



Revista Signos

ISSN: 0035-0451

revista.signos@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Chile

Marinkovich, Juana

Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de  
lengua castellana y comunicación

Revista Signos, vol. 40, núm. 63, 2007, pp. 127-146

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Valparaíso, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013772007>

- 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

## Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación\*

Juana Marinkovich

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Chile

**Resumen:** Este estudio, que constituye una primera exploración de cómo se desarrolla la argumentación oral en el aula, toma como unidad de análisis una clase de la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación de tercer año medio en un colegio particular subvencionado de Valparaíso, Chile. Se trata de determinar, por un lado, la dialéctica de la interacción argumentativa que se observa en las intervenciones tanto del profesor como de los estudiantes cuando discuten acerca de un tema polémico, en este caso, "El embarazo adolescente"; y, por otro, las estrategias cognitivo-retóricas que ponen en juego cuando deben plantear sus posturas. El corpus de análisis se limita a una clase de 45 minutos, videograbada y luego transcrita, desarrollada en el marco de la unidad de aprendizaje "La Argumentación", correspondiente a la asignatura ya señalada. En este contexto, el profesor es el que gestiona y negocia las intervenciones, ya sea planteando la tesis inicial o reformulándola, ya sea propiciando, en una ocasión, el cierre. Por otra parte, la participación de los alumnos resulta ser reducida, aunque aquellos que lo hacen logran interactuar defendiendo o atacando las tesis expuestas con argumentos que surgen de su experiencia. Una vez que los estudiantes y el profesor se comprometen en la interacción argumentativa, la estrategia cognitiva-retórica más utilizada por los primeros es la "causalidad", lo que revela que los argumentos están basados principalmente en la percepción de lo real, congruente con la temática que les preocupa. En el caso del docente, su participación está marcada por la "reformulación" como una manera de guiar la interacción argumentativa en la búsqueda de acuerdos.

**Palabras Clave:** Argumentación oral, interacción argumentativa, estrategias cognitivo-retóricas, dimensión dialéctica.

Recibido:  
14-VI-2006  
Aceptado:  
31-X-2006

---

**Correspondencia:** Juana Marinkovich (jmarinko@ucv.cl). Tel.: (56-32) 2273439. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Av. Brasil 2830, piso 9, Valparaíso, Chile.

\* Proyecto FONDECYT 1060439.

### **Cognitive-rhetorical strategies and dialectic dimension of oral argumentation in a Spanish language and communication lesson**

**Abstract:** This study constitutes a preliminary research about oral argumentation in classrooms. It's based on an 11<sup>th</sup> grade Spanish language and communication lesson in private subsidized schools in the city of Valparaíso, Chile. On the one hand, it tries to determine the dialectics of argumentative interaction observed both in the teacher's turns and when students discuss about an issue, in this case, "Teenagers pregnancy"; and the cognitive-rhetorical strategies used by the students when they state their argument, on the other hand. The corpus of analysis is a video recorded and transcribed sequence of 45 minutes developed in the setting of the previously mentioned subject lesson. During the sequence, the teacher manages and negotiates time allowed each speaker, stating the initial thesis or reformulating it, as well as the closure. Although, students' participation proves to be reduced, those who interact are able to support or refute the stated theses with arguments which are the result of their own experience. Once the students and the teacher are engaged in the argumentative interaction, the most applied cognitive-rhetorical strategy by the former is "causality"; this means that the arguments are mainly based on the perception of the real, that is to say, according to the topics they are interested in. In the case of the teacher, participation is marked by the "reformulation" as a way to guide the argumentative interaction towards agreement.

**Key Words:** Oral argumentation, argumentative interaction, cognitive-rhetorical strategies, dialectic dimension.

### **INTRODUCCIÓN**

En el sistema educativo chileno, específicamente en los programas de estudio de tercer año de Educación Media, la argumentación oral aparece, por un lado, en la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación, claramente inserta en la unidad "La Argumentación", poniendo el acento en las distintas instancias de interacción –debates y discusiones polémicas, grabadas de radio o televisión– y en la participación de los alumnos en eventos en los cuales deberán ser capaces de elegir un punto de vista personal respecto de algún tema polémico, estructurar adecuadamente su argumentación e interactuar con respeto a los turnos; y, por otro, en la asignatura de Filosofía y Psicología, materia de estudio que contempla, por ejemplo, en la unidad "Individuo y Sexualidad", promover la reflexión sobre opciones de vida y desarrollar la capacidad de discernir a partir de discusiones grupales.

Tomando en consideración la experiencia acumulada en torno a la enseñanza y aprendizaje de la argumentación en su modalidad escrita en los distintos niveles de escolaridad en nuestro país (Marinkovich & Morán, 1995; Parodi & Núñez, 1998, 1999; Marinkovich, 2002; Morán, 2002; Parodi, 2003), es posible detectar algunas dificultades de los estudiantes a la hora de precisar su intención argumentativa, estructurar su argumentación y adecuarse a las necesidades del contexto. Estas dificultades y lo anteriormente expuesto en cuanto a los programas

de estudio de las asignaturas ya señaladas, están en la base de los antecedentes que dieron origen al proyecto Fondecyt 1060439 “La competencia argumentativa oral en el aula: Un estudio exploratorio con estudiantes de enseñanza media”<sup>1</sup>.

El objetivo que orienta el proyecto es dar cuenta de lo que sucede en las clases de las asignaturas tanto de Lengua Castellana y Comunicación, como de Filosofía y Psicología, cuando los estudiantes de tercer año de Educación Media de dos establecimientos educacionales, de carácter particular subvencionado, de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar, Chile, interactúan argumentativamente, bajo la conducción del profesor, acerca de un tema polémico. En otras palabras, interesa determinar qué tipo de estrategias, qué argumentos y recursos lingüístico-discursivos se utilizan en dichas asignaturas durante las interacciones argumentativas que se generan en torno a una determinada problemática.

Ahora bien, en el marco del proyecto, como una manera de explorar el comportamiento que podrían exhibir los alumnos y el profesor a la hora de interactuar argumentativamente, se ha seleccionado una muestra de la totalidad del corpus de la investigación. Si bien el corpus total está constituido por las transcripciones de 36 sesiones (45 minutos cada una) videograbadas, tanto en las clases de Lengua Castellana y Comunicación, como en Filosofía y Psicología en cada uno de los establecimientos educacionales ya señalados, el estudio que se presenta se limita a describir las fases argumentativas de la interacción y las estrategias cognitivo-retóricas que emplean los estudiantes y el profesor, en una clase de 45 minutos de Lengua Castellana y Comunicación, cuando discuten acerca del tema “El embarazo adolescente”.

### 1. Marco de referencia

La argumentación como objeto de estudio se constituye durante el siglo pasado, convirtiéndose de este modo en una temática recurrente que hasta hoy en día persiste. Prueba de ello son las líneas teóricas que surgen en torno a esta temática, principalmente, la nueva retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), la estructura del argumento de Toulmin (1958) y la pragma-dialéctica de van Eemeren y Grootendorst (1992). La primera se orienta al estudio de la argumentación como teoría del razonamiento práctico, sustentado en la experiencia, los valores y las creencias; subraya el carácter dialógico de los procedimientos argumentativos y establece las categorías de argumentos posibles para lograr la adhesión de la audiencia. La postura de Toulmin (1958) comparte muchos de los principios de la nueva retórica, pero mantiene como punto de referencia un modelo de razonamiento lógico, centrándose en la estructura de los argumentos y en los datos que los apoyan. Finalmente, la pragma-dialéctica, que apunta a identificar los movimientos dialógicos que se realizan en una argumentación –considerada como una combinación de actos de habla– y a asegurar las condiciones para el desarrollo de una argumentación que conduzca al acuerdo.

De estas orientaciones, la pragma-dialéctica está más claramente relacionada con la argumentación desde un punto de vista interactivo, pues se centra en un tipo de diálogo argumentativo: la discusión crítica. Este planteamiento consiste en un modelo ideal para la interacción dialéctica o discusión crítica entre el proponente y el oponente que permite analizar y evaluar los argumentos conforme a su participación en la resolución de una diferencia de opinión. Esta línea tiene claros objetivos evaluativos que operan mediante el descubrimiento de las falacias, acercándose a una dimensión interactiva y contextual de la argumentación (Cademártori & Parra, 2000).

En este mismo sentido, Baker (1999), investigador del GRIC (*Groupe de Recherche sur les Interactions Communicatives*) de la Universidad *Lumière Lyon 2*, plantea que la argumentación vista desde una dimensión dialéctica, es un tipo de juego interactivo en que alguien emerge como ganador y otro, eventualmente, como perdedor. El análisis que el autor propone desde esta dimensión está basado en la dialéctica formal de Barth y Krabbe (1982). La dialéctica se inicia con una situación conflictiva: <A, B, Con, T>. “A” y “B” son los participantes en el diálogo, “Con” un conjunto de concesiones (antes del debate) y “T” la tesis que se debate. Lo mínimo es que “A” plantee un punto de vista “U”, y el otro participante ponga en duda “U”. “A” defiende “U”, que se convierte en la tesis “T”. En síntesis, los participantes adoptan roles dialécticos específicos: “A” es el proponente y “B”, el oponente.

Existen dos tipos básicos de conflictos: ‘simple’, en el cual una tesis se debate y se pone en duda por el oponente, y una ‘mixta’, en que cada participante propone una tesis (tesis y contra-tesis).

El mismo Baker asevera que este modelo dialéctico es útil para dar cuenta de la estructura básica de la interacción argumentativa, que, por lo demás, no siempre se va a dar en forma estricta en las interacciones reales, como, por ejemplo, en aquellas que se realizan en contextos escolares. Postula que la dimensión dialéctica –si bien desde el punto de vista teórico es estrictamente argumentativa, ya que define las interacciones argumentativas como tales– debe complementarse en el caso de la investigación empírica con la dimensión retórica, aquella que considera los efectos cognitivos de la argumentación en los participantes; la dimensión epistemológica, la que se orienta a la naturaleza del conocimiento implicado; la dimensión conceptual, centrada en la forma de las representaciones cognitivas; y la dimensión interactiva, cuyo eje es la co-construcción del significado y del conocimiento.

En un plano más empírico, Berta Zamudio llevó a cabo en Argentina, entre los años 1998 y 2000, dos proyectos en los que postulaba la necesidad de que el aprendizaje de la argumentación oral, en el caso de alumnos que ingresan a la universidad, se refuerce con la práctica de estrategias cognitivas y metacognitivas que conduzcan al pensamiento crítico. Zamudio (2002) plantea que tradicionalmente se ha vinculado la adquisición de la competencia argu-

mentativa con el manejo de estrategias exclusivamente retóricas, pero que la experiencia ha permitido comprobar la presencia de otras variables, tales como la práctica de la discusión, la interacción con un oponente y los saberes previos.

Por su parte, Doury (2003) visualiza la argumentación como una confrontación entre un discurso y un contradiscurso, condición mínima para que la argumentación se produzca, es decir, la existencia de una divergencia de opinión acerca de un tema. Esta insistencia puesta sobre la oposición, para la misma autora, no es nueva, sino que pertenece a Protágoras, quien propició la idea que en torno a un tema hay al menos dos discursos posibles. De ahí, entonces, que la misma autora entienda la argumentación como un modo de construcción del discurso orientado a la controversia. Metodológicamente, significa poner el acento en las estrategias utilizadas para la confrontación del discurso y del contradiscurso en un corpus determinado. Asimismo, el discurso argumentativo se convierte en un diálogo, real o virtual, entre proponentes de posiciones divergentes.

Cros (2003), en su tesis doctoral acerca de la argumentación y el discurso docente, asevera que la argumentación no puede desligarse del análisis del contexto donde se produce. La misma investigadora plantea que el hablante acude a todo tipo de recurso lingüístico y no lingüístico para incrementar la efectividad de su discurso, los que denomina estrategias argumentativas, tanto articuladoras de razonamientos como reguladoras de la interacción oral.

Entre las estrategias articuladoras de razonamientos que permiten el desarrollo adecuado de la actividad argumentativa, en nuestro caso, de la interacción entre pares y el profesor, hemos optado, para los fines del estudio, por las estrategias cognitivas, ya que son los elementos constitutivos del pensamiento crítico, entendido como “la activa interpretación y evaluación de las observaciones y de las comunicaciones, de la información y de la argumentación” (Fisher & Scriven, 1997: 21).

Ahora bien, si la argumentación oral se desarrolla en un contexto áulico, es decir, en “la clase”, género discursivo que se transmite fundamentalmente por la vía oral y que es gestionado en la mayoría de las veces por una persona experta que interacciona con un grupo de personas no expertas o menos expertas (Cros, 2003), es necesario completar este marco de referencia con una serie de definiciones operativas respecto de la interacción, la interacción argumentativa, las estrategias cognitivas y las estrategias cognitivo-retóricas.

En primer lugar, la interacción, entendida como aquella acción que es esencialmente comunicativa e interpersonal. Implica ser realizada por un hablante con la intención de producir un efecto en el oyente mediante el reconocimiento de este último de la intención del hablante de producir dicho efecto (Grice, 1975). Aunque las acciones comunicativas pueden ser no verbales, en este estudio nos centraremos en las acciones verbales.

En segundo lugar, la interacción argumentativa que, congruente con nuestros propósitos y tal como lo menciona Baker (1999), no podrá tomarse estrictamente de los teóricos anteriormente citados (e.g. argumentación como texto en Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958; argumentación como tipo de acto de habla en van Eemeren y Grootendorst, 1992; argumentación como forma lógica en Toulmin, 1958), sino que deberá definirse como una interacción comunicativa verbal en la cual la dimensión dialéctica está presente. Esto significa que debe satisfacer dos condiciones mínimas:

(a) Fase de apertura. Un conflicto verbal con respecto a uno o más puntos de vista atribuidos a uno o más participantes debe ser reconocido por ellos; un conflicto verbal se expresa mediante diferentes posiciones (a favor/en contra; pro/contra) o actitudes (e.g. creencia/no creencia) con respecto a los puntos de vista. Es fundamental que los participantes tomen posiciones opuestas con respecto a un punto de vista y actúen comunicativamente en orden a dar razones a favor o en contra de tal punto de vista en un sentido coherente con sus posiciones y un mínimo de compromiso con éstas.

La fase de apertura en un ejemplo tomado del corpus analizado, se describe de este modo:

#### Fase de apertura

- [Intervención 1] P: “Falta información (acerca de lo que significa el embarazo adolescente)” (expresión de un punto de vista).
- [Intervención 2] A3: “No es información, la información está” (ataque al punto de vista de P).
- [Intervención 3] P: “¿Está? ¿totalmente?” (defensa de su punto de vista).

Al final de la fase de apertura tanto P como A3 expresan sus diferentes posiciones (pro y contra) con respecto al punto de vista de P, ya sea atacando o defendiendo ese punto de vista al menos una vez. Sin embargo, existen varias vías por las cuales este esquema puede ser modificado, siempre que se preserve su estructura fundamental, por ejemplo: el punto de vista de P no necesariamente debe ser expresado -puede ser parte del conocimiento común relacionado con las creencias de P-; sin embargo, en el caso de ser atacado, P puede evitar el conflicto verbal, diciendo: “No dije eso”.

El ataque de A3, que corresponde a la posición contraria en la intervención 2, puede ser expresado de varias maneras, por ejemplo, con una simple negación, diciendo algo que es comprendido como un ataque a la propuesta o creencia de P o proponiendo un punto de vista diferente donde se cree que los dos puntos de vista son contradictorios (proponer una contradicción). En la intervención 3, P puede defender su punto de vista haciendo un contra-ataque (e.g. “¿puedes decirme, por qué no?”).

(b) Fase de argumentación. Luego de la fase de apertura, cada participante debe al menos realizar un acto comunicativo o un enunciado que sea congruente globalmente con las posiciones expresadas en la fase de apertura; estos actos comunicativos revelan algún grado de estabilidad en las posturas con respecto a los puntos de vista expresados en la fase de apertura; los actos comunicativos producidos en una interacción argumentativa acordes con la posición a favor/pro son denominados ‘defensas’ y aquellos que corresponden a un en contra/contra, ‘ataques’.

En la mayoría de los casos, se da una tercera fase en la que los participantes discuten cómo el conflicto verbal podría cerrarse. –¿Quién tiene la razón o quién está equivocado? ¿Quién ganó o perdió?–. Sin embargo, se ha constatado que los estudiantes, en general, dejan el cierre o resolución implícitos.

Por último, las ‘estrategias cognitivas’, ‘habilidades mentales’ u ‘operaciones mentales’, como diversos autores también las denominan, se clasifican de diversas maneras de acuerdo con sus autores y responden específicamente a los procesos fundamentales del acto de pensar y aprender. Costa (2001) clasifica las estrategias cognitivas en tres grupos. En el primer grupo están ubicadas las estrategias mediante las cuales los individuos reúnen información que luego pueden procesar a nivel superior (e.g. definición, descripción). El segundo grupo de habilidades da sentido a la información adquirida, es decir, contribuye al procesamiento de la información (e.g. comparación, causalidad) y el tercer grupo está destinado a producir resultados, puesto que los individuos podrán aplicar el concepto o el principio que ya han procesado (i.e. hipótesis, evaluación).

Estas estrategias, para los fines del estudio, las denominaremos cognitivo-retóricas, puesto que están ligadas tanto a la dimensión retórica como a la dimensión conceptual, tal como las concibe Baker (1999).

En este sentido, las estrategias cognitivo-retóricas se definirían como aquellos recursos que los participantes, en una interacción argumentativa, ponen en práctica para clarificar o diferenciar sus enunciados o para moverse hacia lo más profundo, más fundamental o más general de los mismos. Todo ello para argumentar efectivamente en vista a lograr un acuerdo o resolver un conflicto.

En la tabla siguiente, se despliegan estrategias cognitivo-retóricas contempladas en el estudio, con su correspondiente descripción.



**Tabla 1.** Tipos de estrategias cognitivo-retóricas  
(basado en Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958; Costa, 2001 y Marinkovich, 2005).

Estrategias cognitivas	Descripción
<b>Definición</b>	Identificación entre el <i>definiens</i> (lo que define) con el <i>definiendum</i> (lo definido).
<b>Ejemplificación</b>	Demostración, ilustración o autorización de algo mediante ejemplos.
<b>Comparación o contraste</b>	Examen de objetos, con el fin de poner atención en los atributos que los hacen similares o diferentes.
<b>Reformulación</b>	Proceso discursivo que permite el avance de la información en un texto mediante repeticiones, reconsideraciones de lo dicho anteriormente y retrocesos en los que se retoma total o parcialmente lo antes expresado.
<b>Causalidad</b>	Condición o evento (causa) que hace que algo suceda; resultado (efecto) o logro creado o producido por la condición o evento previo.
<b>Concesión</b>	Abandono o dejación de una posición ideológica, una opinión, una actitud.
<b>Analogía</b>	Similitudes lingüísticas entre dos o más situaciones, al tiempo que simultáneamente se discierne que existen diferencias en la relación ( <i>a es a b</i> como <i>c es a d</i> ).
<b>Hipótesis</b>	Proposición tentativa o relación asumida con el fin de extraer su consecuencia lógica o empírica.

## 2. El Estudio

### 2.1. Objetivo

Tal como se mencionara en la Introducción de este trabajo, se pretende describir, por un lado, la dialéctica de la interacción argumentativa (fases de apertura, argumentación y cierre) en una clase (45 minutos) de Lengua Castellana y Comunicación de tercer año de Enseñanza Media, realizada en un establecimiento educacional particular subvencionado de la ciudad de Valparaíso, Chile. Por otro lado, interesa también determinar las estrategias cognitivo-retóricas que los participantes ponen en juego en dicha interacción.

### 2.2. Muestra

El caso analizado corresponde a una parte del corpus total del proyecto ya citado. La muestra está constituida por 29 intervenciones argumentativas, videograbadas y luego transcritas, correspondientes tanto a los turnos de habla del profesor como de los estudiantes que participaron en la interacción (10 de un total de 42 alumnos). Estas intervenciones se generaron en una clase de Lengua Castellana y Comunicación de 45 minutos, en el marco de la unidad de aprendizaje: "La Argumentación".

Se utilizó en parte, para efectos de la transcripción, las convenciones propuestas por Tusón (1995), cuyos símbolos se detallan en la Nota 2 de este artículo. Cabe destacar que la transcripción contiene los enunciados tal como fueron emitidos en el contexto de la clase. Lo mismo sucede con los ejemplos que se emplean en la sección destinada al análisis de las intervenciones.

### 2.3. Metodología de análisis

El análisis de las intervenciones orales se realizó sobre la base de la transcripción de las mismas en donde se marcaron las fases de la interacción argumentativa según la propuesta de Baker (1999), inscribiendo el número de la intervención correspondiente. Es decir, frente a cada intervención, ya sea del profesor o de un alumno, se determinó si esta correspondía a una fase de apertura, argumentación o cierre. Asimismo, en la primera fase se señalaron aquellas intervenciones que correspondían a la tesis, el ataque o la defensa de la misma; luego, en la argumentación, se destacó el argumento de ataque y de defensa; mientras que en el cierre, si estaba explícito, se indicó si se refería al ataque o defensa de la tesis en juego. En estos tramos, se identificó con la letra P al profesor y con la letra A, seguida de un número, al estudiante. Todo esto se vació en la parte izquierda de la transcripción, inserta más adelante.

Por otra parte, se identificaron los tipos de estrategias cognitivo-retóricas que emergieron del corpus analizado, teniendo presente la clasificación descrita en la Tabla 1. Para la localización de cada estrategia se marcó la proposición que la contenía con letra cursiva, tal como aparece en la transcripción de las intervenciones.

Finalmente, los resultados del análisis se interpretaron cualitativamente, en el sentido de dar cuenta de la calidad de las intervenciones, tanto desde el punto de vista dialéctico como cognitivo-retórico, lo que en definitiva permitirá determinar cuán competentes son los estudiantes a la hora de defender o atacar una tesis acerca de un tema que los involucra y cuáles son las estrategias cognitivo-retóricas más utilizadas con dicho propósito.

### 3. Análisis de la interacción argumentativa y discusión

A continuación, en la Tabla 2, se despliega el análisis de la transcripción de la interacción argumentativa en torno a una discusión acerca de “El embarazo adolescente”. Las categorías de análisis que emergen son las siguientes: fases de la argumentación, intervención de los participantes en relación tanto a las fases, como a los componentes de la estructura argumentativa (tesis o argumentos de defensa/ataque) y estrategias cognitivo-retóricas detectadas durante la discusión. Posteriormente, se discuten los resultados arrojados por dicho análisis.

**Tabla 2.** Fases de la argumentación, intervención y estrategias cognitivo-retóricas en la transcripción de la discusión acerca del embarazo adolescente<sup>2</sup>.

Fases	Intervención	Transcripción	Estrategias
Apertura	Int. 1 (P): TESIS 1	1. P: ustedes eligieron   tienen que recordar que fueron opciones de curso   lo que vamos a comentar ahora es el segundo tema   de aquí de este segundo tema   se desprendieron tres subtemas   porque en un principio pensamos en en el embarazo adolescente   esa fue nuestra primera tema   esa fue la propuesta que ustedes hicieron   después tuvimos como lo dije ayer   el aborto   a propósito del primer tema   y después terminamos en ayer   tocó el tema de la legalización del aborto en Chile   entonces tenemos al final tres temas de los que vamos a conversar y van a poder plantear sus puntos de vista   información ya tenemos   la gente que participó en la diferentes instancias de argumentación podrán cooperarnos más con respecto a aquellos que no participaron en este tema pero escucharon   partamos por el primero   que es el embarazo adolescente    desafortunadamente no tenemos acá a la niña que está viviendo esa situación   y lo mejor ella nos podría haber acotado desde su punto de vista particular   pero muchos de ustedes si conocen la situación de cerca   o conocen alguna situación cercana que han vivido   con alguna amiga   y también pueden opinar aun no teniendo la   de   aun no teniendo la experiencia <...> se planteó por ahí que el embarazo adolescente   lo dijeron en el grupo de conversación muchas veces <b><i>el embarazo adolescente es una irresponsabilidad</i></b>   o sea las niñas que quedan embarazadas jovencitas   se da la situación porque son irresponsables    partamos desde allí   ¿hay alguien que esté a favor de esa tesis o alguien que esté en contra? ¿alguien quiere decir   a ver?	Definición Causalidad
Apertura	Int. 2 (A1): ATAQUE T1  Int. 3 (P) : ATAQUE T1	2. A1: yo   <b><i>porque igual es una irresponsabilidad de parte de las dos personas</i></b> 3. P: o sea tú no solamente a la niña   también a   = también a la   a la pareja =	Reformulación

Fases	Intervención	Transcripción	Estrategias
Argumentación	Int. 4 (A1): ARGUMENTO ATAQUE T1	4. A1: =no <b>también en parte el hombre</b> = porque no solo la mujer tiene que cuidarse   sino que también el hombre   y típico que el hombre piensa   no si a mí que soy muy chico no me va pasar (ac)   o la mujer también piensa   no si no (ac) si no me va a pasar   como <b>tanta</b> la mala suerte (ac)pp y por eso no se cuidan   aunque sabiendo que s cualquier cosa que pasa   puede dar en un embarazo   el el hombre y la mujer lo saben p 5. P: ya a ver (ac)   no sé si se   no sé si te acuerdas la otra vez cuando yo mencioné   que dentro aquí en el curso   que en un principio el padre Adriano   el rector   nuevo que tenemos acá en el colegio dijo   <b>si en algún minuto una niña queda embarazada acá en el colegio   deja de estudiar para que se dedique exclusivamente al cuidado de su embarazo   y el varón si es alumno del colegio también se debe ir para ponerse a trabajar</b>   y pueda e:: comprar o sea buscar un trabajo y comprar con eso lo que   lo que esta guagüita va a necesitar ¿cierto? ▯   y a ustedes les pareció muy mal   cuando yo les dije ustedes reclamaron y empezaron a   hubo hartos hartos comentarios al respecto   ustedes ¿mantienen esa postura hasta hoy día? ¿piensan que = no no? =   sí?	Concesión
Apertura	Int. 5 (P): TESIS 2  Int. 6 (A2) : ARGUMENTO ATAQUE T2  Int. 7 (A3): ARGUMENTO ATAQUE T1	6. A2: sí 7. P: a ver brian janis (ac) quería decir algo   morín   javier   =ah bueno= 8. A3: = era era lo que = sobre lo que dijo Sebastián   que no necesariamente si ah   obviamente la mayor    responsabilidad (ac) recae   en las dos personas (ac)   pero <b>yo creo es algo un poco más (ac) grande   o sea algo como   un la   no   no es que =la culpa=(ac)    no es que la culpa no la no la tenga   es como algo como más de formar un criterio</b> 9. A4: =¿qué di::jo? =	Hipótesis
Cierre			Comparación

Fases	Intervención	Transcripción	Estrategias
Cierre	Int. 8 (P): ARGUMENTO ATAQUE T1	10. P: ahora estamos hablando de cu::lpa   <i>no será en lugar de culpa <u>responsabilidad</u> = porque culpa suena   tiene otro sentido =</i>	Reformulación
	Int. 9 (A3) ARGUMENTO ATAQUE T1	11. A3: =No   responsabilidad   no tiene la culpa   nada más que ellos dos = pero si se tratan de inculcar desde chicos   <i>por ejemplo a los niños   enseñarles   decirles las cosas</i>   cosa que muchas veces no pasa los niños se forman otro tipo de criterio que no es como el mejor	Causalidad
Apertura	Int. 10 (P): TESIS 3	12. P: ya ~   <i>tú piensas que falta aquí información</i>	Reformulación
Apertura	Int. 11 (A3): ATAQUE T3	13. A3: <i>No es información   porque   la información <u>está</u></i>	Causalidad
Apertura	Int. 12 (P): DEFENSA T3	14. P: ¿está? <i>¿totalmente?</i> ~	Reformulación
Argumentación	Int. 13 (A3): ATAQUE T3	15. A3: <i>no totalmente   pero la que está muchas veces ~ no la usamos bien</i>	Concesión
Argumentación	Int. 14 (P): DEFENSA T3	16. P: <i>¿es suficiente la información que tenemos?</i> ff	Reformulación
Cierre	Int. 15 (A6): DEFENSA T3 Int. 16 (A3): DEFENSA T3 Int. 17 (P): DEFENSA T3	17. A6: no	Causalidad
		18. A3: nunca va a ser suficiente	
		19. P: y eso <i>entonces   tú de alguna manera responsabilizas también a la sociedad a la educación</i>	
	Int. 18 (A3) DEFENSA T3	20. A3: <i>sí</i>	Concesión
		21. P: a ver   espérate un poquito   eh:: morín   tú querías decir algo   ¿con respecto a eso? o retomamos después conmigo 22. A7: después 23. P: lo retomamos después   okey   javier a ¿tú querías decir algo? ~	

Fases	Intervención	Transcripción	Estrategias
Argumentación	Int. 19 (A8): DEFENSA T2	24. A8: que tú dijiste eso del padre adriano   que dijo que las niñas embarazadas se tenían que ir   <i>yo pienso que sí   tienen que irse p igual que los papás   porque después ese cabro chico   o sea (ac)   ese niño</i>	Causalidad
Argumentación	Int. 20 (A7): DEFENSA T2	25. P: ya  26. A7: después va a nacer y va a crecer en las peores condiciones <i>si la mamá no se preocupa desde ya   entonces yo pienso que   que ya tiene que ir formando una familia como todos los niños normales</i>   porque si no   porque <i>si están así   a merced de que la mamá va al colegio y todo eso (ac) después va a ser un delincuente</i>   va a ser   no sé po   cualquier cosa menos una persona de bien común	Hipótesis Hipótesis
Apertura	Int.21 (P) : ATAQUE T2	27. P: eh natali   natali cuando en su intervención dijo   <i>este niño que nace en estas condiciones   ya parte en desventaja con respecto a los otros</i>   lo mencionaste tu ¿cierto?   tu fuiste alejandra   repítalo   por favor ¿puedes repetir eso? ↵	Reformulación
	Int. 22 (A8): ATAQUE T2	28. A8: em:: lo que pasa que me refería a al espiral de pobreza   si si un niño no le permiten volver del colegio   o sea <i>si no le permiten seguir estudiando   o sea qué pretenden</i> ¿que la mamá sea una ignorante?   la mamá va a partir siendo ignorante ¿qué pretenden?   o sea que mayor educación le puede dar a su hijo   si va a estar siendo ignorante  o sea yo no digo que no se pueda con un millonario   pero va a seguir siendo   va a seguir   no sé po   como en la situación de sus padres si es que   <i>si es que   no sé po   que ellos no tienen un trabajo muy bien pagado     en el caso de la mamá   le pasa lo mismo   a lo mejor no va a tener lo recusos</i> para...-	Hipótesis  Comparación
Argumentación	Int.23 (P): ATAQUE T2	29. P: <i>o sea tu hablas de un círculo vicioso que no se rompe</i>	Reformulación

Fases	Intervención	Transcripción	Estrategias
Argumentación	Int. 24 (A8): ARGUMENTO ATAQUE T2	30. A8: claro porque <i>si la mamá no va al colegio   o sea   a qué pretenden que se dedique   que la mamá:: qué quieran que vaya a meterse a secar platos para mandar al hijo a un colegios</i>	Hipótesis
	Int. 25 (P): ATAQUE T2	31. P: por eso mismo tú piensas que la madre   <i>la niña embarazada debe continuar sus estudios   y que los colegios no debieran prohibirselo</i>	Reformulación
	Int. 26 (A8): ARGUMENTO ATAQUE T2	32. A8: no porque   no sé po   en el caso de la niña   o sea yo no lo considero un mal colegio   y si::   no sé po   <i>si ella dejara de estudiar   su hijo tendría que ir a un colegio municipal   donde no le van a dar (???)</i>	Hipótesis Causalidad
Argumentación	Int.27 (P): ATAQUE T2	33. P: ¿tendría que ser así? ¬ (ac)   a ver   karina tu querías decir algo hace rato	Reformulación
Cierre	Int. 28 (A10): ARGUMENTOS ATAQUE T2	34. A10: si es que respecto a lo (???) que encuentro que eso es un criterio súper machista   [1] <i>porque en primer lugar   si la mamá decide o no seguir estudiando es decisión de la mamá</i> (ac)   [2] <i>se supone que si una alumna sigue estudiando estando embarazada es porque la   tiene el apoyo de la familia</i>   [3] <i>porque no creo que siga estudiando y pagando por ello siendo que no tiene apoyo y no tiene plata</i>   [4] <i>por ejemplo en el caso de la niña   si ella siguió estudiando es porque la familia la apoya</i>   y es   es como::   ella sabe hasta dónde llegar   a ella le dan como un plazo hasta cuándo seguir estudiar con el embarazo (ac)   entonces de que el padre diga no   drásticamente no (ac)   y que se vaya el papá y la mamá (ac) ¬ no   porque si la ma-   eh la   están pidie   <i>si la niña está pidiendo de que siga estudiando es porque ella puede</i>   entonces de que él diga de que la mamá...-	Hipótesis/ Causalidad  Ejemplificación
	Int. 29 (A10): ATAQUE T2		Hipótesis/ Causalidad

Como ya se señalara, la discusión gira en torno a la problemática del embarazo adolescente. En cuanto a las fases que se pueden observar en esta interacción argumentativa oral, estas se analizan en consonancia con las tesis planteadas, lo que significa que al surgir una tesis, se derivan de ella las restantes fases. En este estudio se presentan tres tesis o puntos de vista acerca de la problemática en cuestión. Ahora bien, estas emergen de una tesis general subyacente que correspondería a: “El embarazo adolescente tiene responsables: La futura madre, la pareja, la educación o la sociedad”.

Este es el caso de la tesis 1 propuesta por el profesor (P): “el embarazo adolescente es una irresponsabilidad o sea las niñas que quedan embarazadas jovencitas se da la situación porque son irresponsables”, la que tiene como ataque el punto de vista del alumno 1 (A1): “es una irresponsabilidad de parte de las dos personas”. Le sigue a la apertura, acerca de la misma tesis, la fase de argumentación con argumentos de ataque “porque no solo la mujer tiene que cuidarse sino que también el hombre” y “típico que el hombre piensa no si a mí que soy muy chico no me va a pasar”, argumentos del mismo A1 quien defiende su punto de vista. A3 interviene apoyando a A1, pero con una restricción: “obviamente la mayor responsabilidad recae en las dos personas, pero yo creo que es algo un poco más grande... no es que la culpa no la tenga, es como algo como más de formar un criterio”. Observamos en este desarrollo argumentativo que la tesis 1 tiene una postura en contra y no se expresa una defensa; la postura en contra, en la fase de argumentación propiamente tal, se fundamenta en dos argumentos del mismo alumno y se complementa con la de otro alumno, que hasta cierto punto podría interpretarse como un cierre.

En la tesis 2, la etapa de apertura es nuevamente iniciada con la intervención de P, el que plantea “si en algún minuto una niña queda embarazada acá en el colegio deja de estudiar para que se dedique exclusivamente al cuidado de su embarazo y el varón si es alumno del colegio también se debe ir para ponerse a trabajar”, que recoge la opinión de una autoridad del ámbito educativo. Esta tesis se retoma en el turno 28, que corresponde a la intervención 22 de A8, en donde aparece el punto de vista contrario, el que en su primera parte es una generalización algo confusa: “si un niño no le permiten volver al colegio o sea si no le permiten seguir estudiando o sea qué pretenden ¿qué la mamá sea una ignorante?” En las intervenciones 19, 20, 23, 26 y 28, respectivamente, se formulan los distintos argumentos que, por una parte, atacan la tesis 2 y, por otra, la apoyan. A modo de ejemplo, se indican algunas de estas intervenciones de ataque: “[1] porque en primer lugar si la mamá decide o no seguir estudiando es decisión de la mamá [2] se supone que si una alumna sigue estudiando estando embarazada es porque tiene el apoyo de la familia [3] porque no creo que siga estudiando y pagando por ello siendo que no tiene apoyo y no tiene plata”. De entre las de apoyo para que la niña embarazada se preocupe de ser una buena madre, se señala: “después va a nacer y va a crecer en las peores condiciones si la mamá no se preocupa desde ya entonces yo pienso



que ya tiene que ir formando una familia como todos los niños normales”. Es necesario destacar que si bien al término de las intervenciones acerca de la tesis 2 tenemos el argumento de ataque de A10, quien propone: “si la niña está pidiendo de que siga estudiando es porque ella puede”, este argumento podría también constituir una contra tesis a la tesis original y, de este modo, considerarse como un cierre al conflicto suscitado.

Contrario a lo sucedido con la expresión de la tesis 1, la tesis 2 genera puntos de vista en la apertura y argumentos de ataque y de defensa en su desarrollo. Incluso, podemos advertir un intento de cierre más acabado. Todo esto permite calificar este tramo como productivo desde el punto de vista estructural y discursivo.

Por su parte, la tesis 3 es también expuesta por P: “falta aquí información”. Ante este enunciado, A3 responde con un punto de vista opuesto: “la información está”, a lo que P reacciona, señalando mediante una pregunta, en la que se advierte su posición en el conflicto: “¿está? ¿totalmente?” A esta fase de apertura le siguen, en el desarrollo de la argumentación, cuatro argumentos a favor y uno en oposición. Un ejemplo ilustra la postura en contra de A3, argumentando: “pero la que está muchas veces no la usamos bien”, mientras que P esgrime el argumento “¿es suficiente la información?, lo que en cierta medida prueba su insistencia a favor del problema de la información en el caso del embarazo adolescente. A la última pregunta de P, A3 replica: “nunca va a ser suficiente”. Finalmente, P cierra la discusión con una reformulación de la tesis inicial: “y eso entonces tú de alguna manera responsabilizas también a la sociedad, a la educación”, lo que podría interpretarse como que el embarazo adolescente es de responsabilidad de la sociedad y de la educación. La tesis 3 no es tan fecunda como la tesis 2, aunque sí se logra a partir de ella una mayor interacción y un esbozo de cierre.

En cuanto a las estrategias cognitivo-retóricas utilizadas especialmente por los estudiantes como apoyo o ataque a las distintas tesis en juego, predominan las de causalidad, combinadas en la mayoría de las ocasiones con la estructura de una hipótesis. Ejemplos al respecto encontramos en las siguientes instancias: en la intervención argumentativa 11 cuando A3 ataca la tesis 3 (“el embarazo adolescente es producto de la falta de información”) y expresa “*No es información porque la información está*” o en el momento en que A10 (intervención 29) dice: “*si la niña está pidiendo de que siga estudiando es porque ella puede...*”, mostrando su desacuerdo con la tesis 2 (“una niña que queda embarazada en el colegio debe dejar de estudiar...”). Con menor frecuencia aparecen la concesión, como en la intervención 13 de A3 para refutar la tesis 3 “*no totalmente (la información) pero la que está muchas veces no la usamos bien*”; la comparación, tal como se observa en la intervención 7, también de A3, cuando no está de acuerdo con la tesis 1 (“el embarazo adolescente es de responsabilidad de la niña”) y señala “*obviamente la mayor responsabilidad recae en las dos personas pero yo creo es algo un poco más grande o sea algo como formar un criterio...*”; y, por último, la

ejemplificación, como en la intervención 28 de A10, quien cuestiona la tesis 2, planteando *“por ejemplo en el caso de la niña, si ella siguió estudiando es porque la familia la apoya”*.

La profesora, por su parte, velando por la consecución exitosa de la interacción argumentativa, se destaca por el uso de la reformulación y la causalidad. Muestras de sus intervenciones se despliegan a continuación: *“o sea tú no solamente (culpas) a la niña también a la pareja”* (reformulación de la tesis 1), *“la niña embarazada debe continuar sus estudios y que los colegios no debieran prohibírselo”* (reformulación del ataque a la tesis 2) y *“o sea las niñas que quedan embarazadas jovencitas, se da la situación porque son irresponsables”* (estrategia de causalidad en apoyo a la tesis 1).

Los ejemplos dan cuenta de la relación existente entre la dialéctica de la interacción, es decir, la toma de posición ya sea en contra o a favor de las tesis propuestas y las estrategias cognitivo-retóricas que apoyan dicho juego interactivo. Una vez que los estudiantes se comprometen en la interacción argumentativa, sus enunciados están fuertemente basados en la causalidad como una manera de respaldar sus puntos de vista. Esta estrategia corresponde a lo que Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) llaman argumentos basados en la estructura de lo real, que sirven para establecer una solidaridad entre juicios admitidos y otros que se intenta promover. Lo esencial es que garantizan suficientemente el desarrollo de la argumentación dado la capacidad de la mente de buscar relaciones entre las cosas y particularmente entre acciones y sus consecuencias como un modo de entender el mundo y adaptarse al mismo.

Por otra parte, la estrategia de reformulación, empleada reiteradamente por la profesora durante el desarrollo de la interacción argumentativa, confirma la función comunicativa de esta estrategia, garantizando la coherencia textual, lo que permite la resolución de los posibles defectos comunicativos y la precisión del significado de algunos enunciados presentados anteriormente. Tal como señala Bonilla (2001: 2582) *“la reformulación quizá sea una de las operaciones retóricas básicas por excelencia”* agregando que:

*“la operación reformulativa se aplica a los núcleos temáticos más importantes del discurso, de tal suerte, que puede predecirse, a modo de expectativa interpretativa, que donde aparezca una marca ostensiva de reformulación se localiza la información discursiva más relevante (la que aporta información que refuta, confirma o enriquece conocimientos previos)”*.

Un ejemplo extraído del corpus analizado puede corroborar lo anteriormente expuesto: *“o sea tú hablas de un círculo vicioso que no se rompe”*, enunciado que emite la profesora, utilizando la marca ostensiva de reformulación ‘o sea’ para confirmar el ataque que A8 formula a la tesis 2.

## COMENTARIOS FINALES

Antes de comentar los hallazgos más significativos que, a nuestro juicio, se constatan en el desarrollo de la interacción argumentativa en una clase de la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación, es preciso señalar el carácter provisional de los resultados obtenidos.

No obstante, el análisis de las distintas intervenciones, tanto del profesor como de los alumnos, nos sugiere ciertas orientaciones que podrían confirmarse cuando se analice el corpus en su totalidad. Una de ellas corresponde a la dimensión dialéctica de la argumentación oral en la clase, en el sentido de las tres etapas o fases que la componen, a saber, apertura, argumentación y cierre, cuya presencia observamos en las tres tesis formuladas. En todas estas etapas, participan tanto los alumnos como el profesor, aunque este último es un factor determinante, sobre todo en la formulación de la tesis 1 y el cierre de la tesis 3. De todas maneras, se aprecia un conocimiento metadiscursivo de los alumnos acerca del devenir de la interacción argumentativa.

A pesar de lo expuesto en el párrafo anterior, se comprueba que la participación de los alumnos en la interacción se centra en unos pocos, prueba de ello es que de un total de 42 alumnos, son solo 10 los que asumen un rol activo, hecho que estaría denotando poca familiaridad de los estudiantes con la expresión oral o con la realización de esta, en contextos en que la argumentación está presente.

Entre las estrategias cognitivo-retóricas más utilizadas por el grupo de alumnos participantes en la interacción, se encuentra la causalidad. Si bien esta es un indicador de que los alumnos son conscientes de la existencia de una relación secuencial de los argumentos en una serie, no es menos cierto que hacen un empleo más limitado de otros recursos, tal es el caso de aquellos que en la terminología de la neoretórica corresponden a las estrategias relacionadas con los argumentos cuasilógicos (e.g. definición, comparación) y los que fundamentan la realidad (e.g. ejemplo, analogía). Esto podría deberse, en el caso de los argumentos cuasilógicos, a que no apelan a la experiencia y, en el de los que fundamentan la realidad, a que no se apoyan en la estructura de lo real, sino que crean la realidad o, al menos, la completan, haciendo aparecer relaciones entre las cosas que no se veían o no se sospechaban. En tanto, en lo que se refiere al profesor, la reformulación es la estrategia que le permite guiar la interacción y, por tanto, la clase, en búsqueda de acuerdos.

Un factor que también habría que destacar y que, al parecer, provocaría una mayor o menor interacción argumentativa, es el de la temática en juego; en este caso, el hecho de que la discusión gire en torno al embarazo adolescente involucra al estudiante y le exige una postura frente a dicha problemática que no le es ajena.

Finalmente, cabe insistir en el carácter preliminar de estos resultados, queda aún un largo camino por recorrer y muchas interrogantes relacionadas con la argumentación oral en el aula, tales como: ¿Qué sucede cuando la interacción se centra en un tema que le es desconocido al alumno o no se siente comprometido con dicho tema? ¿Qué tipo de marcas lingüístico-discursivas se emplean a la hora de interactuar argumentativamente? ¿Cómo interactúan los estudiantes cuando el profesor no interviene en dicha interacción? ¿Qué diferencias se visualizan entre la interacción argumentativa en la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación y en la de Filosofía y Psicología?

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, M. (1999). Argumentation and constructive interaction. En Pierre Coirier & Jerry Andriessen (Eds.), *Studies in writing. Foundations of argumentative text processing* (pp. 179-202). Amsterdam: University of Amsterdam Press.
- Barth, E. & Krabbe, E. (1982). *From axiom to dialogue: A philosophical study of logics and argumentation*. Berlin & New York: W. de Gruyter.
- Bonilla, S. (2001). Marcas de relevancia en el discurso oral de la comunicación científica. En J. de Bustos, P. Charaudeau, J. Girón, S. Iglesias & C. López (Eds.), *Lengua, discurso, texto*. Vol. II (pp. 2575-2590). Madrid: Visor Libros.
- Cademartori, Y. & Parra, D. (2000). Reforma educativa y teoría de la argumentación. *Revista Signos*, 33(48), 69-85.
- Costa, A. (Ed.) (2001). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase: Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Doury, M. (2003). Argumentation et mise en voix: Les discours quotidiens sur l'immigration. En M. Bondi & S. Stati (Eds.), *Dialogue analysis 2000, selected papers from the 10th IADA anniversary conference, Bologna 2000* (pp. 173-183). Niemeyer: Verlag.
- Fisher, A. & Scriven, M. (1997). *Critical thinking. Its definition and assessment*. Point Reyes, CA: Edgepress and Norwich, U.K. Centre for Research in Critical Thinking, University of East Anglia.
- Grice, H. (1975). Logic and conversation. En P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics. Speech acts*. (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Marinkovich, J. (2002). *Los componentes de la argumentación escrita en textos generados en el aula* [en línea]. Disponible en: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/linguistica/pdf/laargumentacion/6.pdf>
- Marinkovich, J. (2005). Las estrategias de reformulación: El paso desde un texto fuente a un texto de divulgación científica. *Literatura y Lingüística*, 16, 191-210.

- Marinkovich, J. & Morán, P. (1995). La calidad del texto argumentativo en estudiantes de 4º medio: Algunos rasgos significativos. *Estudios filológicos*, 30, 7-17.
- Morán, P. (2002). Cómo se argumenta en contexto escolar: Una experiencia con escolares chilenos. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio* (pp. 209-226). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2003). Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. & Núñez, P. (1998). Desarrollo de estrategias de lectura comprensiva: Una aplicación experimental del programa L & C: Leer y Comprender. En M. Peronard, L. Gómez, G. Parodi & P. Núñez (Eds.), *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases* (pp. 249-264). Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Parodi, G. & Núñez, P. (1999). En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito. En M. Martínez (Ed.), *Procesos de comprensión y de producción de textos académicos: Argumentativos y expositivos* (pp. 83-116). Cali: Universidad del Valle.
- Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Paris: PUF.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tusón, A. (1995). L'aula com a escenari comunicatiu. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 6, 47-58.
- van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication and fallacie. A pragmadialectical perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Zamudio, B. (2002). Estructuras retóricas, estructuras cognitivas y argumentación. En B. Zamudio, L. Rolando & A. Ascione (Comps.), *Argumentación, pensamiento crítico y metacognición* (pp. 33-46). Buenos Aires: Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Proyecto que contó para la etapa de análisis del corpus con la colaboración de Juan Salazar como asistente de investigación.
- <sup>2</sup> Símbolos utilizados para la transcripción (basados en Tusón, 1995): entonación interrogativa [ ¿? ], pausa breve [ | ], pausa mediana [ || ], pausa larga [ <...> ], énfasis [subr], ritmo acelerado [ac], tono agudo [ ˆ ], alargamiento de un sonido [ :: ], fortissimo (dicho en voz muy alta) [ ff ], corte abrupto en medio de una palabra [ ...- ], solapamiento en dos turnos [ =....= ], palabra ininteligible o dudosa [(???)], mayor énfasis [MAYÚS.], toda la transcripción [minús.].