

Oralia, 2011, pp. 451-471.

La argumentación oral en las interacciones comunicativas didácticas.

Alvarez, Guadalupe.

Cita:

Alvarez, Guadalupe (2011). *La argumentación oral en las interacciones comunicativas didácticas*. *Oralia*, 451-471.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/33>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/eP8>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA ARGUMENTACIÓN ORAL EN LAS INTERACCIONES COMUNICATIVAS DIDÁCTICAS

GUADALUPE ÁLVAREZ

*Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural
Universidad Nacional de General Sarmiento*

0. INTRODUCCIÓN

A partir de la década de 1960, se ha estudiado desde diferentes perspectivas el discurso que los profesores y los alumnos producen en el aula (*e.g.* Christie, 2002; Delamont, 1984; Green y Harker, 1988; Mehan, 1979; Sinclair y Coulthard, 1978[1975]; Stubbs, 1987[1983]), lo cual ha permitido reconocer la importancia de la interacción comunicativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje (*e.g.* Cazden, 2001; Constantino, 2006; Edwards y Westgate, 1994[1987]; Lemke, 1997). En algunos trabajos se ha focalizado específicamente la argumentación en las interacciones comunicativas didácticas (Baker, 1998; Cros, 2003; Herrera Salinas y Rodríguez, 2008; Marinkovich, 2007; Zamudio y otros, 2000); en otros, aun cuando este tema no haya sido el principal, los investigadores han realizado contribuciones para su comprensión (Lemke, 1997).

Lemke (1997), por ejemplo, si bien está interesado en cuestiones relativas tanto a la comunicación general como a la educación científica y técnica, ha desarrollado aportes importantes para comprender la argumentación en las interacciones comunicativas de clases de ciencia. Tal es el caso correspondiente a un episodio en que los alumnos desafían las explicaciones científicas de un profesor (Lemke, 1997: 43-45). En este episodio el autor reconoce un patrón poco frecuente en el aula: el debate profesor-alumno. Por otra parte, señala que este debate representa un conflicto doble (Lemke, 1997: 46). El primero se establece entre profesores/adultos y alumnos/niños, dado que en el aula el profesor es el representante de la autoridad adulta, apoyado por el poder de la fuerza y las tradiciones escolares. El segundo conflicto se genera entre la temática especializada, técnica y científica de los expertos, y las opiniones con sentido común de las personas. El análisis de episodios de debate muestra que la autoridad del profesor en el aula y la autoridad de la ciencia para dictar el patrón temático de una materia se vinculan íntimamente. Es decir, para recuperar el

control en una interacción comunicativa conflictiva el profesor suele apelar a la autoridad de un principio científico (por ejemplo, el de conservación de la energía).

Al igual que Lemke (1997), Newton, Driver y Osborne (1999) analizan clases de ciencia, pero ocupándose específicamente del rol de la argumentación en el aula. En su investigación, los autores intentan determinar si en Inglaterra los profesores de secundario ofrecen a los alumnos durante la clase oportunidades para desarrollar las habilidades de argumentación. En este sentido, han observado que el discurso didáctico está dominado fundamentalmente por la docente y que ella no tiende a promover la discusión sobre cuestiones científicas. Por otra parte, al buscar explicaciones sobre este fenómeno, han encontrado limitaciones en los repertorios de los docentes, además de presiones externas impuestas por el curriculum nacional y el sistema de evaluación.

Baker (1998), otro investigador interesado en la argumentación y el aprendizaje, ha intentado dar respuesta a una pregunta relativa a las interacciones argumentativas: “¿cómo pueden los individuos aprender, en tanto resultado de la participación en ellas, y qué clases de aprendizaje están involucradas en este caso?” (Baker, 1998: 133). A lo largo de su trabajo, este autor discute cuatro posibles mecanismos de aprendizaje interactivo (conflicto socio-cognoscitivo, explicitación, cambio de vista y negociación del significado o conocimiento) y llega a la conclusión de que hay buenas razones teóricas y empíricas para creer que las interacciones argumentativas pueden conducir al aprendizaje cooperativo. Por otra parte, señala que los tipos de cambios cognoscitivos relacionados con ese tipo de interacciones tienden a ser sutiles. Así, abarcan el desarrollo de una comprensión más adecuada del significado de conceptos fundamentales en el dominio de la referencia y los cambios de estado epistémico que pueden favorecer mayor actividad y autonomía por parte del estudiante.

Similar a estas observaciones, Zamudio y otros (2002) han postulado la necesidad de que, en el caso de los ingresantes a la universidad, el aprendizaje de la argumentación oral se refuerce con la práctica de estrategias cognitivas y metacognitivas que conduzcan al pensamiento crítico. Así, de acuerdo con la propia experiencia, estos investigadores plantean que, si bien la adquisición de la competencia argumentativa ha sido asociada tradicionalmente con el manejo de estrategias exclusivamente retóricas, es necesario considerar otras variables, como la práctica de la discusión, la interacción con un oponente y los saberes previos.

También en el ámbito universitario, Cros (2003) ha trabajado específicamente la argumentación y el discurso docente. Respecto de este tema, ha concluido que la argumentación no puede desligarse del análisis del contexto donde se produce. Además, la investigadora plantea que el hablante

acude, de modo intencional o más o menos consciente, a todo tipo de recursos lingüísticos y no lingüísticos para incrementar la efectividad de su discurso y a esto denomina estrategias argumentativas. Luego, analiza las estrategias concretas que usa el docente y las clasifica en dos tipos:

- 1) las que tienen una orientación fundamentalmente explicativa, que suelen utilizarse para facilitar la adquisición, la elaboración y la comprensión de los conocimientos o que articulan proposiciones, y
- 2) las que tienen una orientación fundamentalmente argumentativa y que suelen encaminarse, por un lado, a actuar sobre las actitudes de los alumnos, orientando la interpretación y el significado de lo que se les enseña y, por otro, aumentar el interés e implicación hacia los aprendizajes y la persona que los imparte (Cros, 2003: 75).

A partir de sus análisis, Cros (2003) reconoce que los profesores se comportan como oradores estratégicos que incorporan los valores de autoridad y las voces de los estudiantes en el discurso para dar credibilidad a la propia imagen y, al mismo tiempo, valorar a los alumnos (Cros, 2003: 142).

Partiendo del concepto de estrategia argumentativa, y en el marco del proyecto “La competencia argumentativa oral en el aula: Un estudio exploratorio con estudiantes de enseñanza media”, Marinkovich (2007) ha explorado el modo en que se desarrolla la argumentación oral en el aula. Para ello ha analizado una clase de la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación de tercer año medio en un colegio particular subvencionado de Valparaíso, Chile. A partir de este análisis, ha intentado 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; y, por otro, las estrategias cognitivo-retóricas que ponen en juego cuando deben plantear sus posturas. De esta manera, ha observado que el profesor es quien gestiona y negocia las intervenciones, ya sea planteando la tesis inicial o reformulándola, ya sea propiciando, en una ocasión, el cierre. Por otra parte, hay poca participación de los alumnos y aquellos que logran intervenir lo hacen 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.

Insertos en el mismo proyecto que Marinkovich (2007), Herrera Salinas y Rodríguez (2008) analizan los ‘movimientos argumentativos’ (según

Gilles, 2001) en clases de Lengua Castellana y Comunicación de tercer año medio. El análisis revela, entre otros fenómenos, que el interlocutor inmediato de la argumentación de cada alumno 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 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.

Sobre la base de estas investigaciones previas, y partiendo de la necesidad de continuar el estudio de la argumentación oral en el aula (Salinas y Rodríguez, 2008), el objetivo del presente trabajo es contribuir con la comprensión de la argumentación en las interacciones comunicativas ocurridas en contextos de formación. En este sentido, desde el enfoque comunicativo-interactivo de la argumentación (Plantin, 1996, 1998a, 1998b; Traverso, 1998), se analizan clases en las que se expresan desacuerdos sobre una cuestión polémica, tanto casos en que la polémica surge espontáneamente, como aquellos en que la docente propone como contenido “la argumentación” e incita la confrontación. Se estudia, en particular, el modo en que se desarrollan los desacuerdos, si como ajustes, negociaciones, situaciones argumentativas.

1. SOBRE EL ENFOQUE COMUNICATIVO-INTERACTIVO DE LA ARGUMENTACIÓN

El enfoque comunicativo-interactivo de la argumentación ha sido desarrollado fundamentalmente por Plantin (1998a, 1998b, 1998c). Este autor ubica el análisis de la argumentación en el marco de un análisis del discurso en las interacciones. Desde este punto de vista, una determinada situación de lenguaje empieza a ser argumentativa cuando se manifiesta en ella una oposición discursiva. En otras palabras, “sólo puede haber argumentación si hay desacuerdo sobre una posición, es decir, confrontación entre un discurso y un contradiscurso” (Plantin, 1998a: 35). Esto coincide con las características que adopta la argumentación según van Eemeren, Grootendorst y Henkemans (1996): “In discourse, argumentation always relates to a particular opinion, or standpoint, about a specific subject. The need for argumentation arises when opinions concerning this subject differ or are supposed to differ (...) Argumentation starts from the presumption, rightly or wrongly, that the standpoint of the arguer is not immediately accepted, but is controversial” [En el discurso, la argumentación siempre se relaciona con una opinión particular, un punto de vista, sobre un tema específico. La necesidad de argumentar se manifiesta cuando las opiniones sobre este tema difieren o parecen diferir [...] La argumentación comienza con la

presuposición, adecuada o incorrecta, de que el punto de vista de quien argumenta no es inmediatamente aceptado, sino cuestionado] (van Eemeren, Grootendorst y Henkemans, 1996: 2).

Partiendo de esta concepción de la argumentación, Traverso (1998) señala que el modo en que se desarrollan los desacuerdos es variable, pudiéndose reconocer dos formas típicas:

“Fuente: A1 Enunciado 1
 B1 Enunciado 2 que manifiesta un desacuerdo
 sobre un elemento de E1

Desarrollo: dos posibilidades

A2 - Caso 1: Acuerdo sobre E2
 A2 - Caso 2: Desacuerdo sobre E2”

(Traverso, 1998: 62)

Traverso llama ajuste (Traverso, 1998) al caso 1, en que, “después de expresarse un desacuerdo, el primer participante manifiesta un acuerdo sobre la rectificación” (Traverso, 1998: 62). A partir del caso 2, “nos encontramos con la cristalización del desacuerdo, con el mantenimiento de cada uno en sus posiciones. Es lo que hemos propuesto denominar negociación, por oposición al caso precedente” (Traverso, 1998: 64). Es decir, “no basta con que dos opiniones divergentes se expresen, sino que también es necesario que los interlocutores en desacuerdo se detengan en ese punto litigioso, lo construyan, y construyan cada uno su posición sobre este punto de manera paralela” (Traverso, 1998: 66). De manera similar, Plantin (1998a) propone que es la cristalización de los desacuerdos lo que da lugar a una situación argumentativa. En particular, “una determinada situación de lenguaje empieza a ser argumentativa cuando se manifiesta en ella una oposición discursiva [...] esta diferencia plantea un problema en forma de Pregunta-Cuestión (C) y se distinguen los tres papeles actanciales: el de Proponente (P), el de Oponente (O) y el de dudar, que corresponde al Tercero (T)” (Plantin, 1998a: 25). En síntesis, “la argumentación es la confrontación de una manera polémica o cooperativa de un discurso y de un contra-discurso orientados por una misma cuestión” (Plantin, 1998a: 119).

Por otra parte, y particularmente en investigaciones sobre interacciones comunicativas, es importante tener en cuenta que en las conversaciones cotidianas la cristalización de los desacuerdos está sometida a dos presiones contradictorias: la presión de la relación interpersonal y la presión del contenido (Traverso, 1998: 66-7). Por este motivo, se deben distinguir “los macro-desacuerdos (que se refieren concretamente a las opiniones, las posiciones y los roles interaccionales, como “no estoy de acuerdo”) de los micro-desacuerdos (referentes a la construcción local de la interacción,

como “espera, dejáme acabar”), ya que la aparición de los segundos depende a menudo de la presencia de los primeros” (Traverso, 1998: 61-2). Respecto de este punto, “está claro que la presión de la relación funciona como un elemento inhibitor para el mantenimiento de situaciones argumentativas (...) el exceso de precauciones respecto a los prestigios y el exceso de consenso inhiben el desarrollo de los intercambios y el despliegue de la interacción” (Traverso, 1998: 67).

2. METODOLOGÍA Y CORPUS

En consonancia con el objetivo propuesto, la metodología del trabajo es de carácter netamente cualitativo (Denzin y Lincoln, 2005; Vasilachis de Gialdino, 2007 [2006]). La investigación, además, se ha desarrollado respetando los principios de constitución de una teoría de medio rango (Merton, 1957, 1980), que otorga un valor fundamental a los datos.

De este modo, el procedimiento de análisis es el siguiente:

- 1) Lectura analítica de las clases, desde primeras impresiones –sin un trabajo de encuadre teórico– hasta relecturas con los criterios e instrumentos conceptuales propuestos;
- 2) Reconocimiento de las clases que presentan desacuerdos entre interlocutores;
- 3) Estudio del desarrollo del intercambio tras la manifestación del desacuerdo, determinando si se trata de ajuste o negociación/situación argumentativa (Traverso, 1988; Plantin, 1988a, 1988b);
- 4) Relevamiento de recursos y estrategias de lenguaje empleados por docentes y alumnos en los intercambios comunicativos con manifestación de desacuerdos.

El corpus de este trabajo forma parte de una investigación más amplia¹ y comprende 30 clases de Lengua de 7º, 8º y 9º años de la Educación General Básica. Las clases fueron registradas entre 2000 y 2003 en escuelas públicas y privadas de Mar del Plata. Este registro se efectuó mediante grabación y observación participante, transcripción con criterios específicos y elaboración de informes etnográficos.

En cuanto a los criterios de transcripción de los ejemplos incluidos en el presente trabajo, se consideran los siguientes:

¹ Me refiero al proyecto de investigación doctoral “Una nueva perspectiva para el análisis del discurso didáctico: el modelo lingüístico-transaccional”, realizado bajo la dirección del Dr. Gustavo D. Constantino.

Símbolo	Significado
A1, A2, A3...	alumnos
P	profesora
()	dudas de trascripción
(())	acciones no verbales y otras observaciones
[superposición
/	pausa intraturno
=	enganche sin pausa entre dos emisiones o partes de emisiones (puede ser de hablantes diferentes)
↑	tono ascendente
↓	tono descendente
¿?	Interrogación
<u>hola</u>	énfasis
e:::	prolongación de vocal
< >	emisiones rápidas
°por°	descenso de volumen
ADE	ascenso de volumen

Cabe destacar que el corpus fue diseñado con el objeto de estudiar no específicamente la argumentación en el discurso oral, sino la interacción comunicativa en contextos de formación.

3. ANÁLISIS

El análisis muestra que, si bien con frecuencia surgen desacuerdos en las clases, no todos estos desacuerdos llegan a desarrollarse como situaciones argumentativas. Así, del total de las clases del corpus, se han seleccionado solo dos que presentan desacuerdos entre los interlocutores y también, en algún momento, situaciones argumentativas.

3.1. *Análisis de la clase 1*

La primera clase seleccionada se lleva a cabo el 4 de abril de 2000 en el 9º año de un colegio privado. Durante esta interacción, la docente devuel-

ve y comenta las evaluaciones diagnóstico realizadas la clase anterior, en las cuales los alumnos han ejercitado el tema “la argumentación”. A raíz de los comentarios de la docente, se generan desacuerdos entre ella y los alumnos.

Antes de estudiar los fragmentos en que se manifiestan desacuerdos, es necesario tener en cuenta el estado inicial del intercambio comunicativo de la clase analizada.

EJEMPLO 1

- | | | |
|---|-------|--|
| 1 | | ((alumnos hablando)) |
| 2 | P: | chico:s chicos e: |
| 3 | | ((alumnos hablando)) |
| 4 | P: | chi : -cos |
| 5 | | ((chicos hablando)) |
| 6 | P: | bueno / quiero comentarles primero algo de las pruebas |
| 7 | AAAA: | u:h h h h h |
| 8 | P: | en general estuvieron bastante bien |

Como se observa en este fragmento, la docente primero emplea recursos para captar la atención y dominar el turno de habla (líneas 2 y 4); segundo, propone explícitamente un objetivo para la interacción (línea 6) y, por último, expresa un punto de vista, una proposición, acerca de las evaluaciones (línea 8). El enunciado “en general estuvieron bastante bien” permite concluir, a partir de “bien”, que las evaluaciones están aprobadas. Sin embargo, la valoración positiva que sugiere este término es modificada por medio del modificador desrealizante atenuador (Ducrot, 2000: 29) “bastante”. Aunque este modificador mantiene la orientación argumentativa de “bien” (o sea, las evaluaciones están aprobadas), reduce su fuerza. Así, el enunciado sugiere que los alumnos aprobaron, pero no de manera óptima. La construcción adverbial “en general” contribuye con esta idea, porque restringe la aplicación del “bien”: esta valoración se refiere a una parte importante del desarrollo de las evaluaciones, no a la totalidad. Por lo tanto, la proposición de la docente implica que, aunque las evaluaciones están “bien”, no alcanzan el grado máximo de éxito.

Mediante la proposición inicial, la docente anticipa su discurso global. Algunas de las características de este discurso son relevantes para entender la interacción docente-alumnos cuando se expresan desacuerdos.

Para justificar la proposición inicial, la docente expone durante la clase varios datos (Plantin, 1998a: 36), que son definiciones (Plantin, 1998a: 86) de una serie de temas y conceptos presentes en las evaluaciones: “el texto que tenían que analizar”, “el tema del ejemplo”, “la analogía”, “las definiciones”. Después de definir cada tema y concepto por medio de uno o varios rasgos distintivos (Plantin, 1998a: 86), la docente utiliza diversos

recursos para sugerir que la definición expuesta no está presente en las evaluaciones. Entre estos recursos, aparecen:

- combinación de verbos, sustantivos y/o adverbios, con valor negativo asociado. Por ejemplo, “mandaron”, “verdura” y “directamente” en “algunos ma:nda:ron/ verdura directamente”;
- partículas o construcciones que expresan negación (“no”, “nada que ver”, “tampoco”), como en “no había una tesis / no había argumento”;
- recursos prosódicos como, por ejemplo, prolongación de vocales y elevación del volumen de la voz para intensificar el sentido negativo de una crítica;
- paralelismos sintácticos, en los cuales lo que se repite son aspectos negativos.

A partir de estos recursos la docente contrasta las definiciones adecuadas con los desarrollos de las evaluaciones. Por ejemplo: “y otro tema con que tuvieron problemas es el de analogía (...) la analogía es la comparación de dos cosas/ de dos elementos/ o de dos situaciones/ a partir de algún rasgo en común/ ¿sí?/ que no teníamos ninguno en este caso”.

Considero que los datos propuestos por la docente establecen una relación causal (Plantin, 1998a: 65) con la proposición inicial: el hecho de que presenten errores y dificultades provoca que (o es causa de que) las evaluaciones no alcancen el grado máximo de éxito, como sugiere el enunciado “las evaluaciones están bastante bien”.

Como se ha analizado, la docente selecciona, estructura y adapta el conocimiento con el objetivo de sostener su proposición inicial. Teniendo en cuenta que “el hecho de que un fenómeno pueda ser explicado puede ser una razón a favor de su existencia” (Baker, 1998: 145), las explicaciones de la docente resultan argumentos a favor de su punto de vista.

En relación con la proposición inicial y los argumentos expuestos para justificarla, los alumnos expresan diferentes desacuerdos y la docente emplea estrategias para evitar –en algunos casos, exitosamente– que estos desacuerdos den lugar a situaciones argumentativas, como en el siguiente ejemplo:

EJEMPLO 2

- | | | | |
|----|-----|--|------------------|
| 9 | P: | e: el texto que tenían que analizar/ era una nota [editorial] /no era un texto informativo | |
| 10 | A2: | ra que la docente termine para seguir)) | [yo le] ((espera |
| 11 | | yo le puse texto argumentativo | |
| 12 | P: | y era un texto argumentativo / <argumentativo es una trama↑> no un tipo de texto ↓ / | |

La docente define (línea 9) de manera correcta el texto que los alumnos tenían que analizar (“era una nota editorial”) y, posteriormente, contrasta esta definición con una característica inadecuada (“texto informativo”). Construido de esta forma, el enunciado implica que, en las evaluaciones, aparece el rasgo inadecuado y que, por lo tanto, el ejercicio está mal desarrollado.

Un alumno manifiesta su desacuerdo (líneas 10 y 11) proponiendo, en lugar de la característica inadecuada, otro rasgo: “texto argumentativo”. Implícitamente el alumno propone que su ejercicio no está realizado inadecuadamente porque, en lugar del rasgo incorrecto, presenta otro.

La docente, en primer lugar, favorece el punto de vista del alumno y le da la razón (línea 12): “y era un texto argumentativo”. Pero, en segundo lugar, caracteriza “texto argumentativo” (línea 12) en forma tal que sugiere que, si bien “el texto que tenían que analizar” pertenece a esta categoría, esta idea no satisface la consigna de la evaluación. A través de la idea “adecuado pero inapropiado”, ella logra recuperar la idea de que el ejercicio está realizado incorrectamente.

Aunque la intervención de la docente aparece, inicialmente, como un ajuste (Traverso, 1998), en el sentido que la docente acuerda con el enunciado expuesto por el alumno, los enunciados se oponen, desde el punto de vista de sus implícitos: el alumno orienta su enunciado hacia la conclusión de que el ejercicio es correcto y la docente apoya la idea de que es incorrecto. En este sentido, se puede considerar que se ha establecido una situación argumentativa: con respecto a un tema específico (las evaluaciones), el discurso de la docente confronta, de manera polémica, con el contradiscurso propuesto por el alumno (Plantín, 1998a: 119). Así, mediante un enunciado que primero expresa acuerdo y después desacuerdo, la docente consigue preservar tanto la relación interpersonal, porque apoya algunos conceptos dichos por el alumno, como el contenido del intercambio, en la medida en que defiende el propio punto de vista. Por lo tanto, este tipo de estrategias permitiría evitar el desarrollo de una situación argumentativa, aun cuando se hayan establecido un discurso y un contradiscurso.

Además de estos casos, hay otros en que la docente evita que los desacuerdos de los alumnos den lugar a situaciones argumentativas, como en el siguiente ejemplo:

EJEMPLO 3

- 31 P: ustedes ↑ me pusieron que era un texto informativo/
 32 A6: =yo no puse eso/
 33 P: bueno / algunos me pusieron que era <un texto informativo>/

En el enunciado de la línea 31, la forma “ustedes” se emplea haciendo referencia al grupo de alumnos en su totalidad y se lo relaciona con un error en la evaluación.

En respuesta a esta emisión, un alumno utiliza la forma pronominal “yo” (línea 32). En este caso, además de significar la persona que dice “yo” y estar referencialmente relacionada con el locutor, este recurso distingue un solo integrante de un grupo completo, lo diferencia, lo opone a la totalidad (“ustedes”), sugiriendo así que la evaluación de quien habla estaría bien.

A partir del segundo enunciado de la docente (línea 33), el grupo de alumnos, inicialmente presentado por ella como totalidad, se fragmenta en varios subgrupos por medio del pronombre “algunos”. De esta manera, existe la posibilidad de que quien dice “yo” no esté incluido en el subgrupo al que la docente se refiere como “algunos” (de ustedes).

A partir de estas intervenciones, se produce lo que se ha denominado en esta investigación “situación argumentativa potencial” porque en ella existen, de manera simultánea, dos posibilidades:

- a) oposición de un discurso y un contradiscurso, en el caso de que el “yo” esté integrado en el “algunos”, o
- b) ausencia de conflicto entre los discursos, si “yo” no se incluye en el “algunos”.

Es decir, a partir del tercer turno, “la confrontación de un discurso y de un contra-discurso orientados por una misma cuestión” se presenta solo como posibilidad (Plantin, 1998a: 119).

Sobre la base de este fragmento, se relevan varios recursos que indican que esta “situación argumentativa potencial” está presente en otros momentos del intercambio. Por un lado, los alumnos, aun cuando sus emisiones tienen verbos con índices de primera persona, utilizan de manera recurrente el pronombre de primera persona singular, “yo”, para diferenciarse de la totalidad del grupo. Por otro lado, la profesora evita que las observaciones sobre la evaluación se generalicen al grupo completo, mediante emisiones como “algunos daban argumentos y la conclusión no tenía nada que ver con los argumentos que daban”, “algunos de ustedes cuando se lean van a darse cuenta que no se entienden”, “los que tienen menos de siete/ porque hay algunos que tienen menos de siete”, “otros inventaron los argumentos”. Cabe mencionar que mantener la situación argumentativa potencial es una de las formas por la cual la docente minimiza la amenaza de la propia imagen y la de los alumnos² (Brown y Levinson, 1987) sin

² En *Some universals in language usage* Brown y Levinson (1987) construyen un modelo de persona, “Model Person” (MP) (Brown y Levinson 1987), para explicar algunos aspectos del uso del lenguaje. El MP se caracteriza teniendo en cuenta dos propiedades: cara o imagen (*face*) y racionalidad. Los autores subrayan que las personas se preocupan por cuidar la cara o ima-

descuidar el contenido del intercambio. En este sentido, expone los errores presentes de la evaluación eludiendo la confrontación.

Sin embargo, independientemente de las estrategias empleadas por la docente para evitar que los alumnos expongan opiniones contrarias, en un momento se desarrolla una situación argumentativa.

EJEMPLO 4

- 366 P: a los que les puse que no no era suficientemente e:/ convincente:↑ la argumentación que dan / es porque
- 367 a lo mejor/ largan cosas / que no están mal / por ejemplo el caso de Mariana / ¿Mariana es?/
- 368 A4: ¿yo:?
- 369 P: sí
- 370 A4: Florencia
- 371 P: Florencia / el caso de Florencia / ella no está mal lo que dice / está bien / lo que pasa es que no da las
- 372 razones/ <por ejemplo dice>/ el texto e: no se entiende/ bárbaro / eso es verdad / pero vos me tenés que
- 373 explicar cuál es la razón / digo tu ejemplo porque me acuerdo justo porque (lo nombraste recién)/ no por
- 374 nada personal/ustedes tienen que explicar por qué↑ no se entiende / ¿no son claros los términos que usa?/
- 375 ¿no hay suficiente información? / ¿no hay suficiente [desarrollo? / [no hay ejemplos
- 376 A4: [no pero
- [yo acá había explicado/ yo puse/ yo
- 377 puse / yo pu yo puse que porque viste/ bueno leo los ejemplos/
- 378 P: = sí
- 379 A4: =comparto la idea de que para algunas explicaciones puede ser útil / [()
- 380 P: [claro/ (por ejemplo eso)/
- 381 comparto la idea <yo no te lo marque> pero ¿con quién compartís la idea?
- 382 A4: yyy con el libro
- 383 P: claro vos ahí tendrías que haber explicado °por ejemplo°/ estoy de acuerdo con la postura del libro
- 384 acerca de:/ el tema que era/ pero: / porque ahí no decís con quién estabas de acuerdo

gen social. Esta imagen es interpretada como un deseo de cada individuo, que se manifiesta de dos maneras complementarias:

- 1) la imagen negativa es el deseo de que no nos impongan lo que tenemos que hacer, y
- 2) la imagen positiva es el deseo de que los demás aprecien los que nosotros apreciamos (Brown y Levinson, 1987: 62).

- 385 A4: =está bien / pero eso eso de que- no lo entiendo/ porque yo
antes había explicado/ que: que era e:// que
- 386 esta: / que el tema está: explica:do / ante: mediante: explica me-
diante explicaciones / por eso
- 387 P: vos pusiste //e: [comparto la idea de que con para algunas expli-
caciones puede ser útil / pero para
- 388 A4: [no pero
- 389 otras no/<por ejemplo> la parte de argumentación no la en-
tiendo
- 390 A4: pero (había más)
- 391 P: bueno /pero vos pensá que alguien que no leyó.. / yo leí el libro
/ suponéte que vos estás tratando de dar
- 392 una reseña de cómo es el libro/ suponéte que yo soy la lectora y
voy a tomar los textos que ustedes me
- 393 dan como sugerencia para ver qué libros elijo / no es suficiente-
mente explicativo de por qué / ¿entendés
- 394 lo que digo? /vos decís no elegiría este libro para entender las
explicaciones/ ya que no me quedan del todo
- 395 claras / no me parecen específicas/ además la mayoría de los te-
mas a pesar de ser pocos están (dados)
- 396 en base a un texto (dealimento orgánicos)/ te das cuenta que no
explicás qué es lo que no se entiende /
- 397 ¿entendés lo que te quiero decir con eso? /porque no es que esté
mal / es verdad lo que vos decís pero no es
- 398 que/ (no se puede) a partir de eso querer explicar todo /¿sí? /
¿se entiende? / ¿alguien más tiene dudas con
- 399 su texto?/

En este caso, la docente presenta un nuevo dato para avalar su proposición inicial, en particular, explica otra dificultad presente en las evaluaciones, “la argumentación que dan” (líneas 366 y 367), y a modo de ejemplo se refiere a la evaluación de una alumna (líneas 371-375). En esta última intervención, se observa que la docente construye, globalmente, un encadenamiento *p pero q* (Ducrot, 1982, 1984)³: el miembro *p* se refiere a uno o varios elementos de la evaluación, y califica su realización de manera positiva, y el segundo miembro señala aspectos negativos en relación con estos elementos, ya sea porque faltan actividades o porque el desarrollo reali-

³ “Cuando coordinamos dos proposiciones *p* y *q* por medio de *mais*, agregamos a *p* y a *q* las dos ideas siguientes, a saber: la primera es que una determinada conclusión *r*, que es la que se tiene presente mentalmente y que el destinatario puede encontrar, sería sugerida por *p* e invalidada por *q*; dicho de otro modo: *p* y *q* tienen, en relación con *r*, orientaciones argumentativas opuestas. La segunda es que *q* tiene más fuerza en contra de *r* que la que *p* tiene a favor de *r*, de tal modo que el conjunto *p pero q* va dirigido en el sentido de *no-r*...” (Ducrot, 1984: 168).

zado es incorrecto⁴. Considerando la descripción general propuesta por Ducrot (1984), a partir del miembro *q*, el conjunto *p pero q* apoya la conclusión de que “el elemento de la evaluación no alcanza el grado mayor de adecuación (o felicidad, o éxito)”. Este empleo de los encadenamientos *p pero q* se entiende a partir del concepto de cortesía (Brown y Levinson, 1987): la docente incluye elogios para reparar la imagen positiva que las críticas amenazan. A partir del uso de *pero*, es posible la presencia de un elogio sin que de ello se concluya que la evaluación está realizada de manera óptima. Por el contrario, la conclusión de *p pero q* sugiere que la evaluación no alcanza el grado mayor de adecuación y debe ser revisada.

En cuanto a la alumna, manifiesta desacuerdo con la postura de la docente mediante diferentes recursos y estrategias. Por un lado, niega los datos que la docente ha ofrecido para justificar la proposición inicial, por lo que sus argumentos se vuelven puramente autorreferenciales, se reducen a lo realizado en la propia evaluación (*e.g.* líneas 376 y 377). Esta característica de los argumentos de los alumnos ya ha sido observada por Marinkovich (2007).

Por otro lado, la alumna tiene dificultades para armar los enunciados que le permiten oponerse a la posición de la docente. Esto se pone en evidencia en todas sus intervenciones, como la primera vez que reacciona contra lo dicho por la profesora (líneas 376 y 377). En ese caso, la alumna no logra explicar con propias palabras lo escrito antes en la evaluación, por lo cual decide leer un fragmento. Más adelante, luego de que la docente desacredita la relevancia del fragmento leído en relación con la polémica planteada (líneas 383 y 384), la alumna se opone nuevamente y vuelve a tener inconvenientes para producir los enunciados (líneas 385 y 386). Es decir, no logra armar enunciados coherentes y con sentido completo.

La actitud de la docente, que interrumpe los enunciados de la alumna sin dejar que termine las ideas, no favorece la posibilidad de que esta última supere sus dificultades en la argumentación oral. Incluso, hacia al final, la docente vuelve a cuestionar la evaluación, sobre la base de una situación hipotética, y de esta manera da por cancelada la discusión. En particular, trata la prueba de la alumna hipotéticamente como una reseña y así la valoración negativa asociada con la reseña (“no es suficientemente explicativo de por qué”) es aplicable a la prueba. Paralelamente, reconoce lo dicho antes por la alumna (“porque no es que esté mal/es verdad lo que vos decís pero no es que/”) y lo acepta al menos en forma parcial, lo que atenúa la amenaza a su imagen derivada de la crítica a la evaluación.

⁴ En *La enunciación* (1997), Catherine Kerbrat-Orecchioni considera que uno de los papeles más importantes de *pero* es expresar la negación o la contradicción de una expectativa (Kerbrat-Orecchioni, 1997: 121).

El silencio final permite suponer, por ausencia de expresión de desacuerdo, que la alumna finalmente acuerda o, al menos, acepta la crítica de la docente. Quizá para reforzar esta cancelación de posibles confrontaciones, la docente, en lugar de continuar destacando los “errores” o “defectos”, pide a un alumno que ha realizado su ejercicio de manera satisfactoria que lo lea. De esta manera, pone en evidencia las formas adecuadas de resolución del ejercicio, que se oponen a las inadecuadas que los propios alumnos podrán verificar en las evaluaciones, sin necesidad de marcar los errores (*i.e.* sin necesidad de amenazar permanentemente la imagen positiva de los alumnos).

3.2. *Análisis de la clase 2*

La segunda clase seleccionada tiene lugar el 1 de noviembre de 2002, en el 9º año del turno mañana de la escuela de EGB Nº 64. Se trata de una escuela pública, a la que asisten alumnos de nivel económico bajo. El propósito fundamental de la docente es introducir un nuevo contenido, la “argumentación”. Inicialmente entonces presenta este tema y una actividad.

EJEMPLO 5

- 42 P: bueno/como les adelante la clase pasada ((murmullos)) como
les adelante la clase pasada
43 empezamos hoy a trabajar con tema nuevo/¿sí?/ con tema nuevo
que es precisamente lo que
44 figura ahí/figura ahí en el módulo de la argumentación/ como
para introducirnos en este tema voy
45 a escribir en el pizarrón una cuestión ¿sí? que pudo haber opinado
una persona cualquiera/ tomen
46 un tiempo/ traten de pensar lo que dijo esa persona ¿sí? y traten
también de este: ordenar en la
47 cabeza qué idea tienen a favor o en contra de lo que esa persona
dijo/ ¿sí? ¿se entiende lo que
48 dije?/ sobre la cuestión esta en el pizarrón

Como muestra este fragmento, la primera actividad propuesta consiste en que los alumnos reflexionen sobre la frase emitida por un interlocutor imaginario. La frase es la siguiente: “la cumbia villera⁵ debería ser prohibi-

⁵ La cumbia villera es un subgénero de la cumbia argentina como adaptación de la *música chicha* (a veces referida como *cumbia peruana*) y parte de la cumbia sonidera proveniente de México. Se comenzó a musicalizar en las villas miseria (barrios muy pobres) del Gran Buenos Aires y se popularizó alrededor de 2000 y 2001. Las bandas de cumbia villera, a diferencia de

da, por lo menos en su difusión masiva, ya que sus letras incitan a la violencia al consumo de estupefacientes y alcohol”.

Una vez que ha pasado el tiempo razonable para reflexionar, la docente vuelve a intervenir y solicita a los alumnos que opinen.

EJEMPLO 6

- 64 P: ¿listo?/ chicos
 65 ((murmullos en voz baja))
 66 P: bueno/ ¿pudieron pensar algo? a ver quién quiere empezar
 67 ((silencio))
 68 A6: no se maten
 69 P: =no estoy con el cuaderno de calificaciones en la mano:::/ ni
 co[n un lá:::tigo/ ni con colmillos/
 70 A2: [para que hablemos ¿no?
 71 así que
 72 A4: ()

Como muestra este fragmento, dado que ningún alumno interviene, la docente intenta con diferentes estrategias que se realice la actividad solicitada. Una de las estrategias es expresar, tanto seria como humorísticamente, que ella no está en situación de evaluación o de amonestación (línea 69). Luego de esto, reitera el pedido de opinión mediante preguntas y referencias al alto grado de familiaridad de los alumnos con el tema:

EJEMPLO 7

- 79 P: ¿qué les parece?/ que lo que opina esta mujer / es así/ no es
 así/[está equivocada/ está
 80 A2: [°no es así°
 81 equivocada en parte/ hay algo que se puede rescatar de esa música/
 todo tiene que ser condenado/
 82 nada puede ser prohibido ¿qué piensan? / han escuchado ese
 tipo de música ¿o no?
 83 ((risas. Unos alumnos dicen algo inaudible))

Finalmente, varios alumnos aceptan la familiaridad con el tema y uno de ellos presenta su opinión. A partir de esto, el resto también empieza a

los grupos de rock, no suelen hacer recitales multitudinarios sino que tocan en bailantas. Su manifestación es tal que hoy en día abarca el 30% de las ventas totales de la Argentina.

El movimiento de la cumbia villera ha creado controversias de todo tipo en la sociedad argentina, tanto a nivel musical –debido a que algunos consideran que se desvirtúa el sentido de la cumbia tradicional por sus nuevas líricas y sonido– como a nivel social –mientras que varios aseguran que la cumbia villera ha impulsado la delincuencia, otros apoyan este movimiento.

intervenir. Interesa, en este sentido, considerar las estrategias que utilizan para manifestar desacuerdo con el interlocutor imaginario.

Al igual que en la clase 1 analizada, los alumnos suelen emplear argumentos autorreferenciales. En particular, relacionan lo expuesto en la cita con experiencias personales. Por ejemplo:

EJEMPLO 8

- 118 P: ajá/ o sea que eso es lo que hace fundamentalmente que ustedes la escuchen permanentemente/ el
 119 ritmo pegadizo/ ((murmullos)) ¿y qué opinás con respecto a esa cuestión de la incitación a la
 120 violencia:::::?
 121 A4: =no tiene nada que ver
 122 P: nada que ver
 123 A4: no/ porque yo lo escucho y::::
 124 [((murmullos))
 125 P: [sh::::
 126 A4: no hago nada de eso ((se ríe))

Este ejemplo también pone en evidencia las dificultades que los alumnos tienen para completar el desarrollo de sus argumentos (por ejemplo, en la línea 121).

Otro caso que muestra estas dificultades está dado por los enunciados con los cuales los alumnos sostienen una idea e, inmediatamente después, lo opuesto, como sucede la primera vez que uno expone la opinión solicitada por la profesora.

EJEMPLO 9

- 127 A7: está bien
 128 P: ¿por qué?/ o sea que estás de acuerdo con lo que dice esa persona
 129 A3: ()
 130 A7: estoy de acuerdo pero yo la escucho
 131 P: ah/ entonces si tratamos de ordenar eso/ ¿por qué tendrían que sacarla?/ a ver
 132 A3: =está loca [()
 133 A7: [en realidad no la tendrían que sacar/ [bah qué sé yo

Respecto a estas dificultades para exponer las ideas, es importante referirse a la función de la docente, quien interviene ya sea con preguntas que guían el razonamiento de los alumnos (línea 133) como con reformulaciones que completan o exponen con mayor claridad lo expuesto por ellos (línea 130). Un procedimiento similar ha sido observado por Marinkovich (2007) en el discurso docente de clases de Lengua Castellana y Comunica-

ción en Chile, pero en esa investigación la reformulación aparece como una forma de guiar la interacción argumentativa en la búsqueda de acuerdos.

Por otra parte, también he observado que, en algunos casos, los alumnos participan relacionando la intervención con una idea expuesta previamente por otro/s alumno/s. Es decir, proponen su argumento sobre la base de uno ajeno. Esto indicaría la posibilidad de postular argumentaciones construidas globalmente de manera colaborativa, como en:

EJEMPLO 10

- 147 P: bueno/ está hablando Julio ()
 148 A8: pero para mí (depende del grupo) / hay otros grupos () que no
 cantan cumbia villera pero hacen lo
 149 mismo/ incitan a la violenci[a:]/ [y nadie dice nada
 150 P: [ajá
 151 A6: [¿y el rock? ()
 152 A9: [aguante el rock
 153 P: [bien/ bien /está bien/ entonces no con la cuestión de la prohi-
 bición pero de alguna manera aceptás/
 154 el tema de la incitación a la violencia/ de conductas [()/
 155 A6: [()
 156 P: bien/ que es lo que está diciendo Julio ¿no es cierto?/ no sólo la
 cumbia villera tiene letras de este
 157 estilo sino también otro tipo de grupos
 158 A2: =lo que pasa es que lo ven por fuera
 159 P: a ver
 160 A2: como se visten y todo eso [y ya dicen
 161 P: [ajá/

En este caso, un alumno propone un argumento (líneas 148 y 149), que es primero clarificado por la docente (línea 156) y, luego, completado por otro estudiante (líneas 158 y 160). Esta construcción conjunta de los argumentos puede ser entendida de acuerdo con las apreciaciones de Baker sobre el aprendizaje en interacciones argumentativas (1998: 152): “el aprendizaje pudiera ocurrir durante las interacciones argumentativas como resultado de la apropiación (en el sentido de Vygotsky) de una comprensión más elaborada de un concepto, al ser refinada y negociada durante la interacción, o del conocimiento que ha sido construido en conjunto por los alumnos”.

El ejemplo 10 muestra, además, que los alumnos no reducen su argumentación a negar los argumentos propuestos por el interlocutor imaginario, sino que, en algunos casos, proponen argumentos alternativos (líneas 158 y 160). En consonancia con esto, y como evidencia también el ejemplo 10, los argumentos no son exclusivamente autorreferenciales.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo se han analizado clases desde el enfoque comunicativo-interactivo de la argumentación (Plantín, 1996, 1998a, 1998b; Traverso, 1998) a fin de contribuir con la comprensión de la argumentación en las interacciones comunicativas ocurridas en contextos de formación.

En la primera clase analizada (clase 1), la docente establece inicialmente rasgos distintivos para una serie de nociones de la evaluación y los contrasta con los desarrollos inadecuados propuestos por los alumnos. Por su parte, ellos cuestionan la posibilidad de que sus evaluaciones presenten desarrollos inadecuados. De esta forma, el problema del debate (Plantín, 1998a: 35) se puede sintetizar con la siguiente pregunta: ¿cómo están desarrollados los ejercicios de las evaluaciones? La docente propone que las evaluaciones presentan una serie de ejercicios mal desarrollados. Los alumnos se oponen con la idea de que los ejercicios están realizados correctamente. Por otra parte, según los ejemplos analizados, se observa que una vez que los alumnos expresan desacuerdo, la docente opta por:

- 1) moverse del ajuste a la negociación (Traverso, 1998): utiliza una emisión que manifiesta un acuerdo inicial con los alumnos (ajuste) y, a continuación, sugiere implícitamente un desacuerdo. El acuerdo le permite minimizar el riesgo de la imagen. El desacuerdo rescata el propio punto de vista.
- 2) generar lo que se ha denominado “situación argumentativa potencial”, es decir una situación en la cual la posibilidad de la cristalización del desacuerdo está en potencia. Si bien, dadas las evidencias presentes en el intercambio, no se puede establecer si se trata de desacuerdo o no, éste es una alternativa posible.
- 3) establecer una situación argumentativa (Plantín, 1998a, 1998b). En estos casos, en que se cristaliza el desacuerdo, la docente utiliza recursos que la lengua le ofrece para atenuar la amenaza de la imagen de los participantes. Por ejemplo, emplea el “pero” para coordinar elogios con críticas.

Teniendo en cuenta la conclusión sugerida por la proposición inicial de la docente, “en general están bastante bien”, este punto de vista se mantiene durante la totalidad del intercambio de habla. Como se observa en los casos analizados, la docente emplea diversos recursos que la lengua le ofrece para defender su propuesta y, al mismo tiempo, minimizar el riesgo de amenazar la imagen de sus interlocutores. Es decir, logra tanto comprometerse con el contenido de la interacción, como cuidar la relación con los alumnos.

En cuanto a los alumnos, emplean argumentos autorreferenciales para defender sus posturas y presentan dificultades para armar enunciados coherentes, con sentido completo. Las intervenciones de la docente no contribuyen a superar estos inconvenientes.

En la segunda clase (clase 2), una docente pretende desarrollar, como contenido curricular, “la argumentación”, por lo cual propone a los alumnos que reflexionen sobre una cita emitida por un interlocutor imaginario y, luego, que den su opinión sobre dicha cita.

Luego, dado que los alumnos se resisten a expresar las opiniones, la docente emplea diferentes estrategias para lograrlo:

- 1) formular diferentes preguntas que reiteran el pedido,
- 2) rechazar la idea de una posible evaluación y/o sanción derivada de la opinión,
- 3) referirse a la familiaridad de los alumnos con el tema (se trata de la prohibición o no de la cumbia villera, ritmo musical escuchado por los alumnos).

Finalmente, cuando los alumnos opinan, emplean argumentos que son, fundamental pero no exclusivamente, autorreferenciales. Por otra parte, en algunos casos, se ponen en evidencia dificultades para expresar las opiniones. A lo largo de la clase, se presentan diferentes procedimientos para superar dichos inconvenientes: por un lado, la docente formula preguntas para orientar la argumentación de los alumnos y también reformula los enunciados, expresando los argumentos con mayor claridad; por otro lado, los alumnos construyen los argumentos teniendo en cuenta el discurso de otros, lo que sugeriría la posibilidad de la argumentación en forma colaborativa.

En síntesis, se han analizado dos clases con dinámicas interaccionales diferentes: mientras que, en la clase 1, los alumnos se oponen a las apreciaciones de la docente sobre sus evaluaciones, aunque la docente intente evitar estas opiniones; en la clase 2, los alumnos se oponen a la opinión de un interlocutor imaginario, cumpliendo con la actividad propuesta por la docente, tras varios intentos de ella porque lo hagan. En ambas clases, sin embargo, las situaciones argumentativas desarrolladas presentan algunas similitudes: la frecuente autorreferencialidad en los argumentos y la dificultad de los alumnos para presentar enunciados coherentes, con sentido completo. En cuanto a las diferencias, solo en la clase 2 surgen diferentes mecanismos para atenuar o superar esta dificultad señalada: las preguntas orientadoras de la docente y sus reformulaciones de los argumentos del grupo y, fundamentalmente, la construcción colaborativa de los argumentos entre los alumnos. En la clase 1, por el contrario, las intervenciones de

la docente interrumpen a la alumna, por lo cual no le permiten superar sus dificultades en la argumentación oral.

Si bien el análisis se ha realizado sobre una muestra pequeña y las conclusiones, por lo tanto, son aun provisionarias, se espera que el futuro desarrollo del tema permita proponer estrategias didácticas para contribuir con la argumentación oral en contextos de formación, lo que a largo plazo podría representar un aporte para la comprensión y producción de argumentaciones en géneros más complejos.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKER, M. J. (1998): "Interacciones argumentativas y aprendizaje cooperativo", Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje. Número 17-18, enero-diciembre de 1998, págs. 113-167.
- BROWN, P. y LEVINSON, S. C. (1987): *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge, University Press.
- CAZDEN, C. (2001): *Classroom discourse. The language of teaching and learning*, Portsmouth, Nh, Heinemann.
- CHRISTIE, F. (2002): *Classroom discourse analysis. A functional perspective*, London, Continuum.
- CONSTANTINO, G. D. (ed.) (2006): *Discurso didáctico: perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*, Buenos Aires, La Isla de la Luna.
- CROS, A. (2003): *Convencer en clase: Argumentación y discurso docente*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- DELAMONT, S. (1984): *La interacción didáctica*, Madrid, Cincel-Kapelusz.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (2005): *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*, Thousand Oaks, Sage Publications, Inc.
- DUCROT, O. (1984): *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Hachette.
- DUCROT, O. (2000): "La elección de las descripciones en semántica argumentativa léxica". *Discurso y Sociedad*, vol. 2 (4), págs. 23-44.
- EDWARDS, A. y WESTGATE, D. (1994): *Investigating Classroom Talk*, Lewes, Falmer Press.
- GREEN, J. L. y HARKER, J. O. (eds.) (1988): *Multiple Perspective Analysis of Classroom Discourse*, Norwood(NJ), Ablex.
- HERRERA SALINAS, J. y RODRÍGUEZ, G. C. (2008): "Los tipos de movimientos argumentativos en la interacción oral en la clase de Lengua Castellana y Comunicación", *Revista Onomazein* 17 (2008/1), págs. 113-134.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1997): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Edicial, Argentina, 3ª Edición.
- LEMKE, J. L. (1997): *Aprender a hablar ciencia*, Barcelona, Paidós.
- MARINKOVICH, J. (2007): "Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación", *Revista Signos* [online] 2007, vol. 40, n. 63 [citado 2009-08-03], págs. 127-146. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0934.
- MEHAN, H. (1979): *Learning lessons*, Cambridge, Harvard University Press.
- MERTON, R. K. (1957): "The role set: problems in sociological theory", *The British Journal of Sociology*, 8(2), págs. 106-120.
- MERTON, R. K. (1980): *Teoría y estructura social*, México, Fondo de Cultura Económica.

- NEWTON, P.; DRIVER, R. y OSBORNE, J. (1999): The place of argumentation in the pedagogy of school science, *International Journal of Science Education*, 21(5), págs. 553-576.
- PLANTIN, C. (1998a): *La argumentación*, Barcelona, Editorial Ariel, S.A.
- PLANTIN, C. (1998b): “Introducción: la argumentación entre enunciación e interacción”. *Escritos*, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, nº 17-18, págs. 7-21.
- PLANTIN, C. (1998c): “La interacción argumentativa”, *Escritos*, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, nº 17-18, págs. 23-49.
- SINCLAIR, J. MCH y COULTHARD, R. M. (1978): *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*, Great Britain, Oxford University Press.
- STUBS, M. (1987): *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*, Madrid, Alianza.
- TRAVERSO, V. (1998): “Negociación y argumentación en la conversación familiar”, *Escritos*, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, nº 17-18, págs. 51-87.
- VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDART, R. y HENKEMANS, F. (1996): *Fundamentals of argumentation theory. A handbook of historical Backgrounds and contemporary developments*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.) (2007): *Estrategias de una investigación cualitativa*, Buenos Aires, Editorial Gedisa.
- ZAMUDIO, B. (2002): “Estructuras retóricas, estructuras cognitivas y argumentación”, en B. Zamudio, L. Rolando y A. Ascione (comps.), *Argumentación, pensamiento crítico y metacognición*, págs. 33-46, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común.