

La argumentación como forma de comunicación en el discurso del profesor universitario

Tarabay Yunes, Fany / León Salazar, Anibal

Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado / Universidad de Los Andes / fanytarabay@hotmail.com / anaiballeon@hotmail.com

Finalizado: Mérida, 2007-08-14 / Revisado: 2007-09-20 / Aceptado: 2007-12-13

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación cuyo objetivo fue analizar las estrategias argumentativas de los profesores de ciencias sociales en sus clases magistrales universitarias. Del repertorio de estrategias, hemos examinado las que regulan la interacción comunicativa. A diferencia de las ciencias de la naturaleza, en las ciencias sociales el profesor no hace demostraciones sino que busca conseguir la adhesión a las interpretaciones y convenciones que explican el mundo dando razones plausibles, para ello argumenta. La argumentación es una forma de acción que, siguiendo a Habermas, se conoce como acción comunicativa. Se expone con detalle la teoría de la acción comunicativa de este autor: presupuestos de validez, la comprensión recíproca, la relación intersubjetiva, la fuerza elocutiva, el compromiso con el mensaje. El artículo defiende finalmente la idea de que la clase magistral, pese a su reconocida limitación, sobre todo a nivel de participación estudiantil, tiene un carácter eminentemente dialógico y constituye un ritual de celebración del saber.

Palabras clave: Clase magistral, argumentación, acción comunicativa.

Abstract

THE ARGUMENTATION AS A WAY OF COMMUNICATION IN THE DISCOURSE OF UNIVERSITY PROFESSORS

This work is part of a research whose purpose was to analyze the argumentative strategies of social science professors in their university lectures. Of the strategies, we pay attention to those who regulate the communicative interaction. Different from natural science, social science teachers do not demonstrate anything; rather they seek adherences to the interpretations and conventionalities that explain the world giving plausible reasons. They argue. Arguing is a kind of action that, following Habermas, is a communicative action. The theory of action is explained in detail: validity criteria, reciprocal comprehension, intersubjective relations, rhetoric force, and compromise with the message. This article defends the idea that the magisterial lecture, despite its recognized limitation, has a dialog character and constitutes a celebration of knowledge.

Key words: magisterial lecture, argumentation, communicative action.

Résumé

L'ARGUMENTATION COMME FORME DE COMMUNICATION DANS LE DISCOURS DU PROFESSEUR UNIVERSITAIRE

Ce travail fait partie d'une recherche dont l'objectif a été d'analyser les stratégies argumentatives des professeurs en sciences sociales dans leurs cours magistraux à l'université. Du répertoire des stratégies suggérées, nous avons examiné celles qui règlent l'interaction communicative. A différence des sciences de la nature, dans le sciences sociales le professeur ne fait pas de démonstrations mais il cherche l'adhésion aux interprétations et conventions qui expliquent le monde tout en donnant des raisons plausibles et pour cela il argumente. L'argumentation est une forme d'action qui selon Habermas est connue comme action communicative. On expose avec détail la théorie de l'action communicative de cet auteur: les présupposés de validité, la compréhension réciproque, la relation intersubjective, la force illocutoire et l'engagement avec le message. Finalement, cet article défend l'idée du cours magistral, malgré sa bien connue limitation, surtout au niveau de la participation des étudiants. Le cours magistral a un caractère éminemment dialogique et constitue un rituel de célébration du savoir.

Mots-clés: classe magistrale, argumentation, action communicative.

Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación cuyo objetivo fue analizar las estrategias argumentativas que los profesores usan en sus clases magistrales universitarias¹. Para ello, ante todo, se ha ubicado la clase magistral en sus diversos contextos: (a) el contexto institucional universitario, (b) el contexto de la comunicación y (c) el contexto de la retórica, que es el estudio propiamente dicho del recurso de la argumentación por parte del profesor. Este panorama lleva a abordar temas complementarios, tales como los géneros discursivos y sus niveles, la retórica clásica y la neo-retórica. Así mismo, se han categorizado (Tarabay, 2003) las estrategias argumentativas de los profesores en tres tipos: (1) las que sirven a la función argumentativa: autoridad, (2) las que se fundamentan en el poder que les confiere la institución académica, y (3) las que regulan la interacción comunicativa en el aula. Luego se enumeran, dentro de cada una de estas tres categorías, los tipos de argumentos que las integran y se utiliza una matriz de análisis que se aplica a los discursos docentes de las clases magistrales que constituyen el corpus de este planteamiento. Este trabajo se completa con un análisis de la macroestructura de cada clase magistral.

Los participantes en la investigación son docentes universitarios, cuya selección se llevó a cabo a partir de los criterios: años de experiencia, profesor en condición de ordinario, utiliza la modalidad de la clase magistral en el área de las ciencias sociales, y manifestó interés de colaborar con la investigación. El corpus de análisis se conformó a partir de la observación prolongada en varias sesiones y la grabación de cuatro clases magistrales completas, una por cada profesor, que luego fueron transcritas para mejor manipulación, descripción y análisis de la información. El estudio del corpus de datos permitió confirmar la existencia de un sistema de categorías, que se corresponden con las estrategias argumentativas de autoridad, las estrategias de poder, las estrategias reguladoras de la interacción comunicativa. En tal sentido, se puede afirmar que en los discursos analizados, las distintas estrategias basadas en la autoridad, que

también incluyen las estrategias del modelo, se utilizan con el propósito de incidir en las ideas y comportamiento de los estudiantes.

Por otra parte, las estrategias de poder, que los profesores utilizan son recursos persuasivos que influyen en la conducta de los estudiantes, que se constituyen en tanto, recursos característicos del discurso docente de la clase magistral. En cuanto a las estrategias reguladoras de la interacción comunicativa, los profesores las utilizan como formas para provocar la participación de los estudiantes en la clase, y también, a veces, para suscitar su complicidad y solidaridad con el grupo. En el corpus de análisis han aparecido otras estrategias no contempladas en nuestro sistema de categorías, tales como el contra-argumento, el ridículo, el saludo, la despedida y la disculpa.

Aunque el estudio empírico se limitó a las estrategias argumentativas, su enumeración y análisis no agota el tema de esta investigación. La razón es que la clase magistral, es más que una pieza oratoria; incluso no resulta cómodo ubicarla con exactitud dentro de las clasificaciones que usa la neo-retórica, lo más adecuado es considerarla dentro del género epidíctico². Este “desajuste” no es sorprendente ya que la clase magistral tiene un contexto comunicativo e institucional muy específico. Goza de características que la hacen apta para ser analizada dentro de los patrones de la retórica, pero presenta otras al margen de la misma. Por todo ello, puede ser de interés contemplarla ahora desde una óptica que, sin dejar de considerar el peso de la retórica, dé entrada a una panorámica más amplia y más rica. A ello se dedicarán los párrafos siguientes.

1. La clase magistral universitaria en el área de las ciencias sociales.

Puede parecer cuestión de mero procedimiento el que haya escogido para este estudio la clase magistral de profesores de ciencias sociales: economía, filosofía, psicología. Quizás sin demasiada consciencia de ello, se evitó analizar clases magistrales de profesores de matemáticas o física u otra de las Ciencias Naturales. Aunque no atañe al núcleo de la investigación, es, con todo, un tema que valdría la pena abordar, entre otras razones

porque permitiría establecer algunas diferencias en el lenguaje y tipo de razonamiento que se da en las ciencias sociales frente al de las ciencias naturales. El contexto educativo universitario de las Facultades de Ciencias y el comunicativo-interlocutivo del habla de sus profesores son, sin duda, idénticos al de las Facultades de Ciencias Sociales; el contexto expositivo-argumentativo es, sin embargo, diferente. Guarda relación con el concepto de verdad y de los procedimientos para alcanzar la evidencia de la verdad, o si se quiere, con el concepto de comprender y lo que se ha denominado pretensión de alcanzar comprensión.

La verdad matemática o física, la que se logra dentro de esas disciplinas, no es de la misma naturaleza que la que se alcanza en ciencias sociales. Allí, con base en unos postulados o axiomas se construye un edificio lógico-racional en el que cada paso es objeto de una demostración. Los postulados de Euclides, de la geometría, son un magnífico ejemplo. Un profesor demuestra, sin dejar lugar a dudas, que la suma de los ángulos de un triángulo es 180° o que la suma de los cuadrados construidos sobre los catetos de un triángulo rectángulo es igual al cuadrado construido sobre la hipotenusa. Las ciencias sociales están construidas, por seguir la idea de Aristóteles, sobre lo verosímil; es decir, lo consensuado, lo que las personas interpretan de manera razonable, sobre valores y normas y metas sociales. Las ciencias sociales se construyen sobre definiciones, históricamente establecidas, corregidas repetidamente, y cuyo último criterio de exactitud es el que tiene vigencia académica. A partir de las mismas no hay nada que demostrar, en sentido estricto, aunque a veces por abuso de lenguaje se use este término (Perelman, 1989). En el corpus se encuentra que un profesor dice: "Mi propósito es una vez más demostrar que la conceptualización que hasta ahora se ha ofrecido sobre la macroeconomía no es la más adecuada". Obviamente, la demostración no tiene lugar cuando se trata de conceptos. Lo que hay que conseguir es una adhesión a las ideas y a sus consecuencias, aceptar que es razonable, en el sentido de que se dan razones plausibles, y compartido. Para lograrlo hay que argumentar.

En otro caso, un profesor de filosofía intenta que sus estudiantes adquieran una concepción de la ética y, por afinidad, de la moral. En consecuencia, les hace el enunciado siguiente:

Si la ética estudia la moral del hombre en sociedad significa que se... analiza cómo actúa el hombre para decir si ese acto es correcto o incorrecto, moral o inmoral. Entonces la moral es el conjunto de normas, reglas, leyes, principios que rigen la vida social del hombre.

El profesor parte de un "lugar común", que supone consensuado: La ética: "analiza cómo actúa el hombre en sociedad, para decir si ese acto es correcto o incorrecto..." y de ahí sigue a una definición de la moral. En definitiva, lo que pide es un consenso, que los estudiantes acepten su enunciado.

Se aprecia en todos estos casos que el valor de "verdad" de las proposiciones del profesor procede de su autoridad profesoral, la cual se fundamenta en el saber acumulado dentro de la disciplina. Las definiciones son un argumento de este tipo, ya que se supone que han de aceptarse como punto de partida. Si no, toda la argumentación que se sigue queda en suspenso.

Se ha planteado el tema de la "verdad" en ciencias naturales y sociales. Es un tema muy amplio que sobrepasa el ámbito de este artículo. Las ciencias sociales establecen que su "verdad" es el fruto del diálogo y del consenso provisional. La verdad es producto de la interpretación del mundo, no sólo el social sino también el material. Una interpretación provisional y sometida a revisión. Pero así como para interpretar el mundo de la naturaleza se han creado los lenguajes formales, para el primero sólo disponemos del lenguaje corriente; un lenguaje que escapa a toda pretensión de ser preciso, primero porque el significado de las palabras es plural y, segundo, porque el entendimiento mutuo está siempre en "libertad provisional" a causa de diversas interpretaciones. Argumentar es buscar el consenso, convencer recurriendo al lenguaje y convencer es atraer al otro al propio campo, denota acción. En este sentido, el lenguaje demostrativo y el argumentativo no se diferencian.

2. La argumentación como acción

Perelman (1989), el autor más representativo de la neo-retórica, señala que un argumento es un acto de habla. Los actos de habla, según el conocido título del libro de Austin (1962), son “hacer cosas con la palabra”. Y ¿qué es lo que esencialmente busca y consigue el discurso que se profiere en la clase magistral? La respuesta se toma de Habermas: “la acción comunicativa está encaminada a comprender”. En su ensayo sobre la pragmática universal, Habermas (1976/1994) elaboró los presupuestos de esta acción comunicativa: presupuestos estrictamente lingüísticos y sociales. Este autor los llama “presupuestos de pretensión de validez recíprocos”. Aunque pareciera enfatizar los primeros, en realidad el fundamento de su análisis de la competencia comunicativa reside en el de los actos de habla -enunciados- y las condiciones que deben satisfacer para lograr su finalidad última: hacer comprender. Una de las ideas más ricas de su exposición se encuentra cuando expresa que el lenguaje profesoral, por ejemplo, se sitúa en dos niveles simultáneamente: uno, el nivel del contenido que se quiere transmitir, realidades que se quiere hacer comprender; dos, el lenguaje que comunica a nivel intersubjetivo, que establece una relación entre hablantes, entre profesor y alumnos, motivando a la aceptación de lo dicho. No son dos aspectos tan distintos como a primera vista pudiera parecer. Los profesores, se puede afirmar con Habermas, comunican no sólo realidades; llamémoslas así aunque son, en definitiva, construidas socialmente; sino que comunican sus propias experiencias de reconstrucción de esas realidades. Por su parte, los alumnos tienen acceso a aquellas experiencias, a nivel intersubjetivo. El segundo nivel del que se habla.

La transmisión de esta experiencia, añadida a la comprensión del contenido, refuerza la comprensión que el profesor busca. Se interpreta adecuadamente a Habermas si se afirma que él encuentra la clave de la transmisión convincente de la experiencia del profesor en la fuerza elocutiva de sus actos de habla. Ya Bajtin (1985) aseguraba que los enunciados, en su entonación, transmiten los valores. Habermas lo expresa de una manera

no muy diferente. Su idea, trasladada al tema de la clase magistral, es que no se trata sólo de la comprensión gramatical de un enunciado. Con un acto elocutivo: una frase afirmativa, interrogativa, condicional, “el profesor hace una oferta que puede ser rechazada o aceptada”. Todo esto abre, como se ve, un inmenso panorama para el estudio de la prosodia y las formas paralingüísticas del discurso profesoral, los aspectos no verbales de su comunicación, que son otra manera de diferenciar entre sí los actos elocutivos (Mora, 2006). No es posible emprender aquí este estudio. No es sorprendente que se toque aquí un tema importante para la retórica: el del ornatus que, aunque haya sido depreciado, si se utiliza adecuadamente en el contexto de la clase, ejerce influencia. Y también podemos ponerlo en conexión con la apelación que el hablante, según Aristóteles, puede hacer a la ética y a las emociones del auditorio.

La distinción que establece Habermas entre actos de habla institucionalizados y no institucionalizados tiene, en la misma línea, una repercusión importante para el tema de la clase magistral que se encuentra entre los primeros. El se pregunta que cómo es posible que el oyente (el estudiante) puede ser movido a confiar en el profesor y en lo que dice (el tema, el saber que trasmite). El profesor obligaría a aceptar determinada doctrina porque tiene un poder temible: aprobar o reprobar. Tampoco cabe duda que la falta de sentido crítico, inexistencia de contra-argumentos en clase, la ignorancia y el consenso sobre la institución escolar como fuente de conocimientos está determinando la actitud confiada y receptiva de los estudiantes. Pero, en la situación más ideal, aunque bastante extraña a la práctica docente universitaria, el oyente-estudiante es, o debe ser, alguien que reacciona a lo que escucha, asintiendo o disintiendo. En el caso de que acepte, es cuando la pregunta de Habermas cobra su pleno sentido. Lo que él propone es que hay una condición esencial para el éxito del discurso profesoral, como acto de habla, y es que el profesor asuma un compromiso específico con lo que dice. Sólo así el estudiante podrá confiar en él.

Un acto de habla profesoral cuenta como una aserción, como una duda, como un condicional si

el hablante se compromete con lo que afirma, deja en el aire su proposición o la somete a condiciones. Compromiso significa que, en cada caso, el profesor está dispuesto a asumir las consecuencias de su afirmación, de poner algo en tela de juicio o de augurar condiciones de su realización. Algunos ejemplos extraídos de nuestro corpus, lo evidencian. Un profesor, docente de Filosofía, dice: “Yo lo que estoy es abriendo camino para que ustedes se emocionen y cuando les toque el autor, lo ordenen, lo disfruten”. Otra profesora de Orientación asume un compromiso implícito con las normas sociales que regulan las relaciones sexuales adolescentes: “Hay padres que dicen: Mira chica o chico: lo que quieras, fuera de la casa; pero aquí en la casa no, en cuestión de relaciones prematrimoniales”.

No queremos poner punto final a los comentarios que sugiere Habermas sin citar su clasificación de los actos de habla, porque es particularmente apropiada para la circunstancia en que éstos se plantean en el estudio abordado. Pueden ser actos constataores o “constativos”, como a veces se dice, actos regulativos y actos representativos.

Los primeros, los constativos, son afirmar, dar cuenta de, narrar, explicar, predecir, negar, discutir, etc. Todos ellos son genuinos del discurso docente, como es fácil comprobar.

Los segundos, los regulativos, son las órdenes, peticiones, cautelas, excusas, recomendaciones. Igualmente aparecen constantemente en los discursos docentes y guardan relación con las estrategias que regulan la acción comunicativa.

Los terceros, los representativos, transmiten puntos de vista, creencias, opiniones con reservas. Son las expresiones: admito, pretendo, pienso que, espero que, temo que.

Esta clasificación cubre casi completamente la que se ha establecido a partir de la retórica como estrategias de autoridad. Es decir que podría muy bien analizarse el corpus de las clases magistrales recurriendo a la teoría de los actos de habla que sería el abordaje que hubiese hecho Habermas.

3. El carácter dialógico-conversacional de la clase magistral

La clase magistral tiene un carácter dialógico, está estructurada con la mira puesta en que el

estudiante asimile los temas del curso. Se acaba de decir con Habermas: la clase magistral es una acción que busca la comprensión de los oyentes. La selección sucesiva de los temas, su encadenamiento, su desarrollo concreto, las conclusiones parciales y finales, todo ello está elaborado hacia la comprensión del auditorio. Sin embargo, es una actividad que el profesor lleva a cabo sin que los alumnos participen en ella. No participan en la preparación, pero tampoco en la ejecución, ya que las preguntas, que pueden dar lugar a una digresión o ampliación, o a la contra-argumentación, que abre discusiones y contraste de opiniones, son prácticamente inexistentes en el corpus de análisis de esta investigación. Por estas razones puede calificarse la clase magistral de “discurso monogestionado”. Se da una postura de pasividad en los estudiantes, fruto de la socialización para la institución escolar construida en los años anteriores a la educación superior, que les dicta como norma aceptable, consensuada tácitamente con los profesores, ser neutrales. No importunar para no ser importunados, no cuestionar para no ser cuestionados.

Como consecuencia de la norma de “ser buenos muchachos” y, también por el saber que posee, el profesor adopta generalmente un tono de exposición agradable y familiar. Habla a convencidos, a un público conquistado. Su discurso epidíctico es más parecido al de una conversación amistosa, algo condescendiente, que al de una solemne lección magistral que marca las distancias. Esto lo que se desprende del corpus de los discursos de los profesores analizados. Llama la atención lo cercanos que se muestran estos profesores a su auditorio. Sus exposiciones están salpicadas de detalles de manifiesta complicitad. No solamente porque recurren con frecuencia a estrategias de acercamiento sino porque provocan la risa con sus ironías, buscan acuerdos implícitos con sus preguntas, llaman la atención amablemente.

El fragmento siguiente pertenece al comienzo de la clase del profesor de filosofía, la cual continua, en el horario, después de matemáticas:

Vamos a ocuparnos de la clase... Los que estén haciendo otra cosa por favor. Bien, eh... Vamos

*a aprovechar el tiempo que nos corresponde.
Ya la quietud se apoderó del ambiente así que
podemos ahora inquietarnos por otras cosas que
tienen que ver más con el ámbito de la filosofía,
guardando los números.*

Obsérvese el juego de contraposiciones que hace entre “la quietud” conseguida en clase y la “inquietud” que intenta despertar con su materia, entre los “números”, matemáticas que ha precedido, y la filosofía. No es extraño que con un profesor de este carácter y dado que la temática de la asignatura se presta a opinar y discutir, los alumnos participen, y el diálogo se realice.

También la argumentación, en sí misma, tiene un componente de acercamiento entre personas: apelar a la razón quiere decir que le abre caminos de libertad y excluye la imposición doctrinal que el profesor, desde su cátedra, podría establecer. No se pretende que los profesores, cuyo discurso se ha analizado, sean modelos universales. Tampoco el objetivo del análisis fue describir el carácter de los profesores sino sus modos de argumentación. Porque si la acción del discurso docente fuese única y exclusivamente una cadena de argumentos, una demostración de coherencia discursiva, resultaría muy tediosa.

4. La clase magistral como celebración del saber

La clase magistral es un acto social que tiene mucho de representación en el sentido de “representación teatral”. Puede incluso compararse con un ritual (la misa): tiene su oficiante, sus asistentes, su guión (exordio, desarrollo, conclusión). Incluso la disposición espacial es parecida a la del teatro o la de un ritual: un escenario (elevado) que con la distancia material entre el que habla y los que escuchan marca la autoridad del oficiante frente a los participantes. La clase magistral es una puesta en escena del saber. Uno puede preguntarse si no bastaría, luego de la invención de la imprenta, acudir a los libros para conseguir conocimientos y saber. ¿Por qué persiste el escenario y la representación que se da en el aula: un lugar amueblado de la manera que se hace, un profesor que expone y un auditorio, más o menos atento e interesado, de cuerpo presente?

Hay muchas razones, unas relacionadas con la institucionalización del acto de enseñar, como lo estudia la historia de la pedagogía y otras con las funciones de control social que tiene la escuela. Pero aquí se plantea otro aspecto, relacionado con su función primordial de transmisión del saber. Nos atreveríamos a sostener que la clase magistral es una representación teatral que celebra el saber, que lo proclama y lo declama. La metáfora de la polifonía (Bajtín) es apropiada: la clase magistral reúne muchas voces en la del profesor, tiene su melodía, sus “motivos”, su gama de movimientos, juega con acordes y disonancias. El saber conservado en los textos y sus autores cobran vida en la voz del profesor: su dicción, su tono, sus pausas, sus énfasis, las modulaciones que imprime a sus actos de habla, su gestualidad. El maestro, tómese este término en su acepción solemne, los interpreta en un doble sentido: en la manera de enunciarlos y en la de darles sentido para el momento que vivimos. El maestro, en una palabra, es un intérprete que trae a escena su texto; el alumno ha de tener la impresión de que ese texto, el tema, ha sido correctamente interpretado. En esto se traduce la obligación profesional, por parte del profesor, de ejecutar bien su papel de actor que trasmite un saber. Es otra manera de hacer patente su compromiso con la temática objeto de su exposición. Entonces consigue que los que lo escuchan, no solo atiendan y se interesen a efectos “prácticos” de pasar un examen, sino que se sientan prendidos e interpelados por lo que dice. Esta última idea la toma Grondin (2003) de Gadamer quien intuía que si el acto de leer es lo que realiza la transformación representadora de la letra muerta dándole un sentido comprensible, hay que preguntarse si esa función representadora no se ha de aplicar también a la intelección de todos los textos. Para este filósofo, la transformación representadora no es meramente la de la mente, conocimiento que llega por la letra, sino también la que lleva a cabo la celebración, la proclamación del saber.

Con este último comentario se pone muy alta la meta y la ejecución de la clase magistral. No se trata de revalorizarla, añorando tiempos medievales. Es tan sólo sugerir que, al lado de sus indiscutibles

limitaciones, conserva aspectos que merece la pena resaltar. Una cosa es que la clase magistral persista por la rutina y la comodidad de profesores y estudiantes y se realice con poca profesionalidad por muchos de los primeros. Otra es que sus malos usos lleven a la desvalorización de la palabra. En la era de los audio-visuales, del correo electrónico y la comunicación a distancia, se han hipervalorado estas mediaciones y devaluado el discurso hablado. La clase magistral sigue teniendo vigencia, no el monopolio en la transmisión de los saberes; porque la palabra hablada, mal que pese a los pregoneros de la tecnología audio-visual y de la comunicación a distancia, guarda toda su magia y su poder de seducción y de interpelación.



Notas

- 1 Este artículo tiene su fundamento en la tesis doctoral de Tarabay, F.(2003). Estrategias argumentativas del discurso docente en la clase magistral universitaria. Tesis doctoral no publicada. Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Mérida. Venezuela.
- 2 Es un tipo de discurso en que la argumentación no se encamina directamente a que el destinatario cambie sus creencias sino que se adhiera a aquello que está socialmente admitido: un saber, un comportamiento o un valor. Por tanto, el orador habla a un público conquistado.



Referencias

- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford, GB: Oxford University Press
- Grondin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. Barcelona, España: Herder
- Mora, E. (2006). Estrategias prosódicas en el aula de clase. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*. 11 (enero-diciembre), 11-26
- Rodriguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Perelman, C. Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid, España: Gredos.
- Habermas, J. (1976). ¿Qué significa pragmática universal? En J. Harbermas (1994): *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, España: Cátedra (pp.299-368)
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.(II ed).
- Tarabay, F. (2003). *Estrategias Argumentativas del discurso docente en la clase magistral universitaria. Tesis Doctoral no publicada*. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Mérida. Venezuela.