

Habilidades retóricas y argumentativas en los derechos de petición interpuestos por estudiantes en una institución universitaria en Colombia¹

Rhetoric and argumentative skills in the rights of petition lodged by students in a university in Colombia

Londoño-Vásquez, David Alberto
Institución Universitaria de Envigado
dalondono@correo.iue.edu.co

Uribe-Viveros, Margarita María
Institución Universitaria de Envigado
mmuribev@correo.iue.edu.co

Resumen

Este artículo presenta los resultados obtenidos en la descripción de las habilidades retóricas y argumentativas en los derechos de petición interpuestos por estudiantes en el año 2019 en una institución universitaria de Antioquia, Colombia. Para ello se analizaron las cartas descriptivas vigentes de los programas de comprensión y producción textual de dicha Institución cuyos cursos corresponden a los primeros semestres de los diferentes programas académicos y se revisaron 31 textos canónicos y recurrentes, relacionados con la retórica y la argumentación. De allí, se identificaron 6 categorías teóricas y se construyeron a partir de los autores trabajados en las cartas descriptivas analizadas. Posteriormente, se describieron aspectos textuales, estilísticos y discursivos de 40 derechos de petición interpuestos por estudiantes en la institución en mención a través de una rúbrica validada en investigaciones previas. Finalmente, se evidenciaron las categorías teóricas en los DP analizados. Además, se identificaron algunas potencialidades en los aspectos textuales y estilísticos, pero con restricciones discursivas significativas.

Palabras clave: argumentación, falacias argumentativas, manipulación discursiva, participación ciudadana

¹ Este artículo presenta resultados de la investigación postdoctoral *Afianzamiento de las habilidades argumentativas de los jóvenes universitarios de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado* realizada con el Cinde y la Universidad de Manizales (Colombia), la cual se desarrolla en el marco de la investigación *Descripción de las habilidades retóricas y argumentativas en los derechos de petición interpuestos por estudiantes en la IUE*, realiza en el 2021, bajo el auspicio de la Oficina de Investigaciones de la IUE a través de la modalidad de iniciativa propia.

Abstract

This paper presents the results obtained in the description of the rhetoric and argumentative skills in the rights of petition lodged by students in a university in Antioquia, collected in 2019. Therefore, current syllabi of reading and writing first-year courses in this university's academic programs were analyzed, and 31 meaningful rhetoric and argumentation references were revised. Thus, 6 theoretical categories were identified, and they were constructed based on the authors proposed in the analyzed syllabi. Then, some textual, stylistic and discursive aspects of 40 rights of petition lodged by these students were described by means of a rubric validated in previous researches. Finally, the theoretical categories in the analyzed rights of petition were evidenced. Moreover, some potentialities in textual and stylistic aspects were identified but with meaningful discursively restrictions.

Key words: argumentation, argumentative fallacies, discourse manipulation, citizenship participation.

1. INTRODUCCIÓN

El desempeño de los individuos en la vida social depende en gran parte del conocimiento de las estrategias comunicativas (Harm & Marianne, 2000) que les permitan organizar sus enunciados con el fin de obtener lo que desean (Rieke, Sillars & Peterson, 2013) y comunicar sus intenciones en la interacción con los otros (Zienkowski, et al., 2011). En otras palabras, los individuos dependen de la capacidad de influir en el otro, especialmente, cuando se tiene un interés específico (Arcidiacono, Pontecorvo y Morasso, 2009). Lo anterior no tendría injerencia en aspectos fácticos, verídicos o axiomáticos (Díaz, 2002).

Estas estrategias comunicativas se van afianzando y se convierten con la práctica en habilidades que permiten que, al experimentarse diferentes situaciones de interacción dentro de la sociedad, se requiera la creación de enunciados que cumplan con varios propósitos (Atienza, 2017). Allí es donde la persuasión, la argumentación y la demostración se confunden con facilidad (Díaz, 2002). Esta confusión se da con frecuencia, teniendo en cuenta que, dentro del imaginario de la sociedad, lo importante es obtener lo deseado y que el medio de hacerlo no es relevante, lo cual responde a una mirada inicial (Walton, 2013). De allí que se puedan evidenciar tres perspectivas frente a la retórica y la argumentación: Retórica Clásica, la Retórica Moderna y la Argumentación Pragmadialéctica (Londoño y Herrera, 2012).

En la primera perspectiva, se observa un esfuerzo por la obtención de lo deseado (Aristóteles, 2007), alineado con la concepción general de los individuos. Por ello, la manipulación discursiva manifestada a través de la persuasión es un hecho válido (Rossi, 2020). Por otro lado, en la segunda perspectiva, se enuncia un interés por el convencimiento (Díaz, 2002). Este se puede alcanzar a través de la construcción de argumentos que puedan tener un impacto en el público. En los desarrollos posteriores desde la argumentación científica (Toulmin, 1958) y la jurídica (Perelman,

1997), se plantean derroteros que permitan alcanzar lo trazado, previa sustentación de los medios que permiten afirmarlo (Blair, 2009). Finalmente, se encuentra la tercera perspectiva, la cual tiene como objetivo llegar a acuerdos (Marafioti, 2008). Esta propende por la puesta en común de las posiciones tomadas, dando oportunidad a las partes de (contra)argumentar los enunciados (van Eemeren, Grootendorst & Henkemans, 2002). Se espera que al final, se llegue a acuerdos o se decida en conjunto cuál de las propuestas podría tener la razón (van Eemeren, 2019).

Las habilidades retóricas y argumentativas permiten, en particular, la participación de los miembros de cualquier comunidad en las decisiones que se toman en su entorno, incluyendo las contempladas como medios de participación ciudadana tal como es el caso de los derechos de petición (DP) en Colombia (Congreso de la República, 1991, 2015). De allí que el DP se haya convertido en uno de los géneros discursivos de mayor interés para la administración pública en el país (Londoño, Ramírez y Garay, 2019).

El artículo 23 de la CP de 1991 enuncia que un DP consta de una manifestación verbal o escrita dirigida a una entidad pública, este debe realizarse en términos respetuosos, proporcionando la información de contacto para recibir la respuesta de dicha petición (Legis, 2016). El DP permite hacer una consulta directa a los administradores de las instituciones públicas y, en algunos casos, privadas en relación con solicitudes, quejas, reclamos, sugerencias, denuncias, felicitaciones y consultas (SGB, 2019). Si bien la respuesta dada al DP por parte de las instituciones no tiene efectos jurídicos (Legis, 2016), sí permite a la comunidad tener un contacto directo con las instituciones que le rodean (Echeverri, 2010).

En la práctica, según Londoño y Uribe (2021), se encuentran cinco estructuras textuales de los derechos de petición:

1. Pretensión (Formato PQRS)
2. Presentación (personal o del tercero) + invocación del artículo + pretensión
3. Presentación (personal o del tercero) + pretensión
4. Presentación (personal o del tercero) + contexto + pretensión
5. Presentación (personal o del tercero) + invocación del artículo + contexto + pretensión

Siendo la quinta estructura textual, la sugerida dentro del ámbito jurídico, pero ocasionalmente utilizada por la ciudadanía que no tiene formación en Derecho, inclusive en los escenarios académicos.

Tal es el caso de la Instituciones de Educación Superior (IES) cuya función social es la formación de ciudadanos críticos, autónomos y democráticos (Vallays, 2014), con habilidades teóricas y prácticas en una disciplina o área del conocimiento (Congreso de la República, 1992) y cuyo proceso de formación demanda diferentes interacciones académicas, administrativas y de bienestar (Collini, 2012). Por tanto, las universidades o instituciones universitarias en Colombia son depositarias de diferentes DP por parte de los estudiantes, docentes, administrativos, contratistas, vecinos y público en general (Zuñiga, 2018).

Esta situación demanda el desarrollo de habilidades retóricas y argumentativas en la comunidad académica, adecuadas para la participación de la administración universitaria y con el fin de formular solicitudes, quejas, reclamos, sugerencias, felicitaciones o consultas a través de DP, según sea el caso. Su uso es de utilidad particularmente por parte de los estudiantes, los cuales cuentan con múltiples escenarios de interacción con la administración universitaria, tales como situaciones relacionadas con su historial académico, promedios crédito, horarios de cursos, dificultades financieras, solicitudes de acceso a becas, reconocimiento de materias, acceso a servicios ofertados por Bienestar Universitario, sanciones, reingresos, entre otros (Londoño y Uribe, 2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, en este artículo, se presentan parte de los resultados obtenidos en una investigación cuyo objetivo es describir las habilidades retóricas y argumentativas en los DP interpuestos por estudiantes en una institución universitaria de Antioquia en el año 2019, lo cual permite no solo identificar dichas habilidades, sino también definir las y cotejarlas entre los elementos teóricos presentes en el tema y las prácticas escriturales realizadas por los estudiantes en dichos DP.

2. METODOLOGÍA

Es una investigación cualitativa (Aspers & Corte, 2019) desde la perspectiva hermenéutico-comprendensiva (Herrera, 2010), la cual se centra en la descripción de las habilidades retóricas y argumentativas en los derechos de petición interpuestos por estudiantes en una institución universitaria de Antioquia (Colombia) en el año 2019.

La unidad de análisis se conformó por 40 derechos de petición (DP) interpuestos por los estudiantes de dicha institución en el 2019, los cuales fueron recolectados por la Oficina Jurídica. La selección de estos derechos de petición se hizo a partir de dos criterios: que hubiesen sido interpuestos por estudiantes de la institución y que fueran de acceso público.

También hicieron parte de la unidad de análisis, 3 cartas descriptivas correspondientes a los cursos relacionados con procesos comprensivos y escriturales de los programas vigentes de dicha institución, los cuales corresponden a las denominaciones *Taller de Lenguaje* (facultades de Ingeniería y Ciencias Empresariales), *Técnicas Comunicativas* (Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas) y *Taller de Lectura y Escritura* (Facultad de Ciencias Sociales). Esto con el objetivo de acceder a los conceptos teóricos propuestos en los cursos que toman los estudiantes de dicha institución en sus primeros semestres de formación.

La técnica empleada fue la revisión de documentación bibliográfica (Gómez, et al., 2014), la cual se realizó a través de dos rúbricas utilizadas en investigaciones previas (Londoño, Ramírez y Garay, 2019; Ramírez, Londoño y Uribe, 2020; Londoño y Uribe, 2021). La rúbrica utilizada con los DP posibilitó la identificación de aspectos textuales (Renkema & Schubert, 2018), estilísticos (Wood, Kemp, Waldron & Hart, 2014) y discursivos (van Eemeren & Grottenosrt, 2016), a través de 15 variables. De igual forma, esta rúbrica permitió una evaluación cualitativa del texto y una conversión numérica para el análisis de la información (Kuckartz, 2014).

En relación con las cartas descriptivas, se realizó una revisión de los textos de referencia propuestos en cada una de ellas. Este procedimiento permitió identificar 31 textos diferentes, los cuales fueron analizados a través de la segunda rúbrica, con el objetivo de identificar las posibles categorías teóricas propuestas en dichos textos (Mohajan, 2018). La rúbrica utilizada consta de aspectos bibliográficos, conceptuales y referenciales (Boyack & Klavans, 2010). Este análisis permitió la concreción de 6 categorías teóricas.

Una vez identificadas dichas categorías teóricas y su construcción conceptual, se procedió a la sistematización de la información de los DP, donde se digitaron los resultados correspondientes a las 15 variables descritas en dicha rúbrica, empleando una plantilla de Excel. Las 10 primeras variables responden a los aspectos textuales y estilísticos, tales como identificación del destinatario, cohesión, coherencia, ortografía, acentuación, puntuación, utilización del lenguaje claro, uso de marcadores, concreción de la solicitud y superestructura del DP. Las 5 variables restantes están relacionadas con aspectos discursivos, los cuales son el planteamiento de la tesis; la construcción de argumentos; el uso de textos y otros autores como garantes; y calidad argumentativa.

Finalmente, para el análisis se empleó un acercamiento descriptivo (Denzin, 2012) a los aspectos textuales, estilísticos y discursivos, permitiendo la confirmación de la vigencia de las 6 categorías teóricas descritas frente a las habilidades retóricas y argumentativas identificadas en los 40 DP.

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente, se obtuvieron 6 categorías teóricas de los 31 textos propuestos en las 3 cartas descriptivas de los cursos de *Taller de Lenguaje, Técnicas Comunicativas* y *Taller de Lectura y Escritura* de los programas vigentes en la institución donde se realizó la investigación. Estas categorías teóricas son la manipulación como objetivo funcional de la retórica clásica, las falacias argumentativas como instrumento de persuasión, el convencimiento a partir de premisas, el llegar a acuerdos como resultado pragma-dialéctico, la construcción de argumentos a partir de hechos como garantes y la participación ciudadana gracias a la capacidad argumentativa. Por tanto, se procede a presentar la construcción conceptual resultante de dicha revisión:

3.1. Categorías teóricas

La manipulación como objetivo funcional de la retórica clásica

La argumentación, especialmente, desde la perspectiva de la retórica clásica, se ha entendido en términos de manipulación discursiva (Cattani y Linares, 2003). Esta relación surgió a comienzos del siglo V a. de C. con los litigios por las tierras frente a los jurados que se dieron en Sicilia, donde la sugestión y la persuasión eran las herramientas discursivas que sostenían las peticiones que allí se trataban (Londoño y Herrera, 2012). De igual forma, la influencia de los griegos, en esa época, facilitó el interés por la instrumentalización de la persuasión frente a aquello que así lo permitiera en pro de obtener el resultado deseado (Aristóteles, 2007). Tan efectiva resultó ser esta estrategia discursiva que se plantearon cinco pasos para alcanzar el objetivo a través de la retórica: identificación de los medios de persuasión, presentación de las ideas a desarrollar, elocución,

pronunciación y memoria, en función de la generación y el aprovechamiento de las emociones (Paglianlunga, 2016).

A lo largo de 25 siglos la manipulación se ha instaurado como el objetivo funcional de la retórica clásica, mediada por técnicas persuasivas como la coacción o la coerción, apelando a las emociones, profiriendo amenazas, ofrecimiento de dádivas, engañando, generando identificación con el grupo, desindividualizando, empleando recursos lingüísticos o utilizando mensajes subliminales (Díaz, 2002). Además, el uso de la manipulación en las interacciones sociales se ha convertido en un elemento tan recurrente que las comunidades lo han adoptado como una práctica discursiva eficaz en la obtención de lo deseado (van Dijk, 2006). Se observa, entonces, cómo la manipulación se ahínca en las estructuras persuasivas que son ampliamente utilizadas en las comunidades, ejerciendo una regulación entre la calidad argumentativa de la interacción, el poder existente y las jerarquías sociales institucionalizadas entre los interlocutores (Rieke, Sillars & Peterson, 2013).

De allí que sea factible relacionar el contexto social y cultural con el uso de las manipulaciones en relación con los procesos discursivos de tipo argumentativo (Campos y Gaspar, 2004). En otras palabras, se podría afirmar que el uso de las manipulaciones en las interacciones sociales se ha aprendido en el entorno de socialización de los individuos que pertenecen a una comunidad (Henao, Londoño y Frías, 2017) y, por tanto, que no se hace explícita la diferencia que lleva consigo la persuasión de la argumentación (Wingate, 2012), sino en contextos más controlados como el ámbito académico, al menos, con relación a la construcción de géneros textuales argumentativos (Torres, 2018), donde los aspectos disciplinarios demandan un conocimiento empírico de lo afirmado y una construcción discursiva que cumpla con los elementos argumentativos y epistémicos de dicha disciplina (Molina y Carlino, 2013).

Lo anterior permite proponer, para este artículo, que la manipulación se entienda como una estrategia persuasiva que impacta las interacciones discursivas de los individuos en comunidad, la cual se ha legitimado, en la Retórica Clásica, a partir de su replicación, valoración positiva y eficacia en la obtención del fin deseado, donde no se requiere contar con argumentos puesto que, el objetivo no es alcanzar un convencimiento o llegar a acuerdos, como lo demandarían la nueva retórica o argumentación moderna (Perelman, 1997) y la argumentación pragmadialéctica (van Eemeren & Grootendorst, 2016).

Las falacias argumentativas como instrumento de persuasión

Como se expuso en el apartado anterior, es común encontrar confusiones sobre lo que es la argumentación. Especialmente, en el ámbito de la interacción social, puesto que, se solapa fácilmente con la persuasión y, en algunos casos, con la demostración (Díaz, 2002). En otras palabras, pareciera que los elementos lingüísticos y discursivos que demanda la argumentación (Ruiz, 2014) no son de conocimiento general de la comunidad. Tan es así que se propende por el uso de las emociones y las reafirmaciones identitarias en consideraciones que, inicialmente, podrían pensarse como argumentativas (Walton, 2013), esto con la intención de facilitar la atención y la reacción positiva por parte de los otros frente a lo allí solicitado, presentado o aseverado

(Rueda, 2019), convirtiendo a las falacias argumentativas en un instrumento de fácil aplicación con una efectividad significativa (Marafioti, 2008).

Lo anterior ha permitido que las falacias argumentativas hayan llegado a algunos ámbitos académicos y contextos cercanos. Esto se observa en los cursos de comunicación y talleres de escritura de las universidades que las incluyen como un tema curricular de análisis esencial (Henao, Londoño y Frías, 2017) debido a su utilización en los trabajos escritos de los diversos programas académicos (Zemach & Rumisek, 2016), afectando la consolidación estructural y discursiva de los géneros textuales producidos por los estudiantes (Wingate, 2012) y, de igual forma, replicándose en algunas actividades académicas llevadas a cabo por fuera del ámbito universitario, cuyo propósito es afianzar las condiciones sociales de las comunidades (Cediel, Olave y Cisneros, 2019).

Si se entiende que la interacción social y cultural han consolidado las falacias argumentativas en las construcciones discursivas dentro de sus comunidades hasta alcanzar algunos entornos educativos de diversa índole (Campos y Gaspar, 2004), se puede entender también y hasta cierto punto, justificar el papel que juegan y su influencia durante los ciclos de socialización de los estudiantes en su proceso de formación (Harm & Marianne, 2000); es decir, si una enunciación persuasiva se enseña constantemente en el proceso de crianza (Arcidiacono, Pontecorvo, & Morasso, 2009), además es efectiva en la resolución de discordias o la toma de decisiones entre familiares, amigos o parejas (Fuentes y Santibáñez, 2017), y no es, fácilmente, identificable por los pares (López y García, 2021), se convierte en una opción que reemplaza la argumentación en cualquier escenario cercano a ese entorno.

Por ello, las falacias han sido centro de atención en un número significativo de investigaciones, principalmente, en la última década (van Eemeren, 2012; Walton, 2013; Nieminen & Mustonen, 2014; van Eemeren & Grootendorst, 2016; Fuentes y Santibáñez, 2017; Rueda, 2019; López y García, 2021), lo cual ha permitido identificarlas y clasificarlas en ataque personal directo e indirecto, envenenamiento del pozo, apelación a la ignorancia, apelación a la autoridad (de una persona o del consenso), apelación a la misericordia, apelación al temor, realización de una pregunta compleja, utilización incorrecta de los razonamientos deductivos e inductivos (regla para caso particular y generalización apresurada), presentación de una causa falsa, fundamentación a través de petición de principios, presentación de una premisa contradictoria, generación del equívoco, formulación de ambigüedades y construcción de una falsa analogía (van Eemeren, Grootendorst, & Henkemans, 2002).

Esto permite, para este artículo, entender la falacia argumentativa como una afirmación que se presenta como un argumento, aparentemente, convincente y persuasivo, que incluso puede ser verdadero, pero que carece de validez, porque alguna de sus premisas no permite llegar a la conclusión planteada o no tiene relación con dicha conclusión, pero responde a creencias social o culturalmente aceptadas o replica formas enunciativas enseñadas en escenarios de socialización tales como la familia, la escuela o los pares.

El convencimiento a partir de premisas

En el contexto amplio de la nueva retórica, se entiende la capacidad de influir en los demás como una cualidad de la argumentación de tal manera que el grado de aceptación con que un público recibe las proposiciones de un orador, aunque variable, descansa siempre en la calidad de la demostración llevada a cabo por quien ofrece el discurso. Además, se insiste en la pregunta por la fuente de esos elementos con los que se lleva a cabo la demostración (Perelman y Olbrechts, 1989), pues en general, las premisas se basan en el prestigio del orador, así como en voces de autoridad o conocimiento común cuyo contenido de verdad puede atribuirse a referentes impersonales, religiosos, científicos o con apariencia de cualquiera de los anteriores incluidas las creencias populares (Perelman, 1997).

El propósito demostrativo de la argumentación descansa en las premisas apropiadamente encadenadas, tanto en el entorno científico como en la argumentación que demanda la interacción social cotidiana (Atienza, 2017). En este último contexto, sin embargo, el propósito de persuadir suele primar sobre el de convencer a partir de premisas porque “influir en la adhesión de un auditorio a ciertas tesis” (Perelman y Olbrechts, 1989, p.28) parece servir mejor a la justificación de la opinión, convertida en la conclusión del argumento (Lo Cascio, 1998).

Si bien es deseable que la argumentación esté basada en principios de objetividad y que el hablante haga uso de sus competencias para mostrarse activo en la defensa de sus tesis y (contra)argumentaciones (Lo Cascio, 1998), no basta con que los razonamientos sean claros, firmes, adecuados y acordes con la situación, para que una argumentación resulte eficaz o pertinente porque, precisamente, en las interacciones cotidianas con frecuencia predomina la manipulación (Plantin, 2012). En este sentido, pueden predominar otros efectos de persuasión en el discurso, falacias y recursos que no se centran en el convencimiento.

El llegar a acuerdos como resultado pragma-dialéctico

En los apartados anteriores se ha podido evidenciar cómo la retórica se consolidó en la construcción discursiva en el transcurso de la historia reciente de la humanidad. Aunque, en este último, se han venido generando algunas apuestas diferentes a las realizadas por Aristóteles en su tiempo. De allí que hayan resultado prometedoras las propuestas de Toulmin (1958) y la de Perelman (1997), las cuales han sido ampliamente empleadas en la argumentación científica y la jurídica, respectivamente. No obstante, si bien ambas propuestas superan la persuasión y, por ende, la manipulación para obtener lo deseado, su estructura argumentativa se basa en el raciocinio y la sustentación lógica (Blair, 2009), aspecto que inicialmente se sugiere como adecuado (Walton, 2013), pero que en la práctica centra su atención en el convencimiento del interlocutor (o del público en general), permitiendo que en su estructura discursiva surjan falacias argumentativas (Díaz, 2002).

Es por ello que, en los últimos 30 años, algunos autores como van Eemeren, Grootendorst & Henkemans (2002), Marafioti (2008), Hitchcock & Wagemans (2011), Londoño y Herrera (2012), Carretero (2015) y Ramos (2019) han sugerido, para las ciencias sociales y las humanidades, la

necesidad de redefinir el objetivo de la argumentación y presentarlo en términos de generar acuerdos entre las partes (van Eemeren, 2019). Con el objetivo de alcanzar dichos acuerdos, van Eemeren, Grootendorst & Henkemans (2002) formularon cuatro etapas: confrontación, apertura, argumentación y conclusión.

En el marco de dichas etapas, el procedimiento argumentativo requiere de posturas fundamentadas y con una apertura a la criticidad, donde los participantes identifiquen qué aspectos tienen en común y cuáles son los puntos o apuestas que los separan (etapa de confrontación). Posteriormente, los participantes involucrados en cada una de las partes deben asumir un compromiso frente a intentar resolver dicha diferencia (etapa de apertura). Luego, los sujetos protagonistas como antagonistas presentan sus argumentos al público participante, con la posibilidad de replicar (etapa de argumentación). Inicialmente, entre los sujetos participantes se abre la posibilidad de estar de acuerdo con la otra parte, de no ser así, el público participará indicando que argumentos les parecen más adecuados (etapa de conclusión). Estas etapas se desarrollan bajo los presupuestos teóricos y metodológicos de la Lingüística Textual (De Beaugrande, 2011) y el Análisis Crítico del Discurso (van Dijk, 2006), dentro de preceptos de la Pragmática (Zienkowski, Östman, & Verschueren, 2011).

El llegar a acuerdos se convierte en un objetivo que trasciende la postura de la retórica clásica; puesto que, la manipulación ya no tiene cabida a la exposición de los argumentos y la toma de decisiones con el otro. De igual forma, el convencimiento de la retórica moderna, si bien proporciona estructuras argumentativas, tiende al desconocimiento de lo opuesto, a partir de la no mención o exposición de los argumentos contrarios. Además, el uso de silogismos y paralogismos permite la aparición de algunas de las falacias argumentativas, previamente mencionadas. De allí que las dinámicas argumentativas, predominantemente discursivas, propuestas por la perspectiva pragma-dialéctica defienden la participación de los sujetos, tanto protagonista como antagonista, en la construcción de argumentos contextualizados, situados y significativos, que son de vital importancia para la interacción social, la consolidación académica y la participación ciudadana.

La construcción de argumentos a partir de hechos como garantes

Si se tienen en cuenta los tres momentos históricos y funcionales de la retórica y la argumentación, no es difícil entender que hay múltiples apuestas sobre lo que podría ser un argumento. Desde la perspectiva de la retórica clásica, el argumento no se mide en términos de coherencia ni validez, sino de influencia; es decir, un buen argumento es aquel que cumple con el objetivo propuesto, sin importar si este se alcanza por el reconocimiento de quién lo dice, su capacidad y elocuencia para decirlo o el empleo de elementos persuasivos (Lorenzo y Sánchez, 2014).

Por otro lado, en la retórica moderna, los hechos forman parte de los recursos que el orador evalúa a la hora de seleccionar los argumentos (Buitrago et al., 2013). Junto con las premisas, los hechos, las ideas consideradas verdades o las presunciones forman parte de ese conjunto de elementos con los que el orador obtiene la aceptación de sus ideas por parte del auditorio e incluso, las valoraciones y las jerarquías que conforman las preferencias de ese público tendrán allí un papel sobresaliente a la hora de obtener su adhesión (Zienkowski, et al., 2011); es decir, el argumento se

construye a partir de los garantes que pueden sustentar las afirmaciones realizadas y las relaciones descriptivas o explicativas dadas en la concatenación de los enunciados que conforman el argumento (Díaz, 2002).

Por tanto, el logro de ese proceso de adaptación del orador al auditorio por medio del cual se seleccionan premisas que cuenten con su aceptación, es indispensable y, en la mayoría de los casos, variable: “Desde el punto de vista argumentativo, solo estamos en presencia de un hecho si podemos postular respecto a él un acuerdo universal, no controvertido. Pero [...] el acuerdo siempre es susceptible de ser cuestionado de nuevo (Perelman y Olbrechts, 1989, p.122).

Finalmente, la Argumentación pragma-dialéctica también reconoce el rol de los hechos como elementos de soporte para la construcción discursiva de los argumentos (Carretero, 2015). La diferencia es que esta perspectiva retoma las apuestas pragmáticas del lenguaje, como la puesta en escena de los actos de habla, el rol del contexto en la presentación del argumento y la intervención del interlocutor en proceso discursivo (Henao, et al., 2017). Por tanto, la calidad del argumento no se da única y exclusivamente por la veracidad del garante, sino por la idoneidad de este, su fiabilidad y la cercanía a la discusión (Londoño y Herrera, 2012).

La participación ciudadana gracias a la capacidad argumentativa

De manera general, se entiende la participación como el resultado de las actuaciones individuales y grupales dirigidas al logro de objetivos o metas colectivas, con intereses comunes y de beneficio público (Ramírez, 2016). En el contexto de Colombia, tal como lo formula el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la participación ciudadana es aquella:

[...] ejercida por los ciudadanos como poseedores de derechos y deberes, que actúan en función de unos intereses sociales generales (salud, educación, vivienda, medio ambiente, etc.) o colectivos (asociaciones de consumidores, gremios, sindicatos, etc.). Este tipo de participación, aunque no tenga vinculación directa con los partidos políticos, sí tiene que ver mucho con el Estado, cuando se trata de una intervención en el campo de lo público, es decir, en asuntos de interés general y del bien común” (p. 6).

En otras palabras, el ejercicio de la participación ciudadana involucra necesidades comunicativas que buscan resultados, acciones. En el marco de la organización de los poderes estatales, la participación ciudadana requiere una cierta formación comunicativa que le permita a los ciudadanos manifestar sus posiciones individuales o colectivas, defenderlas y legitimarlas a través del reconocimiento social (Rincón, 2018).

De lo anterior, se desprende que la participación ciudadana requiere de un cierto tipo de individuo, capaz de formular y argumentar sus posiciones, individuo activo que asuma su condición ciudadana por medio de la argumentación, el análisis de la información disponible y la toma de decisiones basada en dicho análisis (Londoño y Uribe, 2021).

3.2. Descripción de las habilidades retóricas y argumentativas identificadas en los DP

En este apartado, se describen las habilidades retóricas y argumentativas identificadas en los 40 DP interpuestos por los estudiantes en una IES en Antioquia y, posteriormente, se realiza un análisis de dichos resultados.² En la agrupación de los resultados obtenidos, se procedió a identificar la valoración obtenida por cada DP en su respectiva rúbrica y describir los grupos resultantes por cada 0,5, en una escala de 0,0 a 5,0.

Teniendo en cuenta lo anterior, se inicia con las 10 primeras variables, las cuales corresponden a los aspectos textuales y estilísticos, como se mencionó en el apartado de la metodología. Estas son identificación del destinatario, cohesión, coherencia, ortografía, acentuación, puntuación, utilización del lenguaje claro, uso de marcadores, concreción de la solicitud y superestructura del DP.



Gráfico 1- Agrupamiento de las variables relacionadas con los aspectos textuales y estilísticos

En el gráfico 1, se puede observar cómo los grupos más sobresalientes son los que corresponden a 4,6 a 5,0 y 2,6 y 3,0, con una representación del 22% y 18%, respectivamente. Aspecto que es interesante porque si se agrupan los resultados en los criterios de *aprobado* y *no aprobado*, se observaría que son bastante cercanos: 55% y 45%. Además, se recuerda que los DP fueron elaborados por estudiantes universitarios de diferentes programas, cuyas habilidades escriturales podrían suponerse, al menos, como aceptables. De igual forma, es relevante que el 38% se concentre en los grupos de 1.6 a 3,0. En otras palabras, solo 8% estaría en un nivel muy bajo.

² Vale la pena mencionar que un análisis, desde la perspectiva de género discursivo de estos DP, fue realizado por Londoño y Uribe (2021).

En una revisión más puntualizada, los resultados más bajos son los correspondientes a la identificación del destinatario, el uso de marcadores y la superestructura del DP, los tres como *no aprobado*. Esta condición, desafortunadamente, es recurrente en las investigaciones de procesos escriturales (Henao, Londoño y Frías, 2017), lo cual llama la atención, si se tiene en cuenta que, si se interpone un DP, es necesario identificar en el texto a quién va dirigido (Legis, 2016). No obstante, el 48% de los DP no presentaban esta información. Es probable que esto suceda porque la Institución sería la encargada de analizar quien debe darle respuesta a dicho DP (SGB, 2019). Además, en el uso de los formatos PQRS, aunque no se omite el destinatario, se centra la atención en la información que contiene (Zuñiga, 2018).

Por otro lado, aunque los marcadores discursivos siguen siendo indicadores de la calidad textual y argumentativa (Renkema & Schubert, 2018), son poco frecuentes en los textos tanto académicos como vernáculos de los estudiantes universitarios (Ruiz, 2014). Esta situación podría responder, por lo menos, a dos condiciones. La primera al capital simbólico desarrollado en el círculo familiar (Ramírez, 2020) y, la otra, a los hábitos de consumo textual que tenga el estudiante (Arcidiacono, et al., 2009).

Ahora, la superestructura de los DP está definida en relación con los campos disciplinares (Torres, 2018). En otras palabras, esta superestructura es un tema conocido y manejado por los estudiantes de Derecho (Atienza, 2017) cuya formación jurídica y doctrinal les permite entender la función del DP y el rol de cada uno de sus apartados, no siendo este el caso de los estudiantes de los otros programas cuya atención se centra más en la información proporcionada, omitiendo otros aspectos tales como mencionar el artículo 21 de la Constitución (Congreso, 1991), el cual ampara el DP; mencionar lo solicitado o requerido, o proporcionar la información de contacto para dar respuesta al DP (Londoño y Uribe, 2021).

Por otro lado, las otras 5 variables relacionadas con los aspectos discursivos tales como el planteamiento de la tesis; la construcción de argumentos; el uso de textos y otros autores como garantes; y la calidad argumentativa, presentan resultados menos alentadores.

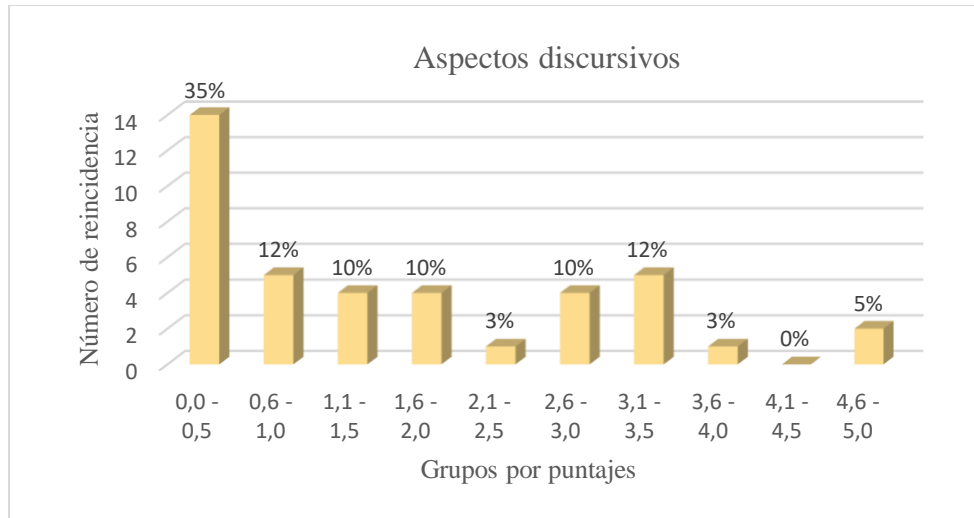


Gráfico 2- Agrupamiento de las variables relacionadas con los aspectos discursivos

En esta ocasión, el mayor grupo está en 0.0 a 0.5, con un 35%. De igual forma, si se agrupan bajo el criterio aprobado y no aprobado, se evidencia que la relación sería 20% a 80%. En otras palabras, cuatro quintas partes de los DP recolectados y sistematizados tienen dificultades discursivas, especialmente, de tipo argumentativas.

Si nuevamente, se realiza un análisis más puntual de estas variables, vale la pena mencionar que ninguna obtuvo una nota *aprobatoria*. Esto significa que dichos DP presentan dificultades significativas en el planteamiento de la tesis, la construcción de argumentos, el uso de textos y otros autores como garantes y calidad argumentativa (Campos y Gaspar, 2004). La primera variable podría ser obvia en el DP: ¿cuál es la petición, queja, reclamo o sugerencia? Y de allí, se desprende una acción escritural estructural ¿Qué es lo que se solicita? (Camarillo, 2021). Desafortunadamente, el 33% de los textos no tienen planteada la tesis y otro 30% lo hace de forma imprecisa.

La construcción de argumentos sigue siendo un aspecto que requiere de mayor trabajo en los procesos formativos, tanto de escuelas y colegios, como en los diferentes programas universitarios (Vallays, 2014). Se identifican constantemente aseveraciones que funcionan como falacias argumentativas (van Eemeren, 2012) que, en primera instancia, podrían resultar razonables, pero que carecen de una relación, causa o efecto, explicación o coherencia (Rieke, et al., 2013). De igual forma, la construcción de argumentos aparece como un proceso aislado del DP y de su estructura textual, pretendiendo que solo al enunciar la situación queda claro el problema y lo requerido (Meza y Catalán, 2021).

En consecuencia, al no tener claro cómo se debe construir un argumento en un DP, se omite recurrentemente la intertextualidad (De Beaugrande, 2011), característica discursiva ampliamente utilizada en la escritura en ámbitos jurídicos (Henao, et al., 2017). Es claro que los textos jurídicos constantemente refieren a resoluciones, actas, normas, leyes y otros textos que sirven como soporte

a lo argumentado (Rincón, 2018) así como a información emanada por otras instituciones públicas o privadas que entran bajo el centro de interés del DP (SGB, 2019).

La última variable de los aspectos discursivos, la calidad argumentativa, demanda una serie de conexiones entre los medios de persuasión, la elocución, la pronunciación y la memoria (Aristóteles, 2007), la tesis, el garante y la explicación (Perelman, 1997), la micro, la macro y la superestructura (van Dijk, 2006), la forma y el fondo (Molina y Carlino, 2013), los puntos de (des)acuerdo, la presentación y el cierre (van Emmeren, 2019), entre otros. Es por ello por lo que hay un indescriptible nivel de subjetividad en este punto, el cual varía dependiendo del lector y su formación (Nieminen & Mustonen, 2014).

Ahora, si se analizan las 15 variables evaluadas en cada DP y se continua con la metodología de agrupamiento, se observa que el valor más representativo está en el grupo 1,6 a 2,0, con un 30%. Además, el 65% estaría en *no aprobado*. Y solo un 5% evidenciaría un nivel óptimo en las habilidades retóricas y argumentativas.

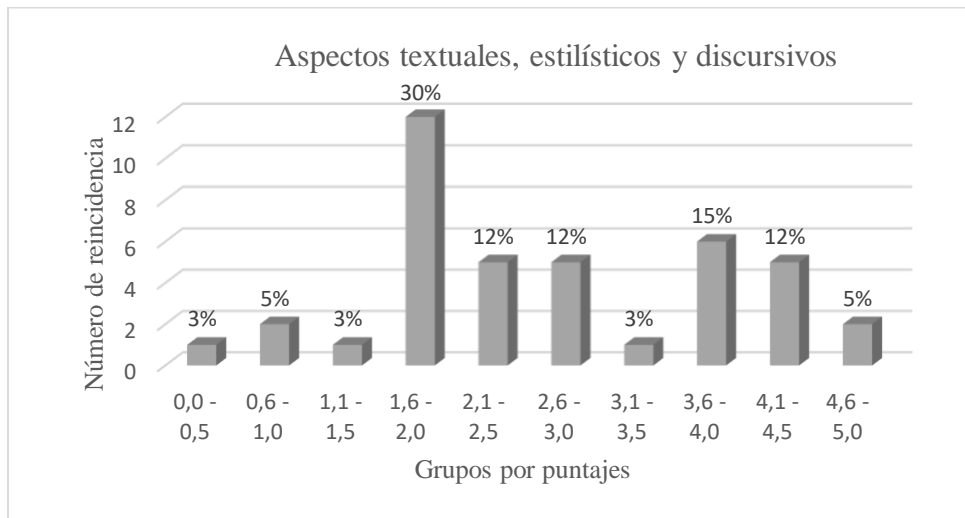


Gráfico 3- Agrupamiento de las variables relacionadas con los aspectos textuales, estilísticos y discursivos

Lo anterior puede darse como resultado de los bajos niveles obtenidos en los aspectos discursivos descritos y analizados anteriormente. No obstante, es relevante el gráfico No. 3, donde ese 65% representa una realidad en la comunidad académica antioqueña (Henao, et al., 2017; Giraldo et al., 2018; Suárez, et al., 2019) y, según algunas investigaciones, se podría extrapolar a comunidades nacionales (Buitrago, et al., 2013; Rincón, 2018; Cediell, et al., 2019) y latinoamericanas (Campos y Gaspar, 2004; Fuentes y Santibáñez, 2017; Camarillo, 2021), cuyos niveles podrían afectar, en cierta forma, el acceso a los instrumentos jurídicos vigentes en sus países para acceder a las diversas

opciones de regulación pública (Zuñiga, 2018), afectando a la vez, la participación ciudadana y democrática (Rincón, 2018).

Las 6 categorías teóricas propuestas a partir de la revisión bibliográfica realizada son:

Tabla 1

Habilidades retóricas y argumentativas como categorías teóricas

No.	Categorías teóricas	Autores que soportan las categorías
1	La manipulación como objetivo funcional de la retórica clásica	Cattani y Linares (2003), Campos y Gaspar (2004), Wingate (2012), Rieke, et al. (2013), Paglianlunga, (2016), Rossi (2020).
2	Las falacias argumentativas como instrumento de persuasión	Arcidiacono, et al. (2009), Ruiz (2014), Zemach & Rumisek (2016), Fuentes y Santibáñez (2017), Cediel, et al. (2019), Rueda (2019), López y García (2021).
3	El convencimiento a partir de premisas	Perelman y Olbrechts (1989), Perelman (1997), Lo Cascio (1998), Díaz (2002), Plantin (2012), Atienza (2017).
4	Llegar a acuerdos como resultado pragma-dialéctico	van Eemeren, et al. (2002), Marafioti (2008), Zienkowski, et al. (2011), Londoño y Herrera (2012), Walton, (2013), van Eemeren (2019).
5	Construcción de argumentos a partir de hechos como garantes	Díaz (2002), Buitrago, et al. (2013), Lorenzo y Sánchez (2014), Carretero (2015), Henao, et al. (2017).
6	La participación ciudadana gracias a la capacidad argumentativa	Ramírez (2016), Rincón (2018), Londoño y Uribe (2021).

Nota: La columna de autores corresponde a aquéllos detectados los 31 textos sugeridos en las cartas descriptivas analizadas

Posteriormente, se procedió a identificar dichas categorías teóricas, a través de la rúbrica, en los 40 DP analizados. Los resultados obtenidos se presentan en el gráfico 4, a continuación:



Gráfico 4- Habilidades retóricas y argumentativas en los DP

Como se puede observar, la construcción de argumentos a partir de hechos como garantes, las falacias argumentativas como instrumento de persuasión y el convencimiento a partir de premisas son las tres habilidades con mayor recurrencia en los DP analizados, con un 22%, 20% y 19%, respectivamente. Ahora, podría resultar contradictorio que las falacias argumentativas estén en un porcentaje similar al convencimiento a partir de premisas y a argumentos a partir de hechos como garantes. Esto describe las habilidades retóricas y argumentativas diversas de los estudiantes y la importancia de seguir fortaleciendo en los diferentes cursos que componen los programas académicos de dicha Institución, el proceso de mejora de los estudiantes que todavía no identifiquen las falacias de las premisas (Camarillo, 2021), con el fin de que puedan formarse en la construcción de argumentos, cada vez más sólidos y propositivos, tanto en temas cotidianos como en su área disciplinar (Giraldo, et al., 2018).

Además, es una evidencia de la influencia que sigue teniendo la perspectiva de la retórica moderna (Toulmin, 1958; Perelman y Olbrechts, 1989), en los procesos de argumentación dirigidos en la escuela, los colegios y las universidades (Wood, et al., 2014), donde se entiende que el objetivo de la argumentación es el convencimiento y que la formulación de los argumentos debe ser racional y responder a las circunstancias contextuales del público (Díaz, 2002), aspecto que también se relaciona con la aparición de las falacias argumentativas, en varios casos, por errores enunciativos o de inconstancia discursiva frente a aspectos posiblemente razonables (Zemach & Rumisek, 2016).

Por otro lado, las otras 3 habilidades restantes, tales como la manipulación como objetivo funcional de la retórica clásica, la participación ciudadana gracias a la capacidad argumentativa y llegar a acuerdos como resultado pragma-dialéctico, con un 16%, 13% y 10%, respectivamente, permiten dilucidar un vínculo significativo entre las falacias argumentativas, mencionadas en el párrafo anterior, y la manipulación discursiva. Esta última, ampliamente relacionada con la perspectiva de

la Retórica Clásica (Aristóteles, 2017), donde lo importante es alcanzar lo deseado, a través una presentación sugestiva y contextualizada de lo requerido (Paglianlunga, 2016), inclusive generando falacias argumentativas, basadas en las manipulaciones emocionales (Rossi, 2020).

En este sentido, se identifica un foco potente de la aplicación de la retórica y la argumentación a favor de la convivencia y la participación, en las dos últimas habilidades. Esta situación es significativa desde el punto de vista del papel de la argumentación en la participación de los estudiantes como ciudadanos críticos, autónomos y democráticos (Henao, et al., 2017), especialmente, si se tiene presente que la unidad de análisis se compone de DP, cuyo propósito es permitir a los ciudadanos asumir un rol de consulta, control y protección frente a las decisiones de los organismos e instituciones del Estado Social de Derecho (Villar, 2007).

De igual forma, evidenciar la inclusión de llegar a acuerdos a partir de una perspectiva pragmático-dialéctica (van Eemeren, et al., 2002), permite prever la funcionalidad de esta tercera perspectiva dentro de los instrumentos jurídicos como el DP y las posibilidades de afianzamiento participativo de los estudiantes de esta Institución, saliéndose de las condiciones de aplicación académica y disciplinaria (Vallaey, 2014), y trasladándose a los contextos y realidades que circulan en las diferentes comunidades de los municipios que componen el departamento de Antioquia (Colombia) y empoderando a los participantes en el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes democráticos (Rincón, 2018).

4. CONCLUSIONES

La descripción de las habilidades retóricas y argumentativas rastreadas en una unidad de análisis compuesta por los derechos de petición interpuestos por estudiantes en el año 2019 en una institución universitaria de Antioquia, Colombia, es apenas el principio de un ejercicio de acercamiento a la práctica de la escritura en la educación superior. El avance en esta línea en la presente investigación tiene que ver con cuatro campos que se describen a continuación.

El primero, se refiere a la decisión de contextualizar la descripción de las habilidades retóricas y argumentativas con los programas curriculares de las asignaturas enfocadas en el fortalecimiento de la comprensión y la producción textuales impartidas en los primeros semestres de los diferentes programas académicos a los cuales pertenecen los estudiantes que interpusieron los derechos de petición, porque se considera que debe haber un hilo conductor entre los objetivos de las asignaturas y los logros de los estudiantes.

El segundo, es el resultado de la revisión de los textos canónicos y recurrentes, relacionados con la retórica y la argumentación utilizados en las asignaturas mencionadas con el fin de identificar las categorías teóricas allí empleadas. Este acercamiento teórico arrojó seis categorías, cuya presencia, fue rastreada posteriormente en los 40 derechos de petición del año 2019: la manipulación como objetivo funcional de la Retórica Clásica; las falacias argumentativas como instrumento de persuasión; el convencimiento a partir de premisas; el llegar a acuerdos como resultado pragma-

dialéctico; la construcción de argumentos a partir de hechos como garantes y la participación ciudadana gracias a la capacidad argumentativa

En tercer lugar, se concluye que los bajos niveles obtenidos en los aspectos discursivos descritos, podrían afectar, no solo, como ya se dijo, el acceso a los instrumentos jurídicos locales que permiten hacer uso de opciones de regulación pública, sino también, la participación ciudadana y democrática. El resultado obtenido después de analizar tanto la identificación del destinatario; la cohesión; la coherencia; la ortografía; la acentuación; la puntuación; la utilización del lenguaje claro; como el uso de marcadores, la concreción de la solicitud y la superestructura en los DP que componen la unidad de análisis, reclama la atención pues revela el alcance que pueden tener los aspectos discursivos, tales como el planteamiento de la tesis; la construcción de argumentos; el uso de textos y otros autores como garantes; y la calidad argumentativa vistos en conjunto, en el desarrollo de habilidades retóricas y argumentativas puestas al servicio de la ciudadanía.

Por último, y teniendo en cuenta que se identificaron, en menor número, algunas fortalezas en los aspectos textuales y estilísticos, vale la pena destacar la ambigüedad de este resultado en un contexto de significativas restricciones discursivas, especialmente, teniendo en cuenta que se trata de un ámbito universitario en el que se está formando a los estudiantes, justamente, para alcanzar un nivel alto de complejidad argumentativa. De este modo, es importante finalizar reiterando la importancia del lugar de la educación superior y su definición como ámbito destinado al desarrollo de competencias cuya aplicación en su más alto grado de complejidad beneficia tanto el desarrollo personal como su expresión profesional y la participación en esferas sociales y ciudadanas.

Referencias

Arcidiacono, F., Pontecorvo, C., & Morasso, S. (2009). Family Conversations: The Relevance of Context in Evaluation Argumentation. *Studies in Communication Sciences*, (2). <https://www.hopetest.uzh.ch/scoms/article/view/1540>

Aristóteles. (2007). *Arte poética, arte retórica*. México, D.F.: Porrúa.

Aspers, P., & Corte, U. (2019). What is qualitative in qualitative research. *Qualitative sociology*, 42(2), 139-160. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11133-019-9413-7>

Atienza, M. (2017). *Las razones del derecho: teorías de la argumentación jurídica* (Vol. 2). Madrid: Palestra Editores. Blair, J. A. (2009). The pertinence of Toulmin and Perelman/Olbrechts-Tyteca for informal logic. *Rhetoric and Argumentation in the Beginning of the XXIst Century* (17-33). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Boyack, K. W., & Klavans, R. (2010). Co-citation analysis, bibliographic coupling, and direct citation: Which citation approach represents the research front most accurately?. *Journal of the American Society for information Science and Technology*, 61(12), 2389-2404. <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/asi.21419>

Buitrago, Á., Mejía, N., & Hernández, R. (2013). La argumentación: de la retórica a la enseñanza de las ciencias. *Innovación educativa (México, DF)*, 13(63), 17-39. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000300003

Camarillo, H. M. (2021). Literacidad en el derecho. Aproximaciones a partir de un corpus de ensayos sobre argumentación jurídica. *Lenguaje*, 49(1), 135-164. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792021000100135

Campos, M., & Gaspar, S. (2004). Análisis de la intertextualidad y la argumentación en el contexto educativo. Elementos teórico-metodológicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(21), 425-450. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002107.pdf>

Carretero, F. L. (2015). *Argumentación y pragma-dialéctica: Estudios en honor a Frans van Eemeren*. Editorial Universitaria-Libros UDG.

Cattani, A., & Linares, P. (2003). *Los usos de la retórica*. Madrid: Alianza Editorial.

Cediél, Y., Olave, G., & Cisneros, M. (2019). La argumentación en la política pública de la Cátedra de la Paz. *Enunciación*, 24(2), 255-266. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7389542>

Collini, S. (2012). *What are universities for?* Penguin UK.

Congreso de la República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Leyer.

Congreso de la República de Colombia (1992). *Ley 30: Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá: Leyer.

Congreso de la República de Colombia (2015). *Ley 1755: Por medio de la cual se regula el Derecho Fundamental de Petición y se sustituye un título del Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo*. Bogotá: Congreso de la República.

De Beaugrande, R. (2011). Text linguistics. *Handbook of Pragmatics Highlights* (286-296). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1558689812437186>

Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Echeverri, C. F. (2010). La participación ciudadana en Colombia: reflexiones desde la perspectiva constitucional y la normatividad estatutaria. *Estudios de Derecho*, 67(149), 61-86. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6766545>

Fuentes, C., & Santibáñez, C. (2017). Las falacias en las teorías contemporáneas de la argumentación. *Logos (La Serena)*, 27(1), 62-72. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0719-32622017000100062&script=sci_arttext&tlng=e

Giraldo, F. L., Zúñiga, S. E., Londoño, D. A., & Sánchez, L. M. (2018). La lectura en la apropiación de la ciencia y la tecnología. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 14(2), 158-178. <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=547c31a5-4518-46ab-a3b3-abef9062387b%40sessionmgr4006&bdata=Jmxhbmc9ZXMMmc210ZT1laG9zdC1saXZl>

Gómez, E., Fernando, D., Aponte, G., & Betancourt, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158-163. <https://www.redalyc.org/pdf/496/49630405022.pdf>

Harm, B., & Marianne, A. (2000). The cycle of socialization. *Readings for diversity and social justice*, 15-21. <http://depts.washington.edu/geograph/diversity/HarroCofS.pdf>

Henao, J. I., Londoño, D. A., & Frías, L. Y. (2017). Leer y argumentar en un curso de lenguaje para estudiantes de primer año de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 162-182. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/818>

Herrera, J. D. (2010). *La comprensión de lo social horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Manizales: CINDE, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Hitchcock, D., & Wagemans, J. (2011). The pragma-dialectical account of argument schemes. *Keeping in touch with pragma-dialectics* (185-205). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. London: Sage.

Legis, (2016). *El nuevo derecho de petición*. Bogotá: Legis.

Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la Argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid: Editorial Alianza.

Londoño, D. & Uribe, M. (2021). El *derecho de petición* como género textual que propende por el reconocimiento de los derechos de los universitarios. *Revista Encuentros*, 19(2). <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros>

Londoño, D., & Herrera, J. (2012). Coincidencias entre la argumentación pragmatialéctica y la novísimata retórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1). <http://ns520666.ip-158-69-118.net/rclsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/599>

Londoño, D., Ramírez, A., & Garay, K. (2019). Prácticas de literacidad jurídica en el ejercicio docente en dos facultades de Derecho de Antioquia. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(26), 51-71. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/313>

López, J., & García, L. (2021). Sesgos y falacias en la interpretación de procesos argumentativos en el programa Pensamiento Crítico de la Escuela Nacional de Estudios Superiores (UNAM). *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 85-106. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/451801>

Lorenzo, F., & Sánchez, A. (2014). El Twitter de Aristóteles. Una revisión de los conceptos básicos de la retórica clásica en la actual sociedad digital. *Vivat Academia*, 20-30. <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/551>

Marafioti, R. (2008). *De las falacias: argumentación y comunicación*. Editorial Biblos.

Meza, P., & Catalán, F. G. (2021). Un instrumento para evaluar la calidad lingüístico-discursiva de textos disciplinares producidos por estudiantes de Derecho. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (51), 163-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7857666>

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Formar para la ciudadanía, sí es posible. Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Serie Guías N° 6.

Mohajan, H. K. (2018). Qualitative research methodology in social sciences and related subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, 7(1), 23-48. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=640546>

Molina, M., & Carlino, P. (2013). *Escribir y argumentar para aprender: las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Nieminen, P., & Mustonen, A. M. (2014). Argumentation and fallacies in creationist writings against evolutionary theory. *Evolution: Education and Outreach*, 7(1), 1-14. <https://evolution-outreach.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12052-014-0011-6>

Paglalunga, E. (2016). Las emociones en la Retórica de Aristóteles. *Praesentia Aristotélica*, 17, 133-153. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/praesentia/article/download/8068/8000>

Perelman, C. (1997). *El imperio retórico: retórica y argumentación*. Bogotá: Grupo Editorial NORMA.

Perelman, Ch. y Olbrechts, L. (1989). *Tratado de la Argumentación: La nueva Retórica*. Traducción de Julia Sevilla. 5 ed. Madrid: Gredos.

Plantin, C. (2012). La argumentación. Historia, teorías, perspectivas. *Anclajes*, 16(2), 102-104. <https://www.redalyc.org/service/r2020/downloadPdf/224/22435829009/6>

Ramírez, A. (2016). Participación ciudadana e interpretación de la constitución. Análisis de la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana en materia de democracia participativa. *Revista IUS*, 10(37), 171-192. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-21472016000100171&script=sci_abstract&tlng=pt

Ramírez, A. Londoño, D & Uribe, M. (2020). *Tendencias investigativas y referentes en los campos de saber: el caso de las líneas de investigación del grupo PAYS*. Envigado: Fondo Editorial IUE.

Ramos, W. F. (2019). Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragmático-dialéctica. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias: Góndola, Ens Aprend Cienc*, 14(1), 162-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6812710>

Renkema, J., & Schubert, C. (2018). *Introduction to Discourse Studies: New edition*. John Benjamins Publishing Company.

Rieke, R. D., Sillars, M. O., & Peterson, T. R. (2013). *Argumentation and critical decision making*. New York, NY: Pearson.

Rincón, A. (2018). Abordajes teóricos sobre la relación entre seguridad ciudadana y violencia urbana en Colombia: una lectura crítica. *URVIO Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (22), 86-100. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-42992018000100086

Rossi, G. (2020). Argumentación en Aristóteles: algunos aspectos de su recepción en la moderna lógica informal. *Ápeiron: estudios de filosofía*, (13), 195-217. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7767362>

Rueda, N. (2019). Falacias argumentativas. *Habilidades comunicativas*. Bogotá: Konrad Lorenz.

Ruiz, R. (2014). Textualidad y gramática argumentativa. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (24), 25-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5337570>

Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2019). *Manual para la gestión de peticiones ciudadanas*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Suárez, P. A., Vélez, M., & Londoño, D. A. (2019). Niveles de literacidad en tercer grado de una institución educativa de Bello. *Enunciación*, 24(1), 15-28. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/13249>

Torres, A. (2018). ¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 95-124.

Toulmin, S.E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12), 105-117. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100006

van Dijk, T. (2006). Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones. *Revista signos*, 39(60), 49-74. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342006000100003&script=sci_arttext

van Eemeren, F. (2019). *La teoría de la argumentación: Una perspectiva pragmatodialéctica* (Vol. 14). Buenos Aires: Palestra Editores.

van Eemeren, F. H. (2012). Maniobras estratégicas: combinando lo razonable y lo efectivo en el discurso argumentativo. *Acta poética*, 33(1), 19-47. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-30822012000100002&script=sci_arttext

van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2016). *Argumentation, communication, and fallacies: A pragma-dialectical perspective*. Routledge.

van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., & Henkemans, A. F. (2002). *Argumentation: Analysis, evaluation, presentation*. Routledge.

Villar, L. (2007). Estado de derecho y Estado social de derecho. *Rev. Derecho del Estado*, 20, 73. Disponible en: <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/revderest20&div=8&id=&page=>

Walton, D. (2013). *Fallacies arising from ambiguity*. Berlin: Springer Science & Business Media.

Wingate, U. (2012). Using academic literacies and genre-based models for academic writing instruction: A 'literacy' journey. *Journal of English for academic purposes*, 11(1), 26-37. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1475158511000816>

Wood, C., Kemp, N., Waldron, S., & Hart, L. (2014). Grammatical understanding, literacy and text messaging in school children and undergraduate students: A concurrent analysis. *Computers & Education*, 70, 281-290. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S036013151300256X>

Zemach, D. E., & Rumisek, L. (2016). *Academic writing*. New York: Macmillan.

Zienkowski, J., Östman, J. O., & Verschueren, J. (Eds.). (2011). *Discursive pragmatics*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Zuñiga, D. (2018). El derecho de petición como herramienta de participación ciudadana y fortalecimiento del Estado de derecho: análisis de un caso replicable. *Revista legislativa de estudios sociales y de opinión pública*, 11(23), 65-111. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6800641>