

Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red*

Alexánder Arbey Sánchez Upegui**, Lina María Sánchez Ceballos***,
Juan Camilo Méndez Rendón****, Carlos Augusto Puerta Gil*****

Resumen

Desde un enfoque lingüístico textual, este artículo expone una serie de consideraciones sobre la lecto-escritura en la universidad con base en tres categorías clave: *la intertextualidad, la escritura argumentativa y la lectura en la red en el marco de la alfabetización informacional*. Los anteriores son conceptos interdependientes y centrales para fortalecer el desarrollo comunicativo en el ámbito de la *alfabetización académica de orden superior*, que involucra de manera directa las disciplinas, los procesos investigativos y las prácticas de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior, toda vez que el conocimiento es una construcción discursiva.

Palabras clave: alfabetización académica, argumentación, intertextualidad, lectura en la red.

**Academic-investigative literacy:
quoting, arguing and reading online**

Abstract

From a textual-linguistic focus, this article exposes a series of considerations about literacy in the university using three key categories as a base: intertextuality, argumentative writing and reading online, within the informational literacy framework. These are interdependent and central concepts to strengthen the

communicative development within the context of a superior order academic literacy, directly involving the disciplines, the research processes and the teaching-learning practices in higher education, given the fact that knowledge is a discursive construction.

Key words: academic literacy, argumentation, intertextuality, reading online.

**Alfabetização acadêmico-investigativa:
citar, argumentar e ler na rede**

Resumo

Desde um enfoque linguístico textual, este artigo expõe uma série de considerações sobre a lecto-escritura na universidade com base em três categorias importantes: a intertextualidade, a escritura argumentativa e a leitura na rede no marco da alfabetização informacional. Os anteriores são conceitos interdependentes e centrais para fortalecer o desenvolvimento comunicativo no âmbito da alfabetização acadêmica de ordem superior, que envolve de maneira direta às disciplinas, os processos investigativos e as práticas de ensino-aprendizagem em educação superior, toda vez que o conhecimento é uma construção discursiva.

Palavras importantes: alfabetização acadêmica, argumentação, intertextualidade, leitura na rede.

* Este artículo es resultado de los proyectos: "Alfabetización académico-investigativa: leer, escribir y publicar en contextos educativos y disciplinares", grupos de investigación Comunicación Digital y Discurso Académico (CD&DA) y Cibereducación; y del proyecto doctoral: "Análisis lingüístico de la estructura retórico-funcional de artículos de investigación en ciencias sociales y humanas". Grupo de Estudios Lingüísticos Regionales, Universidad de Antioquia, Estrategia de Sostenibilidad 2013 - 2014.

** Comunicador social-periodista, magíster en Lingüística y doctorando en Lingüística, Universidad de Antioquia. Editor e investigador Católica del Norte Fundación Universitaria, pertenece al grupo de investigación Comunicación Digital y Discurso Académico (CD&DA)

*** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, magíster en Lingüística, Universidad de Antioquia. Docente e investigadora Católica del Norte Fundación Universitaria, pertenece al grupo de investigación Cibereducación.

**** Licenciado en Historia, magíster en Lingüística, Universidad de Antioquia. Doctorando en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana. Docente e investigador Católica del Norte Fundación Universitaria, pertenece al grupo de investigación Cibereducación.

***** Licenciado en Español y Literatura y magíster en Educación. Investigador y coordinador de los programas de Educación en la Católica del Norte Fundación Universitaria, pertenece al grupo de investigación Cibereducación

Introducción

Los educadores, investigadores y estudiantes deben desarrollar y fortalecer sus competencias lingüísticas y discursivas desde una perspectiva comunicativa, para poder participar y ser incluidos en redes de conocimiento, en comunidades disciplinares y en ámbitos institucionales. En consecuencia, puede afirmarse que la escritura (que involucra la lectura crítica) es la tecnología privilegiada para construir y transmitir el conocimiento y, por supuesto, formar en lo que hoy en día se denomina alfabetización académica de orden superior.

Dicho término se refiere a la diversidad de prácticas de lectura, escritura, tipologías textuales y diferentes exigencias discursivas a las cuales nos vemos enfrentados en la actual sociedad de la información y del conocimiento, esencialmente logocéntrica; por ejemplo, la Internet y aspectos como la educación virtual, el teletrabajo y las redes científicas pueden verse como prácticas esencialmente textuales e interaccionales.

La alfabetización también comprende la enseñanza de la lecto-escritura académico-investigativa a través del currículo, en las disciplinas y en comunidades discursivas especializadas como las revistas científicas, de acuerdo con los géneros discursivos de los diferentes campos del saber, en los cuales están presentes la intertextualidad, la argumentación y la lectura en la red (Padilla & Carlino, 2010; Beke, 2012).

Valga anotar que dicha alfabetización académica no se circunscribe a la aplicación de estrategias de lectura y escritura de textos especializados, sino que ella misma es objeto de investigación desde diferentes enfoques; por ejemplo, acción-investigación en el aula, al análisis crítico de la intertextualidad (fuentes bibliográficas), actualidad y pertinencia textual, posicionamiento de los autores, estrategias retóricas y argumentativas, corrección-evaluación entre pares, estilos de evaluación textual, tipologías textuales y estrategias de lectura en

soportes digitales, entre otros. De todas estas posibilidades, en este artículo presentamos respectivamente un acercamiento reflexivo a tres temas específicos: *la intertextualidad*, *la argumentación* y *la lectura en la red*, cuyo hilo conductor es el enfoque lingüístico textual aplicado, en el marco conceptual de lo que se denomina en general alfabetización académica de orden superior.

Citar y referenciar: actividades discursivas en la construcción del conocimiento

Que vean, por lo que tomo prestado, si he sabido elegir con qué realzar mi tema. Pues hago que otros digan lo que yo no puedo decir tan bien, ya sea por la pobreza de mi lenguaje, ya por la pobreza de mi juicio. No cuento mis préstamos, los peso.

Montaigne, en su ensayo «De los libros» (como se citó en Bloom, 2005, p.119)

Hay consenso en la comunidad universitaria y editorial con respecto a que las dimensiones textuales que más dificultades generan durante la escritura, la evaluación por pares y la revisión, entre otras, son la citación y la referenciación; se trata de actividades discursivas para la construcción del conocimiento denominadas como intertextualidad, que es una de las propiedades constitutivas de los textos académicos, profesionales e investigativos en los cuales se centra nuestro interés, además de la argumentación y la lectura en la red.

Desde el ámbito lingüístico, la intertextualidad se entiende como la relación de co-presencia entre dos o más textos o la presencia de un texto en otro, cuya forma más explícita es la citación, bien sea directa o indirecta¹. Este tema ha sido objeto de estudio y de enseñanza-aprendizaje en el marco de lo que se denomina actualmente alfabetización académica de orden superior.

En relación con la intertextualidad, estas son algunas de las inquietudes que varias investigadoras en el campo del análisis lingüístico

¹ El concepto de intertextualidad se presenta de manera más amplia en un trabajo previo. Consúltese Sánchez, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado de <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Paginas/Publicaciones/manual-de-redaccion-academica-e-investigativa.aspx>

han planteado: ¿cómo es el discurso de los estudiantes, académicos e investigadores en el contexto de la citación? ¿Cómo nos relacionamos e interactuamos con otros mediante el texto escrito? ¿De qué manera los estudiantes, los docentes e investigadores presentan o evidencian las fuentes o el saber de otros en sus textos? ¿Cómo fortalecer la integridad académica y evitar el plagio? (Beke, 2011; Bolívar, Beke & Shiro, 2010; Bolívar, 2004; Calsamiglia & Tusón, 2008). En este texto no pretendemos dar respuesta a estos interrogantes, pero sí orientar esta reflexión preliminar con base en dichas preguntas y fuentes.

Citar, una estrategia para fortalecer la integridad académica

Dice Charles Lipson en su libro *Cite Right* (2011) que existen varias razones para citar los materiales y recursos que utilizamos en nuestros trabajos académico-investigativos; veamos²:

- Dar el crédito al trabajo e ideas de otras personas, así usted esté o no de acuerdo con los planteamientos de ellos, e independiente de que usted use sus propias palabras o utilice citas directas.
- Mostrar a los lectores (profesores y/o compañeros de estudio) los materiales en los cuales usted basa sus análisis, su estilo, su prosa, su narrativa o sus conclusiones.
- Guiar a los lectores de manera clara y directa al material que usted ha usado, para que ellos vayan a la fuente directa y lo examinen por sí mismos.
- Las citas (y su uso legítimo) revelan la calidad y pertinencia de sus fuentes, es decir, dan cuenta de la integridad de su trabajo (p. 3).

No obstante lo anterior, es frecuente que en el afán de terminar una redacción, elaborar un texto guía para un curso, estructurar un informe de gestión u obtener una nota, haya autores que se apropien de ideas, diseños metodológicos, frases o datos... En ocasiones esto sucede por desconocimiento de las formas de

documentación, citación y referenciación.

En ambas situaciones hay un problema ético: o bien el de pensar exclusivamente por mente ajena (algo bastante diferente a organizar las voces o la intertextualidad para construir un discurso definido) o el de apropiarse de manera indebida de lo que otro ha construido, investigado o comprendido (Sánchez, 2005). Digámoslo de manera directa: tomar información de una fuente y presentarla como propia es, sin lugar a dudas, plagio (Carrillo, 2004).

En relación con este tema, la *American Psychological Association -APA-* (2010, p.169), dice sobre el plagio que

[...] ya sea parafraseando, citando directamente a un autor o describiendo un idea que influyó en su trabajo, usted debe dar crédito a su fuente. Para evitar acusaciones de plagio, tome notas detalladas cuando haga la investigación [o trabajo académico] a fin de recordar sus fuentes y citarlas de acuerdo con las pautas [respectivas].

También existe una variedad de plagio denominada autoplagio, que consiste en “presentar un trabajo propio publicado previamente como si fuera reciente” (APA, 2010, p.170), es decir, como si fuera nuevo, original o inédito. En consecuencia, cuando usted utilice información de trabajos previos cite la fuente e indique al lector que se trata de información ya publicada, que usted retoma de manera justificada. En esta misma línea de reflexión, Charles Bazerman y colaboradores (2005), en su libro *Writing across the curriculum*, nos dicen que el plagio es el uso de material intertextual (u otros), en los cuales no se identifica adecuadamente el origen de estos recursos. En efecto, tomar información de una fuente, sin dar los créditos y presentarla como propia se considera plagio. Esto va en detrimento de la integridad académica que es una condición básica para la profesionalización y el avance del conocimiento³. Así las cosas, durante la escritura uno de los retos es encontrar y posicionar la propia voz

2 Se trata de una traducción libre, con algunas modificaciones, a partir del contenido original en inglés, que aquí se utiliza de manera breve y con fines educativos.

3 Algunos apartes de esta reflexión fueron publicados originalmente en Sánchez, A. (2005, 2011, 2012).

mediante la intertextualidad, que según se mencionó anteriormente, es una de las propiedades esenciales de los textos académicos e investigativos.

La citación y referenciación desde una perspectiva discursiva

La citación no solo es la utilización en un texto del conocimiento previo que se tenga de otros textos; es también una estrategia retórica al servicio de la orientación y finalidad discursiva que tengamos. Así, “mientras escribimos nos responsabilizamos o no del contenido proposicional [lógico-semántico] de nuestros textos y señalamos de manera explícita nuestra actitud y compromiso ante el conocimiento” (Beke, 2011, p. 18).

Ciertamente, la citación da cierta idea de rigurosidad y objetividad, características de la escritura informativa y científica. No obstante, la elección del verbo de reporte introductor de la cita, y la misma cita, son ya una decisión retórica y un componente subjetivo. Las citas tienen un valor comunicativo. Por ejemplo, en la cita indirecta o paráfrasis hay una interpretación y un uso intencional. Hay una reproducción de un discurso previo, pero desde el sistema referencial de quien escribe: “el sistema de referencias deícticas está siempre anclado en el narrador” (Maldonado, 1999, p. 3553).

En relación con la intertextualidad, dice Beke (2011) retomando diversos aportes sobre esta materia, que se trata de textos escritos sobre la base de otros textos previos y/o contemporáneos. Esto es, “(...) mientras construimos y conformamos nuestra experiencia, nuestros enunciados están en una interacción constante con los enunciados de otros” (p. 54). Esta es una de las características esenciales de la escritura académico-investigativa. En general, “la posibilidad de reproducir un discurso es un universal del lenguaje (...) los hablantes [escritores] tienen siempre la posibilidad de citar palabras –propias o ajenas–, y no solo de hacer referencia a ellas” (Maldonado, 1999, p. 3551).

En este contexto, señala la autora citada que “el reporte se considera como cualquier fragmento de lengua en el que el escritor señala de una forma u otra la ‘voz’ del otro en su discurso” (2011, p. 56). Ahora bien, ¿cuáles son los

recursos y estrategias más comunes en cuanto al reporte de otras voces en el texto académico-investigativo? Pueden mencionarse la referencia o mención de diversas fuentes o autores, la cita directa, la cita indirecta, el resumen y la generalización.

Mediante estas estrategias de intertextualidad quien escribe da a entender al lector o al público destinatario, usualmente la comunidad discursiva especializada, los siguientes aspectos (Beke, 2011; Calsamiglia & Tusón, 2008; Sánchez, 2011, Cué & Oramas, 2008):

- Reconocer el trabajo previo de otros investigadores.
- Posicionarse en el contexto de las discusiones disciplinares y metodológicas.
- Fortalecer la argumentación mediante el reporte de las voces de expertos en el tema (polifonía, diálogo vivo, multiplicidad de puntos de vista, activación de sujetos en el discurso).
- Evidenciar que se conoce o se está profundizando en el estado de la disciplina.
- Sintetizar conocimientos fragmentados a partir de la revisión bibliográfica.
- Actualizar e informar sobre el estado de un tema (recopilar la información más relevante sobre el tema de investigación mediante fichas de lectura y resumen).
- Comunicar nuevos conocimientos.
- Informar y evaluar la literatura publicada.
- Comparar la información de diferentes fuentes.
- Establecer tendencias investigativas.
- Identificar las especialidades que surgen en un determinado campo del saber.

La decisión sobre quienes participan en el diálogo académico-investigativo en un determinado tipo de texto la toma quien escribe; de esta forma, “nuestros enunciados están en interacción constante con los enunciados de otros” (Beke, 2011, p. 55).

Los verbos en la citación

En relación con el acto de escritura, en el discurso propio o de base aparece el discurso

ajeno mediante expresiones citativas y/o la citación propiamente dicha, la cual se presenta a partir de una expresión que introduce la cita y un verbo enunciador o de reporte. Este verbo indica cuál es el acto de habla o la función comunicativa que cumple, por ejemplo, afirmar, validar, criticar, preguntar, replicar, entre otros (Calsamiglia & Tusón, 2008). En adición a lo anterior, los verbos de reporte que utilizan los escritores en las expresiones introductoras de las citas, “son marcas discursivas de compromiso y actitud hacia la información reportada”, dice Beke (2011, p. 61). Esta autora, con base en algunos trabajos previos de otros investigadores, clasifica los verbos de reporte en tres categorías: *discurso*, *investigación* y *cognición*. Dichos verbos pueden aparecer en cualquiera de las tres categorías, dependiendo del contexto comunicativo de la citación.

Aspectos generales sobre estrategias discursivas en la citación

El uso de citas integradas (directas e indirectas) da mayor relevancia al autor citado, puesto que generalmente este cumple la función sintáctica de sujeto de la información que se le atribuye (Beke, 2011). Así, la manera que tienen los investigadores de citar depende de varios factores: el estilo individual de escritura, las competencias textuales, la manera como se realizó la revisión bibliográfica, el tema, la disciplina, el género textual, el diseño de la investigación como tal y las intenciones comunicativas de quienes escriben.

Cuando se escriben textos académico-investigativos se cita a otros (de manera integrada o no integrada en la sintaxis) mediante la reproducción literal o textual, bien sea por medio de una cita breve o en bloque. También, se puede recurrir a la cita indirecta o parafraseo, a la generalización de varios autores, al resumen de ideas, posiciones y contenidos; también, a una alusión referencial o alguna expresión citativa que atribuya una determinada información o evidencie la fuente o el origen de esta. La fuente aludida puede ser una persona, una entidad, una disciplina, una corriente o campo del saber, entre otros.

En adición a lo anterior, valga decir que las citas directas, breves o en bloque, permiten

reproducir o duplicar de manera exacta a un contenido original. Se recurre precisamente a los enunciados o contenidos literales para fortalecer aspectos argumentativos y evitar que haya alguna tergiversación en la idea o contenido que se está comunicando. Esto indica que cuando hay la necesidad de transmitir una información lo más fiel posible al contenido original, no se recurre al parafraseo o resumen, que implican reelaboración e interpretación de un contenido original (Beke, 2011).

Con respecto a las citas en bloque (directas, extensas), dice Beke (2011) que estas obedecen a la necesidad que tiene un escritor de destacar al autor citado y de reproducir de manera exacta sus palabras. Generalmente se cita en extenso a autoridades en el tema y, a la vez, es una forma de reconocer sus aportes. Este tipo de citas por lo regular refleja la posición de quien escribe y desempeña una función importante en el texto.

En relación con lo anterior, la forma como los investigadores incluyen y presentan las citas y referencias de diversas fuentes incide en sus textos e influye de manera directa en la argumentación que presentan y en la credibilidad sobre su trabajo (Beke, 2011).

Consideraciones finales sobre citación y referenciación

Como se dijo anteriormente, la citación se inscribe en la intertextualidad dado que en un texto académico y/o investigativo el autor debe poner a dialogar los diferentes discursos entre sí. Tener esto presente durante la planeación, la fase de escritura o revisión textual es particularmente importante, dado que nos permite plantearnos lo siguiente: ¿cuál es la voz que le dará la entrada a mi texto?, ¿cuál es la voz que lo desarrollará? y ¿cuál es la voz que lo concluye? Pueden ser las voces del autor que se posiciona, la de la historia (recuento, comparación), la voz del investigador que cuenta y describe o la del analista que valora e interpreta... Y toda esta polifonía debe estar articulada mediante una intención comunicativa: revelar, argumentar, controvertir, exponer, adherir, criticar, entre otros.

La escritura entonces, y por supuesto la lectura, es una actividad consustancial al desarrollo

comunicativo, académico e investigativo de los estudiantes y docentes. No obstante, esta actividad presenta diferentes problemáticas, como por ejemplo, el inadecuado uso de la citación y referenciación, en detrimento del análisis y del procesamiento de la información, para redactar textos autónomos que re-construyan el conocimiento a partir del saber previo de quien escribe y de los otros (Tapia, Burdiles y Arancibia, 2003; como se citó en Marinkovich y Velásquez, 2010, p. 128).

Lo anterior revela la pertinencia de reflexionar e investigar la intertextualidad dada la centralidad que tiene en la escritura académico-investigativa, que sigue dos direcciones paralelas: la que presenta nuevo conocimiento (un saber original, algo no dicho todavía) y la que propone una transformación y reorganización del conocimiento con base en textos existentes u otras voces (creatividad + innovación). En ambos casos nos referimos a un lenguaje constructor y comunicador de ciencia que se apoya en diversas fuentes y contextos (Cisneros & Jiménez, 2010). Además de lo anterior, el discurso académico-investigativo tiene otras dimensiones basilares, entre ellas, la argumentación y la lectura en la red. Aspectos que abordamos a continuación.

La escritura argumentativa: una estrategia para fortalecer el desarrollo comunicativo y la alfabetización académica en el ámbito universitario

En los escenarios académico-investigativos la escritura es un proceso y una actividad fundamental para acercarse al conocimiento y construir nuevos saberes. En otras palabras, la escritura es una tecnología que posibilita el acercamiento a la cultura y a la sociedad desde diferentes procesos cognitivos en el aula de clase, a la vez que permite la integración del ser humano a la cultura a través de actividades dialógicas y discursivas, mediadas por el ejercicio de la imaginación y estrategias comunicativas que posibilitan nuevas maneras de asumir y ser partícipes de los avances sociales y culturales a través de la ciencia.

Al asumir la escritura como un proceso fundamental en el ámbito académico es importante reflexionar sobre la alfabetización académica

de orden superior como una posibilidad de fortalecer el desarrollo comunicativo, a la luz del acercamiento al conocimiento y a la cultura a través de la escritura, toda vez que esta es una herramienta que posibilita la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, que se entiende la alfabetización académica como una forma de ser partícipes de la cultura que la humanidad a lo largo de su historia ha construido y les ha dejado como legado a las siguientes generaciones. Pero también se entiende la alfabetización académica como la estrategia para pertenecer a una comunidad especializada en el conocimiento que día a día construye nuevos conocimientos. En este sentido, la alfabetización académica, como lo plantea Sánchez (2012, p. 29), está relacionada con leer y escribir la ciencia a partir del concepto de que “el conocimiento y lo académico-disciplinar es central en los procesos de enseñanza de la escritura en diferentes niveles”.

Ciertamente, la alfabetización académica es una manera de establecer conexiones entre las habilidades de enunciación y comunicación del conocimiento a través de la enseñanza y los procesos de aprendizaje. En esta misma línea de reflexión, dice Carlino (2009) que la alfabetización académica es el “conjunto de nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en la actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (p. 13). La alfabetización académica se asume entonces como las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior.

Relacionado con el planteamiento de Carlino, la alfabetización académica tiene como fin principal permitirle al estudiante integrarse al conocimiento, a la cultura y a la ciencia a través de la lectura y la escritura, especialmente porque busca potenciar la apropiación de la escritura en los escenarios académicos universitarios, de tal manera que las capacidades cognitivas y académicas, y el aprendizaje desde el objeto de formación del estudiante se potencien y desarrollen desde lo reflexivo, el pensamiento estructurado y la investigación, y de este modo la educación universitaria tenga un sentido desde la comprensión y la apropiación del conocimiento y el saber disciplinar.

La alfabetización académica se asume como una estrategia que les permite a las personas apropiarse de la lectura y la escritura de tal forma que les permite integrarse y pertenecer a comunidades académicas y científicas a través de prácticas y estrategias de lenguaje y pensamiento propias de los escenarios educativos de orden superior. Así, la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad es fundamental en los procesos académicos, pues como lo señala Carlino (2009, p. 15-16), “la producción y el análisis de textos: forman parte del quehacer profesional/académico del graduado que esperamos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas”.

En este orden de ideas, la enseñanza relacionada con los diferentes géneros discursivos académicos cobra mayor significado en los escenarios educativos, puesto que permite la integración de nuevas formas de la enseñanza de la lectura y la escritura, a partir de la elaboración de “propuestas didácticas para aprender y potenciar el aprendizaje de las diferentes materias y las que apuntan a aprender a escribir según los géneros propios de un campo del saber” (Bazerman et al., 2005, citado en Padilla, Douglas y López, 2010). En síntesis, la alfabetización académica permite la apropiación, participación y acceso a la cultura, como lo señala Kalman (2003), puesto que permite “manejar el lenguaje escrito –los géneros textuales, los discursos, los significados de las palabras– de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionados con otros” (Dyson, 1997; Heath, 1983, citado en Kalman, 2003, p. 39).

Lo anterior invita cada vez más a los profesores universitarios a desarrollar habilidades discursivas y académicas en diferentes géneros, entre ellos, la argumentación, entendiéndose este género como una forma de pensamiento analítico, reflexivo y crítico que le permite al estudiante en su proceso formativo asumir posturas, desde el ejercicio de la razón y la lógica, frente a un tema controversial, en el cual la comunidad académica y científica no ha logrado consensos. Para expresarlo de otra manera, la argumentación es un proceso de interacción que surge en el contexto de otras actividades

de interacción y presupone diferencia de opiniones, entre dos o más partes, de modo que la oposición de papeles argumentativos es un rasgo característico del discurso argumentativo, como lo plantean Van Emeren, Grootendorst, Jackson y Jacobs, (1997, p. 318). En este orden de ideas, la reflexión y el análisis de la elaboración de escritos argumentativos es fundamental para orientar el proceso de escritura en el proceso de enseñanza-aprendizaje en este tipo de género discursivo.

Al tener presente la alfabetización académica como una práctica que permite el acceso social y el manejo de manera intencional del lenguaje para lograr diferentes propósitos como ser partícipes y creadores de nuevos conocimientos, se considera importante el fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de la argumentación, en primer lugar, porque posibilita “una clase de interacción que surge en el contexto de otras actividades de interacción, puesto que existe una diferencia de opinión entre dos partes” (Van Emeren et al., 1997, p. 318), y en segundo lugar, se asume la argumentación como un discurso objeto de estudio científico que se pone en los escenarios de discusión y análisis para proponer nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje desde lo disciplinar, lo lingüístico y las diferentes teorías del discurso como la pragmatialéctica, que permiten poner en circulación otras estrategias de argumentación desde el ejercicio de la interacción en los contextos en que se presente, de tal forma que sean útiles para la puesta en marcha de nuevas estrategias discursivas. En este sentido, la alfabetización en el género de la argumentación permite aportarle al desarrollo de la comunicación desde la alfabetización académica de orden superior.

Alfabetización académica en escritura argumentativa

En consonancia con lo anterior, puede decirse que uno de los géneros fundamentales y precisos para reconocer niveles de adquisición en competencias comunicativas y del conocimiento es la tipología argumentativa, como texto que permite la exposición sustentada y razonada de un punto de vista; es el que permite evidenciar la reflexión sobre el conocimiento realizada por estudiantes, docentes e investigadores.

En la variedad de cursos, así como de situaciones de aprendizaje en la Educación Superior y de escritura especializada, la argumentación se establece como oportunidad y necesidad de enunciación, pues es el género que permite con amplitud demostrar la exposición y reflexión sobre temas de aprendizaje. Al respecto, cobran gran importancia los espacios de instrucción y orientación docente sobre textos argumentativos, pues con frecuencia se observa la proposición de tareas en las que la argumentación llega incluso a confundirse con una especie de texto de opinión espontánea, sin una fundamentación adecuada que refuerce con suficiente solidez el punto de vista inherente a un texto argumentativo.

Asimismo, no pocas veces los estudiantes responsables de la presentación de una argumentación escrita asumen su texto argumentativo como un espacio en el que ellos como autores son una fuerte autoridad para la defensa o demostración de su punto de vista, cuando realmente lo que otorga la fuerza es precisamente la calidad de los argumentos y la información en la que estos se sustentan y no, simplemente, el parecer del autor.

En el campo de la escritura científica y académica, la argumentación escrita reviste aún más importancia, pues conlleva una responsabilidad social el hecho de tomar o defender un punto de vista alrededor de un objeto de conocimiento, que será difundido a una comunidad académica; por lo tanto, este ejercicio debe realizarse con la suficiente sustentación, evitando la simple opinión o tintes subjetivos que eviten o cierren la reflexión teórica acerca de un tema o problema.

Acerca de la argumentación escrita en términos de calidad y no solo de su composición y estructura, Van Eemeren (2006, pág. 153) sostiene que:

Para lograr un texto argumentativo convincente se requiere de una actitud convincente que conduzca a la resolución de la respectiva diferencia de opinión. Además, estructurando la argumentación de manera apropiada y asegurando que sea sólida en cada una de sus partes, resulta también decisivo presen-

tar bien cada caso. Con este empeño, es usualmente mejor alternar formulaciones de argumentos y puntos de vista explícitos con otros implícitos. Antes que nada, es bueno advertir que una visión analítica de la estructura de la argumentación es útil como herramienta para escribir y reescribir un texto.

De esta forma, pensar en escritura argumentativa de calidad en Educación Superior supone, igualmente, una innegable cualificación docente incluso en el manejo de referentes teóricos al respecto, especialmente aplicados a la didáctica de la argumentación.

Reflexiones en torno a la enseñanza de la argumentación escrita

En no pocas ocasiones, se apela al trabajo de la argumentación escrita como una oportunidad de evaluación, pues permite evaluar tanto la calidad escritural, como niveles de aprendizaje y reflexión en torno a una asignatura; sin embargo, cabe preguntarse: ¿el docente dedica un espacio suficiente de su curso a la enseñanza de la argumentación escrita?, ¿realiza realimentaciones de los escritos argumentativos que le permitan al estudiante reconocer su competencia argumentativa?, ¿hay una adecuada dirección a referentes teóricos sobre argumentación escrita que orienten al estudiante?.

Menos que un cuestionamiento al docente, la finalidad en este apartado es poder llegar a una situación de reflexión pedagógica en torno a los aportes que desde la enseñanza se pueden hacer para la adquisición y el fortalecimiento de las competencias en argumentación escrita, pues no es suficiente con la solicitud de escritos argumentativos con su consecuente devolución revisada, sino que es preciso regresar sobre las revisiones del texto y mirar en detalle los aciertos, fallas y necesidades encontradas en las tareas de argumentación escrita, cuidando de identificar todos aquellos aspectos que hacen de dicho producto un texto adecuadamente escrito en términos de argumentación, así como aquellos rasgos que lo desvirtúan.

Para tales efectos, al momento de llevar a cabo tareas de argumentación escrita, y a la luz de

referentes teóricos que han orientado nuestras investigaciones y análisis, consideramos pertinente tener en cuenta las siguientes recomendaciones prácticas:

- Llevar a cabo previamente suficientes lecturas argumentativas que permitan a los estudiantes un acercamiento al género argumentativo y a las diferentes técnicas de argumentación.
- En estas lecturas previas identificar posibles falacias argumentativas, esto con el fin de evitarlas al momento de sus propias producciones argumentativas.
- Evitar asumir la argumentación como un ejercicio de impostura de un punto de vista, o de creencia en una verdad absoluta; más allá de eso, debe entenderse la argumentación, como el espacio propicio para un debate, para resolución de acuerdos y exposiciones constructivas, con base en la confrontación argumentada y lógica.
- Durante la exposición del punto de vista en la argumentación escrita, esta debe estar suficientemente sustentada, lo cual se complementa con las normas de textualidad propuestas por Beaugrande y Dressler (2001) cuando se refiere a la calidad textual: cohesión, coherencia, informatividad, intertextualidad, situacionalidad, intencionalidad y aceptabilidad⁴. Es decir, el texto debe gozar de una calidad informativa tal, que la argumentación se lleve a cabo con suficiente fuerza y claridad.
- De igual manera, es indispensable que al momento de proponer una actividad de argumentación escrita, el docente se tome el espacio para dar unas orientaciones básicas, incluso avisando aquello que no se debe hacer en un texto argumentativo.
- Evitar proponer escritos argumentativos sin los suficientes criterios; también evitar proponer estas tareas como si la argumentación fuera un simple depositario de opiniones. Es también conveniente que los textos argumentativos tengan un tema de anclaje, no simplemente proponer *“escribir un texto argumentativo sobre un tema de*

su interés”; este tipo de actividades pueden causar gran incertidumbre en los estudiantes y llevarlos a la presentación de textos mal escritos, e incluso a incurrir en plagio, ante la falta de criterios de orientación y desarrollo.

- Brindar a los estudiantes unos referentes básicos sobre el tema de argumentación; existen muchos autores al respecto, quienes se dirigen a sus lectores de forma muy didáctica y clara, de tal forma que ya no solo es el docente el destinatario de dichas fuentes.
- Procurar al menos dos entregas del texto argumentativo que se proponga, para que de esta forma y con la adecuada realimentación, el estudiante tenga todas las opciones de observar sus fortalezas y necesidades, y con base en las orientaciones docentes, pueda mejorar cada vez más su texto. Al final, vale la pena comparar el texto inicial con el texto final, y mostrarle al estudiante sus avances.

Teniendo en cuenta los aspectos anteriores queda planteada una preocupación: la necesidad de que los docentes posean un adecuado bagaje en el tema de la argumentación escrita, para que puedan orientar con mayor eficiencia la enseñanza de este modo discursivo, de tal forma que diseñen e implementen estrategias de escritura que les permitan a los estudiantes avanzar en el reconocimiento de las diferentes tipologías textuales y fortalecer en general las competencias discursivas relacionadas con la alfabetización académica de orden superior.

Consideraciones finales sobre la argumentación escrita

En relación con todo lo precedente, es conveniente cerrar este apartado resaltando la importancia del análisis lingüístico como herramienta de investigación que permite comprender los desempeños y naturaleza de las prácticas discursivas de los estudiantes de Educación Superior, especialmente de aquellas prácticas que involucran fuertemente el ejercicio de la argumentación escrita.

⁴ Para ampliar estos conceptos, ver en Introducción a la lingüística del texto, de los autores Beaugrande y Dressler (2001).

Desde el análisis lingüístico y a la luz de elementos teóricos brindados por disciplinas como la pragmática, la pragmatialéctica y la lingüística textual, pueden entenderse con mayor claridad todos aquellos elementos que permiten asumir el texto como una construcción coherente e informativa, así como los elementos que generan esa estructura comunicativo-intencional, diseñada particularmente en una situación de argumentación escrita. Lo anterior puede brindar al docente una variedad de elementos y saberes para evaluar un texto con parámetros claros y suficientes.

En suma, el análisis lingüístico ha de ser una herramienta que permita pensar al docente de manera más reflexiva y documentada su planeación en torno al desarrollo de actividades de argumentación escrita, previendo de esta forma qué proponer, cómo hacerlo y qué resultados esperar de acuerdo con las pautas dadas. Finalmente, es pertinente resaltar que el propósito de la argumentación no es únicamente la persuasión o “victoria” en un debate, sino la consecución de un acuerdo con base en una argumentación lógica y razonada.

Leer en la red: condición necesaria para la alfabetización informacional

Una revisión bibliográfica de los estudios sobre la lectura y la escritura en la educación en el marco de la alfabetización académica de orden superior, que además de la intertextualidad y la argumentación abordadas en apartados anteriores incluye la informatividad, no hace más que reafirmarnos la vigencia de estos temas en los últimos años. Ciertamente, numerosos artículos, libros y ponencias dan cuenta del interés que un gran número de investigadores ha dedicado específicamente a lectura y escritura. Pese a esto, la sobreabundancia de estudios sobre este tema en particular no consigue trazar directrices teóricas ni procedimentales en lo que al campo de la virtualidad se refiere, pues la gran mayoría centra su objeto de estudio en leer y escribir sobre el papel.

Hay varias hipótesis que pueden explicar este estado de cosas. La primera es que se tiende a pensar que leer en Internet, por ejemplo, es un acto similar a leer en el formato libro. Otra hipótesis tendría que ver con lo que algunos

denominan todavía “la relativa reciente aparición de Internet”, por lo que muchos fenómenos relacionados con ella, entre los que destacan la lectura y la escritura, aún están en una etapa muy incipiente. Una tercera hipótesis, en la que nos apoyamos más fuertemente, es que la alfabetización informacional en nuestro medio aún no ha alcanzado un nivel de interés deseado.

Por este motivo, este apartado se propone describir la relación intrínseca que hay entre leer y la alfabetización informacional. Para ello hemos tomado parte de la literatura sobre alfabetización informacional y la hemos articulado con las teorías de la lectura crítica (Serrano de Moreno, 2008) y de la literacidad académica y electrónica o alfabetismo (Cassany, 2005). Con esto, se espera despejar el panorama hacia la comprensión sobre que en la sociedad de la información la literacidad electrónica se convierte en una necesidad ineludible en aras de lograr, desde la educación y la formación, una sociedad más incluyente, con mayores posibilidades de participación.

¿Qué es la alfabetización informacional?

A medida que las sociedades o los grupos humanos han establecido nuevos órdenes, modelos o tipos de sociedades, se ha hecho inevitable buscar la forma de hacer que los sujetos puedan participar en ellos. Algo así ocurrió cuando el hombre inventó la escritura. Ello cambió por completo su forma de estar en el mundo, y todas sus prácticas se organizaron en torno al nuevo descubrimiento que, al tiempo que inauguraba un nuevo modelo de vida, dejaba atrás un modelo que había perdido su funcionalidad y hegemonía. Quien supiese escribir hacía uso de un poder naciente.

La creación de la imprenta supuso una lógica similar; aunque ahora no repararemos en ello, sí es nuestro objetivo examinar los cambios que ha producido la aparición de un mundo que se organiza a partir de la tecnología, uso metonímico para designar todo aquello que tiene que ver con la Internet. En el siglo XXI es imposible pensar en un solo dominio social en el cual Internet no gobierne todas las relaciones que en el interior de ese dominio se den.

Valores como la velocidad, por ejemplo, son propios de una cultura tecnológica, de una cultura en la que la tecnología ya no es un instrumento, como se dice a menudo, que puede ser utilizado bien o mal, a favor o en contra de los seres humanos. *La tecnología no es un instrumento, sino un sistema*, un sistema social, una forma de vida, una concepción del mundo.

Cabe decir, entonces, que el advenimiento de las tecnologías de la información y la comunicación ha derivado en lo que Castells (1998, p. 370) llama la sociedad de la información, es decir, un nuevo sistema tecnológico, económico y social en el que el incremento de la productividad no depende de los factores cuantitativos de los factores de producción, sino de la aplicación del conocimiento. Esto quiere decir que la información (la revolución de Internet) es el capital más valioso y determinante en un tiempo en el que la sociedad se organiza a partir de la información como condición necesaria para el conocimiento.

El auge de Internet, pues, ha dado lugar a lo que se denomina alfabetización informacional. En 1974, Zurkowsky definía este tipo de alfabetización como la habilidad para usar técnicas y capacidades con el fin de hacer un uso amplio de las herramientas de información, así como también de las fuentes primarias, en la reestructuración de la información destinada a la solución de problemas.

Posteriormente, la American Library Association (ALA, 1998) define a los alfabetizados informacionalmente como aquellos que han aprendido cómo aprender, y que saben cómo hacerlo porque conocen cómo está organizado el conocimiento, cómo encontrar la información y cómo usarla de forma tal que otros puedan aprender de ellos. Nótese que en ambas consideraciones son más los puntos en común que los que entran en disputa.

Por otra parte, Shapiro (1996) señala que el tema merece una visión más compleja puesto que la alfabetización informacional es de carácter multidimensional. Ciertamente es un nuevo arte liberal que se extiende desde el conocimiento de cómo usar las computadoras y acceder a la información hasta la reflexión crítica y argumentativa de la naturaleza de la infor-

mación en sí misma, su infraestructura técnica y su contenido e impacto social, cultura e incluso filosófico.

Paralelo a esto, se encuentra la posición de Baltz (como se cita en Martí Lahera 2007, p. 17), para quien la alfabetización informacional es la fusión o la integración de las alfabetizaciones bibliotecaria, computacional, medial, tecnológica, de la ética, el pensamiento crítico y las habilidades de la comunicación. Todas estas aptitudes y actitudes son el conjunto de indicadores de cuándo una persona está alfabetizada o no informacionalmente. Por supuesto que estar alfabetizado informacionalmente incide de manera directa en la condición socioeconómica de las personas.

Por último, se considera que tener alfabetización informacional “es saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética... Sería un prerrequisito para participar eficazmente en la sociedad de la información, parte de los derechos básicos de la Humanidad para un aprendizaje de por vida” (Gómez, 2007).

Leer y escribir para alfabetizarse informacionalmente

Ya ha quedado claro que la alfabetización informacional es más que el manejo complejo de la tecnología, y que tiene que ver, antes que nada, con el manejo comprensivo de la información. ¿Qué se requiere para acceder a la información, clasificarla, evaluarla, citarla adecuadamente, argumentarla y aplicarla en los contextos profesionales, académicos e investigativos? La respuesta es la lectura crítica, de tal manera que si existe un dominio de la vida pública y privada que exija un lector crítico este es Internet.

Durante buena parte del siglo XIX y del XX una persona se consideraba alfabetizada si dominaba los códigos de acceso a la cultura impresa o escrita, a la vez que poseía las habilidades para expresarse mediante el lenguaje textual. Quiere decir esto que la alfabetización se circunscribe a leer y escribir como prácticas socioculturales. Una consecuencia natural del invento de la imprenta en el siglo XV.

Ahora bien, esa condición de lectura ya no es suficiente en la sociedad de la información, a tal punto que hoy se ha acuñado la expresión literacidad (alfabetismo) electrónica. Esto es, leer de manera crítica la información, su proveniencia, su contexto de enunciación, la fiabilidad basada en los datos y en el soporte de los hechos, distinguir la ideología de los sitios web, etc.

En este sentido se encuentra el estudio de Torres (2006, pp. 10-11), quien hace ver que la entronización en la sociedad de las nuevas tecnologías (celulares, computadores y la Internet) ha llevado a nuevas prácticas de lectura y escritura, que se agrupan bajo el nombre de *alfabetización digital*. Hoy, menciona la autora, leer y escribir comprensivamente no es suficiente. Usar la lectura y la escritura de manera productiva en la vida diaria, para fines personales y sociales, tampoco es suficiente. El ingreso a la "Sociedad de la Información" (SI) exige, más que nunca, que niños, jóvenes y adultos aprendan a relacionarse con la información y el conocimiento de manera razonada y crítica, aprendan a producir su propio conocimiento, a investigar, a identificar, evaluar, seleccionar y usar la información a la que estamos expuestos en los medios masivos, en la calle, o en la Internet.

Consideraciones finales sobre leer en la red

A modo de cierre, es pertinente decir que a la escuela y a la universidad les corresponde adelantar las tareas de alfabetizar a los estudiantes (e incluso a docentes e investigadores) en temas como intertextualidad, citación y argumentación, según se expuso en los dos primeros apartados de este artículo; pero de manera complementaria a lo anterior, es central desarrollar también competencias informacionales con el fin de crear en ellos las habilidades necesarias que les permitan participar de una forma integral en la toma de decisiones que como ciudadanos los afecten.

Esta tarea no es difícil si tenemos en cuenta, por ejemplo, el concepto de nativos digitales, es decir, que por su condición generacional el manejo operativo, contextualizado e intencionado de las TIC se les da con mayor facilidad. No obstante, el énfasis en este tipo de alfabetización debe ponerse en formar lectores críti-

cos que sean capaces de entender la lógica de funcionamiento que propone Internet, con todo lo que ello significa. Un ejercicio de lectura que obre en ellos los requisitos indispensables para entender la información de forma ética, responsable y constructiva.

Referencias bibliográficas

- American Library Association. (2013). *Library bill of rights*. Indiana Libraries, 32(1).
- American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. (3a ed.). México: El Manual Moderno.
- Bazerman, Ch.; Litte, J.; Bethel, L.; Chavkin T.; Fouquette, D. & Garufus, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. United States of America: Parlor Press.
- Beaugrande, D. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística de texto*. Barcelona: Ariel
- Beke, R. (2011). *Las voces de los otros en el discurso académico*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bloom, H. (2005). *¿Dónde se encuentra la sabiduría?*. Bogotá: Taurus.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 37 (55), 7-18.
- Bolívar A.; Beke R. & Shiro M. (2010). Las marcas de posicionamiento en las disciplinas: estructuras, voces y perspectivas discursivas. p. 95-125. En: G. Parodi (editor). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Barcelona: Academia Chilena de la Lengua y Ariel.
- Calsamiglia Blancafort, H. & Tusón Valls, A. (2008). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. (2ª ed). Barcelona: Ariel.
- Carlino, P. (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrillo, N. (2004). Cuidado con el plagio. *Boletín del Departamento de Gramática*. 1. Recuperado de: http://www.usergioarboleda.edu.co/gramatica/boletin_1_plagio.htm
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama

- Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. 3: Fin del milenio. Madrid: Alianza Editorial.
- Cisneros, M. & Jiménez H. (2010). Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa en la educación superior, pp.291-316. En: G. Parodi (editor). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Barcelona: Academia Chilena de la Lengua y Ariel.
- Cué Brugueras, M. & Oramas Díaz, J. (2008). Síntesis de información y artículos de revisión. *Acime*, 17 (2), 1-11. Recuperado de: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol17_2_08/aci07208.htm
- Gómez Hernández, J. (2007). *Alfabetización informacional: cuestiones básicas*. *Anuario ThinkEPI*, v. 1, pp. 43-50. Disponible en <http://www.thinkepi.net/alfabetizacion-informacional-cuestiones-basicas#sthash.OGAk857D.dpuf>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8(17), 37-66.
- Lipson, Ch. (2011). *Cite Right* (2nd. Edition). University of Chicago.
- Maldonado González, C. (1999). Discurso directo y discurso indirecto. En: *Gramática descriptiva de la lengua Española*. Vol. 3. Ignacio Bosque y Violeta Demonte (directores de la obra). Madrid: Espasa.
- Marinkovich J. & Velázquez M. (2010). La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica, pp.127-152. En: G. Parodi (editor). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Barcelona: Academia Chilena de la Lengua y Ariel.
- Martí Lahera, Y. (2007). *Alfabetización informacional. Análisis y gestión*. Buenos Aires: Alfagrama ediciones.
- Padilla, C.; Douglas, S. y López E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Revista @tic, revista d' Innovació educativa*. (4), 2-12. Recuperado de <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/pdfs/02-padilla.pdf>
- Padilla, C. & Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria, pp.153-182. En: G. Parodi (editor). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Barcelona: Academia Chilena de la Lengua y Ariel.
- Sánchez Upegui, A. (2005). Editorial: las ideas en préstamo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (15). Recuperado de <http://revis-tavirtual.ucn.edu.co/public/guias.html>
- Sánchez Upegui, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado de <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Paginas/Publicaciones/manual-de-redaccion-academica-e-investigativa.aspx>
- Sánchez Upegui, A. (2012). Revisión sobre el análisis lingüístico de artículos científicos: una estrategia de alfabetización académica de orden superior. En: Sánchez Upegui, A. A. et al. (2012). *El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Serrano de Moreno, E. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica. *Educere*. (12)42 Mérida Sept. 2008 http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300011&Ing=en&nrm=iso&igno re=.html
- Shapiro, G. & Smyth, P. (1996). From data mining to knowledge discovery in databases. *AI magazine*, 17(3), 37.
- Torres, R. (2006). *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*. <http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/docs/AprendizajePermanenteESP.pdf>
- Van Eemeren, F.; et al. (1997). Argumentación. En: Van Dijk, T. A (2003). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Biblioteca Económica GEDISA.
- Van Eemeren, F. (2006) *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragmático-dialéctica*. 2. ed. (s.d).
- Zurkowski, P. (1974). The Information Service Environment Relationships and Priorities. *Related Paper*, 5.