



Onomázein

ISSN: 0717-1285

onomazein@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile  
Chile

Herrera Salinas, Jenny; Rodríguez G., Cinthia  
LOS TIPOS DE MOVIMIENTOS ARGUMENTATIVOS EN LA INTERACCIÓN ORAL EN  
LA CLASE DE LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN

Onomázein, núm. 17, 2008, pp. 113-134

Pontificia Universidad Católica de Chile  
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134516607004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## **LOS TIPOS DE MOVIMIENTOS ARGUMENTATIVOS EN LA INTERACCIÓN ORAL EN LA CLASE DE LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN\***

***‘ARGUMENTATIVE MOVEMENTS’ TYPES IN ORAL INTERACTION  
IN THE SPANISH LANGUAGE & COMMUNICATION CLASS***

**Jenny Herrera Salinas**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
jennyherreras@yahoo.com

**Cinthia Rodríguez G.**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
cinthiamonse@gmail.com

### **Resumen**

En este estudio se analizan los ‘movimientos argumentativos’ (MA), según Gille (2001), que aparecen en la interacción oral argumentativa en diez clases de Lengua Castellana y Comunicación de tercer año medio. Estas clases fueron videograbadas en dos establecimientos educacionales de carácter particular-subvencionado: uno de la ciudad de Viña del Mar y otro perteneciente a la ciudad de Valparaíso, Chile. La aplicación de las once categorías propuestas por el autor a la transcripción de diálogos elaborados y espontáneos según temas controversiales ocurridos en el aula, permitió establecer a nivel general que los alumnos del colegio de Viña del Mar fueron los que, en mayor calidad y cantidad, utilizaron aquellos MA más relevantes desde el punto de vista argumentativo. Así, también fue posible observar, en ambos colegios, que el interlocutor

---

\* Investigación desarrollada en el marco del Proyecto FONDECYT N° 1060439: “*La competencia argumentativa oral en el aula: un estudio exploratorio con estudiantes de enseñanza media*”. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

inmediato de la argumentación es el profesor y no los compañeros que están participando, a pesar de que el docente se encuentre fuera de la discusión o debate. Lo anterior nos deja entrever la importancia de seguir estudiando la competencia argumentativa oral al interior del aula, ámbito poco explorado hasta hoy, sobre todo en su repercusión en las capacidades comunicativas y de pensamiento crítico de los estudiantes.

**Palabras clave:** movimiento argumentativo, interacción argumentativa, competencia argumentativa.

### *Abstract*

*In this study we analyze 'argumentative movements' types (MA), detected in argumentative oral interaction in ten Spanish Language and Communication lessons corresponding to 11<sup>th</sup> grade. (Junior Highschool) These lessons were videotaped in two private subsidized high schools from Viña del Mar and Valparaíso, Chile. Transcription of elaborate and spontaneous dialogues about controversial issues were analyzed and classified in eleven categories, following Gille (2001). In general, students from the Viña del Mar Highschool used relevant MA's more often and more successfully. In both Highschools the direct interlocutor was the teacher rather than the students who were actually participating in the discussion. These results suggest the importance of exploring more deeply argumentative oral competence in classrooms and its effects in students' communicative skills and critical thinking.*

**Key words:** argumentative movement, argumentative interaction, argumentative competence.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este estudio toma como marco de trabajo lo realizado al alero del proyecto Fondecyt 1060439, “*La competencia oral en el aula: un estudio exploratorio con estudiantes de enseñanza media*”, a cargo de un grupo de investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Los principales objetivos que este tiene son, por una parte, identificar las interacciones verbales argumentativas que estimula el profesor durante las clases de Lengua Castellana y Comunicación y Filosofía y Psicología, de tercer año de enseñanza media, en dos establecimientos educacionales de carácter particular-subvencionado, de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar. Y, por otra, establecer similitudes y contrastes entre los aspectos que están presentes en las interacciones argumentativas en ambas asignaturas, para configurar los rasgos caracterizadores de la competencia argumentativa de los estudiantes.

Ahora bien, el presente análisis elaborado tiene por objetivo describir los ‘movimientos argumentativos’ (MA) que se presentan, mientras se argumenta en diez clases de Lengua Castellana y Comunicación, las que constituyen una parte del corpus total del proyecto anteriormente

mencionado. Para la determinación de los MA se utiliza como herramienta de análisis la propuesta de Gille, que permite identificar y caracterizar cada una de las intervenciones de los participantes en una interacción argumentativa cuando estos argumentan o contraargumentan en una discusión (2001).

Las clases consideradas en este análisis se extraen de la transcripción de diez sesiones de 45 minutos aproximadamente de cada colegio. Los temas desarrollados en las actividades abordan problemáticas de la contingencia social actual del momento en el que se llevaron a cabo las grabaciones de la clase, como lo eran el tema de la ley de aborto, la eutanasia, la violencia en los estadios, la existencia de Dios, la implementación de la jornada escolar completa y el uso de drogas. Dichas actividades fueron desarrolladas por los estudiantes con la ayuda y guía del profesor, quien plantea los temas y la dirección de la discusión.

Es necesario señalar que la problemática que subyace a este estudio dice relación con la necesidad de que exista una herramienta de análisis que permita describir de qué forma se presenta la interacción argumentativa oral en el aula y cómo esta se va desarrollando en cada una de las intervenciones de los estudiantes. De esta manera, podemos dotar al estudio del discurso argumentativo con una perspectiva pragmática de los argumentos e interacciones que los participantes presentan, apoyando o refutando una determinada postura en la discusión.

En los siguientes apartados de este artículo se presenta un marco de referencia que aborda el concepto de argumentación, la interacción argumentativa oral, el concepto de competencia argumentativa oral y los movimientos argumentativos (según Gille, 2001). También se da cuenta de la metodología de análisis de las interacciones argumentativas detectadas en las clases de Lengua Castellana y Comunicación, para, finalmente, desplegar los resultados del estudio con su respectiva discusión y conclusiones.

## **2. MARCO DE REFERENCIA**

### **2.1. La argumentación**

Según Caimi y Erlich, argumentar es, fundamentalmente, la actividad de persuadir (2005). Cuando un sujeto argumenta, intenta atraer a alguien hacia un punto de vista; para lograrlo, aporta razones o justificaciones, es decir, presenta argumentos. Sin embargo, no se trata solamente de expresar argumentos, sino también de cotejar juicios o puntos de vista opuestos, ya que formular argumentos válidos requiere de la capacidad de tomar en cuenta el punto de vista del otro. Así, bajo

la premisa de estos mismos autores, se considera como argumentación a toda forma de discurso, cuya finalidad sea la búsqueda de la adhesión de un interlocutor al fundamento que se quiere presentar como válido por parte del que lo expone. En esta interacción de comunicación, se pueden utilizar referencias a afirmaciones o normas que se presupone son válidas para ambas partes.

Calsamiglia y Tusón también comparten la idea de que argumentar es una forma de discurso que caracteriza la vida pública y privada de los seres humanos, puesto que la argumentación es una práctica discursiva que surge en respuesta a una función comunicativa orientada siempre hacia el receptor para lograr su adhesión (1999).

Este estudio recoge la noción de argumentación presentada anteriormente, que permite distinguir lo monológico de lo dialógico y el consenso del disenso. Ello tiene su base en que, por un lado, las interacciones argumentativas en el aula son de carácter dialógico y, por otro, que preferentemente buscan el consenso (aunque puede no ocurrir).

## **2.2. La interacción argumentativa oral**

Calsamiglia y Tusón sostienen que en los intercambios orales influyen de manera trascendental muchos elementos de distinto orden que permiten el buen o mal funcionamiento de una interacción. La mayor parte de estos elementos pertenecen a lo que las autoras llaman 'características psicosociales', las cuales corresponden al modo en que las personas comienzan a interactuar, los roles que escogen representar, la posición en la que se encuentran con respecto a la situación contextual y la manera cómo interpretan las posiciones de los demás participantes (1999).

Siguiendo a Charaudeau, hablar es siempre hablarle a alguien y, en el caso de la argumentación oral, es presentarle a alguien un punto de vista dentro de un espacio de relación con el otro, que se complementa con el espacio de tematización (2004). Este último es el lugar donde se trata y se organiza un tema de discusión, un marco de cuestionamiento o manera de abordar el tema y una toma de posición del sujeto, eligiendo uno o varios modos de razonamiento y de construcción discursiva para rechazar, refutar, justificar o ponderar la toma de posición.

Así, tal como se ha señalado anteriormente, la interacción oral está inserta en un contexto situacional donde requerir información y recibir respuesta es primordial. Pero, además, en ella se construyen cooperativa y socialmente los significados. Es en este sentido que la interacción en la argumentación oral puede adoptar las formas de los distintos discursos que se llevan a cabo en la sociedad, ya sea de tipo debate, conversación, foro, coloquio, entre otros.

Tal como señala Cros, la clase se transmite fundamentalmente por un canal oral y es gestionada por una persona considerada experta que interacciona, con una finalidad didáctica, con un grupo de personas no expertas o menos expertas (2003). Por ello, el discurso de la clase es principalmente dialógico, en el sentido de que tiene en cuenta a un destinatario el cual es definido por su edad, nivel de conocimientos e intereses, procurando adaptarse a sus exigencias (Beacco y Moirand, 1995). Además, es interactiva, como en el caso que nos preocupa, puesto que se crean instancias de diálogo entre los participantes, profesor y alumnos, en torno a la discusión de un tema polémico.

### **2.3. La competencia argumentativa**

Para lograr comprender a cabalidad el amplio ámbito de la argumentación, resulta imprescindible acercarnos al concepto de competencia argumentativa. Villa y Poblete presentan la noción de competencia como “el buen desempeño de un sujeto en contextos diversos y auténticos, basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (2007: 24).

Ahora bien, en cuanto a la competencia argumentativa, tenemos, por una parte, lo que se plantea en el Marco Curricular Obligatorio de Enseñanza Media, propuesto por el Ministerio de Educación chileno. En este no se explicita esta competencia, sino que se subsume bajo el cumplimiento de dos objetivos fundamentales: primero, que el alumno logre comprender el carácter dialógico de la situación de enunciación que se presenta en la argumentación oral y, segundo, que él pueda utilizar con propiedad los principales elementos (supuestos, argumentos, conclusiones), recursos (respeto de turnos, uso adecuado de niveles de habla y de recursos paraverbales y no verbales) y procedimientos (tipos de argumentos, validez de ellos, etc.) de dicho discurso (MINEDUC, 2004).

Por otra parte, podríamos señalar que una persona será competente argumentativamente cuando logre ser capaz de cumplir con otras tres subcompetencias lingüísticas importantes: competencia de pensamiento crítico, competencia de comunicación verbal y competencia de comunicación interpersonal (Villa y Poblete, 1997). La primera, se destaca por poner en cuestionamiento los supuestos que subyacen en nuestra forma habitual de pensar y actuar (para así poder pensar y hacer de manera diferente); es también preguntarse sobre el mundo que nos rodea y analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos y las implicancias personales y sociales de los mismos. La segunda, implica la eficacia en la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la

palabra (oral y escrita), tanto en situaciones conversacionales como en actividades grupales públicas ante audiencias más o menos numerosas. Finalmente, la competencia de comunicación interpersonal toma en cuenta el hecho de relacionarse positivamente con otras personas, a través de una escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa o siente, por medios verbales y no verbales.

#### **2.4. Los movimientos argumentativos**

Es importante señalar que el marco en que se centra nuestro estudio está basado fundamentalmente por el trabajo de Gille (2001). Este autor concibe la argumentación como un proceso básicamente dinámico e interactivo, generado en la conversación. Este proceso consta de movimientos argumentativos realizados explícita o implícitamente en la interacción, donde el objetivo esencial de la argumentación consiste en hacer prevalecer una postura, pero dando cuenta del proceso que plasma el hecho de negociar y esperar acuerdos entre los participantes. Por este mismo motivo es que en el caso de la conversación, el autor la entiende como un sistema de reglas que está construido para privilegiar el acuerdo. Este corresponde a la respuesta esperada, no requiere explicaciones y negocia las opiniones expresadas o inferidas. Asimismo, la argumentación cumple con ciertas características básicas en la interacción oral: se desarrolla de forma progresiva y colaborativa, es clasificable como un proceso dinámico, es persistente en la interacción y forma parte del estilo comunicativo de un individuo que puede verse como una manifestación de su competencia comunicativa.

De acuerdo a van Eemeren y Grootendorst, la argumentación se organiza en torno a opiniones. Así, un argumento va dirigido a una opinión inicial y no a otros argumentos (1983). De este modo, si un participante en la interacción introduce un tópico completamente nuevo, sin relación con las intervenciones anteriores, ignora o viola la expectativa comunicativa descrita por Grice en su máxima de relación (1975).

En base a lo expuesto hasta aquí, Gille propone once tipos de movimientos argumentativos, que, en nuestro caso, funcionarán como las categorías de análisis del corpus descrito en el punto 1 (2001). Un MA se define como el hecho de tomar, mediante lo dicho, una postura definida (positiva o negativa) con respecto a una opinión. La toma de postura implica que el hablante se hace responsable de la opinión, es decir, se compromete con ella.

Cada uno de estos diferentes tipos de movimientos engloban una opinión, explícita o no; este supuesto explica que la argumentación sea un fenómeno trascendente, potencialmente presente en todo tipo

de intercambio. Por ello, la función de un movimiento argumentativo en la interacción no es estática sino que resulta de una negociación entre intención e inferencia; si cada movimiento engloba una opinión, puede también haber argumentación sobre ella, independientemente de la función original del movimiento en cuestión, es decir, del efecto contemplado por el emisor.

En la Tabla 1 se presentan los MA propuestos por Gille (2001):

TABLA 1  
**Tipos de ‘movimientos argumentativos’ (Gille, 2001)**

|      |   |
|------|---|
| OPIN | Movimiento de introducir una opinión inicial  |
| OPAS | Movimiento de introducir una opinión asociada   |
| OPRE | Movimiento de resumir, repetir o reanudar una argumentación previa  |
| ACEP | Movimiento de aceptar una opinión (sin argumentación)   |
| RECH | Movimiento de rechazar una opinión (sin argumentación)  |
| APOY | Movimiento de apoyar una opinión (es decir, un proargumento)  |
| REFU | Movimiento de refutar una opinión (es decir, un contraargumento)  |
| PROI | Movimiento de aceptar o apoyar una opinión y al mismo tiempo mantener la postura opuesta (es decir, un apoyo insuficiente)                                  |
| CONI | Movimiento de rechazar o refutar una opinión y al mismo tiempo mantener la postura englobada por esta misma opinión (es decir, una refutación insuficiente) |
| PEIN | Movimiento de pedir información adicional con respecto a una opinión  |
| ACLA | Movimiento de aclarar una opinión (reparación o reformulación)  |

Esta clasificación identifica tres tipos de opiniones: iniciales (OPIN), asociadas (OPAS) y opiniones que repiten, resumen o reanudan una argumentación previa (OPRE). Las primeras introducen un tópico nuevo, que no viene determinado temáticamente por las intervenciones anteriores. Las segundas introducen tópicos relacionados con otros ya abordados en la conversación. Mientras que las del tercer tipo retoman temas previos. Así, los MA OPAS y OPRE se distinguen de OPIN a través del rasgo ‘nuevo tópico’ y, entre sí, a través de ‘nueva información’, puesto que mediante la opinión inicial, el hablante no enlaza su discurso con opiniones anteriores. Durante el desarrollo de la argumentación, este MA tiene el propósito de presentar una opinión nueva. El movimiento OPRE es una repetición o reanudación de una afirmación anterior.



Se califica como OPAS a aquellas unidades que sirven exclusivamente para introducir una opinión asociada, es decir, aquellas que no tienen el efecto de apoyar, refutar, aceptar ni pedir información adicional o aclarar afirmaciones previas. En el caso de las aceptaciones (ACEP) y los rechazos (RECH), estos indican únicamente la postura del hablante frente a una opinión, sin añadir información a modo de apoyo o refutación.

Además, juegan un papel importante aquellos movimientos como las aclaraciones (ACLA) y las peticiones de información adicional (PEIN), los que pueden servir para elicitar la argumentación, resolver desacuerdos, detectar acuerdos, o bien, aclarar los puntos de desacuerdo o acuerdo.

Ahora bien, con el rasgo 'postura' distinguimos, por una parte, entre movimientos no esencialmente argumentativos (aclarar: ACLA o pedir aclaración: PEIN) y movimientos argumentativos (expresar opiniones: OPIN, apoyar: APOY, refutar: REFU, aceptar: ACEP o rechazar una opinión: RECH). Por otra, diferenciamos de todos estos movimientos los concesivos mediante los cuales el hablante toma una postura frente a una opinión para posteriormente abandonarla. En otras palabras, al realizar un movimiento argumentativo, el hablante toma una postura negativa o positiva frente a la opinión, mientras que en un movimiento no argumentativo corresponde adoptar una postura 'cero' o 'nula' con respecto a la opinión; por el contrario, en un movimiento concesivo insuficiente se adopta una postura 'falsa' (PROI, CONI).

Es importante señalar que aquellos movimientos no argumentativos no sólo son indispensables para la externalización de la disputa y para el cierre de la discusión, sino que también son necesarios para elicitar argumentaciones y para reaccionar frente a ellas. Si bien estos movimientos no regulan el desacuerdo propiamente tal, son fundamentales para el desarrollo de la argumentación (van Eemeren y Grootendorst, 1983).

Por último, pueden clasificarse los MA desde el punto de vista de las opiniones (OPIN, OPAS, OPRE), las aceptaciones (ACEP), los rechazos (RECH), los argumentos (APOY, REFU), las concesiones insuficientes (PROI, CONI), las peticiones de información adicional (PEIN) y las aclaraciones (ACLA).

Sería importante mencionar que desde el punto de vista del concepto de competencia argumentativa explicado en el punto 2.3, es válido, desde nuestra visión como docentes, que los argumentos de APOY y REFU, son aquellos MA que darían cuenta de una mejor competencia argumentativa que aquellos alumnos que utilizan ACEP y RECH.

### 3. EL ESTUDIO

#### 3.1. Corpus

El corpus analizado en este estudio está constituido por la transcripción de diez clases videograbadas, de aproximadamente 45 minutos cada una, en la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación, de dos colegios particulares subvencionados confesionales católicos, uno de la ciudad de Viña del Mar (colegio 1) y otro de Valparaíso (colegio 2). El nivel escolar al que corresponden los datos recogidos en ambos establecimientos es de tercer año de enseñanza media, enmarcados, específicamente, durante el desarrollo de la unidad de argumentación, dispuesta por la planificación ministerial de educación en dicho nivel.

Las primeras cinco clases, correspondientes al colegio de Viña del Mar, han sido actividades propuestas por el docente y se desarrollaron en formato debate. Las temáticas abordadas en las discusiones son: *la existencia de Dios, la clonación, el aborto, la actitud de las barras bravas en los estadios y la jornada escolar completa*. En cuanto a las otras cinco clases de la muestra, estas corresponden al colegio de Valparaíso, y se estructuran bajo el marco de tres formatos distintos: debate, conversación y simulación de un juicio oral. En esta oportunidad, las temáticas abordadas son: *el uso de drogas, el embarazo adolescente y la eutanasia*.

El número de participantes por cada clase analizada varía dependiendo de la dinámica de la actividad y de la participación que incita la discusión o las intervenciones del moderador. A continuación, en la Tabla 2 que se inserta, aparece la cantidad de alumnos participantes por clase y colegio.

Finalmente, el rol de moderador, en el caso del primer colegio, lo asume uno de los integrantes del grupo que preparó el debate; solo se exceptúa el plenario, en que es el profesor quien cumple con este rol. En el segundo colegio, se aprecian tres tipos de moderadores: uno, representado por la figura del juez en los casos de simulación de juicios orales; otro, por uno de los estudiantes entre dos grupos o posturas y, por último, uno de los investigadores a cargo del proyecto FONDECYT 1060439 que modera el debate acerca de las drogas.

TABLA 2  
Resumen cantidad de participantes por clase y colegio

| CLASE                      | COLEGIO VIÑA DEL MAR (total 34 alumnos) / N° PARTICIPANTES | CLASE                             | COLEGIO DE VALPARAÍSO (total 40 alumnos) / N° PARTICIPANTES |
|----------------------------|--|-----------------------------------|---|
| Debate: la clonación       | 5  | Debate: uso de drogas             | 17  |
| Debate: barras bravas      | 11   | Discusión: embarazo adolescente   | 12  |
| Discusión: JEC             | 6  | Juicio oral: embarazo adolescente | 6   |
| Debate: existencia de Dios | 16   | Juicio oral: eutanasia            | 6   |
| Discusión: aborto          | 14   | Conversación: eutanasia           | 6   |

### 3.2. Metodología de análisis

Los datos recogidos y transcritos de cada una de las clases se ingresaron en una tabla de doble entrada, en la que, por un lado, se inserta la intervención argumentativa transcrita y numerada. En cada una de ellas se designa a los participantes mediante dos letras: P para el profesor y A para designar a los estudiantes, acompañada de un número que representa el orden correlativo en el que estos últimos intervienen en la discusión. En la segunda columna se enumeran los MA, según Gille (2001), que se presentan en las distintas intervenciones argumentativas (ver en el punto 6 el Anexo correspondiente a este estudio, con dos extractos de transcripciones y el análisis de una discusión y un debate, a modo de ejemplo).

Para aquellas intervenciones que cumplen la función de mantener el canal comunicativo entre los participantes, o bien, para organizar la clase, se ha generado una nueva categoría llamada 'Instancia Fática', mediante la cual tanto alumno como profesor intervienen o toman el turno de habla, sin cumplir una función argumentativa, por lo que no se han enumerado. Además, se consideran también aquellos tipos de

movimientos que permiten comprender y describir el desarrollo de la discusión, tales como, los movimientos no argumentativos ( $\emptyset >$ ) y los movimientos argumentativos de finalidad incierta ( $>$ ).

Por otro lado, en cada una de las interacciones numeradas puede presentarse más de un movimiento argumentativo, como también estar dirigido a más de un participante, por lo cual, se presentan bajo una misma enumeración dos o más movimientos, según la función que esta cumplió en la discusión.

Finalmente, luego de cuantificar las apariciones de los distintos movimientos, se construye una tabla resumen, a partir de la cual se discuten dichos resultados, para así describir la interacción argumentativa en cada una de las clases, según los movimientos argumentativos presentes.

### 3.3. Resultados del análisis y discusión

A continuación, se presenta una tabla resumen que da cuenta de la ocurrencia de los diferentes MA en las diez sesiones analizadas, incorporando el colegio, la temática de cada clase y el tipo de interacción en ella. Es pertinente señalar que todas las interacciones tratadas en este estudio es posible insertarlas en un *continuum* (entre lo más espontáneo y lo más preparado), según los diversos temas controversiales que se generaron en el aula.

Para visualizar en forma más clara los resultados de la Tabla 3, se incorporan a continuación dos gráficos de barra que consignan los porcentajes de los resultados desplegados en ella.

De acuerdo con los Gráficos 1 y 2, podemos observar que los movimientos argumentativos más importantes (APOY y REFU) en el Colegio 1 se presentan con mayor frecuencia. Por ejemplo, en el caso de la clase N° 4, más espontánea, del Colegio 1 (tema: *Las barras bravas*) hubo un 39% de REFU y un 8% de APOY; en cambio, en la clase N° 2, también espontánea del Colegio 2 (tema: *Las drogas*), un 2% de REFU y un 7% de APOY.

Asimismo, en la clase N° 1 preparada del Colegio 1 (tema: *La existencia de Dios*) se presenta un 31% de REFU y un 4% de APOY; por el contrario, en la clase N° 4, también preparada del Colegio 2 (tema: *El embarazo adolescente*; simulación de un juicio oral), sólo un 5% de REFU y un 15% de APOY. A partir de estos resultados, se puede señalar que el Colegio 1 es capaz de contraargumentar, tanto en una actividad espontánea como en una preparada, lo que no sucede en el Colegio 2. Esto evidencia que el Colegio 1 logra cumplir con el *desideratum* de toda argumentación, cual es la presentación de puntos de vista opuestos en torno a la resolución de una disputa.

**TABLA 3**  
**Ocurrencia de los ‘movimientos argumentativos’ (Gille, 2001) según**  
**establecimiento educacional, tipo de interacción argumentativa y la**  
**actividad realizada**

| <b>Colegio 1<br/>Tema</b> | <b>Clase 1<br/>preparada<br/>debate Dios</b> | <b>Clase 2<br/>preparada<br/>debate<br/>donación</b>            | <b>Clase 3<br/>preparada<br/>debate<br/>aborto</b> | <b>Clase 4<br/>espontánea<br/>debate<br/>barras<br/>bravas</b> | <b>Clase 5<br/>preparada<br/>debate JEC</b>    |
|---------------------------|--|---|--|--|--|
| REFTJ                     | 40   | 18  | 36   | 30   | 1  |
| APOY                      | 5  | 5   | 8  | 6  | 3  |
| PEJN                      | 21   | 11  | 24   | 7  | 10   |
| ACLA                      | 21   | 10  | 21   | 8  | 6  |
| ACEP                      | 5  | 0   | 2  | 1  | 1  |
| RECH                      | 5  | 1   | 8  | 7  | 4  |
| PROJ                      | 3  | 1   | 4  | 2  | 0  |
| CONI                      | 0  | 0   | 0  | 0  | 0  |
| OPAS                      | 1  | 1   | 6  | 3  | 4  |
| OPRE                      | 14   | 7   | 11   | 7  | 3  |
| OPJN                      | 14   | 4   | 3  | 6  | 1  |
|                           |  |   |  |  |  |
| <b>Colegio 2<br/>Tema</b> | <b>espontánea<br/>debate<br/>drogas</b>      | <b>esp./prep.<br/>conversación<br/>embarazo<br/>adolescente</b> | <b>preparada<br/>juicio oral<br/>eutanasia</b>     | <b>preparada<br/>juicio oral<br/>embarazo<br/>adolescente</b>  | <b>es/prep.<br/>conversación<br/>eutanasia</b> |
| REFU                      | 8  | 1   | 29   | 2  | 11   |
| APOY                      | 6  | 3   | 4  | 6  | 3  |
| PEJN                      | 34   | 10  | 10   | 9  | 10   |
| ACLA                      | 26   | 6   | 10   | 6  | 4  |
| ACE P                     | 5  | 3   | 2  | 4  | 1  |
| RECH                      | 9  | 5   | 7  | 2  | 3  |
| PROJ                      | 6  | 0   | 3  | 1  | 0  |
| CONI                      | 0  | 1   | 0  | 0  | 1  |
| OPAS                      | 15   | 4   | 2  | 3  | 5  |
| OPRE                      | 10   | 6   | 6  | 4  | 0  |
| OPJN                      | 11   | 6   | 4  | 3  | 6  |

GRÁFICO 1

Porcentaje de ocurrencia de los 'movimientos argumentativos' en las cinco actividades argumentativas realizadas en el Colegio 1

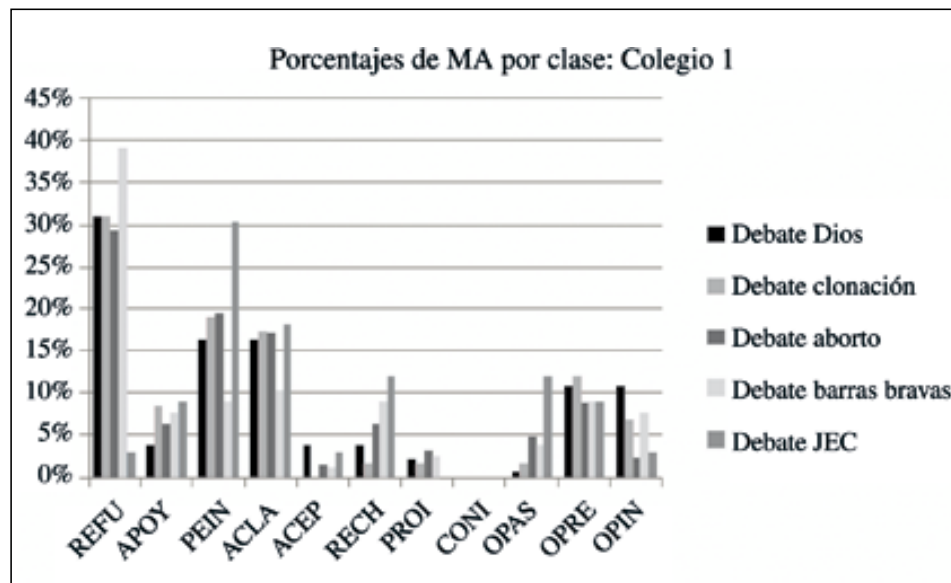
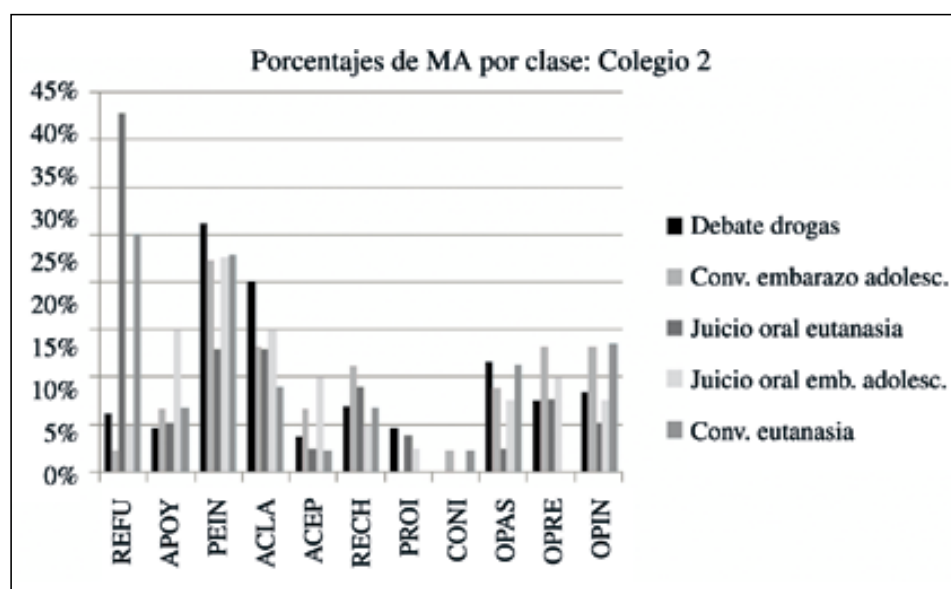


GRÁFICO 2

Porcentaje de ocurrencia de los 'movimientos argumentativos' en las cinco actividades argumentativas realizadas en el Colegio 2



En el caso de los movimientos de ACEP y RECH (concesiones o rechazos al interlocutor, pero sin argumentos), observamos que en ambos colegios los porcentajes de aparición no presentan una diferencia significativa. Aún así, en el Colegio 2 aparece una mayor cantidad de estos tipos de MA (12%; versus 8% del Colegio 1). De alguna manera, entonces, los alumnos de este último colegio tendrían mayores dificultades para desarrollar una discusión, ya que expresan opiniones sin justificación o base.

Ahora bien, en los MA denominados PEIN (petición de información adicional con respecto a una opinión) y ACLA (aclaración de una opinión), se observa que en el Colegio 2 existe una diferencia significativa en los porcentajes de ocurrencia de cada uno de estos movimientos en comparación con el Colegio 1. Puesto que la relación entre estos dos tipos de MA debería ser de uno a uno, es decir, por cada PEIN solicitado debería responderse con un ACLA, esto demuestra que las peticiones de información planteadas por el profesor o por el moderador no fueron contestadas, o bien, ignoradas por los estudiantes participantes, sobre todo, los pertenecientes al Colegio 1. Quizá podría deberse al hecho de que al ser la actividad de tipo espontánea, la interacción de la discusión se va desarrollando de forma mucho más rápida que en una actividad preparada.

En cuanto a los movimientos de PROI (apoyar una opinión y al mismo tiempo mantener la postura opuesta) y CONI (refutar una opinión y al mismo tiempo mantener la postura englobada por esta misma opinión), no hay diferencias significativas entre ambos colegios (2% de apariciones totales en el Colegio 1 y 3% en el Colegio 2), puesto que tanto en las clases espontáneas como preparadas, los porcentajes de ocurrencia son muy similares, por lo que se podría decir que se encontrarían en el mismo nivel de competencia argumentativa descrita en estos tipos de movimientos.

Por último, en los movimientos finales de OPAS (opinión asociada), OPRE (resumir, repetir o reanudar una argumentación previa) y OPIN (opinión inicial), en el Colegio 1 la mayor cantidad de apariciones sucedió en las actividades de tipo preparado con un 16% por sobre las espontáneas (3%). Para el caso del Colegio 2, sucedió lo inverso: el mayor porcentaje ocurre en las actividades espontáneas con un 18%, por sobre las preparadas (6%). Esto resulta lógico de entender, puesto que esos fueron los tipos de interacción dominantes en cada colegio. Es interesante señalar que en el caso de OPRE, el profesor es el que principalmente utiliza este movimiento, ya que, según la dinámica de las clases del Colegio 1 y 2, es él el encargado de resumir o repetir lo dicho por el alumno que haya opinado previamente.

A nivel general, podemos señalar que en las actividades más preparadas el profesor interviene sólo al inicio y al final de la clase. De esta forma, su función es introducir y/o presentar el tema a discutir, como también cerrar el tema. En cambio, en las actividades de tipo espontáneas el profesor va interactuando en la discusión, donde sus movimientos predominantes son PEIN, ACLA, o bien, OPRE (reformulando una opinión antes expuesta por el alumno).

Así, se deduce del estudio realizado que, en ambos colegios, es posible apreciar que no se concibe la interacción argumentativa como una respuesta al interlocutor que está dando su opinión o argumentando, es decir, un interlocutor inmediato, sino que, la mayoría de las veces, en el profesor recae esta función comunicativa. Se puede apreciar, en general, que los estudiantes asumen que el profesor es su interlocutor directo, a pesar de que la refutación (REFU) o apoyo (APOY) pueda estar dirigida a lo que ha opinado un compañero anteriormente.

#### 4. CONCLUSIONES

El presente estudio permite dar cuenta de los diferentes tipos de ‘movimientos argumentativos’ que, según Gille, son posibles de analizar en interacciones argumentativas orales, constituyéndose así, desde un punto de vista metodológico, en una herramienta eficaz para establecer un perfil del comportamiento argumentativo en la sala de clases (2001).

Luego de la aplicación de las categorías y del análisis de los resultados, se concluye que, por un lado, la interacción en la sala de clases aún mantiene un carácter vertical, propio de las relaciones de aula, donde el interlocutor directo es el profesor y a la vez es quien dirige las discusiones, resume, reanuda e inserta tópicos nuevos. De la misma manera, el modelo se repite en las simulaciones de debate o juicios orales donde el moderador es un estudiante y no el docente.

Además, los datos arrojados por el análisis nos permiten describir la interacción argumentativa en el aula, como una instancia de exposición de posturas o puntos de vista, pero que no cumplen con el *desideratum* de toda argumentación, es decir, presentar puntos de vista opuestos e intentar atraer al oponente hacia la razón que se presenta como argumento. En el fondo, las actividades orales que se llevan a cabo en el aula cumplen con el objetivo planteado por los planes y programas del MINEDUC, cuyo aprendizaje esperado es que los alumnos entiendan la práctica argumentativa como una situación dialógica y que puedan emplear recursos y estrategias argumentativas, pero se alejan de la



teoría argumentativa que sostiene desde sus inicios la idea de persuadir, convencer o hacer dudar al oponente del punto de vista que defiende.

Por otro lado, en lo que respecta a la competencia argumentativa, se puede afirmar que los estudiantes del tercer año medio en ambos colegios parecen no considerar las máximas de cooperación de Grice y, por tanto, no construyen un discurso coherente y progresivo a través de sus intervenciones (1975). Esto queda demostrado en el gran número de opiniones iniciales (OPIN) que, al realizar un análisis cualitativo, evidencia enunciados argumentativos que no tienen que ver con el tema a discutir, o bien, según lo que han opinado anteriormente sus compañeros al interior de las interacciones. Es por ello que resulta fundamental que la unidad *La argumentación* en la Enseñanza Media no solo debiera desarrollarse en un curso específico, sino a lo largo de toda la formación básica y media, según niveles de profundización. Esto permitiría, a nuestro juicio, la formación del pensamiento crítico de los estudiantes y la aplicación de este en su futuro profesional y en la vida cotidiana.

Ahora bien, la distribución de las clases en el *continuum* entre más preparadas y más espontáneas, deja entrever que en las primeras se favorece el despliegue de argumentos y contraargumentos en el desarrollo de las discusiones, a diferencia de las últimas.

Se hace patente destacar que la metodología expuesta en este estudio, correspondiente al autor trabajado (Gille, 2001), posee cierta limitación que va en desmedro, desde nuestra perspectiva, de cierta objetividad al momento de analizar los distintos MA en una transcripción determinada. Para que aquello no ocurra creemos que es necesario tener un muy buen manejo de esta propuesta en el ámbito práctico y, por supuesto, la posibilidad de llevar los análisis a opinión de otros expertos en el área. Para que justamente no se presentara multiplicidad de criterios en los MA observados en las distintas intervenciones, es que decidimos apelar a la buena disposición de otros colegas que fueron revisando nuestro trabajo.

Finalmente, como proyección de este estudio, se podrían analizar los movimientos argumentativos en relación con otras variables que se están abordando en el análisis del corpus total del proyecto: contrastar los resultados con aquellos que emanen en la asignatura de Filosofía y Psicología; utilizar otras herramientas de análisis sobre el mismo corpus, tales como la pragmadialéctica, el enfoque semio-sociodiscursivo, el enfoque gramatical y el enfoque pragmático, entre otros.

## 5. BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BEACCO, Jean Claude y Sophie MOIRAND, 1995: "Autour des discours de transmission de connaissances", *Languages*, 117, 32-53.
- CAIMI, Giovanna y Frances Erlich, 2005: "Dinámica interactiva e argumentativa en un debate político: Aplicación del modelo pragmadialéctico" [<http://www2.bvs.org.ve/scielo>, fecha de consulta: 3 de octubre de 2007]
- CALSAMIGLIA, Helena y Amparo TUSÓN, 1999: *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- CROS, Ana, 2003: *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*, Barcelona: Ariel.
- CHARAUDEAU, Patrick, 2004: "El discurso y las situaciones de interlocución", *Oralia*, 7, 35-57.
- GILLE, Johan, 2001: *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo. Un estudio de conversaciones intra e interculturales*. Tesis de doctorado, Universidad de Estocolmo.
- GRICE, Paul, 1975: "Logic and Conversation" en Cole, P y L Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3: *Speech Acts*, 41-58, Nueva York: Academic Press.
- MINEDUC, 2004: *Marco Curricular de la Educación Media*, Santiago: Universitaria.
- VAN EEMEREN, FRANZ y Rob GROOTENDORST, 1983: *Speech Acts in Argumentative Discussions: A Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed Towards Solving Conflicts of Opinion*, Dordrecht: Foris Publications.
- VILLA, Aurelio y Manuel POBLETE (dirs.), 2007: *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Bilbao: Mensajero.

## ANEXO

**Extracto de la clase N° 2 del Colegio 1.**  
**Tema: la clonación. Tipo de clase: preparada**

|   |  |
|---|--|
| 1. A1: buenos días lel tema de hoy e::s la clonación ly:: el debate e::s lun avance científico o un atentado contra la vida l para partir 7 (ac) e:: hay que:: saber que es la <u>clonación</u> (ac) l y bueno l que es lo que es objetivamente la clonación l tiene diferentes definiciones pero la más en la siguiente l e:: bueno l se saca:: 7 el óvulo de la <u>mujer</u> (ac) l el <u>núcleo</u> l y:: l a la persona que va a ser clonada 7 l se le saca una célula l de cualquier parte del cuerpo l ya sea un célula de la piel l que son más fáciles de tener 7 l l bueno l al óvulo l se le elimina el núcleo l queda el puro citoplasma l y esta célula se incorpora al primer óvulo l queda una célula de cuarenta y seis cromosomas que luego se inserta 7 l en otra persona l para que esta pueda (???) pero esto es fundamentalmente la clonación ll por aquí tenemos l este lado...- l por esta parte tenemos quienes están a favor de la clonación (???) 7 l y:: los que están en contra de la clonación Escobar y Gonzales l e:: para partir ll ¿ cuáles son sus fundamentos principales de su:: estar en contra de la clonación | 1. Introducción al tema a discutir. Se presenta la tesis a opinar. |
| 2. A2: principalmente son l daños físicos al clon 7 l daños psicológicos al clon 7 y:: potenciales daños sociales l que puede traer la clonación (???)  | 2. OPIN>1  |
| 3. A3: además de esto:: 7 el problema ético l que estaría representando 7 l y:: la postura de la iglesia católica 7 que se opone radicalmente   | 3. OPIN>2<br>APOY>2  |
| 4. A1: ustedes  | 4. Instancia fática  |
| 5. A4: e:: como dice la tesis 7 l del conocimiento científico 7 l para:: también para mejorar el (???) hasta ahora l y por último:: mejorar lo que es (???) y:: así 7 posteriormente:: l salvar más vidas que:: ahora no se pueden salvar (ac) \  | 5. ( > )   |
| 6. A1: podrían 7 l contarme ll a qué se refieren a:: l estaría:: l atentando contra la ética hacia las personas l o de la medicina general l con la =clona...-=   | 6. PEIN>5  |

|  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| <p>7. A2 =la vida= es ya el embrión   considerado como ser humano (ac)   entonces ya es intocable para la investigación   a realización de experimentos en cuanto lo que es el ser   siendo que es ser humano   no se puede investigar   ni practicar distintos    malformaciones que se puedan (???)   por lo tanto   por lo tanto en base a esto el principal argumento   se basa en la:: sobre la clonación reproductiva   es que la ética conforma que   al crear un clon   se crean vidas <u>humanas</u>   la cual es destruida   para crear otra   o para salvarla   por muy noble que sea la causa   o el propósito   no se puede tener una:: un pensamiento tan neutro que se piensa que:: crear una vida   para salvar otra/   sería tan tan   e:: bueno  </p>  | <p>7. ACLA&gt;6<br/>OPRE&gt;2</p> |
| <p>8. A4: primero::/   que escuché   en tus palabras   nombraste lo que es (ac) la bioética   quiero definir primero lo que es la ética   es ético todo lo que contribuya a eliminar o a atenuar el dolor de los seres humanos   y no a producirlo o a prolongarlo   lo que hace la clonación terapéutica es   e:: atenuar o:: eliminar lo que es dolor   en los seres humanos que están sufriendo por enfermedades    segundo dijiste que el embrión es una vida humana   todos sabemos   es una <u>célula</u> que tiene:: material genético (ac)   por lo tanto no es una vida humana   lo que dijeron ustedes   y también sabemos   bueno   la mayoría sabe \ que:: un tumor maligno también tiene material genético pero:: eso no quiere decir / que es una vida humana   si tú le sacas material genético a este tumor maligno   obviamente nos hace mal a nosotros   pero   como explicaron ahí   como dijo e::l Cristian (ac)   si le pones un óvulo (ac)   y ahí se forma un individuo   eso no quiere decir que sea una vida <u>humana</u>   porque lo estás sacando de algo:: un tumor maligno   o cualquier cosa   y estás generando una vida   pero eso no quiere decir (ac) que sea una vida humana  </p> | <p>8. REFU&gt; 7</p>              |

|   |                     |
|---|---------------------|
| 9. A5: segundos antes   también dijo que:: cuando uno:: ocupaba la clonación   en cierta forma creaba una vida<br>γ   para después arrebatársela (ac) \ y dársela a otra persona   en cierta parte:: γ pero cuando uno hace la clonación no estás dando una vida γ   sino que estás dando una masa de:: células <u>vivas</u>   para poder suplantirlas en una:: parte del cuerpo del individuo que estaba ya antes   entonces ese conjunto de células no se le puede considerar <u>vida</u>   por ser solamente células (ac) pp   es solamente eso\ | 9. OPIN>8<br>APOY>8 |
| 10. A2: respondiendo lo que tú dices γ   yo:: digo la clonación reproductiva la cual es clonar humanos   de distintas características (ac) siendo una copia <u>idéntica</u> de él   te estoy hablando de la clonación terapéutica la cual sirve para donar órganos a distintos para dar vida\   | 10. REFU>9          |
| 11. A4: entonces γ   por qué tú te refieres a dar vida γ   y después a quitar vida γ  | 11. PEIN>10         |

**Extracto de la clase N° 1 del Colegio 2.**  
**Tema: las drogas. Tipo de clase: espontánea**

|  |   |
|--|---|
| 1. P: dieran su opinión   y la fundamentaran   acerca de lo siguiente   ¿qué piensan ustedes? γ   qué opinan ustedes acerca de el consumo de alcohol y de marihuana/   ustedes como adolescentes en esta etapa de la vida   lo que tiene que ver con lo mismo que pasa <u>jóvenes</u> que son::   de la misa edad de ustedes (ac)   más o menos   ¿cierto?   entonces qué opiniones me dicen   qué dicen acerca de:: este consumo   que es riesgo::so   que conlleva algunos riesgos   que es normal γ   que es legítimo   no sé   qué piensan acerca de eso   es posible controlarlo   algunos no :: γ    ¿qué opinan?   pero hablando con sinceridad   es fundamental en su opinión    se da la palabra <...> qué opiniones merece   <u>qué pasa</u>   qué opiniones merece   qué piensan acerca de eso   cómo lo analizan ustedes   cómo lo ven | La profesora realiza una introducción al tema a debatir, y señala algunas preguntas que darán inicio a la discusión espontánea en el curso, es decir, presenta la tesis.<br><br>1. OPIN>0 |
| 2. P: por qué dice eso   | 2. ( > )  |
| 3. A3: porque la Karina va a (???)<br>CORTE DE EDICION   | 3. ( > )  |

|   |                        |
|---|------------------------|
| 4. A4: en mi caso yo::   yo no fumo ni tomo (ac)   encuentro que:: no es necesario tomar ni beber para pasarlo bien   | 4. OPIN> 1             |
| 5. P: a ver   ¿alguien piensa distinto?   bueno   pero atrévanse   si esto   esto no lo va a ver nadie   nosotros no lo vamos a (???) <...> bueno   a ver   yo escuché voces disidentes   personas que parecía que no estaban de acuerdo con lo que (???) estaba diciendo   ll qué piensan                              | 5. PEIN> 4             |
| 6. A5: yo creo que e::   en una fiesta para pasarlo bien   no es necesario tomar ni fumar droga   y eso es como un eslogan que se transformó   de repente para los jóvenes   si hasta en la tele aparecen mensajes   no tanto así como un eslogan   pero se dice que:: hay que tomar y drogarse para pasarlo bien   y:: | 6. OPIN> 5             |
| 7. P: y tú ¿estás de acuerdo con eso?   | 7. PEIN> 6             |
| 8. A5: si po'   | 8. ACEP>7              |
| 9. P: ¿otra opinión?  | 9. Instancia fática    |
| 10. A6: yo quiero decir algo sobre:: llo que dijo al principio   que si se puede controla::r   pero yo creo uno igual lo puede::...-  | 10. OPIN> 9<br>OPAS> 1 |
| 11. P: o sea que::   se puede consumir   pero no necesariamente ser adicto  | 11. ACLA> 10           |
| 12. A6: o sea uno consume sabiendo que eso te hace daño   sabiendo que eso puede causar una adicción mayor   siendo consciente (¿???) en ese sentido  | 12. OPRE> 10           |
| 13. A7: yo pienso igual que el Pablo   no es necesario que sea una adicción   | 13. ACEP> 10           |
| 14. P: ya   o sea   no habría lno es malo consumir entonces   siempre y cuando se controle   ¿esa es tu tesis? no sé   te pregunto si esa es tu tesis   | 14. PEIN> 13           |
| 15. A7: depende   porque la marihuana todos la vemos como:: más dañina que el alcohol   y la marihuana cuando la consumís   uno ve   y uno siente   que no hace mal no veo el problema  | 15. ACLA> 14           |
| 16. P: ¿alguien más?  | 16. Instancia fática   |
| 17. A8: yo creo que no va:: en hacerse daño o no   yo creo que va en una cosa más de moda   porque ahora los niños no toman   | 17. OPIN > 16          |
| 18. A3: niño:: p <...>  | 18. PEIN> 17           |

|   |  |
|---|--|
| <p>19. A8: los adolescentes no toman por el hecho de pasarlo bien o no   toman porque::   por ejemplo llegan de un carrete un día y dicen lno sabís que quedé súper mal el sá::bado\   entonces lo ven como cosa de:: el que toma y fuma:: ɾ es más bacán   se están yendo por ese lado   no están tomando realmente:: por el sentido de tomar o fumar marihuana ɾ   se están yendo por él   es lo mismo que pasa con la cuestión del lesbianismo   si ellas son lesbianas ya   seamos todas lesbianas ɾ (ac) &lt;...&gt; entonces para mí el tomar marihuana y el consumir alcohol   es una cosa más de moda  </p> | <p>19. ACLA&gt; 18<br/>OPRE&gt; 17</p> |
| <p>20. A3: seamos lesbianas po</p>  | <p>20. ( Ø &gt;19)</p>                 |