

III Congreso Internacional en Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico. Centro de Estudio de la Argumentación y el Razonamiento. Facultad de Psicología. Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, 2013.

# Tipos de diálogos y argumentación escrita en distintas disciplinas universitarias.

Molina, María Elena, Padilla, Constanza y Lopez, Esther.

Cita:

Molina, María Elena, Padilla, Constanza y Lopez, Esther (Enero, 2013). *Tipos de diálogos y argumentación escrita en distintas disciplinas universitarias. III Congreso Internacional en Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico. Centro de Estudio de la Argumentación y el Razonamiento. Facultad de Psicología. Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.elena.molina/35>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p8ad/veN>



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>.*

# TIPOS DE DIÁLOGOS Y ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN DISTINTAS DISCIPLINAS

María Elena Molina  
Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica  
Universidad de Buenos Aires  
(Argentina)  
[mariaelenamolina@me.com](mailto:mariaelenamolina@me.com)

Constanza Padilla  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
Universidad Nacional de Tucumán  
[constanza\\_padilla@yahoo.com.ar](mailto:constanza_padilla@yahoo.com.ar)

Esther Lopez  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
Universidad Nacional de Tucumán  
[estherlopez\\_115@yahoo.com.ar](mailto:estherlopez_115@yahoo.com.ar)

## RESUMEN

La idea de que la argumentación tiene algo que ver con el diálogo y, por lo tanto, con las obligaciones y los compromisos es tan antigua como la lógica misma. En este sentido, el presente trabajo retoma, mediante su aplicación a un caso concreto, el enfoque propuesto por Walton y Krabbe (1995) sobre la noción de los compromisos en el diálogo y su vinculación con el razonamiento interpersonal. Para ello, desde una visión dialógica y dialéctica de la escritura, analizamos cinco versiones sucesivas de un resumen producido por una alumna ingresante a la carrera de Letras de una de las principales universidades públicas de Argentina. En particular, focalizamos los intercambios docente-alumno que se efectúan en las diversas reescrituras de estos textos. Al respecto, caracterizamos este intercambio alumna-docente como un tipo de diálogo de *búsqueda de información*; más específicamente, como un *diálogo didáctico*. De este modo, en nuestro análisis de este diálogo didáctico de búsqueda de información, enfatizamos la necesidad de estudiar la “dinámica de los compromisos”, es decir, de focalizar (a) el tipo de diálogo en el que se efectúan los compromisos; (b) la naturaleza de las relaciones entre el sujeto y el objeto de compromiso y la naturaleza de las relaciones entre los compromisos que se asumen en ese diálogo; y (c) las fallas que pueden darse a la hora de satisfacer los compromisos que se asumen. Estos tres ejes nos permiten abordar un ejemplo real de diálogo didáctico de búsqueda de información que se lleva a cabo por escrito y analizarlo a la luz del enfoque lógico y dialéctico sistematizado por Walton y Krabbe (1995).

**PALABRAS CLAVE:** compromiso proposicional, argumentación, prácticas sociales, resumen o abstract.

## ABSTRACT

The idea that argumentation has something to do with dialogue and, therefore, with obligations and commitments is as old as the discipline of logic itself. In this sense, our work revisits the approach of Walton and Krabbe (1995) through its application to a specific case. To do this, from a dialogic and dialectical point of view about writing, we

analyze five successive versions of an abstract produced by an incoming student to the career of Letters at the National University of Tucumán (Argentina). In particular, we focus our reflection on the dialogue between professor and student that takes place in the different drafts of the abstract. In this respect, we characterize this exchange between professor and student as a type of *information-seeking* dialogue; more specifically, as a *didactic dialogue*. Therefore, then, in our analysis of this didactic dialogue of information-seeking, we emphasize, among other things, (1) the nature of the relationship between the commitments incurred by the student throughout several versions of her writing and (2) the possible failures when it comes to comply those commitments. This allows us not only to show an actual example of a didactic dialogue of information-seeking that is carried out by means of writing, but also to analyze it in light of the logical and dialectical approach to dialogue proposed by Walton and Krabbe (1995).

**KEYWORDS:** propositional commitment, argumentation, social practices, abstract.

## 1. INTRODUCCIÓN

La idea de que la argumentación tiene algo que ver con el diálogo y, por lo tanto, con las obligaciones y los compromisos es tan antigua como la lógica misma. En efecto, entre los primeros libros sobre teoría lógica encontramos los *Tópicos* y *De Sophisticis Elenchis* de Aristóteles, textos que presuponen la existencia de determinados tipos de diálogos regulados y tratan de darnos instrucciones para un comportamiento eficiente en un contexto dialógico. Los tratados medievales sobre obligaciones, que seguramente tomaron sus orígenes en estos trabajos de Aristóteles, nos proveen otra ilustración de las íntimas conexiones entre lógica, diálogo, argumento y compromiso. Sin embargo, durante el siglo XX la “lógica formal” se volvió densa, virtualmente exclusiva y dominada por la deducción teórica y las preocupaciones semánticas. De este modo, según Walton y Krabbe (1995:28), la idea pragmática de estudiar sistemáticamente el contexto del diálogo en el que se usa un argumento cesó de considerarse un intento legítimo y serio de la disciplina lógica.

En este contexto hostil, hegemonizado por la lógica formal, Lorenzen (1960) y Hamblin (1970) revivieron la idea pragmática de estudiar sistemáticamente el diálogo. Desde dos perspectivas diferentes, de forma simultánea pero sin ser uno consciente del trabajo del otro, ellos se percataron de que los diálogos podían abordarse como contextos de argumentación y de compromiso. Más tarde, Walton y Krabbe (1995) retomaron esta idea básica y centraron sus investigaciones en el compromiso, específicamente en el compromiso en el diálogo y su rol en el razonamiento interpersonal.

Así, en este artículo, deseamos repensar el enfoque de Walton y Krabbe (1995) sobre los compromisos en el diálogo a partir de un caso concreto. Nuestra meta al hacer esto radica en comenzar a entender los escritos y géneros académicos –en este caso el resumen o *abstract*- como diálogos en los que los escritores incurren en compromisos.

En lo que sigue, este artículo se organiza en cinco apartados. Primero, explicamos brevemente las ideas de Walton y Krabbe (1995) sobre las relaciones entre compromisos y diálogos. A continuación, postulamos nuestra concepción de la escritura y la argumentación como prácticas sociales y vinculamos esta noción de *prácticas de argumentación escrita* con la idea del diálogo como contexto de argumentación y de compromiso. En tercer lugar, detallamos nuestra metodología de trabajo y la enmarcamos dentro de una investigación doctoral de mayor envergadura. Luego, ofrecemos un ejemplo de escritura disciplinar en Humanidades a través de las diferentes reescrituras de un *abstract* o resumen. De esta forma, nos concentramos en cinco versiones sucesivas de un resumen producido por una alumna de primer año de la carrera de Letras y guiado por los comentarios y sugerencias de su profesora. Al respecto, consideramos que estos textos constituyen excelentes ejemplos de cómo los compromisos se entrelazan con las especificidades de un género académico como el “resumen” o “abstract” en un diálogo didáctico entre alumno y docente. En la sección de *Resultados y discusión*, abordamos estos ejemplos a la luz de las ideas de Walton y Krabbe (1995). Por último, en *Consideraciones finales*, efectuamos una recapitulación concisa de los puntos claves de nuestro trabajo.

En suma, consideramos que combinar las ideas de Walton y Krabbe (1995) con la noción de que escritura y argumentación como prácticas sociales es valioso ya que nos proporciona una nueva perspectiva sobre el modo en el que este enfoque podría aplicarse, repensarse, extenderse y reformularse en casos concretos.

## **2. EL COMPROMISO EN EL DIÁLOGO: EL ENFOQUE DE WALTON Y KRABBE**

En *Commitment in Dialogue. Basic Concepts of Interpersonal Reasoning* (1995), Walton y Krabbe distinguen dos tipos de compromisos: los compromisos de acción y los compromisos proposicionales. En efecto, lo que ellos están intentado señalar no es una cuestión meramente terminológica, sino de profundas distinciones conceptuales. Walton y Krabbe (1995:28) reconocen que el término *compromiso* tiene muchos usos léxicos. Sin embargo, ellos enfatizan que los compromisos en los que ellos se centran son dos: *compromisos de acción* y *compromisos proposicionales*.

Los *compromisos de acción* son aquellos que pueden expresarse por una *afirmación de compromiso de acción*: X está comprometido con A. Básicamente, el compromiso tiene tres aspectos: un sujeto (X), un objeto (A) y la naturaleza especial del vínculo del compromiso (el modo en el que X está comprometido con A). El sujeto es una persona, o cualquier institución bien estructurada u organización pasible de asumir responsabilidades. El objeto es el curso de acción con el que el sujeto se compromete. En la forma general “X está comprometido con A”, “X” reemplaza al sujeto del compromiso y “A”, al objeto. Un ejemplo que utilizan Walton y Krabbe (1995:28) para explicar esto es: “John se comprometió a sacar la basura”. Asociado con esta afirmación de compromiso se encuentra el imperativo “John, ¡sacá la basura!”. La perspectiva que Walton y Krabbe (1995) favorecen a fin de abordar este compromiso es una aplicación de la semántica de estado-acción para imperativos de Hamblin (1970). En su explicación, la satisfacción completa de un imperativo se define en términos de estrategias parciales de un sujeto, cada una de las cuales asigna un conjunto de deudas a cada posible historia del mundo en un punto dado en el tiempo. Estar a la altura de un compromiso (satisfacer completamente el imperativo asociado) debe distinguirse de hacer meramente lo correcto. Más bien, si un sujeto se encuentra a la altura de un compromiso debe juzgarse a la luz de las estimaciones de circunstancias, estrategias, decisiones y deudas del sujeto, no sólo en el mundo real sino también en situaciones contrafácticas.

Por otra parte, el *compromiso proposicional* es un tipo de compromiso de acción cuyas estrategias parciales asignan acciones dialógicas que se centran sobre una proposición. Por ejemplo, aseguran Walton y Krabbe (1995:29), si Mary afirma la proposición “Hay mucha basura en Hamilton”, entonces ella se comprometerá con un conjunto de estrategias parciales centradas en esta proposición. Pero aquello con lo que ella estará exactamente comprometida depende del contexto. Es decir, si John desafía la proposición con la que Mary se ha comprometido en una discusión crítica sobre los desechos de residuos, Mary está comprometida a defenderla.

En este sentido, otra cuestión crucial atañe a los lazos de compromiso. Dichos lazos pueden caracterizarse como los diferentes modos en los que los sujetos se vinculan con los objetos de compromiso. Un modo muy útil de entender la naturaleza del lazo de un compromiso en un determinado caso es identificar sus sanciones, las penalidades en las que el sujeto incurre si no está a la altura de sus compromisos en ese

caso dado. La agenda de un compromiso representa la totalidad de sus compromisos y las diversas sanciones que sobrevienen cuando uno falla a la hora de satisfacerlos.

En lo que atañe a Walton y Krabbe (1995), su preocupación central son los compromisos en el diálogo y, por lo tanto, los compromisos proposicionales. Al respecto, ellos consideran sólo dos tipos de sanciones: (a) la falla de cumplir con las reglas del diálogo y (b) la falla de no desempeñarse bien en el diálogo.

En nuestro caso, centrándonos en los compromisos proposicionales, enfatizamos la importancia de entender (1) el tipo de diálogo en el que se efectúan los compromisos; (2) la naturaleza del lazo de compromiso que vincula a un sujeto X con un objeto A y el modo en el que se relacionan entre sí los compromisos asumidos y (3) las posibles fallas a la hora de satisfacer esos compromisos. Estos tres puntos constituirán los ejes de nuestro análisis. No obstante, en primer lugar, hace falta aclarar por qué concebimos que la escritura –en este caso, la escritura de un resumen o *abstract*- puede abordarse de modo dialógico.

### **3. LAS POTENCIALIDADES EPISTÉMICAS DE LAS PRÁCTICAS DE ARGUMENTACIÓN ESCRITA**

Desde distintas corrientes se sostiene que escribir es un proceso que posibilita pensar y repensar lo que uno quiere decir, planificar los contenidos, revisarlos, formularlos y reformularlos. La escritura, en tanto comunicación diferida, estimula el análisis crítico sobre el propio saber ya que permite sostener la concentración en ciertas ideas y tiene la potencialidad de ser una forma de estructuración del pensamiento que, al objetivarlo y destinarlo a un *otro*, lo devuelve modificado (Langer y Applebee, 1987; Carter, Miller y Penrose, 1998; Bangert-Drowns, Hurlley y Wilkinson, 2004; Carlino, 2004, 2005; entre otros). La argumentación, por su parte, entendida como un medio racional de conducir disputas (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002), precisa que el discurso no sólo se produzca a fin de definir y justificar una postura, sino también que quienes argumentan examinen sus afirmaciones a la luz de las afirmaciones de los otros, lo cual los compromete en un proceso social, ligado al contexto y orientado hacia metas retóricas (Leitão, 2000). De este modo, postular que la escritura y la argumentación son procesos orientados *hacia* y modelados *a partir de* la interacción con un *otro*, implica pensar ambas prácticas como *prácticas sociales* (Bazerman y Prior, 2004; Barton, Hamilton e Ivanic, 2005).

Por otra parte, la visión de la argumentación como práctica social situada que involucra la negociación de divergencias permite enfocarla como un proceso que trae aparejado el pensamiento conjunto y favorece la (re)construcción de las perspectivas de los participantes. Esta visión de la argumentación como práctica social presupone siempre la presencia de una audiencia a la que se destina la argumentación y esto es válido tanto en contextos interactivos como no interactivos (Markovà, 1990). Incluso en estos últimos, v.g. en la escritura, el modelo del diálogo esculpe la forma de la argumentación (Krabbe, 1999). En estos casos, el diálogo se realiza con un *otro internalizado* en quien recae la tarea de proveer elementos de oposición que anticipen algunas de las reacciones que podrían provenir de una audiencia externa (Leitão, 2001). Esta aceptación de un *otro internalizado* como condición para el desarrollo del propio pensamiento concuerda con las visiones que reconocen la dimensión dialógica del pensamiento individual (Billig, 1987; Holquist, 2002; Wertsch, 1991).

En este trabajo, nuestro énfasis en concebir argumentación y escritura como prácticas sociales responde a la necesidad no sólo de tener en cuenta el contexto social y cultural en el que se desarrollan dichas prácticas, sino también a la necesidad de considerar al *otro* en la planificación de lo que se escribe. De este modo, asumir lectura y escritura como prácticas sociales destinadas *a* y modeladas *por* la interacción con *otros* nos lleva a recurrir a una perspectiva dialógica y dialéctica de los procesos de escritura y argumentación. Por ello, consideramos que el marco dialógico y dialéctico propuesto por Walton y Krabbe (1995) nos permite enfocar los textos producidos por alumnos de Letras, en este caso, como tipos específicos de diálogos. Más aún, en nuestro caso concreto, las devoluciones docentes hacen de estos textos auténticos diálogos escritos en los que se asumen, priorizan, retractan y cancelan compromisos. Mostrar cómo operan los compromisos en estos diálogos escritos, que más adelante identificamos como *diálogos didácticos*, será el eje de nuestro análisis y discusión.

#### **4. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS**

Los datos expuestos en este artículo forman parte de una investigación doctoral más amplia centrada en las prácticas de argumentación escritas en estudiantes universitarios de Letras y Biología y en el modo en el que ciertas condiciones didácticas permiten que las mismas se transformen en herramientas epistémicas para aprender contenidos y lógicas disciplinares en el ingreso a la educación superior. La pregunta general que orienta esta investigación doctoral es bajo qué condiciones didácticas escritura y

argumentación pueden ayudar a aprender contenidos y lógicas disciplinares en la universidad.

El caso de estudio, una clase introductoria de *Estudios del Discurso* perteneciente a la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), se eligió precisamente porque sus docentes incorporan la argumentación y la escritura en sus actividades cotidianas de aula. De este modo, contamos con lo que Patton (1991) denomina *purposeful sampling*, es decir, con un caso que ilustra algunos puntos que consideramos relevantes (y cruciales) para comenzar a pensar la argumentación y la escritura para aprender en las aulas universitarias argentinas.

Por otra parte, desde un enfoque cualitativo e interactivo (Maxwell, 1996), las técnicas de construcción del campo empleadas en la investigación doctoral que enmarca este trabajo, comprendieron, durante un semestre de 2012, recolección de documentos aúlicos (parciales, trabajos prácticos, apuntes, etc.), entrevistas semiestructuradas a alumnos y docentes, cuestionarios y observación participante. En esta ocasión, recurrimos sólo al resumen (ya sus sucesivas versiones) de una ponencia producida por una alumna ingresante a la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Así, esperamos identificar en que este diálogo didáctico entre alumno y docente los compromisos proposicionales que modelan dicho intercambio, teniendo en cuenta las características del género “abstract” o “resumen”.

## **5. LA ESCRITURA DE UN *ABSTRACT* O RESUMEN COMO CONTEXTO DE ARGUMENTACIÓN Y DE DIÁLOGO**

Cinco versiones sucesivas de un resumen o *abstract* nos sirven como marco para repensar la propuesta de Walton y Krabbe (1995), en este caso, en un curso introductorio de *Estudios del Discurso*. En esta clase, los alumnos, como requisito para aprobar la materia, deben redactar y exponer un primer trabajo de investigación en unas “Jornadas de Estudiantes de Letras” organizadas por la misma universidad. Es decir, los alumnos deben familiarizarse con el género *ponencia* a través de la práctica y el uso del mismo. Esa práctica y ese uso, cabe aclarar, están mediados por las devoluciones constantes de sus profesores y se efectúan siempre con un propósito claro: que los alumnos pongan a consideración de sus pares, por primera vez, sus propias hipótesis, objetivos y resultados de investigación.

A continuación presentamos cinco versiones de un resumen producido por una alumna de este curso. El trabajo, centrado en el humor gráfico de Liniers,<sup>1</sup> se titula *Liniers: historietas para un público competente*<sup>2</sup>.

#### VERSION 1

Este trabajo ~~forma parte del proyecto correspondiente a las Jornadas tituladas “El arte del discurso: El Universo de las Letras” y en referencia a las mismas~~ **(docente: no corresponde esta información)**, una investigación realizada sobre “Competencias comunicativas en las historietas de Liniers”. El análisis se basa en un corpus compuesto de historietas correspondientes a este autor.

En estetrabajo llevaremos a cabo una encuesta donde intentaremos comprobar la importancia de poseer ciertos conocimientos para decodificar y comprender de manera adecuada el humor gráfico planteado por el caricaturista.

Para respaldarnos recurriremos a autores como Rosseti y Goover **(docente: respeten convenciones de citado poniendo año de publicación)** para definir el concepto de historieta; De Sanctis y Bergson en el marco de comicidad y humor gráfico y en cuanto a competencias comunicativas, como pilar de la investigación citaremos a Dell Hymes. Por último, a lo que hace referencia a “intertextualidad” apuntaremos a Genette y Bajting **(docente: ¡Bajtín!)**.

A partir de lo mencionado, pretenderemos comprobar la hipótesis propuesta, partiendo de la metodología pertinente **(docente: faltan resultados. Podrían poner qué resultados parciales les permiten afirmar la necesidad de contar con competencias en diferentes áreas para ser un autor competente de historietas de este autor)**.

#### VERSION 2

Esta ponencia se encuentra ubicada en el marco de las jornadas tituladas” El arte del discurso: El universo de las letras” **(docente: no corresponde la información)**. La misma se enfoca en un arduo análisis de un corpus comprendido por aproximadamente 15 historietas de Ricardo Siri Liniers. A su vez, en este trabajo llevamos a cabo una encuesta donde intentamos comprobar la importancia de poseer competencias comunicativas a la hora de decodificar y de comprender de manera adecuada el humor gráfico planteado por el historietista.

Para respaldar nuestra hipótesis **(docente: deberías poner antes de qué se trata la hipótesis. Me parece que además, deberías poner que tomando como punto de partida la hipótesis trabajas con determinado corpus y con encuestas. Por otra parte, para llevar a cabo la investigación es importante considerar los aportes de tales autores...)** recurrimos a autores como Goover (1994) y Rosseti (1980) para definir el concepto eje de historieta; Bergson (1899) y De Sanctis (1998) refiriéndose a la comicidad y al humor gráfico; y para hablar de las competencias comunicativas, que es en donde profundiza nuestra investigación, citamos a Dell Hymes (1992). Por último para poder abordar el tema de la “intertextualidad” haremos uso de las teorías de Bajting (1986) y Genette (1989).

Gracias a las encuestas realizadas previamente pudimos corroborar nuestra hipótesis que Liniers apuntaba a un público con competencias comunicativas, ya que gran parte de los encuestados no les producía risa cuando no comprendían a que se referían las historietas, así se puede afirmar que los lectores deben contar con un amplio repertorio de conocimientos generales para poder entender la ironía de las tiras.

<sup>1</sup> *Liniers*, seudónimo de **Ricardo Siri** (Buenos Aires, 15 de noviembre de 1973), es un historietista argentino conocido por ser el autor de Macanudo. Su seudónimo se debe a que es descendiente de Santiago de Liniers, virrey de Buenos Aires.

<sup>2</sup> En esta transcripción de los resúmenes, se mantienen todas las erratas y errores que figuran en el original. Los comentarios del docente se consignan entre comas y negritas, precedidos por la palabra “docente”.

### VERSION 3

Nuestro trabajo de investigación se enfoca en la hipótesis en que para que las historietas del historietista argentino Ricardo Siri Liniers sean comprendidas y causen humor es necesario contar con un público competente, ya que la mayoría de sus tiras juegan con la intertextualidad y con un amplio conocimiento del mundo en general. Para poder respaldar esta idea, hicimos un arduo análisis de un corpus comprendido por aproximadamente 15 (docente: **15 puede sonar muy poco para hacer un análisis y que sea representativo. En realidad, deberían poner que aunque el corpus es mayor se centran en 15 historietas que a su juicio representan categorías. No me acuerdo cuántas categorías habían armado**) historietas del autor. A su vez, llevamos a cabo una encuesta a dos grupos de alumnos de la carrera de Ingeniería y Letras (docente: **¿de qué año? Entre paréntesis deberían escribir de qué carreras se trata**) donde intentamos comprobar la importancia de poseer competencias comunicativas a la hora de decodificar y de comprender de manera adecuada el humor gráfico planteado por el historietista, además de ver las diferencias marcadas por las carreras elegidas en sus respuestas.

Por otro lado (docente: **agregar coma**) para llevar a cabo nuestra investigación (docente: **agregar coma**) es importante tomar aportes de autores como Goover (1994) y Rosseti (1980) para definir el concepto eje de historieta; Bergson (1899) y De Sanctis (1998) refiriéndose a la comicidad y al humor gráfico; y para hablar de las competencias comunicativas, que es en donde profundiza nuestra investigación, citamos a Dell Hymes (1992) (docente: **sólo apellido**). Por último para poder abordar el tema de la “intertextualidad” haremos uso de (docente: **referencia a**) las teorías de Bajtin (1986) y Genette (1989).

Gracias a las encuestas realizadas previamente pudimos corroborar nuestra hipótesis de que Liniers apuntaba a un público con competencias comunicativas, ya que gran parte de los encuestados no les producía risa cuando no comprendían a que se referían las historietas y muchos casos desconocían a que personajes o hechos hacía referencia el autor, así se pudo afirmar que los lectores deben contar con un amplio repertorio de conocimientos generales para poder entender la ironía de las tiras (docente: **si das toda esta información, no hay suspenso para interesarse por la ponencia. Deberías decir algo menos explícito como “resultados parciales nos permiten afirmar que nuestra hipótesis podrá ser corroborada”**).

Historietas – competencia comunicativa – humor – liniers – intertextualidad (docente: **todo en minúscula excepto el nombre del historietista; debe anteceder a las palabras clave esta palabra**).

### VERSION 4

Nuestro trabajo de investigación se enfoca en la hipótesis en que para que las historietas del historietista (docente: **recién me doy cuenta de que queda redundante**) argentino Ricardo Siri Liniers sean comprendidas y causen humor es necesario contar con un público competente, ya que la mayoría de sus tiras juegan con la intertextualidad y con un amplio conocimiento del mundo en general. Para poder respaldar esta idea, hicimos un arduo análisis de un extenso corpus compuesto por diversas tiras del caricaturista, pero para poder analizarlas con más detenimiento tomamos aproximadamente 15 historietas que representaban ~~las~~ 5 categorías de intertextualidad que observamos a partir de la lectura de ellas (docente: **“qué definimos a partir de la lectura de ellas?”**). A su vez, llevamos a cabo una encuesta a dos grupos de alumnos de entre 18 y 25 años (pertenecientes a ~~las~~ (docente: **“a primer año de las carreras de”**) carreras de Matemáticas y Letras) donde intentamos comprobar la importancia de poseer competencias comunicativas (docente: **en singular; al lado de este concepto citar a Hymes**) a la hora de decodificar y de comprender de manera adecuada el humor gráfico planteado por el historietista, además de ver las diferencias marcadas por las carreras elegidas en sus respuestas.

Por otro lado, para llevar a cabo nuestra investigación, es importante tomar aportes de autores como Goover (1994) y Rosseti (1980) para definir el concepto eje de historieta; Bergson

(1899) y De Sanctis (1998) refiriéndose a la comicidad y al humor gráfico; y para hablar de las competencias comunicativas, que es en donde profundiza nuestra investigación, citamos a Hymes (1992). Por último para poder abordar el tema de la “intertextualidad” haremos referencia a las teorías de Bajtin (1986) y Genette (1989) **(docente: estaba pensando que quedaría más integrada esta información si integran la información de algunos autores cada vez que aparezcan conceptos clave por ejemplo, al lado de competencia comunicativa, humor e intertextualidad. Si algunos autores quedan afuera no importa).**

~~Gracias a~~ **(docente: a partir de)** las encuestas realizadas previamente pudimos corroborar que nuestra hipótesis de que Liniers apuntaba a un público con competencias comunicativas era acertada pero con algunas acepciones respecto a los conocimientos propios que deben tener.

Liniers - historietas – competencia comunicativa – humor – intertextualidad **(docente: falta poner antes “palabras clave”)**.

#### **VERSION 5**

Nuestro trabajo de investigación ~~se enfoca de la hipótesis en~~ **(docente: “se enfoca en la hipótesis de”)** que para que las historietas del argentino Ricardo Siri Liniers sean comprendidas y causen humor (Bergson 1989; De Sanctis 1998) **(docente: agregar coma entre apellido y año)** es necesario contar con un público competente, ya que la mayoría de sus tiras están relacionadas a la intertextualidad (Bajtin 1986; Genette 1989) referidas a un amplio conocimiento del mundo en general. Para poder respaldar esta idea, ~~hicimos un arduo análisis de un extenso corpus compuesto por diversas tiras del caricaturista~~ **(docente: “Para poder respaldar esta idea partimos de un corpus mayor compuesto por numerosas tiras del caricaturista pero para poder analizarlas...”)**, pero para poder analizarlas con más detenimiento tomamos aproximadamente 15 historietas que representaban 5 categorías de intertextualidad que definimos a partir de su lectura. A su vez, llevamos a cabo una encuesta a dos grupos de alumnos de entre 18 y 25 años (pertenecientes a primer año de las carreras de Matemáticas y Letras) donde intentamos comprobar la importancia de poseer competencias comunicativas **(docente: agrega “amplia” competencia comunicativa. Si no, queda como cortada la frase. Te decía que competencia comunicativa es un concepto genérico; va siempre en singular)** (Hymes, 1992) a la hora de decodificar y de comprender de manera adecuada el humor gráfico planteado por el historietista, además de ver las diferencias marcadas por las carreras elegidas en sus respuestas.

A partir de **(docente: “a partir del análisis del corpus y de las encuestas...”)** las encuestas realizadas previamente pudimos corroborar que nuestra hipótesis de que Liniers apuntaba a un público con una competencia comunicativa (Hymes 1992) ampliamente desarrollada era acertada pero con algunas excepciones respecto a los conocimientos propios que deben tener **(docente: si hay excepciones, es mejor poner que la hipótesis se corrobora parcialmente, para no dar a entender lo que no se descubrió en el corpus).**

**Palabras clave:** Liniers - historietas – competencia comunicativa – humor - intertextualidad

Como puede observarse, el género “resumen” cuenta con algunos rasgos formales que los alumnos de este curso introductorio de *Estudios del Discurso* han estudiado desde el punto de vista teórico, pero aún no han llevado a la práctica. La **VERSIÓN 1** es, en efecto, la primera confrontación con la realidad escrituraria de este género a la que acceden los alumnos.

Como señalamientos teóricos, Swales y Feak (2001) proponen organizar la estructura del *abstract* en los siguientes movimientos retóricos: (1) comenzar con una

introducción general que permita contextualizar el tema y el problema de investigación dentro de una disciplina y a la luz de un determinado estado general del conocimiento; (2) establecer un nicho o un área de vacancia en ese estado del arte; (3) explicitar las hipótesis y los objetivos de investigación enmarcados en el nicho o área de vacancia que se ha propiciado; (4) adelantar cómo se abordó metodológicamente el trabajo y (5) avanzar algunos resultados relevantes de la investigación efectuada.

Aunque estos cinco pasos no son obligatorios y pueden omitirse o alterarse, proveen un horizonte de acción a los alumnos de este curso introductorio de *Estudios del Discurso*, puesto que ellos han estudiado este enfoque y esperan poder seguirlo y utilizarlo en sus propios trabajos. Por eso, en los resúmenes producidos por esta alumna observamos un esfuerzo progresivo por adaptar su texto a esta estructura que le ha sido enseñada, sobre todo cuando la docente le marca explícitamente que efectúe una introducción más general o que adelante algunos resultados del trabajo. En ese proceso de adaptación, lógicamente, la alumna asume compromisos y los prioriza. Así, por ejemplo, consideramos que los choques entre compromisos que se dan en las **VERSIONES 4 y 5**, cuando se avanzan algunos resultados de la investigación, tienen que ver con un escaso dominio del género y con una imposibilidad de dosificar la información que se brinda. A continuación, analizaremos esta inconsistencia entre compromisos poniendo énfasis en cómo operan y/o deberían operar los mismos para que la alumna no atente contra las reglas del diálogo.

## **6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Los compromisos se asumen de varias maneras. Se los mantiene o se reniega de ellos, se los retracta o cancela. Los compromisos introducen relaciones e interacciones y pueden incluso chocar entre sí. Asimismo, cabe afirmar que éstos no siempre se introducen mediante una acción específica, única y abierta efectuada en un determinado momento. Existen muchos otros modos de asumir compromisos que se destacan como especialmente significativos. Quizás la forma más significativa, en efecto, consiste en que un hablante (en nuestro caso, un escritor) incurra en un compromiso a través de su propio acto de habla, directo o indirecto. Los actos de habla más obvios dentro de estos tipos son los juramentos y las promesas de diversos tipos.

Sin embargo, las aserciones también pueden caer bajo esta categoría. Afirmar una proposición implica comprometerse con esa proposición. Por ejemplo, en algunas circunstancias (v.g., el caso de los resúmenes que presentamos en la sección anterior),

afirmar una proposición equivale a comprometerse a defenderla, si otro hablante en el diálogo nos desafía a hacerlo.

Entre los tipos de diálogos propuestos por Walton (1990) y luego retomados por Walton y Krabbe (1995), los resúmenes y las devoluciones docentes que presentamos aquí corresponden al tipo de diálogo de *búsqueda de información (information-seeking)*. Este tipo de diálogo surge de una *situación inicial* en la que un participante posee un conocimiento, o está en una posición de saber algo, mientras que la otra parte carece y necesita información. Por lo tanto, la situación inicial del diálogo de búsqueda de información es asimétrica. La meta es algún tipo de propagación del conocimiento. Y esto, como afirman Walton y Krabbe (1995:75) no ocurre en la investigación (*inquiry*), donde ambas (o todas las) partes son igualmente ignorantes en relación con una materia o asunto.

Entre los subtipos de búsqueda de información, Walton y Krabbe (1995) distinguen la *consulta a expertos*, la *entrevista*, el *interrogatorio* y el *diálogo didáctico*. En este último subtipo, en el *diálogo didáctico*, encuadran los resúmenes presentados y las devoluciones efectuadas por la docente. En el diálogo didáctico hay una parte que actúa como experto (el profesor) y la otra que no lo es (el alumno). El propósito, no obstante, es convertir a este lego en una especie de experto o de novato experimentado. Por ello, en este tipo de diálogo, ambas partes formulan y responden preguntas.

Sin embargo, antes de avanzar con nuestro análisis, cabe mencionar que este diálogo de búsqueda de información entre alumno y docente se enmarca dentro de una tarea en la que se está proponiendo al alumno que lleve a cabo un diálogo de investigación (*inquiry*). La alumna, en este caso con la ayuda del profesor, en efecto está intentando adentrarse en un diálogo de investigación (*inquiry*) a través de su trabajo bibliográfico y de campo a fin de redactar la ponencia requerida para aprobar la asignatura. La situación inicial aquí es un estado general de ignorancia sobre un tema (la competencia comunicativa necesaria para interpretar el humor gráfico de Liniers), la meta es acrecentar conocimiento y encontrar pruebas que permitan corroborar o refutar las hipótesis con las que se aborda ese estado general de ignorancia (Liniers apunta a un público comunicativamente competente).

Dentro de este doble juego de diálogos presente en nuestro caso de estudio, entonces, nos concentraremos sólo en el diálogo didáctico de búsqueda de información que se desarrolla a lo largo de las cinco versiones y reescrituras del resumen propuesto. En cambio, no tendremos en cuenta el diálogo de investigación (*inquiry*) que la alumna

está llevando a cabo también con la ayuda o guía de su profesora, como parte de la consigna de trabajo requerido.

Así, en el diálogo didáctico que se inicia en la **VERSIÓN 1** y que tiene que ver con cómo abordar el género *abstract*, el intercambio entre alumno y docente es mínimo. El texto es tan escueto que las sugerencias del profesor se limitan a señalar que la primera oración del resumen debe omitirse o plantearse de modo más general y que los autores deben citarse con el año de edición entre paréntesis. Un punto importante en esta primera versión es el hecho de que la docente señala a la alumna la necesidad de introducir los resultados, o al menos, un avance de los mismos.

En la **VERSIÓN 2**, el intercambio continúa siendo breve. La profesora reitera que el primer enunciado del resumen es inapropiado y pide que, antes de introducir la idea de “respaldar la hipótesis”, se explicite en qué consiste la misma y se la vincule con los autores que van a tomarse como referencia.

La **VERSIÓN 3** comienza a mostrar rasgos de diálogo más certeros. Por un lado, la alumna explicita la hipótesis y asegura “hicimos un arduo análisis de un corpus comprendido por aproximadamente 15 historietas” y la docente le sugiere que matice la afirmación o bien refiera que consultó más de 15 historietas, puesto que el análisis de sólo 15 textos gráficos no condice con la idea de “arduo análisis”. Otro punto crucial de esta tercera versión reside en el hecho de que la alumna finalmente adelanta los resultados de la investigación que propone. El problema, no obstante, según la perspectiva de la profesora, es que explicita *demasiado* las conclusiones de la investigación.

En la **VERSIÓN 4**, por su parte, las sugerencias y las correcciones efectuadas por la profesora, si bien aumentan, apuntan a cuestiones más de estilo que conceptuales. Así, la docente pide que se eliminen las reiteraciones innecesarias y que se incorporen las referencias bibliográficas –apellido del autor y año de edición- a la par de los conceptos, cuando se los nombra, y que, por el contrario, no se elabore un párrafo especial para introducirlos. Otro punto fundamental aquí es el cambio con respecto a la cantidad de información sobre los resultados de la investigación que se brinda. La alumna ha aceptado la sugerencia que la docente realizó en la **VERSIÓN 3** y, por ende, ha reducido los datos y las conclusiones que adelanta.

Finalmente, en la **VERSIÓN 5**, el diálogo y los intercambios se hacen más intensos. Ahora la docente no sólo se concentra en pautas formales, sino también en

cuestiones de inconsistencias entre compromisos. Por ejemplo, en uno de los últimos enunciados de esta versión del *abstract*, la alumna asegura:

A partir de (docente: “**a partir del análisis del corpus y de las encuestas...**”) las encuestas realizadas previamente pudimos corroborar que nuestra hipótesis de que Liniers apuntaba a un público con una competencia comunicativa (Hymes 1992) ampliamente desarrollada era acertada pero con algunas excepciones respecto a los conocimientos propios que deben tener (docente: **si hay excepciones, es mejor poner que la hipótesis se corrobora parcialmente, para no dar a entender lo que no se descubrió en el corpus**).

Aquí, la profesora/experta marca una inconsistencia entre los compromisos derivados de afirmar (1) que se ha comprobado que Liniers apunta a un público con una competencia comunicativa ampliamente desarrollada y (2) que existen excepciones en relación con los conocimientos propios y con la competencia comunicativa que esta audiencia debe tener para interpretar las historietas propuestas. En este punto, es necesario que la alumna retracte su compromiso de haber demostrado que Liniers, en efecto, apunta a un público coherente o bien retracte su compromiso de haber hallado excepciones a esta hipótesis que, en teoría, ha sido corroborada mediante un trabajo de campo con encuestas.

En este caso, el choque entre compromisos resulta de haber asumido demasiados simultáneamente. Así, Walton y Krabbe sostienen (1995:52):

A person confronted with clashing commitments is somehow trapped. Clearly he has taken on too many commitments. But he may have gotten into this situation by a natural course of events, without any spot on which to lay a finger and say: “That’s where you went wrong”. Also, he may be hard pressed for an assignment of priorities to his commitments that would allow him to disregard or retract some of them. In these respects he may be compared to a victim of Socratic *elenchus*, caught in the act of contradicting himself.

En la última versión del resumen, la docente marca, si no un choque, sí una inconsistencia entre lo que se asegura haber probado y lo que se añade como restricción al respecto. “El sujeto X se compromete con A, pero no siempre” o “A veces, X se compromete con A” parecería ser la ecuación inconsistente aquí. No obstante, quizás también lo que más llama la atención es que la alumna tampoco haga referencia a las excepciones en las que los lectores con poca competencia comunicativa pueden comprender el humor gráfico de Liniers.

Estos dos compromisos que chocan o generan inconsistencia (demostrar que Liniers apunta a un público competente vs. demostrar que este humorista no siempre

hace tal cosa), pueden conciliarse, en primer lugar, si ambos se unen mediante una relación de *prioridad*. Walton y Krabbe (1995) señalan que los compromisos en el diálogo pueden establecer tres tipos de relaciones entre sí: *implicación*, *especificación* y *prioridad*. En el caso de los resúmenes presentados, en especial en la última versión, la relación entre los compromisos que la alumna debería propiciar a fin de evitar inconsistencias sería una relación de *prioridad*. Este tipo de vínculos entre compromisos surge cuando se le da *prioridad* a un compromiso sobre otro. En términos de sanción: un compromiso se ubica en un conjunto de sanciones con una sanción más severa que los otros. Típicamente, esto ocurre cuando los compromisos tienden a entrar en conflicto, como en nuestro caso, en donde termina siendo más importante probar que Liniers, de hecho, apunta a un público comunicativamente competente. Más aun, puesto que esa hipótesis es la que se prioriza desde el título mismo del trabajo, es imperioso no dejar en segundo lugar el compromiso de probarla.

Sin embargo, sostienen Walton y Krabbe (1995:48), en un nivel muy general, priorizar un compromiso no significa, en sí mismo, que exista un conflicto entre dos compromisos. En nuestro caso, por ejemplo, en donde sí existe un conflicto, el mismo podría disuadirse si la alumna agregase que ha corroborado “parcialmente” su hipótesis de que Liniers, en sus historietas, apunta a lectores con amplia competencia comunicativa. Agregando el adverbio “parcialmente”, entonces, la introducción de *algunas excepciones* no mella el compromiso asumido al afirmar que Liniers, en líneas generales, destina sus historietas a gente competente.

En este sentido consideramos que, para pensar la propuesta de Walton y Krabbe (1995) en casos concretos, hay que enfocar tres puntos clave: (a) el tipo de diálogo en el que se efectúan los compromisos; (b) la naturaleza de las relaciones entre el sujeto y el objeto de compromiso y la naturaleza de las relaciones entre los compromisos que se asumen en ese diálogo; (c) y, finalmente, las fallas que pueden darse a la hora de satisfacer los compromisos que se asumen. Estos tres ejes ayudan a delinear lo que Walton y Krabbe (1995:31) denominan la “dinámica del compromiso”.

En los resúmenes propuestos, la *dinámica del compromiso* puede explicitarse recurriendo a esos tres puntos:

(1) En lo concerniente al *tipo de diálogo* que estamos abordando, éste puede caracterizarse como un diálogo didáctico de búsqueda de información entre experto (profesor) y lego (alumno).

(2) Con respecto a la *naturaleza de la relación entre el sujeto y el objeto de compromiso*, cabe señalar que la alumna, que ha llevado a cabo una investigación con trabajo de campo, está obligada a defender los resultados que adelanta en su resumen. En relación con la *naturaleza de la relación entre los compromisos asumidos*, consideramos que la alumna debería optar por priorizar el compromiso de demostrar que Liniers apunta a un público comunicativamente competente, puesto que esa es la apuesta fuerte de su trabajo. Asimismo, creemos que debería poner en un segundo plano la idea de que esta hipótesis se corrobora “parcialmente” a causa de varias excepciones.

(3) En lo que a la *satisfacción de los compromisos asumidos* se refiere, en la última versión, la alumna, si efectivamente desea satisfacer todos los compromisos que ha asumido, se ve en la obligación de priorizar unos sobre otros a fin de saldar posibles inconsistencias entre ellos.

Abordando estos tres puntos, desde nuestra perspectiva, puede captarse la “dinámica de los compromisos” en el diálogo. Hemos tomado un caso concreto de diálogo escrito a fin de demostrar, como afirma Krabbe (1999), que los perfiles de diálogo también pueden ser útiles para pensar la escritura de un modo dialógico y dialéctico. Aquí, hemos notado cómo en un texto tan breve como el *abstract* o resumen, cuyas pautas formales están más o menos establecidas, uno incurre en compromisos proposicionales que deben mantenerse, interrelacionarse y evaluarse a la luz de otros.

## 7. CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo pretendió mostrar cómo el enfoque (o parte del enfoque) de Walton y Krabbe (1995) puede aplicarse en casos concretos. De este modo, partimos de la idea de Krabbe (1999), quien postula que los tipos de diálogos delineados por Walton (1990) también pueden pensarse para analizar textos escritos. Esta visión dialógica de la escritura condice con nuestra propia concepción de la escritura como práctica social (Bazerman y Prior, 2004; Barton, Hamilton e Ivanic, 2005; Carlino, 2004, 2005, entre otros). Este punto es el que intentamos abordar en la tercera sección de este trabajo.

Por lo tanto, teniendo en cuenta estas consideraciones, hemos puesto nuestro eje en cinco versiones sucesivas de un resumen producido por una alumna ingresante a la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina) y en las sugerencias, comentarios y correcciones que le brinda su profesora.

En efecto, hemos caracterizado este intercambio alumna-docente como un diálogo de *búsqueda de información*, en general, y como un *diálogo didáctico*, en

particular. La situación inicial aquí se da entre una persona que ignora, el lego o estudiante, y un experto, el especialista o profesor. Así, la meta del diálogo es introducir al lego/estudiante en la comunidad de conocimientos de la que forma parte el experto/profesor. En el análisis de este diálogo, además, hemos considerado necesario enfatizar la naturaleza de la relación entre los compromisos que la alumna asume que, como vimos en este caso, en la última versión, necesita ser de *prioridad*. Finalmente, pudimos observar cómo los posibles choques o inconsistencias entre compromisos se disuaden si se sabe establecer una relación adecuada entre los mismos. En nuestro ejemplo, a fin de evitar choques e inconsistencias, la alumna debe priorizar un compromiso sobre otro.

En suma, nuestro trabajo ha intentado proveer un caso concreto para el análisis del rol que poseen los compromisos en los diálogos didácticos de búsqueda de información. Utilizando las categorías propuestas por el enfoque de Walton y Krabbe (1995), hemos explicado cuál debería ser la naturaleza y la relación entre los compromisos que dialógica y dialécticamente asume el escritor (la alumna) y pone a consideración de su lector (la docente). Este enfoque dialógico, finalmente, contribuye a sustentar la idea de que escritura y argumentación pueden abordarse y pensarse como prácticas sociales ligadas al contexto, como productos y constructos de la interacción, el debate y el intercambio de puntos de vista. Los compromisos, en estos casos, modelan las interacciones y se transforman en ejes fundamentales de lo que Walton y Krabbe (1995) denominan como razonamiento interpersonal.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- BANGERT-DROWNS, R.; HURLEY, M. y WILKISON, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis, *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. y IVANIC, R. (2005). *Situated Literacies. Reading and Writing in Contexts*. New York: Routledge.
- BAZERMAN, C. y PRIOR, P. (2004). *What Writing Does and How It Does It. An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- BILLIG, M. (1987). *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- CARLINO, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria, *Educere*, Año 8, Nro. 26, 321-327.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, P. (2006). La escritura en la investigación. En Catalina Wainerman, directora de la Serie Documentos de Trabajo n° 19, ISBN 987-98824-0-7, Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Disponible en Internet: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado> o en <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF>
- CARTER, M.; MILLER, C. y PENROSE, A. (1998). Effective Composition Instruction: What Does the Research Show? *Center for Communication in Science, Technology and Management*, Publication Series, N°3, April, North Carolina State University.
- EEMEREN VAN, F. y GROOTENDORST, R. (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussions*. Dordrecht: Foris Publications.
- EEMEREN VAN, F.; GROOTENDORST, R. y SNOECK, F. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HAMBLIN, C. L. (1970). *Fallacies*. London: Methuen.
- HOLQUIST, M. (2002). *Dialogism. Bakhtin and his World*. New York: Routledge.
- KRABBE, E. C. W. (1999). Profiles of dialogue. In J. Gerbrandy, M. Marx, M. de Rijke, & Y. Venema (Eds.), *JFAK. Essays dedicated to Johan van Benthem on the occasion of his 50th birthday, III*(pp.a•26–36). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- LANGER, J. y APPLEBEE, A. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English.
- LEITAO, S. (2000). The Potential of Argument in Knowledge Building, *Human Development*, Nro. 6, pp. 332-360.
- LEITAO, S. (2001). La dimensión epistémica de la argumentación. En E. Kronmüller y C. Cornejo (eds.) *Ciencias de la mente: aproximaciones desde Latinoamérica*. Santiago de Chile: JCSáez Editor.
- LORENZEN, P. (1960) LogikundAgon.En *Atti del XII CongressoInternazionale di Filosofia (Venezia, 12-18 Settembre 1958), IV: Logica, linguaggio e*

- comunicazione*. Florencia: Sansoni, pp. 187-94. Reimpreso en Lorenzen y Lorenz (1978), pp. 1-18.
- MARKOVÀ (1990) A Three-step Process as a Unit of Analysis in Dialogue. En I. Markovà y K. Foppa (eds.) *The dynamics of dialogue* (pp. 129-146). New York: Springer-Verlag.
- MAXWELL, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications,
- PATTON, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- SWALES, J. y FEAK, C. (2001). *Academic Writing for Graduate Students. Essential Tasks and Skills*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- WALTON, D. y KRABBE, E. K. (1995) *Commitment in Dialogue: Basic Concepts of Interpersonal Reasoning*. New York: State University of New York Press.
- WALTON, D. N. (1990). Profiles of Dialogue for Evaluating Arguments from Ignorance, *Argumentation* **13 (1)**, 53-71.
- WERTSCH, J. W. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.