didácticas innovadoras y explícitamente orientadas a integrar la escritura argumentativa como práctica sustantiva del trabajo en clase y como vía para el aprendizaje de contenidos disciplinares.

El caso Letras corresponde a una asignatura de carácter introductorio en una carrera universitaria del área de Humanidades, dictada en una universidad nacional del noroeste argentino. Este caso fue seleccionado por su propuesta explícita de enseñanza de la escritura argumentativa como objeto de conocimiento y como herramienta para aprender contenidos disciplinares, promoviendo la producción de textos argumentativos complejos, como ponencias y ensayos, que requieren toma de postura, articulación teórica y compromiso con el lector. Las docentes responsables organizan sus prácticas de enseñanza a partir de consignas secuenciadas, que orientan al estudiante en la apropiación gradual de los géneros del campo. El trabajo en clase se apoya en modalidades tanto individuales como grupales y colectivas, que incluyen tutorías, reescrituras y espacios de discusión crítica. A su vez, las intervenciones docentes se caracterizan por un enfoque dialógico, en el que se busca orientar sin prescribir, promover la autoría y la autonomía de los estudiantes.

El caso Biología se desarrolla en una carrera universitaria del área de las Ciencias Naturales, específicamente en una asignatura introductoria dictada en una de las principales universidades públicas argentinas. Este caso fue seleccionado por su apuesta didáctica poco habitual en el campo de las ciencias: incorporar la escritura argumentativa como medio para aprender biología y desarrollar pensamiento complejo. A diferencia del enfoque más tradicional de la enseñanza en ciencias, centrado en la transmisión y reproducción de contenidos, esta cátedra propone consignas escritas que invitan a los estudiantes a analizar fenómenos, tomar decisiones, justificar posturas y articular múltiples conceptos disciplinares. El trabajo con la escritura se organiza en diversas modalidades (individual, en pequeños grupos y plenarios), y se complementa con correcciones docentes, instancias de lectura crítica y momentos de intercambio oral en torno a las producciones. Las consignas, en su mayoría contextualizadas en situaciones reales o simuladas, buscan estimular el razonamiento multicausal y el uso preciso del lenguaje científico. Las intervenciones docentes, si bien orientadas a la validación del conocimiento científico, abren espacios para la problematización y la revisión argumentativa.

El corpus empírico estuvo conformado por tres tipos de fuentes: (a) registros de clase a partir de observaciones no participantes, centrados en las consignas y las intervenciones docentes; (b) entrevistas semi-estructuradas a estudiantes (10 estudiantes de Letras y 15 de Biología), orientadas a recuperar sus perspectivas sobre las prácticas de escritura y argumentación, el acompañamiento docente y las formas de apropiación de los contenidos; y (c) documentos áulicos que incluyeron consignas, textos producidos por los estudiantes (trabajos prácticos, parciales, ponencias), así como devoluciones escritas realizadas por los docentes. En este artículo, retomamos particularmente estas dos últimas fuentes de datos.

El análisis de los datos combinó estrategias de codificación y contextualización (Maxwell y Miller, 2008), a fin de identificar relaciones de contigüidad y de similitud dentro y entre los casos. Este análisis se apoyó en un marco teórico compuesto por tres perspectivas: (a) las teorías de la argumentación en sus vertientes lógica, retórica y

dialéctica (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1989; Toulmin, 2003; van Eemeren; Grootendorst, 1984), que permitieron analizar las funciones del discurso argumentativo en los textos producidos; (b) la teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 2007), que facilitó la exploración de los medios, consignas y contratos didácticos en juego; y (c) la teoría de la acción conjunta en didáctica (Sensevy; Mercier, 2007; Sensevy, 2011), útil para comprender la construcción colectiva de saberes en torno a la escritura y la argumentación. Con base en el análisis de los datos, se identificaron formas específicas en que la escritura argumentativa puede ser promovida como práctica epistémica situada, en diálogo con los saberes de cada campo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación permiten delimitar los componentes centrales de una didáctica que ponga el eje en la enseñanza de la argumentación en el nivel superior: los sujetos -docentes y estudiantes como argumentadores *profesionales*- y el objeto de conocimiento -argumentación como objeto y herramienta de enseñanza-. En los subtítulos, se caracterizan los sujetos y el objeto de esta didáctica. En las conclusiones, posteriormente, se intenta condensar los fundamentos y la proyección de la didáctica específica que nos ocupa.

Los sujetos: docentes y estudiantes como argumentadores *profesionales*

La consideración sobre los sujetos no puede escindirse de la interacción didáctica propiciada en estos casos. Al respecto, las consignas de escritura propuestas por los docentes en las asignaturas de Letras y Biología no sólo orientaron prácticas de producción textual, sino que activaron modificaciones profundas en el contrato didáctico y en el medio didáctico de las aulas analizadas. Desde el marco teórico de la teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 2007) y de la teoría de la acción conjunta en didáctica

(Sensevy, 2011), el contrato didáctico se concibe como un sistema de expectativas mutuas entre docentes y alumnos sobre qué, cómo y quién debe hacer qué en la clase, y el medio didáctico como el conjunto de artefactos, textos y condiciones que median la relación entre los sujetos y los saberes. Estos elementos no son neutros ni estáticos: se modifican cuando cambian las prácticas de enseñanza.

En Letras, las consignas promovieron la escritura de una *ponencia* a ser presentada en unas jornadas académicas auténticas. Este tipo de consigna implicó una transposición didáctica de una práctica social de escritura académica, lo que transformó el medio didáctico: se introdujeron géneros, tiempos y modos de circulación del discurso propios del campo disciplinar (Molina, 2018). Esta operación llevó a que los estudiantes asumieran un rol de “estudiantes-autores”, ya que se esperó de ellos una toma de posición, la articulación de múltiples fuentes y una forma de decir situada y argumentativa. Siguiendo a Ivanič (1998), ser autores, para los alumnos de Letras, implicó ejercer el derecho y la prerrogativa de elegir el contenido y el estilo de sus ponencias, de interaccionar con una audiencia auténtica. Esta propuesta generó una “asimetría simétrica” del contrato: si bien el docente siguió evaluando, hubo una redistribución parcial del poder epistémico, ya que los estudiantes se vieron interpelados como productores legítimos de conocimiento. Este contrato no se rompió, sino que se renegoció. La consigna exigió autonomía, pero también garantizó un acompañamiento tutorial que se inscribió en un medio didáctico cooperativo y dialógico.

En Biología, por su parte, aunque no se propuso una práctica de escritura disciplinar institucionalizada como la ponencia, las consignas plantearon tareas de reorganización, explicación y uso de conceptos. El medio didáctico se transformó al exigir escritura como forma de razonamiento disciplinar, no como respuesta breve ni reproducción literal. Las consignas buscaron que los estudiantes justificasen, relacionaran y transfiriesen los conocimientos trabajados, dando lugar al rol de “estudiantes-razonadores”. Este desplazamiento del contrato puede describirse mediante la noción de *ostranénie* (desfamiliarización): se rompieron las expectativas tradicionales del aula universitaria, donde la escritura suele estar asociada a la evaluación y a la reproducción

de contenidos, y se introdujo una lógica más reflexiva y procesual. Los estudiantes ya no escribieron únicamente para ser evaluados, sino para pensar con los conceptos. El medio se redefinió al incluir tareas que distribuyeron el trabajo epistémico, y el contrato se reconfiguró para admitir la intervención activa de los estudiantes en la construcción del saber. Ser razonadores, para los estudiantes de Biología, se vinculó con la necesidad de utilizar los conceptos en estudio y de hacerlo, precisamente, a partir del ejercicio de prácticas de escritura, de emplear la escritura como un mecanismo de pensamiento y no meramente de transmisión (Wells, 2001).

En ambos casos, las consignas no fueron instrumentos neutros: operaron como condiciones didácticas centrales que posibilitaron o restringieron determinadas formas de participación. Su diseño y su implementación marcaron las coordenadas del contrato y del medio, y habilitaron a los estudiantes a ocupar roles epistémicos diferenciados que excedieron el lugar del simple “aprendiz” o “receptor”. Estos se transformaron en autores (Letras) y en razonadores (Biología). La Tabla 1 condensa algunos ejemplos y su función en la enseñanza.

Tabla 1 - Fragmentos de consignas y función didáctica en los casos de Letras y Biología

Caso	Fragmento de consigna	Función didáctica
Letras	“(…) Redactar una ponencia que será presentada en la jornada interna de la cátedra. El trabajo debe articular al menos dos autores de la bibliografía obligatoria y plantear una perspectiva propia sobre uno de los ejes trabajados en clase (…)”.	<i>Transposición didáctica de una práctica de escritura disciplinar. Sitúa a los estudiantes como autores. Ingreso al campo académico.</i>
	“(…) Se espera que la ponencia no sea meramente expositiva, sino que contenga una tesis argumentada, una organización coherente y un uso pertinente del material teórico (…)”.	<i>Interpela la voz del estudiante como epistémicamente legítima. Promueve escritura reflexiva.</i>
Biología	“A partir de la clase teórica y de la lectura del texto, explicar con tus palabras cómo se relacionan los conceptos de metabolismo, enzima y energía. Fundamentá tu respuesta”.	<i>Obliga a reorganizar el saber. El estudiante razona con los conceptos y escribe para comprender.</i>

	<p>“(…) ¿Cómo explicarías el proceso de fotosíntesis a un compañero que no asistió a clase? Utilizá los conceptos trabajados y justificá tus elecciones”.</p>	<p><i>Introduce audiencia concreta y contexto de uso. Posiciona al estudiante como transmisor y mediador.</i></p>
--	---	---

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en la Tabla 1, en relación con las consignas de escritura argumentativa, en ambos casos estas consignas adquieren matices diferenciados. En Letras, la consigna de escritura central se vincula con la necesidad de transponer una práctica social de escritura disciplinar. Los estudiantes deben elaborar una ponencia con la guía de sus docentes-tutores y argumentar, en este caso, se refiere a la necesidad de construir una hipótesis novedosa en relación con un género discursivo particular, vincular el saber propio con el ajeno, relacionar y justificar los resultados de la indagación. En Biología, por su parte, las consignas de escritura piden a los estudiantes, preeminentemente, relacionar y justificar los conceptos en estudio. Estas acciones docentes se vinculan con el trabajo epistémico que están buscando propiciar en sus estudiantes (Molina; Padilla, 2018): para enseñar a argumentar deviene necesario posicionar a los estudiantes en instancias de autoría y construcción argumentativa (Molina; Carlino, 2019).

La argumentación como objeto de enseñanza: el continuum herramienta-objeto

Otro hallazgo de esta investigación es la identificación de un *continuum* entre la argumentación como medio para construir conocimiento y objeto de enseñanza. Esta doble dimensión se actualiza en propuestas didácticas que no se limitan a exigir textos argumentativos como productos evaluativos, sino que los conciben como espacios para pensar, reelaborar y aprender contenidos desde las formas propias del decir disciplinar (Bazerman, 2010; Carlino, 2013). En el caso de Letras, la argumentación se trabajó como una práctica disciplinar auténtica —la escritura de una ponencia— y se priorizó su

transposición didáctica al aula para ser ejercida en condiciones semejantes a las de una comunidad académica. En Biología, en cambio, la argumentación no se formalizó como género disciplinar, pero se trabajó como escritura justificativa y razonadora. La transposición didáctica, en ambos casos, permitió convertir prácticas sociales de referencia (académicas o de fundamentación) en objetos de enseñanza. Esto transformó las condiciones de producción, los roles epistémicos de los estudiantes y el sentido de la escritura en las disciplinas. La Tabla 2 sintetiza esta doble dimensión de la práctica social de la argumentación.

Tabla 2 - Argumentación como práctica social: objeto y herramienta

Caso	Argumentación como práctica social	Objeto de enseñanza	Herramienta de enseñanza
Letras	<i>Escritura de ponencias:</i> práctica auténtica de comunicación en la comunidad académica. Se escribe para otros, con tesis, problema, fuentes y exposición pública.	<i>Género ponencia:</i> caracterización teórica del género, escritura acompañada por tutorías, presentación en jornadas reales.	Permite apropiarse de los modos de hacer y pensar de la disciplina; promueve autoría, reflexión teórica, elección temática y pertenencia discursiva.
Biología	<i>Práctica justificativa y razonadora:</i> escribir para comprender, emplear conceptos, justificar y enseñar a otros. No hay un género específico académico.	Tareas de <i>explicación, uso y transferencia de conceptos</i> a situaciones nuevas; escritura como forma de organizar el pensamiento disciplinar.	Favorece el aprendizaje profundo de los contenidos mediante la escritura reflexiva; activa el rol de estudiante-razonador.

Fuente: Elaboración propia

En las entrevistas, los estudiantes de los cursos indagados reconocen las consignas que los desafían intelectualmente, que les permiten desplegar su autoría y repensar los contenidos estudiados. Valoran positivamente que los docentes les pidan escritos en los que no deben meramente parafrasear lo que leen y declaran que el aprender a pensar en los distintos campos de conocimiento exige ingresar en nuevas lógicas y modos de razonar disciplinares y que esto solo puede hacerse abordando los contenidos en estudio. La Tabla 3 resume los aspectos positivos y negativos que los estudiantes de Letras y de

Biología relacionan con las consignas de escritura argumentativa. En cada uno de estos aspectos, se detalla la frecuencia con la que han sido mencionados.

Tabla 3 - Perspectivas de estudiantes de Letras y Biología sobre consignas de escritura argumentativa

	Letras	Biología
Aspectos positivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexión teórica sobre la escritura (9/10 estudiantes) ● Participación en la comunidad disciplinar (10/10 estudiantes) ● Tutorías y acompañamiento docente (10/10 estudiantes) ● Libertad de elección temática (8/10 estudiantes) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Integración de los contenidos (14/15 estudiantes) ● Desarrollo del pensamiento multicausal (13/15 estudiantes) ● Estudio para el parcial (15/15 estudiantes) ● Apropiación y uso de los conceptos (13/15 estudiantes)
Aspectos negativos	<ul style="list-style-type: none"> ● Demasiadas pausas y correcciones (5/10 estudiantes) ● Poco tiempo de exposición (7/10 estudiantes) ● Dificultad en el trabajo grupal (6/10) ● Falta de instancias de oralidad previa (4/10) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dificultad de las tareas (7/15 estudiantes) ● Demasiadas tareas y exámenes extensos (11/15 estudiantes) ● Clases centradas en las tareas escritas (9/15 estudiantes) ● Falta de respuestas directas de las docentes en correcciones (5/15 estudiantes)

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes de Letras valoran especialmente que las consignas de escritura argumentativa les permitan reflexionar sobre la escritura, participar en la comunidad disciplinar y ejercer una autoría efectiva en la elaboración de una ponencia. Destacan también el acompañamiento sistemático de las tutoras y la posibilidad de elegir libremente los temas de investigación. Si bien mencionan dificultades vinculadas con el proceso de producción —como la cantidad de pautas y correcciones, el escaso tiempo de exposición o los desafíos del trabajo grupal—, estas apreciaciones negativas aparecen con menor frecuencia y se explican más por las condiciones de trabajo que por la consigna en sí. En conjunto, los estudiantes reconocen que este tipo de tareas los aproxima a modos de pensar y escribir propios del ámbito universitario.

En el caso de Biología, los estudiantes resaltan el sentido que adquiere la escritura en su formación: escribir los ayuda a estudiar, comprender y vincular los contenidos con

las prácticas de enseñanza. Aunque señalan aspectos negativos —como la dificultad de las consignas o el tiempo que ocupan en clase—, estos pesan menos que los positivos. Un punto llamativo es la percepción ambivalente sobre la reticencia didáctica (Sensevy; Quilio, 2002; Sensevy, 2011): para algunos, promueve el diálogo y la búsqueda autónoma, mientras que para otros resulta un obstáculo porque las docentes no brindan “las respuestas correctas” de manera directa.

En ambos casos, las tareas de escritura con consignas de autoría, justificación y construcción de un punto de vista personal impulsan a los estudiantes a organizar su actividad y sus metas comunicativas (Bazerman, 1981, 1988; Swales, 1998), al tiempo que aprenden los contenidos disciplinares (Carter; Ferzli; Wieber, 2007; Chmarkh, 2021). Asimismo, permiten aprovechar las potencialidades epistémicas de la escritura y la argumentación (Carlino, 2005; Leitão, 2000) y favorecen la participación legítima en las prácticas del campo, en línea con la idea de comprender metas y modos de resolución propios de un dominio (Toulmin, 2001). En Letras, esta exigencia adquiere especial relevancia por la elaboración de una ponencia original; en Biología, por su integración a las prácticas de enseñanza. En ambos casos, los estudiantes reconocen que estas consignas los ayudan a aprender y a pensar disciplinariamente.

En suma, los estudiantes de los casos estudiados reconocen el hecho de que escribir argumentativamente en sus disciplinas, y (lo más importante) aprender a hacerlo, conlleva particularidades propias de sus campos de conocimiento (Toulmin, Rieke; Janik, 1984; Toulmin, 2003) y que estas especificidades solo se aprenden si se les proponen actividades en las que puedan desplegar su razonamiento propio, reconstruir y problematizar los conocimientos que están siendo enseñados y aprendidos.

CONCLUSIONES: HACIA UNA DIDÁCTICA SITUADA, DIALÓGICA Y EPISTÉMICA DE LA ARGUMENTACIÓN EN EL NIVEL SUPERIOR

Los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que es posible —y necesario— avanzar hacia la configuración de una didáctica de la argumentación para el nivel superior que sea específica, situada y comprometida con la formación de estudiantes como participantes activos en sus comunidades disciplinares y profesionales. Esta didáctica no puede ser entendida como una aplicación técnica de modelos argumentativos formales, ni como un apéndice accesorio a las disciplinas, sino como un campo de reflexión y acción que articula los saberes del lenguaje, las epistemologías disciplinares y las prácticas de enseñanza. El análisis de los casos de Letras y Biología permite comenzar a delinear los componentes fundamentales de esta didáctica.

En este sentido, una didáctica de la argumentación para el nivel superior precisa reconocer la heterogeneidad disciplinar y propiciar prácticas que posibiliten a los estudiantes transitar desde un lugar de reproductores a uno de participantes activos en sus comunidades de conocimiento. En Letras, esto implicó el desarrollo de prácticas de autoría genuinas, con estudiantes que escribieron para ser leídos y escuchados en espacios académicos reales, mientras que en Biología se promovió la escritura como modo de razonar y articular conceptos, como un instrumento para el pensamiento disciplinar. Estos dos modelos, con sus diferencias, coinciden en un aspecto central: la argumentación se enseña cuando se la convierte en parte sustantiva del hacer en el aula, no como un contenido teórico y formal sino como una práctica social y epistémica anclada en tareas genuinas y en la interacción con otros.

Además, los resultados permiten identificar una serie de condiciones didácticas que favorecen la enseñanza de la argumentación en el nivel superior universitario: (1) el *diseño de consignas auténticas*, que convoquen a resolver problemas reales del campo de estudio; (2) la presencia de *intervenciones docentes dialógicas*, que guíen sin imponer e impulsen a los estudiantes a explicitar, justificar y reformular sus ideas; (3) la *construcción de un medio didáctico cooperativo*, donde la escritura sea parte de un

proceso colectivo de construcción de saberes; y (4) la generación de *instancias de retroalimentación oportuna*, que no se limiten a la corrección evaluativa, sino que propicien el desarrollo de prácticas argumentativas a lo largo del tiempo.

En cuanto al rol docente, la figura que emerge no es la de un mero transmisor de contenidos ni la de un evaluador distante, sino la de un mediador epistemológico, que diseña situaciones, promueve la reflexión y habilita la circulación de voces en el aula. Los estudiantes, por su parte, no son tratados como sujetos que “ya deberían saber argumentar” por su condición de adultos, sino como partícipes legítimos de una práctica compleja, anclada en las profesiones para las que están formándose, que requiere aprendizaje guiado y progresivo. Esta reconceptualización del contrato didáctico redefine las posiciones tradicionales y habilita una pedagogía de la argumentación centrada en la comprensión, la apropiación y la participación crítica.

Otro eje sobre el que esta investigación pone énfasis radica en el hecho de que una didáctica de la argumentación para el nivel superior no puede escindirse del proyecto formativo más amplio de la educación universitaria: formar profesionales capaces de intervenir con fundamento, de dialogar en contextos de incertidumbre y de construir conocimiento de manera colaborativa. Por ello, la argumentación necesita trabajarse como una práctica integral que atraviesa los planes de estudio, los géneros académicos y las prácticas de evaluación. Su enseñanza no es un complemento ni un añadido, sino una responsabilidad ética y epistémica que interpela a todas las disciplinas y a todos los docentes universitarios

En este marco, proponemos una didáctica de la argumentación para el nivel superior que se fundamente en, al menos, cuatro principios estructurantes:

1. *Principio de especificidad disciplinar y perfil profesional*: la argumentación no es un saber general ni neutro, sino una práctica discursiva que adquiere formas distintas según los modos de producción de conocimiento de cada campo. Argumentar en Letras no implica las mismas operaciones que argumentar en Biología. Una didáctica situada requiere partir del reconocimiento de los géneros,

las normas epistémicas y las retóricas propias de cada disciplina, así como del análisis de las tareas cognitivas y comunicativas que estas prácticas suponen.

2. *Principio de integración curricular progresiva y transversal*: la enseñanza de la argumentación no puede limitarse a una materia aislada ni a un momento puntual del recorrido formativo. Demanda una presencia transversal y continua, que permita el desarrollo progresivo de prácticas argumentativas cada vez más complejas. Esto implica revisar los diseños curriculares, articular asignaturas y establecer trayectorias de lectura, escritura y oralidad orientadas a la participación epistemológica en la cultura académica.
3. *Principio de problematización y autenticidad*: aprender a argumentar en el nivel superior requiere confrontarse con problemas reales, controversias significativas y audiencias genuinas. Las tareas necesitan propiciar la toma de decisiones, la elaboración de juicios y la producción de discursos orientados a transformar el entorno. La autenticidad de las situaciones —como escribir ponencias, resolver dilemas o justificar posiciones ante pares— otorga sentido a la argumentación y la vincula con las prácticas sociales del conocimiento propias del campo científico-académico y profesional.
4. *Principio de mediación dialógica y formativa*: las intervenciones docentes son clave para transformar la argumentación en objeto de enseñanza. Esto exige que el docente asuma un rol activo de mediación, diseño y evaluación, desplegando estrategias como la retroalimentación formativa, la tutoría personalizada, el uso de rúbricas y el planteamiento de preguntas auténticas. En esta lógica, se redefine el contrato didáctico tradicional y se promueve un medio de aprendizaje colaborativo, donde estudiantes y docentes construyen juntos el saber.

Estos principios fueron evidenciados en los casos analizados. En Letras, la escritura de ponencias permitió a los estudiantes experimentar la argumentación como una práctica de autoría, en un entorno que combinó acompañamiento docente, reflexión metalingüística y participación en eventos científicos reales. En Biología, en cambio, la escritura argumentativa fue trabajada como un instrumento de razonamiento, articulada

con el uso de conceptos y con tareas que exigieron relacionar, explicar y justificar desde la lógica del campo. Ambos casos mostraron que la enseñanza de la argumentación puede habilitar un reposicionamiento epistémico de los estudiantes: de receptores pasivos a interlocutores legítimos, capaces de producir conocimiento y de sostener sus ideas con fundamentos.

En este sentido, la didáctica de la argumentación se proyecta como un campo conceptual y profesional que integra múltiples dimensiones, entre ellas: la lingüística, la epistemológica, la pedagógica, la didáctica y la ética. Enseñar a argumentar no es solo enseñar a “defender una postura” o “convencer a otros”, sino promover un modo de estar en el mundo: abierto a la duda, dispuesto al diálogo, comprometido con la verdad y respetuoso de la diferencia (Gracio, 2024). Es formar sujetos críticos, capaces de intervenir en debates complejos con responsabilidad y fundamento.

A la luz de estas reflexiones, resulta imprescindible subrayar que la consolidación de una didáctica de la argumentación para el nivel superior requiere también una política formativa institucional, que incluya la formación docente continua, el desarrollo de espacios interdisciplinarios para la reflexión pedagógica y la generación de materiales, dispositivos y marcos evaluativos coherentes con esta perspectiva. De lo contrario, el riesgo es que la argumentación siga siendo una expectativa implícita, una “capacidad deseada” que no se enseña, que no se modeliza y que, por tanto, profundiza las desigualdades en el acceso al conocimiento. Una didáctica situada de la argumentación en la universidad no sólo constituye una respuesta a un problema educativo persistente (la formación crítica de profesionales en distintos campos de conocimiento), sino también una apuesta ética y política por democratizar el acceso a las prácticas que estructuran el conocimiento específico de dichos campos. En efecto, enseñar a argumentar en la universidad implica formar especialistas idóneos para producir conocimiento en sus disciplinas, pero también (y sobre todo) sujetos capaces de intervenir críticamente en los debates académicos y sociales que atraviesan la vida democrática.

REFERENCIAS

- ANDREWS, R. **Argumentation in higher education**: Improving practice through theory and research. Routledge, 2009.
- ARTIGUE, M. Ingénierie didactique. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, v. 9, n. 3, p. 283-307, 1990.
- AZEVEDO, I. C. M. *et al.* **Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica**: fundamentos teórico-práticos. Ponte Editores, 2023.
- BAZERMAN, C. What written knowledge does: three examples of academic discourse. **Philosophy of the Social Sciences**, v. 11, n. 3, p. 361-388, 1981.
- BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge**: The genre and activity of the experimental article in science. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.
- BAZERMAN, C. **The Informed Writer**: Using Sources in the Disciplines. Forth Collins, CO: The WAC Clearinghouse, 2010.
- BAZERMAN, C. *et al.* **Reference guide to writing across the curriculum**. Parlor Press, 2005.
- BROUSSEAU, G. **Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.
- BUTY, C.; PLANTIN, C. **Argumenter en classe de sciences**: du débat à l'apprentissage. Lyon: INRP, 2008.
- CAMILLONI, A. Reflexiones para la construcción de una didáctica para la Educación Superior. *In: Primeras Jornadas Trasandinas de Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria*. Universidad Católica de Valparaíso, 1995. p. 1-9.
- CARLINO, P. **Escribir, leer y aprender en la universidad**: Una introducción a la alfabetización académica. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- CARLINO, P. Alfabetización académica diez años después: nuevos debates y desafíos. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 18, n. 58, p. 355-381, 2013.
- CARTER, M.; FERZLI, M.; WIEBE, E. N. Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines. **Journal of Business and Technical Communication**, v. 21, n. 3, p. 278-302, 2007.

CHMARKH, M. 'Writing to learn' research: A synthesis of empirical studies (2004-2019). **European Journal of Educational Research**, v. 10, n. 1, p. 85-96, 2021. DOI: 10.12973/eu-jer.10.1.85.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry & research design**: Choosing among five approaches. 2. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2007.

DI FABIO, H. El enfoque comunicativo de la argumentación. **Anales del Instituto de Lingüística**, v. 25, p. 55-66, 2005.

GOLDER, C. **Le développement des discours argumentatifs**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1996.

GRÁCIO, R. **Ensinar a argumentar ou convidar ao confronto com a incerteza**. Lisboa: Grácio Editores, 2024.

IVANIČ, R. **Writing and Identity**: The discursual construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P.; ERDURAN, S. **Argumentation in science education**: Perspectives from classroom-based research. Springer, 2007.

LEA, M.; STREET, B. Student writing in higher education: An academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LEITÃO, S. The Potential of Argument in Knowledge Building. **Human Development**, v. 6, p. 332-360, 2000.

LUCARELLI, E. ¿Didáctica universitaria: un asunto de interés para la universidad actual? **Perspectiva**, v. 29, n. 2, 2011.

MALIANDI, R. **Ética convergente**. Buenos Aires: Biblos, 1997.

MALIANDI, R. **La moralidad disidente**: Ética y argumentación. Rosario: Homo Sapiens, 2006.

MAXWELL, J.; MILLER, B. Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. In: LEAVY, P.; HESSE-BIBER, S. (eds.). **Handbook of emergent methods**. New York: Guilford Press, 2008. p. 85-106.

MCLEOD, S.; MAIMON, E. Clearing the air: WAC myths and realities. **College English**, v. 62, n. 5, p. 573-583, 2000.

MCPECK, J. **Teaching critical thinking**: Dialogue and dialectic. Routledge, 1990.

- MOLINA, M. E. Escritura, tiempo didáctico y producción de saberes en aulas universitarias. **Contextos de Educación**, v. 18, n. 24, p. 27–40, 2018.
- MOLINA, M. E.; PADILLA, C. Escribir y argumentar académicamente en Biología: ¿qué proponen hacer las consignas de los docentes? **Lenguaje**, v. 46, n. 2, 2018.
- MOLINA, M. E.; CARLINO, P. Writing as a way of participating in knowledge construction in two Argentine university classrooms. *In*: BAZERMAN, C. et al. (eds.). **Knowing Writing: Writing Research across Borders**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2019. p. 237–256.
- NUSSBAUM, M. **La educación y las humanidades en un mundo global**. Buenos Aires: Katz Editores, 2016.
- NUSSBAUM, M. **Upheavals of thought**: The intelligence of emotions. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- PADILLA, C. Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n. 10, p. 31–57, 2012. DOI: 10.11144/Javeriana.m5-10.eaat.
- PADILLA, C. Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. **Revista Iberoamericana de Argumentación**, n. 20, p. 7-29, 2020. DOI: 10.15366/ria2020.20.001.
- PAUL, R.; ELDER, L. **Critical thinking**: Tools for taking charge of your learning and your life. Pearson, 2003.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de la argumentación**: La nueva retórica. Madrid: Gredos, 1989. (Obra original publicada en 1958).
- PLANTIN, C. **Las buenas razones de las emociones**. Moreno: Universidad Nacional de Moreno, 2014.
- PLANTIN, C. **L'argumentation**: Histoire, théories, perspectives. Paris: Presses Universitaires de France, 2005.
- REYGADAS, P. **El arte de argumentar**: Sentido, forma, diálogo y persuasión. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2015.
- RICKENMANN, R. Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. En: CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN, EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE, 1., Medellín, 2006. **Anales [...]**. Medellín: Universidad de Antioquia, 2006.

SENSEVY, G. **Le sens du savoir**: éléments pour une teoría de l'action conjointe en didactique. Bruxelles: Éditions de Boeck, 2011.

SENSEVY, G.; MERCIER, A. (eds.). **Agir ensemble**: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2007.

SENSEVY, G.; QUILIO, S. Les discours du professeur: Vers une pragmatique didáctica. **Revue française de pédagogie**, n. 141, p. 47-56, 2002.

SNOW, C. P.; COLLINI, S. **The Two Cultures**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012 [1959].

SWALES, J. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TOULMIN, S. E. **Return to reason**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.

TOULMIN, S. E. **The uses of argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003 [1958].

TOULMIN, S.; RIEKE, R.; JANIK, A. **An introduction to reasoning**. New York: Macmillan, 1984.

VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R. **A systematic theory of argumentation**: The pragma-dialectical approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

WELLS, G. **Dialogic Inquiry**: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education. New York: Cambridge University Press, 2001.

YAMA, L. Argumentación intercultural y educación. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 48, n. 1, p. 99–116, 2018.

Data de recebimento: 28/11/2025

Data de aprovação: 20/03/2026

Direitos autorais distribuídos a partir da licença Creative Commons (CC BY-NC-SA -4.0)

