

Estructurando pensamientos La enseñanza de las competencias comunicativas y argumentativas*

Structuring thoughts.
Teaching argumentative and
communicative skills

Estruturação de pensamentos
O ensino de habilidades de comunicação e
argumentativos

Ángela Rocío Bejarano Chaves**
Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia

RECIBIDO: 4 DE SEPTIEMBRE DE 2013 - ACEPTADO: 18 DE OCTUBRE DE 2013

Resumen. Uno de los mayores retos de los docentes de competencias comunicativas y argumentativas es saber cómo fomentar estas com-

* Artículo de investigación producto del proyecto de investigación Aprendizaje de las competencias comunicativas y argumentativas del Grupo de investigación Summa causa de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad El Bosque. Línea de investigación: Aprendizaje de las Ciencias Jurídicas y Políticas. Fecha de iniciación: julio del 2012. Fecha de terminación: diciembre del 2014.

** Candidata a doctora en Lógica y Filosofía de la Ciencia, Universidad de Salamanca, España. Magister en Lógica y Filosofía de la Ciencia, Universidad de Salamanca, España. Filósofa, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias sociales, Universidad Distrital, Colombia. Profesora de Lógica y de argumentación de la Universidad El Bosque, Colombia. Programas de Derecho y Filosofía. Coordinadora del Centro de Escritura –CEAT– de la misma Universidad. Miembro de los Grupos de investigación *Summa Causa* y ANALIMA de la Universidad El Bosque y *De Interpretatione*. Filosofía y Ciencia de la Interpretación de la Universidad Javeriana. E-mail: bejaranoangela@unbosque.edu.co

petencias en el aula; qué contenidos deben enseñarse, qué estrategias pedagógicas podrían funcionar y qué dinámicas son útiles para desarrollarlas. Algunos pedagogos han sugerido que la enseñanza de estructuras y esqueletos formales es necesaria para desarrollar dichas competencias. Otros sostienen que aunque la enseñanza de dichas estructuras puede ser una herramienta útil, es necesario atender a los contenidos expresados más que a su mero esqueleto formal. La tesis que defenderemos en este artículo es que la enseñanza de competencias comunicativas y argumentativas no debe reducirse a la mera enseñanza de estructuras. Más bien, esta debe trabajarse en el aula, atendiendo a los contenidos; a los conceptos que los estudiantes usan para expresar sus pensamientos.

Palabras clave. Competencias comunicativas, competencias argumentativas, estructura, forma, pensamiento (Tesoro Unesco).

Abstract. One of the biggest challenges of teaching argumentative and communicative skills is how to foster these skills in the classroom, what content should be taught, what teaching strategies might work and what dynamics are useful to develop them. Some educators have suggested that the teaching of formal structures is needed to develop these skills. Others argue that although the teaching of these structures can be a useful tool, it is necessary to look at the contents expressed more than his mere skeleton shape. The thesis we defend in this article is that teaching of argumentative and communicative skills should not be reduced to the mere teaching of structures. Rather, this must work, in the classroom, based on the contents; to concepts that students use to express their thoughts.

Keywords. Communicative skills, argumentative skills, structure, form, thought (Thesaurus Unesco).

Resumo. Um dos maiores desafios que professores e habilidades de comunicação argumentativa é a forma de promover essas habilidades em sala de aula, o conteúdo que deve ser ensinado, quais as estratégias de ensino pode funcionar e que a dinâmica são úteis para desenvolvê-las. Alguns educadores têm sugerido que é necessário o ensino de estruturas formais e esqueletos para desenvolver essas habilidades. Outros argumentam que, embora o ensino destas estruturas possa ser uma ferramenta útil, é necessário olhar para o conteúdo expressa

mais do que sua mera forma de esqueleto. A tese que defendo neste artigo é que o ensino de habilidades de comunicação argumentativa e não deve ser reduzido ao mero ensino de estruturas. Pelo contrário, este deve trabalhar, em sala de aula, com base no conteúdo, para os conceitos que os alunos usam para expressar seus pensamentos.

Palavras chave. As habilidades de comunicação, poderes argumentativos, estrutura, forma, pensou (Tesouro Unesco).

Introducción

Como docente de lectura, escritura y argumentación de la Universidad El Bosque, he tenido la oportunidad de impartir algunos cursos sobre las competencias comunicativas y argumentativas. Esa práctica pedagógica motivó las reflexiones que presento en este artículo y que surgen gracias a dos preguntas. La primera es ¿qué significa que los pensamientos se estructuren?¹ La segunda, ¿qué tipo de relación existe entre el aprendizaje de estructuras lingüísticas y argumentativas y la estructuración de los pensamientos?²

Una respuesta que puede aventurarse, ante esta última pregunta, es que la enseñanza de aquellas estructuras es necesaria en tanto logra modificar la estructura de los pensamientos y las relaciones entre ellos. En ese sentido, si los estudiantes usan, correctamente, el lenguaje y la argumentación, de acuerdo con sus estructuras y reglas, pensarían con más orden sus propios pensamientos. Estos se ordenarían de acuerdo con las estructuras del lenguaje y la argumentación. En suma, conocer estas estructuras conllevaría a modificar las formas de los pensamientos y las relaciones entre ellos.

Nuestra propuesta es doble: por una parte, mostraremos que la respuesta anterior es incorrecta. Partiremos de las definiciones de los tres tipos

1 Entenderemos pensamiento no como un proceso psicológico, sino más bien como aquél contenido que expresamos por medio de las oraciones del lenguaje.

2 Entenderemos las nociones de 'forma' y 'estructura' como aquellas que evidencian las relaciones o articulaciones de las partes de algo. Cuando hablamos de la estructura lingüística nos referimos a las relaciones que deben guardar las partes de una oración o un texto, para expresar proposiciones con sentido. Las argumentativas son aquellos esquemas o esqueletos que hacen evidente la relación que deben guardar las partes de un argumento para formar uno válido, independientemente de su contenido. Las estructuras del pensamiento son aquellas que hacen evidente la forma en la que se articulan los pensamientos.

de estructura y veremos que las estructuras de los pensamientos (las formas lógicas) no coinciden con las estructuras lingüísticas y argumentativas que enseñamos en el aula. No obstante, de ello no se sigue que nuestras prácticas pedagógicas pierdan sentido, sólo se sigue que deben entenderse de otra manera. Para dar cuenta de esta, intentaremos responder a las preguntas que motivaron este artículo y expondremos nuestra posición. Defenderemos una manera particular de entender la noción de forma lógica. Con ella, veremos qué relación existe entre la enseñanza de las competencias comunicativas y argumentativas y las estructuras de los pensamientos. Concluiremos mostrando la importancia de dicha enseñanza en todo proceso formativo, sobre todo en los países latinoamericanos que hoy se enfrentan al reto de reflexionar, pensar y reconstruir su educación.

Para lograr nuestro cometido, dividiremos este documento en tres partes. En la primera, estudiaremos la relación entre las formas lógicas, entendidas como estructuras de los pensamientos, y las formas lingüísticas. En la segunda, veremos la relación entre las formas lógicas y las formas argumentativas. En la tercera, y última, expondremos algunas consideraciones finales.

Formas lógicas vs. Formas lingüísticas

La distinción entre forma lógica y forma lingüística ha aparecido en diferentes autores y tradiciones. En algunos, como Chomsky (2005) y Stanley (2000), la distinción se plantea en términos de una estructura profunda o patente y una superficial o latente. Esta última puede definirse como la estructura gramatical de una oración (Stanley, 2000, p. 392) o como la estructura sintáctica de esta (Chomsky, 2005, p. 15). En ambos sentidos, la forma lingüística explicita el orden en el que se coordinan y unen los elementos de una lengua, bien sea para formar oraciones o para expresar conceptos (RAE, 2009).

Por otra parte, la noción de forma lógica se ha entendido de maneras distintas, aunque hay ciertas convergencias. Por ejemplo, hay un acuerdo en afirmar que es una entidad semánticamente incompleta (Frápolti, 2012, p. 94) que determina bajo qué condiciones es verdadero aquello que se expresa (Wittgenstein, 1921, §4024). No obstante, no existe unanimidad en la definición de esta noción. Al menos puede entenderse de dos formas distintas. Veamos.

Una posibilidad es entenderla como una estructura profunda que mantiene cercanía con la estructura sintáctica de la oración; es decir, con su forma lingüística (Jackendoff, 1983, p. 5). Otra posibilidad es entenderla como aquella que se define en tanto marca distancia de esa estructura sintáctica (Frege, 1879, §3). Si bien ambas interpretaciones aceptan que la forma lógica es portadora de propiedades lógicas, la primera entiende esas propiedades como sintácticas y la segunda como inferenciales. Veamos con más detalle este asunto.

Si optáramos por la primera opción, podríamos afirmar que cuando enseñamos estructuras lingüísticas a los estudiantes podemos afectar las estructuras de sus pensamientos, en tanto ambas guardan cercanía. Si enseñamos a nuestros estudiantes cómo se organizan y relacionan las partes de una oración, es posible que alteren la estructura de sus pensamientos con base en esas relaciones, dado que el énfasis se pondría en las propiedades estructurales, y ambas guardarían cercanía en ello.

Sin embargo, nuestra posición es distinta. Creemos que la forma lógica debe entenderse del segundo modo. Veamos de qué se trata esta propuesta y qué implicaciones conlleva.

En la *Conceptografía*, Frege ofreció el primer intento teórico por distinguir la forma gramatical o lingüística de la forma lógica (Frege, 1879, §3). Oponiéndose a Aristóteles, mostró que aquella forma gramatical era irrelevante para determinar las propiedades inferenciales, las de la forma lógica. El ejemplo que usó, para defender su propuesta, es el de la transformación de la voz activa a pasiva. Para Frege (1879) las propiedades inferenciales de una oración como "los griegos derrotaron a los persas en Platea" son las mismas que las de "los persas fueron derrotados por los griegos en Platea", aunque sus formas gramaticales sean distintas. Si las consecuencias que se siguen de la primera, combinada con otros juicios, también se siguen de la segunda, combinada con los mismos juicios, las dos oraciones comparten el mismo contenido judicable, expresan el mismo pensamiento (Frege, 1879, §3) Por lo tanto, tienen la misma forma lógica. Esta noción es entendida, desde esta propuesta, como aquella que hace evidente las relaciones entre los conceptos involucrados, independientemente de la forma lingüística que se use para expresarlas. De ahí que la forma lingüística no coincida con la lógica ni sea relevante para determinar las propiedades que la definen, a saber, las inferenciales.

Por otra parte, no es difícil encontrar ejemplos que apoyen la propuesta fregeana. Tal es el caso de oraciones como "los estudiantes del salón son inteligentes" y "las manzanas del canasto son cinco". Si bien la forma lingüística es la misma, la forma lógica difiere. Del primer enunciado podríamos inferir que cada estudiante del salón es inteligente, pero del segundo no podríamos inferir que cada manzana del canasto es cinco. Si pensáramos que la forma lógica coincide con la lingüística, tendríamos problemas para explicar este caso.

Un ejemplo famoso, en la Filosofía del Lenguaje, es el caso de "llueve" (Recanati, 2002 y 2004; Stanley, 2000). Aunque en su estructura gramatical no aparezca alguna expresión que nos indique que debe atenderse al lugar de preferencia, si no lo conocemos no podríamos saber si el enunciado expresa algo verdadero o falso (Perry, 1993, p. 206). Dado que la forma lógica determina bajo qué condiciones es verdadero lo que se afirma, en esta sí debe estipularse el lugar. Luego, la forma lógica no coincide con la forma lingüística.

Hasta aquí hemos visto tres tipos de ejemplos para mostrar que las dos formas no coinciden. En el primer caso, dos oraciones comparten la forma lógica pero no las formas lingüísticas; en el segundo, comparten la misma forma lingüística pero no la forma lógica. En el tercero, una oración hace patente la diferencia entre ambas formas. Aunque estos son solo ejemplos que hacen evidente nuestra propuesta, hay una razón teórica que sostiene nuestra conclusión, a saber, que una de las formas se define a partir de sus propiedades sintácticas y la otra por sus propiedades inferenciales, lo que las hace radicalmente distintas.

Ahora bien, si no hay una coincidencia en las formas ¿por qué creer que cuando enseñamos estructuras lingüísticas modificamos las estructuras del pensamiento? Esperar que los pensamientos se ordenen con base en las estructuras lingüísticas es infructuoso. Enseñar estas estructuras a los estudiantes no hará que ellos modifiquen necesariamente las de sus pensamientos, con base en ellas, a menos que se probara que hay una relación de determinación del lenguaje a los pensamientos, pese a la diversidad de las formas. Pero, como Frege (1924) lo mostró, "la conexión de un pensamiento con una oración en particular no es necesaria" (p. 269). Prueba de ello es que un mismo pensamiento puede ser expresado en distintas lenguas, con formas lingüísticas diversas que, incluso, pueden ser modificadas con el tiempo.

Formas lógicas vs. Formas argumentativas

Las formas argumentativas son aquellas estructuras que hacen evidente la relación entre distintos juicios, en tanto unos soportan o conducen, con validez, a otros (Walton, 2006, p. 2). Dicha conexión es simbolizada y construida por medio de constantes lógicas (Mosterín, 2010, p. 116). Estas expresiones han sido definidas de formas distintas, aunque una de las interpretaciones ha obtenido el mayor apoyo de los lógicos, a saber, la invariantista. Según esta propuesta, que surge de Tarski, los conectivos lógicos (disyunción, conjunción, condicional y negación, entre otros) son términos insustantivos, es decir, que carecen de contenido (Tarski, 1966 y 1986). Así, la forma argumentativa es una estructura, un esqueleto, sin contenido, que evidencia una determinada relación entre juicios, por medio de los conectivos lógicos. Así, las estructuras argumentativas que enseñamos son esqueletos que dan como resultado siempre argumentos válidos, independientemente del contenido. Con esto, estas estructuras se definen por sus propiedades sintácticas.

Si aceptamos, como lo hacemos, que la forma lógica no se define por las propiedades sintácticas sino inferenciales, incluso podríamos afirmar que la lógica se ocupa de las inferencias válidas. Aunque esa validez se defina por las relaciones inferenciales entre los conceptos que aparecen en los juicios, no por la estructura argumentativa carente de contenido (Frápolti, 2012; Brandom, 2000; Frege, 1879). Aunque la lógica sea un estudio inferencial que haya llevado a algunos a proponer conjuntos de reglas de inferencia y estructuras fijas, de ello no se sigue que la lógica en su conjunto se defina por ellas. "Lo que sí resulta razonable, sin embargo, es identificar la lógica con el estudio de inferencias y relaciones inferenciales" (Hintikka y Sandu, 2007, p. 15), aunque esas relaciones no sean estudiadas a partir de estructuras carentes de contenido.

Moro (1964) hace explícita nuestra propuesta sobre la noción de forma lógica y sus propiedades inferenciales, cuando pregunta si existe una intuición de las formas lógicas que dé cuenta de las "inferencias relacionales":

Si un círculo es una figura, entonces todo el que dibuje círculos dibujará figuras. La conexión entre ambos enunciados se nos impone con claridad intuitiva: es *imposible* que el primero sea verdadero y el segundo falso. El término "intuitivo" quiere indicar que lo sabemos de

manera directa; "vemos" la conexión necesaria entre la verdad de uno y la verdad del otro apenas captamos el significado de las expresiones, y no como resultado final de una cadena discursiva. (...) Nada más seguro, por lo tanto, que afirmar una proposición sobre la base de otra. Sin embargo, la simbolización clásica de ambas proposiciones tiene como resultado curioso una forma no válida de razonamiento³ (p. 48).

Esa conexión necesaria aparece, precisamente, cuando se captan los significados de los conceptos expresados. Esos significados, o contenidos, son funciones de su uso inferencial en el lenguaje. El significado no es algo inmanente de la expresión sino que, más bien, se le adscribe a esta en nuestras prácticas comunicativas y se define a partir de sus relaciones con otros conceptos (Brandom, 2000, p. 13). En ese sentido, captar o comprender un concepto es tener un tipo de conocimiento práctico, dado que este se inserta en las propiedades prácticas de la inferencia y la justificación (Brandom, 2000, pp. 15-18). Así, lo que define a lo conceptual es su articulación en cadenas inferenciales.

Ahora bien, las inferencias que reconocemos como válidas, en la cotidianidad, están basadas en los significados de los conceptos que se expresan por medio del lenguaje. Por lo tanto, son inferencias materialmente correctas, inferencias cuya validez descansa en el contenido y no en la mera forma. En estas, la conclusión hace explícito el contenido conceptual de las premisas; se hace explícito lo que está implícito en las prácticas comunicativas (Brandom, 2000, p. 78).

Si nos fijamos en las inferencias que consideramos válidas como:

- (A) Pittsburgh *está al oeste* de Princeton
 Princeton *está al este* de Pittsburgh
 (B) María José es una *mujer*
 María José es un ser *humano*
 (C) Hoy es *jueves*
 Mañana es *viernes*

3 Si bien la validez de este argumento puede ser probada por medio de la lógica funcional de primer orden (Copi, 1956, p. 139), es importante aclarar que no se lleva a cabo por medio de un procedimiento general y mecánico que pueda aplicarse a cualquier argumento con la misma estructura.

podemos notar que su validez no descansa en la estructura sintáctica sino en los significados expresados por medio del lenguaje. Los pensamientos proferidos tienen un contenido conceptual; es decir, que son parte de una cadena inferencial bien sea como premisa o como conclusión. Con lo anterior, lo que se dice por medio de una oración se determina a partir del conjunto de pensamientos de los que se sigue y del conjunto que se siguen de ello. Mientras que el contenido de un concepto se determina a partir de sus relaciones inferenciales con otros (Frápolti y Villanueva, 2012, pp. 353-354).

Con mucha razón algunos teóricos de la argumentación insisten en que las personas no argumentamos de acuerdo con estructuras sintácticas, más bien la validez de nuestros razonamientos depende de los contenidos expresados por medio del lenguaje y del contexto en el que estos se expresan (Pincione, 2009, pp. 374-376; Comesaña, 2001, p. 21; Eemeren y Grootendorst, 2004, p. 4).

Si esto es así, si la validez de las inferencias que hacemos descansa en el contenido y no en una estructura vacía, y si, además, ese contenido se define inferencialmente, enseñar estructuras argumentativas no hará que los estudiantes modifiquen sus estructuras inferenciales. Porque estas no se definen por sus propiedades sintácticas, mientras que las primeras sí lo hacen.

Consideraciones finales

Hasta aquí hemos defendido dos cosas: primero, que la enseñanza de las formas lingüísticas, gramaticales o sintácticas, no conlleva a modificar las formas lógicas, de los pensamientos, porque estas y aquellas difieren en definición, en sus propiedades y en sus articulaciones. Segundo, que la enseñanza de las formas argumentativas, entendidas como estructuras sintácticas, tampoco conlleva a modificar las formas inferenciales, que relacionan pensamientos, dado que la validez se define de forma distinta, los pensamientos no se relacionan del mismo modo y las formas, por tanto, son diferentes.

Así, enseñar estructuras lingüísticas y argumentativas a los estudiantes no hará que ellos modifiquen las estructuras de sus pensamientos y de las relaciones inferenciales entre ellos, conforme a aquellas. Con esto, una persona que conozca las estructuras lingüísticas y argumentativas

no será, necesariamente, una persona que haga mejores inferencias. No obstante, de esto no se sigue que la enseñanza de las competencias comunicativas y argumentativas pierda sentido, solo que debe entenderse de otro modo.

Si lo que hemos defendido es cierto, si las formas lógicas y las inferenciales se definen como lo hemos afirmado, entonces ¿para qué aprender competencias comunicativas y argumentativas? La respuesta es esta: nuestro pensar, en tanto captación y articulación de pensamientos, "está íntimamente ligado con nuestro lenguaje" (Frege, 1924, p. 269). Los pensamientos que captamos están conectados, en nuestra mente, con una u otra oración, pese a que la conexión entre un pensamiento con una oración determinada no sea necesaria. Dada la inmaterialidad de los pensamientos, estos se nos presentan bajo la vestimenta del lenguaje, es por medio de este que logramos explicitar lo que pensamos, las relaciones inferenciales que hacemos. Precisamente por eso es importante ocuparse del lenguaje, porque este nos permite expresar aquello que captamos y hacer evidentes sus relaciones con otros pensamientos.

La enseñanza de competencias comunicativas y argumentativas es útil para hacer que los estudiantes presten atención a los contenidos de sus pensamientos y a las inferencias que hacen todo el tiempo, de acuerdo con esos contenidos. Si un estudiante se ocupa de esas relaciones entre pensamientos puede, incluso, poner en cuestión el significado que atribuye a ciertos conceptos. Puede hacer un análisis conceptual que le permita reevaluar las inferencias que hace.

Por otra parte, es deseable que los estudiantes presten atención a su expresión de pensamientos y de inferencias, porque muchas veces los significados de algunas expresiones se fijan, dado el contexto social, político, económico y cultural, haciendo que las personas incurran en ciertas inferencias que podrían ser revisadas. "Si bien es ingenuo pretender que modificando usos lingüísticos vamos a transformar la sociedad, también lo es negar que el lenguaje que usamos es en una medida nada despreciable producto de la ideología que nos ha dominado durante siglos" (Frápolli, 2012a, p. 1). Es importante fijar la atención de los estudiantes en las relaciones conceptuales que han fijado ciertos significados, para cuestionar, problematizar e incluso reevaluar esos contenidos. Por ejemplo, reevaluar el significado de "matrimonio" puede hacer que se replantee la idea de que las parejas homosexuales puedan

unirse tal y como lo hacen las parejas heterosexuales. Si cuestionáramos el de "guerrilla" tal vez veríamos a quien ha sido guerrillero de una forma distinta, si reflexionáramos sobre el concepto de "igualdad" tal vez actuaríamos de formas distintas con aquellos que consideramos "distintos" y si problematizáramos el significado de "escuela" podríamos, incluso, proponer formas muy distintas de educar.

La enseñanza de competencias comunicativas y argumentativas debería ser parte integral de todo proceso formativo porque es la herramienta más útil para explicitar las relaciones inferenciales que determinan los contenidos que expresamos por medio del lenguaje. Además, es la herramienta que permite hacer análisis conceptuales que terminen reevaluando, incluso, nuestras formas de pensar.

Referencias

- Brandom, R. (2000). *Articulating Reasons. An introduction to inferentialism*. Londres: Harvard University Press.
- Chomsky, N. (2005). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Comesaña, J. (2001). *Lógica informal, falacias y argumentos filosóficos*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Copi, I. (1956). *Symbolic Logic*. New York: The MacMillan Company.
- Eemeren, F y Grootendorst, R. (2004). A Systematic Theory of Argumentation. En *The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frápolti, M. J. (2012). *The Nature of Truth*. Capítulo V, sección 5.3. New York: Springer.
- Frápolti, M.J. (2012a). *Gramática y Política*. Disponible en <http://laberintodelaidentidad.blogspot.com.es/2012/03/el-bosque-del-sexismo.html>
- Frápolti, M. J. y Villanueva, N. (2012). Frege, Sellars, Brandom. Expresivismo e Inferencialismo contemporáneos. En *Perspectivas en Filosofía Contemporánea*. Pérez, D. (ed.). Zaragoza: Universidad de Zaragoza (en prensa).

- Frege, G. (1879). *Conceptografía. Un lenguaje de fórmulas, semejante al de la aritmética, para el pensamiento puro*. Padilla, H. (Trad.). México D.F: Universidad Autónoma de México.
- Frege, G. (1906). Introducción a la lógica. En *Ensayos de semántica y filosofía de la lógica*. Valdés (1998ed.) Madrid: Tecnos, 171-187.
- Frege, G. (1924). Sources of Knowledge of Mathematics and Natural Sciences. En *Posthumous Writings*. Hermes et al (Eds.) Oxford: Basic Blackwell.
- Hintikka, J. y Sandu, G. (2007). ¿Qué es la lógica? En *Filosofía de la Lógica*. Frápolli, María José (Coord.) Madrid: Tecnos, 15-49.
- Jackendoff, R. (1983). *Semantics and cognition*. Cambridge: Cambridge MIT Press.
- Moro, T. (1964). *Formas lógicas, realidad y significado*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Mosterín, J. (2010). *Diccionario de Lógica y Filosofía de la Ciencia*. Segunda edición. Madrid: Alianza Editorial.
- Perry, J. (1993). Thought without representation. En *The Problem of the Essential Indexical and Other Essays*. Oxford: Oxford University Press, 205-225.
- Pincione, G. (2009). Critical Thinking and Legal Culture. En *RMM Perspectives in Moral Science*. Vol. 0, 373–391.
- RAE (2009). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española. Asociación de academias de la lengua española.
- Recanati, F. (2002). Unarticulated Constituents. En *Linguistics and Philosophy* 25, pp. 299–345.
- Recanati, F. (2004). *Significado literal*. Campillo, F. (Trad.) Madrid: A Machado Libros.
- Sellars, W. (1953). Inference and Meaning. En *Mind, New Series*. Vol. 62, No. 247, 313-338.
- Stanley, J. (2000). Context and Logical Form. En *Linguistics and Philosophy*. No. 23, 391– 434.
- Tarski, A. (1966/1986). What Are Logical Notions?. En *History and Philosophy of Logic*. Vol.7, 143-154.

Walton, D. (2006). *Fundamental of Critical argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wittgenstein, L. (1921). *Tractatus logico-philosophicus*. Valdés L. (2003 Trad.). Madrid: Tecnos.