



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**LOS PROCESOS ARGUMENTATIVOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO
DE LOS ESTUDIANTES DEL POSGRADO EN PEDAGOGIA EN LA UNAM**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
SUSANA RODRÍGUEZ CABAÑAS

TUTOR
DR MIGUEL ÁNGEL CAMPOS HERNÁNDEZ
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV
Facultad de Filosofía y Letras
DRA. ROSARIO LETICIA CORTES RÍOS
Facultad de Estudios Superiores Acatlán
DRA FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)
DRA. IRIS XÓCHITL GALICIA MOYEDA
Facultad de Estudios Superiores Iztacala



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

Al amor infinito a mi fuente divina, Mi Ser Superior:

Por la vida, el amor y el privilegio de haber finalizado este trabajo doctoral en mi Máxima Casa de Estudios, la UNAM. Gracias por estos conocimientos y experiencias, por todas las bendiciones.

A mis Padres:

A mi papá Roberto Rodríguez, por todo su apoyo y palabras de aliento.

A mi mamita Susana Cabañas, que regresaste a la luz eterna y ya no estuviste al final de este proyecto, pero estás en mi corazón, estás en mí, por ser la mejor madre para mí. Gracias por esta gran oportunidad de darme la vida y toda una disciplina, te amo eternamente.

A mi hermano Roberto y a Jorge:

Como evidencia de que todo sueño con perseverancia y tiempo se puede alcanzar.

A las mujeres de mi Árbol Transgeneracional:

Como un tributo a toda su grandeza con trabajo, amor y valor. Porque todo sacrificio tiene un reconocimiento y una recompensa. Gracias, gracias, gracias.

A Johan Gille, autor base de esta investigación:

Por todo el conocimiento y aprendizaje que me brindó con su teoría. Como un homenaje y continuidad con sus aportaciones al campo del saber. Para que este conocimiento pueda ayudar a todos aquellos interesados en este tema. Gracias.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Miguel Ángel Campos Hernández:

Por compartirme todo su conocimiento, paciencia, consejos y por la oportunidad de aprender a su lado. Por dejar huella permanente e invaluable en mí en mi formación. Por ser siempre mi ejemplo a seguir. Mil gracias, eternamente agradecida.

A mi Comité Tutor

A todos ustedes, mil gracias por haberme formado con grandes investigadores dentro del campo de la pedagogía. Siempre agradecida.

Mtra. Martha Corenstein Zaslav:

Por todo el apoyo y conocimiento para enriquecer este estudio. Por la gran oportunidad y consejos del ser y estar en todo momento. Mil gracias.

Dra. Rosario Leticia Cortés Ríos:

Por sus observaciones que me dieron pauta para concretar mi graduación.

Dra. Frida Díaz Barriga y Arceo

Por sus correcciones y observaciones siempre puntuales y precisas, eternamente agradecida. Por esas charlas tan enriquecedoras.

Dra. Iris Xóchitl Galicia Moyeda

Por sus precisiones y por enriquecer con sus sugerencias esta investigación.

A mis compañeros del posgrado en pedagogía:

Por su valioso apoyo, saber, consejos y por la gran experiencia que fue tomar seminario y formación con ustedes. Por el gran amor que compartimos por el campo de la pedagogía. Por tanta risa inolvidable. Gracias.

AL CONACYT:

Por su gran apoyo financiero que en todo momento brindó sostén a mi formación. Mil gracias.

A mí misma, a Suz:

Por no desfallecer en la enfermedad. Por la paciencia y la perseverancia, por las lágrimas, por el desánimo, por la desesperación, por la desesperanza, por los ratos de tanta soledad que me dieron la fuerza y el coraje para seguir adelante. Porque solo para impulsarse hasta lo más alto, se debe descender al mismo infierno, gracias por tantas horas de terapia, por tanto, amor, por la autocompasión. Contigo eternamente, lo conseguimos.

A mi Ponchito precioso:

Por todo tu amor, por ser mi niño hermoso fuente de la gran ternura que aprendí. Por ser incondicional. Gracias.

ÍNDICE

LOS PROCESOS ARGUMENTATIVOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DEL POSGRADO EN PEDAGOGÍA EN LA UNAM

Página

INTRODUCCIÓN

1

CAPÍTULO I

13

El contexto del Posgrado en Pedagogía como escenario para argumentar

1.1 La importancia de la argumentación dentro del escenario contextual de los estudios del posgrado en pedagogía

15

1.2 Antecedentes de los estudios de posgrado a nivel internacional

20

1.3 Panorama y desarrollo del posgrado en México

24

1.4 La historia de los posgrados en la UNAM

25

1.5 Contexto y estudiantes del programa de posgrado en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

33

CAPITULO II

La argumentación oral y el proceso de formación

41

2.1 Sobre los conceptos de argumento y argumentación

43

2.2 Los movimientos argumentativos (MA) de Johan Gille (2001)

59

2.3 El proceso cognitivo y la formación: sustento de la argumentación

64

CAPITULO III	72
Diseño metodológico: El análisis de los procesos argumentativos desde la etnografía	
3.1 La perspectiva etnográfica en el estudio de la argumentación oral	74
3.2 Procedimiento para recuperar el referente empírico	76
3.3 Diseño y aplicación de instrumentos	78
3.4 Sistematización de los resultados	88
CAPITULO IV	
La importancia de la argumentación oral para la construcción del conocimiento: Análisis e interpretación de resultados	90
4.1 Los Movimientos y Recursos argumentativos como parte de la estructura argumentativa al interior de las conversaciones de los estudiantes	91
4.2 Las características de las conversaciones: Resultados del análisis de las construcciones argumentativas	109
4.3 Tipos de construcción argumentativa: Ejemplos ilustrativos analizados desde el modelo propuesto por Johan Gille	130
4.4 Discusión teórica: El papel de la construcción argumentativa	137
CONCLUSIONES	155
BIBLIOGRAFÍA	168
<u>LISTADO DE ANEXOS</u>	
No. 1 Tabla de siglas y siglemas que aparecen en el estudio	179
No. 2 Mapa de localización del estudio, FFy L, Programa de Maestría y Doctorado	180
No.3 Diagrama del contexto áulico FFyL, UNAM	182
No.4 Tablas de caracterización de los actores 2012/2-2013/1	183

No.5 Adaptación y simbología del Código de transcripción Gail Jefferson propuesto por Bassi Follari (2015)	186
No. 6 Diseño de grilla analítica de transcripción, Representación gráfica de análisis, Prevalencia de Movimiento Argumentativo (MA) Recursos argumentativos (RA) en la conversación	196
No. 7 Ejemplo de transcripción en grilla analítica CONV 06/01:1-39	198
No.7A Ejemplo Representación gráfica de análisis CONV 06/01:1-39	205
No. 7B Movimiento argumento prevaleciente en la tira	208
No. 7C Recurso argumentativo recurrente CONV 06/01: 1-39	208
No. 8 Tablas y gráficas de conteo resumen de Movimientos Argumentativos (MA)	209
No.9 Análisis de CONV 06 y RA empleados	241
No. 10 Tablas y gráficas de análisis de conversaciones y Recursos argumentativos empleados	247
No. 11 Concentrado general y gráficas de MA de todas las conversaciones Concentrado general y gráficas del análisis de los Recursos Argumentativos de todas las conversaciones	279
No. 12 CARPETA DIGITAL DE MATERIAL DE REFERENTE EMPIRICO ANALIZADO	283

En Página web:

<https://drive.google.com/drive/folders/1rSRBMNysctJfLmqfhhAWZnTi6cVzcrx?usp=sharing>

INTRODUCCIÓN

*Los límites de mi lenguaje,
son los límites de mi mente.*

Ludwig Wittgenstein

Los seres humanos utilizamos el lenguaje y la comunicación para poder interactuar con los demás y se recurre al proceso de argumentación para sustentar, tomar una postura, defender, dar a conocer nuestras ideas y pensamientos, como sucede dentro del proceso enseñanza aprendizaje en un escenario particular de construcción de conocimiento como lo es el aula, específicamente en las sesiones de los seminarios que se imparten en el posgrado en pedagogía en el contexto de Ciudad Universitaria, en la UNAM.

Como parte del trabajo académico que se realiza al interior de dichos seminarios, los estudiantes presentan una serie de interacciones dinámicas que van a conformar un conjunto de procesos de interacción que consolidarán una construcción de conocimientos, basados a su vez, en un proceso de análisis y reflexión por medio de los intercambios dialogales de apropiación y la permuta constante de ideas y subjetividades en forma dinámica, enriquecidas a su vez, con sus experiencias personales y lecturas particulares de la realidad, constituyendo así, su proceso de formación personal y particular, donde toman relevancia y particularidad, los procesos argumentativos que se generan dentro de este contexto académico.

Es así, como surge el diseño de la presente investigación cualitativa llamada **Los procesos argumentativos en la construcción del conocimiento de los estudiantes del Posgrado en Pedagogía en la UNAM**, misma que antes de cumplir como un requisito institucional, pretende brindar una aportación al campo de conocimiento de la pedagogía, al rescatar y considerar la importancia que tiene para los estudiantes el proceso de argumentar desde la construcción dialogal, esto es, hacer la presentación de sus aportaciones por medio de las ideas, desde un sustento claro y preciso del conocimiento, tomando una postura con respecto al

mismo, ya sea a favor o en contra, y poder dialogar dentro de una conversación sobre las razones por las cuales se tiene dicha perspectiva en la forma de pensar, como resultado de todo un proceso cognitivo realizado por medio del análisis, comprensión y reflexión de la información presentada, dando en consecuencia, la aportación particular, que permita establecer a su vez, nuevas pautas de análisis y reflexión sobre el tema a presentado y de esta manera generar nuevas pautas de conocimiento, particularmente dentro del campo de la pedagogía.

Fue así, que la primera decisión que se tomó para realizar la presente investigación, fue realizar el estado del arte sobre las investigaciones previas ya realizadas en torno a la argumentación oral para identificar a los diferentes autores que han indagado y escrito en torno a este tema, sus aportaciones teóricas y metodológicas, de acuerdo a los diferentes contextos estudiados, para posteriormente delimitar particularmente aquellas que proporcionan aspectos relevantes y aplicables dentro del campo de la pedagogía.

De igual forma, se consideró, reflexionó y seleccionó, en torno al modelo teórico con el cual convendría trabajar el objeto de estudio, desde una perspectiva pedagógica y epistemológica sólida y específica dentro del campo educativo, que tuviera como antecedente la investigación realizada por el autor consultado en referencia, donde se presentara la aplicación del modelo teórico propuesto como punto clave, con la presentación de sus aportaciones y resultados para de esta manera hacer el análisis propio y particular de la presente investigación.

Con este antecedente y panorama que brinda el estado del arte con respecto a los estudios de argumentación oral previos, se decidió considerar como autor base a Johan Gille (2001) por presentar un modelo argumentativo de intercambio dialogal basado en la *conversación cara a cara*, donde el fin del intercambio dialogal no es generar una lucha o controversia, sino en todo momento *es llegar a un acuerdo*, que es o que siempre se persigue al momento de construir un conocimiento dentro del contexto académico. Para ello, el autor brinda la propuesta de presentar al proceso de argumentar con una serie de pasos continuos que pueden ser secuenciales y no

secuenciales que en una articulación dinámica establecen una **conversación**, mismos que llamó **Movimientos argumentativos** y que permiten identificar una toma de postura en dicho intercambio dialogal.

La perspectiva teórica de Gille (2001), permite en nuestro campo de conocimiento que es la pedagogía, vislumbrar y analizar la importancia de los intercambios dialogales dentro del contexto áulico, donde se intercambia una forma de pensar basada en los conocimientos previos de los estudiantes, para la adquisición de nuevas perspectivas dentro del trabajo grupal que, como parte de la construcción del conocimiento se comentan y discuten para llegar al establecimiento de acuerdos en torno al tema o los temas que se estén revisando.

Y desde esta postura, se consideró la propuesta del autor *ad hoc* para el análisis de las conversaciones a realizar, ya que, rescata la importancia que tiene la participación de las personas dentro del proceso dinámico de la conversación, que es lo que se persigue como parte del trabajo académico en los seminarios del posgrado en pedagogía con un fin formativo y constructivo por medio de la discusión, teniendo una perspectiva particular y propia con respecto a la disertación o el desacuerdo. En este sentido, se puntualiza que dicha disertación no busca generar un conflicto basado en el desacuerdo, ya que no se trata de “**con – vencer**” al otro desde el punto de vista o la perspectiva del poder, sino más bien, el recuperar la importancia de la conversación a favor de la construcción de un conocimiento, la fuerza del intercambio dialogal y el análisis particular de un tema logrando así una reflexión grupal, misma que permite el trabajo áulico académico en conjunto, donde este trabajo recupera el análisis, la comprensión y el compartir las diferentes experiencias de aprendizaje que se generan por medio de las diferentes actividades académicas de investigación realizadas al interior del seminario especializado de investigación que los estudiantes cursan como parte del programa.

La segunda decisión, fue la selección del grupo de informantes que proporcionarían el referente empírico de análisis, mismos que tendrían que estar inscritos en un seminario de investigación que se caracterizara por la participación oral constante del grupo, por lo que se tomó en cuenta la recomendación otorgada de los mismos estudiantes del programa, donde comentaron que este seminario particular

especializado en investigación contaba con una participación e interés constante por parte de los estudiantes e incluso que podría ser importante el número de asistentes del mismo.

Como parte de dichas referencias también se mencionó además de la existencia de un trabajo dinámico en clase por medio de la participación continua, que se presentaba la revisión constante de lecturas para formar el perfil de los estudiantes como investigadores, material bibliográfico con perspectiva metodológica, presentaciones por parte de los estudiantes sobre autores o sus avances con respecto a su propia investigación y sobre todo la riqueza de los intercambios dialogales como parte del trabajo en clase y los beneficios en aportación que desde sus diferentes ópticas obtenían en sus trabajos de investigación al cursarlo y que sería un aspecto importante para recuperar el material de análisis para este trabajo. Lo anterior fue un punto clave para su selección además de considerar solicitar los permisos correspondientes de acceso por parte de la profesora, así como de los estudiantes inscritos al grupo.

También se aceptó y consideró el reto de trabajar con un grupo numeroso, ya que, por los beneficios obtenidos en sus trabajos de investigación a nivel teórico y práctico, contaba con alta demanda entre los estudiantes, sobre todo por la clarificación de conceptos por medio de la explicación obtenida en las sesiones, las particularidades del diseño de una investigación con enfoque cualitativo, y la riqueza de las aportaciones de aquellos estudiantes que ya contaban con experiencias previas realizando otras investigaciones.

. Posteriormente, se solicitó el acceso a grupo y se gestionó la viabilidad del estudio, como punto clave para permitir el acceso a poder realizar las grabaciones de las sesiones y la toma de notas para la recuperación del dato empírico a analizar y posteriormente sistematizar y categorizar.

Con este antecedente, se presentan con detalle los resultados, del estudio de la argumentación oral en los estudiantes del posgrado en pedagogía recuperando el procedimiento de comprensión, análisis y diseño teórico metodológico desde el modelo de Johan Gille (2001) para tener mayor claridad sobre la forma en cómo argumentan los estudiantes, la prevalencia de los movimientos argumentativos y su

vínculo con el proceso formativo en la construcción de conocimientos a partir del intercambio dialogal, dentro del contexto naturalista de un Seminario Especializado en Metodología de la Investigación en la Facultad de Filosofía y Letras en la UNAM.

Problema empírico

Durante la realización del trabajo de investigación precedente que realicé para obtener el grado de Maestría, diseñé una propuesta de producción escrita a partir del texto argumentativo para la difusión del conocimiento que se produce en las investigaciones del posgrado, donde surge como parte de los temas pendientes a investigar, la necesidad de presentar un estudio sobre la argumentación oral y su vínculo con la formación como eje medular en la construcción y difusión del conocimiento, donde una idea adecuadamente construida y sustentada da cuentas de todo un proceso de pensamiento. Se argumenta para sustentar o defender una idea, un adecuado proceso de argumentación oral tiene como antecedente una adecuada organización del pensamiento y esto es pieza clave en la construcción del conocimiento dentro del campo de la pedagogía.

La revisión bibliográfica sobre la argumentación, arrojó que la argumentación oral generalmente es un tema abordado como objeto de estudio dentro del campo de la investigación del Derecho, debido a que forma parte de las prácticas discursivas particulares de este ámbito académico, laboral y profesional, donde la finalidad principal es hacer prevalecer un argumento a partir de sus evidencias sustentables intrínsecas en la refutación, para “con- vencer” a un jurado que dará una sentencia como resultado de una deliberación correspondiente.

Este fue otro antecedente que permitió seleccionar, recuperar y considerar los planteamientos propuestos por el autor Johan Gilles (2001) donde presenta el diálogo como concepto primordial a considerar, dentro de un contexto espontáneo o natural, situación que se presentaba dentro del contexto del Seminario de Metodología Especializado, donde la construcción de los movimientos argumentativos que se dan por medio de las interacciones dialogadas de los estudiantes son fundamentales en su proceso de formación, enseñanza y aprendizaje. El rescatar la importancia de la construcción y la difusión del

conocimiento como parte del trabajo académico natural fue fundamental para este trabajo de investigación, sin presentar una serie de conversaciones previamente formuladas o sugeridas, ya que tenían que reflejar el trabajo de una realidad contextual académica, para poder establecer el vínculo con el perfil formativo de egreso que plantea el Programa del posgrado en pedagogía (Cf. *Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía*, UNAM, 1999) donde el estudiante dará cuenta por medio de la argumentación de los conocimientos obtenidos, tanto en espacios académicos específicos como en su trabajo de tesis a sustentar, donde se podrá dar cuenta de dicha formación, enriqueciendo el conocimiento por medio del diálogo y el intercambio de experiencias y el dominio de los conceptos teóricos que brinda la teoría para hacer la lectura e interpretación de la realidad.

La argumentación, por lo tanto, se define que es un proceso propio del ser humano, mismo que se desarrolla lingüísticamente como parte del contexto cultural (Geertz, 2005). Este proceso es entendido como una red, malla o entramado donde los significados de un acto de comunicación, objetivos y subjetivos, entre los procesos mentales que crean los significados (la cultura al interior de la mente) y su medio ambiente o el contexto significativo (ambiente cultural exterior de la mente, se convierte en significativo para la cultura interior). En otras palabras, la cultura es la red o trama de sentidos con los que damos y proporcionamos significados a los fenómenos o eventos en la vida cotidiana.

Se recupera, como se ha mencionado anteriormente trabajo previo que se realizó con respecto al texto argumentativo para darle esta investigación como su complemento donde se presenta la importancia que tiene el discurso argumentativo oral, como parte vital de los estudios de posgrado al presentar los resultados de los trabajos de investigación y de esta manera poder nutrir el campo de conocimiento de la pedagogía y de las áreas afines a ésta, participando así en la consolidación de otros campos de conocimiento y disciplinas afines, ya que los procesos cognitivos dan pauta a la estructura del pensamiento, mismo que a su vez, se materializa por medio del discurso oral, que tiene íntima conexión con el proceso de formación de los estudiantes. De esta forma, es por medio del discurso que se expone la organización lógico conceptual de las ideas de lo simple a lo complejo y

viceversa dentro del contexto del conocimiento científico que se construye a partir del trabajo de interacción que brinda el espacio áulico de conocimiento.

En este sentido, es de vital importancia y trascendencia el argumentar dentro del contexto del posgrado, ya que al argumentar se exponen las razones que sustentan, apoyan, desaprueban o refutan una postura con respecto a las investigaciones que al interior del programa se realizan y que culminarán, como ya se mencionó, con el trabajo de tesis final, consolidando así el proceso de formación del estudiante al interior del programa, mismo que tendrá que sustentar ante un jurado como parte de los requisitos institucionales con una presentación de examen de grado, proyectando a su vez el enriquecimiento del campo de conocimiento de la pedagogía por medio de las aportaciones al mismo con los hallazgos obtenidos dando pauta a la apertura de nuevas líneas de investigación, mismas que podrán tener una difusión más amplia por medio del uso de los recursos argumentativos que proporcionan una mayor construcción y solidez al discurso oral consolidando una postura propia y particular como lo son la explicación, la aclaración, los ejemplos y las analogías para lograr un acuerdo que dan apertura al diálogo y la discusión del tema o los temas que se presentan.

Se reitera la importancia de los puntos anteriores por su trascendencia en la construcción del discurso oral de los estudiantes de posgrado, sobre todo al momento de hacer la presentación de sus trabajos de investigación, donde el argumento sustenta el intercambio dialogal en la construcción del conocimiento, mismo que da pauta al proceso dialogal dentro de su discusión para consolidar el acuerdo, permitiendo así el intercambio de subjetividades al interior de ese diálogo. Por otro lado, como parte del cúmulo de experiencias y prácticas que he adquirido dentro del ejercicio profesional dentro del campo de la pedagogía, considero de vital importancia la construcción del discurso que se genera al interior del trabajo académico del posgrado, y recupero el concepto que varios autores señalan al mencionar que ***todo discurso es de carácter social*** (Calsamiglia y Tusón, 2007; Campos, 2005; Van Dijk, 1991) ya que por medio del análisis de una conversación se puede identificar la estructura argumentativa que el enunciador construye, al mismo tiempo que, hace evidente la organización del pensamiento que posee en

estrecho vínculo al proceso de formación que adquiere, su dominio conceptual y la lectura de la realidad desde la cual hace la construcción de ese discurso.

Con este antecedente como base medular, la propuesta sobre la investigación de los movimientos argumentativos de Gille (2001) permite analizar el nivel argumentativo del estudiante, ya que permite evidenciar el vínculo estrecho que se construye a partir de la exposición de sus ideas, a manera de puente, con el proceso de formación, permitiendo así, por un lado, hacer evidente la coherencia expositiva del discurso dentro del contexto social (Campos y Gaspar,2004), a partir de un orden lógico y sistematizado de la organización del pensamiento, y por el otro se establece, por medio del diálogo la construcción y apropiación del contenido, al transformar el intercambio de información en conocimiento compartido de manera individual a un plano grupal (Ferry, 1990,1993; Honoré, 1990), que puede ser interiorizado por cada uno de los participantes y es evidente cuando enuncia su opinión personal en un contexto particular, dinámico y dialogal (Gille, 2001; Herrera y Rodríguez, 2008), por medio del estudio de las unidades de sentido que en conjunto forman una conversación (Calsamiglia y Tusón,2007; Van Dijk, 1980:1991) con el fin de tomar una postura personal, que puede ser a favor o en contra, pero siempre haciendo alusión a un proceso de formación, por medio de los argumentos presentados (Honoré, 1980).

Estado del arte

Hasta el momento, existen trabajos de argumentación particularmente, para otras áreas o disciplinas como el Derecho y el área de la Comunicación, por lo que son escasos los trabajos que recuperan el estudio de la argumentación dentro del campo específico de la pedagogía, donde generalmente las contribuciones se han hecho al estudiar el discurso de niños pertenecientes al nivel Primaria (Candela, 1999; Cinta, 2001, Hawayec, 1999) y en el nivel Medio Superior y Superior (Arca y López, 2008; Cademartori y Parra, 2004; Campos y Gaspar, 2008; Cardenas, 1999; Ciapuscio, 1997; Escudero, 2006; Herrera y Rodríguez, 2008; Hirsch, 1989; Martínez,2001; Pérez y Barrios, 2004; Pons, 2006; Prian, 2007; Rangel, 2007;

Sánchez de Ramírez y Álvarez, 2001; Sule,2009; Vargas, 2002; Villa y Poblete, 2004; Weston, 2004; Yumar, 1999).

En el nivel posgrado, hasta el momento, no se han encontrado referencias, en cuanto a estudios previos, situación que permite hacer una aportación al estudio de la argumentación al generar líneas de investigación pertinentes que desencadenen el interés y la reflexión sobre este tema, en sus diferentes dimensiones y posturas teórico metodológicas, así como las coyunturas que se gestan con el aspecto formativo de los estudiantes del posgrado en pedagogía y de otro contexto que se requiera.

Con este panorama en revisión de literatura como antecedente, se presenta el análisis y el resultado de la presente investigación con la siguiente estructura articulada en cuatro capítulos:

El **Capítulo I** presenta el escenario de acción y articulación del objeto de estudio, el contexto del trabajo académico de un Seminario Especializado en Metodología del Programa del posgrado en pedagogía, en específico dentro de la Facultad de Filosofía y Letras en la UNAM.

Así, se analizan los movimientos argumentativos que presentan los estudiantes del posgrado en pedagogía como contexto particular en un sentido dinámico y dialogal (Gille, 2001; Herrera y Rodríguez, 2008; Martínez, 2001), por medio del estudio de las unidades de sentido que en conjunto forman una conversación (Calsamiglia, 2007; Van Dijk, 1980; 1991) con el fin de tomar una postura personal, al hacer alusión a un proceso de formación. (Honoré, 1990, Ferry, 1990).

El **Capítulo II** presenta el marco teórico conceptual donde el eje articulador es la propuesta sobre la investigación de los Movimientos Argumentativos (MA) de Johan Gille (2001) permite analizar el vínculo estrecho que se construye, a manera de puente, con el proceso de formación, ya que por un lado se hace evidente la coherencia expositiva del discurso, al dar cuenta de la construcción del conocimiento dentro del contexto social, a partir de un orden lógico y sistematizado de la organización del pensamiento, y por el otro, se establece por medio del diálogo la construcción y apropiación del contenido al transformar el intercambio de

información en conocimiento compartido de manera individual y grupal (Ferry, 1990) que puede ser interiorizado por cada uno de los participantes y es evidente cuando enuncia su opinión personal.

En el **Capítulo III** se da cuenta del diseño metodológico que direccionó la investigación partiendo del enfoque cualitativo a partir del paradigma interpretativo (Erickson, 1989), por recuperar elementos de análisis empíricos desde una perspectiva etnográfica (Geertz, 2005; Goetz y LeCompte, 1988; Woods, 1998) en el ámbito sociolingüístico de la comunicación (Hymes, 1972; Moreno, 1998; Scardamalia y Bereiter, 2006; Saville- Troiker, 2005). Se parte del planteamiento que presenta Hymes (1972) cuando menciona que, en cada comunidad de habla, se establecen intercambios lingüísticos particulares que le corresponden estrategias comunicativas propias.

De esta forma el referente empírico de análisis se conformó en **16 sesiones** del Seminario cada una de **3 horas** de duración, dando un total de **48 horas de grabación**, se sistematizaron dentro de una **grilla analítica** propuesta como parte del estudio (**VER CARPETA DIGITAL Y ANEXOS**), distribuidas en unidades de sentido dando como resultado el siguiente referente empírico que sustenta este estudio.

Preguntas de investigación:

- ◆ *¿Cuáles son los MA que prevalecen en las conversaciones que construyen cada uno de los estudiantes de un seminario especializado del Posgrado en Pedagogía como parte de su proceso de formación?*
- ◆ *¿Cuáles son los recursos argumentativos que permiten y facilitan la construcción de una conversación?*
- ◆ *¿Cuál es la finalidad primordial de los intercambios dialogales en la conversación como parte del trabajo establecido como parte del seminario de metodología dentro del aula?*

OBJETIVOS GENERALES:

- Analizar el proceso de construcción de los movimientos argumentativos empleados por los estudiantes a partir de las prácticas discursivas académicas de formación en el contexto del posgrado en pedagogía.
- Distinguir los diferentes métodos y estrategias que utilizan los estudiantes para la construcción de sus argumentos y contraargumentos en el trabajo académico de un Seminario Especializado.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Identificar los diferentes tipos de movimientos argumentativos que construyen los estudiantes en las actividades académicas del Programa con respecto al uso de su red conceptual.

SUPUESTOS HIPOTÉTICO:

- ◆ Al identificar los movimientos argumentativos que prevalecen en las conversaciones de los estudiantes de un seminario especializado, se podrá contar con el referente que permita analizar la construcción de los argumentos lógicos y razonamientos críticos que, favorecen el proceso de formación por medio del intercambio de conocimientos generados en el contexto académico del posgrado en pedagogía.
- ◆ El proceso de formación de los estudiantes del posgrado en pedagogía, requiere de la toma de posturas o movimientos argumentativos, por medio del intercambio dialogal de las conversaciones para la construcción de conocimientos en torno a la investigación para llegar a acuerdos, mismas que son sustentadas en proposiciones y razonamientos críticos dentro del trabajo académico que se presentan en el Seminario de investigación como contexto particular.

El **Capítulo IV** presenta los resultados del análisis realizado en las conversaciones, presentando ejemplos ilustrativos como sustento medular, permitiendo así dar respuesta a las preguntas de investigación que dieron cauce a este estudio, de igual forma, se presenta la discusión teórica desde el modelo argumentativo propuesto por el autor, lo que permite brindar una mejor comprensión a los resultados obtenidos. Se presenta el análisis e interpretación de los resultados, donde las unidades de sentido de cada una de las conversaciones fueron decisivas en la saturación del dato para el establecimiento de una tipología en cuanto a la construcción de la estructura argumentativa de los estudiantes, y se enuncia, de qué manera esta contribuye en la construcción del conocimiento dentro del escenario del posgrado en pedagogía donde se adquiere un proceso de formación por medio de la investigación, donde los procesos argumentativos cobran relevancia en la construcción del conocimiento, el trabajo académico y la difusión del mismo.

Finalmente, las **Conclusiones** presentan los aportes y alcances del estudio, así como las líneas que quedan pendientes y que dan pauta para proponer y enriquecer con investigaciones futuras, con el presente estudio.

Categorías teóricas

- Movimientos argumentativos
- Recursos argumentativos
- Proceso de formación
- Conversación
- Intercambio dialogal
- Contexto académico
- Posgrado

Capítulo I

El contexto del posgrado en pedagogía como escenario para argumentar

- 1.1 La importancia de la argumentación dentro del escenario contextual de los estudios del posgrado en pedagogía**
- 1.2 Antecedentes de los estudios de posgrado a nivel internacional**
- 1.3 Panorama y desarrollo del posgrado en México**
- 1.4 La historia de los posgrados en la UNAM**
- 1.5 Contexto de los estudiantes del Programa de posgrado en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM**

Presentación

En las argumentaciones utilizamos las palabras en lugar de las cosas, porque no podemos disponer de las cosas mismas.

ARISTÓTELES

El presente capítulo presenta la importancia que tiene el conocimiento y el uso de la argumentación oral como parte de los procesos formativos que adquiere el estudiante del posgrado en pedagogía, donde se hace necesario ubicar las características del contexto dentro del cual, se mueve como objeto de estudio para darle especificidad en sus características de construcción.

La importancia de presentar las particularidades de estos contextos, intrínseco y extrínseco, dentro del cual se ubica y construye la argumentación oral que forma parte del trabajo académico que se imparte al interior del programa de la Maestría y el Doctorado en pedagogía impartido en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, proporciona los puntos de claridad y referencia del escenario de esta investigación.

En este sentido se presenta este trabajo de investigación, dentro del marco de la globalización y la influencia del proyecto neoliberal que determinan las políticas educativas e institucionales que influyen al Programa de posgrado en pedagogía y sus actores. Desde este panorama, al presentar una visión desde una perspectiva general a una particular, como escenario extrínseco se ubica en el marco de las políticas neoliberales, dentro del fenómeno de la globalización, lo que hace necesario comprender el fuerte impacto que ejerce dentro del ámbito educativo, particularmente, en la educación superior, donde se incluyen los niveles de pregrado y posgrado. Este último va a presentar una serie de facetas que, como parte de un devenir histórico se ha transformado paulatinamente desde su creación hasta el día de hoy, al buscar su consolidación como parte del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) como un Programa de Posgrado de Excelencia ante el Conacyt en un contexto intrínseco, mismo que se identifica al interior de la institución.

1.1 La importancia de la argumentación dentro del escenario contextual de los estudios del posgrado en pedagogía

El estudio de los procesos de construcción argumentativos debe de contar como referencia con un escenario de desarrollo, ya que la argumentación funge como una práctica social del lenguaje, donde adquiere un carácter disciplinar ya que forma parte de un discurso académico que contribuye y participa en el proceso formativo del estudiante. Este proceso va direccionado fundamentalmente a fortalecer su formación previa donde adquirió una forma de argumentación particular misma que se irá modificando en la medida que vaya adquiriendo y construyendo nuevos conocimientos, como parte de su estancia en el programa, al interactuar por medio del intercambio dialogal inscrito en la conversación dentro de un escenario natural mismo que se recupera y presenta en los planteamientos que menciona el modelo argumentativo de Johan Gille (2001).

De esta forma, el intercambio de ideas dentro del escenario académico del posgrado viene a darle una connotación específica y particular al discurso oral, por medio del uso del lenguaje oral como parte de una comunidad científica que, permite la presentación por medio de la exposición de los trabajos que se han realizado dentro del campo de la investigación ya concluidos y que se recuperan por medio de su lectura previa, así como el mostrar los avances con respecto a los diferentes trabajos de investigación que cada uno de los estudiantes realiza como parte del trabajo académico que se realizan al interior del seminario, como evidencia de la adquisición de la teoría y los consejos de aplicación de la experiencia en la práctica con base en la metodología científica a seguir de acuerdo al objeto de estudio a trabajar. .

Por lo tanto, los fines de la argumentación para un estudiante de posgrado se encuentra en que tenga claridad para presentar y respaldar sus puntos de vista, ubicar el contexto dentro del cual presenta sus ideas, los motivos que le llevan a la selección y respaldo de las mismas, así como el análisis y la reflexión de contexto dialogal con el cual interactúa (Cassany, 1994; Catrileo, 2016), ya que dependiendo

el contexto y de esta claridad de ideas, es la construcción argumentativa que va a presentar, ya que como todo proceso, se debe recurrir a la adecuación del mismo, para tener una exposición clara y precisa de la idea que se desea compartir para que el otro, el que escucha, pueda llegar a la comprensión de la idea y de esa manera propiciar el sentido dinámico de la conversación.

Así, en la medida que el estudiante transita por el programa de Maestría y Doctorado en pedagogía adquiere los nuevos elementos conceptuales que respaldan su discurso, sustentado en el análisis y reflexión, mismos que le permiten tomar una postura y a su vez, poder establecer un intercambio de ideas por medio del dialogo y la negociación que enriquecen su forma de pensar, sobre la lectura particular de su realidad, modificando así, los procesos cognitivos personales que no solo se verán reflejados dentro de la tesis recepcional con la cual obtendrá el grado académico sino que se pondrán en ejercicio como parte de su práctica profesional (Hyland,2012) enriqueciendo así otros campos de conocimiento y de esa manera consolidar el perfil formativo que se presentó al inscribirse dentro del programa.

El papel de los estudios de posgrado y su vínculo con la sociedad, se viene a presentar en el sentido que estos últimos, contribuyen con la generación de conocimientos que atienden las demandas y transformaciones que solicita y requiere la sociedad dentro del campo socio económico político actual. Este nivel académico, en consecuencia, recibe un fuerte impacto en cuanto a la conformación curricular, donde la argumentación es de orden prioritario en función del logro de aprendizajes adquiridos sobre los temas estudiados y la difusión de los mismos, al dar a conocer los resultados de la investigación realizada dentro del programa. De igual forma, la aplicación del programa de formación, impregna y transforma la ideología particular de los estudiantes, al comprender la inserción e impacto de las políticas neoliberales y del fenómeno de la globalización, como parte de las políticas extrínsecas que repercuten al ámbito universitario.

Al respecto, Riquelme (2003: 27) explica que *“el concepto de globalización procura dar cuenta de la novedad de un capitalismo que ha extendido sus límites hasta los confines del planeta, envolviéndolo en la lógica de los mercados y las redes de*

información y la idea de la postmodernidad pretende expresar el estilo cultural correspondiente a esa realidad global”.

La globalización, como fenómeno sociopolítico ha provocado una serie de cambios en la economía al tratar de establecer por medio de las empresas transnacionales una ideología homogénea en cuanto al desarrollo económico de las mismas y por otro lado se ha presentado una heterogeneidad en los países y regiones del mundo, donde el aspecto educativo ha considerado dichas políticas, al insertarlas dentro del diseño curricular de los Planes y Programas que ofertan las Instituciones de Educación Superior (IES) el desarrollo científico y las nuevas tecnologías para lograr la inserción pronta de los egresados dentro de un mercado laboral.

En este sentido, la educación superior ha cobrado una importancia creciente en los diversos ámbitos que tienen impacto en la sociedad, como lo es principalmente el académico, por recibir la influencia de los tratados de libre comercio, la liberación de mercados de servicios y concretamente la inversión privada, que ha visto en el ámbito educativo un espacio idóneo para el desarrollo mercantil.

A su vez, las IES van a tener como espacio de acción a la universidad (Casanova, 2006), donde el conocimiento impartido es legitimado, por medio de la certificación, logrando así, una validez oficial ante el Estado y la sociedad circundante. La educación que se imparte en las IES tiene un fuerte impacto en el aspecto económico, político y social de un país, al determinar los modelos de formación que responden a las necesidades futuras del mismo. Como parte de esta prolongación y complemento se ubican los estudios de posgrado, donde el eje de movilidad se localiza en la formación que los egresados adquieren con respecto a la investigación, como lo señala y marca el plan y el programa de estudios a cursar. . La participación de los organismos internacionales vinculados al ámbito de la educación como el Banco Mundial (BM), la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) presentan una serie de recomendaciones y lineamientos que influyen el panorama general del posgrado en su desarrollo dentro del contexto de la globalización en América Latina.

La liberalización de la educación, en general, y los tratados de libre comercio, en particular, están contribuyendo a un cambio de trascendencia tanto en la concepción de la educación como en la gestión de sus servicios educativos. En cuanto a la concepción, se privilegia la dimensión relacionada con el desarrollo de la competitividad social y las competencias laborales de los individuos (Agudín, 2006) descuidándose las otras dimensiones de la educación, como las relacionadas con la convivencia humana digna, la apropiación de la riqueza acumulada por la humanidad, el desarrollo de la propia identidad, el ejercicio responsable de la ciudadanía, etc.

En cuanto a la gestión, se privilegia la inversión privada, se promueve el retiro del Estado y, en general, se convierte el servicio educativo en una mercancía sujeta a los requerimientos y vaivenes del mercado, de ahí su comercialización. Y, así, de servicio público generalmente gratuito y orientado según las necesidades y requerimientos nacionales como la educación, se convierte en mercancía y en un campo propicio para la inversión privada y la competencia.

Las consecuencias inmediatas que para la educación se están derivando de los TLC y otras formas de liberalización del comercio de servicios son muchas y de diverso signo: por un lado, la oferta educativa se amplía y diversifica gracias al aporte privado, la inversión pública se racionaliza, se introducen estándares de calidad internacionales, se difunde la cultura de la acreditación, se facilita el reconocimiento de los títulos y grados locales en el extranjero y de los extranjeros en el país, se promueve la capacitación para desenvolverse en contextos multinacionales, etc., y, por otro, la concepción de la educación se unidimensionaliza, los servicios educativos se mercantilizan, la calidad no mejora significativamente, se pone en riesgo la pertinencia de la educación en relación con el desarrollo nacional, la educación se divorcia de la cultura local, se privilegia la inversión en servicios educativos de bajo costo y reducida envergadura, se descuida el cultivo de las ciencias básicas y de las ingenierías duras, se organiza la oferta en función de la demanda social de estudios y no de la demanda laboral, se produce una sobreabundancia de profesionales que luego encuentran serias dificultades para ubicarse en el mercado del trabajo, entre otras situaciones.

Las negociaciones de los tratados suelen desarrollarse a través de mecanismos deficientes en cuanto a transparencia y control ciudadano. Se advierte especialmente la ausencia en las negociaciones de parte de la administración educativa y de expertos en el área, mismos que proporcionan los estudios de posgrado.

Frente al fenómeno de la globalización (Riquelme,2003), se presenta concretamente la liberalización de los servicios educativos, no se trata, por tanto, de llegar al extremo, de presentar solamente la parte negativa en cuanto a la influencia de estas políticas educativas en cuanto a su cobertura, calidad, pertinencia y compromiso social. Más bien es considerar la influencia ambivalente de éstas dentro del fenómeno educativo y cómo repercuten de forma clara y precisa al fenómeno educativo, dentro del cual se mueve este objeto de estudio que es la argumentación. A continuación, en el siguiente apartado, se presenta el devenir de estas políticas, dentro del marco internacional en Latinoamérica y su influencia particular en la UNAM para poder comprender su proceso de desarrollo en los estudios de posgrado.

De esta forma, al estudiar y visualizar su importancia dentro del contexto socio económico político de la sociedad, se podrán identificar a grandes rasgos las características del sistema universitario del posgrado en la UNAM como Máxima Casa de Estudios, particularizando en el posgrado en pedagogía, que cuenta con una amplia trayectoria generando investigación y formando investigadores para su consolidación como campo del conocimiento.

Por esta razón, es importante considerar que los estudiantes que incursionan en los estudios de posgrado, tienen el reto de desarrollar una propuesta de investigación orientada no solo a captar opiniones y actitudes en torno a su objeto de investigación, es ir más allá, al adquirir una visión crítica y propositiva en torno a la investigación para poseer una mayor comprensión de su realidad y si se requiere, en el momento preciso y adecuado, poder brindar una intervención en la misma. De esta forma, se adquiere el compromiso intrínseco que como estudiantes de posgrado en la UNAM, tienen el desafiante propósito de presentar una sólida evidencia de formación para su desempeño profesional como egresados.

De esta forma el estudiante trasciende la entrega de su trabajo recepcional ya que no solo finaliza un proceso de graduación por medio de la entrega de su tesis, sino que hace una aportación al campo de conocimiento por medio de la investigación y contribuye a su difusión o réplica de la misma en los diferentes espacios que permitan la presentación de estos hallazgos (Alcántara, Barba y Hirsch, 2009) y es aquí donde emplea la argumentación oral para tal efecto.

1.2 Antecedentes de los estudios de posgrado a nivel internacional

Los países del mundo enfrentan los retos de la globalización, mismos que afectan sus esferas sociales, políticas y educativas. En el ámbito universitario se generan conocimientos y el desarrollo de habilidades que permitan el desarrollo de las prácticas profesionales que vayan acordes a las necesidades de los diferentes sectores sociales y productivos dentro de los cuales el individuo se desempeña. Este contexto a su vez, se ha visto permeado por el avance científico y tecnológico donde el uso de la informática ha transformado la vida cotidiana a través del uso de las nuevas tecnologías de la información, teniendo impacto en el ámbito educativo. Esto ha llevado a múltiples académicos y expertos a señalar que la *“educación es el medio fundamental para generar el desarrollo sostenible de las sociedades”* (UNAM, 2004). Al respecto, se han abierto foros y discusiones a nivel internacional, nacional y regional a replantear el papel de las Instituciones Educativas a nivel Superior (IES) presentando una serie de reformas acordes a los cambios que actualmente enfrenta la sociedad ante tales cambios científicos y tecnológicos. Al respecto la UNESCO menciona:

Como fue reconocido en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, en una sociedad basada cada vez más en el conocimiento, la Educación Superior y la investigación forman hoy en día la parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones (UNAM, 2004:7).

Desde este panorama podemos concluir que las condiciones que enfrenta el mundo globalizado actual con respecto al desarrollo científico y tecnológico, demandan la formación de cuadros altamente calificados, teniendo como fuente generadora principal de esta formación a los estudios de posgrado. Estos son los encargados

de formar a los investigadores que generarán y propiciarán los avances que actualmente son requeridos en la sociedad.

La ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) define a los estudios de posgrado como “los que ofrecen para quienes han completado los estudios de licenciatura”. (ANUIES, 1995). Básicamente, estos estudios comprenden el nivel de Maestría y el Doctorado, por la producción que se tiene con respecto a la investigación, situación por la cual algunos especialistas en materia educativa, no consideran dentro de este rubro a la especialización (Garduño, 1998).

Estos niveles educativos cuentan con una reducción en su matrícula en comparación con los niveles precedentes, como por ejemplo el nivel de pregrado o licenciatura. En la medida en la cual las personas van ascendiendo de nivel educativo, del nivel de pregrado al posgrado, se va complejizando su egreso debido a que se van presentando problemas de eficiencia terminal lo que reduce en gran medida el índice de graduación. Esto a su vez, va a influir de forma directa en el sistema laboral y productivo del país. La apertura de los mercados competitivos eficientes dentro del marco global influye el escenario institucional de la educación superior, enmarcando a los estudios de posgrado con las siguientes características:

“... eficiencia (asignación de recursos según cobertura y resultados), equidad (distribución más justa de oportunidades educativas), pertinencia (atención a prioridades regionales, nacionales y locales) y calidad (acreditación de estándares estudiantiles y de planes y programas institucionales) funge como bisagra para articular la innovación científica y tecnológica con la economía”. (Esquivel, 2002:17-18).

La creación de los Tratados de Libre Comercio (TLC, Mercosur, Mercocen, etc.) dan pauta a una economía interdependiente “sin fronteras”, respaldada por una estructura ideológica y económica proporcionada por la Organización Mundial de Comercio (OMC) generando así estos requerimientos competitivos.

Esquivel (2002) ilustra este panorama acertadamente cuando menciona:

Todo apunta, en fin, hacia un sistema formado por elementos de diferentes especies, articulando por segmentos y niveles, dinámico y técnicamente sofisticado: el *mundus novus* que resume la situación deseable desde la perspectiva del cambio en marcha, abundante en voluntades y sobreentendidos, pero culturalmente dilemático (Esquivel, 2002:18).

Esta crisis económica y social ha provocado un largo ciclo de recesión y crisis de confianza en los países de América Latina que cuentan con una economía raquítica e incipiente a partir de la década de 1990. La teoría económica neoliberal presenta una reforma política como parte de la modernización del Estado, sustentando esto con la perspectiva económica que brinda el financiamiento otorgado por el Banco Mundial (BM).

La reforma económica en América Latina persigue dos fines fundamentales:

- a) La privatización política de tendencia conservadora encaminada a reducir el gasto público y la inflación, seguida de
- b) El libre comercio de tendencia liberal renovada y proclive a la menor participación del Estado en la economía interna y externa (Esquivel, 2002:21).

La privatización es el componente principal de la propuesta de reforma económica para los países de América Latina, presentada por el Plan Baker y el Plan Brady de Estados Unidos. Esto afecta a las IES dentro del marco empresarial como parte de la determinación de actividades lucrativas y no lucrativas insertando así, el ámbito educativo hasta generar en él, la comercialización de la educación.

La mercantilización de la educación va a influir en el ideario pedagógico a formar, donde en muchas de las ocasiones la profesionalización del individuo sólo persigue, en el mejor de los casos, la pronta inserción de sus egresados en el mercado laboral, produciéndose así, un descuido en el análisis y la reflexión que brinda la formación en investigación, fin primordial de los estudios de posgrado.

El Libre Comercio, forma parte de la reforma económica para el desarrollo de la productividad:

Se trata de un concepto complejo que induce a desmontar el proteccionismo estatal, es decir, a la desregulación administrativa, financiera y comercial, y a la apertura del mercado a sus riesgos y potencialidades. El proteccionismo proviene históricamente de la vinculación del Estado con la economía, cuando aquél en su papel de organizador de la vida nacional, por una parte, crea empresas para proporcionar servicios de bienestar colectivo, actividades que no interesan a los particulares o que éstos no pueden realizar como negocio y, por otra, impone condiciones contra los productos externos a fin de no exponer el mercado nacional frente a otros más competitivos (Esquivel, 2002:22).

En este papel monopólico, el Estado adquiere propiedad sobre los servicios públicos dejando en manos de empresarios y economistas la competitividad de los individuos, donde la base de la economía se da en los resultados de productos y servicios.

La apertura a los círculos empresariales determina una forma específica de pensar por medio de la transmisión de información, saberes y conocimientos incorporándolos para formar tecnologías y patentes, demandando así dinamismo en sus sistemas de producción. Este dinamismo a su vez, se refleja en el ámbito educativo que demanda un “*saber hacer*” en el alumno, promoviendo así una ventaja competitiva dentro del plano laboral.

La educación superior en América Latina no escapa a este escenario. Las universidades privadas entran en conflicto al presentar por un lado, el aspecto académico de la institución y por el otro, la perspectiva de una empresa generadora de ganancia con miras a expandirse para incrementar su capital económico:

El interés por introducir una racionalidad del entendimiento del trabajo en un espacio apartado históricamente para la libertad académica y el ocio creativo (una suerte de limbo), donde el saber sigue un curso más bien errático e independiente de su valor de cambio y donde el hacer intelectual y científico debate con la política, expresa diferencias de forma y contenido entre la institución universidad y la empresa de Educación Superior (Esquivel, 2002: 25).

Los estudios de posgrado, son los encargados de conciliar estas grandes demandas. Por medio de la comprensión y la producción intelectual se podrá lograr la transformación de la sociedad globalizada, misma que ha tomado un tinte de hipertecnologizada e informatizada disociando el ser y el deber ser del posgrado. Hacen falta muchas cosas por trabajar, como la integración del conocimiento, la identidad de sus actores y sobre todo, el recuperar la importancia, significancia e impacto de los estudios de posgrado dentro del ámbito regional hasta el internacional. Éstos no pueden quedar dentro de un plano meritocrático, donde la certificación es el objetivo a perseguir. Se busca la transformación del individuo dentro de una estructura social.

El desarrollo de los posgrados en América Latina ha ido en aumento, como lo muestra la UDUAL (Unión de Universidades de América Latina) que cuenta con un

registro aproximado de 4 000 programas registrados. En éstos se ubican los programas mexicanos que surgen en 1946, cuando se crea el Colegio de Graduados de la UNAM. Con el paso del tiempo, debido a estas transformaciones sociales que el contexto fue dando, los propósitos y requisitos presentados en un primer momento fueron modificados.

A continuación, en el próximo apartado se presenta el devenir del posgrado, específicamente en México, recuperando sus metas, logros y retos a vencer como parte de su proceso de consolidación.

1.3 Panorama y desarrollo del posgrado en México

El impacto de las políticas de calidad influye la trascendencia del posgrado en México como parte del mundo globalizado. La adquisición de nuevos conocimientos se ha convertido en el elemento clave para lograr la inserción en el mercado productivo generando así la competitividad como elemento clave de desarrollo del país. La solución de problemas va enfocada a lograr la integración dentro del nuevo orden mundial regido por la ideología globalizante. A esto se suman las políticas internas del país, que presentan los gobernantes como parte del ideario político plasmado dentro de su Plan Sexenal, vinculado a su vez, a la ideología partidaria del Estado regularizante.

Con esta visión, los estudios de posgrado se vuelven una prioridad nacional, ya que de ellos va a depender la formación de nuevos especialistas y creadores del conocimiento en las ciencias, el área de las humanidades, las artes y la tecnología. Por esta razón, al posgrado se le ha denominado como *la piedra angular del sistema educativo, cultural y científico tecnológico del país*. (UNAM, 2002).

Conviene hacer mención, que el Sistema Universitario de Posgrado (SUP) en la UNAM es la oferta educativa más completa en América Latina, donde se distingue su alto nivel científico, profesional y cultural. La producción en investigación va a ser su distinción ya que más del 50% de la producción en investigación se da en esta Universidad contando a su vez con un índice del 49% de graduación de los doctorandos del país. La UNAM ha cumplido con su compromiso social apoyando

a las IES en el diseño y desarrollo de sus posgrados. De igual forma ha apoyado al sector gubernamental, social y productivo del país.

Desde esta perspectiva surge el Plan de Desarrollo del Posgrado en la UNAM 2002-2006 con la mira de dar una solución a la problemática nacional dentro del contexto internacional con la mira de evitar la dispersión del capital cultural generado en el país.

El Plan de Desarrollo del Posgrado en la UNAM 2002-2006 quiere contribuir a los esfuerzos nacionales para establecer un Plan Nacional de Posgrado y en este sentido coincide con los puntos centrales del Programa Nacional de Educación 2001-2006 y con el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006, respecto a las tareas impostergables de incrementar el gasto público de educación, ciencia y tecnología; aumentar el número de egresados de posgrado, y lograr una elevación sustancial de la calidad y la cantidad de investigadores dedicados al desarrollo del aparato de ciencia y tecnología del país, con niveles internacionalmente competitivos (Cfr. UNAM, 2002:11).

La UNAM cuenta con una larga y vasta trayectoria en la producción de conocimientos ampliamente reconocidos a nivel internacional. Esta institución cuenta con una alta calidad en sus posgrados en diversas áreas de conocimiento equiparables con las mejores universidades del extranjero por la calidad de su investigación. Los estudios de posgrado han tenido en cuenta la importancia de la multidisciplinariedad en la construcción del conocimiento por integrar todas las corrientes de pensamiento científico, social, humanístico, tecnológico y artístico reflejándose en el ambiente académico con un carácter invaluable para la comunidad universitaria y la sociedad en general.

Otro aspecto importante es que, gran parte de los académicos del país se han formado en la UNAM y actualmente participan impartiendo cátedra en las IES públicas y privadas de mayor prestigio en el país y en América Latina.

1.4 La historia de los posgrados en la UNAM

Durante la época de la Colonia y el siglo XIX se otorgaba el grado de *Doctor*, sin la correspondencia que actualmente se tiene con los estudios, títulos y grados de las universidades del mundo. Posteriormente surgen las primeras disposiciones legales para el desarrollo formal de los estudios de posgrado en 1929, siendo la Facultad

de Filosofía y Letras la que comienza a otorgar los grados de *Maestro* y *Doctor* en forma continua a partir de 1929.

Para 1946, se establece la Escuela de Graduados integrada por diversos institutos de la UNAM (biología, estudios médico-biológicos, física, geografía, geofísica, matemáticas y química). Posteriormente se afilian instituciones como El Colegio de México (Colmex), el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), el Hospital General, el Hospital de Nutrición, el Instituto de Salubridad y Enfermedades Tropicales, el Instituto Nacional de Cardiología, el Observatorio Nacional y el Observatorio Astrofísico de Tonanzintla (Estrada, 1983).

En el caso del desarrollo del posgrado en México se pueden distinguir tres etapas o fases: la primera, se caracteriza por la expansión de éste en forma desarticulada, la segunda pone énfasis en el diagnóstico y la evaluación, para pasar finalmente a la tercera, que distingue la consolidación institucional dosificada y una integración incipiente. (Valentí, 2002). A continuación, se expone en forma breve las características particulares de cada una de las fases anteriores:

a) Primera etapa: *Expansión desarticulada*

Su punto de partida es el año de 1970, mismo que tiene como referencia el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Este periodo se caracteriza por la expansión de las IES como la creación de varias universidades en diferentes entidades federativas, acompañado del surgimiento de centros de investigación y la creación de institutos tecnológicos.

Esto responde a la importancia que tomó el tema de la ciencia y la tecnología dentro del discurso gubernamental, ya que a partir de aquí la Secretaría de Educación Pública (SEP) va a establecer sus consideraciones con respecto a los estándares de calidad con respecto a la educación superior:

La Secretaría de Educación Pública señala que un programa educativo de calidad es aquél que cuenta con una planta académica idónea de soporte, cuyo nivel de habilitación es acorde a la naturaleza del programa: posee un currículo actualizado y pertinente, altas tasas de titulación, sus servicios son eficientes y oportunos tanto en lo individual como en lo grupal; cuenta con procesos e instrumentos apropiados para la evaluación de los aprendizajes alcanzados: goza de

una moderna y suficiente infraestructura de apoyo al trabajo académico de profesores y alumnos; tiene establecidos programas de servicio social articulados al programa académico, ha instituido los mecanismos de seguimiento de egresados y empleadores, ha conformado sistemas eficientes de gestión y administración y evidencia que sus egresados son ampliamente aceptados en el mundo laboral y reconocidos por su sólida formación (SEP,2001:15).

Otras características de este periodo fueron:

- 1) El incremento de los programas de posgrado. En 1970 eran 226 incrementándose para 1980 a la cantidad de 1232 programas.
- 2) Los principales centros de investigación contaban con 5000 investigadores participantes.
- 3) Se enfatiza la creación de infraestructuras materiales con suficientes recursos humanos para impulsar la investigación.
- 4) Existe un incremento considerable de docentes impartiendo cátedra en las IES. La mayoría no eran profesionistas académicos y era poco importante contar con estudios de posgrado.
- 5) Más del 50% del presupuesto recibido por parte del BIM (Banco Interamericano Mundial) para el Conacyt, fue asignado para becas en apoyo a la investigación.
- 6) Debido al considerable avance tecnológico, la formación docente sufrió un rezago en las técnicas didácticas y pedagógicas de los recursos informativos.
- 7) Esta expansión se dio en un marco de débil consolidación institucional que pudiera dar impulso al posgrado.

b) Segunda etapa: *El diagnóstico y la evaluación*

Esta fase se caracterizó por la carencia de criterios claros que permitieran decidir el uso de los apoyos brindados por el Conacyt sobre el desarrollo del posgrado nacional en un escenario caótico.

Ante la situación de orientarlo, surge el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional. Su fin primordial fue hacerlo equiparable con los posgrados del extranjero atendiendo las necesidades de “modernización” del país, Conacyt se centró en

atender la calidad del posgrado y las condiciones para su realización. Para ello, Conacyt procedió a hacer un diagnóstico que reflejara las condiciones problemáticas que eran indispensables atender considerando los siguientes puntos:

- 1) Bajos índices de titulación.
- 2) Desvinculación entre planes de estudio y seminarios de investigación.
- 3) Áreas de especialización desvinculadas a las necesidades del país.
- 4) Infraestructura inadecuada para la investigación provocando la baja productividad en este ámbito.
- 5) Baja matrícula y excesiva duración de los estudios en relación con los calendarios ofrecidos.
- 6) Bajo número de profesores con dedicación de tiempo completo.

Lo anterior, dio margen para la creación de una serie de recomendaciones que dieron pauta a una nueva forma de funcionamiento y mejora del posgrado.

c) Tercera etapa: *Primer momento, consolidación institucional selectiva*

A partir de 1991, Conacyt estableció el Padrón de Excelencia en el nivel posgrado cuyo funcionamiento real es como un sistema de pseudoacreditación. (Valentí, 2002). Conacyt otorga calificaciones de aprobado, condicionado y no aprobado evaluando:

- 1) La planta permanente de investigadores de tiempo completo con doctorado.
- 2) Los investigadores activos miembros del SNI (Sistema Nacional de Investigadores).
- 3) Los profesores con amplia trayectoria, evaluados a partir de sus publicaciones.
- 4) La eficiencia terminal alta en el alumnado.
- 5) En los posgrados tecnológicos, la vinculación con la industria y la aplicación tecnológica con la empresa.

Este Padrón podría garantizar la óptima aplicación de los recursos financieros por medio del programa de becas. Con este apoyo se pretende establecer un vínculo directo entre los procesos de formación profesional y la investigación, acordes al proceso científico y tecnológico mundial.

El desarrollo de saberes y habilidades en el alumnado, permite atender las necesidades que se presenten en el campo laboral, de acuerdo con la visión de calidad, teniendo impacto en el desarrollo nacional y el contexto cultural al ser una pieza clave en la competitividad internacional. La Dra. Yolanda Vera define la calidad de la siguiente manera:

La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que comprende todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad (Vera, 2003:170).

En el periodo comprendido entre 1996 a 2002, se crea el actual Sistema Universitario de Posgrado (SUP), con el fin de darle al posgrado una unidad institucional y una autonomía académica administrativa. Esto fue plasmado en su Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP), donde se presentan sus principios básicos que son:

- La múltiple participación de entidades académicas.
- Constitución de cuerpos colegiados que realizan la conducción académica de los programas.
- Establecimiento de un sistema tutorial.
- Flexibilidad en cuanto a la realización de cursos en diversas entidades académicas.
- El desarrollo de la inter y multidisciplinar.
- Vinculación con otros programas nacionales e internacionales y
- La evaluación permanente. (Cfr. UNAM, 2002).

La aplicación de las anteriores normas reglamentarias se dio con el fin de enriquecer cualitativamente los programas y elevar su calidad, al mismo tiempo de establecer consensos y criterios optimizando el trabajo tutorial, aprovechar los recursos y la infraestructura, contribuyendo así a eliminar la dispersión del posgrado. Para ello, se requiere la evaluación externa, combinada con la autoevaluación de sus

programas, como parte de la verificación de la calidad de la educación universitaria. Dicho proceso ha sido realizado por la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos de América, la Academia de la Investigación Científica de México y las evaluaciones externas del Padrón de Posgrado del Conacyt, así como la autoevaluación de los Programas de Posgrado de la propia UNAM realizados en los años 2000 y 2001.

Los objetivos que persiguió dicha autoevaluación fueron los siguientes:

- ✓ Conocer y mejorar la calidad de las maestrías y los doctorados de la UNAM.
- ✓ Aportar información cuantitativa y cualitativa para fundamentar la toma de decisiones.
- ✓ Formular un plan de trabajo con metas y estrategias fundamentales y decisivas.
- ✓ Contribuir a la creación de un proceso continuo de autorregulación.

c) Tercera etapa: *Segundo momento, la consolidación institucional*

El posgrado en la UNAM actualmente tiene como misión, el brindar formación a hombres y mujeres para la investigación, la docencia y el desempeño de su práctica profesional de alto nivel, con una perspectiva de pensamiento complejo y crítico para la creación y recreación del conocimiento.

Esto responde a los objetivos que se plantea el estudiante al momento de ingresar al nivel de maestría o doctorado. El nivel de maestría está diseñado para formar personal de apoyo a la investigación, proporcionando las bases metodológicas y la formación necesaria para indagar en el proceso de investigación, construyendo el estado del arte y la recuperación teórica que dé sustento al proyecto dentro del cual sea incluido. Algunos maestrantes inclusive llegan a superar estas expectativas adquiriendo una formación semejante a la que se adquiere en el doctorado.

De la formación que se recibe en el nivel de doctorado, se espera mucho más, ya que deberá concebir y planear su proyecto de investigación consolidando un equipo de trabajo colaborativo de manera tal, que ofrezca soluciones y propuestas con el objeto de estudio investigado. Se espera también, que establezca vínculos con otros

investigadores a nivel nacional e internacional, participando en eventos de alta calidad donde dé cuenta de sus conocimientos adquiridos como la presentación de ponencias y la oferta de cursos, publicación de artículos o diseño de materiales que contribuyan a enriquecer el campo de la docencia dentro de su área.

Otra de las habilidades que desarrollará será la administración de los recursos que reciba y su adecuada aplicación, como los espacios, dinero o manejo de recursos humanos. En este último punto, el doctor no deberá de olvidar el aspecto humano de su grupo de colaboración al que tendrá que prestarle apoyo en sus problemáticas personales, de menos durante el tiempo que sirvan de apoyo a su trabajo de investigación. (Peña, 2002:109-110).

El posgrado en la UNAM vive momentos de cambios profundos ya que "...se trata de la universidad más consolidada del país, tanto por sus grupos académicos como porque en ellos, se realiza más del 50% de la investigación pura y aplicada de México e incluso, se cuenta con una sólida infraestructura que conforma el espacio científico y cultural más rico de la nación y de América Latina." (UNAM, 2002:31). El promover y desarrollar la investigación es un elemento necesario a formar en todos los sistemas de educación superior dentro de las Ciencias Sociales y las Humanidades como lo fue expresado en el Foro UNESCO/ONU (UNESCO,1998). La reforma del posgrado en la UNAM debe reflejar las necesidades del país, en particular adecuándolo a la formación de sus maestrantes y doctorandos donde el diálogo y la competencia del trabajo colaborativo estén presentes debido a su función social, máxima meta de servicio para esta Universidad.

Esta es una de las principales metas a perseguir: el realizar un aprendizaje por medio del trabajo colaborativo, en conjunto, que permita crear una red de intercambio de conocimientos, como lo recomendó la OCDE (Martínez y Palacio, 2004; Sandoval, 1996).

Esta filosofía ha sido recuperada por el Programa del posgrado en pedagogía en la UNAM, reuniendo a sus cuatro instancias participantes en un trabajo conjunto: el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) como eje articulador con su claustro de investigadores, la Facultad de Filosofía y Letras

(FFyL), la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) y la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán (FES Acatlán).

Este trabajo en conjunto se ha realizado para lograr el registro dentro del Padrón Nacional del Posgrado y ser reconocido como:

- ✓ Competente a nivel internacional.
- ✓ Reconocido por su alto nivel (Conacyt, 2010).

El Conacyt apoya a los programas pertenecientes al Padrón con becas-préstamo para realizar los estudios de posgrado. La calidad académica es evaluada a partir de los criterios reconocidos a nivel internacional:

- a) Antecedentes y características del programa.
- b) Planta académica.
- c) Plan de estudios.
- d) Líneas y proyectos de investigación.
- e) Alumnos.
- f) Vinculación con el sector productivo y
- g) Infraestructura. (Conacyt, 2010; Preciado; 2004:36).

Con este apoyo se pretende atender a los diversos problemas por los que atraviesan los alumnos que deciden ingresar a un posgrado, como son los compromisos familiares y profesionales dentro del ámbito económico. Estos impiden la dedicación de tiempo completo al carecer de apoyo económico o promueven la distracción para cumplir los objetivos de formación, situación que la obtención de la beca contribuye a eliminar estas incidencias. Este factor económico al presentarse como distractor, también provoca un bajo rendimiento en el estudiante, repercutiendo en la eficiencia terminal propia y del posgrado (Pradilla, 2002).

De hecho, el posgrado en México se encuentra inmerso en problemas académicos de organización, financiamiento, recursos humanos e infraestructura que impiden el resolver las problemáticas presentadas en diversos sectores como el social, salud, educación, ingeniería, derecho, administración, comunicación, política, arte, entre otros.

1.5 Contexto y estudiantes del Programa de posgrado en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

Con respecto a la historia de los estudios de Posgrado, encontramos las primeras disposiciones legales en 1929 en la Facultad de Filosofía y Letras (**VER ANEXO 2 y 3**), quien, a partir del año 1932, otorga los grados de Maestro y Doctor. Posteriormente, entre los años de 1967 y 1996 se da una diversificación de los posgrados donde se definen programas y requisitos específicos planteando una serie de estatutos, generando por consiguiente el Primer Reglamento de Estudios Superiores, otorgando bases para el crecimiento de la oferta de estudios y la expansión de la matrícula. Este plan abarcó el desarrollo de los planes y programas académicos, fortalecimiento de la planta docente y el establecimiento de un Consejo de Estudios Superiores, como una instancia de gestión y representación.

En el periodo comprendido entre 1996 – 2002 se da la unificación y creación del actual Sistema Universitario de Posgrado que se ha caracterizado por los siguientes principios:

Múltiple participación de entidades académicas; constitución de cuerpos colegiados que realizan la conducción académica de los programas; establecimiento de un sistema tutorial; flexibilidad en cuanto a la realización de cursos en entidades académicas diversas; el desarrollo de la Inter. y multidisciplinar; vinculación con otros programas nacionales e internacionales; y la evaluación permanente como, tal como lo establece la reforma de 1996, plasmada en el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) (UNAM - PDP, 2002:15).

Estas modificaciones se han presentado con la finalidad de enriquecer cualitativamente los programas para elevar su calidad, consensar criterios optimizando el trabajo de los tutores, eliminando la dispersión y sobre todo en el aspecto económico, aprovechar al máximo los recursos que en el caso de las Ciencias Sociales son muy pocos y más, en el caso de las escuelas periféricas, como la FES Aragón y la FES Acatlán, situación que más adelante lo trataremos.

Dentro este marco, encontramos a la Maestría y Doctorado en Pedagogía que se imparte simultáneamente en tres instancias que son la Facultad de Filosofía y Letras, la FES Aragón y la FES Acatlán con el enriquecimiento del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) quien apoya la

impartición de seminarios y sus investigadores brindan apoyo tutorial a los estudiantes inscritos a los programas de Maestría y Doctorado en pedagogía. El trabajo es constante en cuanto a la promoción y realización de investigaciones originales que fortalezcan el campo disciplinario y atiendan los problemas educativos, en particular los de nuestro país: México. (Garduño, 1998). También persigue el formar investigadores de alto nivel, capaces de ofrecer nuevas perspectivas de conocimiento consolidando así, el ejercicio docente, profesional y académico que responda a los requerimientos del país.

Las políticas de normatividad dan cuenta de las estructuras del posgrado, donde la formación de investigadores va a ser su prioridad, para que tengan injerencia en el desarrollo del país. Entre las principales instituciones que reciben influencia directa y financiamiento por parte de los organismos internacionales relacionados con la educación, encontramos a la SEP (Secretaría de Educación Pública), la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), la Conpes (Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior) y el Conacyt (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), éste último creado en 1970 y que desde sus inicios ha impulsado los estudios de posgrado con el apoyo a programas académicos y el otorgamiento de becas a los estudiantes de este nivel. En el año 2008, el Programa de Maestría en pedagogía logró su incorporación al Padrón de Calidad y Excelencia del Conacyt, cubriendo los requerimientos solicitados. Esta inserción implica, un compromiso ante esta instancia, donde se hace necesario presentar un informe concerniente a los avances que se han obtenido con respecto a las investigaciones realizadas.

Como resultado de la aplicación de las políticas extrínsecas, generadas por los organismos internacionales, a nivel macro permitieron la descentralización de Ciudad Universitaria dando paso a la creación de las escuelas periféricas o ENEP (Escuela Nacional de Estudios Profesionales). Estas se encuentran limitadas por el poco subsidio económico que poseen, en especial los campus Aragón y Acatlán, que son de menor subsidio en comparación con el resto de las facultades. En el nivel micro, tenemos las políticas educativas nacionales que van a impactar, generando una serie de prácticas institucionales como lo son las reuniones entre

profesores, la planeación e impartición de cursos para elevar la calidad y excelencia de los maestrantes y la adopción de una serie de normas que dicta la institución, mismas que el estudiante asume al momento de ser admitido en el Programa. (Fernández, 1998).

Los antecedentes que da el Programa de Maestría (2013) indican que ésta surge con base en una solicitud presentada por parte de la Facultad de Filosofía y Letras siendo aprobada por el Consejo Universitario en sesión, el 12 de enero de 1972. Actualmente la Maestría en pedagogía mantiene el plan de estudios aprobado en este año, desde la perspectiva administrativa en su registro de seminarios y claves, debido a que en la práctica, la diversificación y crecimiento de su matrícula, se han rearticulado sus contenidos en forma sistemática tratando de responder a los retos que enfrenta la disciplina en el campo de la educación.

En 1974, el Consejo Universitario aprueba la creación de la Maestría en Enseñanza Superior para ser impartida en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de Ciudad Universitaria, posteriormente el 2 de septiembre de 1980, el Consejo Universitario aprueba la impartición de esta Maestría en la ENEP Aragón tomando el plan de estudios de su creación inicial. El propósito general de esta Maestría, versa en atender las demandas de los profesores de las distintas áreas académicas del plantel que deseaban una actualización pedagógica. Esto repercutió en la superación constante del nivel académico de los estudiantes, como parte de los propósitos señalados en el Reglamento General de Estudios de Posgrado. Con la práctica paulatina, esta Maestría se fue convirtiendo en una réplica de la Maestría en Pedagogía, compartiendo contenidos programáticos y planta académica, consolidando una fuerte tradición académica.

La vinculación con los investigadores del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), hoy Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), permitió la integración de maestrantes, en el desarrollo de proyectos de investigación en el campo de la educación. Posteriormente, el Programa de posgrado en pedagogía (que incluye a la Maestría y al Doctorado en pedagogía) fue aprobado por el Consejo de Humanidades y Artes en febrero de 1999, con la característica particular de ser un programa único en la UNAM que cuenta con la

participación de cuatro entidades universitarias: la Facultad de Filosofía y letras, la FES Aragón, la FES Acatlán y el IISUE, con el apoyo de los tutores investigadores que fortalecen este Programa de posgrado participando en forma conjunta con los estudiantes del mismo, como parte del proceso de formación.

La presentación de los avances al proyecto de investigación, permite la evaluación del proceso de formación de los maestrantes y doctorandos, su presentación oral es trascendental para poder recibir la evaluación correspondiente a los avances presentados, la producción escrita y su argumentación oral forman parte de las actividades académicas del Programa, teniendo trascendencia al repercutir en la permanencia dentro del Programa, así como en el proceso de graduación para la obtención del grado, esto permite considerar que si no se atienden los problemas que giran en torno a la producción escrita y sobre todo a su sustento oral, se afecta el trabajo académico del Programa, así como la eficiencia terminal del mismo, debido a que se cuenta con un tiempo específico para su realización.

En consecuencia, como ya se mencionó anteriormente, depende de la presentación oral y escrita del avance de investigación y de las observaciones otorgadas a éste, por parte del Comité Tutor, para lograr la permanencia dentro del Programa. Y como se puede observar, de esta producción escrita y su presentación oral argumentada, depende la obtención del grado.

Actualmente, las actividades académicas que se generan al interior del Programa de Maestría en Pedagogía, consideran el pertenecer al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), el cual es administrado de forma conjunta con la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES). Este programa de calidad pretende incrementar las capacidades científicas, tecnológicas, sociales, humanísticas y de innovación del país. (Conacyt: Página web <http://www.conacyt.mx>) por lo que va dirigido a las instituciones de educación superior, centros, institutos de investigación e instituciones afines nacionales, interesadas en solicitar el registro de sus programas de posgrado para conseguir los siguientes beneficios:

- Reconocimiento de calidad académica por la SEP y el Conacyt.

- Becas para los alumnos que cursan los programas académicos registrados.
- Becas mixtas para los alumnos de programas registrados por el PNPC.
- Becas postdoctorales y sabáticas para los profesores de programas registrados en el PNCP

El PNPC establece como visión en prospectiva para el año 2012, que México cuente con instituciones que ofrezcan una oferta de Posgrados de Calidad, de reconocimiento internacional, al incorpora la generación y aplicación del conocimiento como un recurso para el desarrollo de la sociedad, así como la atención de sus necesidades, contribuyendo a consolidar con mayor autonomía y competitividad el crecimiento y el desarrollo sustentable del país. Lo anterior se ilustra en forma precisa con las palabras de Vera (2004):

El posgrado de calidad o de excelencia es el espacio educativo en el cual el estudiante, debe asumir la filosofía de que el estudio tenaz y el interés por el proyecto de investigación que realice deberá ser parte sustancial de su estilo de vida durante al menos cinco o seis años y lo debe tomar como el quehacer principal de su vida. Por otra parte, es responsabilidad de las autoridades educativas y federales proveer al estudiante de suficientes y mejores espacios educativos, de plantas de docentes bien calificados, del mejor equipamiento de aulas y laboratorios, y del mayor acervo de libros y revistas, que en conjunto hagan propicia y factible la tarea de investigar. (Vera, 2004:73).

Los participantes de este estudio: Los estudiantes del Programa de posgrado en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)

Los participantes de este estudio fueron seleccionados por tener en común su asistencia al Seminario Especializado de investigación, por presentar una participación fluida dentro del grupo al momento de estar presentes en la exposición de los temas presentados como parte del trabajo de dicho seminario. Esta apertura y disposición dio pauta al poder externar sus opiniones y en la aclaración de dudas, así como en las aportaciones que como parte de su formación es necesario e importante presentar para alcanzar el objetivo a cubrir como parte del perfil profesional a adquirir cursando los Programas de Maestría y Doctorado en pedagogía. Este registro se realizó durante el periodo 2012/2 – 2013/1.

Con esta perspectiva, se parte del concepto de formación que brinda Ferry (1990; 1993) donde los estudiantes adquieren los conocimientos, habilidades, actitudes y

metodología de acuerdo al perfil profesional que van a ejercer en sus respectivos ámbitos de trabajo, donde se involucra la identidad y la concepción del rol que van a desempeñar basado en los objetivos que presenta el Programa a cursar (Cfr. UNAM, 2002). En este sentido, se considera la reflexión en torno a la formación que brinda Rodríguez (2009), donde la explica de la siguiente manera:

La formación es un proceso que tiene que ver con la constitución de la subjetividad, la que heredamos y desde la cual continuamos formándonos. Los sujetos nos encontramos en un permanente proceso de construcción/emergencia de nuestra subjetividad: nos pensamos sujetos en cambio constante una vez que asumimos nuestra necesidad de formación, es decir, de preparación y aprendizaje permanente, con la aspiración de transitar de un estado de crecimiento y madurez a otro, con el cual podamos enfrentar vivir en mejores condiciones nuestra circunstancia.

La formación no supone la participación en procesos formales educativos, aunque tampoco la niega; vale aclarar: los procesos educativos formales y no formales pueden constituirse en espacios-tiempo de formación, dependiendo de los intereses y deseos del que asiste a ellos, pero pueden quedar como simples eventos en donde se adquiere información sobre temas específicos. Se tornan formativos en la medida en que el asistente se convierte en partícipe de las actividades, a través de las cuales construye conocimiento, moviliza sus esquemas emocionales o afectivos, se coloca de manera diferente en el mundo (en su mundo). (Rodríguez, 2009:140).

La dinámica de la clase se desarrolla en un aula ubicada en el primer nivel del edificio asignado a la Facultad de Filosofía y Letras en donde la distribución de los asistentes se organiza y distribuye de acuerdo a como van ingresando a este espacio áulico. **(VER ANEXO 2 y 3)**.

Para su caracterización se realizó en un primer momento, un concentrado de datos que permitiera ordenar el referente empírico obtenido. De igual modo, para conservar la privacidad y la organización de la información proporcionada por los actores, se cambió el nombre real de los participantes por otro de uso común en la comunidad estudiantil, y de esta forma diluir su especificidad y conservar el anonimato como lo indica y señala el método etnográfico en cuanto a la confidencialidad de los informantes y el tratamiento de los datos, asignando un código de identificación para facilitar la transcripción. (Woods, 1998) y sistematizar el análisis de las conversaciones **(VER ANEXO 4)** para su estudio e interpretación. Se tomó el referente empírico de la transcripción de las conversaciones presentadas, mismas que fueron grabadas durante el periodo comprendido entre 2012/2- 2013/1, donde se anotó la enumeración consecutiva de los estudiantes con

la indicación MA o DC para Maestría o Doctorado y la literal F o M, indicando el género femenino o masculino del participante.

Sin embargo, se observó, que los diálogos presentados perdían el significado y el énfasis que el participante plasmaba en cada una de sus participaciones o intervenciones, por lo que se tomó la decisión de recuperar los consejos de transcripción de Bassi Follari (2015) para no perder este detalle.

También se recurrió a la asignación de nombres ficticios para su mejor presentación y exposición en el material de evidencia que presenta e ilustra los MA analizados como se presentan en el **Capítulo cuatro** de resultados. De esta manera se facilitó el tratamiento de la información al sustituir el nombre de los informantes otorgando la confidencialidad y facilitando el análisis del material para obtener las categorías de análisis e interpretación de los datos. (Bertely, 2004). Finalmente, el registro de lista con los nombres asignados a los participantes en la presente investigación es el siguiente:

LISTADO DE PARTICIPANTES	
MUJERES	HOMBRES
Profesora: Marsha	
1) Adelaida	21) Alex
2) Ángela	22) Ángel
3) Carmen	23) Arturo
4) Celia	24) Erick
5) Karina	25) José
6) Layda	26) Josué
7) Lesly	27) Mario
8) Liza	28) Roberto
9) Margarita	29) Samuel
10) Mariana	
11) Marisa	
12) Melissa	
13) Mónica	
14) Nancy	
15) Naomi	
16) Paty	
17) Petra	

18) Rosa	
19) Silvana	
20) Yiya	

Cuadro 3: Lista de participantes del presente estudio.

Con este antecedente contextual del escenario, se presenta el **Capítulo dos**, con la finalidad de mostrar la perspectiva teórica y epistémica que dan sustento al presente objeto de estudio. Esto permitirá analizar a la luz de la teoría, el referente empírico proporcionado por los participantes, logrando así identificar los procesos de construcción que siguen éstos al momento de argumentar al dialogar dentro de una realidad específica, vinculada a su proceso de formación dentro del espacio áulico de interacción.

Capítulo II

Marco teórico: La argumentación oral y el proceso de formación

2.1 Precisiones sobre los conceptos de argumento y argumentación

2.2 Los movimientos argumentativos (MA) de Johan Gille (2001)

2.3 El proceso cognitivo y la formación: sustento de la argumentación

Presentación

*No hay espejo que mejor refleje
la imagen del hombre que sus
palabras.*

JUAN LUIS VIVES

El presente capítulo tiene como finalidad el presentar, definir y precisar los conceptos que brindan las diferentes perspectivas teóricas como sustento a este trabajo de investigación. Dichas aportaciones permiten clarificar y comprender de qué forma es vista la argumentación oral desde la mirada de diferentes autores, de manera que, al contar con las diferentes bases conceptuales se puede hacer una selección de los mismos para realizar una construcción de los elementos articulados que permiten el análisis de las unidades de sentido, propuestas por Gille (2001) como autor principal. Más adelante se explicarán con detalle las razones por las cuales se hizo la selección del modelo teórico argumentativo de este autor.

Se parte entonces, como primera conceptualización que, las unidades de sentido son las partes en las que se divide una conversación para su análisis y dichas unidades se van encadenando en la medida en la cual se va presentando la interacción dialogada. Y es a partir de estas conversaciones como se van presentado los movimientos argumentativos en la misma para darle un sentido dinámico de acuerdo al intercambio dialogal presentado, ya que el tema gira en torno a los aspectos metodológicos de la investigación, mismo que son elementos necesarios como parte de su formación dentro del posgrado en pedagogía en el contexto particular y específico que brinda un Seminario Especializado de investigación.

Como parte de esta revisión teórica, se presenta en un primer momento, de forma breve la revisión de las principales aportaciones de los autores más relevantes en la investigación de la Teoría de la Argumentación, después se enunciarán las características más relevantes de la Teoría de los Movimientos Argumentativos sobre los cuales versa este estudio y la relación que guarda con respecto a la

formación. Los autores que se consideran fundamentales en este rastreo histórico son los siguientes:

Como representante de la Antigua Retórica y los Tratados de Lógica se encuentra Aristóteles (1995,2005) posteriormente como representante de la Nueva Retórica se encuentran Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), Habermas con la Teoría de la Acción Comunicativa(1999), el Modelo argumentativo de Toulmin (2007), el modelo Pragma-dialéctico propuesto por Van Eemeren y Gootendorst (1983, 2002), la Argumentación de la Lengua desde una perspectiva lingüística y la Teoría de los Topos de Anscombe y Ducrot (1994) para llegar finalmente la Teoría de los Movimientos Argumentativos en la conversación de Johan Gille (2001) como autor base de la presente investigación.

2.1 Sobre los conceptos de argumento y argumentación

El estudio de las Teorías de la Argumentación procede desde la época de los griegos, por su importancia dentro del lenguaje y los intercambios de ideas y negociación. De esta manera, el estudio de la argumentación se divide en dos grandes periodos que son la Antigua Retórica y la Nueva Retórica. Como representante de la Antigua Retórica y los Tratados de Lógica se encuentra Aristóteles (1995), posteriormente como representante de la Nueva Retórica donde se encuentran como principales autores representativos Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), Habermas (1999) con la Teoría de la Acción comunicativa, Toulmin (2007) con el Modelo argumentativo basado en la evidencia, Van Eemeren y Grootendorst (1983, 2002) con el modelo Pragma-dialéctico, Anscombe y Ducrot (1994) desde una perspectiva lingüística y la teoría de los topos y finalmente como autor base de la presente investigación Johan Gille (2001) con la Teoría de los Movimientos Argumentativos (MA) en la conversación, como se mencionó anteriormente.

Por lo tanto, a partir de esta revisión teórica, se decidió considerar la perspectiva de Gille por el sentido dinámico e interactivo que le brinda a la argumentación, ya que en el campo de la construcción del conocimiento como lo son los estudios de posgrado, es de vital importancia considerar por un lado el intercambio de ideas por

medio del proceso dialogado, recuperando la negociación de los conocimientos para llegar a la construcción de las opiniones que dan pauta a la toma de una postura con respecto a los mismos, producto de los conocimientos previos, el análisis y la reflexión que brinda el proceso cognitivo del lenguaje y el diálogo humano.

Este proceso consta, desde la perspectiva particular del modelo argumentativo de Gille (2001) primordialmente de once MA (movimientos argumentativos) que se van presentando de acuerdo a la secuencia y orden de la conversación, y se realizan explícita e implícitamente en la interacción a través de las unidades de sentido. Las unidades de sentido son, cada una de las partes que en conjunto construyen toda una conversación. De esta manera, ***el sentido fundamental de la argumentación consiste en hacer prevalecer una postura, esto es, la forma particular de ver la realidad de sus participantes, sustentada en la razón, la reflexión y el análisis previo y posterior de lo que se pretende sustentar.*** Y como se ha mencionado anteriormente, esta es una construcción fundamental que requiere adquirir y presentar, el estudiante de posgrado como parte de su proceso de formación al momento de dar a conocer sus conocimientos y posturas con respecto a los temas estudiados o los avances de su investigación a presentar, de igual forma en su participación sobre las aportaciones que presentan sus compañeros en clase. De esta forma, la construcción del discurso y sus participaciones a favor o en contra por medio del diálogo no solo pretenden cumplir con el requisito institucional de realizar una investigación para cumplir con el proceso de graduación, es ir más allá en cuanto a la construcción del conocimiento, tomar postura, enriquecer un proceso de formación y sobre todo hacer una aportación al campo del conocimiento por medio de los argumentos que le den soporte lógico a los hallazgos y opiniones presentadas por medio del diálogo, cumpliendo así con el perfil formativo que presenta el programa del posgrado en pedagogía.

Por lo anterior, se partió del estudio de las Teorías de la Argumentación para permitir rescatar las diferentes posturas de sus diferentes autores en sus diferentes momentos históricos y contextos, desde la concepción teórico- metodológica que permite abordar como objeto de estudio a la argumentación oral, como una

construcción conceptual, lógica, epistémica y racional, misma que sirve como base del proceso de enseñanza aprendizaje en cuanto a la construcción y adquisición de nuevos conocimientos así como a la transformación de la estructura de pensamiento del ser humano para entender su realidad y materializar este pensamiento por medio del discurso oral.

Con este antecedente, se distingue el concepto de argumentación desde la particularidad que brinda el trabajo áulico, donde el intercambio de subjetividades se presenta por medio del diálogo, donde se presentan los intercambios de posturas y opiniones que brinda la interacción cara a cara, misma que se establece por medio de una conversación y que es propuesta y resaltada por el autor de los MA cuando menciona:

La argumentación en la conversación es un proceso dinámico e interactivo mediante el cual son negociadas las opiniones expresadas e inferidas. Este proceso consta de los movimientos argumentativos, realizados explícita e implícitamente en la interacción a través de las unidades de sentido. El sentido fundamental de la argumentación consiste en hacer prevalecer una postura, tal como queda reflejada en mi opinión actual. (Gille, 2001:53).

Una aportación importante que brinda el modelo de análisis propuesto por Gille (2001) es presentar cada uno de los movimientos de la conversación que en la medida en la cual se van presentando, en forma secuencial, adquieren una connotación y un significado puntual y particular. Cada parte es un movimiento y en conjunto conforman toda la conversación, por lo tanto, este análisis particular conlleva a que los MA se presenten como el corpus de análisis de la conversación cara a cara, donde la argumentación no tiene como fin principal convencer o derrotar lo expuesto por el interlocutor, ya que al ser un proceso dinámico, real e interactivo pretende llegar al enriquecimiento del conocimiento y del saber del otro, al recurrir a la negociación de opiniones para lograr el consenso por medio del intercambio de estos acuerdos y desacuerdos entre los participantes presentando así la reparación. Cuando no existe el acuerdo, es cuando surge y se recurre a la argumentación, por medio de la reparación para lograr dicho acuerdo. Se argumenta para negociar, para conciliar. Si en una conversación todos los participantes se encuentran de

acuerdo, entonces no existe la necesidad de argumentar, porque no se puede convencer al otro cuando existe un acuerdo *per se*. Por esta razón, dentro de una conversación, los participantes la conciben como un sistema de reglas que tienen como fin, privilegiar los acuerdos: la respuesta esperada generalmente es de aceptación para lograr una adhesión a la idea expresada, de lo contrario, se produce el desacuerdo y es en ese momento en que se da el movimiento de refutación o rechazo, en ocasiones incluso hasta se puede solicitar más información al respecto para hacer una aclaración.

Por otro lado, en el sentido metodológico y analítico que brinda el modelo de Gille (2001) se encuentra la serie de particularidades de análisis e interpretación que surgen por medio del estudio de los MA, ya que por medio de las unidades de sentido o los fragmentos de estudio de la conversación, se resaltan el sentido interpretativo, intencional y semántico por medio de los significados que intercambian los participantes en su diálogo, contribuyendo así a la realización de este estudio cualitativo interpretativo dentro del campo de la pedagogía.

. En ocasiones estas unidades se encuentran determinadas por el cambio de turnos de los participantes y en algunos casos, existe una superposición, esto es, cuando dos o más participantes hablan al mismo tiempo, situación que dificulta el diálogo. Al respecto, Gille, menciona que esta situación es fácil de observar en las personas de países sudamericanos, ya que, como parte de sus prácticas culturales discursivas, acostumbran hablar varios al mismo tiempo, y poco toman en cuenta el cambio de turno en la dinámica de la conversación. El límite de una unidad de sentido lo marcan los participantes a partir de la entonación en descenso de una frase que se emite, es ahí cuando el enunciatario distingue el cambio de tono para tomar el turno y colocarse en el rol de enunciador.

Por lo tanto, se precisa que un argumento ***es una proposición lógica que se encuentra encadenada a otras más, formando una constelación de afirmaciones*** (Van Eemeren y Grootendorst, 1983) que tienen como fin inmediato convencer al otro, por medio de las opiniones expresadas que se dan por medio de una interacción dialogal (Gille,2001).

La teoría de Anscombe y Ducrot (1994) no se ocupa del estudio de la interacción por enfocarse a la semántica de la conversación, sin embargo el aporte que hacen es que la argumentación es un acto de habla que tiene un orden para que cobre sentido, por ejemplo, si decimos: “Mi casa es azul”, los elementos del enunciado deben de poseer una sintaxis (orden de los elementos) para que adquieran un significado (semántica), los autores mencionan que si se dice: “Es azul casa mi” se produce un acto de habla que no poseen sus elementos orden y el significado es impreciso muy confuso, por eso puntualizan que no solamente es importante emitir un acto de habla como proponen Van Eemeren y Grootendorst (1983), ya que también es un factor importante que tenga **un sentido y un significado**, en la dinámica de la interacción, ésta última no la consideran los autores, situación que para el presente estudio se recupera a partir de la teoría de Gille.

Se presenta esta aclaración, por la serie de dificultades que se encontraron al precisar el concepto de argumento que, llevado a la acción por medio de la interacción se transforma en argumentación. En este sentido se tomaron en esta selección teórica tres momentos o actos necesarios a realizar. En primer lugar, se hizo primordial el rastreo del origen del concepto, en segundo lugar, identificar a los autores principales de la argumentación con sus propuestas particulares para que finalmente, como parte del tercer momento, se pudiera hacer la elección del modelo de análisis y esclarecer los conceptos de argumento y argumentación que anteriormente ya se presentaron.

Por otro lado, se puede presentar que la revisión de esta diversidad de conceptos genere una posible confusión, por lo que se requirió hacer la precisión del concepto, misma que se puntualiza al verificar, revisar y rastrear históricamente los estudios griegos clásicos.

En este contexto, existe como precedente los trabajos presentados por los sofistas, quienes debatían constantemente sobre un planteamiento en discusión, con el fin de poner en tensión cierto grupo de ideas, sin importar la procedencia de las mismas o el nivel de aceptación, dando paso a la retórica, la oratoria y la dialéctica, que en conjunto formaban la *antilogía*, propuesta por el sofista Protágoras de Abdera quien postulaba que respecto a cualquier proposición puede siempre argumentarse, con

idéntica eficacia, tanto a favor como en contra. También surge la Erística, con su origen en el nombre de la diosa griega de la discordia *Eris*, como el arte de discutir, debatir, presentar posiciones y defenderlas, llegando a ser un conjunto de artificios argumentativos cuya finalidad era imponerse al oponente en la discusión. Con este antecedente, los sofistas incluyen en sus discusiones los llamados *sofismas*, que son razonamientos sin validez, mismos que más adelante se les nombrarán falacias, por carecer de un criterio de validez y razonamiento.

Con esta conceptualización los sofistas pretendían brindar una formación en sus discípulos que les permitiera destacar en la vida pública, dentro del plano social vislumbrando la capacidad de convencer al otro, muchas veces a costa de las especulaciones, la manipulación e incluso el engaño.

Quien aspirase a triunfar en la vida judicial o política necesitaba adquirir una habilidad dialéctica que le ayudase a convencer y a imponer a los demás su propia opinión. A los sofistas les preocupaba el arte de la persuasión y la oratoria, no la verdad objetiva; pero estaban convencidos de que su arte resultaba más poderoso y producía resultados más contundentes si se dominaban otras ramas del conocimiento, en especial, la filología, herramienta indispensable para los discursos. (Hidalgo de la Vega, 1998:327).

También se presenta al acto de argumentar como sinónimo del arte de convencer al otro, ejerciendo una situación de poder sin violencia, articulada con la retórica, que Aristóteles definió como *“el método para encontrar lo convincente que hay detrás de cada caso”*. (Breton, 2005:32).

Posteriormente como parte de la *Antigua retórica*, Aristóteles presenta en el *Órganon* o los *Tratados de Lógica* (1995), una crítica y refutación al uso de los sofismas presentando el planteamiento del uso de los silogismos, al mencionar los procedimientos de acceso al conocimiento y que se sintetizan a la argumentación en los siguientes puntos:

- a) La Lógica es el estudio de los argumentos, donde presenta un modelo matemático tomado de la geometría para su construcción.
- b) Los argumentos entrañan una conclusión y una o más premisas, que son las que permiten llegar a una conclusión fehaciente.

- c) Los argumentos pueden ser evaluados y catalogados como válidos o carentes de validez. Se considera desde la lógica aristotélica, que un argumento es válido en la medida en la cual es sometido al cumplimiento de una tabla de verdad y todas sus premisas son verdaderas, es cuando adquiere un carácter de solidez. Si la conclusión es falsa, se excluye de ser un argumento verdadero. (Cfr. Aristóteles, 1995; Capaldi, 2000: 26).

Actualmente, la argumentación oral como objeto de estudio, vuelve a cobrar importancia en la Teoría de la Argumentación del siglo XX para constituir la *Nueva Retórica*, nombre que se designa para marcar la diferencia con los autores de la Antigua Retórica. Este periodo comienza con Perelman y Olbrech- Tyteca (1989), quienes destacaron por sus estudios de retórica y filosofía del Derecho belga. De origen polaco (1912- 1984), se caracterizaron por el asiduo estudio de los pensadores clásicos como Aristóteles, Platón, San Agustín, Thomas de Aquino, Descartes, Locke, Hume, Kant y Russell, que, de acuerdo a su momento histórico, otorgaron aspectos importantes sobre el estudio de la argumentación y la trascendencia de su uso.

Perelman como investigador compartió con su colega, la filósofa Lucy Olbrech- Tyteca varios proyectos sobre este tema, para finalmente presentar su obra *El tratado de la Argumentación o Nueva Retórica* en 1958 mismo que fue traducido al español por Julia Sevilla Muñoz (1989), en la que retomaron las críticas a los sofistas, la teoría de Aristóteles y los aportes de Platón como sustento al modelo de su propuesta, ya que pretendía rescatar la antigua retórica planteada por Aristóteles, no como un lenguaje ornamental, sino como el medio que permite la expresión de ideas y la claridad del pensamiento. Otros autores contemporáneos de la Teoría de la Argumentación con investigaciones no lingüísticas son los siguientes:

Jürgen Habermas (1999), con la Teoría de la Acción Comunicativa presenta como su nombre lo dice, un estudio con respecto a la comunicación donde la estructura dialógica del lenguaje sirve como fundamento del conocimiento y de la acción, donde la racionalidad está dada, por la capacidad de entendimiento que presentan los sujetos en su lenguaje, por medio de los actos de habla aceptados en las comunidades de comunicación. En este sentido, la propuesta de Habermas retoma

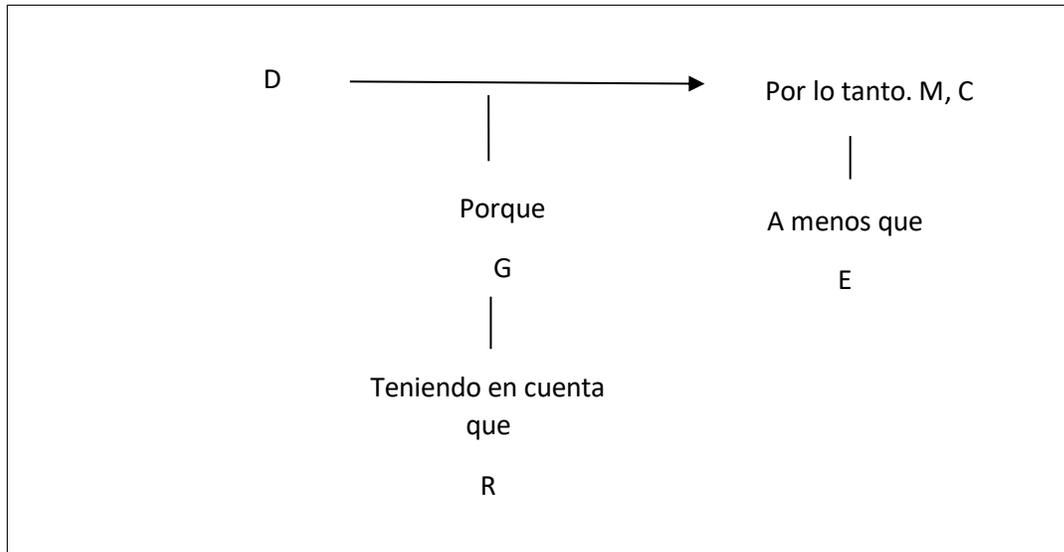
gran parte de la herencia griega desde el modelo lógico aristotélico, donde el concepto de argumentación no es clarificado, al confundir este concepto con la demostración, lo que hace, que su propuesta sea muy interesante, pero con diferente perspectiva para su aplicación en este estudio que busca la clarificación para su aplicación conceptual.

Otro trabajo interesante y que ha dado grandes aportaciones al campo del estudio de la argumentación es la propuesta del filósofo británico Stephen Toulmin (2007) que surge en el año 1958. Este estudio se orienta en los contextos cotidianos utilizando el razonamiento práctico como parte del lenguaje “natural”. El modelo que presenta Toulmin se basa en la descripción de la estructura del diálogo, que incluye seis pasos a seguir: el dato, la garantía, el apoyo o respaldo, el calificativo, la reserva y la conclusión (Toulmin, 2007:138-141). Desde una perspectiva ideal, la construcción interna de la argumentación, es lo que brinda al modelo su aplicabilidad a cualquier tipo de razonamiento argumentativo, mismo que ha sido recuperado y aplicado dentro del campo legal del Derecho, como parte del establecimiento de los juicios orales y en la conversación espontánea y dinámica, situación que en muchos casos no se cumple con esta rigurosidad y secuencia como parte de los diálogos espontáneos cotidianos que se presentan en el contexto de la realidad.

En comparativo, al igual que Habermas, este modelo deriva del ámbito de la jurisprudencia, por su aplicación ante los requerimientos de una Corte y la forma que expone las proposiciones para su aclaración y formular las pautas de consenso, en la toma de decisiones a nivel individual o colectivo. De esta forma, el modelo de Toulmin se deriva de la analogía de un proceso jurisprudencial lo cual permite al autor presentar y hacer el análisis del proceso argumentativo dentro del contexto señalado. Es un modelo que, pretende presentar a la argumentación desde un aspecto dialéctico en lugar de estático operando por pasos recuperando siempre su secuencia epistémica y cognitiva.

En el modelo de Toulmin (**VER ESQUEMA 1**), un argumento se compone de una emisión problemática con una naturaleza declarativa con respecto al asunto por discutir o debatir. Se asienta de manera clara y precisa la propuesta que se defiende

o se ataca. Esta fase es medular para la acción argumentativa que es determinante para establecer un punto a favor o en contra para una resolución, sin contemplar en ocasiones el consenso, donde ambas partes lleguen a una situación de conformidad (Rangel, 2007).



ESQUEMA 1: Modelo argumentativo de Toulmin (2007: 141).

Los pasos que sigue este modelo es presentar la tesis o pretensión **D** también llamada *claim*. Según la traducción de este concepto significa título, derecho, reclamación, petición o llamamiento, también puede entenderse como punto de vista o tesis, donde éste último es el más usado en México, dentro del contexto académico. Tras plantear la tesis se genera la pregunta: ¿Cuál es el fundamento para sostener esto? Esto se responde con los datos, fundamentos o hechos donde se presenta el argumento preliminar (**M**). Se vuelve a cuestionar la forma en que se pasa de los hechos a la tesis respondiendo a la ley de paso o una regla que valide el procedimiento, también llamado garantía (**G**). A este punto también se le conoce como evidencia. La fuerza de la garantía se debilita cuando se presentan las condiciones que invalidan la tesis. A estas condiciones se les llama reservas (**R**) o bien condiciones de excepción o refutación. La inserción de **R** debilita **D**. La reserva indica las circunstancias en las cuales la autoridad general de la garantía tendría que ser dejada de lado. En caso de no existir refutación se tiende a confirmar la

tesis dada. Para aceptarse la autoridad de la garantía se presenta un soporte o fuente cuando la autoridad de **G** no es aceptada.

Finalmente, el cualificador modal especifica el grado de certeza, la fuerza de la aserción, los términos y las condiciones que la limitan. Es la concesión que se les hace a los otros. Expresa el medio lingüístico mediante el cual la persona revela el modo en que debe interpretarse su enunciado. La certeza con la cual se sostienen los argumentos varía en grado y fuerza, de esto depende que se hable de conclusiones probables, posibles o presumibles. La función de un cualificador modal es establecer la probabilidad.

La mayoría de los razonamientos prácticos, se relacionan con la probabilidad, pues casi siempre hay excepciones, incluso hasta en una ley científica. Por el hecho de que la fuerza del razonamiento práctico es relativa, el modificador representa la verbalización de tal fuerza y establece la seguridad que tiene el autor de la generalidad de su aserción. De allí que muchas sean introducidas por palabras como “sin duda”, “probablemente”, que caen dentro de las categorías de adverbios y frases adverbiales con la función de calificar la aserción. En consecuencia, la aserción no es categórica.

Los argumentos cotidianos no pueden ser conceptuados como correctos o incorrectos, pues tal calificación depende *del punto de vista que asuma el oyente o lector*. De aquí la importancia del **cualificador modal** a través del cual se expresa la manera en que, el hablante manifiesta la probabilidad de su aserción a la audiencia. En la vida diaria es necesario conocer los tipos de frases modales propias de los diversos tipos de argumentación práctica. Ellos revelan la fuerza de la tesis. Se expresan desde la esfera lingüística generalmente, a través de adverbios que modifican al verbo de la aserción que se discute o a través de adjetivos que modifican a los sustantivos claves. Algunos modificadores modales son: *quizá, seguramente, típicamente, usualmente, algunos, pocos, algunas veces, la mayoría, probablemente, tal vez*. El modo del verbo es también un cualificador modal.

Con este panorama podemos decir, que el esquema del modelo de Toulmin contribuye a planificar un texto escrito. También posibilita la construcción de una aserción como parte trascendente del proceso de generación de un nuevo

conocimiento. También se hace evidente el proceso cognitivo por el cual es posible evaluar la evidencia y la aserción en función de una garantía, actividad que torna activo y recursivo el proceso de planificación. En efecto, no son suficientes los datos recopilados. Hace falta verificar su correspondencia con la meta trazada, es decir, con la aserción a demostrar.

De esta manera, es necesario el enriquecimiento constante de categorías relacionadas y razonadas como la tesis basada en una evidencia, la relación entre tesis y evidencia se basa en una garantía, y la misma garantía se fundamenta en el respaldo. Por lo tanto, el proceso de planificación, *per se*, asegura la coherencia, preserva el sentido del texto y la función del mismo. Pero, un aspecto que se le escapa al modelo de Toulmin es, el sentido de las emociones que prevalecen en un dialogo y que a su vez determinan la fuerza del discurso, prestando en ocasiones poca atención a la planificación anteriormente planteada como parte de la planeación de la argumentación a presentar. El propósito del modelo de Toulmin se ilustra con las palabras del propio autor cuando menciona:

El propósito de estos estudios es levantar problemas, no resolverlos: atraer la atención hacia el campo de la investigación, más que inspeccionarlo de manera completa; y provocar discusión más que servir como un tratado sistemático. (Toulmin, 2007:1)

En conclusión, para la presente investigación, se considera que toda argumentación debe contemplar dentro de sus límites la conciliación y la modificación de la tesis a validar para ser considerada razonable como parte del intercambio dialogal que ofrece la conversación, lo que nos lleva a sugerir el contemplar a la argumentación como un proceso dinámico, con fuerza, con intención, con uso del significado, con un intercambio dialogal cara a cara como un ajuste aplicable, como sucede con los estudiantes del posgrado en pedagogía donde la construcción de los conocimientos da cuenta de su proceso de formación dentro del campo de la investigación y que no contempla la perspectiva de Toulmin para una aplicación viable dentro del campo de las humanidades y sobre todo, como eje medular en la formación de investigadores.

Otra aportación relevante y que es necesario mencionar dentro del campo de la Teoría de la Argumentación, es la que presentan Van Eemeren y Grootendorst (1983,2002) desde el enfoque pragma-dialéctico, al orientar sus estudios a las reglas y procedimientos que en un acto de habla apuntan a la resolución de un conflicto por diferencias de opinión.

Este enfoque se nutre de dos perspectivas concatenadas, esto es, por un lado, la dialéctica aristotélica y por el otro la pragmática. Consideran como elementos de análisis las ideas, experiencias, conceptos, teorías o datos que se pueden presentar en diversas variedades lingüísticas apoyadas en formas estructuradas de razonamiento (Van Eemeren, 2002; Van Eemeren y Grootendorst, 2002).

Como se ha mencionado con anterioridad, es imposible comprender el acto de habla de la argumentación, sin hacer alusión a la interacción que necesariamente se presenta entre el proponente argumentativo y el oponente argumentativo. Estos autores utilizan los términos hablante (“protagonista”) y oyente (“antagonista”).

Para efectos de precisión conceptual del presente trabajo se utilizarán los términos utilizados por Gille (2001: 60) participante para ambas personas que convergen en una conversación y en la precisión se llamará enunciador a quien presenta el enunciado o proposición en el uso del turno y enunciatario a quien escucha dicho enunciado.

Es por ello que la teoría pragmático-normativa de la argumentación construye un modelo dialéctico ideal, que le permite estructurar toda su teoría y que le ha permitido introducirse en el mundo de la academia, bajo el nombre de Lógica Pragma-dialéctica.

Esta teoría en su primera formulación, define el diálogo argumentativo como una secuencia de intercambios de mensajes o actos de habla entre dos (o más) participantes, mismo que se caracteriza por poseer un objetivo determinado: la resolución de la cuestión que se pone en su consideración, y por requerir la cooperación de los participantes para su consecución.

De esta manera, para considerar que una situación o que un texto constituye un caso del concepto de “diálogo” se deben dar los siguientes requisitos:

1. *Que exista un intercambio de mensajes.*

2. *Los mismos se realicen en lenguaje natural.*
3. *Los participantes posean objetivos comunes tendientes a la resolución de la cuestión.*
4. *Que estén obligados a fundamentar su decisión mediante argumentos explícitos.*
5. *Finalmente, el rol que ocupen los obligue a cooperar para cumplir su objetivo.*

La Pragma-dialéctica utiliza ciertos principios básicos para la enunciación del discurso argumentativo como la externalización que significa que los argumentos deben ser expresables en palabras, la socialización, porque se da en cierto contexto con los participantes, la funcionalización, donde dan cuenta de la función de la argumentación en el manejo verbal del desacuerdo y finalmente la dialectificación donde se propone que por medio del diálogo se genere un discurso crítico.

Al respecto los autores puntualizan lo anterior con la siguiente cita:

Si un usuario del lenguaje avanza una constelación de declaraciones (statements) calculados ya sea para justificar o refutar una opinión expresada... el usuario del lenguaje se dirige a otro usuario del lenguaje que se supone adopte la posición de un juez racional que reaccione a la argumentación de modo crítico, de tal forma que tenga lugar una discusión crítica. (Van Eemeren y Grootendorst, 1984 citado en Reygadas, 2005:271).

También el diálogo argumentativo está sujeto a dos tipos de reglas: positivas y negativas. Las primeras se presentan como un conjunto de normas a seguir y las segundas como el conjunto de prohibiciones.

Estos dos conjuntos de reglas permiten la construcción de lo que se ha denominado "*el código de conducta del buen argumentador*", que es un modelo ideal frente al que se pueden comparar las argumentaciones reales, que cuando se alejan de él se constituyen errores, faltas, y desaciertos de diverso tipo en la argumentación (Van Eemeren Y Grootendorst, 2002).

Para efectos de precisar las cuatro etapas que sugieren los autores en la presentación de un diálogo se muestran a continuación:

1. **Etapa de apertura:** Los participantes se ponen de acuerdo en tres cosas: la cuestión que se solucionará en el diálogo, el tipo de diálogo a desarrollar y las reglas que lo regulan.
2. **Etapa de confrontación:** Se determinan, por un lado, el tema objeto del diálogo, y por otro las posturas que se sostienen respecto del mismo.
3. **Etapa de argumentación:** Surge la obligación de colaborar en la consecución del objetivo del diálogo (la resolución de la controversia) y hacer los esfuerzos necesarios para lograr el objetivo particular de cada participante en el diálogo.
4. **Etapa de cierre:** Debe determinarse en qué momento se ha conseguido el objetivo del diálogo, o bien presentar un consenso entre los participantes para terminar cuando éste no se ha conseguido.

Estas etapas a su vez, llevan al conceptualizar la estructura inferencial, donde los autores resaltan la importancia de los roles comunicativos durante la interacción, misma que conduce al conjunto de actos y acciones que permiten formular los argumentos que construyen un asunto o causa.

Una de las fuertes críticas que se le ha hecho a este modelo es su aplicación dentro del plano ideal, situación por la cual en el presente estudio, se recuperó el modelo de Gilles por sus antecedentes previamente aplicados, ya que los autores Van Eemeren y Grootendorst, parten del análisis de interacciones que ellos mismos diseñaron, situación que aleja al modelo de su aplicación dentro de la realidad, y lo que se buscaba en el presente estudio siempre fue, la aplicación real del modelo como parte de una investigación naturalista, con diálogos no prediseñados dentro de una realidad específica y particular como lo son los intercambios dialogales que se presentan dentro del trabajo académico del aula de un seminario que imparte formación en investigación al interior del posgrado en pedagogía.

Sin embargo, lo anterior no demerita el trabajo de los autores, ya que los aportes presentados por la Pragma-dialéctica son invaluable, sobre todo cuando se hace un análisis argumentativo, como lo indican las siguientes razones:

- a) Contribuye con la formulación de reglas iniciales del proceso dialéctico,
- b) Presenta la postulación de etapas de la discusión crítica,
- c) Señala la precisión de los mecanismos de reducción argumentativa,

- d) Clasifica los actos de habla y
- e) Aborda la precisión dialéctico-crítica de la noción de argumentación.

Y conviene mencionar que, a partir de la perspectiva de estos autores, contribuyó para identificar la secuencia y el proceso dialéctico de la conversación en este estudio, contribuyendo en gran medida, en el análisis de las conversaciones, y sobre todo, en darle organización al material empírico que sustenta el presente estudio para su análisis e interpretación.

De igual forma, dentro de las aportaciones al interior del campo de la Lingüística encontramos los trabajos de Anscombe y Ducrot (1994) con estudios sobre la construcción interna del discurso desde la pragmática. Esto es, que como una aportación a este campo lingüístico, surge la propuesta de los autores misma que en un principio la definen como *Argumentación en la Lengua (ADL)* para después consolidarla como “retórica integrada a la Lengua” (Reygadas, 2005: 333). La ADL presenta una postura lingüística sobre aspectos de la pragmática y la retórica, donde Ducrot principalmente, la define como *Teoría de la No Argumentación*, en el sentido que rescata elementos de los códigos compartidos, en lo no dicho dentro de los actos de habla.

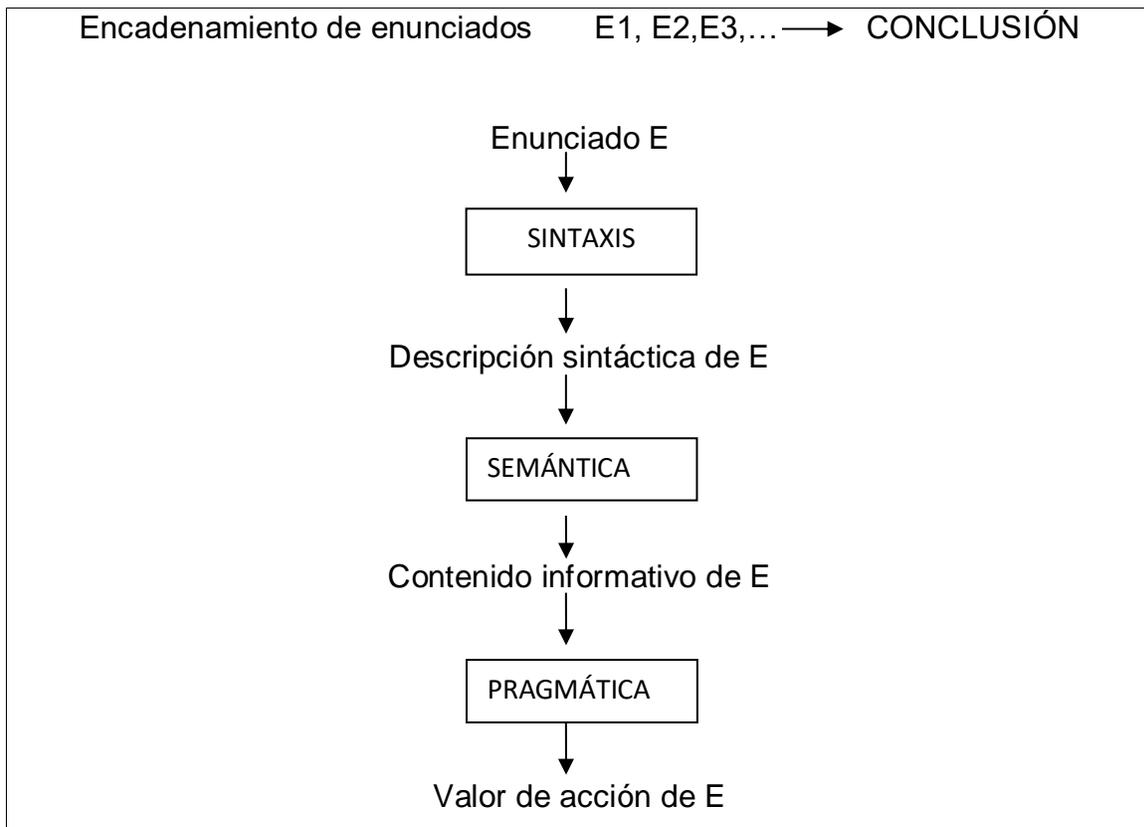
A su vez, la propuesta de los autores, hace referencia a un encadenamiento de los enunciados o premisas que se encuentran construyendo una condición por la estructura lingüística, para llegar a una conclusión. Esto lo vinculan a su concepto de argumentación, como el conjunto de estrategias dirigidas a organizar adecuadamente un discurso de tipo persuasivo, con una estructura lógica de razonamiento a su interior. En otras palabras, argumentar básicamente consiste en dar razones a favor de una conclusión, situación que no siempre se presenta dentro de un intercambio dialogal que busca el consenso en cuanto a la construcción de un conocimiento dentro del campo de la investigación.

Desde el análisis pragmático, se estudian aspectos sobre la comprensión de los enunciados de acuerdo a los factores contextuales en dónde se presentan, ya que el contexto determina el sentido de la argumentación, mismos que se ilustran con los siguientes aspectos:

- a) La situación como parte del tiempo y lugar en donde ocurre el discurso,
- b) El contexto sociocultural
- c) Las personas presentes y el tipo de relación que entre ellas guardan,
- d) La información que presuntamente comparten y su concreción.

En la propuesta ADL, el argumentar se presenta, como un acto alejado de la demostración y el razonamiento, como lo exigía la retórica clásica o el lenguaje de la lógica. En la formulación de Ducrot, *argumentar* tiene el valor de *hacer admitir* un razonamiento (sea lógico o no) para poder llegar a una conclusión que sea aceptable por el destinatario de la enunciación.

Para Ducrot, el encadenamiento de un enunciado a otro se da a partir de la Teoría de los Topos, de modo que *el topos* sirve para pasar de un enunciado a otro (**VER ESQUEMA 2**) al cumplir con cierta estructura lingüística:



ESQUEMA 2: Anscombe y Ducrot (1994:31).

La crítica que se les ha hecho a los autores es, que su estudio solamente versa en el plano lingüístico y no en lo social, aspecto vital que se requería considerar en el presente estudio (Lago, 1996; Reygadas, 2005). A pesar de la crítica, la ADL es la contribución más importante con respecto al análisis de la lengua, donde su validez gramatical, la orientación estructural y la coherencia semántico proposicional es básica, dentro de la validez lógico- dialéctica, por medio de una ley explicativa que indica la función de los argumentos. La propuesta del ADL permite analizar, desde lo lingüístico- argumentativo un discurso, en una secuencia de encadenamientos y contradicciones, como lo menciona Gille, y que si una conversación no tiene secuencia se pierde el sentido lógico y comprensible de la misma.

En resumen, el elemento clave es la significación, misma que surge de la unión del acto ilocutorio y el contenido lógico del enunciado. Los elementos lingüísticos son claves en el ordenamiento y la cohesión textual, pero como se ha mencionado anteriormente, hace falta que se considere la esfera social que es el aspecto base dentro de la cual se da el intercambio dialogal, situación que permitió hacer la selección de Gille con su propuesta metodológica de análisis de los procesos argumentativos.

2.2 Los movimientos argumentativos (MA) de Johan Gille (2001)

La revisión teórica previa, permitió contar con un escenario más extenso con respecto al tratamiento y estudio del tema de la argumentación, lo que permitió llegar y seleccionar la propuesta de los Movimientos Argumentativos (MA) de Johan Gille (2001) por los resultados de su aplicación y por la propuesta presentada por dicho autor.

El diseño del trabajo metodológico que presenta Gille (2001), tiene como base un corpus de análisis recuperando la conversación cara a cara, donde la argumentación es un proceso dinámico, real e interactivo. La argumentación viene a presentarse *“...como un proceso interactivo de negociación de opiniones, pretende aportar algunos datos -teórico, metodológicos y empíricos- al estudio de la argumentación tal como es desarrollada en la propia interacción cara a cara”*. (Gille, 2001:12).

Dicho análisis lo organiza por medio de los *movimientos argumentativos*. Estos, son realizados de forma explícita e implícita en la interacción de la conversación, donde el objetivo esencial es, el hacer prevalecer una postura con base en una opinión, siempre dando cuenta del proceso que conlleva a la negociación y espera de acuerdos entre los participantes dentro de un contexto natural y real. Cuando no existe el acuerdo es cuando surge la argumentación, por medio de la reparación y la conciliación, para lograr este acuerdo. **Se argumenta para negociar, para conciliar.** Si en una conversación todos los participantes se encuentran de acuerdo, entonces no existe la necesidad de argumentar, porque no se puede convencer al otro cuando existe un acuerdo *per se*.

La argumentación no sólo aspira a crear una adhesión puramente intelectual. Muy a menudo, la argumentación pretende incitar a la acción, o por lo menos crear una disposición para actuar. (Gille, 2001:33).

Por esta razón, dentro de una conversación, los participantes la conciben como un sistema de reglas con un orden particular, que tienen como fin, privilegiar los acuerdos: la respuesta esperada generalmente es de aceptación para lograr una adhesión a la idea expresada, de lo contrario, se produce el desacuerdo y es en ese momento en que se da el movimiento de refutación o rechazo, en ocasiones incluso hasta se puede solicitar más información al respecto para hacer una aclaración que dará precisión a la idea.

Acto seguido, el enunciatario “consulta” en forma inmediata a su capital cultural previo que posee como antecedente en su trayecto de formación (Bourdieu, 2007, Ferry, 1990; Honoré, 1980) donde por medio de su proceso cognitivo de análisis y síntesis (Neisser, 1981, 1989) se hace la selección de aquella información que le permita construir un argumento de aclaración que auto-apoye su enunciado, para convencer al otro a cambiar su opinión, de tal manera que modifique su postura en aceptar la idea inicial. Este acto, que se produce muy rápidamente, Perelman y Olbrechts- Tyteca lo distinguen como persuadir y convencer cuando mencionan:

Nosotros nos proponemos llamar *persuasiva* a la argumentación que sólo pretende servir para un auditorio particular, y nominar *convinciente* a la que se supone que

obtiene la adhesión de todo ente de razón. El matiz es mínimo y depende, esencialmente, de la idea que el orador se forma de la encarnación de la razón. Cada hombre cree en un conjunto de hechos, de verdades, que todo hombre “normal” debe, según él, admitir, porque son válidos para todo ser racional. Pero, ¿es así de verdad? ¿No es exorbitante la pretensión a una validez absoluta para cualquier auditorio compuesto por seres racionales? Incluso al autor más concienzudo no le queda, en este punto, más remedio que someterse al examen de los hechos, al juicio de los lectores. En todo caso, habrá hecho lo que está en su mano para *convencer*, si cree que se dirige válidamente a semejante auditorio (Perelman y Olbrechts- Tyteca, 1989:67).

Con este referente, se establece como el fin de esta investigación, el presentar a la argumentación, como un fenómeno interactivo que se realiza en forma lineal siempre y cuando se converse sobre un mismo tema, donde se identifiquen MA tras MA (Anscombe y Ducrot, 1994), a través de las unidades de sentido. En este punto conviene hacer dos clarificaciones, la primera es que, la conversación lleva una secuencia en la medida en la cual gire en torno a un mismo tema, cuando el tema cambia se produce una conversación alterna que puede, en ocasiones, por medio de los MA regresar al tema inicial o tomar el nuevo tema, incorporarlo y dejar a un lado el tema de inicio. La segunda se presenta, con respecto a las unidades de sentido, que son los fragmentos en los cuales se divide una conversación para su estudio. En ocasiones, estas unidades se encuentran determinada por el cambio de turnos de los participantes y en algunos casos, existe una superposición, esto es, cuando dos o más participantes hablan al mismo tiempo y se empalman sus intervenciones, situación que dificulta el diálogo y su comprensión.

Al respecto, Gille, menciona que esta situación es fácil de observar en las personas de países sudamericanos, ya que, como parte de sus prácticas culturales discursivas, acostumbran hablar varios al mismo tiempo, y poco toman en cuenta el cambio de turno en la dinámica de la conversación. El límite de una unidad de sentido lo marcan los participantes a partir de la entonación en descenso de una frase que se emite, es ahí cuando el enunciatario distingue el cambio de tono para tomar el turno y colocarse en el rol de enunciador.

Asimismo, la argumentación cumple con ciertas características básicas en la interacción oral: se desarrolla de forma progresiva y colaborativa, es clasificable como un proceso dinámico, es persistente en la interacción de intercambio. Por ello, la función de un movimiento argumentativo en la interacción no es estática, sino que resulta de una negociación entre intención e inferencia; si cada movimiento engloba una opinión, puede también haber argumentación sobre ella, independientemente de la función original del movimiento en cuestión, es decir, del efecto contemplado por el emisor (Herrera y Rodríguez, 2008: 118).

En la clasificación propuesta por el autor, se identifican tres tipos de opiniones: iniciales (OPIN), asociadas (OPAS) y opiniones que repiten, resumen o reanudan una argumentación previa (OPRE). El análisis del corpus, se conforma con la transcripción de las conversaciones tomadas de las sesiones de impartición del seminario de investigación especializado al cual asistieron los estudiantes del posgrado en pedagogía, donde se identifican y caracterizan cada una de las intervenciones de ellos como participantes, en una interacción argumentativa, lo que permite a su vez ubicar en qué momento de la conversación presentan los MA (REFU y APOY) que hacen evidentes los argumentos y contraargumentos en una discusión:

Los segmentos de la conversación que presentan un MA particular reciben el nombre de tiras, donde se hace evidente la toma de postura del participante, ya sea positiva o negativa frente a una opinión. Por ejemplo, mientras que, en un movimiento no argumentativo, el actor adopta una postura nula o imparcial con respecto a la opinión, en otra puede estar a favor, con lo que se genera el intercambio de ideas que conlleva a la construcción del conocimiento.

Dicho análisis se presenta a partir de los once MA propuestos por el autor que son los siguientes:

Movimientos Argumentativos de Gille (2001)	
OPIN	Movimiento de introducir una opinión inicial
OPAS	Movimiento de introducir una opinión asociada
OPRE	Movimiento de resumir, repetir o reanudar una argumentación previa

ACEP	Movimiento de aceptar una opinión (sin argumentación)
RECH	Movimiento de rechazar una opinión (sin argumentación)
APOY	Movimiento de apoyar una opinión (es decir, un proargumento)
REFU	Movimiento de refutar una opinión (es decir, un contraargumento)
PROI	Movimiento de aceptar o apoyar una opinión y al mismo tiempo mantener la postura opuesta (es decir, un apoyo insuficiente)
CONI	Movimiento de rechazar o refutar una opinión y al mismo tiempo mantener la postura englobada por esta misma opinión (es decir, una refutación insuficiente)
PEIN	Movimiento de pedir información adicional con respecto a una Opinión
ACLA	Movimiento de aclarar una opinión (reparación o reformulación)

La importancia de analizar las interacciones de los participantes por medio de los MA que construyen, y que para facilitar su análisis en su transcripción reciben el nombre de *tiras*, es porque el participante toma una postura positiva o negativa frente a la opinión, mientras que, en un movimiento no argumentativo, el actor adopta una postura nula o imparcial con respecto a la opinión. Estos últimos, no solo son fundamentales para externar una disputa y para el cierre de una discusión, sino que también son necesarios para elicitación de argumentaciones, promoviendo reacciones frente a ellas. Si bien, estos movimientos no regulan el desacuerdo propiamente, son fundamentales para el desarrollo de la argumentación como sucede con la refutación.

Por lo tanto, la unidad de sentido se encuentra ligada a un proceso de negociación, mismas que tienen una correspondencia directa con el proceso cognitivo para ser seleccionadas. Éstas a su vez, desde una vertiente epistémica tienen una estrecha relación con el proceso formativo que el alumno ha seguido y que a su vez en forma dinámica construye en la medida que conversa con el otro haciendo un intercambio de conocimientos y subjetividades (Neisser, 1981; 1989; Ferry, 1990). Por lo tanto, en el siguiente apartado se exponen y se brindan las precisiones correspondientes a esta idea.

2.3 El proceso cognitivo y la formación: sustento de la argumentación

El hombre desde su dimensión social establece su discurso por medio de intercambios lingüísticos y cognitivos con los demás para lograr una comunicación y una interacción que le permitan consolidar el intercambio de su subjetividad, así como la lectura particular de su realidad. Por medio del proceso dialogal de ideas formula acuerdos, consensos y disensos, donde sus planteamientos dan como fin un acuerdo intersubjetivo, que pretende atender en la forma más amplia posible a las opiniones divergentes, como sucede en el ámbito académico que como parte de un proceso de formación, le permite al estudiante el intercambio, la construcción y la deconstrucción del conocimiento ya adquirido y la adquisición de nuevos conceptos y lecturas de la realidad.

Una perspectiva lógica permite acercarse a lo cotidiano a través del diálogo, la convicción racional y la toma de decisiones (Reygadas, 2005:45).

Esta construcción está íntimamente ligada al proceso cognoscitivo y es producto de una ardua actividad mental. El resultado de la revisión, crítica y reflexión de los principales autores, que han hecho relevantes aportaciones en torno a la problemática teórica que involucra a los procesos cognitivos como generadores del conocimiento y que sirven de fundamento para rescatar la importancia de la argumentación oral dentro del contexto del posgrado en pedagogía como parte de su formación en investigación y que permiten a su vez generar nuevas aportaciones en este campo para enriquecimiento del mismo.

La trascendencia e importancia de la actividad mental se presenta en cada una de las actividades que realizamos las personas, como parte de nuestras actividades cotidianas, como sucede con el acto de argumentar, donde el proceso de enseñanza aprendizaje se presenta en forma dinámica y constante, por lo tanto, es fundamental la revisión de los principales marcos de referencia que estudian a los procesos cognoscitivos mismos que, a su vez, se concatenan con otras dimensiones para su comprensión y estudio como la epistemológica (Piaget, 1981; Piaget y García, 1997), la lingüística- discursiva (Van Dijk, 1980; 1991; 2000), la

lógica (Piaget y García, 1997; Neisser, 1981; 1989), la social (Evans, Bergen y Zinken, 2007) y la pedagógica (Campos y Gaspar, 1996; 1999; 2008; 2009).

Los aportes de la psicología cognitiva contribuyen a la comprensión de las habilidades de pensamiento que sustentan el proceso de argumentación dentro de las prácticas educativas en el contexto académico, donde una de las principales herramientas es el lenguaje, como el medio que materializa las ideas que componen el pensamiento.

En este sentido, son imprescindibles los aportes que hace Piaget (1981) cuando menciona que el proceso cognitivo opera con base en la percepción racional que se tiene de la realidad, dado que la inteligencia atraviesa por estadios o periodos cuantitativa y cualitativamente distintos. La adquisición de los conocimientos se construye con base en esquemas, mismos que van a depender de la serie de tareas que el individuo debe realizar antes de pasar al otro estadio, y es a través del descubrimiento como llega a manipular los elementos presentados.

Así, para Piaget (García, 2000) el aprendizaje es una cuestión individual, casi solitaria en donde el individuo adquiere sus conocimientos dentro del proceso de aprendizaje de acuerdo a lo que su desarrollo cognitivo le permite.

En contraste, las interacciones que tiene el individuo en su contexto social determinan en gran medida, el desarrollo de los procesos elementales de abstracción y generalización (García, 2000), situación que escapa a la obra de Piaget, al no hacer mayor referencia con respecto al aspecto social y su relación con el aprendizaje.

Sin embargo, Piaget (1981) sostiene que la base del desarrollo cognoscitivo es la actividad del propio sujeto, siendo el principal estructurador de sus propios instrumentos intelectuales, así como de las formas de organización (esquemas y estructuras) mediante las cuales, los conocimientos son seleccionados y organizados. La actividad mental significa, el acto de estructurar y organizar la realidad circundante en forma racional compaginando las propias acciones. En este sentido, la inteligencia la concibe como un instrumento dinámico, misma que permite al sujeto la organización de sus interacciones con el medio, donde en un sentido dialéctico, dichas interacciones a su vez, modifican en forma paulatina la inteligencia

del sujeto actor, en resumen, esta organización de pensamiento permite la resolución de problemas.

En consecuencia, el desarrollo de la inteligencia permite la sucesiva modificación y remodelación de las estructuras mentales a través de un constante proceso de adaptación de ellas con el medio que interaccionan. Esta adaptación a su vez, recurre a dos procesos mentales llamados asimilación y acomodación.

Con respecto al lenguaje, Piaget rescata su prominencia racional y lo asume como un instrumento propio de la capacidad cognoscitiva y afectiva del individuo donde se hace uso de la memoria a largo plazo y la memoria a corto plazo como contenedores de los conocimientos que del mundo se poseen y son expuestos en forma lingüística. Piaget (1981) es determinante cuando presupone que el lenguaje está condicionado por el desarrollo de la inteligencia, es decir, se necesita inteligencia para apropiarse del lenguaje. El desarrollo del pensamiento es el que posibilita el lenguaje, razón por la cual el ser humano cuando nace no posee lenguaje, el cual va adquiriendo poco a poco como parte de su desarrollo cognitivo. Por medio del lenguaje se materializa el pensamiento (Piaget y García, 1997) mismo que refleja todo el proceso mental que la persona ha realizado y posee. En consecuencia, por medio de la adquisición de las palabras y la construcción de frases, se estructura una constelación de ideas consolidando así, la función simbólica del lenguaje, misma que consiste en conjugar un proceso de comprensión de ideas y símbolos que permiten expresar el discurso para exponer las ideas, sentimientos y acciones como elementos base del lenguaje en la comunicación y su interpretación de significados en el contexto donde se lleve a cabo el intercambio dialogal.

Al considerar lo anterior, la construcción del discurso argumentativo, conlleva una organización de ideas secuenciadas en forma lógica y sistemática que permiten exponer una proposición lógica, racional y secuencial (Campos y Gaspar, 2008). El argumento es esencial, porque permite identificar las ideas que sirven de sustento como base en la tesis presentada como resultado de la investigación previamente realizada, presentando así, paso a paso, las razones que dieron pauta a todo un proceso de indagación y selección que dieron como resultado una serie de

hallazgos que se llevan a consenso para su discusión y defensa por medio del cuestionamiento que requiere todo conocimiento científico. Esto se logra, por medio del diálogo y el intercambio de ideas como parte de la construcción social del conocimiento, donde los participantes llegan a una conclusión, llegando así a su validación.

El proceso cognoscitivo vincula y construye una secuencia de ideas y conceptos dentro de una coherencia lógica con sentido. El lenguaje oral o escrito es el medio por el cual, se puede analizar la producción de conocimientos dentro de un contexto académico. De esta forma, se presentan íntimamente relacionados el proceso cognoscitivo, argumentativo y formativo como elementos indisolubles, donde uno determina al otro en una construcción bidireccional e inseparable, en un sentido dinámico y constante. La relación de esta triada conceptual se presenta como el grupo de categorías centrales en la presente investigación.

Así, para Gilles Ferry (1990,1993), el trayecto de formación consta de tres procesos: la *formación basada en adquisiciones* donde se establece un nivel definido de competencia en términos de conocimiento y memorización, la *formación basada en los procesos* donde toman relevancia todo tipo de experiencias de la vida cotidiana y la *formación basada en el análisis* donde en función a un contexto político, económico y social el conocimiento se vincula a la realidad.

El concepto de formación se entiende desde una perspectiva pedagógica al considerar al hombre como un ser en desarrollo, en evolución y constante transformación. Honoré (1980:165) hace referencia a la formación como *una función humana de la evolución*, en el tenor de señalar una evolución orientada a consolidar un proceso paulatino, donde la persona participa dentro de una colectividad, en la cual ha logrado una adhesión por formar parte de ella y que constantemente transforma su forma de pensar, por incorporar los elementos que adquiere por medio de la interacción, misma que aporta las potencialidades de su ser.

Con esto, la formación es vista como un proceso dialéctico, que se genera y dinamiza a través de acciones orientadas hacia la transformación de sujetos, por ello afirma Barbier (1993:17) que *“las actividades de formación forman parte de las actividades o de los procesos más generales de transformación de los individuos”*.

Por consiguiente, los movimientos argumentativos que se presentan como parte constituyente de una conversación, se encuentran involucrados como parte indisoluble en el proceso de formación del ser humano y su grupo de convivencia, en una cultura circundante y dinámica.

Al puntualizar sobre este proceso de formación, Honoré (1980:20) describe una dinámica que refleja la esencia misma del concepto: *“la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad”*. De igual forma sucede en este proceso de consolidación de ideas por medio de la interacción dialogal, donde la persona toma información, la comprende y analiza por medio de la abstracción que le brinda el proceso cognitivo, para después exteriorizarla por medio un movimiento argumentativo acorde a su postura u opinión personal, para contribuir así, a la cultura de la cual forma parte.

Desde la exterioridad, se vislumbra a la formación como la adquisición de ciertas habilidades y conocimientos, modos de relacionarse con el entorno y sus actitudes. Adquiere así, el carácter de un bien adquirible, lo que en palabras de Bourdieu (2007) llama *capital cultural interiorizado*. Desde la perspectiva de Honoré (1980) esta adquisición viene a presentarse como un elemento primordial en la vida de las personas, donde la adquisición de conocimientos surge a partir de convivir e interrelacionar en el plano social, donde el intercambio de ideas se presenta con el discurso (Calsamiglia y Tusón, 2007).

En este mismo tenor Ferry (1990:50), considera que el discurso que sustenta a la formación va en función de considerarla como *“una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber- hacer o del saber- ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, o más generalmente, de la cultura dominante”*.

Desde esta visión de la formación, en la que el hombre recibe conocimientos mismos que son transformados en *“saberes”* del exterior, mismos que interioriza y resignifica, para luego exteriorizarlos nuevamente en forma dinámica y constante,

se precisa que el concepto de formación está íntimamente vinculado al concepto de cultura (Geertz, 2005).

De esta manera, el ser humano establece una estrecha interacción con la cultura, no así como lo expresa Díaz Barriga al plantear que *“la formación es una actividad eminentemente humana, por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura.”* (Díaz Barriga, 1993:48). La cultura se construye como parte intrínseca de la interacción humana.

Lo anterior queda ejemplificado por Honoré al citar a Lhotellier (Honoré, 1980:20) cuando explica que *“la formación es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos... en el horizonte de un proyecto personal y colectivo”*, luego, la formación no es un proceso que se apropie de manera instantánea, como producto de la obtención de un título profesional que dé cuenta de este proceso para legitimarlo o de algún documento que lo acredite a nivel social para ser contemplado por los demás. La formación toma relevancia cuando se concibe como parte de la construcción de identidad del ser humano, en su naturaleza inherente, misma que se cultiva y puede desarrollarse paulatinamente al no estar sujeta a temporalidades o edades específicas.

...el discurso pedagógico elabora y transmite un saber que no es el saber-hacer (capacidad de hacer, habilidad, sentido práctico), sino un saber que toma su hacer y su saber- hacer como objeto y especula sobre la pertinencia y la coherencia de las decisiones que se deben tomar tanto en el nivel de los fines como en el de los medios. (Ferry, 1990:24).

En el proceso de aprendizaje, el alumno establece relaciones entre la información nueva y los conocimientos previos; organiza y puede monitorear todo el proceso, ya que puede pensar y reflexionar sobre las etapas utilizando para ello estrategias de aprendizaje.

El aprendizaje, es un proceso activo y constructivo: es activo porque el estudiante, con la información que recoge del medio, construye una representación interna que se organiza en los esquemas mentales. Esta actividad mental le permite estructurar los conocimientos, utilizando estrategias para lograr que esa información sea adquirida, organizada y almacenada en la memoria.

Por otro lado, es constructivo, ya que los procesos utilizados permiten la construcción de significados a partir de establecer relaciones entre la información almacenada en la memoria y la nueva información. Se destaca la presencia de procesos de alto nivel cognitivo como, por ejemplo, elaborar, relacionar, organizar y almacenar la información en los esquemas de conocimiento.

Desde esta perspectiva, dentro del proceso de aprendizaje que establece el estudiante se construyen vínculos y relaciones entre la información nueva y los conocimientos previos como un proceso activo donde la actividad mental le permite estructurar los conocimientos, utilizando estrategias para lograr que esa información sea adquirida, organizada y almacenada en la memoria, donde se realiza la construcción de significados a partir de establecer relaciones entre la información almacenada en la memoria y la nueva información en secuencia.

Cuando se aprende un material, se pone énfasis en la utilización de estrategias: la elaboración, organización, comparación, construcción de conceptos, argumentación, entre otras. En este proceso, el alumno se orienta a la comprensión del conocimiento, y para ello, establece relaciones entre la nueva información y los conocimientos ya almacenados; en consecuencia, hay una reestructuración de los conocimientos que posee el alumno y del material a aprender. Son estas relaciones, que el alumno construye activamente, las que otorgan significado y sentido a los conocimientos (Campos y Gaspar, 1999).

Se destaca la presencia de procesos de alto nivel cognitivo como, por ejemplo, elaborar, relacionar, organizar y almacenar la información en los esquemas de conocimiento. De esta manera, la argumentación da cuenta de la elaboración, organización, comparación, construcción de conceptos que permite la estructura y reestructura de los conocimientos previos y nuevos, donde los estudiantes en forma activa otorgan significado y sentido a los conocimientos adquiridos como parte de su proceso de formación (Campos y Gaspar, 1999).

En resumen, es el estudiante como parte de su proceso de autogestión en el aprendizaje, quien debe seleccionar la información relevante, comparar las ideas centrales con los conocimientos previos, organizar e integrar estos nuevos

conocimientos y también supervisar la comprensión de la información y en caso de que así no suceda, atender los vacíos cognitivos que se presenten.

El estudiante mismo, es el único que puede intervenir dicho proceso al revisar y modificar los aspectos o las pautas que permitan su crecimiento y consolidación.

La memoria y los esquemas son las estructuras del sistema cognitivo que permiten explicar el proceso de aprendizaje. Con la primera, es posible describir sistemas organizados de manera dinámica, que se encuentran interconectados como lo son el registro sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. Con el segundo, se organiza toda la función cognitiva en forma secuencial y estructurada. La recuperación y análisis de los autores antes expuestos abre un panorama más extenso con respecto a la comprensión del vínculo tan estrecho que existe con respecto al proceso cognoscitivo y la construcción del discurso argumentativo. La comprensión de la argumentación como una forma particular del diálogo, debe trascender en el sentido de considerar las diferentes dimensiones dentro de las cuales se mueve. Para esto, se requiere superar la concepción estrecha que la identifica solamente como una forma de diálogo como interacción verbal operando por medio del lenguaje.

La argumentación, debe ser vista, como parte del proceso de construcción de los conocimientos que conllevan al intercambio de diferentes perspectivas con respecto a un objeto de estudio, en particular en la investigación, promoviendo así los intercambios culturales y sociales que permiten la relación dialógica entre los participantes del proceso enseñanza aprendizaje trascendiendo el espacio áulico para la transformación de la realidad.

Así, con este antecedente teórico conceptual como precedente, se presenta el **Capítulo tres**, con el propósito de exponer la metodología utilizada para la realización del presente estudio, desde la perspectiva etnográfica, recuperando el análisis y la sistematización de las conversaciones que dieron pauta a los hallazgos que dieron respuesta la pregunta de investigación inicial que direccionó el presente estudio.

Capítulo III

Diseño metodológico: El análisis de los procesos argumentativos desde la etnografía

3.1 La perspectiva etnográfica en el estudio de la argumentación oral

3.2 Procedimiento para recuperar el referente empírico

3.3 Diseño y aplicación de instrumentos

3.4 Sistematización de los resultados

Presentación

*Las palabras de un hombre muerto se
modifican en las entrañas de los vivientes.*

W.H. AUDEN

El presente capítulo tiene como finalidad, dar cuenta de la construcción metodológica y teórico- conceptual que permitió la selección, aplicación, recuperación y análisis del referente empírico, como guía para la presente investigación. Rodríguez, Gil y García (1999) plantean que el objetivo de todo análisis cualitativo es encontrar el sentido de los fenómenos, partiendo desde la significación que las personas les otorgan a los mismos, siendo éstos, además, estudiados desde su contexto natural (Geertz, 2005). Por esta razón, se consideró importante el recuperar los elementos metodológicos que brinda la etnografía para el tratamiento del objeto de estudio, como parte del proceso de documentar lo no documentado y que a continuación se expone la pertinencia de su selección, aplicación y resultados.

Como se mencionó al principio, la presente investigación cualitativa se aborda a partir del paradigma interpretativo (Erickson, 1989), por recuperar elementos del análisis empírico desde una perspectiva etnográfica (Geertz, 2005; Woods, 1998) en el ámbito sociolingüístico (Scardamalia y Bereiter, 2006; Saville- Troiker, 2005). De esta forma, al comprender y analizar el proceso mediante el cual los estudiantes en un contexto formativo de trabajo en el aula por medio del diálogo, van construyendo sus secuencias argumentativas monologadas y dialogadas cara a cara, dentro del contexto académico cotidiano y natural.

El diseño metodológico de esta investigación ha considerado dos momentos fundamentales y simultáneos. El primero, orientado a recuperar el sustento teórico que contempla el modelo de análisis propuesto por Gille (2001), así como los elementos que intervienen en el proceso de argumentación y que a su vez permiten la organización, comprensión y análisis del referente empírico. El segundo momento, estuvo encaminado a la recolección del material empírico y al estudio del

mismo, por medio de la transcripción de las conversaciones, su interpretación y análisis.

Se trabajó con las transcripciones de 16 audios grabados con duración de 3 horas cada uno aproximadamente, dando un total de 48 horas de grabación para obtener la saturación del dato, correspondientes a las sesiones que se asignan e imparten como parte del plan de estudios dentro del programa del posgrado en pedagogía. Se decidió tener como escenario la interacción que se presenta al interior de un Seminario de Metodología de la investigación correspondiente a los periodos semestrales 2012/2-2013-1, impartido en el contexto de la Facultad de Filosofía y Letras.

El trabajo de campo fue de vital importancia, ya que es de aquí de donde surge y se recupera el referente empírico, mismo que a la luz de la teoría se analizó e interpretó para describir y explicar la estructura que determina la construcción de las conversaciones dialogales que involucran a la argumentación de los estudiantes del posgrado en pedagogía dentro del contexto académico, que los perfila en su formación como investigadores.

La comprensión y el análisis de los procesos argumentativos permitió considerar los postulados del método etnográfico, planteados por Erickson (1989) y Woods (1998), al realizarse el estudio con los actores dentro del contexto natural del aula del posgrado en sus interacciones dialogales, considerando un modelo particular de análisis de movimientos argumentativos presentado por Johan Gille (2001) mismo que permite el posicionamiento teórico epistémico dentro de una realidad particular como parte de la construcción del conocimiento (García, 2000) como parte de un proceso de formación (Ferry, 1990,1993; Honoré, 1980).

3.1 La perspectiva etnográfica en el estudio de la argumentación oral

Por lo tanto, la presente investigación cualitativa se aborda a partir del paradigma interpretativo (Erickson, 1989), por recuperar elementos de análisis empíricos desde una perspectiva etnográfica (Geertz, 2005; Woods, 1998) desde el ámbito sociolingüístico de la comunicación (Hymes, 1972; Moreno, 1998; Scardamalia y Bereiter, 2006; Saville- Troiker, 2005) donde el intercambio dialogal resulta de vital importancia para la construcción e intercambio de subjetividades con base en el

estudio de la teoría, su experiencia en la aplicación y el análisis de sus respectivos trabajos de investigación y la recuperación de dichos intercambios y sugerencias para ser incorporados a sus respectivos trabajos de investigación.

Desde esta perspectiva epistemológica, el enfoque cualitativo recupera las cualidades del objeto de estudio en *“la realidad dentro de su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas”*. (Rodríguez, Gil y García, 1999:32). Así la investigación es vista, como un proceso paulatino y sistematizado que rompe con las dificultades de la categorización que, generalmente presentaba la dicotomía teoría-método, abriendo una nueva perspectiva a la forma de concebir a la investigación educativa. Esto se logra al momento de compartir las experiencias previas que los actores han tenido dentro del campo de la investigación y que les han permitido hacer la construcción de sus respectivos objetos de estudio, donde se hace el uso de los referentes teóricos y su aplicación dentro del campo empírico y lo que conlleva la construcción de un trabajo de investigación, experiencias mismas que comparten dentro del espacio áulico como enriquecimiento conjunto a partir de las intervenciones de participación asignadas.

Se parte del planteamiento que presenta Hymes (1972) y Tannen (1991), cuando comparten la perspectiva de que, en cada comunidad de habla, se establecen intercambios lingüísticos particulares que le corresponden estrategias comunicativas propias de significado e interpretación. En este sentido como parte de la etnografía de la comunicación, se distingue la capacidad lingüística de los seres humanos, como una competencia comunicativa formada por el conocimiento de un conjunto de reglas o normas relativas al uso lingüístico. Así, la postura que se toma para la presente investigación, recupera el compartir en forma integral o parcial estas reglas por parte de un grupo de hablantes, situación que los consolida como una comunidad de habla que comparte e intercambia significados por medio del diálogo, donde se genera y consolida, una construcción de conocimientos que requiere entonces, el uso de la argumentación oral.

Como sustenta Erickson (1989), se pretende investigar en qué condiciones de significación se crean colectivamente los intercambios dialogales que permiten la construcción de sus movimientos argumentativos, para entender así, qué condiciones de significación se presentan en sus interacciones, dentro del contexto institucional. Esto involucra a su vez el proceso de formación adquirido como estudiante de posgrado, que tendrá una proyección social al exterior como parte del campo de trabajo al egresar del programa donde podrá presentar la construcción de sus conocimientos y el intercambio de sus subjetividades adquiridas (Candela, 1999).

Desde la construcción metodológica, el trabajo consta de tres niveles: recolección de la información, la sistematización de ésta y el análisis e interpretación de la misma desde la óptica que brinda la aplicación y el uso de la teoría, su interpretación y significación mismos que a continuación se presentan y explican.

3.2 Procedimiento para recuperar el referente empírico

Al seleccionar el método etnográfico, se puede contar con una visión particular de los procesos argumentativos que construyen los actores dentro de su escenario particular. Como parte de la recolección del material empírico de análisis, se realizaron las grabaciones en audio de las sesiones correspondientes a las sesiones del Seminario de Metodología de la Investigación correspondientes a los periodos semestrales 2012/2 y 2013/1 impartidos en el contexto de la Facultad de Filosofía y Letras (**VER ANEXO 2 y 3**). Dichas grabaciones dan cuenta de las prácticas discursivas monologadas y dialogadas, mismas que conforman un corpus de análisis que fue analizado a la luz de la teoría (Bertely, 2004) (**VER ANEXO 8 y 10**) como parte de un material denso de estudio (Geertz, 2005) en este contexto de estudio particular, (Sánchez, 2010) mismo que tiene correspondencia con el diseño, enriquecimiento y precisión de las categorías de análisis determinadas en forma previa, como eje rector en la presente investigación (Bertely, 2004).

Dentro de un espacio áulico como escenario, el discurso se viene a presentar en un sentido dinámico donde se hace evidente y se materializa la secuencia y organización de las ideas del sujeto que habla. El discurso oral, representa la forma

en la cual el participante tiene una lectura particular del mundo que le circunda y el cómo lo interpreta.

La materialización del discurso se obtuvo por medio de su grabación y su posterior transcripción, por lo cual para el presente trabajo de investigación se consideraron las conversaciones que se presentaron durante los intercambios dialogales del contexto de este Seminario Especializado de Metodología por la riqueza y la dinámica de las participaciones de los estudiantes dentro del trabajo académico del mismo.

En este sentido, se parte de entender a la conversación como *“una actividad verbal oral de carácter interactivo, organizada (o estructurada) en turnos de palabra”* (Cots, 1990:59). La conversación es una actividad propiamente humana donde se hace manifiesto en forma universal el uso lingüístico de una lengua. Conversar viene a ser la actividad por medio de la cual, las personas entran en interacción, por lo tanto, es una actividad social que requiere hacer el uso manifiesto de los códigos lingüísticos como instrumentos junto con los códigos no verbales que acompañan a la palabra.

En la conversación las personas adquieren un sentido social, construyen sus identidades y a partir del intercambio de ideas construyen el mundo que les rodea. Sacks, Schegloff y Jefferson (1974:10-11) mencionan catorce rasgos distintivos de una conversación como interacción, mismos que a continuación se enuncian:

1. El cambio de hablante es recurrente, o al menos, se produce. Es decir que es dialogal.
2. En general, no habla más de una persona a la vez.
3. Los solapamientos (dos o más personas hablando a la vez) son comunes pero breves.
4. Las transiciones más comunes entre los turnos de palabra y el siguiente se producen sin intervalos ni solapamientos.
5. El orden de los turnos de palabra no es fijo, a menos que sea previamente indicado.
6. La duración de los turnos de palabra no es fija, a menos que sea especificado para su equilibrio.

7. La duración de una conversación no se especifica previamente.
8. Lo que dicen cada uno de los hablantes no se encuentra especificado previamente.
9. La distribución de los turnos del habla puede variar.
10. El número de hablantes puede variar.
11. El discurso puede ser continuo o discontinuo.
12. Existen técnicas para la distribución de turnos.
13. Se utilizan diferentes unidades formales de construcción de los turnos (una palabra, una frase, una oración, etc.).
14. Existen mecanismos de reparación de errores o las transgresiones en la toma de palabra.

De esta forma, se presenta la materialización de las conversaciones que formulan los participantes por medio de su transcripción en una grilla analítica (**VER ANEXO 6**), la cual presenta los movimientos argumentativos de análisis que Gille (2001) considera pertinentes puntualizar para su estudio.

3.3 Diseño y aplicación de instrumentos

La grilla analítica se recuperó y diseñó a partir de la perspectiva teórica propuesta por Gille (2001), sin embargo, se hizo necesario realizar ajustes con la incorporación de tres columnas donde se presentan los elementos que determinan la estructura de la categoría propuesta por el autor, el proceso analítico de ésta y los comentarios del análisis, donde generalmente se señala la postura del actor.

Cada conversación se ha dividido en **unidades de análisis**, que desde la postura de Gille, es la segmentación que cada uno de los participantes hace de acuerdo a la modulación de la voz y que desde los MA le da un sentido dinámico a la conversación. Por ejemplo, al momento que existe un descenso en el tono de voz, cada participante identifica que le es cedido el turno para hablar, mientras que el otro permanecerá en silencio para escuchar. A su vez, cada segmento de la conversación que expone un MA particular, recibe el nombre de **tira**, lo que al final del análisis permitirá identificar qué tipo de MA es el que prevaleció o fue reiterativo a en el análisis.

Esta grilla analítica se recuperó a partir de la propuesta de Gille (2001), sin embargo, se hizo necesario realizar ajustes con la incorporación de tres columnas donde se presentan los elementos que determinan la estructura de la categoría propuesta por el autor, el proceso analítico de esta y los comentarios del análisis, donde generalmente se señala la postura del actor.

Cada conversación se ha dividido en **unidades de análisis**, que desde la postura de Gille, es la segmentación que cada uno de los participantes hace de acuerdo a la modulación de la voz y que desde los MA le da un sentido dinámico a la conversación. Por ejemplo, al momento que existe un descenso en el tono de voz cada participante identifica que le es cedido el turno para hablar mientras que el otro permanecerá en silencio para escuchar. A su vez, cada segmento de la conversación que expone un MA particular, recibe el nombre de **tira**, lo que al final del análisis permitirá identificar qué tipo de MA es el que prevaleció o fue reiterativo en el análisis.

El diseño de la **grilla analítica** se hizo necesario para poder organizar la transcripción de las conversaciones transcritas (**VER ANEXO 6**) ya que, debido a su extensión, no era posible colocar toda la transcripción en una sola tira general que dificultaban su estudio, lo que conllevó a seccionar cada conversación en partes o **tiras** que al ser enumeradas en continuo forman la conversación total.

A su vez cada tira fue dividida en pequeñas partes denominadas **Unidades de sentido**, mismas que facilitaron el análisis de cada uno de los MA presentados por los participantes, así como el poder facilitar su conteo y la referencia de fácil acceso al momento de hacer la presentación de los datos y la ubicación del extracto en la conversación. Se ilustra lo anterior, con el siguiente ejemplo: El código de asignación para ubicar la primera tira en la conversación 06 es la siguiente CONV 06/01: 1-39.

CONVERSACION	TIRA	UNIDAD DE SENTIDO
06	01	1-39

Esta sistematización permitió obtener el siguiente conteo total del referente empírico para su análisis interpretación y comprensión:

CONVERSACIONES TRANSCRITAS PARA ANALIZAR			
Conversaciones	Horas de grabación	Tiras de análisis	Unidades de sentido
16	48	346	20 485

Por otro lado, al recuperar el estudio realizado por Gille (2001) se puede observar que presentaba como una limitante que la transcripción que presentaba como ejemplo, es breve y sucinta, dado que solamente está mostrando los resultados de su estudio, y no todo el proceso de análisis que realizó, lo que hacía necesario precisar y analizar detalladamente cada una de las unidades de análisis, así como mantener el hilo discursivo de la conversación, para poder obtener la saturación del dato. Este detalle fue lo que determinó el número de horas de grabación para el presente estudio.

Se consideraron las sugerencias presentadas en la propuesta de los MA de Gille (2001) la cual permite, identificar como los estudiantes argumentan o contraargumentan en una discusión para la toma de postura y se consideraron las sugerencias del modelo de análisis conversacional propuesto por Calsamiglia y Tusón (2007) como complemento y herramienta de análisis, con el fin de poder caracterizar y precisar cada una de las intervenciones de los participantes, en una interacción argumentativa expuesta dentro del trabajo académico del Seminario que cursan como parte de su formación en investigación.

Para el análisis de las unidades de sentido se utilizó la siguiente tabla del modelo propuesto por Gille (2001):

Rasgos distintivos de las categorías de análisis				
CATEGORIA	RASGO			
	Expresa acuerdo	Introduce nueva información	Implica toma de postura	Introduce nuevo tópico
OPIN	lrr.	+	+	+
OPAS	lrr.	+	+	-
OPRE	lrr.	-	+	-
ACEP	+	-	+	-
RECH	-	-	+	-

APOY	+	+	+	-
REFU	-	+	+	-
PROI	+	+/-	+ ("falsa")	-
CONI	-	+/-	+ ("falsa")	-
PEIN	Irr.	-	-	-
ACLA	Irr.	+	-	-

Desde el aspecto estructural, el autor (Gille, 2001) puntualiza que como parte del análisis de las estructuras se utilizan cuatro designaciones para describir la postura que adopta el participante durante la conversación y que a continuación se presentan:

[+/- Acuerdo]	Expresa/ No expresa acuerdo como una opinión.
[+/- Nueva información]	Introduce/ No introduce nueva información a una opinión.
[+/- Postura]	Implica/ No implica toma de postura frente a una opinión.
[+/- - Nuevo tópico]	Introduce/ No Introduce nuevo tópico en la conversación.

El rasgo más importante de la construcción argumentativa se encuentra en **el acuerdo**, ya que es a partir de éste que describe la opinión que el participante tiene con respecto a lo que dice, tomando una postura a favor o en contra. La nueva información es cuando el participante introduce nuevos datos generalmente como una evidencia para apoyar o para refutar los datos que se le habían presentado. La **postura** nos indica la perspectiva que toma ante cierta información que se le presenta. Esta postura debe de ser genuina en comparación con los movimientos concesivos insuficientes. Finalmente, el nuevo tópico es, la introducción de un nuevo tema que sirve para abrir una nueva argumentación o aquellos que simplemente no lo hacen y se presentan como comentarios en ocasiones desarticulados a la conversación.

Con esta perspectiva, se procedió a determinar los elementos de análisis de la conversación dentro del contexto académico del aula, ya que se identificó que los

procesos de argumentación en cada uno de sus escenarios reúnen características particulares por la situación comunicativa particular a presentar (Calsamiglia y Tusón, 2007; Tannen, 1991) lo que hizo necesario incorporar los siguientes componentes metodológicos para el diseño de la grilla analítica en cada una de las conversaciones para analizar las unidades de análisis correspondiente (**VER ANEXO 6**) de esta manera se consideraron como elementos a incorporar en la tabla los siguientes aspectos:

- a) **Participantes de la conversación:** Personas que participaron en el intercambio dialogal.
- b) **Tópico del hilo discursivo:** Ideas y conceptos generales sobre el cual versa la tira a analizar, precisiones o recomendaciones del trabajo académico realizado, intercambio de experiencias dentro del campo de la investigación.
- c) **Número de archivo/ Conversación:** Para organizar y sistematizar la conversación y darle la continuidad a las mismas. Para identificar con mayor facilidad su ubicación dentro del referente empírico y poder realizar su consulta en caso de requerirse.
- d) **Tipo de movimiento prevaleciente:** De acuerdo a la cuantificación de los MA, aquel que haya prevalecido en la tira analizada.
- e) **Recursos argumentativos presentados:** Son las estrategias lingüísticas presentadas por los participantes para asumir una postura y hacer la construcción de la conversación.
- f) **Columna de transcripción de la conversación en unidades de sentido:** Cada parte de la conversación, transcrita de acuerdo a las pausas que cada participante realizó al hablar.
- g) **Columna de efecto argumentativo de acuerdo a las categorías de Gille (2001):** Cada MA presentado de acuerdo al análisis de la unidad de sentido como parte del intercambio dialogal.
- h) **Columna de la estructura de la categoría:** Introduce información, solicita información, expresa acuerdo, reiteración, rechaza información, apoyo insuficiente, presenta pregunta de reflexión aclaración de duda.

- i) **Columna de proceso analítico:** Análisis e interpretación en cada una de las unidades de sentido dentro de la conversación y su vínculo con el proceso de construcción de conocimiento y su trascendencia dentro del proceso de formación.
- j) **Comentarios de puntualización:** Precisiones con respecto a los temas, al texto o alguna observación relevante identificada y que fue relevante considerar para el análisis.

Como parte del diseño naturalista de la investigación y desde las aportaciones de la etnografía como método de análisis se tomó en consideración que cada una de las transcripciones fueran tomadas y grabadas en forma espontánea dentro del contexto en el cual conversan los participantes (Taylor y Bogdan, 1987; Goetz y LeCompte, 1988) con referencia a *enfocar un problema, abordarlo, analizarlo, comprenderlo y darle respuesta* para conformar el corpus de análisis que permita el estudio de los procesos argumentativo de los actores del Programa de Maestría y Doctorado del Posgrado en Pedagogía en la FFyL de la UNAM.

Como plantea Erickson (1989), se pretende investigar qué condiciones de significación se crean colectivamente, para facilitar y propiciar el aprendizaje, dando como consecuencia, la producción de conocimiento que se da por medio de este intercambio discursivo.

De esta forma, al comprender y analizar el proceso mediante el cual los estudiantes van construyendo sus secuencias argumentativas monologadas y dialogadas cara a cara, dentro del contexto académico cotidiano que se presenta en un seminario como parte de un contexto académico, donde interviene el proceso cognitivo como eje articulador de un proceso interactivo y dinámico, caracterizado por la negociación de los sentidos y las visiones particulares de la realidad de los participantes (Gille,2001) se recuperan las condiciones y elementos de significación que surgen en la interacción del contexto institucional, al involucrar el proceso de formación en forma conjunta a la construcción del conocimiento por medio del intercambio de subjetividades en los Seminarios de investigación en los que participan como parte de su vida académica (Candela, 1999).

Para sistematizar cada una de las conversaciones se diseñó el siguiente código de archivo, mismo que sirvió para mantener el orden y organización del material analizado y que se presenta a continuación:

CONVERSACIÓN: 06 Número de Archivo: 06/01	TIRA NUMERO: 01 Unidades de sentido 1-39
--	---

Para cada transcripción se recurrió a la metodología y recomendaciones presentadas en el Código de Transcripción Gail Jefferson propuesto por Bassi Follari (2015) (**VER ANEXO 5**) para ser presentadas en la **grilla analítica** que facilitó el análisis y la explicación de los encadenamientos que presenta cada conversación por medio del intercambio dialogal.

Otro aspecto importante que se ha considerado es la incorporación de la **simbología** que permite indicar y dar precisión a las variantes en la conversación y que le asignan una representación literal o más próxima, a lo dicho en la realidad por los participantes, así como a la identificación de las **marcas discursivas argumentativas**. Para esto se recurrió a la propuesta presentada por Calsamiglia y Tusón (2007) y los trabajos realizados por Puig y García (2001) como elementos clave para la interpretación.

En cada una de las tiras presentadas, se señalan aquellos elementos que son relevantes o prevalecen en ese segmento de conversación como son la adhesión, que es cuando las personas permanecen hablando de un mismo tema y conservan el hilo discursivo o la secuencia lineal que permite identificar que una idea lleva a otra. La secuencia paralela, se identifica cuando ambos participantes están conversando, pero cada uno de ellos está hablando de situaciones o cosas diferentes. Los alargamientos se presentan al final de una palabra para hacer una reformulación de una idea o porque la persona no tiene precisión al responder. El uso de muletillas es para no romper la secuencia conversacional y dar tiempo en la reformulación de las ideas a expresar. Las solicitudes de aceptación o aprobación (¿sí?, ¿no? ¿aja?) le dan continuidad a conversación, de igual forma, las risas o

bullicios se pueden presentar como una aprobación grupal o como una no aprobación, dependiendo la situación que presente la conversación.

Por otro lado, se hace necesario e imprescindible situar todo este trabajo analítico descrito dentro de un contexto específico, ya que, si un discurso se encuentra descontextualizado, pierde su sentido, por lo que para atender este aspecto se han considerado las sugerencias y aportaciones de Maingueneau (2003) y Puig y García (2001).

Esto a su vez se vincula en forma coyuntural con la óptica que presenta Erickson (1989) de contemplar la perspectiva de los actores en su contexto, para su caracterización (**VER ANEXO 4**), al identificar la construcción argumentativa oral, que dé cuenta de los MA recurrentes, como parte de la organización de su razonamiento y como componente esencial de los intercambios dialogales dentro del proceso de formación de los actores.

El texto transcrito, refleja la realidad que será recreada al momento de ser analizado (Berger y Luckmann, 2001) donde los participantes se encuentran en un contexto indexical, de tal modo que, si cambia la transcripción, en consecuencia, cambian los elementos a analizar.

Por lo tanto, la transcripción es, un sitio de interpretación, donde converge la actividad humana de quien transcribe y de los hablantes que realizan un acto de interacción por medio del habla. Por medio de la transcripción se materializa la realidad a analizar e interpretar.

Para cuantificar el análisis de los movimientos argumentativos se hizo necesario diseñar una tabla (**VER ANEXO 7 B**) que pudiera resumir cuáles eran los más frecuentes a presentar dentro de una tira para su conteo, por lo que se optó por incluir al final de éstas, la siguiente tabla de cuantificación que permitiera llevar un control sobre el movimiento argumentativo prevaleciente:

MOVIMIENTO ARGUMENTATIVO QUE PREVALECE EN LA TIRA CONV 00/00: 00-00			
OPIN		APOY	
OPAS		REFU	

OPRE		PROI	
ACEP		CONI	
RECH		PEIN	
ACLA		TOTAL MA	

Fue así que se observó que como parte de la estructura de acompañamiento en los movimientos argumentativos (MA) se encontraban los **Recursos argumentativos (RA)**, como apoyo y reforzamiento. Los Recursos Argumentativos *son estrategias de la lingüística que ayudan al emisor a que refuerce su postura sobre un tema determinado*. Son recursos empleados dentro de la argumentación que contribuyen a la construcción de la conversación, así como el análisis, postura, opinión y reflexión en torno a un tema o a una experiencia a presentar.

Para esta recurrencia se hizo necesario el diseño la siguiente tabla (**VER ANEXOS 6, 7 A, 7 B, 7 C y 9**) donde se presentan los principales movimientos argumentativos (MA) presentados.

RECURSO ARGUMENTATIVO RECURRENTE CONV 00: 00-00
<ul style="list-style-type: none"> • MA

REPRESENTACIÓN GRAFICA DE ANÁLISIS CONV 01/01: - a - SEGÚN EL MODELO DE JOHAN GILLE (2001) Elaboró Susana Rodríguez Cabañas								
Participante	MOVIMIENTO ARGUMENTATIVO	ACEPTAR	RECHAZAR	Alo apoyar	Auto Apoyar	Alo refutar	Recurso argumentativo	Análisis

Se presentan las tablas de resultados con el análisis de las conversaciones, mismas que facilitaron el conteo de los recursos argumentativos (RA) empleados como

estrategia de construcción y que le dieron un rasgo distintivo al contenido de la conversación. (**VER ANEXO 10**).

Con los resultados anteriores se pudieron elaborar las Tablas de Concentrado General de MA y RA con los resultados de todas las conversaciones (**VER ANEXO 11**), dando paso a la categorizaron de los siguientes puntos, mismos que se detallan como parte de la discusión teórica en el siguiente **Capítulo cuatro**:

- 1) Organización y logística de clase**
- 2) Experiencias previas de los participantes dentro del campo de la investigación**
- 3) Uso de la teoría para sustentar una idea**
- 4) Recurrencia al texto revisado como parte de los argumentos de autoridad**
- 5) Conocimientos teóricos sobre la metodología para sustentar una explicación**
- 6) Sugerencias metodológicas para incorporar dentro del proyecto de investigación o en los avances de tesis**
- 7) Conocimiento y precisiones sobre el contexto**
- 8) Trayectoria formativa del autor a revisar**
- 9) Uso de preguntas detonadoras para generar el análisis o la reflexión, así como promover la participación de los actores.**
- 10) Presentación de ideas incompletas por parte de los participantes**
- 11) Solicitudes de aceptación para darle continuidad a la conversación.**
- 12) Solicitudes de desacuerdo para darle continuidad a la conversación**
- 13) Uso frecuente de muletillas**
- 14) Presentación de solapamientos**

Con este análisis, se pudieron establecer las categorías, así como los autores que sirvieron para darle revisión y complemento al marco teórico conceptual por medio del análisis del dato empírico (Bertely, 2004) para su validez de manera que permitiera ahondar en la comprensión e interpretación de la urdimbre presentada dentro del corpus de análisis. A partir de estos resultados se pudieron identificar las

categorías del intérprete y las categorías teóricas, para ser consideradas en la revisión y discusión teórica posterior.

3.4 Sistematización de los resultados

Una de las principales dudas que se presentaron al momento de transcribir las conversaciones fue el recuperar la voz de los actores lo más cercana a la realidad, por lo que se consideraron las sugerencias que brindaban otros autores con trabajos semejantes en este tipo de análisis (Herrera y Rodríguez, 2008; Hirsch, 1989). Sin embargo, eran pocos los elementos que se podían recuperar, inclusive con Gille (2001) como autor base, ya que no especificaban en forma concreta de qué manera habían ido colocado cada una de las unidades de análisis, ya que los ejemplos presentados eran extractos cortos de las conversaciones que poco se acercaban a la extensión del material disponible.

Por esta razón, se consideraron dos aspectos importantes de la transcripción. Por un lado, se consideraron las sugerencias presentadas en los estudios de Maingueneau (2003) y Calsamiglia y Tusón (2007), sobre el ir identificando las pequeñas pausas que se realizan al momento de ir hablando, pausas que definen como unidades de análisis o de sentido. A la par, se trabajó de manera ardua y constante en las transcripciones para hacerlas lo más apegado a la realidad, donde cada uno de los diálogos, fuera reflejo de cómo lo dijo su emisor en contenido e intencionalidad.

En este sentido se consideró la propuesta de Bassi Follari (2015) donde menciona que depende de la calidad y el tipo de transcripción, la interpretación que se haga de ella, por lo que se tuvo el cuidado y el tiempo suficiente para materializar los diálogos, como el material empírico de estudio, mismo que se presenta en la siguiente carpeta digital para su consulta y revisión. **(VER ANEXO 12 CARPETA DIGITAL DE MATERIAL DE REFERENTE EMPIRICO ANALIZADO)**. En página web:

[https://drive.google.com/drive/folders/1rSRBMNysctJfLmfqfhhAWZnTi6cVzcrx?usp=sha
ring](https://drive.google.com/drive/folders/1rSRBMNysctJfLmfqfhhAWZnTi6cVzcrx?usp=sharing)

Con la perspectiva teórica de la transcripción, se trabajó con cada una de las grabaciones que se tomaron dentro del Seminario que como ya se mencionó y se reitera, tiene como fin principal proporcionar conocimientos teórico metodológicos sobre la construcción de los trabajos propios de investigación, así como el brindar las sugerencias pertinentes para realizar los proyectos de investigación, avances y compartir sugerencias para enriquecer dichos trabajos que concluyan como una investigación final que será presentada ante un jurado tutorial para la realización del examen de grado.

Este intercambio de sugerencias y experiencias entre los participantes fue lo que permitió el diseño de la tabla de cuantificación de los Recursos Argumentativos (RA), ya que como su nombre lo indica, el recurso es lo que permite afianzar la postura de los participantes, dando postura y sustento a las opiniones para que al intercambiar subjetividades pueden llegar al acuerdo.

En este sentido para la triangulación de los datos, se consideraron los resultados del análisis que llevaron a la validación de los resultados:

- 1) Tablas de movimientos argumentativos (MA) y gráficas (**VER ANEXO 8**)
- 2) Tablas de resumen y análisis de cada conversación y sus Recursos argumentativos (RA) (**VER ANEXO 10**)
- 3) Tablas de Conteo General de los MA y los RA presentados con sus gráficas (**VER ANEXO 11**)

Dicho lo anterior, el siguiente **Capítulo cuatro**, presenta el análisis detallado, la comprensión, y el significado vinculado a la discusión teórica de los resultados del estudio, para dar paso a responder la pregunta de investigación que como eje principal encauzó y direccionó la presente investigación y de qué manera se concluye la interpretación de los hallazgos obtenidos como aporte al campo de conocimientos del posgrado en pedagogía.

Capítulo IV

La importancia de la argumentación oral para la construcción del conocimiento: Análisis e interpretación de resultados

4.1 Los Movimientos y Recursos Argumentativos como parte de la estructura argumentativa al interior de las conversaciones de los estudiantes

4.2 Las características de las conversaciones: Resultados del análisis de las construcciones argumentativas

4.3 Tipos de construcción argumentativa: Ejemplos ilustrativos analizados desde el modelo propuesto por Johan Gille

4.4 Discusión teórica: El papel de la construcción argumentativa

Presentación

*Cuando el sabio señala a la Luna,
el necio mira al dedo.*

CONFUCIO

El presente capítulo tiene como tema principal, el exponer los resultados del trabajo de interpretación, comprensión y significado realizado en las conversaciones que han conformado el corpus de análisis de la presente investigación, en el contexto particular de un Seminario Especializado en Metodología dentro del posgrado en pedagogía. Para esto se ha tomado como eje referencial las preguntas de investigación que dieron origen a este estudio. Conviene señalar que, es a partir del estudio y establecimiento del marco teórico conceptual y la saturación del dato que se ha logrado encontrar el sentido de los mismos. Esto permitió su vinculación al escenario del trabajo áulico que sirvió como escenario para que los procesos argumentativos cobraran relevancia en la construcción del discurso, mismo que permite la construcción y el intercambio del conocimiento para su difusión al ser un elemento principal en la formación de los estudiantes del posgrado en su trabajo académico.

4.1 Los Movimientos y Recursos argumentativos como parte de la estructura argumentativa al interior de las conversaciones de los estudiantes

Como parte del tratamiento de los datos, se consideraron dos momentos relevantes para su organización. El primero consistió en identificar los MA prevaletentes en todas las conversaciones para posteriormente pasar al segundo momento donde se realizó el análisis de los RA como estrategia lingüística al interior de la estructura como construcción en las conversaciones.

Se recuperan los principales **MA** recurrentes en los intercambios monologales y dialogales, así como los tópicos que mantuvieron la cohesión del hilo discursivo, mismo que permitió precisar los principales **RA** como estrategia de construcción y que son los siguientes:

- RA Autoridad
- RA Comparación
- RA Explicación
- RA Ejemplificación
- RA Analogía

Por lo tanto, a continuación, se presentan los principales hallazgos en el análisis realizado en cada una de las 16 conversaciones que conforman este estudio:

Análisis de la Conversación 1	
TÓPICOS DEL HILO DISCURSIVO	
MA prevalecientes	Interpretación
APOY	Movimiento donde se apoya una opinión.
OPAS	Movimiento donde se introduce una opinión asociada.
ACEP	Movimiento de aceptar una opinión sin argumentación.

Análisis RA Conversación 1															
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
1		7	13	61	23	24	9	11	8	17	5	7	5	5	4

INTERPRETACIÓN:

En esta conversación predomina el MA APOY, ya que en la mayoría de las unidades de análisis prevalece el uso de la teoría, con base en el uso del texto que sustenta las intervenciones de los participantes y la metodología sugerida para su aplicación. El papel de la pregunta detonadora es fundamental para iniciar el diálogo y exponer las ideas mismas, que se van a ir nutriendo con base en las experiencias que dentro del campo de investigación se han vivenciado y que se comparten como parte de la experiencia con el grupo de trabajo.

Se recurre al RA de autoridad al presentar conocimientos con base en la trayectoria formativa del autor. Se indican precisiones metodológicas, como el conocimiento

del contexto y las sugerencias a considerar para incorporar al proyecto de investigación propio.

Se presentan las ideas incompletas en su exposición con la participación, cuando existe una falta, se presenta la reformulación de las mismas con respecto al texto asignado o a la experiencia vivida y comentada dentro del campo de la investigación.

Las solicitudes de aceptación y desacuerdo tienen como fin, el mantener la cohesión del hilo discursivo y dar el tiempo suficiente para la reformulación de las ideas. Los solapamientos solamente se presentan como interrupciones de aclaración de ideas.

Análisis de la Conversación 2	
TÓPICOS DEL HILO DISCURSIVO	
MA prevalecientes	Interpretación
APOY	Movimiento donde se apoya una opinión.
OPAS	Movimiento donde se introduce una opinión asociada.
REFU	Movimiento de refutar una opinión, contraargumento.

Análisis RA Conversación 2															
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
2		1	22	97	15	65	37	33	4	19	2	12	15	12	

INTERPRETACIÓN:

En esta conversación se presenta el MA APOY, para apoyar la exposición con base en el uso de la teoría y al conocimiento de la metodología, misma que en la mayoría de las veces va encaminada a la construcción de los respectivos trabajos de tesis, así como los proyectos de investigación. El MA OPAS se presenta para dar complemento a los apoyos de opinión y solamente se presenta MA REFU como contraargumento, para complementar las opiniones expresadas o hacer una puntualización con respecto al uso de la teoría.

Se comparten experiencias vinculadas con la previa experiencia de realización con otras investigaciones y las vivencias obtenidas dentro del campo de la investigación al recuperar el referente empírico.

El MA REFU antes que contradecir lo expuesto por un participante, tiene como fin hacer la aclaración en torno al uso de la teoría y su aplicación, para hacer un esclarecimiento más amplio y preciso de la misma.

Las preguntas detonadoras se presentan con base en recuperar el conocimiento proporcionado por el texto, para presentar la aclaración con respecto al dominio conceptual y la aplicación de los conceptos teórico metodológicos de las mismas experiencias compartidas dentro de la sesión de clase. Se presentan solicitudes de aceptación y desacuerdo para dar la secuencia al hilo discursivo en la conversación y permitir su continuidad.

Análisis de la Conversación 3	
TÓPICOS DEL HILO DISCURSIVO	
MA prevalecte	Interpretación
APOY	Movimiento donde se apoya una opinión.
PEIN	Movimiento de pedir información adicional con respecto a una opinión.
ACEP	Movimiento de aceptar una opinión sin argumentación.

		Análisis RA Conversación 3														
CONV		TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
3			2	42	57	3	58	28	21	2	19	7	17	22	15	

INTERPRETACIÓN

En esta conversación el MA APOY prevalece, ya que se comparten experiencias de vida e historia personal vinculadas a la construcción de sus respectivos objetos de estudio, donde a su vez se recuperan elementos de la trayectoria formativa particular de los estudiantes.

Se articula el discurso con los autores particulares a revisar, así como el enfoque metodológico que brindan los mismos para considerar en el diseño de la

investigación a realizar. Se presenta el MA PEIN para solicitar la información suficiente en torno al uso de la teoría y la aplicación de la metodología.

La dinámica de la conversación, recupera situaciones de la historia personal de los participantes con respecto a la experiencia, donde prevalecen aquellos comentarios de los participantes que cuentan con un trabajo de investigación previo, como sucede con los estudiantes de doctorado que tienen en su mayoría el trabajo de licenciatura y maestría como antecedente. Los estudiantes de maestría presentan las experiencias realizadas durante la realización del trabajo de tesis de licenciatura. El MA ACEP se presenta como una aceptación al estar de acuerdo con las ideas presentadas.

Las preguntas detonadoras tienen como objetivo precisar los conceptos, aclaraciones o sugerencias de la información que poseen los estudiantes respecto a un tema y que conviene a consultar su nivel. Se dan sugerencias sobre las consideraciones del contexto para dar interpretación y significado al objeto de estudio desde la perspectiva de la teoría. Las ideas incompletas se presentan como parte de una falta de formulación de las ideas y el uso de las muletillas tienen como fin, el propiciar tiempo necesario para la reformulación de las ideas.

Se presentan sugerencias que comparten los participantes con base en su experiencia previa dentro del campo de investigación, sobre todo en el levantamiento de referente empírico por medio de las entrevistas, para ser consideradas dentro del proyecto de investigación.

Las solicitudes de aceptación y desacuerdo se presentan para dar continuidad a la conversación, al ser presentadas con la opción de intervención. El uso de las muletillas cumple con la función de dar el tiempo de reformulación al participante para tener una claridad de la idea.

Análisis de la Conversación 4	
TÓPICOS DEL HILO DISCURSIVO	
MA prevalecte	Interpretación
APOY	Movimiento donde se apoya una opinión.
ACEP	Movimiento de aceptar una opinión sin argumentación.

PEIN	Movimiento de pedir información adicional con respecto a una opinión.
------	---

Análisis RA Conversación 4

CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
4		1	23	46	43	46	25	30	2	10	8	14	12	9	1

INTERPRETACIÓN

Como parte del intercambio dialogal prevalece el MA ACEP, donde se presenta el apoyo a la opinión, que en la medida en la cual se va aceptando con el MA ACEP, se complementa con la solicitud de la información que se presenta para estructurar la idea. La conversación versa sobre el tema del uso de la teoría, los conocimientos en metodología y la aplicación dentro del campo de la investigación, así como la serie de sugerencias para incorporar al proyecto propio o al trabajo de investigación. Se comenta sobre materiales fílmicos de análisis que pueden promover el enriquecimiento, análisis y reflexión sobre los datos presentados.

Se comparten experiencias previas como investigador dentro del contexto del trabajo de campo, las preguntas detonadoras de la profesora y los participantes tienen como fin, solicitar la participación del grupo para hacer la aclaración de los conceptos presentados dentro de la exposición.

Se comparten experiencias presentadas dentro del campo profesional y de qué manera dichas experiencias se vinculan a los respectivos objetos de investigación en construcción. Las preguntas detonadoras van encaminadas a solicitar la participación del grupo, así como al promover el proceso de análisis y reflexión en torno a los materiales revisados.

Las solicitudes de aceptación y desacuerdo sirven para dar continuidad a la conversación y se presentan para identificar si existe alguna idea de contradicción en torno al tema.

El uso de las muletillas va encaminada a la reformulación de las ideas, por lo que se presentan para ordenar las mismas y tener una mayor claridad al momento de expresarlas.

Análisis de la Conversación 5 TÓPICOS DEL HILO DISCURSIVO	
MA prevaleciente	Interpretación
APOY	Movimiento donde se apoya una opinión.
ACEP	Movimiento de aceptar una opinión sin argumentación.
PEIN	Movimiento de pedir información adicional con respecto a una opinión.

Análisis RA Conversación 5

CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
5		1	26	64	19	84	35	37	5	9	3	6	19	16	

INTERPRETACIÓN

El MA APOY predomina en la exposición del tema “historia de vida”, como método de construcción del texto presentado para revisión. Los MA ACEP Y PEIN sirven como apoyo para hacer la aclaración sobre el tratamiento metodológico y aplicación de la información. Se puntualiza sobre el uso de la teoría a partir de la lectura del texto a revisar. Los conceptos a nivel metodológico se sugieren para ser incorporados en los respectivos trabajos de investigación.

Se analizan las sugerencias presentadas por la autora dentro del contexto de su investigación, para identificar las categorías de análisis que le permitieron delimitar el objeto de estudio.

Se presentan solicitudes de aceptación y desacuerdo para darle continuidad a la conversación y promover las pautas de intervención. Las preguntas detonadoras tienen como finalidad solicitar la información que permita aclarar la postura de la investigadora, así como la aclaración de dudas en torno al tema.

Análisis de la Conversación 6 TÓPICOS DEL HILO DISCURSIVO	
MA prevaleciente	Interpretación
APOY	Movimiento donde se apoya una opinión.
ACLA	Movimiento de aclarar na opinión, reparación o reformulación.
OPAS	Movimiento donde se introduce una opinión asociada.

Análisis RA Conversación 6															
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
6		2	5	28	14	8	2	2		6	7	2	5	5	2

INTERPRETACIÓN

Se continúa presentado la importancia del uso de la teoría obtenida por medio de la revisión del texto. Se hace hincapié en la importancia que tiene la adquisición de la teoría como elemento fundamental en la investigación y la interpretación de sus significados. El MA APOY se presenta a la par de la exposición del tema, donde el MA ACLA tiene la finalidad de obtener el esclarecimiento de los conceptos y la forma en la cual se pueden aplicar los mismos en el tratamiento de la información.

Se analiza la práctica docente a partir del enfoque biográfico, lo que da pauta a que los participantes brindan sus diferentes perspectivas y puntos de vista al compartir las experiencias que han tenido dentro de dicho campo, por lo que se presenta la recurrencia del MA OPAS, compartiendo opiniones al respecto.

Análisis de la Conversación 7 TÓPICOS DEL HILO DISCURSIVO	
MA prevaeciente	Interpretación
APOY	Movimiento donde se apoya una opinión.
ACEP	Movimiento de aceptar una opinión sin argumentación.
PEIN	Movimiento de pedir información adicional con respecto a una opinión.

Análisis RA Conversación 7															
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
7		7	49	74	43	92	45	51	4	16	5	10	24	22	2

INTERPRETACIÓN

El tópico del hilo discursivo gira en torno a las diferentes razones que llevaron a los participantes a hacer determinada selección del tema de investigación. Prevalece el MA APOY dado que los participantes van exponiendo las razones por las cuales hicieron dicha selección y de qué manera se encuentra ligado a su experiencia profesional, dentro del ámbito laboral en el que se desempeñan.

Como parte de los argumentos que presentan, se enfatiza en el uso de la teoría, así como en los conocimientos de metodología que les permitieron tomar determinadas decisiones en torno a la construcción del objeto de investigación. Se precisan situaciones de la recuperación del referente empírico y de cómo se van vinculando en la construcción y diseño de la investigación.

Se incrementa la presentación de las preguntas detonadoras, para hacer la aclaración de las dudas o de solicitar información sobre las precisiones de los objetos de estudio. Se presentan solicitudes de aceptación y desacuerdo, para darle continuidad a las conversaciones, así como el uso de las muletillas para permitir la reformulación de las ideas. Las ideas incompletas surgen como una falta de reformulación, lo que hace preciso su claridad y precisión para su exposición.

Análisis de la Conversación 8 TÓPICOS DEL HILO DISCURSIVO	
MA prevaeciente	Interpretación
APOY	Movimiento donde se apoya una opinión.
ACEP	Movimiento de aceptar una opinión sin argumentación.
PEIN	Movimiento de pedir información adicional con respecto a una opinión.

Análisis RA Conversación 8															
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
8		6	28	44	27	90	50	42		16	1	16	19	16	

INTERPRETACIÓN

Se comparten experiencias previas como parte de los anteriores trabajos de investigación realizados, vinculados a la trayectoria formativa en investigación adquirida y dentro del campo profesional. Se presentan los MA APOY, ACEP y PEIN como parte del intercambio de experiencias contextuales en la investigación, así como las sugerencias teórico metodológicas que permitieron ampliar las pautas de análisis, interpretación y significado de los datos abordados.

Predominan las preguntas detonadoras que son recuperadas para ser incorporadas al interior de los actuales trabajos de investigación.

Se puntualiza sobre el conocimiento del método etnográfico y sus características para ser considerado dentro de la metodología de los trabajos a diseñar. Las solicitudes de aceptación y desacuerdo sirven para darle cohesión y secuencia a la conversación y las muletillas forman parte de la reformulación de las ideas.

Análisis de la Conversación 9 TÓPICOS DEL HILO DISCURSIVO	
MA prevaleciente	Interpretación
APOY	Movimiento donde se apoya una opinión.
ACEP	Movimiento de aceptar una opinión sin argumentación.
RECH	Movimiento de rechazar una opinión, sin argumentación.

Análisis RA Conversación 9															
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
9		2	21	39	24	92	48	36		9	1	8	14	12	

INTERPRETACIÓN

Se presentan investigaciones concluidas y similares a los trabajos que cada participante realiza como parte de su trabajo de investigación. Prevalece el MA APOY y MA ACEP en la exposición de los diferentes textos encontrados. Se puntualiza sobre el uso de la teoría, las características de la metodología de tipo etnográfico y las sugerencias presentadas para ser incorporadas a los diferentes trabajos a diseñar.

El MA RECH se presenta como parte de una serie de aclaraciones con respecto a la aplicación de la metodología y sobre todo en las correcciones conceptuales presentadas, mismas que son aclaradas por medio de la sugerencia de otros textos a considerar para su revisión.

Se comparten experiencias en el rol de investigador dentro del trabajo de campo. Las preguntas detonadoras tienen como fin el promover el proceso de análisis y reflexión de los participantes.

Las solicitudes de aceptación y desacuerdo sirven para dar cohesión y secuencia a la conversación y las muletillas forman parte de la reformulación de las ideas para su clara exposición.

Análisis de la Conversación 10 TÓPICOS DEL HILO DISCURSIVO	
MA prevaeciente	Interpretación
APOY	Movimiento donde se apoya una opinión.
ACEP	Movimiento de aceptar una opinión sin argumentación.
PEIN	Movimiento de pedir información adicional con respecto a una opinión.

Análisis RA Conversación 10															
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
10		6	5	67	87	101	42	24		13	4	17	23	18	

INTERPRETACIÓN

Se analiza la estructura metodológica del texto, para que a partir de ahí se recupere la macroestructura del mismo, al momento de redactar los resultados de la investigación. Se enfatiza sobre la importancia que brinda la teoría con respecto al uso del texto y de cómo el autor hace una serie de precisiones metodológicas que pueden ser consideradas al interior del trabajo propio de investigación.

Los MA APOY, ACEP y PEIN tienen como finalidad aclarar de qué manera se presentan las precisiones conceptuales, así como la experiencia referida en el tratamiento del referente empírico, que sirve como evidencia en la construcción de la investigación.

Las preguntas detonadoras sirven para la aclaración de dudas, así como el motivar las intervenciones de los participantes en la conversación del grupo. Las solicitudes de aceptación y desacuerdo sirven para dar continuidad y cohesión a la conversación, así como las muletillas sirven para hacer la reformulación de las ideas a presentar.

Análisis de la Conversación 11 TÓPICOS DEL HILO DISCURSIVO	
MA prevalecte	Interpretación
APOY	Movimiento donde se apoya una opinión.
ACEP	Movimiento de aceptar una opinión sin argumentación.
PEIN	Movimiento de pedir información adicional con respecto a una opinión.

Análisis RA Conversación 11															
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
11		3	10	82	91	95	27	57	5	15	7	24	35	17	1

INTERPRETACIÓN

Se puntualiza sobre la perspectiva teórica de la etnografía y de cómo es importante obtener el dominio conceptual desde la perspectiva metodológica para su aplicación. Se enfatiza sobre el uso del texto y el conocimiento de la metodología para su aplicación al brindar sugerencias de cómo se puede incorporar el referente conceptual al interior del trabajo de investigación. Los MA APOY; ACEP y PEIN se presentan en la revisión del texto para rescatar la perspectiva teórica de la etnografía. Se puntualiza sobre el trabajo metodológico de campo y sus aportaciones al ámbito educativo. Se recuperan sugerencias metodológicas para la construcción del trabajo de investigación.

Las preguntas detonadoras tienen como finalidad hacer la aclaración de los conceptos, así como también de la perspectiva metodológica a incorporar. Las solicitudes de aceptación y desacuerdo pretenden mantener la secuencia y cohesión de la conversación, así como las muletillas el mantener la reformulación de las ideas.

Análisis de la Conversación 12 TÓPICOS DEL HILO DISCURSIVO	
MA prevalecte	Interpretación
APOY	Movimiento donde se apoya una opinión.
ACEP	Movimiento de aceptar una opinión sin argumentación.

PEIN	Movimiento de pedir información adicional con respecto a una opinión.
------	---

Análisis RA Conversación 12

CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
12		2	16	87	70	99	30	45	2	13	7	17	23	17	

INTERPRETACIÓN

Se puntualiza sobre el enfoque teórico de la etnografía y, de cómo es importante obtener el dominio conceptual desde la perspectiva metodológica para su aplicación. Se enfatiza sobre el uso del texto y el conocimiento de la metodología para su aplicación y se brindan sugerencias de cómo se puede incorporar el referente conceptual al interior del trabajo de investigación. Las preguntas detonadoras tienen como finalidad hacer la aclaración de los conceptos, así como también de la perspectiva metodológica a incorporar.

Los MA APOY; ACEP y PEIN se presentan en la revisión del texto para rescatar la perspectiva teórica de la etnografía. Se puntualiza sobre el trabajo metodológico del campo y sus aportaciones al ámbito educativo. Se recuperan sugerencias metodológicas para la construcción de los trabajos de investigación.

Las solicitudes de aceptación y desacuerdo tienen como fin mantener la secuencia y la cohesión de la conversación, así como las muletillas de mantener la reformulación de las ideas.

Análisis de la Conversación 13 TÓPICOS DEL HILO DISCURSIVO	
MA prevaleciente	Interpretación
APOY	Movimiento donde se apoya una opinión.
ACEP	Movimiento de aceptar una opinión sin argumentación.
PEIN	Movimiento de pedir información adicional con respecto a una opinión.

Análisis RA Conversación 13

CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
13		2	21	85	63	76	57	28	2	13	7	13	18	12	4

INTERPRETACIÓN

Se puntualiza sobre la perspectiva teórica de la etnografía y de cómo es importante obtener el dominio conceptual desde la perspectiva metodológica para su aplicación. Se enfatiza sobre el uso del texto y el conocimiento de la metodología para su aplicación y se brindan sugerencias de cómo se puede incorporar el referente conceptual al interior del trabajo de investigación.

Los MA APOY; ACEP y PEIN se presentan en la revisión del texto para rescatar la perspectiva teórica de la etnografía. Se puntualiza sobre el trabajo metodológico de campo y sus aportaciones al ámbito educativo. Se recuperan sugerencias metodológicas para la construcción de sus trabajos de investigación.

Las preguntas detonadoras tienen como finalidad hacer la aclaración de los conceptos, así como también de la perspectiva metodológica a incorporar. Las solicitudes de aceptación y desacuerdo tienen como fin mantener la secuencia y la cohesión de la conversación, así como las muletillas de mantener la reformulación de las ideas.

Análisis de la Conversación 14	
TÓPICOS DEL HILO DISCURSIVO	
MA prevalectante	Interpretación
APOY	Movimiento donde se apoya una opinión.
ACEP	Movimiento de aceptar una opinión sin argumentación.
PEIN	Movimiento de pedir información adicional con respecto a una opinión.

Análisis RA Conversación 14															
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
14		1	20	30	35	43	24	15		8		6	13	4	

INTERPRETACIÓN

Se puntualiza sobre el enfoque teórico de la etnografía y de cómo es importante obtener el dominio conceptual desde la perspectiva metodológica de su aplicación. Se enfatiza sobre el uso del texto y el conocimiento de la metodología para su aplicación y se brindan sugerencias de cómo se puede incorporar el referente conceptual al interior del trabajo de investigación.

Los MA APOY; ACEP y PEIN se presentan en la revisión del texto para rescatar la perspectiva teórica de la etnografía. Se puntualiza sobre el trabajo metodológico del campo y las aportaciones al ámbito educativo. Se recuperan sugerencias metodológicas para la construcción del trabajo de investigación. Se comparten fuentes de investigación para enriquecer los trabajos en su estado del arte.

Las preguntas detonadoras tienen como finalidad hacer la aclaración de los conceptos, así como también de la perspectiva metodológica a incorporar. Las solicitudes de aceptación y desacuerdo tienen como fin mantener la secuencia y la cohesión de la conversación, así como las muletillas de mantener la reformulación de las ideas.

Análisis de la Conversación 15 TÓPICOS DEL HILO DISCURSIVO	
MA prevaeciente	Interpretación
APOY	Movimiento donde se apoya una opinión.
RECH	Movimiento de rechazar una opinión, sin argumentación.
PEIN	Movimiento de pedir información adicional con respecto a una opinión.

Análisis RA Conversación 15															
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
15		2	33	62	90	114	43	31	2	11	9	5	22	16	

INTERPRETACIÓN

En esta conversación, la autora presenta los resultados de su investigación, a su vez que comparte la serie de experiencias que vivió al momento de su realización. Hace la presentación de sus resultados con un texto de su publicación, desde la perspectiva etnográfica, para brindar sugerencias a las personas que estén trabajando con ese método.

Se precisa la importancia de la adquisición y uso de la teoría. Se comparten entre los participantes experiencias previas como investigador y dentro del trabajo de campo. Los MA APOY, RECH van dirigidos a las sugerencias que se pueden aplicar dentro del trabajo de campo, al momento de recuperar el referente empírico.

El MA PEIN se presenta con la finalidad de hacer aclaraciones sobre el proceso metodológico de la investigación.

La conversación va a tener como hilo discursivo la importancia de la adquisición de a teoría por medio del método, la serie de estrategias metodológicas que se pueden aplicar como sugerencias a los trabajos propios y las preguntas detonadoras promueven la aclaración de dudas en los participantes, así como en los procesos de análisis y reflexión en el tratamiento de los datos. Las solicitudes de aceptación y desacuerdo van a mantener la cohesión al hilo discursivo de la conversación para conservar su secuencia y las muletillas forman parte de la reformulación de las ideas para su claridad.

Análisis de la Conversación 16 TÓPICOS DEL HILO DISCURSIVO	
MA prevaeciente	Interpretación
APOY	Movimiento donde se apoya una opinión.
ACEP	Movimiento de aceptar una opinión sin argumentación.
PEIN	Movimiento de pedir información adicional con respecto a una opinión.

		Análisis RA Conversación 16													
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
16		2	8	42	24	35	16	27	2	16	4	5	12	12	2

INTERPRETACIÓN

Esta conversación, analiza la estructura metodológica del texto, para identificar su macroestructura al momento de redactar los resultados de la investigación. Se enfatiza sobre la importancia que tiene la teoría con respecto al uso del texto y de cómo el autor hace una serie de precisiones metodológicas que pueden ser consideradas al interior del trabajo propio de investigación como estrategia de claridad y comprensión en su presentación.

Se puntualiza sobre el rol del etnógrafo y las estrategias a aplicar para la recuperación del dato empírico. Se dan sugerencias sobre la importancia del análisis y la interpretación de los resultados.

Los MA APOY, ACEP y PEIN tienen como finalidad, aclarar de qué manera se presentan las precisiones conceptuales, así como la experiencia compartida en el tratamiento del referente empírico, que sirve como evidencia y sustento en la construcción de la investigación.

Las preguntas detonadoras sirven para la aclaración de dudas, así como el motivar las intervenciones de los participantes en la conversación grupal. Las solicitudes de aceptación y desacuerdo sirven para dar continuidad y cohesión a la conversación, así como las muletillas sirven para hacer la reformulación de la idea a presentar.

RESULTADO ANÁLISIS GENERAL DE LAS 16 CONVERSACIONES	
MA prevalecte	Interpretación
APOY	Movimiento donde se apoya una opinión.
ACEP	Movimiento de aceptar una opinión sin argumentación.
PEIN	Movimiento de pedir información adicional con respecto a una opinión.

		Análisis General de los RA de las 16 Conversaciones													
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
GRAL		47	342	965	671	1122	518	490	38	210	77	179	281	208	16

RESULTADO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN GENERAL

Se puntualiza y precisa sobre la perspectiva teórica de la etnografía y de cómo es importante obtener el dominio conceptual por medio de su conocimiento metodológico para su aplicación. Se enfatiza sobre el uso del texto como fuente primordial de dominio conceptual y la relevancia del conocimiento metodológico para su aplicación. Se brindan sugerencias de cómo incorporar el referente conceptual al interior del trabajo de investigación.

Las preguntas detonadoras tienen como finalidad hacer la aclaración de los conceptos, así como también de hacer precisiones metodológicas para incorporar dentro del trabajo de investigación.

La finalidad de los intercambios dialogales antes de presentar una discusión es lograr un acuerdo, como parte de un proceso de aprendizaje, para obtener los conocimientos que a nivel metodológico permitan, la construcción de la investigación y la comprensión de aquellos procesos que conllevan inmerso el proceso del análisis y la reflexión como parte de su diseño.

Los MA APOY; ACEP y PEIN se presentan en la revisión del texto para rescatar la perspectiva teórica de la etnografía. Se puntualiza sobre el trabajo metodológico del campo y sus aportaciones al ámbito educativo. Se recuperan sugerencias metodológicas para la construcción del trabajo de investigación por parte de la profesora a los participantes y entre ellos mismos.

Se comparten fuentes de consulta para enriquecer los respectivos estados del arte, marco teórico conceptual, perspectiva metodológica y las contribuciones de la investigación.

Existen pocos solapamientos, ya que como parte de los intercambios dialogales, se respeta la asignación de turnos para la participación e intervención, así como está establecido el acuerdo de escuchar al otro para posteriormente hacer la réplica correspondiente, procurando en la mayoría de los casos, llegar a un acuerdo de conciliación antes de presentar un MA REFU, donde se presente como fin el convencer al otro.

Todos los sustentos se hacen a partir de los RA de Autoridad, donde el uso del texto es básico y en ocasiones determinante, así como el hacer referencia a los autores que brindan ese sustento.

Las solicitudes de aceptación y desacuerdo tienen como fin mantener la secuencia y la cohesión de la conversación, así como las muletillas de mantener la reformulación de las ideas.

Por lo tanto, con los resultados anteriores, se presenta el siguiente **Modelo de conversación académica en clase** o que se presenta al interior del Seminario (VER ESQUEMA 3) mismo que permite representar la dinámica y construcción de las conversaciones por medio de su secuencia, la incorporación de los MA y RA para lograr los acuerdos entre los participantes dando en consecuencia la generación y la construcción del conocimiento.

Conviene resaltar que se presenta una alusión constate y recurrente al texto, mismo que adquiere una función preponderante y significado como fuente principal de autoridad para la obtención de la teoría, como fuente de aclaración y puntualización pertinente en torno al tema que se aborda en clase y que a continuación se ilustra:



90

ESQUEMA 3: Modelo estructural de argumentación en clase. (Autoría propia).

4.2 Las características de las conversaciones: Resultados del análisis de las construcciones argumentativas

El modelo de Gille con el estudio de los MA (2001) presenta como parte de sus principales aportaciones el llegar a un acuerdo por medio del intercambio dialogal, ya que aunque se presente la refutación del tema, se busca por medio de los argumentos generar una situación que favorezca la construcción del conocimiento dentro del contexto académico, para favorecer y enriquecer el proceso de formación de los estudiantes (Ferry 1990, 1993; Honoré, 1980) e intercambiar las experiencias

de aprendizaje con el otro como parte de un grupo, generando así, el intercambio de posturas y subjetividades por medio de la interacción y el diálogo cara a cara.

En contraste, cuando se recuperan las perspectivas teóricas de otros autores como Toulmin (2007) Anscombe y Ducrot (1994) o Van Eemeren y Grootendorst (2002) se puede observar que la tendencia es **convencer al otro**, por medio de los argumentos que sustenten lo expuesto, tal cual como lo señalan estos autores.

Por lo tanto, se considera relevante al momento de realizar un análisis argumentativo su contexto o escenario, ya que la conversación se convierte en un objeto de estudio que adquiere su carácter ontológico, epistemológico y de significado. La conversación entonces pasa de lo trivial a una construcción e intercambio de ideas que se encuentran sustentadas el proceso de enseñanza aprendizaje para sus participantes.

De esta manera, se presenta a continuación, las particularidades propias del contexto o escenario donde se presentó este intercambio dialogal y las particularidades de las construcciones argumentativas, mismas que sirven como complemento a la metodología de análisis expuesta en el **Capítulo tres**. Para ello se presentan los fragmentos de las conversaciones analizadas y se plasman como ejemplos ilustrativos, que sirven para brindar un panorama más amplio y preciso en torno a dicho análisis:

1) Organización y logística de clase: Son aquellos intercambios dialogales utilizados para llegar a un acuerdo en torno al trabajo de la clase, organización, presentación de los materiales, asignación de turnos y tareas para presentar los diferentes análisis de dichos materiales a revisar. Generalmente esta logística, se presenta al inicio de la sesión para conocer de qué manera tendrá desarrollo la misma.

Es frecuente que en los primeros 30 minutos de cada sesión, se dedica el tiempo a la gestión y organización de las actividades a realizar durante la clase: Cómo van a exponer, en qué orden, quién comienza la aportación de ideas, si tienen problemas con el material de exposición, si han llegado los

participantes de la sesión y cuáles son los productos de aprendizaje de la misma.

En el siguiente ejemplo (**Conv 01/02: 111-117**) Mónica solicita información sobre la adquisición del texto que se va a revisar, por lo que se acuerda y aclara con Marsha los aspectos para su revisión y trabajo en clase.

2) El papel y participación del profesor como coordinador de la sesión: Es importante, ya que además de compartir los conocimientos teórico conceptuales como autor vivo, por las aportaciones que ha hecho al campo de la investigación con el uso de la teoría, contribuye a centrar la atención de los participantes en el hilo discursivo, evitando que la conversación caiga en la disociación o confusión al presentarse un tema ajeno al que se analiza por medio del texto. También, coordina las participaciones por medio de la asignación de turnos (**Conv 01/02: 115**) para mantener el orden y el ritmo de la clase, de manera que todos los integrantes participen y se coloquen tanto en el rol de estudiantes como en el rol de investigador, haciendo preguntas sobre los temas y aclarando dudas en cuanto a la construcción metodológica de sus respectivos trabajos.

3) Importancia del texto a revisar durante la sesión de clase: En este sentido es fundamental el papel que tiene el texto a revisar, ya que los estudiantes de doctorado son los que, en tendencia, participan más con aportaciones a la clase, debido a que ya cuentan con el antecedente de haber realizado una investigación previa como parte de su graduación anterior. La realización de tesis de grado de maestría, les brindó estos elementos de seguridad y confianza en sus intervenciones, además de ser el requisito indispensable para la inscripción al programa y que es un elemento clave como parte de su trayectoria formativa.

El uso del texto (**Conv 01/02: 113- 114**) es imprescindible como guía, para la apropiación de la teoría y el cumplimiento del perfil formativo, lo que hace indispensable su lectura previa a la sesión para aclarar dudas y así intercambiar y comentar impresiones.

EJEMPLOS ILUSTRATIVOS CONV 01/02

MONICA	en estas tres tesis que vamos a revisar ¿Dónde la podemos comprar?	111 PEIN> 110	+ Solicitud de aclaración	Presenta pregunta detonadora	
MARSHA	- comprar pues esas... yo creo que en el COMIE	112 ACLA> 111	+ Introduce nueva información	Respuesta con imprecisión	Imprecisión de la idea
	pero si no las compran yo las traje justamente para que alguien	113 RECH> 111	+ Toma de postura con rechazo	Logística del curso	Alternativa para adquisición del texto
	pueda escanearlos y enviarles las páginas elegidas,	114 ACEP> 113	+ Expresa acuerdo	Logística del curso	Organización de la forma de trabajo
	O sea, de todo yo voy a otorgarles el material	115 ACEP > 114	+ Expresa acuerdo	Logística del curso	Organización de la distribución del texto
	no es necesario que... excepto está que no doy el material	116 RECH> 115	+ Toma de postura	Logística del curso	
	pero esta lo doy para ver si alguien me hace favor de una persona escanearlo uno en el programa vienen las paginas,	117 ACEP > 114	+ Expresa acuerdo	Logística del curso	Organización de la forma de trabajo

Referente empírico: Conv 01/02: 111-117

- 4) **La no lectura del material impreso impide la adecuada comprensión del contenido:** La lectura del texto como tarea previa y la realización del reporte solicitado, permite afianzar y reafirmar el conocimiento visto en clase, así como buscar otras investigaciones semejantes o revisar el texto en su contexto, para su mejor comprensión, análisis y asimilación (**Conv 06/05: 206,208**). Esta lectura permite introducir la nueva información que no siempre presenta una postura propia, y solo la del autor que se estudia.

EJEMPLOS ILUSTRATIVOS CONV 06/05

MARISA	- de hecho aquí nada más es la introducción biográfica del sujeto y al final del video si aparece,	205 OPAS > 156, 204	+ Introduce nueva información	Recurso argumentativo de explicación	
=	bueno creo que no lo pudiste leer donde él dice que ésta experiencia que está narrando ahí visualmente a él lo incita a ser profesor entonces, él se ve a futuro profesor.	206 ACLA > 181	+ Introduce nueva información	Puntualiza la falta de conocimiento de la lectura sobre la que se discute	
PETRA	-pero aquí no encontré la parte de la primera lectura.	208 RECH > 207	+ Toma de postura	Solicitud de información	
MARISA	-mira lo que pasa es que es otro contexto o sea porque no estamos como acarreado la biografía tal cual	209 APOY > 208	+ Introduce nueva información	Recurso argumentativo de explicación	Precisión conceptual Contexto y biografía

Referente empírico Conv 06/05: 205-209

5) Conocimiento y precisiones sobre el contexto: Como parte del escenario donde se mueve el objeto de estudio, se presenta el contexto, que es necesario identificar y delimitar para hacer la adecuada interpretación del fenómeno y sus datos (**Conv 04/08: 589-590**).

Como parte de la construcción metodológica de los trabajos de corte etnográfico se hace necesario hacer la descripción detallada de éste, mismo que se inicia con la lectura del autor a partir de sus antecedentes formativos como parte de su biografía (**Conv 04/08: 586-587**). Lo mismo ocurre con los materiales a revisar donde se presenta la lectura en contexto para su mejor comprensión y explicación.

6) Trayectoria formativa del autor a revisar: Como parte de los argumentos de autoridad que hacen referencia a la publicación del texto escrito por el autor, también se tiene recurrencia a su trayectoria formativa y datos importantes de su biografía (**Conv 04/08: 591-592**), esto con la finalidad de recuperar su experiencia y las aportaciones al campo de conocimiento por medio de los hallazgos de sus respectivos estudios o investigaciones.

Por medio del análisis de la trayectoria formativa del autor, los estudiantes logran integrar a sus esquemas de aprendizaje la importancia del conocimiento haciendo la construcción de la identidad que permite colocarse en el rol del investigador (Bertely, 2004; Woods, 1998) y darle la seriedad y la validez a la misma.

7) Conocimiento de diferentes autores: El conocimiento de diferentes autores con sus conceptos y teorías, permite que existan los intercambios dialogales a favor de la construcción de nuevos conocimientos. Por medio del intercambio de impresiones se brinda claridad y comprensión para su aplicación (**Conv 04/08: 588**), permitiendo incorporar los nuevos saberes y conocimientos en la construcción de sus proyectos de investigación o en sus trabajos de tesis.

EJEMPLOS ILUSTRATIVOS CONV 04/08

MARISA	–entonces el doctor Alejandro Reyes Juárez es doctor en ciencias sociales con especialidad en sociología por la facultad latinoamericana y en ciencias sociales (inaudible)	586 APOY > 585	+ Introduce nueva información	Recurso argumentativo de autoridad	Producción de investigación del autor
	es personal de apoyo técnico pedagógico de la dirección general secundaria técnica en el distrito federal	587 APOY > 586	+ Toma postura	Trayectoria formativa	Producción de investigación del autor Biografía
	y bueno el texto que vamos a consultar es de su tesis de doctorado más allá de los muros adolescencia rurales y experiencias estudiantiles en telesecundaria	588 APOY > 587	+ Toma postura	Trayectoria formativa	Producción de investigación del autor Biografía
	el interés del autor por el tema surge a partir de su experiencia docente	589 APOY > 588	+ Toma postura	Trayectoria formativa	Producción de investigación del autor Biografía
	y como apoyo técnico pedagógico en el nivel básico particularmente en la secundaria,	590 APOY > 589	+ Toma postura	Trayectoria formativa	Producción de investigación del autor Biografía
	el primer en abordar el tema lo hizo a través de licenciatura en sociología en la UNAM	591 APOY > 590	+ Toma postura	Trayectoria formativa	Producción de investigación del autor Biografía
	cuyo título fue cruzando los muros con factores socioeconómicos y culturales	592 APOY > 591	+ Toma postura	Trayectoria formativa	Producción de investigación del autor Trabajo de tesis

Referente empírico: Conv 04/08: 586-592

- 8) Uso de la teoría para sustentar una idea:** Aquí se presentan evidencias de dominio conceptual y conocimiento de la teoría que, como argumento de autoridad, sirve para sustentar o respaldar una idea (**Conv 11/23: 1260**). Al hacer uso de la teoría, se da cuenta de la apropiación del conocimiento que a su vez servirá para presentar el análisis, comprensión e interpretación de los datos empíricos. La apropiación de la teoría cuenta con un vínculo intrínseco con los textos escritos por los autores y revisados para su estudio, apropiación y aclaración. Se recalca el uso de la teoría, el conocimiento de los autores y el parafraseo de los mismos para ilustrar o reafirmar una idea.
- 9) Recurrencia al texto revisado como parte de los argumentos de autoridad:** El texto forma parte medular del trabajo académico de la clase, ya que se requiere su lectura previa, la realización de la tarea asignada por parte del profesor y la presentación de las dudas correspondientes. El texto viene a representar la materialización del pensamiento del autor, por lo que se hace necesaria su lectura dentro del proceso de formación al interior del seminario, situación por la cual se brinda una serie de lecturas que conforman una antología que en la medida que va transcurriendo el curso, permiten la

dosificación de los contenidos y los conocimientos. Se hace una recurrencia a la lectura del material como parte de un RA de Autoridad, aportado a la clase y para reafirmar un comentario (**Conv 11/23: 1261- 1262**).

Se recurre a los argumentos de autoridad (se sustenta el argumento con el autor estudiado), a la ejemplificación y a las analogías como parte de los recursos argumentativos (**Conv 11/23: 1275-1279**). Se observa que la tendencia es dialogar para conciliar y llegar a un acuerdo, dado que la finalidad es compartir la serie de experiencias vividas dentro del campo de la investigación para la construcción del conocimiento.

El movimiento que prevalece a lo largo del análisis es MA APOY donde se brinda MA OPAS y también puede existir MA ACEP, en caso de existir alguna duda se recurre al MA ACLA donde el recurso argumentativo de apoyo será la explicación.

EJEMPLOS ILUSTRATIVOS CONV 11/23

MARSHA	-el objeto de la etnografía lo marca como una jerarquía estratificada	1273 APOY > 1772	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión de texto Perspectiva teórica Conocimiento de la teoría
	de posturas significativas atendiéndolas las cuales se producen,	1274 APOY > 1273	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión de texto Perspectiva teórica Conocimiento de la teoría
	se percibe y se interpreta, un etnógrafo trata de abrirse paso simple	1275 APOY > 1274	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión de texto Perspectiva teórica Conocimiento de la teoría
	entre las estructuras interpuestas en cuanto a diferencias e implicaciones,	1276 APOY > 1275	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión de texto Perspectiva teórica Conocimiento de la teoría
	lo que nosotros llamamos nuestros datos, son realmente	1277 APOY > 1276	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión de texto Perspectiva teórica Conocimiento de la teoría Datos
	interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y sus compatriotas piensan	1278 APOY > 1277	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión de texto Perspectiva teórica Conocimiento de la teoría
	y sienten, y es más o menos un ejemplo que el da en el libro,	1279 APOY > 1278	+ Toma postura	Recurso argumentativo de autoridad	Interpretaciones Revisión de texto Perspectiva teórica Conocimiento de la teoría Alusión al texto

Referente empírico: Conv 11/23: 1273-1279

El MA REFU se presenta generalmente acompañado del MA ACLA, donde además de solicitar información se requisita incluir el RA de Autoridad, con el cual, a partir del sustento que da la teoría expuesta con el autor, se puede validar la información

o para conocer la procedencia del por qué se tiene esa idea y a partir de este momento negociar dicha validación.

EJEMPLO ILUSTRATIVO 11/23

ARTURO	-Un esfuerzo intelectual que tiene que hacer el etnógrafo	1259 APOY > 1258	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión de texto Perspectiva teórica Papel del etnógrafo
MARSHA	-lo dice en el texto.	1260 ACEP > 1259	+ Toma postura	Recurso argumentativo de autoridad	Revisión de texto Perspectiva teórica Alusión al texto

Referente empírico: Conv 11/23: 1259-1260

10) Solicitudes de aceptación para darle continuidad a la conversación:

Durante el transcurso de la conversación, como parte de las prácticas culturales de la lengua, se utilizan las solicitudes de aceptación (**Conv 11/23: 1263**) para darle continuidad al diálogo, esto con la finalidad de obtener la aprobación del otro a la serie de ideas que se exponen.

La solicitud de aceptación permite proseguir con la exposición de las ideas, ya que como su nombre lo dice, se cuenta con la aprobación de lo dicho y por lo tanto si no se presenta hay una refutación o desacuerdo, y esta ausencia da por entendido que el comentario es aceptado y apoyado.

11) Solicitudes de desacuerdo para darle continuidad a la conversación:

Estas solicitudes, al igual que las de aceptación, tienen como finalidad darle la continuidad a la conversación (**Conv 11/23: 1268**), pero preguntando si no se encuentra en contra de lo expuesto.

Esta solicitud permite preguntar al otro si existe algún desacuerdo o inconformidad por lo expuesto, dando paso al rechazo o a la aceptación del comentario.

EJEMPLOS ILUSTRATIVOS CONV 11/23

ROBERTO	- entonces el etnógrafo de acuerdo con el pensamiento de Geertz	1261 APOY > 1260	+ Toma postura	Recurso argumentativo de autoridad	Revisión de texto Perspectiva teórica Alusión al autor
	dice que hay que atender una serie, estas estructuras, esa urdimbre	1262 APOY > 1261	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión de texto Perspectiva teórica Precisión conceptual
	hay que clavarnos ahí como etnógrafos ¿sí?	1263 APOY > 1262	+ Toma postura	Recurso argumentativo de analogía	Revisión de texto Perspectiva teórica Solicitud de aceptación
	que es la cultura diferente y entonces dice vamos a tener que abrimos	1267 APOY > 1266	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión de texto Perspectiva teórica
	paso en medio de esa urdimbre ¿no? vamos a ir viendo a ver	1268 APOY > 1267	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión de texto Perspectiva teórica Precisión conceptual Urdimbre Solicitud de desacuerdo

Referente empírico: Conv 11/23: 1261-1263,1267-1268

12)El acuerdo va encaminado a la construcción de un conocimiento compartido: El uso de la argumentación oral va encaminado a la construcción de un conocimiento compartido, mismo que es validado por medio de los recursos argumentativos, principalmente por el de autoridad que hace referencia al uso del texto y de la teoría propuesta por el autor (Conv 16/12:469- 473), donde el diálogo tiene como fin, el intercambio de subjetividades, apoyadas en la teoría para llegar a una conciliación del mismo.

EJEMPLO ILUSTRATIVO CONV 16/12

ANGELA	- Bueno, esto viene en función del tiempo	468 APOY > 467	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Proceso de análisis y reflexión
	Malinowsky en el texto de los argonautas te dice ¿no?	469 APOY > 468	+ Toma postura	Recurso argumentativo de autoridad	Revisión del material asignado Alusión a la investigación del autor Solicitud de desacuerdo
	que todo se atrapa en función del tiempo también para que puedas dejar actuar a la tribu (inaudible)	470 APOY > 469	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Proceso de análisis y reflexión Parafraseo del autor
ROBERTO	- Es que este::: ahí viene la discusión inicial ¿no?	471 APOY > 470	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Construcción del objeto Solicitud de desacuerdo
	yo ya entro con toda una construcción del objeto que quiero encontrar	472 APOY > 471	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Proceso de análisis y reflexión
	a pesar de la sorpresa en el asombro de ver qué cosas son realmente significativas	473 APOY > 472	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Proceso de análisis y reflexión

Referente empírico: Conv 16/12: 468-473

13) El análisis del material se fundamenta en su conocimiento previo: Toda explicación tiene como antecedente un proceso de apropiación del conocimiento, por lo cual, cuando una persona no es capaz de explicar un concepto, situación o perspectiva (**Conv 16/12:486**), es porque no se encuentra adecuadamente anclado el conocimiento previo dentro de sus esquemas de aprendizaje.

EJEMPLO ILUSTRATIVO CONV 16/12

ANGEL	- Perdón pero ¿era planeado por ellos, solicitado por ellos o era parte de la cultura?	484 PEIN > 483	+ Solicita información	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Experiencia como investigador Trabajo de campo Solicita aclaración de duda
ROBERTO	- Era espontáneo en nosotros, hasta que no encontrarán en nosotros	485 APOY > 484	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Experiencia como investigador Trabajo de campo
	éramos dignos de confianza de ser parte de la comunidad	486 APOY > 485	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Experiencia como investigador Trabajo de campo
ADELAIDA	Adela- Claro Claro	487 ACEP > 486	+ Expresa acuerdo	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Trabajo de campo
GRUPO	Grupo- Todos hablan	488 ACEP > 487	+ Expresa acuerdo	Interacción grupal	Intercambio de comentarios

Referente empírico: Conv 16/12:484- 488

14) Experiencias previas de los participantes dentro del campo de la investigación: Son aquellas intervenciones que permiten compartir sus experiencias previas dentro del campo de la investigación. Quienes comparten dichas experiencias en trabajos de investigación son los doctorandos, ya que poseen el trabajo de tesis de maestría como antecedente y que les ha servido como un aprendizaje significativo dentro de su formación (**Conv 07/12: 863-870**).

De igual forma se comparten experiencias profesionales que han tenido dentro del campo laboral. Esto se enriquece con la participación de la profesora que coordina el grupo al compartir sus conocimientos como autora e investigadora especialista en metodología de la investigación para dar sugerencias a los proyectos y trabajos en construcción de sus estudiantes. Se observó que los estudiantes que contaban con la experiencia previa en investigación, contaban con el aprendizaje significativo del dominio teórico

conceptual adquirido por medio de la revisión de otras investigaciones, así como la revisión de los autores en correspondencia al tema a investigar, lo que facilitaba presentar los avances de su investigación.

Lo anterior, se compaginaba con la experiencia adquirida dentro de sus ámbitos profesionales y el trabajo dentro del campo de investigación al recuperar el referente empírico a analizar, así como también el compartir las experiencias de asesoría con su tutor asignado, donde de igual forma, como parte del intercambio académico de conocimientos compartió con ellos sus experiencias para fortalecer su proceso de formación, ya que el proceso de investigación sólo se puede aprender investigando y contando con el acompañamiento de un investigador como tutor.

EJEMPLO ILUSTRATIVO CON 07/12

JOSUE	–no solo me dijo oye me permites observar tu clase	863 REFU > 862	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Conocimiento de la teoría Referente empírico
	y yo si con todo gusto, yo como una persona muy accesible pasa,	864 APOY > 863	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Vinculación con la propia investigación Referente empírico
	ya sabía que trabajaba ahí pero no sabía que era para su tesis de doctorado, si no mucho más importante.	865 REFU > 864	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Vinculación con la investigación propia Referente empírico
MARSHA	–con esas cuestiones encontraremos una gran diversidad de las cuestiones éticas desde haberse aprovechado, de a ver si me da permiso	866 APOY > 865	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Experiencia como investigador Referente empírico
	o sea no hay algo que deba de hacerse.	867 APOY > 866	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Referente empírico Experiencia como investigador
MARSHA	–pero él lo que buscaba era tu espontaneidad ¿no?	868 RECH > 867	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Referente empírico Vinculación al trabajo propio Referente empírico Solicitud de desacuerdo
JOSUE	–sí	870 ACEP > 869	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Vinculación al trabajo propio
MARSHA	–sí que estrategia le funcionó.	871 APOY > 870	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Experiencia como investigador Referente empírico

Referente empírico Conv 07/12: 863-870

15) Conocimientos teóricos sobre la metodología para sustentar una explicación: De igual forma que como sucede con la teoría, la importancia del conocimiento teórico con respecto a la metodología es parte fundamental del seminario (**Conv 02/05: 223-225**), ya que es lo que permite hacer el

diseño del trabajo y ejercitar la toma de decisiones en cuanto a los procedimientos a seguir tanto para recuperar el referente a analizar como la serie de sugerencias a recuperar dentro del trabajo de campo. Por medio de la metodología la investigación adquiere validez y forma parte de los conocimientos científicos que nutren el campo del conocimiento donde se realice la investigación.

EJEMPLO ILUSTRATIVO CONV 02/05

NAOMI		222 APOY> 221	+ Introduce nueva información	Recurso argumentativo de autoridad	Alusión al texto
	- claro, la tercera característica es que posterior, o me imagino también				
	durante la recopilación y registro de datos y la recopilación de documentos	223 APOY> 222	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Trabajo de campo Recuperación del dato empírico
	se tienen que hacer una reflexión analítica sobre ese registro	224 APOY > 223	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Proceso de análisis y reflexión
	y además un informe acerca de todo aquello que el investigador pudo recopilar,	225 APOY > 224	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Trabajo de campo Recuperación del dato empírico
	pudo retomar para verlo e interpretar	226 APOY> 225	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Proceso de análisis y reflexión

Referente empírico Conv 02/05: 222-226

16) Presentación de correcciones y precisiones: Como parte de las prácticas culturales del lenguaje académico se hacen correcciones en cuanto a la imprecisión de un concepto o se solicita la información correspondiente con respecto a qué se entiende por el mismo.

Prevalece el uso del dominio conceptual, mismo que se ha adquirido a lo largo de la trayectoria formativa de los participantes y que es necesario precisar al momento de exponer un comentario (**Conv 02/05: 228-229**).

En consecuencia, el proceso dinámico que brinda el seminario permite visualizar a la conversación desde un sentido activo, donde los movimientos argumentativos van articulando las ideas, mismas que son sometidas a un análisis y reflexión por parte de los participantes y así presentar una postura por medio de un punto de vista particular o en determinado momento hacer la corrección pertinente.

17) Uso de preguntas detonadoras para generar el análisis o la reflexión, así como promover la participación de los actores: Generalmente estas preguntas las presenta la persona encargada de coordinar la sesión de clase o la exposición asignada. Tienen como finalidad obtener información por parte de los actores, así como sus puntos de vista, experiencias u opiniones para formar e interpretar su realidad (**Conv 02/05: 230**).

También se presentan ante el grupo, para generar un proceso de análisis y reflexión en torno a un tema o concepto, mismo que puede ser considerado al interior de su propia investigación o compartir la perspectiva del mismo para promover la explicación más detallada del mismo.

EJEMPLO ILUSTRATIVO CONV 02/05

ÁNGELA	– lo que estás diciendo O sea no es correcto, esta reflexión analítica su primer pregunta dice no	227 REFU > 226	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Conocimiento de la teoría
	que no solo al final sino que durante todo el proceso debe de existir esa reflexión analítica de	228 REFU > 227	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Conocimiento de la teoría
	¿Qué se se está registrando? ¿Cómo se está registrando? ¿Qué más se está registrando? ¿Puedo regresar al campo?	229 REFU > 228	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Trabajo de campo Recuperación del dato empírico
	No solo es participar activa y de largo plazo, registrar las notas y al final hacer la reflexión	230 PEIN > 229	+ Solicita información	Presenta preguntas detonadoras para reflexión	Trabajo de campo Recuperación del dato empírico
		231 REFU > 230	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Trabajo de campo Recuperación del dato empírico

Referente empírico Conv 02/05: 227- 231

18) Sugerencias metodológicas para incorporar dentro del proyecto de investigación o en los avances de tesis: Son comentarios sobre sugerencias de textos, fuentes de información o inclusive sugerencias para recuperar otros trabajos de investigación. Algunos estudiantes se encuentran en la fase del diseño y definición del proyecto, mientras que otros ya se encuentran en la realización de la investigación como tal, lo que permite por medio de los intercambios dialogales recuperar aquellos puntos de vista que sirvan a la constante revisión de los mismos (**Conv 05/05: 189-193**).

EJEMPLO ILUSTRATIVO CONV 05/05

ROBERTO	189 APOY > 188	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Tratamiento de la información
Bueno a través de fragmentos de la vida de Verónica este:::				Historia de vida
ella trata de articular una historia de vida ese es otra	190 APOY > 189	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Tratamiento de la información
de las cuestiones relevantes de las cuestiones metodológicas de la historia de vida ¿no?	191 APOY > 190	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Historia de vida Tratamiento de la información
no se trata de que al principio nos cuente su vida	192 RECH > 191	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Historia de vida Solicitud de desacuerdo
si no entonces es una autobiografía ¿no?	193 REFU > 192	+ Toma postura	Precisión metodológica	Tratamiento de la información Historia de vida Solicitud de desacuerdo

Referente empírico Conv 05/05: 189-193

Esta revisión metodológica de los diferentes textos permite a los estudiantes estudiar las diferentes estrategias que siguieron los autores al momento de hacer la construcción de sus propios objetos de estudio. Esto permite que posteriormente cuenten con los referentes suficientes para seleccionar y diseñar sus propias estrategias en la investigación que ellos realizan al interior del programa, donde la revisión teórica y la sistematización de los datos es fundamental. Finalmente, todos los avances son sometidos a revisión por medio de las diferentes presentaciones brindan, donde reciben cuestionamientos por parte de sus compañeros del posgrado, por el tutor principal y para concluir con el visto bueno por parte del Comité tutor o Jurado para su aprobación.

Por otro lado, el papel de los estudiantes de maestría no es menos importante, ya que, dentro de su rol, dan aportaciones del trabajo realizado como parte de sus experiencias previas en la titulación en licenciatura y comparten las sugerencias obtenidas como parte de la formulación de sus respectivos proyectos de investigación.

Los intercambios dialogales van encaminados a presentar sus impresiones y comentarios sobre el tema a presentar, coordinar la exposición del texto en

revisión, aclarar las dudas de los conceptos expuestos por el autor y sobre todo compartir las experiencias obtenidas para enriquecer los trabajos de investigación, sobre todo con los compañeros del nivel doctoral y las sugerencias de la profesora del seminario (**Conv 05/05: 194-196**).

ROBERTO	si no de la construcción que hace quien está interesado en esta vida	194 APOY > 193	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Tratamiento de la información Historia de vida
	a partir de los elementos que le interesa a ella	195 APOY > 194	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Tratamiento de la información Migración
	que en este caso es lo educativo, lo laboral y lo migratorio	196 APOY > 195	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Tratamiento de la información Migración

Referente empírico Conv 05/05: 194-196

19) Se mantiene la transcripción literal como parte del tratamiento de los datos obtenidos de los informantes para darles voz: Como parte del trabajo metodológico que se enseña en el seminario, se hace referencia a la importancia que tiene conservar el discurso literal de los informantes, obtenido en el trabajo de campo. El registro de observaciones, la aplicación de cuestionarios o encuestas y la transcripción de los mismos, es de forma literal, se anota tal cual lo dijo el informante, incluyendo errores de dicción, omisión de literales o groserías, porque es la voz de los informantes con lo que se construye el trabajo de investigación.

Como parte del uso cotidiano del lenguaje desde el sentido cultural de la etnografía, se recuperan los términos conceptuales del trabajo académico, creando así una urdimbre de conceptos propios de campo de la pedagogía y de los campos de conocimiento que coadyuven a la consolidación del sustento teórico donde se asignan significados específicos (Geertz, 2005) mismos que sirven como parte de la interacción entre los participantes, para clarificar los conocimientos adquiridos e incorporar en sus trabajos de investigación.

Se instituye el uso del lenguaje de tipo científico, para brindar el enriquecimiento de los trabajos de investigación, por medio de su apropiación y comprensión en la explicación de conceptos.

Esto permite el intercambio de experiencias, mismas que brindan diferentes ópticas que, se pretende sean plasmadas en los avances de sus respectivas investigaciones. De igual forma, esto contribuye a la adquisición de los conocimientos que no solo se verán plasmados en la obtención del grado, sino también a la presentación de informes, publicaciones, resúmenes o en eventos que les permitan compartir sus hallazgos con respecto a sus objetos de estudio.

El uso del lenguaje científico forma parte de las prácticas culturales de los grupos que se insertan en el trabajo académico de los grupos inscritos en los estudios de posgrado (Goetz y LeCompte, 1988; Sule,2009).

20) Se invitó como parte de las actividades académicas a una investigadora

para compartir sus experiencias: Como parte de las actividades que conformaron el trabajo académico se invitó a una investigadora, ex alumna del programa de posgrado en pedagogía, a compartir sus experiencias y conocimientos sobre una investigación de autoría propia, y que cuenta con la publicación correspondiente para su validación y difusión **(Conv 15)**.

Por medio de esta experiencia se compartieron sugerencias y consejos para la recolección del dato empírico al sistematizar toda la información para evitar desorden, el ajustar tiempos, el adquirir el rol como investigador y la importancia del dominio conceptual **(Conv 15/07: 308- 317)**.

De igual forma, como parte de las tareas asignadas, se solicitó la lectura previa del texto de la autora, para poder generar las preguntas detonadoras para aclaración de dudas y así promover el diálogo con ella.

EJEMPLO ILUSTRATIVO CONV 15

LUZ MARIA				Recurso argumentativo de autoridad	Revisión del material Perspectiva teórica Alusión al autor
	Este para mí es muy interesante leer a Bourdieu hace trece años,	308 APOY > 307	+ Toma postura		
	o sea bueno más, ahora son cuarenta y ocho porque el libro salió en el sesenta y cinco	309 ACLA > 308	+ Introduce nueva información	Perspectiva metodológica	Revisión del material Perspectiva teórica Alusión al texto
	entonces serían treinta cinco y once, cuarenta y seis años, acuérdense que yo lo realicé antes del dos mil,	310 ACLA > 309	+ Introduce nueva información	Perspectiva metodológica	Revisión del material Perspectiva teórica Alusión al texto

yo lo realicé y por esa época más o menos también salió "El mundo de la miseria" de Bourdieu,	311 APOY > 310	+ Toma postura	Recurso argumentativo de autoridad	Revisión del material Perspectiva teórica Alusión al autor
y como ahí un cambio que les decía de las trayectorias,	312 APOY > 311	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material Perspectiva teórica Precisión conceptual Trayectorias
dicen que a Bourdieu que era más o menos, que no le interesaba mucho como la cuestión subjetiva de la vida cotidiana y demás	313 APOY > 312	+ Toma postura	Recurso argumentativo de autoridad	Revisión del material Perspectiva teórica Alusión al autor
a raíz de eso me lo contaron a raíz de que le dio cáncer él hizo un giro de su mirada	314 APOY > 313	+ Toma postura	Recurso argumentativo de autoridad	Revisión del material Perspectiva teórica Vida del autor
a muchos alumnos de por ejemplo, el mundo de la cultura y luego cuando uno lee "El mundo de la miseria"	316 APOY > 315	+ Toma postura	argumentativo de ejemplificación Recurso argumentativo de autoridad	Perspectiva teórica Vida del autor Revisión del material Perspectiva teórica Alusión al texto
se da cuenta cómo en este giro que se llama giro epistemológico ¿no?	317 APOY > 316	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material Perspectiva teórica Precisión conceptual Giro epistemológico

Referente empírico Conv 15/07: 308- 317

21) Presentación de ideas incompletas por parte de los participantes: La idea incompleta, en la mayoría de las situaciones se presenta porque el participante no realizó la formulación adecuada de la idea, por lo que al existir una falta de organización cognitiva con respecto a la constelación de ideas (Campos, 2005) se presenta una imprecisión en la misma (**Conv 14/12: 555**).

EJEMPLO ILUSTRATIVO CONV 14/12

MARGARITA	553 APOY > 552	+ Toma postura	Recurso argumentativo de ejemplificación	Aportaciones de la investigación revisada Experiencia con los investigadores Solicitud de desacuerdo
-entonces bueno es una manera de dialogar también con los investigadores ¿no?				
cuando nosotros estamos leyendo a alguien o estamos pensando muy similar ¿no?	554 APOY > 553	+ Toma postura	Recurso argumentativo de comparación	Aportaciones de la investigación revisada Experiencia Solicitud de desacuerdo
ante esta construcción y entonces es aquí muy padre y...	555 APOY > 554	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Aportaciones de la investigación revisada Aportación teórica

Referente empírico Conv 14/12: 553- 555

22) Uso frecuente de muletillas: Las muletillas se utilizan para dar el tiempo necesario a la reformulación de la idea y no permanecer en un tiempo vacío

o en silencio. Permite recordar, recuperar el hilo discursivo y hacer las funciones cognitivas de selección y clasificación de conceptos adecuados, para estructurar la explicación.

El uso de muletillas frecuente, refiere a la persona que presenta problemas con la apropiación del tema y su uso forma parte del sentido cotidiano de su expresión. También puede presentar problemas en el orden y la estructura lógica de las ideas para su explicación o es el recurso que usa para dar el tiempo para poder recordar un concepto en particular.

Se recurre a las muletillas, alargamientos y solicitudes de aprobación para lograr la adhesión al discurso. Los alargamientos se presentan, para no perder la secuencia de la conversación indicando su corte (**Conv 14/12: 557-560**).

EJEMPLO ILUSTRATIVO CONV 14/12

JOSE	- ☹️ estamos muy solitarios como en banda de Irak en el coma ☹️	556 OPAS > 555	+ Introduce nueva información	Recurso argumentativo de analogía	Aportaciones de la investigación revisada Solapamiento
ANGEL	- entonces bueno yo aquí yo me encuentro con este:::	557 APOY > 556	+ Toma postura	Comentario personal	Comentario en broma Aportaciones de la investigación revisada Aportación teórica Muletilla por reformulación
	porque para mí antes el más cercano era Arimeyi pero dije chin bueno como quiera.	558 APOY > 557	+ Toma postura	Recurso argumentativo de autoridad	Aportaciones de la investigación revisada Aportación teórica Alusión al autor
MARSHA	- ya ve tan cercano Ahorita ¿no?	559 APOY > 558	+ Toma postura	Recurso argumentativo de comparación	Aportaciones de la investigación revisada Aportación teórica Solicitud de desacuerdo
MARGARITA	- entonces este::: si de alguna manera está conjuntando los dos campos ¿no?	560 APOY > 559	+ Toma postura	Recurso argumentativo de comparación	Aportaciones de la investigación revisada Aportación teórica Muletilla por reformulación Solicitud de desacuerdo

Referente empírico Conv 14/12: 556-560

23) Presentación de solapamientos: Son interrupciones abruptas que se hacen en la intervención de otro participante cuando se encuentra hablando. Generalmente se presentan cuando la persona tiene prisa por expresar su pensamiento o idea, por lo que interrumpe al otro, no respetando la asignación de su turno. El solapamiento tiene como fin, hacer una interrupción en la conversación para introducir los movimientos de ACLA, APOY o REFU (**Conv 14/12: 556**).

EJEMPLO ILUSTRATIVO CONV 14/12					
JOSE	☺ estamos muy solitarios como en banda de Irak en el coma ☺	556 OPAS > 555	+ Introduce nueva información	Recurso argumentativo de analogía	Aportaciones de la investigación revisada Solapamiento
ANGEL	- entonces bueno yo aquí yo me encuentro con este...	557 APOY > 556	+ Toma postura	Comentario personal	Comentario en broma Aportaciones de la investigación revisada Aportación teórica Muletilla por reformulación

Referente empírico Conv 14/12: 556-557

Los comentarios en broma y la risa permiten la interacción y cohesión grupal: La broma proporciona cohesión grupal, donde generalmente se aprueba con la risa o con un comentario acorde a lo expuesto. A continuación, se presentan tres ejemplos. El primero, como parte del trabajo en clase, presenta la discusión entre los participantes y el grupo observa en silencio. El grupo da cuenta de la aprobación de lo dicho, por medio de la risa (**Conv 16/07: 279-287**).

EJEMPLO ILUSTRATIVO CONV 16/07					
ANGELA	- Bien diría el escritor de repente que se escucha de otra manera de diferente por...	279 APOY > 278	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado
	porque con los autores con los que yo había tomado al principio, ¿no?	280 APOY > 279	+ Toma postura	Recurso argumentativo de autoridad	Perspectiva teórica Revisión del material asignado
	Entonces ese... ese juego de hacer decía mi tutor	281 APOY > 280	+ Toma postura	Recurso argumentativo de autoridad	Perspectiva teórica Alusión a los autores Solicitud de desacuerdo
	hacer dialogar a los autores pues a ver como dialogan porque ellos no dialogan, se pelean	282 APOY > 281	+ Toma postura	Recurso argumentativo de analogía	Revisión del material asignado Perspectiva teórica

GRUPO		283 ACEP > 282	+ Expresa acuerdo	Aceptación de comentario	Intercambio grupal
ANGELA	☺ Risas ☺ ☺ si, si. Claro ☺	284 ACEP > 283	+ Expresa acuerdo	Comentario entre risas	Broma
ROSA	- ☺ Si, ja, ja ☺	285 ACEP > 284	+ Expresa acuerdo	Comentario entre risas	Broma
GRUPO	-☺ Risas ☺	286 ACEP > 285	+ Expresa acuerdo	Aceptación de comentario	Intercambio grupal
ANGELA	- pero bueno pero es ahí en donde: tu parte dónde va el trabajo, ¿no?	287 APOY > 286	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Construcción metodológica de la investigación Solicitud de desacuerdo

Referente empírico Conv 16/07: 279-287

En el segundo ejemplo (**Conv 16/08: 308-319**) la participante que coordina el tema, trae incompleta su exposición, por lo que, al recurrir a la broma, logra el acuerdo de presentar los datos incompletos de la exposición y logra darle complemento a la misma. Por medio de la broma se evita la confrontación.

EJEMPLOS ILUSTRATIVOS CON 16/08

ADELAIDA	- Bueno,este::: Bueno, los métodos cualitativos de investigación	308 APOY > 307	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Precisión teórica Enfoque Muletilla por reformulación
	efectivamente tanto el texto de Bertely como Taylor y Bogdan	309 APOY > 308	+ Toma postura	Recurso argumentativo de autoridad	Revisión del material asignado Precisión teórica Alusión a la investigación del autor
	son este::: dos textos que son introductorios ¿no?	310 APOY > 309	+ Toma postura	Recurso argumentativo de autoridad	Revisión del material asignado Precisión teórica Textos de los autores Solicitud de desacuerdo
	algo previo a considerar (inaudible) presentan lo que es su nivel subjetivo,	311 APOY > 310	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Precisión teórica Subjetividad
	lo que es necesario cuidar para entrar a campo	312 APOY > 311	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Precisión teórica Trabajo de campo
	Este::: tampoco investigué la biografía de Taylor y Bogdan	313 RECH > 312	+ Toma postura	Recurso argumentativo de autoridad	Revisión del material asignado Investigación previa de los autores no realizada Muletilla por reformulación
	Creo que ambos son antropólogos ¿si? Sí no me equivoco...	314 OPAS > 313	+ Toma postura	Recurso argumentativo de autoridad	Revisión del material asignado Trayectoria de los autores Solicitud de aceptación

ANGELA	- Profesor de Matemáticas por la universidad de Harvard y Director en investigación operativa en la Universidad de Lancaster por ésta misma Universidad	315 APOY > 314	+ Toma postura	Recurso argumentativo de autoridad	Revisión del material asignado Trayectoria de los autores
ADELA	- Ah gracias ☺ Pues que le siga ¿no? Aprovechando ☺	316 ACEP > 315	+ Toma postura	Aceptación de comentario	Revisión del material asignado Trayectoria de los autores
GRUPO	☺ Risas ☺	317 ACEP > 316	+ Expresa acuerdo	Aceptación de comentario	Comentario entre risas Revisión del material asignado Trayectoria de los autores
ADELAIDA	- ☺ Bueno, pues ahora que me pusieron en el camino ☺	318 APOY > 317	+ Toma postura	Aceptación de comentario	Comentario entre risas Revisión del material asignado Trayectoria de los autores
GRUPO	☺ Risas ☺	319 ACEP > 318	+ Expresa acuerdo	Aceptación de comentario	Comentario entre risas Revisión del material asignado

Referente empírico Conv 16/08: 308-319

En el tercer ejemplo, el reclamo se presenta en forma de broma, no hay confrontación. El participante reclama que ninguno de sus compañeros quiso exponer con él y lo presenta como broma (**Conv 05/02: 56-58**).

De igual forma la risa forma parte de la interacción del grupo para eliminar tensión, facilitar la confianza y dar paso a la presentación de las dudas, eliminando el ambiente hostil para poder preguntar sobre el tema y así esclarecer el mismo.

La risa se presenta como un elemento de cohesión, permite entre el grupo compartir experiencias, materiales o sugerencias tanto entre los participantes como con la profesora, siempre conservando las normas de respeto y empatía en el grupo.

EJEMPLO ILUSTRATIVO CONV 05/02

ROBERTO	-bueno ☺ como fueron bien gachos y nadie se apuntó conmigo ☺	56 RECH >57	+ Toma postura	Broma	Logística de clase Entre risas
	☺ me van a tener que aguantar. ☺	57 APOY > 56	+ Toma postura	Broma	Logística de la clase Entre risas
	Bueno el texto que no sé los voy a contar porque ustedes ya lo leyeron (inaudible)	58 APOY > 57	+ Toma postura	Recurso argumentativo de autoridad	Alusión a l texto a trabajar Lectura previa del grupo

Referente empírico Conv 05/02: 56-58

4.3 Tipos de construcción argumentativa: Ejemplos ilustrativos analizados desde el modelo propuesto por Johan Gille

En este apartado se presentan los resultados con respecto a los tipos de construcción argumentativa que realizan los estudiantes del seminario especializado que cursan el programa de posgrado en pedagogía. Este es el resultado del análisis realizado a las 16 conversaciones del corpus de análisis de este trabajo y que, como parte del enfoque cualitativo que direcciona esta investigación, se pueden distinguir y recuperar tres tipos de construcción argumentativa en los participantes, mismas que son representativas a partir el modelo teórico que propone Gille (2001).

Conviene mencionar y aclarar, que los participantes al momento que llegan al seminario cuentan con los elementos cognitivo conceptuales, lingüísticos y experienciales que les permiten poseer una argumentación que sustente las ideas y comentarios que exponen para presentar una postura ante la presentación de sus ideas y en general sus trabajos de investigación.

La adquisición de cómo se realiza un proceso argumentativo forma parte de los antecedentes de la formación previa recibida, misma que construyó en proceso con los estudios de licenciatura y en el caso de los estudiantes del doctorado, con sus estudios previos de maestría, enriqueciéndose a su vez, con el cúmulo de conocimientos y experiencias adquiridas dentro de campo profesional.

Desde esta postura y perspectiva, se concluye que los estudiantes de este seminario poseen un bagaje cultural en conocimientos y experiencias previo, mismo que se va a ir enriqueciendo a lo largo de su formación dentro de los estudios de posgrado, transformando su forma de pensar y de leer su realidad, a su vez que dichos conocimientos les van a permitir, contar con una visión más sólida de los mismos, situación que a su vez consolida su postura y su participación crítica y reflexiva dentro del campo de la investigación, que a su vez, les permite exponer con una mayor claridad y precisión las ideas a favor o en contra de un tema al exponer o tratar.

Este crecimiento y afianzamiento del proceso argumentativo permite a su vez, ser enriquecido durante las sesiones del seminario por medio de sus intervenciones contribuyendo así, al enriquecimiento de su proceso de enseñanza aprendizaje, dando una construcción del conocimiento más precisa y amplia que permite sustentar la idea por medio de los RA y los MA correspondientes para lograr la negociación de los significados.

En resumen, se puede aseverar que los procesos argumentativos de los estudiantes de posgrado *se van enriqueciendo en la medida en la cual se avanza en la adquisición de los conocimientos, realización de actividades de tarea como son los avances de investigación y la participación e interacción con el grupo*, dando pauta a la transformación del pensamiento y la lectura de su realidad.

Esto es porque el estudiante que ingresa a cursar el seminario, difícilmente puede ser el mismo al egresar, ya que ha modificado sus esquemas cognitivos y reflexivos, y en consecuencia su discurso, ya que como parte de los resultados que dan cuenta de la transformación de este pensamiento que adquiere, enriquece su forma de argumentar y cambia su forma de pensar misma que se refleja en la presentación de sus ideas, como toda persona que se ha sometido a un proceso de transformación (Ferry, 1990; Kronmüller y Cornejo, 2007; Martínez, 2001).

Sin embargo, sería un sesgo, tratar de realizar un estándar de avance general en cuanto al proceso argumentativo para todos los participantes, ya que cada uno de ellos cuenta con un proceso único y particular (Fraisse, 1974), donde uno de los factores que interviene en la construcción de dicho proceso es el antecedente de su historia personal y académica con respecto a cómo se han venido presentando sus intercambios dialogales, la presentación y defensa de sus ideas para lograr así una toma de postura personal y particular de acuerdo a su lectura de la realidad.

Para ilustrar lo anterior, se realizó la selección de tres ejemplos ilustrativos que son representativos de los niveles de construcción de los participantes de acuerdo a los RA y MA propuestos por el autor con base en las intervenciones realizadas por medio del intercambio de ideas y los conceptos que enriquecen la comprensión de los temas expuestos en las sesiones de trabajo, el intercambio de los puntos de

reflexión, aportaciones en experiencias, así como los acuerdos y desacuerdos como puntos de negociación.

Para mayor claridad y precisión se presenta la explicación de los tres tipos de construcción argumentativa más representativas, de acuerdo a los elementos que brinda Gille como autor, mismas que cuentan con las siguientes características:

- a) ***Tipo de argumentación adecuada y sustentada en su construcción:*** Esto es que presenta argumentos fuertes y relevantes que reafirman su postura, haciendo la dinámica de la conversación interesante y continua para su interlocutor. Sustenta con sus aportaciones basadas en el análisis de sus puntos de vista, reflexión y experiencia. En tendencia incorpora la gran mayoría de los MA propuestos por el autor, a su vez que los RA le permiten hacer dinámica la conversación solicitando información, aclarando y ejemplificando ideas para llegar a la negociación, contribuyendo así a la continuidad e interés del hilo discursivo presentado.

- b) ***Tipo de Argumentación regular en construcción por presentar RA y MA pendientes a incorporar:*** Presenta dificultades con la apropiación de los referentes conceptuales, lo que dificulta la explicación de la idea, dando en consecuencia, la presentación de los argumentos con ideas incompletas, lo que lleva a los participantes a la solicitud constante de la información para su aclaración y el uso constante de muletillas para dar el alargamiento al hilo discursivo de la conversación. Esto obliga a presentar en tendencia una participación breve por la urgencia de finalizar, generando así la incorporación de los MA y los RA que le dan continuidad y dinámica a la conversación presentada. Este tipo de construcción mejora, en la medida que el participante va transitando por las sesiones del seminario y en consecuencia, va mejorando la calidad de sus intervenciones por la incorporación de los nuevos conceptos adquiridos como parte de su proceso de formación.

c) ***Tipo de Argumentación carente o pobre en su proceso de construcción:***

Este tipo de argumentación va a presentar una ausencia o carece de incorporar como parte del proceso de construcción los RA y MA propuestos por el autor para darle sustento a las ideas presentadas, erradicando las especulaciones, la solicitud constante de la aclaración de ideas por medio de la petición de información y el tema fuera del hilo discursivo.

La inadecuada construcción de la idea, genera la pérdida de la dinámica en la conversación y la solicitud de más información para la aclaración de las ideas mismas que, en la gran mayoría de las intervenciones son subsanadas por los mismos participantes y las aportaciones de la profesora, por lo que la intervención queda más como una solicitud de aclaración de dudas y el apoyo del grupo para dar claridad a la aclaración y precisión de la exposición que en cuanto a la presentación de los argumentos.

1. Ejemplo Ilustrativo de la Argumentación adecuada y sustentada en su construcción

Participante: Roberto

Una participación fuerte, adecuada y sustentada es aquella en la cual, el participante toma una postura y puede presentar los argumentos que respaldan su idea, mismos que se encuentran apoyados en los RA de autoridad, ejemplificación, analogía o comparación.

Las intervenciones o participaciones que tienen como característica base el encontrarse dentro del hilo discursivo de la conversación, se apoyan en un proceso cognitivo que brinda como resultado facilitar el análisis y la reflexión del texto asignado con su respectiva aportación o toma de postura.

Las aportaciones de Roberto como participante, permiten generar en el grupo puntos de análisis y reflexión, que a su vez enriquecen los intercambios dialogales al interior del grupo. Utiliza los MA APOY y OPAS para presentar opiniones de apoyo a las intervenciones presentadas, acepta o rechaza lo expuesto por otros participantes con MA ACEP y RECH, presenta los argumentos lógicos y consistentes que apoyan su idea.

Cabe mencionar que este participante cuenta con la experiencia en investigación previa como doctorando, lo que permite presentar RA de ejemplificación y analogía que sirven para sustentar las ideas expuestas.

De igual modo, presenta una participación activa en las intervenciones solicitando la información que le permite enriquecer su propio referente conceptual por medio de los MA PEIN y ACLA. Las refutaciones que presenta se encuentran sustentadas en la teoría expuesta por el autor analizado o por las experiencias ilustrativas que permiten la aceptación del MA REFU como una aportación y enriquecimiento a la serie de acuerdos que se presentan como parte de la construcción del conocimiento basándose en la construcción argumentativa coherente y lógica que presenta, llevando al interior del proceso una serie de contribuciones que hacen valiosa su participación con ideas, conceptos y significados.

Desde su participación argumentativa, este estudiante presenta gran parte los MA y RA presentados por el autor, haciendo sus intervenciones ilustrativas desde esta teoría, establece acuerdos y toma postura desde el modelo de Gille (2001) como parte de dichas construcciones argumentativas.

2. Ejemplo ilustrativo de la Argumentación regular en construcción, por presentar RA y MA pendientes a incorporar

Participante: Adelaida

Uno de los principales inconvenientes argumentativos que presenta Adelaida es el tratar de presentar sus argumentos sin contar con los referentes conceptuales y los conocimientos previos que brinda la lectura del texto asignado, situación que se convierte en un problema de orden y claridad, ya que sus intervenciones carecen del RA de autoridad que brindan los autores y en consecuencia las intervenciones que presenta quedan incompletas o con carencia de construcción, lo que provoca que los participantes del grupo constantemente le estén solicitando aclaración en la idea presentada por medio de los MA PEIN y ACLA.

En consecuencia, las intervenciones que llega a presentar, al estar incompletas le impiden asumir una postura, por lo que constantemente solicita al grupo la

aceptación de su intervención al preguntar “¿sí?” para darle continuidad a la participación y no quedar en silencio.

Por parte del grupo, constantemente le solicitan la aclaración en la idea presentada por medio del MA PEIN y ACLA, y de nuevo la intervención queda incompleta al contestar otro participante del grupo, lo que no permite que tome una postura clara y el acuerdo se establece por medio de la participación de otros participantes.

Otro aspecto, es el uso constante de las muletillas y alargamientos para realizar la reformulación de la idea, situación que como ya se ha mencionado, subsanan sus compañeros brindando la información que le fue solicitada por medio del MA OPAS, que brinda la aclaración del concepto o el enriquecimiento de la idea.

En comparación con Roberto, Adelaida cuenta con menos experiencia dentro del campo de la investigación, por lo que la recurrencia a los MA REFU y RECH son pocos, lo que hace que sus intervenciones sean de una construcción argumentativa regular. El ejemplo de Adelaida presenta la prevalencia de la exposición de sus ideas propias con MA APOY y MA OPAS y la aceptación MA ACEP de los comentarios de los participantes del grupo, ya que por medio de dichas intervenciones, adquiere elementos conceptuales de formación para su apropiación. En consecuencia, la participación de Adelaida es regular en cuanto a la aportación de referentes conceptuales, es escasa la recurrencia a los MA REFU y RECH lo que hace sus intervenciones sean poco relevantes, ya que generalmente se encuentra en una exposición y aceptación de las participaciones, debido a que no poseen los elementos conceptuales suficientes de apropiación enriqueciéndola por medio de los RA de ilustración, ejemplificación o analogía, por lo que sus intervenciones no presentan todos los MA propuestos por el autor.

Este tipo de argumentación se encuentra en proceso de construcción ya que, por medio de las solicitudes de aclaración con MA ACLA y REFU, se logrará la adquisición de los nuevos referentes conceptuales en las sesiones de clase, situación que se podrá consolidar en la medida en la cual, apoye sus ideas en las lecturas realizadas, tome postura, y las defienda por medio de la refutación. De igual forma la incorporación de los RA como la ilustración, ejemplificación o analogía permitirán enriquecer los elementos de construcción propuestos por el autor.

3. Ejemplo ilustrativo de Argumentación carente o pobre en su proceso de construcción

Participante: Petra

Las participaciones de Petra se consideran con una construcción argumentativa carente, ya que se encuentran en su mayoría fuera del hilo discursivo de la conversación, dado que no presentan correspondencia con los MA PEIN y ACLA previos, cuando se le requiere hacer la aclaración de una idea o se le precisa sobre el aspecto específico de la información que se le requiere por hacerla reiterativa. En resumen, se le pregunta sobre un concepto y contesta al participante o al grupo sobre otro tema que no tiene correspondencia con lo solicitado.

Presenta los MA APOY y OPAS como parte de las intervenciones a manera de narrativa y en cuanto al análisis de los conceptos o dominio teórico proporcionado por el texto, pocas veces presenta una postura particular ante el mismo. La toma de postura es incierta, y que no se puede identificar si se encuentra a favor o en contra haciendo que ésta sea débil, al carecer de los argumentos que le brinden una posición específica, como se ilustra en el ejemplo anteriormente citado con Roberto. Son escasas las intervenciones con el MA RECH y REFU para hacer la precisión o la aclaración de la intervención. Hace uso de los RA de ejemplificación que de igual forma no tienen correspondencia al hilo discursivo, lo que propicia en ocasiones que su participación sea incoherente o poco comprensible. Hace referencia a situaciones de carácter emocional y personal, que refieren a su subjetividad y no al tratamiento que se presenta con el uso de la teoría, como parte del trabajo académico que se solicita y requiere al interior del seminario.

Las experiencias que comparte Petra, refieren a su afectividad, y no a las experiencias que como investigadora ha adquirido en el campo, mismas que poco ayudan a enriquecer las opiniones e investigaciones de los demás.

Lo anterior da como resultado que las aportaciones al trabajo en clase sean pobres, carentes de sentido y significado para la construcción del conocimiento, al ser poca la aportación teórica y empírica, por construir una argumentación débil, sustentada con pocos movimientos argumentativos en comparación con otros participantes.

Constantemente se le hace hincapié sobre el tema solicitado para regresar al hilo discursivo y se le solicita la precisión de la información por medio del MA ACLA, para definir el porqué de su aportación.

4.4 Discusión teórica: El papel de la construcción argumentativa

A continuación, se presentan dos ejemplos ilustrativos de cada una de las formas de argumentar por los participantes. Primero, se muestra una adecuada argumentación, segundo, una argumentación con elementos ausentes de construcción y finalmente una argumentación carente de elementos y que presenta un fin distinto al establecido con un acuerdo como tal.

PRIMER EJEMPLO DE UNA ADECUADA ARGUMENTACIÓN:

En el siguiente ejemplo se puede observar que prevalece la postura de José como participante e introduce sus conocimientos previos por medio del MA APOY (Guille 2001), presenta sus antecedentes de conocimiento y experiencia que dan cuenta de su capital cultural previo (Bourdieu, 2007) mismo que adquirió durante la realización de la tesis de maestría, lo que le ha permitido ahora hacer uso de la teoría apropiada como estudiante del programa de doctorado (**Conv 11/06: 276-278**).

CONV 11/06

JOSE	-si me lo permiten digo también al respecto en mi trabajo de tesis, trabajo lo que es la...	276 APOY > 275	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión perspectiva teórica Experiencia como investigador
	conocimiento alemán y me llega con respecto a lo de la interpretación	277 APOY > 276	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión perspectiva teórica Experiencia como investigador
	de aspectos que ellos lo hablan de una interpretación que es equivoca y otra es ahí se me olvidó	278 APOY > 277	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión perspectiva teórica Experiencia como investigador

Referente empírico Conv 11/06: 276- 278

El uso de la teoría y la interpretación previa, es lo que le permite tener la noción de los significados de la misma (**Conv 11/06: 280, 283**) y su aplicación como parte del análisis de los datos dentro del trabajo etnográfico (Geertz,2005; Woods,1998), como parte de la exposición de sus ideas en las que fundamenta su explicación.

JOSE	que se va hacia lo univoco y nos vamos al significado de una palabra	280 APOY > 279	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión perspectiva teórica Experiencia como investigador Interpretación
	digamos epistemológico que lo que encontramos sería lo univoco,	281 APOY > 280	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión perspectiva teórica Experiencia como investigador Epistemología
	lo que es universal, lo que es muchas veces lo que está establecido	282 APOY > 281	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión perspectiva teórica Experiencia como investigador Interpretación
	y otro tipo de interpretación que da característica (inaudible)	283 APOY > 282	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión perspectiva teórica Experiencia como investigador Interpretación

Referente empírico Conv 11/06: 280- 283

A esto Naomi presenta el MA REFU apoyándose en el RA de Ejemplificación (Guille 2001; Sule, 2009) basándose en el texto donde presenta la discrepancia de su punto de vista, al percibir que se está presentando una perspectiva generalizada respecto a un tema cultural y que no acepta otros puntos de vista (**Conv 11/06: 287-291**).

NAOMI	-es que en este tipo de explicación que das como que estas dejando de fuera lo (inaudible)	287 APOY > 286	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión perspectiva teórica lectura de la realidad
	por ejemplo, lo que leímos aquí como lo que vimos, que es la ideología dominante oral, coherente y creador de la realidad da a suponer	288 RECH > 287	+ Toma postura	Recurso argumentativo de ejemplificación Perspectiva metodológica	Revisión perspectiva teórica lectura de la realidad
	que la realidad es una formal y el ejemplo que das (inaudible) es que no hay una realidad con el todo está, cultural, entonces	289 APOY > 288	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión perspectiva teórica lectura de la realidad
	no congeniamos porque no estamos entendiendo una ley generalizada.	290 REFU > 289	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión perspectiva teórica lectura de la realidad
		291 REFU > 290	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión perspectiva teórica lectura de la realidad

Referente empírico Conv 11/06: 287- 291

José acepta los argumentos presentados por Naomi con el MA ACEP (**Conv 11/06: 293**) a lo que ella presenta la duda sobre su postura, por lo que cuestiona por medio de una solicitud de aceptación y desacuerdo sobre su posición (**Conv 11/06: 296**) por medio de un MA PEIN para solicitar la información que le aclare su postura.

JOSE	-sí claro incluso ahí en esta perspectiva digamos por eso marco estas dos pendientes ¿no?	293 ACEP > 292	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión perspectiva teórica lectura de la realidad Solicitud de desacuerdo
	y que idealismo integra o está más pegado hacia la idea de la ilustración en el estado de la razón y el equivocismo que busca o está más pegado a la idea de sentimientos a la idea incluso de buscar de arte.	294 APOY > 293	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión perspectiva teórica
		295 APOY > 294	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión perspectiva teórica
		296 APOY > 295	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión perspectiva teórica

Referente empírico Conv 11/06: 293- 296

José proporciona la información requerida apoyando su argumento en un RA de Autoridad, por citar a un autor (**Conv 11/06: 298-301**). De esta manera se logra el acuerdo entre ambos puntos de vista a partir de la petición de Naomi (**Conv 11/06:297**).

NAOMI	-¿sí? ¿no?	297 PEIN > 296	+ Solicita información	Perspectiva metodológica	Revisión perspectiva teórica Solicitud de desacuerdo
JOSE	-pues bueno el autor que yo analicé se llama Herben	298 APOY > 297	+ Toma postura	Recurso argumentativo de autoridad	Revisión perspectiva teórica Alusión al autor
	Herben Jostin, digamos que él uno de los que estaba en la discusión	299 APOY > 298	+ Toma postura	Recurso argumentativo de autoridad	Revisión perspectiva teórica Alusión al autor
	otro quizá también con Hector Matias	300 APOY > 299	+ Toma postura	Recurso argumentativo de autoridad	Revisión perspectiva teórica Alusión al autor
	está tratando de analizar a Shleger él es la autora de los otros dos.	301 APOY > 300	+ Toma postura	Recurso argumentativo de autoridad	Revisión perspectiva teórica Alusión al autor

Referente empírico Conv 11/06: 297- 301

SEGUNDO EJEMPLO DE UNA ADECUADA ARGUMENTACIÓN:

Inicia la conversación con la aclaración de una duda, donde Ángel presenta un MA PEIN para solicitar la información (**Conv 04/15: 1065- 1067**).

CONV 04/15

Participante	Comentario	Código	Acto	Recursos	Contexto
ANGEL	- ¿Qué es ATP?	1065 PEIN > 1064	+ Solicita información	Aclaración de duda	Precisión conceptual
MONICA	- apoyo técnico pedagógico.	1066 ACLA > 1065	+ Introduce nueva información	Precisión conceptual	Contexto
MARISA	-son figuras que trabajan en las secretarías de educación de los estados ¿no?	1067 APOY > 1066	+ Toma postura	Recurso argumentativo de explicación	Contexto Solicitud de desacuerdo

Referente empírico Conv 04/15: 1065-1067

Los cuestionamientos se presentan cuando se carece del dominio conceptual, lo que hace incomprendible la conversación entre los participantes (Prian, 2007; Ragel, 2007). Posteriormente Marisa y Mónica presentan la explicación del concepto (**Conv 04/15: 1070-1072**) que formará parte de la constelación conceptual que permitirá la comprensión de la idea (Campos y Gaspar, 2009; Cinta, 2001).

MONICA	- trabajar con los niños.	1068 APOY > 1067	+ Toma postura	Precisión conceptual	Contexto
ANGEL	- ah ok las figuras que cobran sin trabajar con los niños.	1069 APOY 1068	+ Toma postura	Precisión conceptual	Contexto
MARISA	- según este si esta demandada.	1070 APOY > 1069	+ Toma postura	Precisión conceptual	Contexto
MONICA	- todo estos comisionados pero.	1071 APOY > 1070	+ Toma postura	Precisión conceptual	Contexto
MARISA	-pero los comisionados son otra cosa pero ellos también están comisionados.	1072 APOY > 1071	+ Toma postura	Precisión conceptual	Contexto

Referente empírico Conv 04/15: 1068-1072

Finalmente, Mónica presenta un MA REFU (**Conv 04/15: 1073**) para hacer la especificación sobre las particularidades del concepto solicitado, en el sentido que no entra en las características universales, por lo que puntualiza con la refutación misma que Marisa la acepta con un MA ACEP (**Conv 04/15: 1074**).

Ambas llegan al acuerdo del concepto explicado dado que comparten el mismo escenario, como parte de su ámbito laboral, por lo tanto comparten el mismo significado sobre las funciones del ATP dentro del contexto de la educación secundaria, por lo tanto, comparten la misma etnografía del habla (Duranti, 1992).

MONICA	-no todos.	1073 REFU > 1072	+ Toma postura	Precisión conceptual	Contexto
MARISA	- sí.	1074 ACEP > 1073	+ Expresa acuerdo	Precisión conceptual	Contexto
GRUPO	-(hablan todos)	1075 ACEP > 1074	+ Expresa acuerdo	Precisión conceptual	Contexto

Referente empírico Conv 04/15: 1073- 1075

PRIMER EJEMPLO DE UNA ARGUMENTACIÓN CON CARENCIA DE CONSTRUCCIÓN

Comienza la conversación con la presentación de dudas por parte de Roberto, por lo que hace la solicitud con sus preguntas por medio del MA PEIN (**Conv 01/21: 1311- 1314**).

CONV 01/21					
ROBERTO	-Perdón hay algunos etnógrafos que si dan a conocer sus descripciones	1311 APOY> 1310	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Proceso metodológico Tratamiento de la información
	a los sujetos en sus estudios mi pregunta es	1312 PEIN> 1311	+ Solicitud de información	Aclaración de duda	Tratamiento de la información
	¿debe o hace el etnógrafo educativo esto?	1313 PEIN> 1312	+ Solicitud de información	Presenta pregunta detonadora	Experiencia en el campo
	¿Da a conocer las descripciones a los sujetos o no?	1314 PEIN> 1313	+ Solicita información	Aclaración de duda	Tratamiento de la información

Referente empírico Conv 01/21: 1311- 1314

Roberto ya cuenta con experiencia previa en investigación por la obtención de su grado de maestría donde realizó un trabajo etnográfico, por lo cual, con ese saber y experiencia previa (Ferry, 1990,1993) solicita la aclaración sobre el trabajo del etnógrafo educativo para complementar su conocimiento (Kronmüller y Cornejo, 2007; Sule, 2009) a lo que se le responde con una imprecisión (**Conv 01/21: 1315-1316**) donde al final es una cuestión de perspectiva y de actuar dentro del campo de la investigación.

MARSHA	- muchos si. Otros, no	1315 ACLA> 1314	+ Introduce nueva información	Perspectiva metodológica	Tratamiento de la información
ROBERTO	- si ¿no es una ley?	1316 PEIN> 1315	+ Solicita información	Perspectiva metodológica	Conocimiento de la teoría Tratamiento de la información

Referente empírico Conv 01/21: 1315- 1316

No se le brinda una respuesta específica (**Conv 01/21: 1319- 1326**), sino que se le brindan alternativas donde él decida cuál será la postura a tomar, lo que puede llevar a una imprecisión si no se cuenta con el uso de la teoría y los referentes conceptuales (Campos y Gaspar, 2008) que le permitan realizar dicho análisis. Se considera una argumentación con carencia de construcción, ya que no se presentan las fuentes en las cuales Roberto se pueda documentar para adquirir una postura y se dejan sus preguntas sin respuesta específica donde poco se explica lo solicitado, lo que lleva a una ambigüedad con la respuesta solicitada, situación que a su vez impide que de inmediato Roberto tome postura respecto al tema.

MARSHA	- no es ley.	1317 REFU> 1316	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Conocimiento de la teoría
ROBERTO	- si uno piensa ¿qué les puede ayudar? ¿qué les va a portar? ¿no?	1318 PEIN > 1317	+ Solicita información	Aclaración de duda	Tratamiento de la información y resultados Solicitud de desacuerdo
MARSHA	- si y bueno el rigor y la postura del propio investigador.	1319 ACEP> 1318	+ Expresa acuerdo	Perspectiva metodológica	Conocimiento de la teoría Ética del investigador
	si quiere ver si efectivamente se ve reflejado si lo hace, hay gente que si lo utiliza como una práctica ¿si?	1320 APOY> 1319	+ Toma postura	Recurso argumentativo de analogía	Interpretación de los datos
		1321 APOY> 1320	+ Introduce nueva información	Proceso metodológico	Trabajo en el campo Solicitud de aceptación

MARSHA	pero otros no si, hay otros hay también eh:::	1322 OPAS> 1321	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Tratamiento de la información
	bueno ciertos sectores o ciertos sujetos o que están ávidos de que se cuente su historia	1323 APOY> 1322	+ Toma postura	Recurso argumentativo de ejemplificación	Tratamiento de la información
	así hay otros que no le permiten a uno entrar	1324 REFU> 1323	+ Toma postura	Precisión metodológica	Auto apoyo Experiencia como investigador
	pero otros dicen si quiero	1325 ACEP> 1324	+ Expresa acuerdo	Perspectiva metodológica	Experiencia como investigador
	O sea si quiero que mi visión, mi postura y demás si sea contada y demás si sea conocido	1326 APOY> 1325	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Publicación de resultados de la investigación

Referente empírico Conv 01/21: 1317- 1326

SEGUNDO EJEMPLO DE UNA ARGUMENTACIÓN CON CARENCIA DE CONSTRUCCIÓN

Una de las principales carencias de construcción que se llegan a presentar en un argumento es que éste no tiene correspondencia con el hilo discursivo que sigue una conversación. En el siguiente ejemplo se observa que se está realizando una descripción del contexto dentro del cual se realizó la investigación (**Conv 13/02: 77-79**) cuando se presenta por parte de Marsha un MA PEIN donde solicita que se le informe si alguien de los participantes conoce el material de tesis donde se expone el contexto general que se describe (**Conv 13/02: 80**).

CONV 13/02					
MARSHA	- ah de... de Teocumba y no tienen idea de lo bonito que está descrito	77 APOY > 76	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material Perspectiva teórica Investigación realizada por el autor Descripción
	de Teocumba no en serio escribe muy bien, como que muy metafórico y demás compone canciones todo,	78 APOY > 77	+ Toma postura	Recurso argumentativo de ejemplificación	Revisión del material Perspectiva teórica Investigación realizada por el autor Descripción

ojalá puedan consultar la tesis para que vean cómo se llevó a cabo ese contexto	79 APOY > 78	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material Perspectiva teórica Investigación realizada por el autor Descripción
sería, sería, sería, si alguien la conoce, ¿alguien la conoce? Uy:::	80 PEIN > 79	+ Solicita información	Perspectiva metodológica	Revisión del material Perspectiva teórica Trayectoria formativa del autor Aclaración de duda Reiteración

Referente empírico Conv 13/02: 77- 80

A lo cual Roberto responde con un comentario en broma fuera del hilo discursivo (**Conv 13/02: 82**) que alude a su deseo de ser invitado o llevado al contexto de la investigación, comentario que es ajeno a lo que se preguntó y que rompe con la información que se estaba solicitando, lo que indica que dicha respuesta no tiene correspondencia lógica dentro de la conversación. Otro factor que quizá puede aquí presentarse es que el participante se encuentra pensando en el lugar mencionado lo que hace que tenga distracción y por falta de atención presenta esa respuesta (Calsamiglia y Tusón, 2007).

Se considera este ejemplo con carencia de construcción ya que no se hace una solicitud de información por medio del MA ACLA o MA PEIN para regresar al hilo discursivo y así reformular con la presentación de la información solicitada. De igual forma, tampoco se presenta la corrección por parte de Marsha para hacer la observación de que la respuesta dada, no corresponde a la información solicitada, por lo cual se presta a discrepancia de sentido, significado e interpretación (Duranti, 1992; Kronmüller y Cornejo, 2007).

PATY	-el máximo que está.	81 APOY >	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material Perspectiva teórica Trayectoria formativa del autor
ROBERTO	☹ yo quería que me llevara y nunca me llevó ☺	82 ACEP > 81	+ Expresa acuerdo	Perspectiva metodológica	Revisión del material Perspectiva teórica Investigación realizada por el autor Descripción Comentario de broma

Referente empírico Conv 13/02: 81-82

PRIMER EJEMPLO DE UNA INADECUADA ARGUMENTACIÓN

En este ejemplo se puede observar que existe una explicación excesiva y fuera del hilo discursivo. La conversación va encaminada a presentar la serie de experiencias que los participantes han tenido como parte de su incursión dentro del campo de la investigación etnográfica, en donde Petra presenta su experiencia recuperando imprecisiones alejadas del hilo discursivo de la conversación en torno a la incursión. Primero, comienza hablando de que asistió a una conferencia (**Conv 02/21: 1378**), posteriormente presenta la idea incompleta acompañada de una muletilla, lo que indica que no se encuentra estructurada la idea como parte de una secuencia lógica (Campos y Gaspar, 2008; 2009) y en consecuencia requiere de tiempo para su organización y reformulación (**Conv 02/21: 1379**).

CONV 02/21					
PETRA	– bueno referente a lo que está comentando la compañera	1376 OPAS > 1375	+ introduce nueva información	Experiencia personal	Alo apoyo
	es de la incursión la importancia que esto tiene a mí me toco vivir una	1377 OPAS > 1376	+ Toma postura	Experiencia personal	Trabajo de campo
	la experiencia del instituto antropología donde se dio una conferencia por una cosa del sistema de canes es la (inaudible)	1378 APOY > 1377	+ Toma postura	Comentario	Experiencia personal
	y bueno cuando ella fue desarrollando su tema a mí me llamo la atención que este:::	1379 OPAS > 1378	+ Introduce nueva información	Argumento sin sustento	Experiencia personal Muletilla por reformulación

Referente empírico Conv 02/21: 1376-1379

De igual forma se presentan problemas con la definición conceptual (**Conv 02/21: 1380- 1382**) que es lo que le da claridad a la idea a presentar, de ahí la importancia de adquirir el capital cultural por medio de la lectura dentro del trayecto de la formación (Bourdieu, 2007; Ferry, 1990;1993) situación que sería interesante considerar en otro estudio que recupere el antecedente de la formación previa de los estudiantes de posgrado.

Como sucede con Petra que como estudiante del programa de doctorado ya debe contar con las habilidades de apropiación conceptual y argumentativa como parte de sus aprendizajes previos y perfil profesional.

Liliana dijo que está haciendo pues a mí me pareció un poquito simple ¿no?	1380 OPAS > 1379	+ Toma postura	Argumento sin sustento	Experiencia personal Solicitud de desacuerdo
¿Por qué? Porque yo este... bueno un poquito dentro de la incursión yo me sentía dentro de estas vivencias	1381 OPRE > 1380	+ Toma postura	Lectura de la realidad	Experiencia personal
no sé si llamarle porque eh... bueno	1382 PROI > 1381	+ Falsa postura	Imprecisión	Experiencia personal

Referente empírico Conv 02/21: 1380- 1382

Finalmente se presenta una auto explicación (**Conv 02/21: 1383- 1387**) en donde Petra explica el cómo hizo la construcción de un aprendizaje, que como ya se ha mencionado, está fuera del hilo discursivo y que no encuentra correspondencia al tema solicitado. Incluso aun siendo parte de una explicación es confusa y ausente la lógica de exposición, haciendo que se pierda el sentido y el significado de la misma dentro del contexto de la conversación.

después de que ella hacía referencia a las condiciones que se le negaban de esto	1383 RECH > 1382	+ Toma postura	Comentario personal	Proceso de análisis y reflexión
y tú dices no es que esto no es así y sabes entonces en mi saber	1384 REFU > 1383	+ Toma postura	Comentario personal	Alo apoyo Experiencia personal
fue ahí donde yo me di cuenta la importancia que tiene esto	1385 APOY > 1384	+ Toma postura	Comentario personal	Proceso de análisis y reflexión
el ver con otra mirada el que es cuando uno está inmerso en esto	1386 APOY > 1385	+ Toma postura	Comentario personal	Proceso de análisis y reflexión
y bueno esto este... me llevó a tener otro aprendizaje.	1387 OPRE > 1386	+ Toma postura	Comentario personal	Proceso de análisis y reflexión Muletilla para reformulación

Referente empírico Conv 02/21: 1383- 1387

SEGUNDO EJEMPLO DE UNA INADECUADA ARGUMENTACIÓN:

En este ejemplo se presenta la carencia del dominio conceptual que expone Petra donde a partir de la imprecisión trata de explicar cuál es el objeto de estudio dentro de su investigación (**Conv 03/16: 1156- 1157,1161**).

					CONV 03/16
PETRA	– bien pues creo que mi tema también tiene un poco de esto de relación docente	1156 APOY > 1155	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Historia personal
	un poco bueno	1157 APOY > 1156	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Historia personal
	pero mi tema es concepción en los docentes rurales de la comunidad indígena,	1158 APOY > 1157	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema
	porque un poco también observaba esta diferencia que hay entre las instituciones formadoras de docentes	1159 APOY > 1158	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Perspectiva teórica Selección del tema
	y bueno yo me enfoco específicamente a la escuela normal del desierto	1160 APOY > 1159	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Perspectiva teórica
en una formación pues yo digo diferente pues yo digo a otras instituciones	1161 APOY > 1160	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Perspectiva teórica	

Referente empírico Conv 03/16: 1156- 1161

Es recurrente la presentación de ideas incompletas y muletillas por falta de organización y estructura de la idea (**Conv 03/16: 1162- 1163, 1166-1167**).

PETRA	a los que yo eh::: bueno este::: visto la mis::: misma	1162 APOY > 1161	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Perspectiva teórica
	entonces viene este::: surge la idea de::: más bien la pregunta de referente a mis informantes	1163 APOY > 1162	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Perspectiva teórica
	¿Cómo construyen ellos sus prácticas educativas en contextos pues difíciles?,	1164 PEIN > 1163	+ Solicita información	Pregunta de investigación	Selección del tema Perspectiva teórica
	contextos indígenas ósea en contextos donde ellos pues enfrentan a muchas dificultades	1165 APOY > 1164	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Historia personal
	y bueno yo esa idea de que es la necesidad de resolver problemas	1166 APOY > 1165	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Historia personal
	en ese tipo de contextos, bueno mi origen	1167 APOY > 1166	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Historia personal

Referente empírico Conv 03/16: 1162- 1167

Como parte del seguimiento de la conversación, Marsha solicita que se coloque dentro del hilo discursivo de la conversación, puntualizando sobre los motivos personales que le llevaron a seleccionar ese objeto de estudio, desde la perspectiva de la historia de vida y no recurriendo a la construcción metodológica de la investigación **(Conv 03/16: 1168- 1169)**.

MARSHA	-eso queremos que vincules tú, digo	1168 ACEP > 1167	+ Expresa acuerdo	Proceso de análisis y reflexión	Selección del tema
	no que profundicen en su investigación, si no que de su yo de su vida ha hecho que digan.	1169 RECH > 1168	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema en vínculo a la historia personal

Referente empírico Conv 03/16: 1168- 1169

Petra comienza a dar una explicación de los problemas que ella detectó en el contexto, explicación que no corresponde a lo solicitado como parte del hilo discursivo de la conversación, donde empieza a exponer los problemas detectados que le permitieron hacer la selección del tema en su investigación, por lo que se sigue manteniendo con esto, fuera de la información que le fue solicitada **(Conv 03/16: 1170- 1178)**.

PETRA	- si entonces la necesidad que va haciendo al docente	1170 APOY > 1169	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Perspectiva teórica
	es resolviendo todo ese tipo de situaciones que se le van presentando	1171 APOY > 1170	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Perspectiva teórica
PETRA	y bueno yo es lo que quiero comprobar estos docentes fueron formados de cierta manera	1172 APOY > 1171	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Perspectiva teórica
	y no fueron, no obtenían el perfil docente para ir a resolver ese tipo de situaciones	1173 APOY > 1172	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Perspectiva teórica
	o sea enseñar a niños indígenas sin haber sido preparados para ello	1174 APOY > 1173	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Perspectiva teórica

	ahí bien hablaba la lengua materna y pues fue un proceso difícil de inclusive de no comer en días para hacer aceptados por la comunidad todo eso me llamo la atención entonces dije, bajo que concepción, bajo qué idea construyen ellos su práctica docente y fue lo que me llevo a...	1175 APOY > 1174	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Historia personal
		1176 APOY > 1175	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Historia personal
		1177 APOY > 1176	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Historia personal
		1178 APOY > 1177	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Historia personal Idea incompleta

Referente empírico Conv 03/16: 1170- 1178

Su exposición es interrumpida por Carmen, quien vuelve a solicitar por medio del MA PEIN que exponga de qué manera se vincula su trabajo con su vida personal (**Conv 03/16: 1179**) a lo que Petra de nuevo vuelve a presentar una extensa explicación ajena a lo solicitado, divagando en las ideas, presentando muletilla e ideas incompletas por falta de formulación (**Conv 03/16: 1180- 1188**).

CARMEN	- no yo sé el tema y demás pero ¿hay algo de tu vida, de tu experiencia, de tu vinculo personal, profesional por qué?	1179 PEIN > 1178	+ Solicita información	Presenta pregunta detonadora	Selección del tema NO HA PRECISADO LO SOLICITADO
PETRA	- si o sea en mí el poner a la vista de mucha gente que hay pues muchas este:::	1180 APOY > 1179	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Historia personal Muletilla por reformulación
	no opciones como llamarlo por ahí me gana el sentimiento porque este::: el que podemos hacer mucho, podemos hacer mucho si queremos	1181 RECH > 1180	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Historia personal
	y bueno el rescatar todas estas prácticas por llamarle de alguna manera	1182 APOY > 1181	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Perspectiva teórica
		1183 APOY > 1182	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Perspectiva teórica

	porque me voy a inducir a lo de la historia de la educación y todo esto	1184 APOY > 1183	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Perspectiva teórica
	porque ahorita estoy en un conflicto porque hablaban hace un momento sobre qué es lo que le van a dar validez a lo que todo esto que nosotros escribimos	1185 APOY > 1184	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Perspectiva teórica
	y creo que hay me puse a pensar yo que a lo que yo estoy diciendo sobre la escuela normal del desierto	1186 APOY > 1185	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Perspectiva teórica
	como lo voy a fundamentar, como lo voy a sustentar como le voy a dar validez porque estoy incluída en este:::	1187 APOY > 1186	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Perspectiva teórica
		1188 APOY > 1187	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Perspectiva teórica

Referente empírico Conv 03/16: 1179- 1188

De nuevo se interrumpe la exposición de Petra. Ahora es Marsha quien solicita por medio del MA PEIN que explique por qué se encuentra incluida dentro de ese tema de investigación (**Conv 03/16: 1189- 1190**) a lo que Petra responde de nuevo con una justificación que no corresponde al hilo discursivo presentado y recurre a las muletillas por la falta de formulación de la idea (Maingueneau,2003).

MARSHA	-pero ¿Por qué estas incluida? Eso fue la pregunta.	1189 PEIN > 1188	+ Solicita información	Presenta pregunta de análisis	CONTINUA SIN REPONDER LO SOLICITADO
PETRA	-porque yo los sábados acostumbraba en esa normal este::: Ir a las comunidades.	1190 APOY > 1189	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Selección del tema Historia personal

Referente empírico Conv 03/16: 1189- 1190

En resumen, a lo largo de este último ejemplo de conversación se puede observar que existe un problema de comprensión con respecto a la información solicitada y que se encuentra ajena al hilo discursivo de la conversación dando en consecuencia la falta de secuencia lógica y epistémica requerida como parte de la construcción del conocimiento acordado para llegar al acuerdo (Campos y Gaspar, 2008;2009).

La importancia de la Refutación como pauta para la construcción de nuevos conocimientos

La refutación MA REFU generalmente se emplea dentro del contexto del posgrado en pedagogía, como una corrección o precisión sobre el tema presentado, mismo que involucra el conocimiento previo de la teoría, el fundamento basado en los autores y las experiencias previas adquiridas como parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, como parte del contexto, la refutación no tiene como finalidad generar un conflicto dentro de la conversación, más bien, es hacer la aclaración del concepto, tema o teoría para hacer la construcción de un conocimiento compartido. Se busca la aclaración y la precisión por medio **del acuerdo** y no generar un conflicto al interior del trabajo intergrupal (Capaldi, 2000).

En el siguiente ejemplo, el hilo discursivo de la conversación es la honestidad que se tiene en cuanto a la aplicación de las entrevistas como parte del referente empírico. Los participantes son Ángela y Ángel, donde ambos tienen una postura con respecto al tema e involucran sus experiencias previas como investigadores en cuanto a la aplicación de la técnica de entrevista. Ángela no se encuentra a favor de la aplicación de la entrevista (**Conv 16/10: 380-381**) ya que considera que conlleva una serie de prácticas de deshonestidad, por lo que considera que es mejor realizar el registro de observación.

					CONV 16/10	
ANGELA	- Pero yo creo que se puede ver más bien eso	378 APOY > 377	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Proceso de análisis y reflexión	
	de una manera más en la entrevista y aún en la entrevista	379 APOY > 378	+ Toma postura	Recurso argumentativo de ejemplificación	Revisión del material asignado Proceso de análisis y reflexión	
	te encuentras con problemas y es que te puedes encontrar cierta deshonestidad Inconsciente involuntaria	380 APOY > 379	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Proceso de análisis y reflexión	
	y es que yo no quiero tanta deshonestidad yo quiero ser lo más natural posible	381 RECH > 380	+ Toma postura	Recurso argumentativo de ejemplificación	Revisión del material asignado Proceso de análisis y reflexión	
	y entonces por eso me fui a la observación por eso opté por la observación	382 APOY > 381	+ Toma postura	Recurso argumentativo de ejemplificación	Revisión del material asignado Proceso de análisis y reflexión	

Referente empírico Conv 16/10: 378- 382

Ángel presenta MA REFU (**Conv 16/10: 383- 386**) para explicarle otra perspectiva con respecto a la deshonestidad, que ella percibe cuando los informantes notan su presencia, con lo que logra llegar a un acuerdo con Ángela en el sentido de que solamente por medio de la cámara escondida, tendrá la participación natural con los informantes (**Conv 16/10: 387- 390**) y por lo tanto un discurso libre de ser afectado con su presencia.

Aquí se puede observar que no solamente es vital el conocimiento de la teoría, sino también su aplicación y llevar esta experiencia a compartirla con el otro, genera las pautas de análisis y reflexión que permiten consolidar la construcción de un conocimiento compartido como parte de un dispositivo de formación y en consecuencia la construcción de un significado dentro de un ámbito académico de formación (Ferry, 1990; 1993; Honoré, 1980).

ANGEL	-Es que incluso esa deshonestidad puede ser significativa	383 REFU > 382	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Proceso de análisis y reflexión
	realmente en un análisis cualitativo no importa que no te digan la verdad	384 REFU > 383	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Proceso de análisis y reflexión
	o lo que tu creas que es la verdad	385 APOY > 384	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Proceso de análisis y reflexión
	pero esta manera de ver la verdad... (lo interrumpe)	386 APOY > 385	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Proceso de análisis y reflexión Solapamiento
ANGELA	- Si pero para dar la respuesta de significación necesitas encontrar la otra parte tienen que ser naturales	387 REFU > 386	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Proceso de análisis y reflexión
	Por eso mi inquietud de que no me notaran	388 RECH > 387	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Proceso de análisis y reflexión
	Para tener ese discurso frente al otro que yo sé,	389 APOY > 388	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Proceso de análisis y reflexión
	Yo sé que es tal vez inconsciente pero que sí está dirigido	390 APOY > 389	+ Toma postura	Perspectiva metodológica	Revisión del material asignado Proceso de análisis y reflexión

Referente empírico Conv 16/10: 383- 390

La negociación de los significados acompañados de la aclaración y del enriquecimiento que brinda la conversación dialogal, se hace fundamental para la construcción de los conocimientos que a su vez se llevan a la consolidación de los proyectos de investigación y de los trabajos de tesis a presentar para obtención del grado.

ANGEL	- Sólo cámara escondida	391 APOY > 390	+ Toma postura	Recurso argumentativo de analogía	Revisión del material asignado Proceso de análisis y reflexión
ANGELA	- Sólo a cuadros	392 APOY > 391	+ Toma postura	Recurso argumentativo de analogía	Revisión del material asignado Proceso de análisis y reflexión
GRUPO	- Todos hablan	393 ACEP > 392	+ Expresa acuerdo	Intercambio grupal	Interacción de grupo

Referente empírico Conv 16/10: 391- 393

El argumento a favor de la construcción del conocimiento se hace vital para adquirir la formación correspondiente y en consecuencia transformar el pensamiento compaginado con el actuar de los participantes, que al final es lo que se pretende con el seguimiento del perfil profesional al cursar este nivel de estudios.

Por lo tanto, el proceso argumentativo de los estudiantes tiene una relación estrecha, intrínseca y fundamental con su proceso de formación ya que éste da cuenta del proceso de formación de los estudiantes tanto al interior como parte de la apropiación de los conocimientos, mismo que se nutre en la medida en la cual se incorporan los nuevos conceptos, así como al exterior dentro del campo de la pedagogía. La importancia que tiene la construcción de sus estructuras argumentativas brinda nuevas aportaciones sobre la lectura y la interpretación de la realidad, procedentes de dicha formación adquirida.

En este sentido dentro del campo de la investigación, se hace necesaria e imprescindible su consideración dentro de las actividades académicas que oferta el posgrado en pedagogía y podría llevarse esta propuesta a todos los posgrados que requieran del uso de las estructuras argumentativas como parte de sus investigaciones realizadas, contribuyendo así a enriquecer el proceso enseñanza

aprendizaje encaminado a la construcción de nuevos conocimientos y en generar a otros campos de conocimiento con sus aportaciones. .

Con esto se abre la opción para realizar otros estudios sobre la argumentación en otras áreas del conocimiento que contribuyan a crear nuevas líneas de investigación para trabajos futuros que rescaten la importancia de este tema.

Conclusiones

A lo largo de estas páginas se presenta el estudio detallado de los procesos argumentativos que construyen los estudiantes del posgrado en pedagogía a partir de sus intercambios dialogales por medio de la conversación, dentro del escenario que contribuye con la consolidación de su formación por medio del enriquecimiento Y la construcción de sus conocimientos en investigación.

Se presenta el estudio minucioso de los Movimientos Argumentativos (MA) y los Recursos Argumentativos (RA) a partir del modelo argumentativo de Johan Gille (2001) para rescatar la importancia y relevancia de la estructura argumentativa del discurso dialogal, por su dinámica intrínseca al interior del discurso y por sus aportaciones dentro del proceso enseñanza aprendizaje en un contexto particular.

La perspectiva metodológica y las contribuciones del trabajo etnográfico permitieron rescatar la voz de los participantes dentro del contexto particular del posgrado en pedagogía, al identificar la cultura del lenguaje por medio del discurso y los recursos argumentativos empleados en los intercambios dialogales, para construir el proceso de apropiación de conocimientos como parte de su proceso de formación como estudiantes de este programa académico (Ferry, 1990, 1993; Honoré, 1980).

Esta investigación contribuye a enriquecer los trabajos presentados dentro de la etnografía del habla (Duranti, 1992) para abrir aquellas líneas de investigación que permitan estudiar de qué manera las personas construyen sus conversaciones y cómo presentan sus argumentos a partir del diálogo para llegar a un acuerdo, dando cuenta de su interpretación de la realidad, dominio conceptual, organización del pensamiento y procesos de formación que determinan su actuar.

La riqueza que proporcionó la etnografía como parte del diseño metodológico, permitió extraer un referente empírico denso de análisis por medio de las conversaciones transcritas, que al ser sistematizadas y organizadas pudieron evidenciar cada uno de los MA propuestos por el autor. Con la identificación de las dimensiones que influyen en los procesos argumentativos como la lingüística,

cognitiva, cultural y social se pudo establecer el vínculo al interior del contexto académico del posgrado dando cuenta que el uso del discurso y el lenguaje va más allá de solo hacer una transmisión de ideas. Desde la mirada cultural que brinda la etnografía del habla, la conversación por medio del diálogo cobra sentido y significado al ser la vía que permite el intercambio de conocimientos y experiencias que permiten cumplir con el objetivo que señala el perfil profesional del programa del posgrado en pedagogía. Este intercambio dialogal permite la apropiación de conocimiento, habilidades y subjetividades a partir de su comprensión e interpretación transformando así el pensamiento y actuar de las personas (Arca y López, 2008).

De igual forma es relevante el papel que representa el dominio conceptual, así como el uso de la teoría por su aplicación en la realidad como parte de las experiencias vividas dentro del campo de la investigación. Esto se complementa con el uso de los Recursos Argumentativos (RA) que presentan los estudiantes para ilustrar sus intervenciones, mismas que van ha cobrado sentido y significado en la presentación de los diálogos, logrando así la transformación del pensamiento y actuar como parte de la lectura de su realidad (Campos y Cortés, 2002).

Este proceso permite en el estudiante pensar y repensar constantemente sobre su actuar por medio del análisis y la reflexión del mismo, no solo dentro de su campo profesional, sino en su diario vivir al interactuar con los demás.

El trabajar con los procesos argumentativos implica revisar la correspondencia que tienen los procesos cognitivos del pensamiento y sus consecuencias, así como la estructura lógica de la idea, en vínculo intrínseco con la apropiación del conocimiento, dónde la argumentación puede ser vista más allá del “*ganar una conversación*” para convencer al otro o a los demás, descuidando el sentido dialogal del acuerdo, ya que éste contribuye al enriquecimiento mutuo del conocimiento, donde el sentido dialogal permite el intercambio de perspectivas y subjetividades en un contexto particular, transformando así, el trabajo áulico en un escenario de análisis y reflexión, donde la transformación del pensamiento se hace vital en la significatividad.

Se puntualiza sobre la importancia de la adquisición del dominio conceptual y el conocimiento teórico metodológico que se requieren al momento de hacer la construcción de un proyecto o la investigación como trabajo de tesis final, por ser necesaria su apropiación por medio de la revisión y lectura, como elementos clave para desarrollar el proceso de análisis y reflexión mismo que ha evidenciado el presente estudio. Con esto, no se puede presentar una opinión con un tema desconocido o sin revisión previa, por carecer de su apropiación ya que el diálogo con el otro permite conocer otra perspectiva, otra manera de ver un mismo tema, que quizá en su momento no se había considerado y que a su vez enriquece los procesos de conocimiento entre las personas.

Es así que los Movimientos Argumentativos (MA) se presentan como un elemento clave y fundamental para hacer uso del pensamiento lógico y secuencial que conlleva a una idea previamente estructurada y reformulada, que se torna como materia prima para la construcción de un conocimiento particular, dentro de un hilo discursivo basado en el diálogo. Esta estructura no da pauta a la presentación de una serie de explicaciones ajenas sin sentido, que se tornan innecesarias e incoherentes haciendo una exposición absurda y confusa, sin importancia y sin significado. El uso de los argumentos proporciona orden lógico, coherencia, significado y sentido.

El reconocimiento de la transmisión cultural que realiza una comunidad académica en su interior, se modela a través del tiempo, en el espacio y territorio donde es operante y es aceptada por sus integrantes que la reciben, misma que se transmite a las siguientes generaciones haciendo una apropiación cultural del patrón como parte de sus prácticas académicas (Ferry, 1990; Hidalgo;2000).

Por lo tanto, no solamente interesa el intercambio teórico, metodológico e ideológico por medio del comentar sus experiencias dentro del campo de la investigación como objetivo meta del perfil de formación (UNAM, 2013) sino la construcción de la investigación como tal y el enriquecimiento del lenguaje, ya que en la medida que se va transitando por el trabajo que realiza el estudiante dentro del seminario, enriquece su capital cultural, conceptual y vivencial, mismo que permite la

generación de nuevos conocimientos para enriquecer el campo de la pedagogía (Bourdieu, 2007), vinculado con la graduación del proceso que se sigue al interior de los estudios de posgrado.

El estudio de los Movimientos Argumentativos (MA) y su vínculo con los Recursos Argumentativos (RA) son un medio para enriquecer la conversación, al ser una pieza primordial en la construcción e interpretación de la serie de significados que se presentan al interior de una investigación mismos que dan pauta para que se realicen otros estudios donde se comparta la importancia de la argumentación como parte medular en la difusión del conocimiento.

Los procesos argumentativos dentro de la conversación contribuyen a la transmisión cultural con la siguiente generación, como se observó dentro del intercambio que mantienen los estudiantes de doctorado con los de maestría como parte del trabajo grupal. El compartir experiencias dentro del campo de la investigación enriquece y nutre los procesos de formación, a su vez que se recuperan sugerencias y recomendaciones sobre el diseño de dichos trabajos de investigación para su enriquecimiento.

Por esta razón es básico, fundamental y necesario adquirir el dominio teórico-conceptual, ya que, sin éste, se carece de los referentes cognitivos que permiten estructurar los Recursos Argumentativos (RA) de autoridad, ejemplificación y analogía que permiten ilustrar una explicación.

Se pudo observar, que cada estudiante posee un método de estudio particular con respecto a la apropiación de la teoría, donde toma significado de acuerdo a la aplicación metodológica que materializa en su trabajo de investigación y que introyecta en su proceso de formación. Este proceso se consolida como conocimiento, mismo que expone y revierte en las participaciones e intervenciones que se presentan dentro del seminario. Esto se conjuga con la dinámica de trabajo grupal acordada donde se respeta la asignación de turnos asumiendo un rol de investigador, mismo que determina su participación dentro del proceso de su propia formación, para adquirir una cultura sobre el uso del lenguaje, donde lo importante no es llegar a la confrontación sobre el conocimiento, sino es llegar a un acuerdo compartido donde la explicación y el uso de los movimientos y recursos

argumentativos sirvan para la aclaración de sus dudas y no para generar vacíos de conocimientos, tomando sentido las decisiones de su aplicación.

Se recuperan las preguntas de investigación que direccionaron esta investigación y con base en los resultados obtenidos sus respuestas son las siguientes:

- ◆ *¿Cuáles son los Movimientos Argumentativos (MA) que prevalecen en las conversaciones que construyen cada uno de los estudiantes de un seminario especializado del posgrado en pedagogía como parte de su proceso de formación?*

Los movimientos que prevalecen son el Movimiento Argumentativo de Apoyo (**MA APOY**), Movimiento Argumentativo de Aceptación (**MA ACEP**) y el Movimiento Argumentativo de Pedir Información (**MA PEIN**) que tienen como finalidad el apoyar la conversación presentada en la exposición. En la medida en la cual los participantes van presentando sus ideas, el discurso se va articulando por medio de las solicitudes de aceptación (¿sí?) y las solicitudes de desacuerdo (¿no?) para darle una continuidad al mismo, de igual forma, si existe algún comentario adicional se brinda la oportunidad al otro de externar su idea. Generalmente, se presentan las aclaraciones por medio de preguntas de duda, mismas que están sustentadas en el Movimiento Argumentativo de Pedir Información (**MA PEIN**), donde se solicita la información que permite clarificar el tema sobre el cual se habla.

Como parte de la construcción cultural que se da al interior de la clase, se busca el intercambio de ideas a partir de la lectura previamente asignada, donde se involucran situaciones de conocimientos previos, como lo son las experiencias de haber realizado una investigación previa, sobre todo de tipo etnográfico como parte del proceso de titulación en licenciatura o la obtención del grado de maestría, sumando sus experiencias dentro del campo laboral y profesional.

Se busca llegar a la construcción de los conocimientos compartidos, sustentados en los argumentos de autoridad, mismos que se extraen de los textos y la recurrencia a las aportaciones de sus respectivos autores mismos que son considerados como Recurso argumentativo (RA) de autoridad, dado que los

argumentos tienen como antecedente, el trabajo de tipo científico realizado por el autor. Es así que este conocimiento científico, es sustentado con los resultados del proceso de investigación de tipo científico realizado por el autor, por lo que adquiere autoridad y validez ante la comunidad científica, ya que no es producto de la especulación o del sentido común y por lo tanto se recupera para hacer la construcción de nuevos conocimientos y saberes que sustenten los trabajos de investigación en su práctica.

De esta forma, el fin inmediato de los intercambios dialogales es llegar a un acuerdo (Gille, 2001) por medio del Movimiento Argumentativo de Refutación (**MA REFU**) para lograr su consenso antes de llegar a la confrontación que podría desencadenar una disputa o una acalorada discusión, que rompería dicho acuerdo. Se busca elucidar el tema presentado por medio del Movimiento Argumentativo de Aclaración (**MA ACLA**) que generalmente le precede un comentario con connotación de duda y que es aclarado por medio de la explicación que sustentado con los Recursos Argumentativos (RA) de autoridad se fundamentan las razones por las cuales el participante tiene esa forma particular de leer e interpretar la realidad.

Esto determina que al contar con una adecuada estructura argumentativa se facilite la construcción de conocimientos basados como ya se mencionó en el dominio teórico metodológico que proporciona la lectura de los textos revisados (Martínez, 2002) que como fuente principal de consulta, el autor presenta sus propios antecedentes formativos, su aportación teórica que enriquece el dominio conceptual del estudiante y las razones por las cuales se ha realizado su estudio cómo lo validó dentro del campo del conocimiento, situación que de igual forma, impacta la formación académica del estudiante de posgrado. De esta forma, por medio de la argumentación oral puede presentar en cualquier espacio los avances y los resultados de su investigación, lejos de la especulación, ya que al validar el conocimiento científico se debe cuestionar y es por medio de la argumentación que se logra consolidar la defensa y el sustento de la investigación presentada. Por lo tanto, al contar con la validación del conocimiento dentro de una práctica cultural

interiorizada se logra consolidar la formación adquirida del estudiante al interior del programa del posgrado.

- ◆ *¿Cuáles son los Recursos Argumentativos (RA) que permiten y facilitan la construcción de una conversación?*

Los Recursos Argumentativos (RA), son las estrategias lingüísticas que permiten la construcción de la conversación al momento de exponer los argumentos mismos que la conforman. Su función principal es la de clarificar la exposición por medio de las ilustraciones que se presentan, para que el interlocutor tenga una mayor comprensión de la idea que se le está presentando y como recurso, busca ayudar a que el argumento que se presenta, tenga un sentido epistemológico con respecto al conocimiento que se busca exponer. Como parte de los recursos que se identificaron al interior de las conversaciones se encuentran los siguientes:

- **Recurso Argumentativo (RA) de Autoridad:** Se sustenta en la lectura previa de un texto, mismo que es producto de un proceso de investigación realizado por un autor. El autor expone su postura y su pensamiento con respecto a la lectura de la realidad que posee. Generalmente como parte del discurso se cita la obra, se cita al autor y también se le parafrasea, esto es, que se interpreta el significado de lo que expone en su presentación y se introducen las palabras del autor como si este mismo lo estuviera mencionando.

Este recurso busca darle peso y validez al discurso, al no ser parte de la especulación o de la creencia propia que parte de una idea dogmática sin fundamento. Con este tipo de recurso se respalda lo dicho y, por lo tanto, adquiere carácter de autoridad ante la comunidad científica por la serie de parámetros de escrutinio y validez a los que se sometió, dado que forma parte vital las construcciones argumentativas que respaldaron dicho trabajo de investigación y su fundamento teórico.

- **Recurso Argumentativo (RA) de Comparación:** Este recurso es utilizado solamente cuando se tiene el conocimiento previo del elemento a comparar. La comparación viene a darse en el sentido de que se compara a partir de lo que es semejante, no de lo diferente y es ahí cuando dos elementos se confrontan para entonces identificar los factores en común que poseen. Generalmente la comparación que se realiza es con base en dos autores que poseen una perspectiva particular o postura con respecto a un tema o aspectos del trabajo profesional que requieren que se haga la puntualización en aquellos elementos que coinciden o en los cuales no existe dicha comparación. Y del mismo modo, el análisis cognitivo exige que se tenga un conocimiento pleno de los elementos para comparar, ya que el desconocimiento de alguna de las partes, genera prevaletencia a la especulación.
- **Recurso Argumentativo (RA) de Explicación:** Es la forma detallada y secuencia que va presentando una idea en un sentido lógico y consecutivo, para ir construyendo la idea en el interlocutor por medio de imágenes mentales resultado de su proceso cognitivo. La explicación se muestra como una evidencia de que se ha establecido como parte de las experiencias de apropiación y la introyección de los conocimientos adquiridos como parte de los aprendizajes significativos. En resumen, no se puede explicar lo que no se ha comprendido, ya que el significado se encuentra incorporado como parte de los esquemas de aprendizaje de las personas.
La explicación entonces, viene a ser la materialización del pensamiento por medio del discurso, dando cuenta de cómo se formuló la construcción de una idea y de cuáles fueron los elementos más relevantes que consideró el estudiante para su significación. La explicación debe contar con una estrecha correspondencia al hilo discursivo de una conversación, ya que como se mostró en los resultados de esta investigación, se puede presentar que la explicación presentada no tiene correspondencia con el hilo discursivo de una conversación creando dudas y confusión.

Ejemplo de lo anterior, es cuando el participante narra una serie de eventos o situaciones que no le han sido solicitados. Los menciona solamente porque así lo considera adecuado, pero como parte del discurso y del hilo discursivo, se encuentran ajenos a la información solicitada. Por medio de la explicación se puede observar y se hace evidente de qué manera se construyó una idea, su dominio conceptual, la constelación de conceptos a la que se recurre y cuál es la situación de articulación del pensamiento a nivel cognitivo, ya que una mente en caos o en desorganización difícilmente puede presentar una explicación lógica y coherente.

- **Recurso Argumentativo (RA) de Analogía:** Este recurso es utilizado cuando se encuentra la comparación o relación entre dos conceptos o situaciones de manera tal que, se busca establecer la razón a partir de sus características generales o particulares buscando la semejanza o la diferencia.

Por medio de la analogía se hace una representación del pensamiento o de una experiencia por medio de un objeto presentando, una situación que ilustre en forma parecida o un concepto de manera tal que le brinde una mayor claridad por su comprensión. Generalmente, el uso de analogías se presenta al comentar vivencias del campo profesional o semejanzas con materiales fílmicos que contribuyen a representar en un sentido particular el *“esto es como si”*.

Con el uso de la analogía, el discurso toma un significado particular, ya que hace referencia a la realidad, donde la semejanza con lo que acontece se vincula con los referentes previos del participante. La tendencia es que los usos de las analogías van acompañados del Movimiento Argumentativo de Aclaración (**MA ACLA**) y el Movimiento Argumentativo de Petición de Información (**MA PEIN**) como una solicitud de agregar información, para una mayor comprensión en la exposición.

La analogía permite identificar la capacidad de correlación cognitiva que ha desarrollado el participante al relacionar semejanzas que le permiten ilustrar

por medio de las analogías sus intervenciones y esto forma parte de los resultados de su proceso de análisis y reflexión.

- **Recurso Argumentativo (RA) de ejemplificación:** Se usa para clarificar la información presentada, dado que es un modelo a seguir. Con el ejemplo se clarifica la exposición, ya que nos muestra una situación en comparación con la realidad tal cual es o en un aproximado muy cercano a lo que presenta. Por medio de los ejemplos se logra una mayor comprensión e ilustración por medio del lenguaje y tienen una correspondencia directa con el hilo discursivo de la conversación.

Generalmente, los ejemplos son breves y precisos para evitar la confusión y se pueden presentar en los Movimientos Argumentativos de Aceptación (**MA ACEP**), el Movimiento Argumentativo de Aclaración (**MA ACLA**) y el Movimiento Argumentativo de Refutación (**MA REFU**) para proporcionar una mayor claridad a la exposición.

Por medio de la presentación del ejemplo se da evidencia de la comprensión del tema, ya que ésta es un recurso para presentar una alternativa de ilustración, cuando el tema no ha quedado lo suficientemente claro. Si el participante no tiene la capacidad de poder externar un ejemplo, da cuenta de que su comprensión y análisis fue pobre o inacabado, dando como resultado la identificación de dificultades en la construcción y apropiación de un conocimiento adecuado (Sánchez de Ramírez y Álvarez, 2001; Sule, 2009).

- ◆ *¿Cuál es la finalidad primordial de los intercambios dialogales en la conversación como parte del trabajo establecido como parte del seminario de metodología dentro del aula?*

La finalidad principal de los intercambios dialogales es compartir las experiencias previas que se han tenido dentro del campo de investigación, adquirir nuevos conocimientos a nivel teórico metodológico donde el concepto cobra vital relevancia ya que éstos, se obtienen por medio de la lectura de los textos especializados que

se designan para su revisión en clase, así como el intercambio de las experiencias que se han tenido dentro del campo profesional de los estudiantes.

El sentido de la conversación va más bien encaminado a realizar un intercambio de experiencias y de subjetividades, donde al momento de compartir las vivencias con el otro se logra hacer una construcción de nuevos significados al interior del participante. El papel de la teoría cobra relevancia desde el momento en que permite que sea la vía por la cual se encuentra la interpretación, comprensión y significado de los datos, donde se llega a la comprensión que, sin el uso y conocimiento de la teoría, poco se puede avanzar al momento de hacer una investigación.

El conocimiento del método como parte del eje principal de instrucción que se aborda dentro del seminario especializado en Investigación. Cumple con la serie de precisiones teóricas del programa, así como la serie de ejercicios que conlleva su aplicación práctica dentro del trabajo de campo, donde se consolida y materializa dicha aplicación con la teoría, mismo que sirve para nutrir y enriquecer tanto los proyectos de investigación que se formulan como los trabajos de investigación que se encuentran en construcción.

Conviene mencionar que, la participación de la profesora como coordinadora del grupo es fundamental, ya que su trabajo es direccionar la conversación dentro del hilo discursivo correspondiente, evitando que se salga del mismo con comentarios ajenos a éste. Su participación es relevante, al momento en que hace las precisiones pertinentes sobre el tema expuesto y solicita a los participantes que se sitúen dentro del mismo para su puntualización. La asignación de turnos impide que se genere desorden en las intervenciones, a su vez, que son pocas las situaciones de solapamiento que se llegan a presentar en el grupo.

La participación de los estudiantes es básica, sobre todo cuando comparten precisiones conceptuales en torno al uso de la teoría, así como sus respectivas experiencias dentro del campo de la investigación, como sucede en tendencia con los estudiantes del nivel doctoral, que más comentarios y participaciones presentan. El intercambio de experiencias enriquece a su vez, el proceso formativo del grupo, donde se abre el espacio para la aclaración de dudas, precisiones o consejos con respecto a la elaboración de sus respectivos trabajos de investigación.

El texto como base es quien brinda las precisiones metodológicas, así como la experiencia de la profesora como autora viva, donde el conocimiento se esclarece y puede ser incorporado a los trabajos, así como la serie de sugerencias y fuentes que se recomiendan para enriquecer los trabajos. Se busca la construcción de un conocimiento en conjunto, en reciprocidad, en acuerdo.

Los resultados de la investigación a su vez, corroboran y dan sentido a los **supuestos hipotéticos** previamente presentados:

- ◆ Al identificar los movimientos argumentativos que prevalecen en las conversaciones de los estudiantes de un seminario especializado, se podrá contar con el referente que permita analizar la construcción de los argumentos lógicos y razonamientos críticos que, favorecen el proceso de formación por medio del intercambio de conocimientos generados en el contexto académico del posgrado en pedagogía basados en el diálogo.
- ◆ El proceso de formación de los estudiantes del posgrado en pedagogía, requiere de la toma de posturas que brindan los movimientos argumentativos, por medio del intercambio dialogal de las conversaciones, para la construcción de conocimientos en torno a la investigación, logrando acuerdos, mismos que son sustentadas en proposiciones y razonamientos críticos dentro del trabajo académico que se presenta en el seminario de investigación como contexto particular.

Desde esta óptica, se pretende y propone que con los resultados que ofrece este estudio se brinden y den las pautas que permitan enriquecer el estudio de la argumentación, a partir de nuevas líneas de investigación, donde sea óptimo recuperar y analizar cómo los estudiantes han ido construyendo los procesos argumentativos desde los niveles anteriores. Como en el caso de la licenciatura, cuál es el vínculo que existe en precisión con respecto a la lectura de la teoría y su implicación dentro del proceso de argumentación, ya que el poder argumentar una idea implica tener el conocimiento teórico, la precisión, coherencia y lógica de la

idea en correspondencia al tema que se atiende, para su adecuada exposición. También podría realizarse el estudio al interior de cada seminario del programa de pedagogía, para posteriormente obtener de forma general cómo es que argumenta en cada seminario del programa y con los resultados generar la correspondiente propuesta de intervención.

Otros temas interesantes que podrían ser considerados para su estudio en futuras investigaciones serían el realizar una tipología de acuerdo a la forma de argumentar temas de debate específico, argumentación y lenguaje lapidario, argumentación y su vínculo particular con el RA de autoridad, argumentación y poder dentro del aula, argumentación y falacias dentro del campo de la pedagogía, así como argumentación y su vínculo con la broma para la construcción de los nuevos conocimientos al interior del campo pedagógico (Calsamiglia y Tusón, 2007).

De igual forma se podrían realizar otros estudios sobre los procesos argumentativos en diferentes espacios de conocimiento, para identificar problemas teórico conceptuales de significado y se resignifique la importancia del uso de la palabra como parte de la construcción de conocimientos y su trascendencia en la difusión de los mismos. También podría precisarse el tema de la argumentación y su vínculo con las actitudes, el uso del hilo discursivo como práctica cultural o el uso de la argumentación dentro de otros campos de conocimiento y niveles educativos a trabajar.

Con respecto a los problemas que se enfrentaron en la realización de este estudio, el principal fue el dedicar incontables horas para la transcripción de la grabación, ya que, si bien existen los programas que facilitan la misma, se revisó que fueran los diálogos lo más apegados a la realidad.

Conviene mencionar y agradecer a todas las personas que participaron en este estudio, desde los participantes hasta aquellos que brindaron sus conocimientos metodológicos y sus sugerencias para realizar su construcción, ya que solamente a partir de los intercambios dialogales con el otro se pueden extraer las sugerencias de construcción, reformulación y corrección de un trabajo de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

ALCÁNTARA, A.; BARBA, L.; HIRSCH, A. (2009) Valores universitarios y profesionales de los estudiantes de posgrado de la UNAM México. UNAM, ISSUE.

ANUIES (1995) *La Educación Superior en México*. México, ANUIES.

ARCA, C.; LOPEZ, A. (2008) *La enseñanza de la deducción en el marco de la Teoría de la argumentación*. En Memoria Académica VII Jornadas de investigación en Filosofía, Buenos Aires, FAHCE, Universidad de la Plata.

ARGUDÍN, Y. (2006) *Educación basada en competencias: Nociones y antecedentes*. México, Trillas.

ARISTÓTELES (1995) *Tratados de lógica: Órganon*. Madrid, Gredos.

BARBIER, M. (1993) *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona, Paidós.

BASSI FOLLARI, J. (2015) *El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales*. En Revista Quaderns de Psicología, 17(1), Universidad Andrés Bello, Chile, 39-62.

Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1252>

BERGER, P.; LUCKMANN, T. (2001) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

BERTELY, M. (2004) *Conociendo nuestras aulas: Un acercamiento etnográfico a la Cultura escolar*. México, Paidós.

BOLIVAR, A. (2000) *Globalización y cambio educativo: La sociedad del conocimiento y las claves de cambio*. En ESTEBANAZ, A. (Comp.) (2000) *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 17-36

BOURDIEU, P. (2007) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo Veintiuno.

BRETON; P. (2005) *Argumentar en situaciones difíciles*. Barcelona, Paidós.

CADEMARTORI, Y.; PARRA, D. (2004) *Reforma educativa y Teoría de la Argumentación*. Universidad Católica de Valparaíso Chile, Revista Signos, 65-85.

CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. (2007) *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.

CAMPOS, M. (2005) *Construcción de conocimiento en el contexto educativo*. México, UNAM/ Plaza y Valdés.

CAMPOS, M. CORTÉS. L. (2002) *Conversar, argumentar, explicar: una estrategia para construir conocimiento abstracto*. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXXII, no. 4, 115- 156.

CAMPOS, M.; GASPAR, S. (1996) *La construcción del constructivismo en investigación cognoscitiva*. Revista Siglo XXI Perspectivas de la Educación en América Latina, año 2, Vol. 1, no. 4, 31-43.

CAMPOS, M.; GASPAR, S. (1999) *Representación y construcción del conocimiento*. Perfiles Educativos, vol. XXI, no. 83-84, 27-49.

CAMPOS, M.; GASPAR, S. (2004) *Análisis de la intertextualidad y la argumentación en el contexto educativo. Elementos teórico- metodológicos*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. IX, no. 21, 425-449.

CAMPOS, M.; GASPAR, S. (2008). *Procesos de argumentación y habilidades cognoscitivas en el contexto educativo*. En CAMPOS, M.A., *Argumentación y habilidades en el proceso educativo*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 21-68.

CAMPOS, M.; GASPAR, S. (2009). *Discurso y construcción de conocimiento*. En CAMPOS, M.A., *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 23-58.

CANDELA, A. (1999) *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México, Paidós.

CAPALDI; N. (2000) *Cómo ganar una discusión. El arte de la argumentación*. Barcelona, Gedisa.

CARDENAS, A. (1999) *Argumentación, interpretación y competencias de lenguaje*. En Folios: Revista de la Facultad de Humanidades (Colombia), No. 11, Mes jul- dic, 51- 58.

CASANOVA, H., (2006) *Universidad y cambio. Las tensiones del porvenir*, En ROMO, R. M., *Reflexiones y propuestas universitarias en la sociedad del cambio*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

CASSANY, D. (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.

CATRILEO, M. (2016) *Etnografía y lingüística: Introducción*. En Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH, [S.I.], n. 9, ene. 2016. Recuperado el 07 mayo 2018 de (www.revistadll.cl/index.php/revistadll/article/view/99/94)

CHOMSKY, N. (2002) *El lenguaje y la mente humana*. Barcelona, Ariel.

CIAPUSCIO, E. (1997) *La exposición oral de literatura científica: Un proyecto para la comunicación académica en la Universidad de Buenos Aires*. En Estudios de Lingüística Aplicada, Vol. 15, no. 26, Mes dic, 55- 88.

CINTA, M. (2001) *Habilidades sociales y competencia comunicativa en la escuela*. Revista Aula de innovación educativa, No. 102. México, Graó.

CONACYT (2010) *Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. Gobierno de México, PNPC. Recuperado el 10 septiembre 2010 de <http://www.conacyt.mx> (http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/pdf_padron.php?query=UOVMRU NUICogRIJPTSBjb25zdWx0YXNfcGFkcm9uIGFzIEEgV0hFUkUgaWRfbnVtZXJvPjAgT1JERVlgQlkgW9uLCBncmFkbyBBU0M=)

COTS, J.M. (1990) *Conversa(r) Caplletra*. Revista Internacional de Filología 7, Valencia, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, 51-72.

DE GARAY, A. (2004) *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México, Pomares.

DÍAZ BARRIGA, A. (1993) *Investigación, formación y currículum: Notas para una Discusión*. Cuadernos del CESU 31, UNAM.

DURANTI, A. (1992) *La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis*, Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge, vol. 4, 253-274.

EEMEREN VAN, F. (2002) *Argumentation, interpretation, rhetoric*. Recuperado el 14 noviembre 2007 de (www.argumentation.spb.ru)

EEMEREN VAN, F.; GROOTENDORST, R. (1983) *Speech acts in argumentative discussions. A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion*. Dordrecht, Cinnaminson, Mouton de Gruyter, Foris/Berlin.

EEMEREN VAN, F.; GROOTENDORST R. (2002) *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Cambridge University Press, Cambridge; New York, NY.

ERICKSON, F. (1989) *Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza*. En WITTRICK, M. (1989) (Comp.) *La investigación de la enseñanza II*, Madrid, Paidós, 195-301.

ESCUADERO, E. (2006) *La argumentación: Cómo crear buenos argumentos y detectar falacias*. Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Recuperado el 10 septiembre 2010 de

(<http://bc.inter.edu/LinkClick.aspx?link=RE%2FElena+Escudero%2FGESP+2203+Visi%C3%B3n+del+mundo+a+trav%C3%A9s+de+la+literatura%2Fla+argumentacion.pdf&tabid=733&mid=1375>)

ESQUIVEL, J. (2002) *La universidad hoy y mañana. El posgrado latinoamericano*. México, CESU UNAM, 53-76.

ESTRADA, H. (1983) *Historia de los cursos de posgrado en la UNAM*. En UNAM (2002) *Plan de desarrollo del posgrado en la UNAM 2002-2006*. México, DGEP.

EVANS, V.; BERGEN, B.; ZINKEN, J. (2007) *The cognitive linguistic Enterprise: an overview*, En EVANS, V. (et. al.) *The cognitive linguistic reader*, Londres, Equinox Publishing, 1-60. Recuperado el 05 agosto 2010 de (www.vyevans.net/Cloverview.pdf)

FERNÁNDEZ, M. (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela: Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires, Paidós.

FERRY, G. (1990) *El trayecto de la formación*. México, Paidós.

FERRY, G. (1993) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: FFL-UBA, Novedades Educativas.

FLOWER, L.; HAYES, L. (1996) *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Lectura y vida editores.

FRAISSE, P. (1974) *Lenguaje, comunicación y decisión*. Buenos Aires, Paidós.

GARCIA, F. (2002) *Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionario*. México, Limusa.

GARCÍA, R. (2000) *El conocimiento en construcción: De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Barcelona, Gedisa.

GARDUÑO, S. (1998) *La titulación en los posgrados: Un reto que enfrentar (2ª. Parte)*. En *Revista Desarrollo Académico* No. 17 Mes Dic. México, 21-25.

- GEERTZ, C. (2005) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- GILLE, J. (2001) *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo. Un estudio de conversaciones intra e interculturales*. Tesis de doctorado, Universidad de Estocolmo.
- GOETZ, J.; LECOMPTE, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GOLLUSCIO, L. (Comp.) (2002) *Etnografía del habla*. Textos fundacionales. Buenos Aires, EUDEBA, 13-19.
- HABERMAS, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Santillana.
- HAWAYEC, A. (1999) *Proyecto verbal y selección de argumentos en niños de 1.10 a 4 años desarrollo de la estructura sintáctica*. Tesis de Doctorado en Letras. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- HERRERA, J.; RODRÍGUEZ, C. (2008) *Los tipos de movimientos argumentativos en la interacción oral en la clase de lengua castellana y comunicación*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, PUCV.
- HIDALGO, J. (2000) *Constructivismo y aprendizaje escolar*. México, Castellanos.
- HIDALGO DE LA VEGA, M. (1998) *Historia de la Grecia antigua*. Salamanca, Universidad de Salamanca
- HIRSCH, R. (1989) *Argumentation, Information, and Interaction: Studies in Face-to-Face Interactive Argumentation under Differing Turn-taking Conditions*. Gotemburgo: Universidad de Gotemburgo.
- HONORÉ, B. (1980) *Para una teoría de la formación*. Madrid, Narcea.
- HUGGONNIER, B. (2006) *Perspectiva global: el trabajo de la OCDE en la internacionalización y el comercio de la educación superior*. En Revista Perfiles Educativos Movilidad Académica Vol. XXVIII. México, CESU /UNAM.
- HYLAND, K. (2012) *Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1972) *Acerca de la competencia comunicativa*, En MAQUEO, A. (2004) *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: De la teoría a la práctica*. México, Limusa-Noriega, 147-205.
- IANNI, O. (2004) *Teorías de la globalización*. México, Siglo veintiuno.

KRONMÜLLER, E.; CORNEJO, C. (2007) *La dimensión epistémica de la argumentación*. En Revista Ciencias de la mente: Aproximaciones desde Latinoamérica. Santiago de Chile, JCSáenz.

LAGO, J. (1996) *Sobre la versión española de L'argumentation dans la langue de Jean Claude Anscombe y Oswald Ducrot*. Verba Vol. 23, Universidade de Santiago de Compostela, Coruña, .417-421.

Recuperado el 18 octubre 2011 de

(http://dspace.usc.es/bitstream/10347/3279/1/pg_419423_verba23.pdf)

MARTÍNEZ, G. (2002) *Del texto y sus contextos: Fundamentos del enfoque comunicativo*. México, Edere.

MARTÍNEZ, M. (2001) *La orientación social de la argumentación en el discurso: una propuesta integrativa*. Universidad del Valle, Cali, Cátedra UNESCO.

MARTÍNEZ, A.; PALACIO, J. (2004) *Reforma de los estudios de Posgrado en la UNAM*. México, DGEP.

MAINGUENEAU, D. (2003) *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires, Nueva visión.

MORENO, F. (1998) *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, Ariel.

NEISSER, U. (1981) *Procesos cognitivos y realidad*. Principios e implicaciones de la psicología cognitiva. Madrid, Marova.

NEISSER, U. (1989) From direct perception to conceptual structure. En NEISSER, U. (1990), *Concepts and conceptual development*, Cambridge, Cambridge University Press, 11-24.

PEÑA, A. (2002) *Breve manual del estudiante de posgrado*. En Revista de Educación Bioquímica REB 2002, No. 2 Vol. 21 junio, 105-112.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. (1989) *Tratado de argumentación: La nueva retórica*. Madrid, Gredos.

PÉREZ, M.; BARRIOS, M. (2004) *Cultura académica y escritura en la Universidad: Análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo*. Bogotá, Universidad Pontificia Javeriana.

PETRAS, J. (2004) *¿Globalización, imperio o imperialismo? Un debate contemporáneo*. La Habana, Nueva era.

- PIAGET, J. (1981) *Problemas de psicología genética*. México, Ariel.
- PIAGET, J.; GARCÍA, R. (1997) *Hacia una lógica de las significaciones*. Barcelona, Gedisa.
- PONS, L. (2006) *La aportación de la Teoría de la argumentación*, en Aportaciones del Análisis del Discurso a la historia de la Lengua, Universidad de Sevilla, 508- 516. Recuperado de (http://www.ajihle.org/resdi/docs/Numero2/mesa_aportaciones/Pons_Rodriguez.pdf)
- PRADILLA, E. (2002) *El Posgrado en Ciencias Sociales ante la globalización y la crisis en México*. En ESQUIVEL, J. (2002) *La universidad hoy y mañana: El posgrado latinoamericano*. México, CESU/ UNAM, 33- 51.
- PRECIADO. C. (2004) *El posgrado en educación en la sociedad de conocimiento*. En Revista RED de Posgrados en Educación. No. 1 Mes: jul-dic., 33-38.
- PRIAN, J. (2007) *Didáctica de la argumentación: Su enseñanza en la Escuela Nacional Preparatoria*. Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- PUIG, L.; GARCÍA, D. (2001) *Retórica y argumentación, perspectivas de estudio*. Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.
- RANGEL, M. (2007) *El debate y la argumentación*. México, Trillas.
- RANGEL, M. (s/a) *¿Cómo construir un argumento sólido?* Universidad de Monterrey. Recuperado el 12 mayo 2013 de (<http://ocw.udem.edu.mx/cursos-de-profesional/estrategias-de-argumentacion-y-discurso/videos/argumentar.pdf>)
- REYGADAS, P. (2005) *El arte de argumentar*. México, UACM/Castillo.
- RIQUELME, A. (2003) *La globalización, historia y actualidad*. Módulo de Historia y Ciencias Sociales. Ministerio de educación de Chile. Recuperado de (http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Modulo_Globalización.pdf.)
- RODRIGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- RODRÍGUEZ, E. (2009) *Reflexiones en torno a la formación y la práctica de educadores adultos*. En Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 31, núm. 1. México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, 137-150.

RUIZ, F.; TAMAYO, O., MARQUEZ, C. (2015) *La argumentación en clase de ciencias, un modelo de enseñanza*. En Revista Educación Pesquisa, Sao Paulo, Vol. 41, No. 3, Mes julio, 629-646.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. (1974) *A simplest systematics for the organization of turn – talking conversation*, *Language* 50, 696- 735. Recuperado el 10 octubre 2012 de (<http://www.liso.ucsb.edu/Jefferson/Systematics.pdf>)

SANDOVAL, F. (1996) *Situación actual y perspectivas del posgrado en México*. En Revista Cuarto nivel Vol. 5 No. 8 Mes: abril, México, 21-40.

SÁNCHEZ, R. (2010) *Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México, Plaza y Valdés/IISUE/UNAM.

SÁNCHEZ DE RAMIREZ, I.; ÁLVAREZ, N. (2001) *El discurso argumentativo de los escolares venezolanos*, en *Letras (Venezuela)*, no. 62, 81- 96.

SAVILLE- TROIKE, M. (2005) *La etnografía de la comunicación: Una introducción*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. (2006) *Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology*. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York, Cambridge University Press, 97- 118

SEP (2001) *Programa de mejoramiento del profesorado. Cuerpos académicos, consideraciones básicas*. México, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.

SULE, T. (Coord.) (2009) *Conocimientos fundamentales del Español*. México, UNAM/ Mc Graw Hill.

TANNEN, D. (1991) *¡Yo no quise decir eso! Como la manera de hablar facilita o dificulta nuestra relación con los demás*. México, Paidós.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.

TOULMIN, S. (2007), *Los usos de la argumentación*. Barcelona, Península.

UNAM (2002) *Plan de desarrollo del posgrado en la UNAM 2002-2006*. México, DGEP

UNAM (2004) *Reforma a los estudios de Posgrado en la UNAM*. México,

- UNAM (2013) *Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía*, México, UNAM.
- UNESCO (1998) *Conferencia mundial sobre Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. 9 octubre 1998.
- VALENTI, G. (2000) *Veinticinco años de políticas de posgrado en México. Una Visión panorámica*. En ESQUIVEL, J. (2002) *La universidad hoy y mañana. El posgrado latinoamericano*. México, CESU /UNAM, 53-76.
- VAN DIJK, T. (1980) *Las funciones del discurso*. México, Siglo veintiuno.
- VAN DIJK, T. (1991) *Las funciones del discurso: Una introducción interdisciplinaria la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México, Siglo veintiuno.
- VAN DIJK, T. (2000) *Teoría del contexto*. Recuperado de (www.hum.uva.nl/~teun/.)
- VAN DIJK, T.; KINTSCH, W. (1983) *Strategies of discursive comprehension*. New York, Academic Press.
- VARGAS, G. (2002) *De la lógica a la retórica. La argumentación como estructura epistemológica de las Ciencias Sociales*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de (http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_04arti.pdf)
- VERA, G. (2004) *Importancia de la investigación en el Posgrado*. En Revista OMNIA, No. 20 Edición especial UNAM. México, 73-79. Recuperado de www.posgrado.unam.mx/publicaciones/omnia/
- VILLA, A.; POBLETE, M. (2004) *Practicum y evaluación de competencias en Profesorado*. En Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Vol. 8, No. 2. Universidad de Granada.
- WESTON, A. (1994) *Las claves de la argumentación*. Barcelona, Ariel.
- WOODS, P. (1998) *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- YUMAR, D. (1999) *La argumentación en su dimensión social, como fuerza ilocucionaria, de acuerdo a la teoría de Searle y Vanderveken*, en Letras (Venezuela), No. 59, 121- 142.
- ZAPATA, O. (2005) *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México, Pax México.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS:

CONACYT (2012)

Recuperado el 05 mayo 2012 de

(http://www.conacyt.mx/Calidad/Becas_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad.html)

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Recuperado el 06 mayo 2012 de

(<http://www.filos.unam.mx/POSGRADO/programa/pedago.htm>)

SEP (2012)

Recuperado el 10 mayo 2012 de: www.sep.gob.mx

UNESCO (2012)

Recuperado el 10 mayo 2012 de (www.unesco.org)

LISTADO DE ANEXOS

Contenido:

- No. 1** Tabla de siglas y siglemas que aparecen en el estudio
- No. 2** Mapa de localización del estudio, FFy L, Programa de Maestría y Doctorado
- No.3** Diagrama del contexto áulico FFyL, UNAM
- No.4** Tablas de caracterización de los actores 2012/2-2013/1
- No.5** Adaptación y simbología del Código de transcripción Gail Jefferson
propuesto por Bassi Follari (2015).
- No. 6** Diseño de grilla analítica de transcripción,
Representación gráfica de análisis,
Prevalencia de Movimiento Argumentativo (MA)
Recursos argumentativos (RA) en la conversación
- No. 7** Ejemplo de transcripción en grilla analítica CONV 06/01:1-39
- No.7A** Ejemplo Representación gráfica de análisis CONV 06/01:1-39
- No. 7B** Movimiento argumento prevaleciente en la tira
- No. 7C** Recurso argumentativo recurrente CONV 06/01: 1-39
- No. 8** Tablas y gráficas de conteo resumen de Movimientos Argumentativos (MA)
- No.9** Análisis de CONV 06 y RA empleados
- No. 10** Tablas y gráficas de análisis de conversaciones y Recursos Argumentativos
(RA) empleados
- No. 11** Concentrado general y gráficas de MA de todas las conversaciones
Concentrado general y gráficas del análisis de los Recursos
Argumentativos de todas las conversaciones
- No. 12** Carpeta digital de Material de referente empírico analizado
<https://drive.google.com/drive/folders/1rSRBMNysctJfLmfqfhAWZnTi6cVzcrx?usp=sharing>

ANEXO No. 1

TABLA DE SIGLAS Y SIGLEMAS QUE APARECEN EN EL ESTUDIO

FFyL	Facultad de Filosofía y Letras
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
PNPC	Padrón Nacional de Posgrados de Calidad
IES	Instituciones de Educación Superior
BM	Banco Mundial
OCDE	Organización para el Desarrollo Económico
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
ONU	Organización de las Naciones Unidas
TLC	Tratado de Libre Comercio
OMC	Organización Mundial de Comercio
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina
SUP	Sistema Universitario de Posgrado
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
SEP	Secretaría de Educación Pública
RGEP	Reglamento General de Estudios de Posgrado
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
FES	Facultad de Estudios Superiores
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
ENEP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad
SES	Subsecretaría de Educación Superior

Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Colmex	Colegio de México
Conpes	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior

Tabla 1. Siglas y siglemas que aparecen en el texto.

ANEXO No. 2

MAPA DE LOCALIZACIÓN DEL ESTUDIO



MAPA 1: Localización geográfica de la FFyL de la UNAM

Imagen obtenida de:

<https://www.google.com.mx/maps/place/Facultad+de+Filosofía+y+Letras+UNAM/>



MAPA 2: Localización del Edificio de la FFyL de la UNAM Maestría y Doctorado en Pedagogía

Imagen obtenida de: <http://www.filos.unam.mx/viejo/domicilio>



Foto 1. Facultad de Filosofía y Letras, Ciudad Universitaria, México.

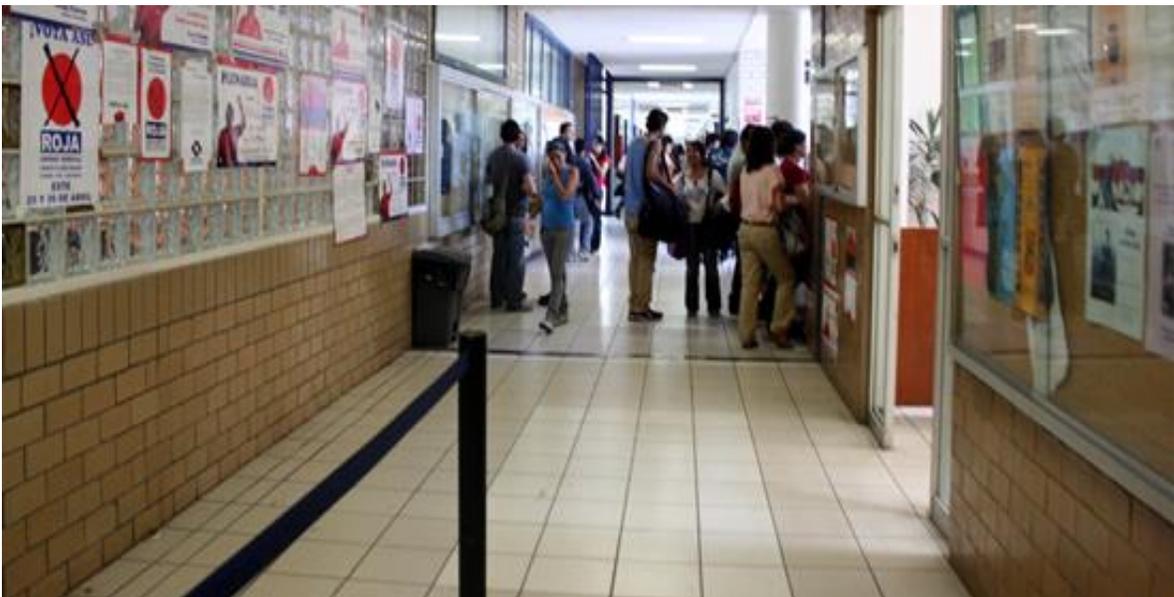


Foto 2. Interior de la Facultad de Filosofía y Letras, Ciudad Universitaria, México.

ANEXO No. 3

DIAGRAMA DEL CONTEXTO ÁULICO FFy L, UNAM

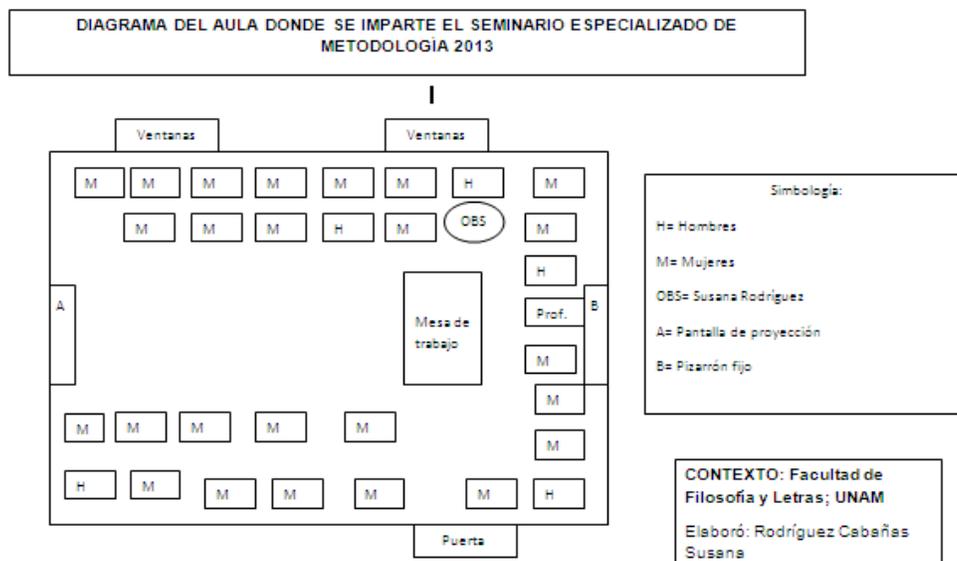


DIAGRAMA 1. Contexto áulico de los actores.

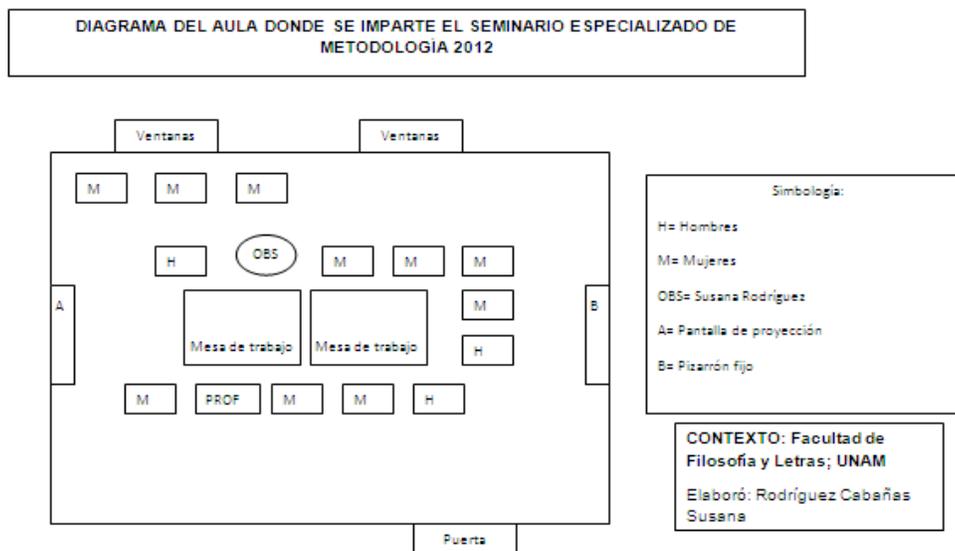


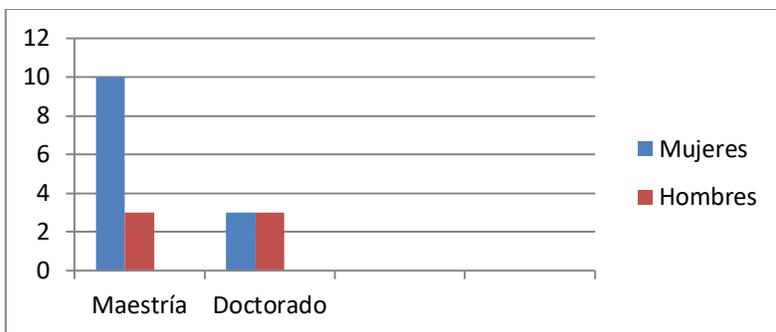
DIAGRAMA 2. Contexto áulico de los actores.

ANEXO No. 4

TABLAS DE CARACTERIZACIÓN DE LOS ACTORES 2012/2-2013/1

ACTORES	GENERO	NIVEL	AÑO 2012	CODIGO	OBSERVACIONES
01.	Masculino	Maestría	12	01M/MA12	
02.	Femenino	Maestría	12	02F/MA12	
03.	Femenino	Maestría	12	03F/MA12	
04.	Femenino	Maestría	12	04F/MA12	
05.	Femenino	Maestría	12	05F/MA12	
06.	Masculino	Maestría	12	06M/MA12	
07.	Masculino	Maestría	12	07M/MA12	
08.	Femenino	Maestría	12	08 F/MA12	
09.	Femenino	Maestría	12	09 F/MA12	
10.	Femenino	Maestría	12	10 F/MA12	
11.	Femenino	Maestría	12	11 F/MA12	
12.	Femenino	Maestría	12	12F/MA12	
13.	Femenino	Maestría	12	13F/MA12	
14.	Femenino	Doctorado	12	14F/DC12	
15.	Masculino	Doctorado	12	15M/DC12	
16.	Masculino	Doctorado	12	16M/DC12	
17.	Masculino	Doctorado	12	17M/DC12	
18.	Femenino	Doctorado	12	18 F/DC12	
19.	Femenino	Doctorado	12	19 F/DC12	

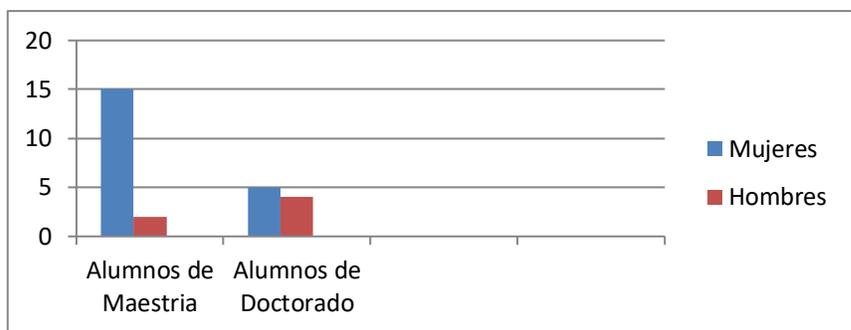
NIVEL	MUJERES	HOMBRES	
MAESTRIA	10	3	
DOCTORADO	3	3	
TOTAL	13	6	19



Cuadro 1: Caracterización de los actores grupo 2012/2

ACTORES	GENERO	NIVEL	AÑO 2013	CODIGO	OBSERVACIONES
01.	Femenino	Maestría	13	01F/MA	
02.	Femenino	Maestría	13	02F/MA	
03.	Masculino	Maestría	13	03M/MA	
04.	Femenino	Maestría	13	04F/MA	
05.	Femenino	Maestría	13	05F/MA	
06.	Femenino	Maestría	13	06F/MA	
07.	Femenino	Maestría	13	07F/MA	
08.	Femenino	Maestría	13	08F/MA	
09.	Femenino	Maestría	13	09F/MA	
10.	Femenino	Maestría	13	10F/MA	
11.	Femenino	Maestría	13	11M/MA	
12.	Masculino	Maestría	13	12F/MA	
13.	Femenino	Maestría	13	13F/MA	
14.	Femenino	Maestría	13	14F/MA	
15.	Femenino	Maestría	13	15F/MA	
16.	Femenino	Maestría	13	16F/MA	
17.	Femenino	Maestría	13	17F/MA	
18.	Masculino	Doctorado	13	18M/DC	
19.	Masculino	Doctorado	13	19M/DC	
20.	Femenino	Doctorado	13	20F/DC	
21.	Femenino	Doctorado	13	21F/DC	
22.	Femenino	Doctorado	13	22F/DC	
23.	Masculino	Doctorado	13	23M/DC	
24.	Masculino	Doctorado	13	24M/DC	
25.	Femenino	Doctorado	13	25F/DC	
26.	Femenino	Doctorado	13	26F/DC	

NIVEL	MUJERES	HOMBRES	
MAESTRIA	15	2	
DOCTORADO	5	4	
TOTAL	20	6	26



Cuadro 2: Caracterización de los actores grupo 2013/1

LISTADO DE ACTORES PARTICIPANTES	
MUJERES	HOMBRES
Profesora : Marsha	
21) Adelaida	21) Alex
22) Ángela	22) Ángel
23) Carmen	23) Arturo
24) Celia	24) Erick
25) Karina	25) José
26) Layda	26) Josué
27) Lesly	27) Mario
28) Liza	28) Roberto
29) Margarita	29) Samuel
30) Mariana	
31) Marisa	
32) Melissa	
33) Mónica	
34) Nancy	
35) Naomi	
36) Paty	
37) Petra	
38) Rosa	
39) Silvana	
40) Yiya	

Cuadro 3: Lista de participantes del presente estudio. Los nombres han sido cambiados para conservar la confidencialidad de los mismos.

ANEXO No. 5

ADAPTACIÓN DEL CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN GAIL JEFFERSON PROPUESTO POR BASSI FOLLARI (2015)

TABLA 1 USO DE PUNTUACIÓN	
Símbolo y nombre	Uso
. Punto	La «entonación habitual» que se asocia al punto es la de una bajada. Así, Jefferson lo usa para indicar bajadas de entonación, presumiblemente, inferiores a las señaladas con la flecha hacia abajo (↘). De este modo, podrían encontrarse puntos a la mitad de una oración. Yo sugiero mantener su uso convencional, es decir, la indicación de un cambio menor de tema o el inicio de una idea relativamente independiente.
, Coma	Jefferson, en versiones preliminares de su código, la asocia a una subida de la entonación, aunque no tan marcada como la indicada por un signo de pregunta (?). En la línea de lo dicho, y a fin de facilitar la lectura de las transcripciones, sugiero conservar su uso gramatical convencional, es decir, la indicación de una pausa breve.
¿? Signos de pregunta	En inglés, no hay signo de apertura de pregunta (¿). Jefferson, por otra parte, no le da ninguna función, aunque sostiene que algunos/as transcripores/as le dan el mismo uso que ella sugiere para la coma. En cuanto al signo de cierre de pregunta (?), Jefferson sugiere su uso para indicar subidas de entonación (de nuevo, presumiblemente menores que las indicadas por flechas y mayores que la coma). Mi sugerencia es que los signos se usen según su modo gramatical habitual, es decir, para abrir y cerrar preguntas, utilizando la flecha hacia arriba (↗) para los cambios de entonación no gramaticales (es decir, no asociados a una pregunta).
? Signo de pregunta en cursiva	En versiones avanzadas del código, Jefferson le asigna el mismo uso que vimos para la coma, es decir, una elevación en el tono, aunque no tan marcada como la indicada por el signo de pregunta. Yo sugiero su eliminación como símbolo. Nótese que, de seguir a Jefferson en este punto, ¡habría cuatro símbolos diferentes asociados a subidas en el tono de voz!: la coma, el signo de pregunta en cursiva, el signo de pregunta y la flecha hacia arriba. Claramente excesivo y probablemente poco significativo a nivel de análisis.
..., cursivas, ‘, —, -, — , (), [], etc. Puntos suspensivos, cursivas, apóstrofe, raya, guión, comillas, paréntesis, corchetes, etc	Jefferson sugiere el uso de algunos de estos símbolos para indicar diversos fenómenos. De todas maneras, dadas las sugerencias para dicho uso, es poco probable que se confundan con su uso convencional. Por tanto, ambas simbologías, en general, se pueden intercalar sin problemas. En caso de conflicto, de aparición de una «excesiva» cantidad de símbolos en un extracto o de lectura dificultosa, yo sugiero priorizar el uso convencional de los símbolos, que repaso brevemente:

	<p>i) Los puntos suspensivos (que deben ser siempre tres: «...») se usarán para ideas o palabras sin terminar, sin alargamientos de sonidos («Yo creo... Yo creo que la vida no es fácil»).</p> <p>ii) Las cursivas, para palabras o expresiones extranjeras o del argot local («feeling», «a priori», «na», «engripao», etc.) Nótese que para acentuar o resaltar palabras —otro uso gramatical de las cursivas— yo sugiero, al menos en las transcripciones, el subrayado.</p> <p>iii) El apóstrofe, para el reemplazo de letras o números «perdidos» («_98», o, en ocasiones: «na’» o «engripa’o»). Nótese que en el caso de estas palabras, u otras similares, puede usarse la cursiva o el apóstrofe, pero no ambos recursos a la vez.</p> <p>iv) La raya —no el guión— para su uso en algunos diálogos o la introducción de ideas secundarias («La psicología social —o lo que hoy llamamos —psicología social — tiene su inicio en la segunda mitad del siglo XIX»).</p> <p>v) Las comillas, básicamente, para el uso no literal de ciertas palabras («Nos trajo pescado —fresco », «Nos tiraron los —guanacos encima»). También para las citas («Él me dijo: —No puede ser, tenemos que ir igual , y yo lo seguí sin pensarlo mucho»).</p> <p>vi) Paréntesis y corchetes, para la introducción de ideas secundarias. Si aparecen juntos en una misma oración, los corchetes van por fuera de los paréntesis: «[Cuando se levantó (cosa que no hizo hasta bastante avanzada la mañana), en el rostro podía verse su mala noche.]».</p>
--	--

TABLA 2 SIMBOLOS DE REEMPLAZO		
Símbolo original	Reemplazo	Uso
£	☺	Como dije antes, para indicar el habla «entre risas». P.: ¿Y? R.: ☺Y se subió los pantalones y salió ☺
°	°o °	Aquí sugiero agregar un segundo símbolo para facilitar el acceso en ordenadores Apple. P.: ¿Y qué pasó? R.: °Murió poco después°. P.: ¿Y qué pasó? R.: °Murió poco después°.

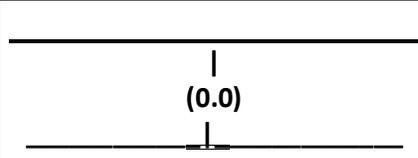
TABLA 3 SIMBOLOS ELIMINADOS	
Símbolo y nombre	Usos
 <p>(Una especie de) corchetes verticales</p>	<p>Jefferson sugiere este (¡complicadísimo de hacer!) símbolo para indicar el lapso de tiempo transcurrido entre una línea de transcripción (señalada por la línea superior del símbolo) y otra (señalada por la línea inferior). Dada la dificultad que entraña, las bajas «ganancias analíticas» que le imagino y el hecho de que los lapsos de tiempos transcurridos podrían señalarse como pausas en segundos, es que sugiero eliminarlo. Sugiero, en cambio, esta fórmula en el caso de que una pausa «no pertenezca» a ninguno/a de los/as hablantes:</p> <p>P.: Bueno::: (3) R.: Sí, ya es hora.</p>
 <p>Símbolo para nulo</p>	<p>Jefferson propone este símbolo para señalar cuando no hay habla y es probable que lo que se escucha sea ruido ambiental (!). Considero el símbolo muy poco útil y, por lo demás, reemplazable por «(incomprensible, 4)», por ejemplo.</p>
<p>ä, ë, ï, ö, ü Un punto sobre o bajo una vocal o dos puntos sobre una vocal</p>	<p>Jefferson propone estos símbolos para señalar una vocal más marcada o también más breve de lo normal. Dada la dificultad de insertar un punto bajo o sobre una vocal y la posibilidad de indicar la acentuación de una palabra mediante el subrayado, desaconsejo el uso de estos símbolos.</p>
<p>* Asterisco</p>	<p>Jefferson, en versiones iniciales de su código, sugiere su uso para señalar el reforzamiento de algunas consonantes. Por ejemplo en: libertad*, t*iempo, donde la d y la t, respectivamente, son enfatizadas (Jefferson dice que son «hardened», «endurecidas»). En versiones posteriores del código (la de 2004), sugiere utilizar negritas en las consonantes para marcar dicho efecto, conservando el asterisco para ruidos percusivos no originados por habla (ver más arriba). Yo considero que ese sonido, si se desea, puede señalarse como lenguaje no verbal: ((Emite un ruido percusivo con la boca)).</p>

TABLA 4 SIMBOLOS CONSERVADOS	
Símbolo y nombre	Uso
<p>[] Corchetes</p>	<p>Solapamiento de hablantes (dos hablantes interviniendo al mismo tiempo). Se debe indicar el inicio y el final del solapamiento, con el cuidado de que los extractos en los que se produce el solapamiento queden uno arriba del otro (aun en los casos que esto suponga dejar espacios en blanco). Los corchetes de cierre pueden indicar un cese simultáneo del solapamiento por parte de los/las hablantes o el momento en que uno/a de ellos/as deja de hablar.</p> <p>P.: Antes me dijo que abandonó [la escue-] R.: [Me echaron. P.: Ah, entiendo.</p>
<p>= Signo igual</p>	<p>No hay intervalo de tiempo entre los dichos de los/las hablantes o de un/a mismo/a hablante. Suele utilizarse para señalar interrupciones (algo que también puede hacerse con corchetes, si se las considera como un breve solapamiento).</p> <p>P.: Su nombre era= R.: =Carlos.</p>
<p>(3) (5) Número de segundos que dura una pausa, entre paréntesis</p>	<p>Pausas destacadas. Se aconseja no señalar las pausas convencionales entre oraciones o entre hablantes, sino aquéllas que puedan tener algún valor analítico. Jefferson sugiere señalar lapsos en décimas de segundos. Por ejemplo, (3.2). Yo considero que en la mayoría de las investigaciones es suficiente con señalar segundos completos. Del mismo modo, Jefferson sugiere utilizar un punto entre paréntesis [así: (.)], para señalar pausas inferiores a una décima de segundo. Yo desaconsejo el uso de dicho símbolo por poco funcional (o «excesivo», en el sentido que he propuesto antes).</p> <p>P.: Bueno, yo... (4). Yo no pude hacerlo.</p>
<p><u>Subrayado</u> Subrayado de palabras o sílabas</p>	<p>Énfasis en palabras o sílabas (no para gritos o modificaciones del tono o pitch). Jefferson sugiere que el largo de la línea indique la fuerza del énfasis. Yo sugiero marcar la sílaba o la palabra en las que se hace énfasis, haciendo caso omiso de dicha «fuerza».</p> <p>P.: Fuiste tú, entonces. R.: No, tú fuiste. Yo no estaba ese día. P.: ¡Vaya caradura que eres!</p>
<p>::: Serie de dos puntos</p>	<p>Alargamiento de un sonido. Puede producirse al final o al medio de una palabra e incluye vocales y consonantes. Jefferson sugiere que la cantidad de dos puntos varíe de acuerdo a la duración de la prolongación. Yo desaconsejo seguir esa sugerencia por ser difícil de operacionalizar (¿cuántos dos puntos asignar a cada duración de alargamiento?) y por ser probablemente poco significativa para el análisis (¿qué «significa» un segundo más o</p>

	<p>uno menos de alargamiento?). Agregaría, además, que la cantidad sea de, como mínimo, dos pares de dos puntos, para no producir confusión con el uso convencional de los dos puntos. Yo habitualmente uso tres pares y es lo que sugiero en esta propuesta.</p> <p>P.: No:::, no puede ser.</p> <p>R.: Sí, amigo mío, así es:::.</p> <p>P.: Increí:::ble.</p>
<p style="text-align: center;">↑↓ Flechas indicando hacia arriba o hacia abajo</p>	<p>Cambios en el tono (pitch), es decir, aparición de habla más aguda o más grave de lo habitual. Jefferson no aclara demasiado su uso, aunque algunos/as autores/as sugieren que la flecha se pone antes de la palabra con entonación modificada. Yo recomiendo poner una flecha antes y una después del extracto con entonación cambiada, de modo de indicar su inicio y final. Las flechas no son accesibles en un teclado convencional y hay que insertarlas como símbolos. A pesar de eso, sugiero su uso dado su carácter intuitivo.</p> <p>P.: Y ella ↑no estaba↑.</p> <p>R.: ¿No?</p> <p>P.: No. ↓Fue muy decepcionante↓.</p>
<p style="text-align: center;">MAYÚSCULAS Mayúsculas</p>	<p>Volumen elevado de voz respecto de lo habitual para un/una hablante dado/a. Habitualmente utilizado para señalar los gritos.</p> <p>P.: ¡VÉTE DE AQUÍ!</p>
<p style="text-align: center;">° ° Signo ordinal o de grados</p>	<p>Murmullo o volumen menos elevado de lo habitual para un/una hablante dado/a. Se señala el inicio y el final del extracto de volumen reducido. Jefferson sugiere el uso del símbolo para grados de temperatura (°). Yo incluyo otro similar (°), por ser de más fácil acceso en ordenadores Apple. Se aconseja usar uno u otro de forma consistente —no los dos alternativamente— a lo largo de toda una transcripción.</p> <p>P.: ¿Y qué pasó?</p> <p>R.: °Murió poco después°.</p>
<p style="text-align: center;"><Habla acelerada> Símbolos de menor que y mayor que (con el lado abierto señalando «hacia dentro» de un extracto de habla determinado)</p>	<p>Habla más acelerada de lo habitual en un/a hablante dado/a.</p> <p>P.: Explícame bien.</p> <p>R.: No, no, <me tengo que ir volando>.</p>
<p style="text-align: center;">>Habla lenta< Símbolos de mayor que y menor que (con el lado</p>	<p>Habla más pausada de lo habitual en un/a hablante dado/a.</p> <p>P.: Y allá va, >con to:::da la calma del mundo<, y yo lo miro y me río como loca.</p>

abierto señalando «hacia fuera» de un extracto determinado)	
- Guión	<p>Interrupción brusca y voluntaria de una palabra. Jefferson, a juzgar por lo ejemplos que brinda, sugiere su uso también para interrupción brusca de palabras completas. Yo sugiero su uso sólo en el caso de palabras sin terminar por voluntad del/de la hablante (no por la interrupción de otro/a hablante, en cuyo caso se debe utilizar el signo igual o los corchetes, tal como vimos antes).</p> <p>P.: Pero si él me di-, me dijo que no iría. R.: Él te puede haber dicho cualquier cosa.</p>
☺ Emotición para indicar sonrisa	<p>Jefferson sugiere el uso del símbolo de la libra esterlina (£) para indicar el habla «entre risas» o, como se dice en nuestro medio, el habla de una persona cuando está «tentada de risa». Dado que el símbolo de la libra esterlina no es inmediatamente accesible en un ordenador convencional en castellano, sugiero el uso de la ya canónica sonrisa: ☺.</p> <p>P.: ¿Y? R.: ☺ Y se subió los pantalones y salió ☺.</p>
☹ Emotición para indicar tristeza	<p>Jefferson no sugiere un símbolo para el habla entre sollozos o llanto. Yo sugiero, en la línea del uso de ☹, el uso del emoticón habitualmente empleado para señalar tristeza. El extracto entre sollozos o llanto se abre y se cierra con ☹. Nótese que es habla y no sollozos o llanto solos. En ese caso, se señalaría como lenguaje no verbal: ((llora)), ((solloza)), ((gime)).</p> <p>P.: Cuéntame. R.: ☹Ahora no puedo☹.</p>
() Paréntesis	<p>Jefferson sugiere el uso de paréntesis dejados en blanco para un extracto de habla incomprensible o para un/a hablante que no puede ser identificado. De este modo: P.: Yo creo que el aborto no es más que un (). (): Tú no sabes de lo que hablas. También sugiere que se agregue dentro del paréntesis las «nonsense syllables» de lo que efectivamente se escucha, aunque resulte ininteligible. Así: (bretpsroto). Yo sugiero, para evitar confusiones, lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Escribir «incomprensible» dentro del paréntesis. Incluye habla inaudible o ininteligible por razones atribuibles al/a la hablante, como en el caso de una persona que balbucea, o al contexto, como en el caso de ruido ambiente ii) Escribir el número de segundos de habla incomprensible iii) Escribir, entre signos de pregunta, lo que uno cree escuchar, a modo de hipótesis <p>P.: Yo creo que el aborto no es más que (incomprensible, 1, ¿un asesinato?)</p>

<p style="text-align: center;">(()) Doble paréntesis</p>	<p>Información no verbal o contextual. En la mayoría de las transcripciones, sólo se consigna lo primero, pero Jefferson sugiere que se usen estos símbolos para las «descripciones del/de la transcriptor/a» (Jefferson, 2004, p. 31, la traducción es mía). En la misma línea, yo sugiero que se consigne cualquier información relevante, tanto del comportamiento no verbal del/de la hablante como del contexto de interacción (información disponible en los archivos de audio o video o en las notas de los entrevistadores). Esta modalidad que sugiero reemplazaría el uso del asterisco (*) que Jefferson sugirió en versiones avanzadas del código: sonidos percusivos no provenientes del habla («percussive non-speech sounds») (Jefferson, 2004, p. 27, la traducción es mía). Así, dichos sonidos se consignarían de un modo similar a éste: ((emite un ruido percusivo con la boca)). Los dobles paréntesis también reemplazarían a ·hhh y hhh, símbolos que Jefferson sugiere para las inspiraciones y expiraciones audibles respectivamente), que pasarían a consignarse como conducta no verbal: ((inspira)), ((expira)). Finalmente, en el caso de las conductas (provenientes, por ejemplo, de notas cronometradas de los/las entrevistadores/as o de un archivo o cinta de video), se aconseja su consignación con un grado mínimo de interpretación o inferencia. Así, será preferible, por ejemplo, escribir ((solloza)) o ((llora), a ((se emociona)) o ((sufre)).</p> <p>P.: Bueno, cuénteme.</p> <p>R.: A ver ((se acomoda la camisa)), ¿por dónde empiezo? Todo empezó ((carraspea)) con la partida de mis padres (3).</p>
<p style="text-align: center;">(x) Una equis en minúscula, entre paréntesis</p>	<p>Este símbolo, sugerido para la duda o el tartamudeo que precede al inicio de una expresión, no aparece en la formulación del código de 2004, aunque sí en la de 1984 (Jefferson, 1984). En la de 2004 (p. 29) parece (o podría) ser reemplazado (aunque la coincidencia no es total) por una letra en cursiva entre paréntesis, símbolo que Jefferson propone para el «habla incipiente» (por ejemplo, en: «Yo (c)creo que...»). Yo sugiero el símbolo (x) tanto para el «habla incipiente» como para la duda, el tartamudeo o el balbuceo que antecedan el inicio de un extracto de habla.</p> <p>P.: ¿Dónde estaba usted a esa hora?</p> <p>R.: (x)En el trabajo.</p>

TABLA 5 SINTESIS DE LA PROPUESTA DE ADAPTACIÓN DEL CÓDIGO DE JEFFERSON	
Símbolo y nombre	Uso
<p>[] Corchetes</p>	<p>Solapamiento de hablantes. Se debe indicar el inicio y el final del solapamiento, con el cuidado de que los extractos en los que se produce el solapamiento queden uno arriba del otro (aún en los casos que esto suponga dejar espacios en blanco). Los corchetes de cierre pueden indicar un cese simultáneo del solapamiento por parte de los/las hablantes o el momento en que uno/a de ellos/as deja de hablar.</p> <p>P.: Antes me dijo que abandonó [la escue-] R.: [Me echaron. P.: Ah, entiendo.</p>
<p>= Signo igual</p>	<p>No hay espacio de tiempo entre los dichos de los/las hablantes o de un/a mismo/a hablante. Suele utilizarse para señalar interrupciones (algo que también podría hacerse con corchetes si se considera que hubo solapamiento de hablantes).</p> <p>P.: Su nombre era= R.: =Carlos.</p>
<p>(3) (5) Tiempo que dura una pausa, medido en segundos</p>	<p>Pausas destacadas, en cantidad de segundos. Se aconseja no señalar las pausas convencionales entre oraciones o entre hablantes, sino aquéllas que puedan tener alguna significación para el análisis.</p> <p>P.: Bueno, yo... (4). Yo no pude hacerlo.</p>
<p><u>Subrayado</u> Subrayado de palabras o sílabas</p>	<p>Énfasis en una palabra o sílaba (no para gritos o modificaciones de la entonación).</p> <p>P.: Fuiste tú, entonces. R.: No, <u>tú</u> fuiste. Yo no estaba ese día. P.: ¡Vaya car<u>a</u>du<u>r</u>a que eres!</p>
<p>::: Serie de dos puntos</p>	<p>Alargamiento de un sonido. Puede producirse al final o al medio de una palabra e incluye vocales y consonantes. La cantidad debe ser, como mínimo, dos pares de dos puntos (::), para no producir confusión con el uso convencional (gramatical) de los dos puntos (:). Yo sugiero tres pares.</p> <p>P.: No:::, no puede ser. R.: Sí, amigo mío, así es::: P.: Increí:::ble.</p>
<p>↑↓ Flechas indicando hacia arriba o hacia abajo</p>	<p>Cambios en la entonación (pitch), es decir, aparición de habla más aguda o grave de lo habitual. Se coloca un par de flechas, antes y después del extracto con entonación cambiada, de modo de indicar su inicio y final.</p> <p>P.: Y ella ↑no estaba↑. R.: ¿No? P.: No. Fue ↓muy decepcionante↓.</p>

<p>MAYÚSCULAS Mayúsculas</p>	<p>Volumen elevado de voz (respecto de lo habitual para un/una hablante dado/a). Habitualmente utilizado para señalar gritos. P.: ¡VÉTE DE AQUÍ!</p>
<p>° ° Signo ordinal o de grados</p>	<p>Murmullos o volumen menos elevado de lo habitual para un/una hablante dado/a. Se señala el inicio y el final del extracto de volumen reducido. Se aconseja usar uno u otro de forma consistente —no los dos alternativamente— a lo largo de toda una transcripción. P.: ¿Y qué pasó? R.: °Murió poco después°.</p>
<p><Habla acelerada> Símbolos de y menor que y mayor que (con el lado abierto señalando «hacia dentro» de un extracto de habla determinado)</p>	<p>Habla más acelerada o rápida de lo habitual en un/a hablante dado/a. P.: Explícame bien. R.: No, no, <me tengo que ir volando>.</p>
<p>>Habla lenta< Símbolos de mayor que y menor que (con el lado abierto señalando «hacia fuera» de un extracto determinado)</p>	<p>Habla más pausada de lo habitual en un/a hablante dado/a. P.: Y allá va, >con to:::da la calma del mundo<, y yo lo miro y me río como loca.</p>
<p>- Guión</p>	<p>Corte repentino de una palabra. Usar sólo en el caso de palabras sin terminar por voluntad del hablante (no por la interrupción de otro/a hablante, en cuyo caso se debe utilizar el signo igual o los corchetes). P.: Pero si él me di-, me dijo que no iría. R.: Él te puede haber dicho cualquier cosa.</p>
<p>☺ Emotición para indicar sonrisa</p>	<p>Habla «entre risas» o, como se dice en nuestro medio, el habla de una persona cuando está «tentada de risa». P.: ¿Y? R.: ☺ Y se subió los pantalones y salió☺ .</p>
<p>☹ Emotición para indicar tristeza</p>	<p>Jefferson no sugiere un símbolo para el habla entre sollozos o llanto. Yo sugiero, en la línea del uso de ☺, el uso del emoticón habitualmente empleado para señalar tristeza. El extracto entre sollozos o llanto se abre y se cierra con ☹. Nótese que es habla y no sollozos o llanto solos. En ese caso, se señalaría como lenguaje no verbal: ((llora)), ((solloza)), ((gime)). P.: Cuéntame. R.: ☹Ahora no puedo☹.</p>

<p>(incomprensible, 4) Paréntesis con la palabra incomprensible y la duración en segundos del extracto inaudible o incomprensible</p>	<p>Extractos de habla no audibles o no comprensibles, por las razones que sean, según los siguientes criterios: i) Escribir «incomprensible» dentro del paréntesis ii) Escribir una coma y, luego, el número de segundos de habla ininteligible o inaudible iii) Escribir otra coma y, entre signos de pregunta, lo que uno cree escuchar, a modo de hipótesis P.: Yo creo que el aborto no es más que (incomprensible, 1, ¿un asesinato?)</p>
<p>(()) Doble paréntesis</p>	<p>Información no verbal o contextual. Se puede consignar cualquier información relevante, tanto del comportamiento no verbal del/de la hablante como del contexto de interacción (información disponible en los archivos de audio o video, o en las notas de los entrevistadores). En el caso de las conductas (provenientes, por ejemplo, de notas cronometradas de los/las entrevistadores/as o de un archivo o cinta de video), se aconseja su consignación con un grado mínimo de interpretación o inferencia. Así, será preferible, por ejemplo, escribir ((solloza)) o ((llora), a ((se emociona)) o ((sufre)).</p>
<p>(x) Una equis en minúscula, entre paréntesis</p>	<p>Balbuceo, duda, tartamudeo o habla incipiente. P.: (x)Pero:::, ¿(x)cómo puede ser?</p>
<p>..., cursivas, ‘, —, -, — , (), [], etc. Puntos suspensivos, cursivas, apóstrofe, raya, guión, comillas, paréntesis, corchetes, etc.</p>	<p>Se utilizan según su forma convencional y se intercalan con el resto de símbolos aquí presentados. En caso de conflicto o aparición de una cantidad «excesiva» de símbolos en un extracto y a fines de facilitar la lectura de las transcripciones, se recomienda priorizar el uso de símbolos gramaticales.</p>

Fuente:

BASSI FOLLARI, J. (2015). *El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales*. Revista Quaderns de Psicologia, 17(1), Universidad Andrés Bello, Chile. pp.39-62.

En página web: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1252>

ANEXO No. 6

Diseño de grillas analíticas de transcripción

Contexto de la conversación: Seminario Especializado Metodología de la Investigación
TRANSCRIPCIÓN: RODRIGUEZ CABAÑAS SUSANA

Participantes:

Tópico del hilo discursivo:

Número de Archivo:

TIRA NUMERO: **CONVERSACIÓN :**

TIPO DE MOVIMIENTO PREVALECIENTE:

RECURSOS ARGUMENTATIVOS PRESENTADOS:

PARTICIPANTE	Transcripción de la conversación en Unidades de sentido	Efecto argumentativo CATEGORIAS DE GILLE (2001)	ESTRUCTURA DE LA CATEGORIA	PROCESO ANALITICO	Comentario

ANALISIS:

REPRESENTACIÓN GRAFICA DE ANÁLISIS CONV 00/00: 000 -000 SEGÚN EL MODELO DE JOHAN GILLE (2001) Elaboró Susana Rodríguez Cabañas									
Participante	MOVIMIENTO ARGUMENTATIVO		ACEPTAR	RECHAZAR	Alo apoyar	Auto Apoyar	Alo refutar	Recurso argumentativo	Análisis
	OPIN	OPAS	+/-	+/-					
	OPRE	ACEP	Acuerdo	Acuerdo					
	RECH	APOY	+/-	+/-					
	REFU	PROI	Nueva información	Nueva información					
	CONI	PEIN	+/-	+/-					
	ACLA		Postura	Postura					
			+/-	+/-					
			Nuevo tópico	Nuevo tópico					

MOVIMIENTO ARGUMENTATIVO QUE PREVALECE EN LA TIRA CONV 00/00: 00-00			
OPIN		APOY	
OPAS		REFU	
OPRE		PROI	
ACEP		CONI	
RECH		PEIN	
ACLA		TOTAL MA	

RECURSO ARGUMENTATIVO RECURRENTE CONV 00/00:00-00

- **MA**
- **RECURSOS ARGUMENTATIVOS PRESENTADOS EN LA TIRA**
- **PARTICULARIDADES DEL DIÁLOGO**

Tablas de transcripción de tiras de autoría propia.

FUENTE:

GILLE, J. (2001) *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo. Un estudio de conversaciones intra e interculturales*. Tesis de doctorado, Universidad de Estocolmo.

ANEXO No. 7

Contexto de la conversación: Seminario Especializado Metodología de la Investigación
TRANSCRIPCIÓN: RODRIGUEZ CABAÑAS SUSANA

CONVERSACIÓN: 06

TIRA NUMERO: 01

Número de Archivo: 06/01

Unidades de sentido 1-39

Participantes: Marisa, José, Alex, Grupo.

Tópico del hilo discursivo: Logística del trabajo realizado en clase. Revisión del texto a trabajar

TIPO DE MOVIMIENTO PREVALECIENTE: APOY (Expresa acuerdo, Introduce nueva información, Toma de postura)

RECURSOS ARGUMENTATIVOS PRESENTADOS: Argumentos de autoridad y opiniones personales basadas en el autor a revisar. Dominio conceptual propio de la comunidad de habla

PARTICIPANTE	Transcripción de la conversación en Unidades de sentido	Efecto argumentativo CATEGORIAS DE GILLE (2001)	ESTRUCTURA DE LA CATEGORIA Rasgos distintivos	PROCESO ANALITICO	Comentario
UNIDAD DE SENTIDO 1 MARISA	-bueno...(5) en lo que mi compañero Víctor empieza a instalar el equipo	1 OPIN > 0	+ introduce nueva información	Organización de la sesión, logística para comenzar	
2 =	les voy a explicar un poco,(.3) bueno como somos...(3) como verán tres los participantes	2 OPAS >1	+ introduce nueva información	Organización de la presentación del equipo de trabajo, logística del trabajo de clase	

3 =	dividimos más o menos el texto para su mejor comprensión	3 OPAS > 2	+ introduce nueva información	Organización del material impreso a revisar	
4 =	en tres puntos que les vamos a ir explicando gradualmente,	4 OPAS > 2,3	+ Introduce nueva información	Logística de la presentación del texto	
5 =	el primero lo denominamos como la introducción general,	5 OPAS >4	+ Introduce nueva Información	Presentación de la estructura de un texto	
6 =	ahí les vamos a hablar como que digamos de líneas, de ejes de análisis	6 APOY >5	+ introduce nueva información + Expresa un acuerdo	Puntos de análisis basados en el texto	
7 =	un tanto que nos parecieron importantes que... menciona el autor,	7 APOY > 5, 6	+ Expresa un acuerdo	Recuperación de un argumento de autoridad basado en la revisión de un autor	
8 =	en el segundo, bueno...(3) ese va a estar a cargo de mi compañero Alejandro	8 OPAS > 4	+ Introduce nueva información	Logística de la presentación del texto	

9 =	que es eh:: (.4) el punto número dos lo denominamos como ejercicios de flexibilidad	9 APOY > 8	+ Expresa un acuerdo	Logística del trabajo del texto	
10 =	y ese va a estar a cargo por Víctor y el tercer punto lo determinamos lectura metodológica de la articulación	10 APOY > 8	+ Expresa un acuerdo	Logística del trabajo del texto	
11 =	del enfoque biográfico y la etnografía y ese lo voy a explicar yo,	11 APOY > 8	+ Expresa un acuerdo	Logística del texto enfocado al conocimiento de la metodología	
12 =	y pues bueno entonces comenzamos.	12 ACEP > 11	+ Expresa un acuerdo y toma postura	Inicio de sesión	Mov 1-12 logística
13 JOSE	Bueno hola a todos, bueno (.4) el tema que vamos a ver ahora es el de Oscar Eligio Villanueva Gutiérrez	13 APOY > 12	+ Expresa un acuerdo + introduce nueva información	Se menciona el autor a revisar Para revisar los argumentos de autoridad	
14 =	y el texto es enfoque biográfico y etnográfico en profesores principiantes,	14 ACLA > 13	+ introduce nueva información	Se precisa el texto a revisar	

15 =	antes de iniciar con los ejes que rescatamos vamos a proyectar un cortito como de 5 minutos	15 OPAS > 12	+ Introduce nueva información	Proyección como actividad de apoyo al trabajo en clase	
16 =	y de ahí para ir punteando algunos ejes que podemos ir discutiendo	16 OPRE >15	+ Implica toma de postura	Logística de los puntos de análisis del video y el texto	
17	al final de la presentación, después pasaremos a los ejercicios.	17 APOY > 16	+ Expresa un acuerdo	Logística de la clase	
18 GRUPO	(Proyección de video). >Murmullos<	18 ACEP > 17	+ Expresa un acuerdo	Los comentarios se hacen en voz baja apoyando la actividad	Mov 13 al 18 logística de presentación del video y relación con la lectura
19 ALEX	–buenísimo acabado de ver la película en la televisión la semana pasada-	19 OPAS > 0	-Irrelevante	Comentario fuera del hilo discursivo	
20 MARISA	–estaba yo fascinada cómo llegó, cómo no lo aceptaban desde niño, los padres,	20 PROI >19	- Apoyo insuficiente	Solapamiento Falsa toma de acuerdo por estar fuera del hilo discursivo	
21	¿Cómo se llama la película?	21 PEIN > 20	Solicitud de información	Entre risas	

ALEX	☺ No me acuerdo ☺				
22 MARISA	☺ enfrente de la clase ☺	22 ACEP > 21	Aceptación de la opinión sin argumentación	Entre risas	
23 ALEX	– es una historia real además.	23 APOY > 22	+ Implica una toma de postura	Opinión personal	
24 MARISA	– bueno ahora para continuar con la exposición	24 ACEP > 15	+ Expresa un acuerdo		
25 JOSE	– ☺ próximo semestre ☺	25 CONI > 24	- Refutación insuficiente	Comentario en broma que se dice entre risas	
26 ALEX =	– un placer puntear algunos ejes, pues si bien sabemos sobre la lectura	26 APOY > 24	+ Toma de postura	Se recupera el hilo conversacional y se basa en la lectura	
27 =	nos está hablando sobre la incorporación del profesor a su práctica educativa	27 OPAS >26	+ Introduce información	Tópico de análisis del texto	
28 =	aquí en la entrada principal es ¿Cómo ver esta idea de la experiencia?	28 PEIN >27	+ Introduce una pregunta para inicio de reflexión	Pregunta detonadora	

29 =	Y él la retoma a partir de las ciencias de la salud,	29 OPAS > 27, 28	+ Introduce nueva información	Opinión basada en el texto	
30 =	y aquí quizá es otra perspectiva para adentrarse igual como ésta primera vez del profesor	30 APOY > 27	+ Expresa una toma de postura	Opinión basada en el texto	
31 =	cuando se enfrenta con sus alumnos, con el aula igual	31 APOY > 30	+ Introduce los argumentos de justificación	Recurso argumentativo de explicación	
32 =	viene a retomar esa idea de ser dentro de dilemas y tensiones,	32 APOY > 30	+ Introduce los argumentos de justificación	Recurso argumentativo de explicación	
33 =	este espacio igual que los lleva a ver esta idea	33 APOY > 30	+ Introduce los argumentos de justificación	Opinión basada en el texto	
34 =	dentro de las ciencias de la salud como el padecimiento de tensiones	34 ACLA > 30	+ Precisa el campo de conocimiento	Recurso argumentativo de explicación	

35 =	perdida de autocontrol, equilibrio personal y bueno...(4)	35 APOY > 34	+ Toma de postura	Recurso argumentativo de explicación	
36 =	aquí nos está hablando de una orientación que se puede ir ejerciendo,	36 ACLA > 35	+ Introduce nueva información	Comentario basado en el texto	
37 =	alimentando en ese proceso de socialización y re socialización	37 ACLA > 36	+ Introduce nueva información	Introduce los conceptos a revisar	
38 =	que empieza a utilizar estas categorías de Berger y Luckmann	38 ACLA > 36	+ Introduce información con argumentos de autoridad	Introduce el argumento de autoridad sustentado en el autor	
39 =	a partir de esta institucionalización de esta experiencia	39 ACLA > 36	+ Introduce nueva información	Introduce los conceptos a revisar	Mov 18 – 39 Basado en la revisión del texto Argumentos de autoridad basados en el autor a revisar

ANEXO No. 7 A

REPRESENTACIÓN GRAFICA DE ANÁLISIS CONV 06/01: 1-39 SEGÚN EL MODELO DE JOHAN GILLE (2001)

Elaboró Susana Rodríguez Cabañas

Participante	MOVIMIENTO ARGUMENTATIVO	ACEPTAR	RECHAZAR	Alo apoyar	Auto Apoyar	Alo refutar	Recurso argumentativo	Análisis
MARISA	1 OPIN > 0							Logística
	2 OPAS >1	x						Logística trabajo en clase
	3 OPAS > 2	x						Estructura texto
	4 OPAS > 2,3	x						Logística texto
	5 OPAS >4	x						Estructura texto
	6 APOY >5	x						Puntos análisis texto
	7 APOY > 5, 6	x					Argumento autoridad basado autor	Revisión texto
	8 OPAS > 4	x						Logística trabajo texto
	9 APOY > 8	x						Trabajo del texto
	10 APOY > 8	x						Trabajo del texto
	11 APOY > 8	x			x		Metodología	
	12 ACEP > 11	x						Inicio de sesión
JOSE		x						Autor

	13 APOY > 12							
	14 ACLA > 13	-	-	-	-	-		Trabajo del texto
	15 OPAS > 12	x						Proyección video
	16 OPRE >15	x						Análisis video y texto
	17 APOY > 16	x						Logística clase
Grupo	18 ACEP > 17	x						Logística clase
ALEX	19 OPAS > 0	-	-	-	--		Comentario fuera del hilo discursivo	Irrelevante
MARISA	20 PROI >19			x			Solapamiento	
MARISA	21 PEIN > 20	-	-	-	-	-		
MARISA	22 ACEP > 21	x						
ALEX	23 APOY > 22	x						
MARISA	24 ACEP > 15	x						
JOSE	25 CONI > 24			x				☺ Comentario ☺
	26 APOY > 24	x						Recupera hilo conversación
	27 OPAS >26	x						Tópico de análisis del texto
	28 PEIN >27						Pregunta detonadora	
	29 OPAS > 27, 28	x						Tópico del texto
		x						Revisión del texto

	30 APOY > 27							
	31 APOY > 30	x					Recurso argumentativo de explicación	
	32 APOY > 30	x					Recurso argumentativo de explicación	
	33 APOY > 30	x						Opinión basada en el texto
	34 ACLA > 30	-	-	-	-	-	Recurso argumentativo de explicación	
	35 APOY > 34	x					Recurso argumentativo de explicación	
	36 ACLA > 35	-	-	-	-	-		Opinión basada en el texto
	37 ACLA > 36	-	-	-	-	-		Dominio conceptual
	38 ACLA > 36	-	-	-	-	-	Argumento de autoridad	Autor
	39 ACLA > 36	-	-	-	-	-		Dominio conceptual

ANEXO No. 7 B

MOVIMIENTO ARGUMENTATIVO QUE PREVALECE EN LA TIRA CONV 06/01: 1-39			
OPIN	1	APOY	14
OPAS	9	REFU	0
OPRE	1	PROI	1
ACEP	4	CONI	1
RECH	0	PEIN	2
ACLA	6	TOTAL MA	39

ANEXO No. 7 C

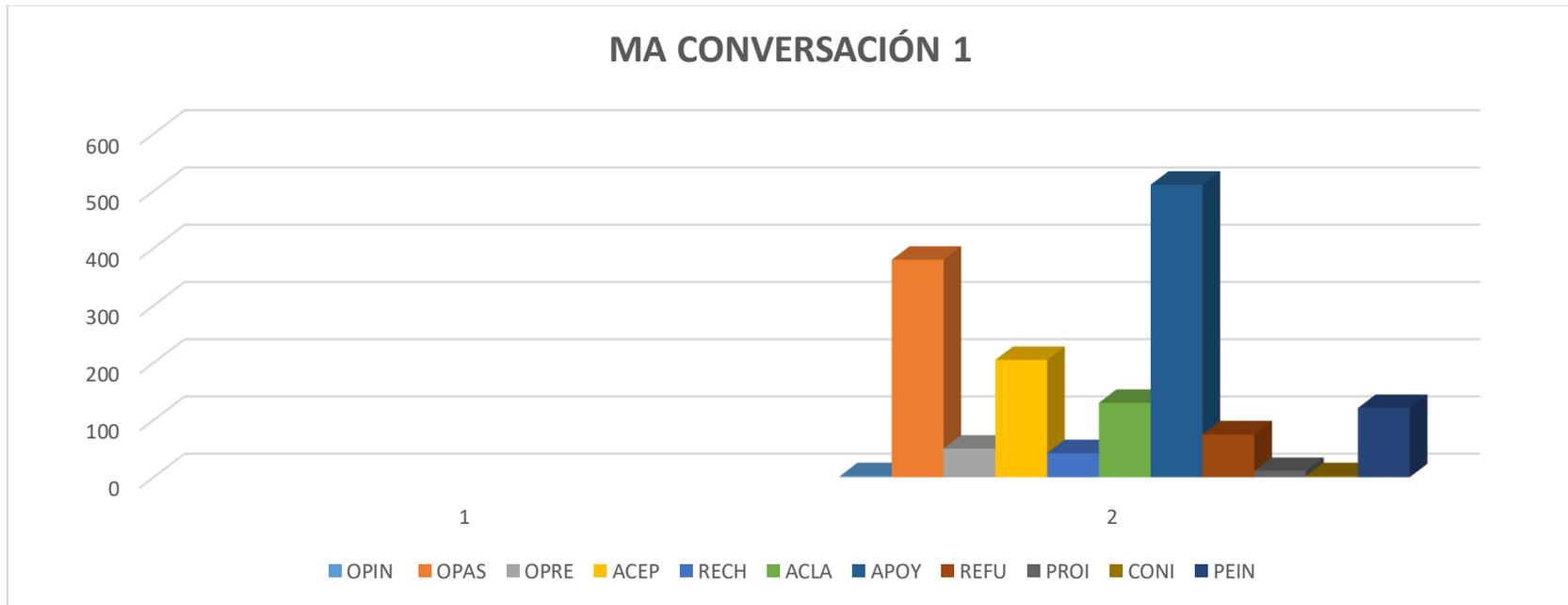
RECURSO ARGUMENTATIVO RECURRENTE CONV 06/01: 1-39

- **MA del 1- 12 Presentación y forma de trabajo de la clase**
- **MA 13- 18 Logística referente al trabajo del texto como apoyo a la clase**
- **MA 18 – 39 Basado en la revisión del texto**
- **Argumentos de autoridad basados en el autor a revisar**
- **Uso de conceptos propios de la comunidad de habla**
- **Solapamiento: Cuando no se respeta la asignación de turnos y se presenta una interrupción**
- **Recurso argumentativo de explicación basada en el análisis del contenido del texto que se recupera con argumentos de autoridad basados en el autor**

ANEXO No. 8

CONTEO RESUMEN MOVIMIENTOS ARGUMENTATIVOS (GILLE, 2001).

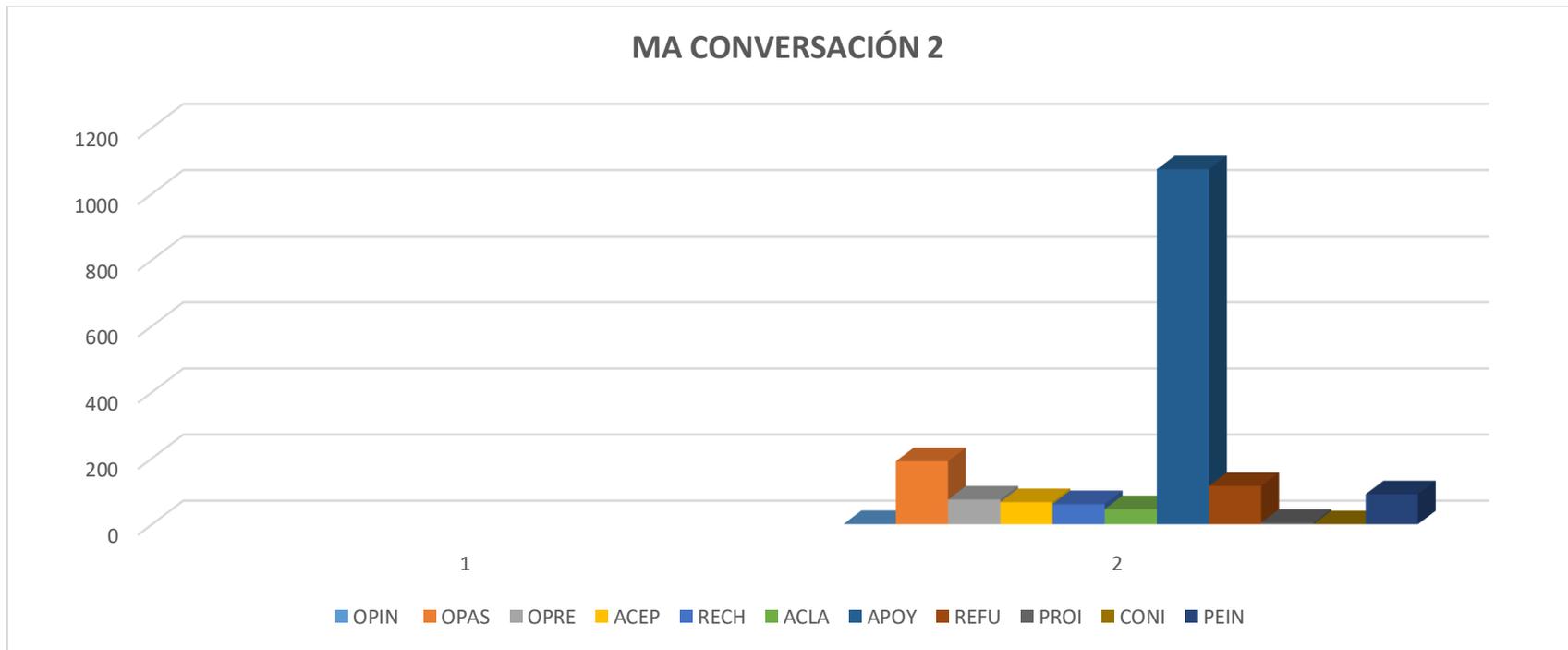
CONVERSACION 1														
TIRA	MOV A	MOV	OPIN	OPAS	OPRE	ACEP	RECH	ACLA	APOY	REFU	PROI	CONI	PEIN	TOTAL MA
1	1	60	1	27	0	13	1	10	8	0	0	0	0	60
2	61	121	1	10	0	25	3	11	10	0	0	0	2	61
3	122	155	0	3	0	9	2	6	4	0	0	0	10	34
4	156	216	0	5	0	30	1	8	16	0	0	0	1	61
5	217	276	0	16	3	17	2	9	9	0	0	0	4	60
6	277	291	0	1	0	7	1	1	3	0	0	0	2	15
7	292	383	0	12	2	21	4	12	24	4	0	1	12	92
8	384	481	0	33	0	18	4	6	22	1	0	0	14	98
9	482	527	0	18	2	3	0	3	15	1	0	0	4	46
10	528	601	0	17	5	6	0	6	27	4	1	0	8	74
11	602	681	0	25	7	4	0	5	24	6	0	0	9	80
12	682	742	0	14	2	5	0	7	19	5	2	0	7	61
13	743	804	0	24	4	2	1	7	22	0	0	0	2	62
14	805	884	0	31	4	4	0	4	28	1	5	0	3	80
15	885	968	0	20	4	4	2	8	37	0	0	0	9	84
16	969	1059	0	26	3	3	1	5	38	11	0	0	4	91
17	1060	1110	0	13	1	6	2	1	22	4	1	0	1	51
18	1111	1181	0	16	3	5	3	3	32	4	0	0	5	71
19	1182	1245	0	16	3	5	0	1	31	4	0	0	4	64
20	1246	1310	0	19	1	3	3	1	27	7	0	1	3	65
21	1311	1399	0	17	3	3	6	6	27	17	0	0	10	89
22	1400	1451	0	9	2	1	2	5	28	2	1	0	2	52
23	1452	1527	0	8	1	11	4	5	38	4	1	0	5	77
			2	380	50	205	42	130	511	75	11	2	121	1528



CONVERSACIÓN 1: Tabla y gráfica Movimientos argumentativos (Gille, 2001).

CONVERSACIÓN 2

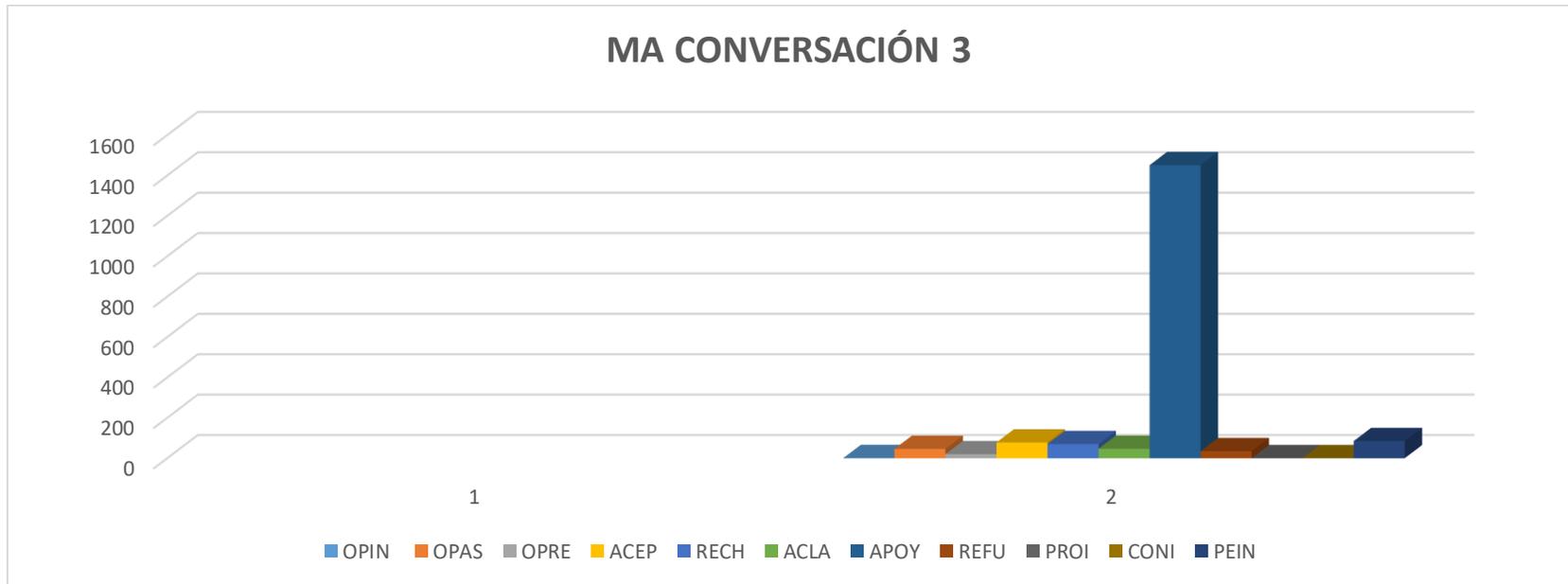
TIRA	MOV A	MOV	OPIN	OPAS	OPRE	ACEP	RECH	ACLA	APOY	REFU	PROI	CONI	PEIN	TOTAL MA
1	1	57	1	6	4	2	2	4	26	4	0	0	8	57
2	58	99	0	6	7	2	0	1	22	3	0	0	1	42
3	100	141	0	8	6	3	0	1	22	1	0	0	1	42
4	142	210	0	3	6	1	3	4	43	6	0	0	3	69
5	211	325	0	22	3	3	2	7	60	8	0	0	10	115
6	326	384	0	10	1	1	2	4	38	4	0	0	1	59
7	385	504	0	26	3	5	1	3	64	11	0	0	7	120
8	505	568	0	21	6	1	0	1	31	0	2	0	2	64
9	569	616	0	13	3	0	3	2	20	3	0	0	4	48
10	617	646	0	2	2	0	1	0	18	4	0	0	3	30
11	647	676	0	3	3	0	2	3	12	4	0	0	3	30
12	677	718	0	2	7	0	2	0	24	6	0	0	1	42
13	719	797	0	0	3	2	3	5	59	5	0	0	2	79
14	798	825	0	2	1	1	1	0	19	2	0	0	2	28
15	826	958	0	9	0	11	2	2	87	6	0	0	16	133
16	959	1020	0	4	2	0	0	0	52	0	0	0	4	62
17	1021	1126	0	10	3	4	1	0	81	7	0	0	0	106
18	1127	1204	0	5	2	2	7	4	45	3	1	0	9	78
19	1205	1273	0	4	1	5	1	0	48	7	0	0	3	69
20	1274	1351	0	10	2	6	9	0	44	7	0	0	0	78
21	1352	1430	0	8	5	6	3	0	52	3	1	0	1	79
22	1431	1480	0	3	2	1	2	0	34	7	0	0	1	50
23	1481	1550	0	3	1	5	3	1	46	7	0	0	4	70
24	1551	1607	0	4	1	1	1	1	44	3	1	0	1	57
25	1608	1673	0	5	1	1	4	3	49	3	0	0	0	66
26	1674	1725	0	2	0	4	6	0	34	2	0	0	4	52
			1	191	75	67	61	46	1074	116	5	0	91	1725



CONVERSACIÓN 2: Tabla y gráfica Movimientos argumentativos (Gille, 2001).

CONVERSACIÓN 3

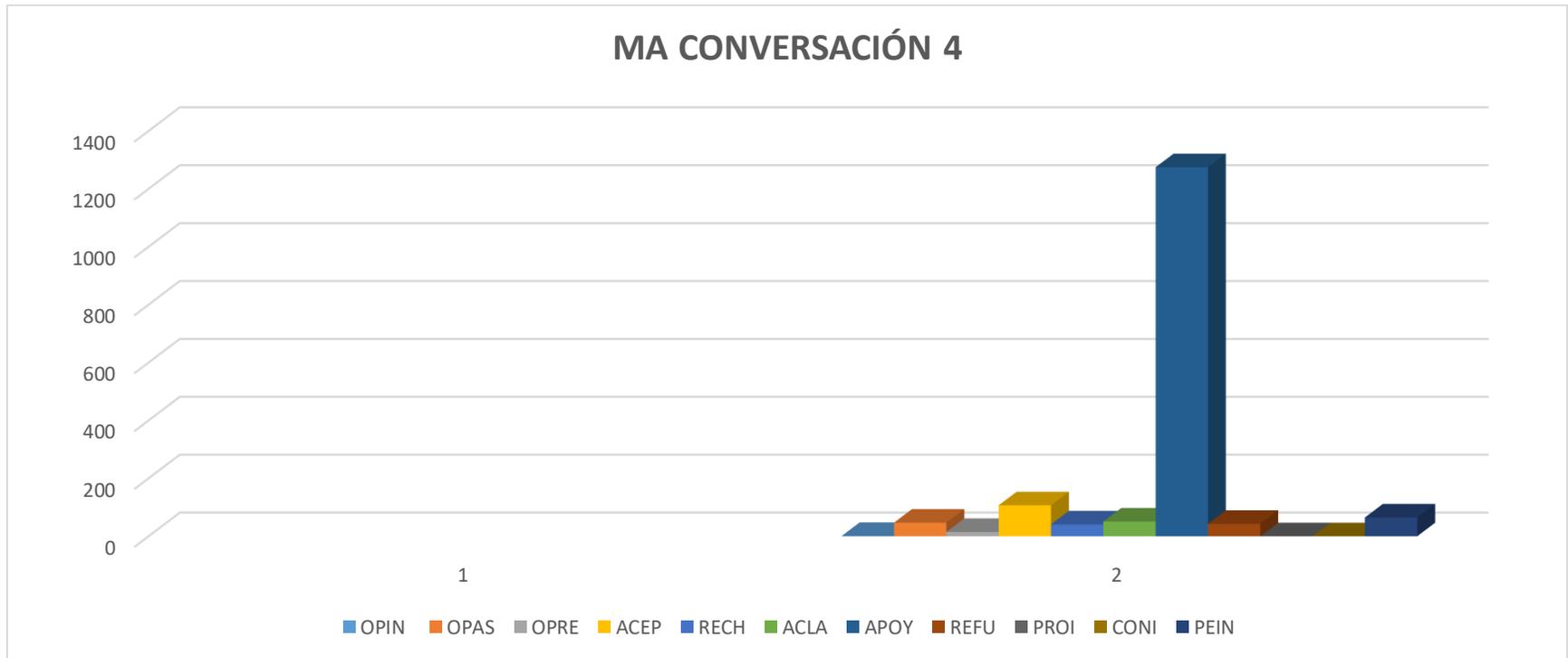
TIRA	MOV A	MOV	OPIN	OPAS	OPRE	ACEP	RECH	ACLA	APOY	REFU	PROI	CONI	PEIN	TOTAL MA
1	1	52	1	4	3	1	0	1	40	0	0	0	2	52
2	53	129	0	3	0	0	0	2	61	4	0	0	7	77
3	130	192	0	5	0	3	3	2	39	6	0	0	5	63
4	193	250	0	5	0	4	2	2	37	4	0	0	4	58
5	251	327	0	7	0	2	1	4	57	2	0	0	4	77
6	328	381	0	6	0	1	3	0	43	0	0	0	1	54
7	382	469	0	1	0	5	6	4	65	2	0	0	5	88
8	470	574	0	0	0	3	14	0	81	3	0	0	4	105
9	575	639	0	1	2	4	4	6	43	1	0	0	4	65
10	640	697	0	2	4	9	0	3	39	1	0	0	0	58
11	698	779	0	3	0	1	2	0	75	0	0	0	1	82
12	780	860	0	0	1	0	1	0	76	1	0	0	2	81
13	861	945	0	4	0	12	2	4	52	0	0	0	11	85
14	946	1044	0	0	0	4	4	1	84	2	0	0	4	99
15	1045	1146	0	0	2	6	3	7	79	1	0	0	4	102
16	1147	1215	0	0	0	4	4	0	57	0	0	0	4	69
17	1216	1288	0	0	0	5	1	0	65	1	0	0	1	73
18	1289	1397	0	0	0	4	2	2	93	0	0	0	8	109
19	1398	1462	0	2	0	2	2	2	54	0	0	0	3	65
20	1463	1547	0	2	0	1	5	4	67	1	0	0	5	85
21	1548	1617	0	0	1	2	4	0	60	0	0	0	3	70
22	1618	1708	0	0	1	1	4	2	80	3	0	0	0	91
23	1709	1779	0	0	0	2	1	0	68	0	0	0	0	71
24	1780	1833	0	1	6	2	2	1	36	3	0	0	3	54
			1	46	20	78	70	47	1451	35	0	0	85	1833



CONVERSACIÓN 3: Tabla y gráfica Movimientos argumentativos (Gille, 2001).

CONVERSACION 4

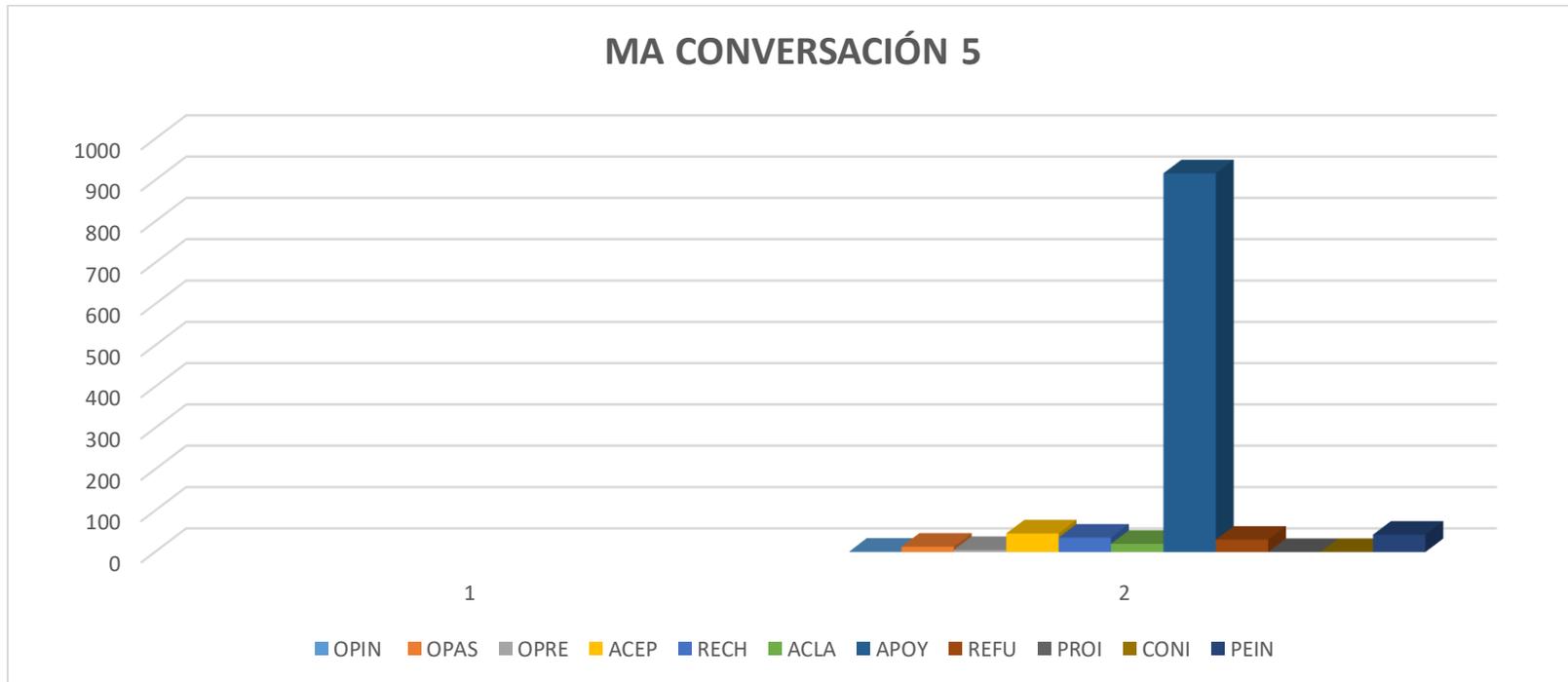
TIRA	MOV A	MOV	OPIN	OPAS	OPRE	ACEP	RECH	ACLA	APOY	REFU	PROI	CONI	PEIN	TOTAL MA
1	1	58	1	0	0	3	0	0	51	2	0	0	1	58
2	59	113	0	1	0	1	1	0	50	1	0	0	1	55
3	114	178	0	0	0	0	1	0	60	1	0	0	3	65
4	179	229	0	0	0	0	0	1	49	0	0	0	1	51
5	230	323	0	4	0	9	2	4	67	3	0	0	5	94
6	324	437	0	17	3	15	2	6	62	1	0	0	8	114
7	438	552	0	3	0	13	5	8	81	1	0	0	4	115
8	553	614	0	1	0	3	0	2	52	1	0	0	3	62
9	615	675	0	1	0	2	2	2	49	0	0	0	5	61
10	676	723	0	1	0	0	0	0	47	0	0	0	0	48
11	724	772	0	0	0	3	0	0	44	0	0	0	2	49
12	773	858	0	2	0	1	1	1	80	0	0	0	1	86
13	859	940	0	3	0	4	2	1	68	0	0	0	4	82
14	941	999	0	0	0	1	1	0	56	0	0	0	1	59
15	1000	1075	0	3	1	6	2	1	58	4	0	0	1	76
16	1076	1146	0	0	0	10	3	4	43	8	0	0	3	71
17	1147	1200	0	0	0	7	3	3	35	4	0	0	2	54
18	1201	1257	0	0	0	2	1	0	47	5	0	0	2	57
19	1258	1310	0	1	1	3	3	5	27	3	0	0	10	53
20	1311	1386	0	4	4	5	4	5	49	4	0	0	3	76
21	1387	1448	0	3	3	6	5	5	37	4	0	0	1	62
22	1449	1525	0	1	1	5	0	1	66	0	0	0	2	77
23	1526	1641	0	2	2	8	3	2	97	1	0	0	2	116
			1	47	15	107	41	51	1275	43	0	0	65	1641



CONVERSACIÓN 4: Tabla y gráfica Movimientos argumentativos (Gille, 2001).

CONVERSACIÓN 5														
TIRA	MOV A	MOV	OPIN	OPAS	OPRE	ACEP	RECH	ACLA	APOY	REFU	PROI	CONI	PEIN	TOTAL MA
1	1	55	1	0	0	2	2	3	46	0	0	0	1	55
2	56	89	0	1	0	1	2	0	29	0	0	0	1	34
3	90	142	0	0	0	0	2	0	50	0	0	0	1	53
4	143	188	0	0	0	1	0	1	42	2	0	0	0	46
5	189	239	0	0	0	0	1	0	48	1	0	0	1	51
6	240	297	0	0	0	2	3	2	50	1	0	0	0	58
7	298	367	0	1	0	2	1	0	62	0	0	0	4	70
8	368	402	0	1	1	2	0	2	27	2	0	0	0	35
9	403	439	0	0	0	2	1	0	32	0	0	0	2	37
10	440	472	0	0	1	2	0	1	26	2	0	0	1	33
11	473	499	0	0	0	0	0	0	27	0	0	0	0	27
12	500	546	0	0	0	3	0	1	41	0	0	0	2	47
13	547	598	0	0	0	0	1	1	39	3	0	0	8	52
14	599	649	0	1	1	3	1	0	41	1	0	0	3	51
15	650	698	0	0	0	1	0	0	48	0	0	0	0	49
16	699	755	0	0	1	3	0	2	45	0	0	0	6	57
17	756	804	0	1	0	1	5	2	35	3	0	0	2	49
18	805	840	0	0	0	2	4	0	24	4	0	0	2	36
19	841	891	0	0	1	2	0	4	39	2	0	0	3	51
20	892	943	0	1	0	2	4	0	41	4	0	0	0	52
21	944	1000	0	3	0	3	3	0	45	2	0	0	1	57
22	1001	1049	0	4	0	10	4	1	25	2	0	0	3	49
23	1050	1108	0	0	0	1	1	0	55	1	0	0	1	59
			1	13	5	45	35	20	917	30	0	0	42	1108

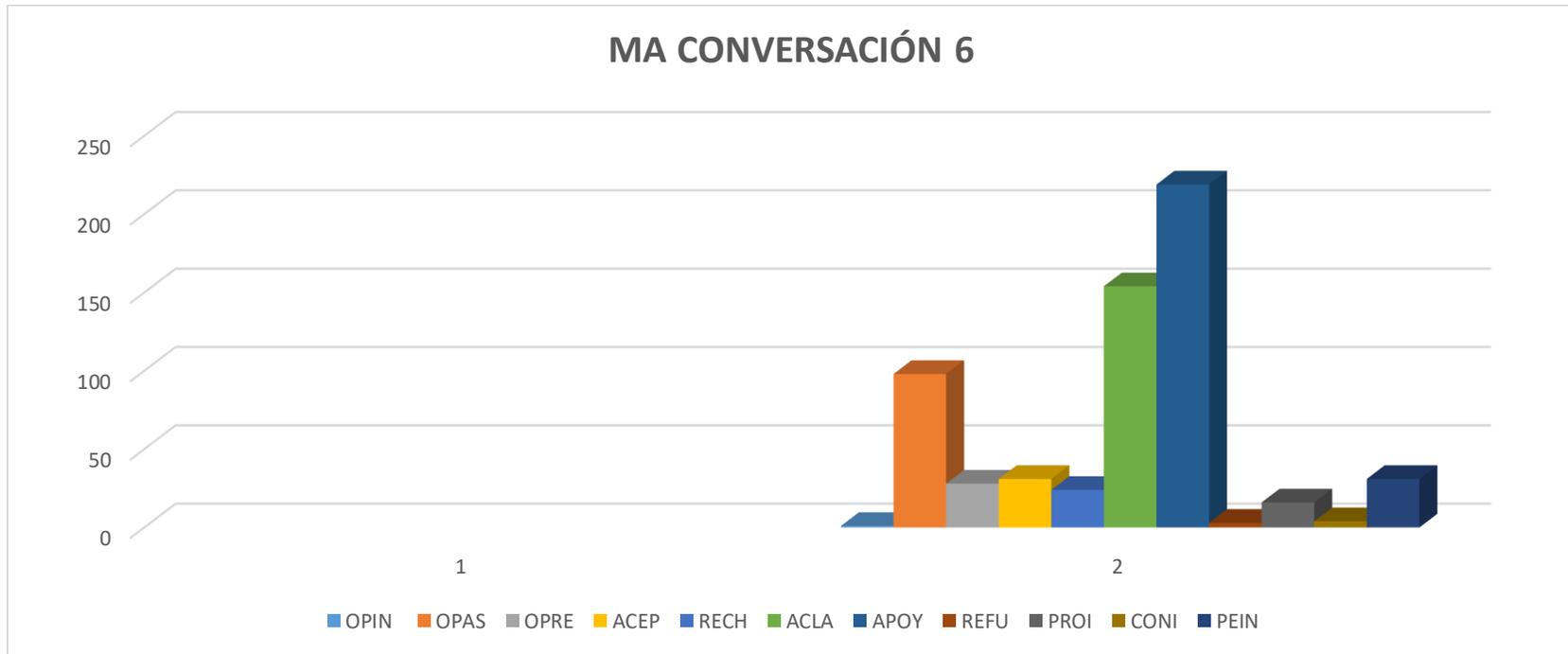
MA CONVERSACIÓN 5



CONVERSACIÓN 5: Tabla y gráfica Movimientos argumentativos (Gille, 2001).

CONVERSACIÓN 6

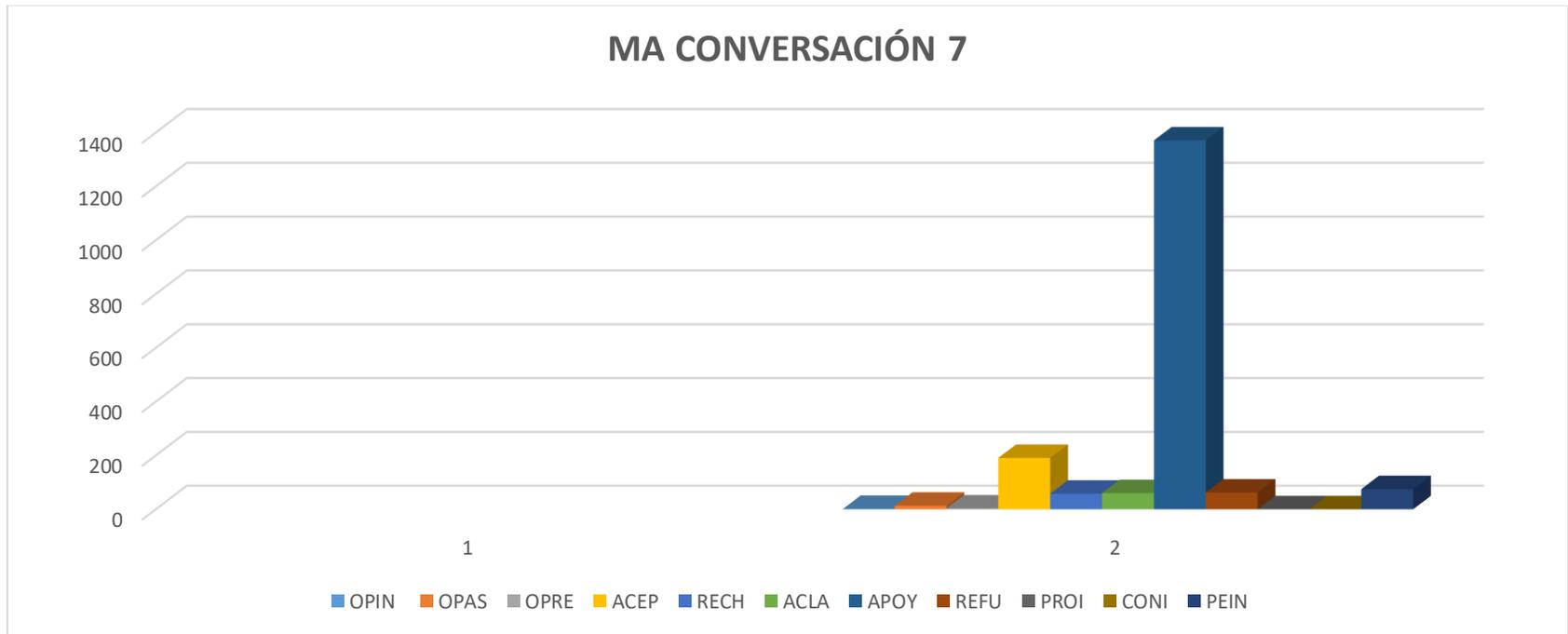
TIRA	MOV A	MOV	OPIN	OPAS	OPRE	ACEP	RECH	ACLA	APOY	REFU	PROI	CONI	PEIN	TOTAL MA
1	1	39	1	9	1	4	0	6	14	0	1	1	2	39
2	40	105	0	8	6	1	0	12	39	0	0	0	0	66
3	106	153	0	7	1	3	0	13	15	1	4	0	2	48
4	154	204	0	9	6	0	5	15	9	1	1	2	3	51
5	205	275	0	9	3	4	4	26	20	0	3	1	1	71
6	276	351	0	14	2	7	2	18	24	0	5	0	4	76
7	352	394	0	7	0	0	3	8	18	0	1	0	6	43
8	395	436	0	4	0	2	3	13	17	1	0	0	2	42
9	437	491	0	7	1	1	2	16	25	0	1	0	3	56
10	492	537	0	9	3	5	2	11	13	0	0	0	2	45
11	538	611	0	15	5	4	3	16	25	0	0	0	6	74
			1	98	28	31	24	154	219	3	16	4	31	611



CONVERSACIÓN 6: Tabla y gráfica Movimientos argumentativos (Gille, 2001).

CONVERSACIÓN 7

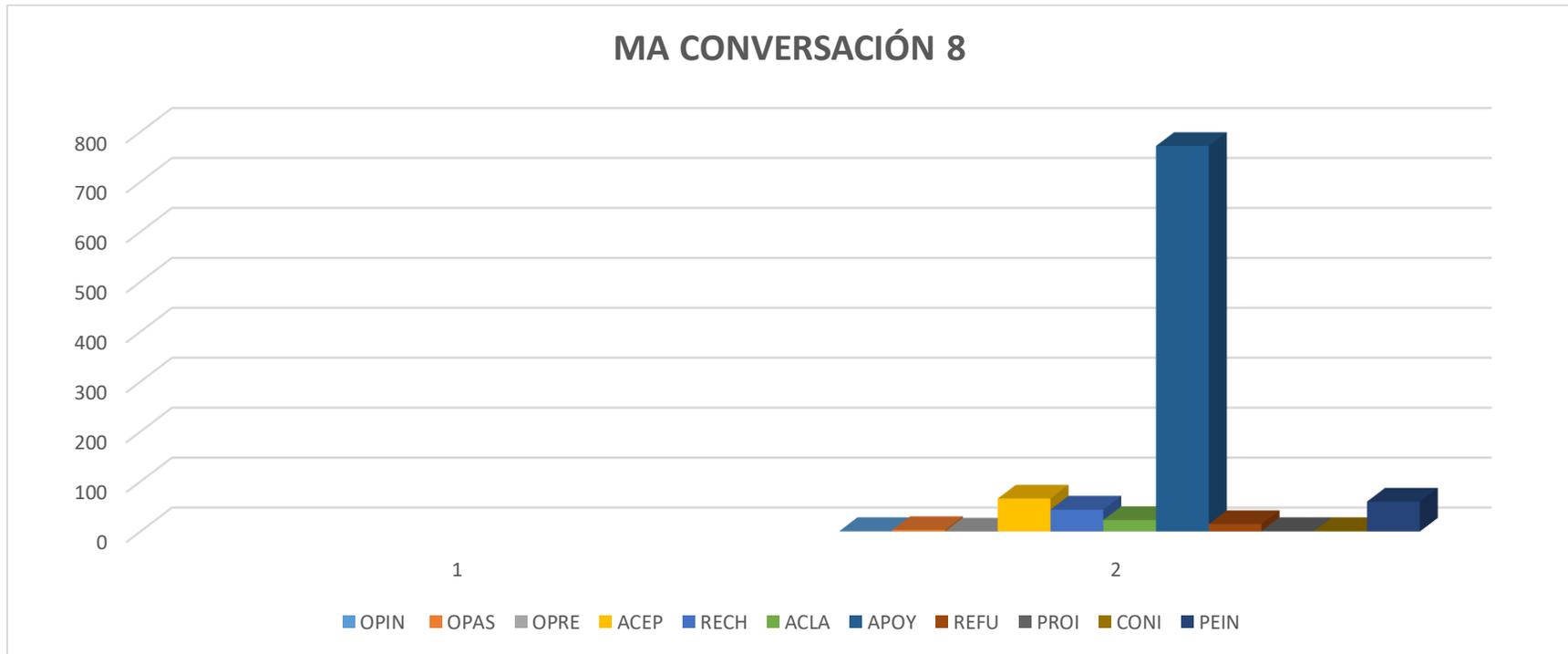
TIRA	MOV A	MOV	OPIN	OPAS	OPRE	ACEP	RECH	ACLA	APOY	REFU	PROI	CONI	PEIN	TOTAL MA
1	1	60	1	0	2	10	5	12	24	2	0	0	4	60
2	61	149	0	2	0	12	5	6	54	3	0	0	7	89
3	150	248	0	2	0	19	8	11	47	7	0	0	5	99
4	249	329	0	4	0	11	1	5	54	2	0	0	4	81
5	330	410	0	0	1	11	3	1	62	3	0	0	0	81
6	411	477	0	1	0	4	2	2	50	5	0	0	3	67
7	478	536	0	0	0	2	0	1	54	1	0	0	1	59
8	537	638	0	1	0	13	5	2	69	3	0	0	9	102
9	639	716	0	0	0	9	2	2	58	2	0	0	5	78
10	717	788	0	1	0	8	0	1	53	5	0	0	4	72
11	789	837	0	0	0	0	0	0	49	0	0	0	0	49
12	838	940	0	0	0	4	2	2	87	6	0	0	2	103
13	941	1002	0	0	0	11	5	0	41	3	0	0	2	62
14	1003	1067	0	0	0	5	1	0	48	4	0	0	7	65
15	1068	1152	0	0	0	7	7	0	69	2	0	0	0	85
16	1153	1197	0	0	0	2	0	0	39	0	0	0	4	45
17	1198	1259	0	0	0	2	2	0	55	1	0	0	2	62
18	1260	1307	0	0	0	1	0	0	44	2	0	0	1	48
19	1308	1376	0	1	0	1	2	0	62	1	0	0	2	69
20	1377	1460	0	0	0	15	3	5	50	8	0	0	3	84
21	1461	1525	0	1	0	13	3	3	44	0	0	0	1	65
22	1526	1578	0	0	0	4	1	5	38	2	0	0	3	53
23	1579	1624	0	0	0	1	0	0	45	0	0	0	0	46
24	1625	1682	0	0	0	8	0	0	45	0	0	0	5	58
25	1683	1764	0	0	0	5	1	1	74	0	0	0	1	82
26	1765	1834	0	0	0	13	0	1	56	0	0	0	0	70
			1	13	3	191	58	60	1371	62	0	0	75	1834



CONVERSACIÓN 7: Tabla y gráfica Movimientos argumentativos (Gille, 2001).

CONVERSACIÓN 8

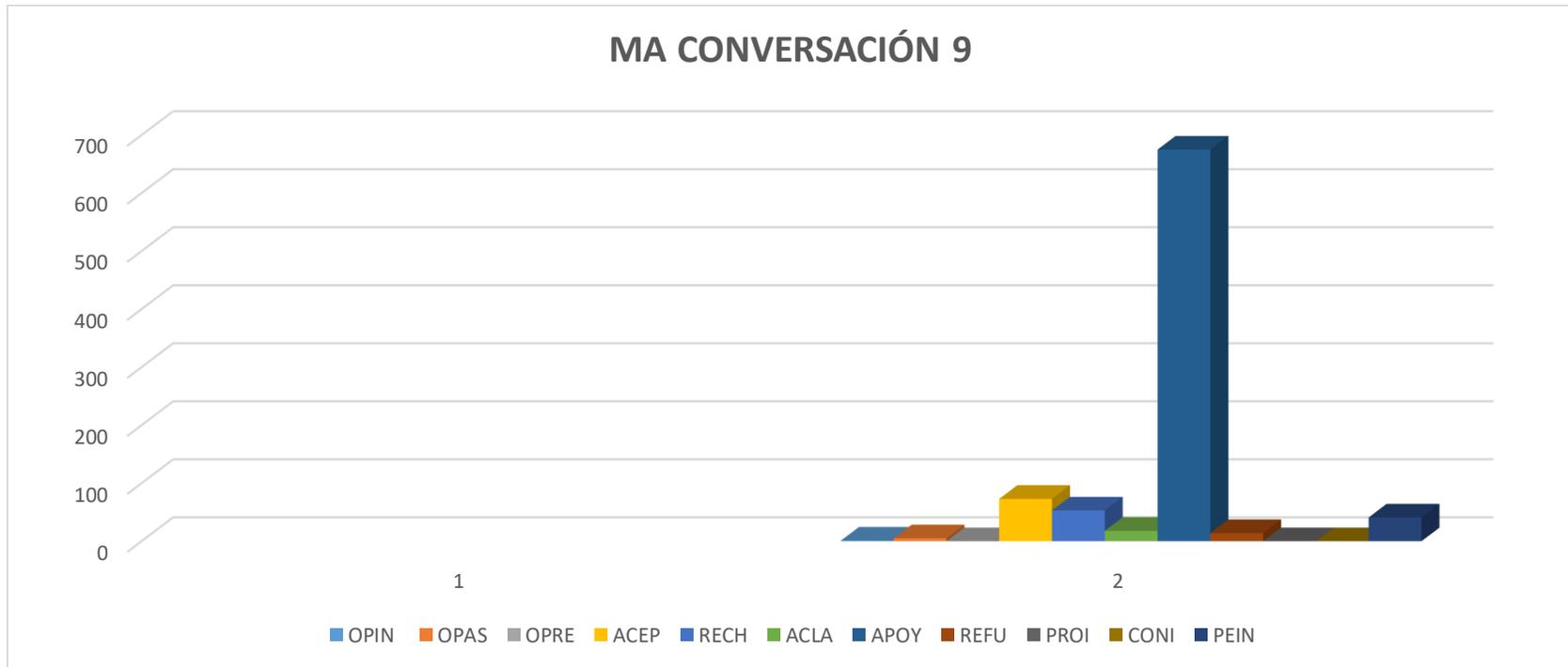
TIRA	MOV A	MOV	OPIN	OPAS	OPRE	ACEP	RECH	ACLA	APOY	REFU	PROI	CONI	PEIN	TOTAL MA
1	1	44	1	1	0	4	2	5	29	0	0	1	1	44
2	45	92	0	0	0	0	1	1	44	1	0	0	1	48
3	93	147	0	1	0	6	1	0	45	0	0	0	2	55
4	148	206	0	0	0	8	6	1	35	3	0	0	6	59
5	207	274	0	0	0	0	0	0	68	0	0	0	0	68
6	275	308	0	0	0	4	2	0	23	1	0	0	4	34
7	309	368	0	0	0	3	1	1	52	0	0	0	3	60
8	369	408	0	0	0	0	4	3	30	2	0	0	1	40
9	409	447	0	0	0	4	5	1	23	2	0	0	4	39
10	448	494	0	0	0	3	6	3	31	2	0	0	2	47
11	495	535	0	0	0	3	0	2	27	1	0	0	8	41
12	536	571	0	0	0	3	0	3	29	0	0	0	1	36
13	572	632	0	0	0	5	4	2	45	2	0	0	3	61
14	633	662	0	0	0	2	1	1	25	0	0	0	1	30
15	663	713	0	1	0	5	5	0	36	1	0	0	3	51
16	714	754	0	0	0	1	1	0	35	0	0	0	4	41
17	755	777	0	0	0	0	0	0	22	0	0	0	1	23
18	778	820	0	0	0	2	2	0	38	0	0	0	1	43
19	821	873	0	0	0	3	0	0	48	0	0	0	2	53
20	874	905	0	0	0	5	0	0	20	0	1	0	6	32
21	906	950	0	0	0	2	1	0	40	0	0	0	2	45
22	951	986	0	0	0	3	2	0	27	0	0	0	4	36
			1	3	0	66	44	23	772	15	1	1	60	986



CONVERSACIÓN 8: Tabla y gráfica Movimientos argumentativos (Gille, 2001).

CONVERSACIÓN 9

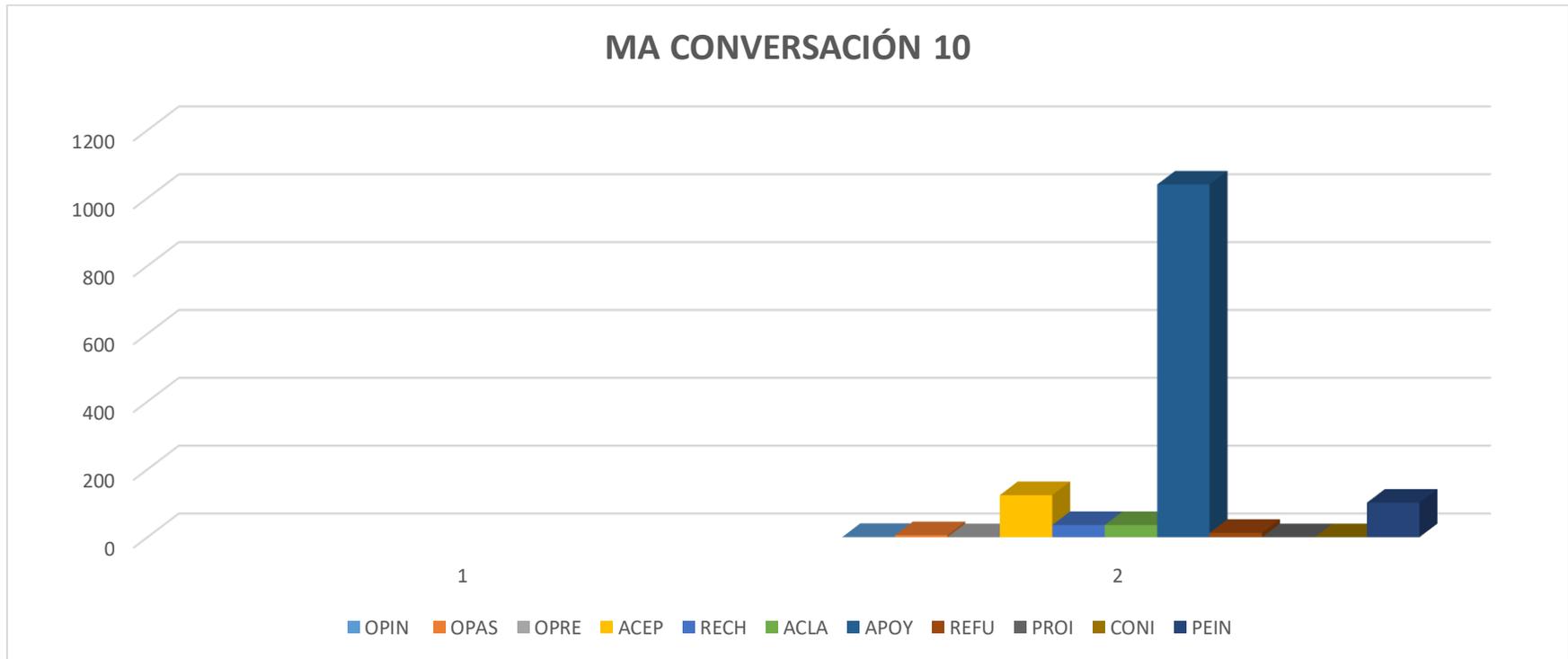
TIRA	MOV A	MOV	OPIN	OPAS	OPRE	ACEP	RECH	ACLA	APOY	REFU	PROI	CONI	PEIN	TOTAL MA
1	1	34	1	0	0	0	0	0	33	0	0	0	0	34
2	35	78	0	0	0	1	10	0	41	0	0	0	1	44
3	79	141	0	0	0	6	3	1	48	0	0	0	5	63
4	142	177	0	0	0	2	3	0	28	0	0	0	3	36
5	178	235	0	0	0	1	1	0	55	0	0	0	1	58
6	236	296	0	1	0	1	3	2	46	4	0	0	4	61
7	297	332	0	0	0	0	1	0	35	0	0	0	0	36
8	333	358	0	0	0	1	1	0	23	0	0	0	1	26
9	359	415	0	0	0	8	4	0	40	0	0	0	5	57
10	416	480	0	1	0	4	1	3	53	0	0	0	3	65
11	481	516	0	0	0	3	1	0	33	0	0	0	0	36
12	517	545	0	1	0	2	0	0	25	0	0	0	1	29
13	546	581	0	0	0	3	6	0	23	1	0	0	3	36
14	582	623	0	1	0	2	5	0	32	2	0	0	0	42
15	624	682	0	0	0	7	1	1	46	1	0	0	3	59
16	683	732	0	0	0	8	6	4	29	1	0	0	2	50
17	733	771	0	1	0	7	1	4	24	1	0	0	1	39
18	772	810	0	0	0	7	2	0	22	3	0	0	5	39
19	811	870	0	0	0	10	4	3	39	1	0	0	3	60
			1	5	0	73	53	18	675	14	0	0	41	870



CONVERSACIÓN 9: Tabla y gráfica Movimientos argumentativos (Gille, 2001).

CONVERSACIÓN 10

TIRA	MOV A	MOV	OPIN	OPAS	OPRE	ACEP	RECH	ACLA	APOY	REFU	PROI	CONI	PEIN	TOTAL MA
1	1	82	1	1	0	11	4	1	58	0	0	0	0	82
2	83	167	0	0	0	21	4	10	38	2	0	0	10	85
3	168	211	0	0	0	5	0	1	33	1	0	0	4	44
4	212	254	0	0	0	3	0	2	34	0	0	0	4	43
5	255	327	0	0	0	3	0	0	66	0	0	0	4	73
6	328	367	0	0	0	3	2	1	34	0	0	0	0	40
7	368	416	0	0	0	3	2	0	44	0	0	0	0	49
8	417	477	0	1	0	4	0	2	47	3	0	0	4	61
9	478	516	0	1	0	2	0	0	36	0	0	0	0	39
10	517	550	0	0	0	1	0	1	31	0	0	0	1	34
11	551	608	0	0	0	5	1	1	48	0	0	0	3	58
12	609	673	0	0	0	1	1	1	58	0	0	0	4	65
13	674	750	0	0	0	5	3	2	54	0	0	0	13	77
14	751	803	0	0	0	7	0	2	28	0	0	0	16	53
15	804	868	0	0	0	6	6	0	44	1	0	0	8	65
16	869	935	0	0	0	6	3	2	46	1	0	0	9	67
17	936	981	0	1	0	7	0	0	34	0	0	0	4	46
18	982	1025	0	1	0	7	0	2	31	0	0	0	3	44
19	1026	1083	0	0	0	6	1	2	37	3	0	0	9	58
20	1084	1137	0	0	0	7	2	1	42	0	0	0	2	54
21	1138	1191	0	0	0	3	2	1	48	0	0	0	0	54
22	1192	1262	0	0	0	4	3	2	59	0	0	0	3	71
23	1263	1320	0	1	0	1	2	2	51	1	0	0	0	58
24	1321	1364	0	0	0	3	0	0	39	1	0	0	1	44
			1	6	0	124	36	36	1040	13	0	0	102	1364

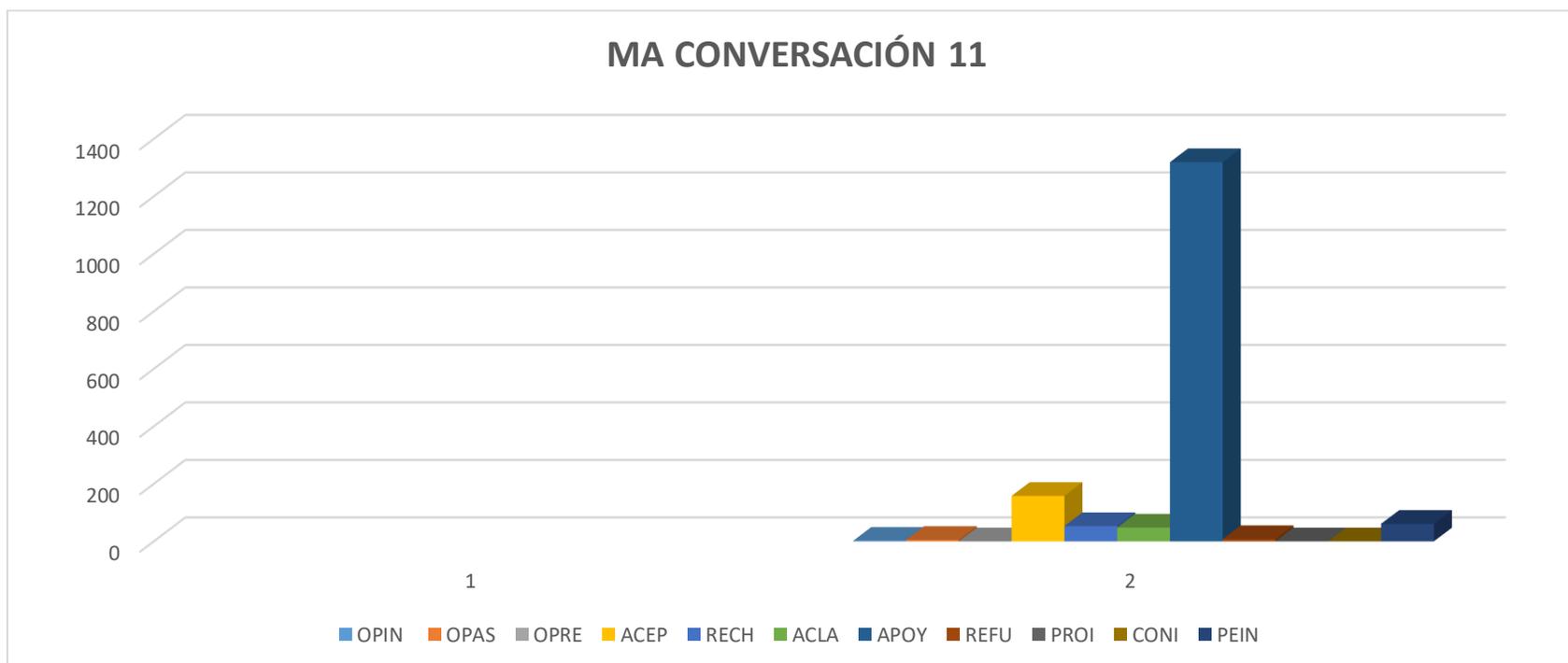


CONVERSACIÓN 10: Tabla y gráfica Movimientos argumentativos (Gille, 2001).

CONVERSACIÓN 11

TIRA	MOV A	MOV	OPIN	OPAS	OPRE	ACEP	RECH	ACLA	APOY	REFU	PROI	CONI	PEIN	TOTAL MA
1	1	72	2	0	0	14	16	9	29	0	0	0	2	72
2	73	108	0	0	0	2	0	1	33	0	0	0	0	36
3	109	144	0	0	0	2	0	0	34	0	0	0	0	36
4	145	188	0	0	0	1	0	0	39	0	0	0	4	44
5	189	225	0	0	0	2	1	0	31	0	0	0	3	37
6	226	301	0	0	0	1	1	0	71	2	0	0	1	76
7	302	384	0	0	0	7	3	6	63	0	0	0	4	83
8	385	433	0	0	0	8	3	2	33	2	0	0	1	49
9	434	472	0	0	0	0	0	1	37	0	0	0	1	39
10	473	531	0	0	0	3	1	0	54	0	0	0	1	59
11	532	569	0	0	0	1	0	0	37	0	0	0	0	38
12	570	619	0	1	0	2	1	1	44	0	0	0	1	50
13	620	680	0	1	0	19	1	0	37	1	0	0	2	61
14	681	713	0	0	0	0	0	0	32	0	0	0	1	33
15	714	785	0	0	0	2	2	0	65	0	0	0	3	72
16	786	806	0	0	0	1	0	0	19	1	0	0	0	21
17	807	910	0	0	0	27	1	13	57	0	0	0	4	104
18	911	964	0	0	0	5	3	3	41	0	0	0	2	54
19	965	1047	0	0	0	11	3	3	63	1	0	0	2	83
20	1048	1128	0	0	0	12	9	3	49	1	0	0	7	81
21	1129	1190	0	2	0	8	0	4	48	0	0	0	0	62
22	1191	1258	0	0	0	1	0	0	63	0	0	0	4	68
23	1259	1320	0	0	0	2	0	0	57	0	0	0	3	62
24	1321	1368	0	0	0	0	2	0	43	0	0	0	3	48
25	1369	1457	0	1	0	15	2	1	64	0	0	0	6	89
26	1458	1508	0	0	0	2	0	0	49	0	0	0	0	51

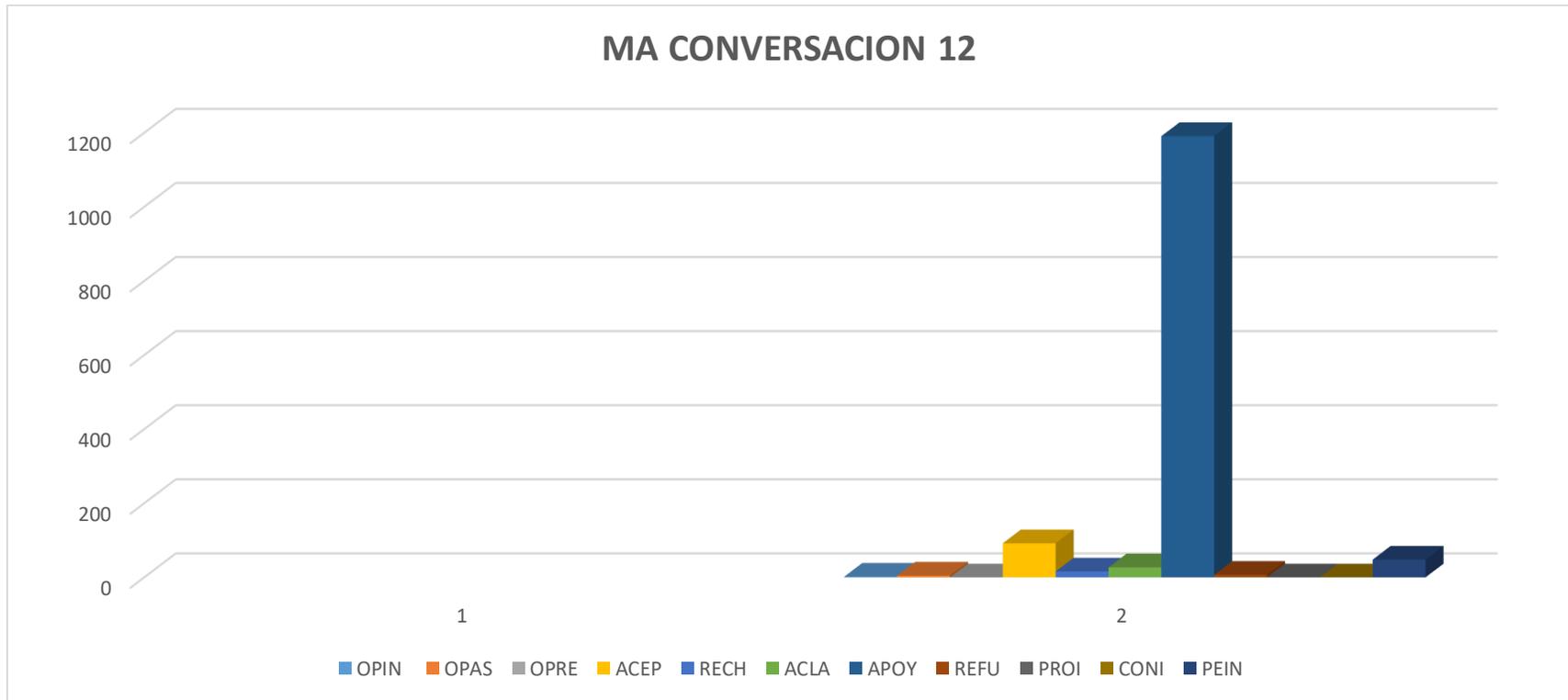
27	1509	1547	0	0	0	0	2	1	33	0	0	0	3	39
28	1548	1624	0	0	0	5	1	0	70	0	0	0	1	77
29	1625	1656	0	0	0	5	1	0	24	0	0	0	2	32
			2	5	0	158	53	48	1319	8	0	0	61	1656



CONVERSACIÓN 11: Tabla y gráfica Movimientos argumentativos (Gille, 2001).

CONVERSACIÓN 12

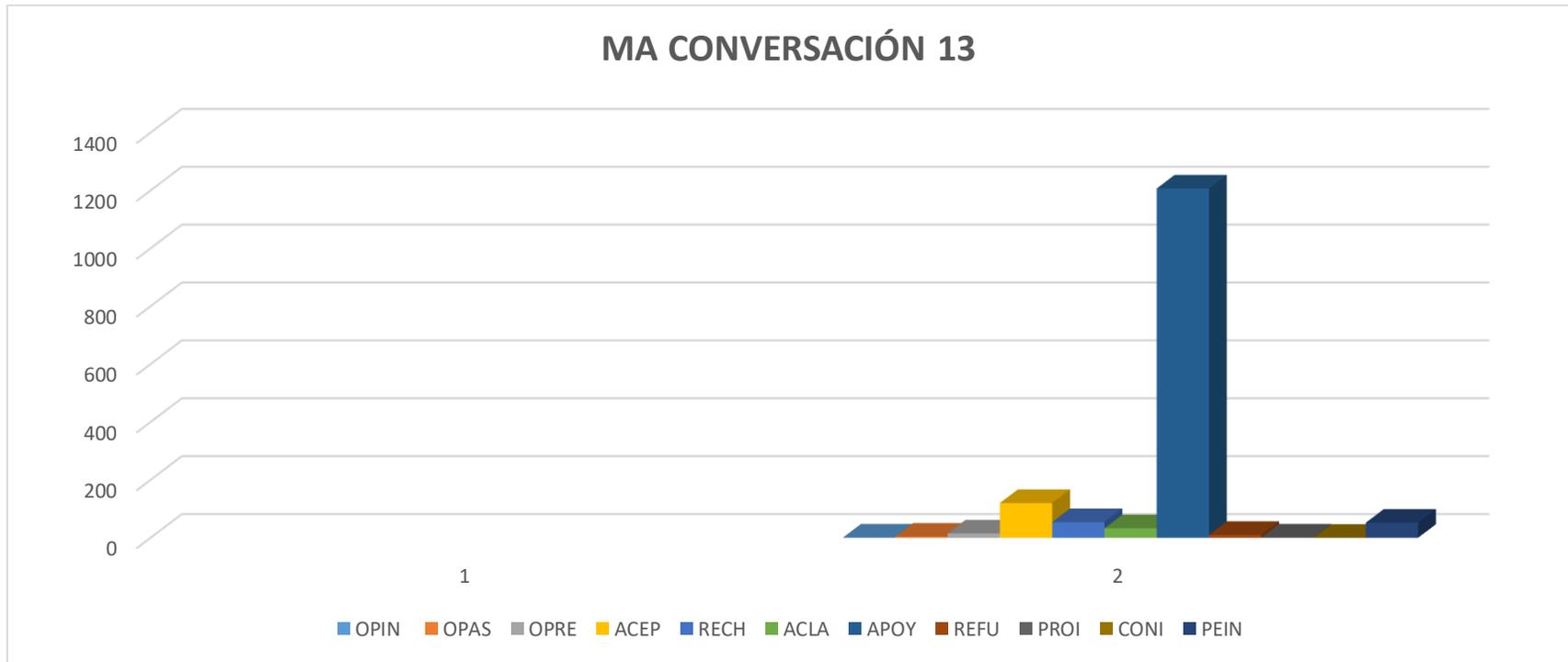
TIRA	MOV A	MOV	OPIN	OPAS	OPRE	ACEP	RECH	ACLA	APOY	REFU	PROI	CONI	PEIN	TOTAL MA
1	1	89	2	2	0	6	2	2	74	0	0	0	1	89
2	90	164	0	0	0	17	1	3	47	2	0	0	5	75
3	165	197	0	0	0	0	0	0	33	0	0	0	0	33
4	198	265	0	0	0	1	0	0	67	0	0	0	0	68
5	266	338	0	0	0	6	0	0	64	0	0	0	3	73
6	339	425	0	0	0	9	2	2	71	0	0	0	3	87
7	426	480	0	0	0	2	3	1	41	0	0	0	8	55
8	481	512	0	0	0	4	0	1	26	0	0	0	1	32
9	513	590	0	0	0	7	0	2	65	0	0	0	4	78
10	591	659	0	0	0	1	1	1	66	0	0	0	0	69
11	660	743	0	0	0	5	0	4	69	2	0	0	4	84
12	744	773	0	0	0	1	2	0	24	0	0	0	3	30
13	774	834	0	0	0	2	0	0	59	0	0	0	0	61
14	835	881	0	0	0	3	0	4	38	0	0	0	2	47
15	882	941	0	0	0	1	1	0	57	0	0	0	1	60
16	942	996	0	1	0	2	2	1	47	1	0	0	1	55
17	997	1060	0	1	0	5	0	1	50	0	0	0	7	64
18	1061	1125	0	0	0	4	0	3	57	0	0	0	1	65
19	1126	1171	0	1	0	1	0	1	42	0	0	0	1	46
20	1172	1224	0	0	0	5	1	0	45	0	0	0	2	53
21	1225	1268	0	0	0	3	0	0	41	0	0	0	0	44
22	1269	1332	0	0	0	2	1	1	59	0	0	0	1	64
23	1333	1388	0	0	0	5	0	0	49	2	0	0	0	56
			2	5	0	92	16	27	1191	7	0	0	48	1388



CONVERSACIÓN 12: Tabla y gráfica Movimientos argumentativos (Gille, 2001).

CONVERSACIÓN 13

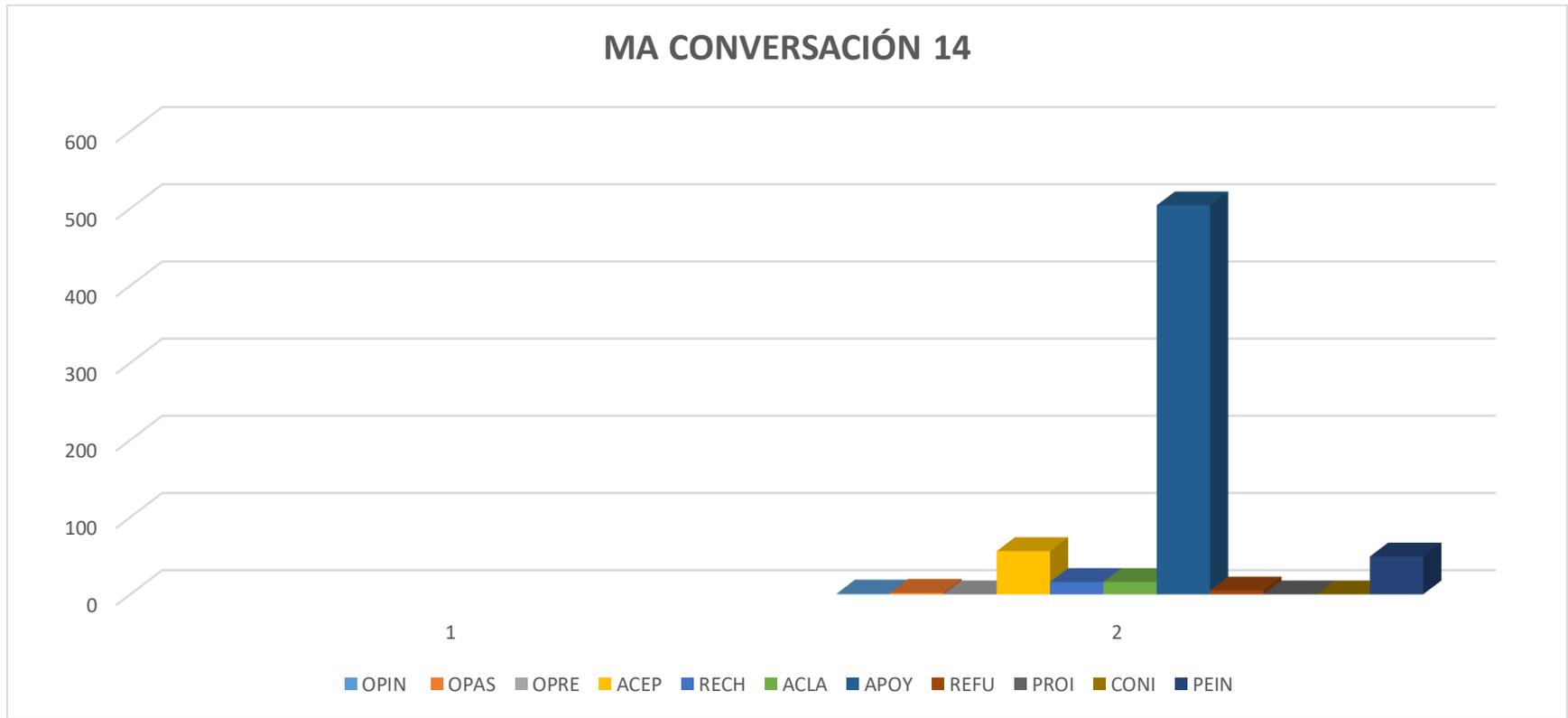
TIRA	MOV A	MOV	OPIN	OPAS	OPRE	ACEP	RECH	ACLA	APOY	REFU	PROI	CONI	PEIN	TOTAL MA
1	1	43	1	0	0	1	0	1	39	1	0	0	1	43
2	44	100	0	0	0	4	0	1	51	0	0	0	1	57
3	101	163	0	2	0	4	0	3	51	0	0	0	3	63
4	164	241	0	0	1	4	2	1	69	0	0	0	1	78
5	242	327	0	0	1	10	1	1	73	0	0	0	0	86
6	328	396	0	0	1	11	1	2	51	0	0	0	3	69
7	397	468	0	0	1	12	2	1	55	0	0	0	1	73
8	469	535	0	0	1	7	0	2	57	0	0	0	0	67
9	536	590	0	0	0	4	0	1	50	0	0	0	0	55
10	591	644	0	0	2	0	0	0	48	0	0	0	4	54
11	645	728	0	0	1	11	4	5	50	4	1	0	8	84
12	729	798	0	0	1	6	2	2	53	1	0	0	5	70
13	799	891	0	0	1	2	5	1	79	0	0	0	5	93
14	892	958	0	0	2	7	2	0	50	0	0	0	6	67
15	959	1019	0	1	0	11	6	3	36	1	0	0	3	61
16	1020	1114	0	0	0	7	8	3	72	1	0	0	4	95
17	1115	1187	0	1	2	4	1	0	62	1	0	0	2	73
18	1188	1238	0	0	0	0	4	2	44	1	0	0	0	51
19	1239	1285	0	0	0	5	2	2	57	0	0	0	1	47
20	1286	1373	0	0	1	6	8	1	71	0	0	0	1	88
21	1374	1421	0	0	0	0	4	0	42	0	0	0	2	48
22	1422	1476	0	0	0	4	2	1	47	0	0	0	1	55
			1	4	15	120	54	33	1207	10	1	0	52	1477



CONVERSACIÓN 13: Tabla y gráfica Movimientos argumentativos (Gille, 2001).

CONVERSACIÓN 14

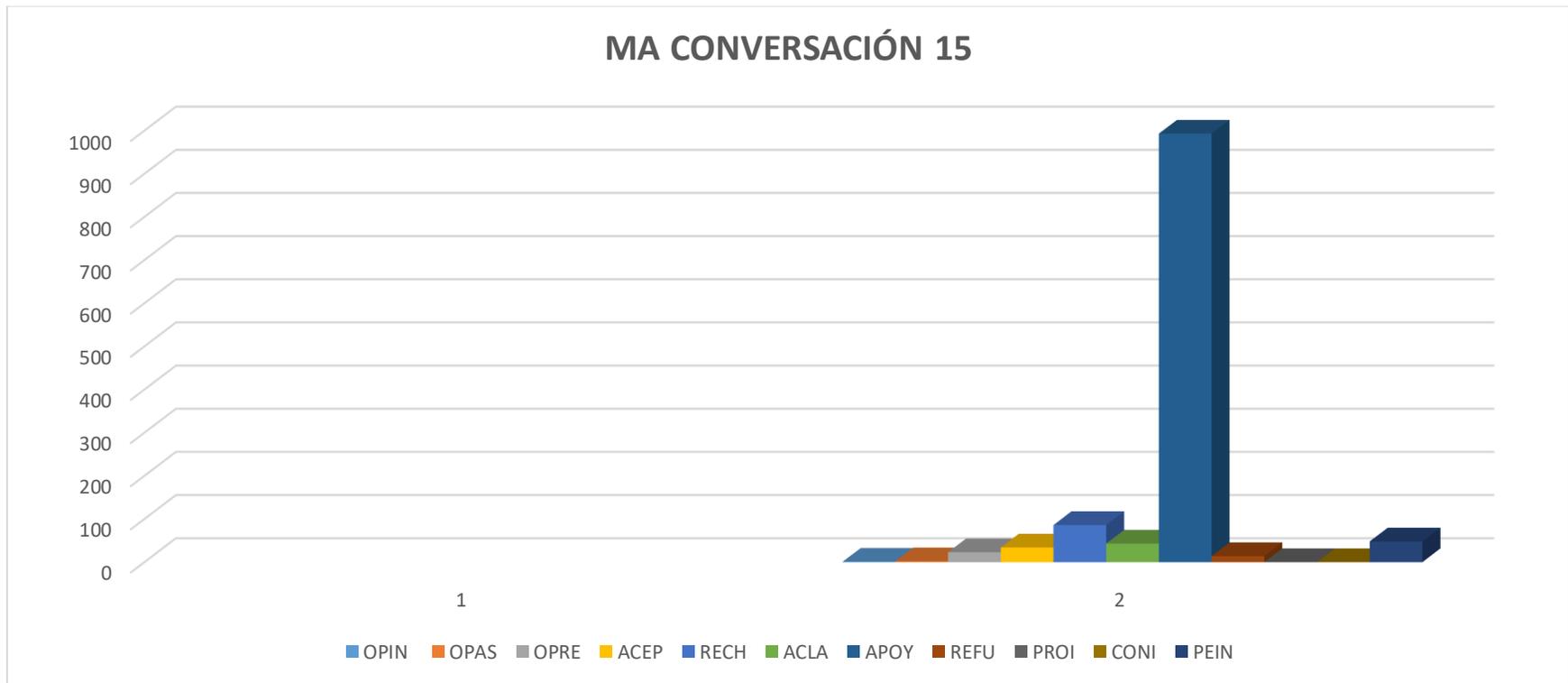
TIRA	MOV A	MOV	OPIN	OPAS	OPRE	ACEP	RECH	ACLA	APOY	REFU	PROI	CONI	PEIN	TOTAL MA
1	1	35	1	0	0	6	1	1	24	0	0	0	2	35
2	36	69	0	0	0	3	2	1	28	0	0	0	0	34
3	70	139	0	0	0	10	1	2	45	1	0	0	11	70
4	140	190	0	0	0	2	4	0	42	2	0	0	1	51
5	191	211	0	0	0	2	1	0	15	0	0	0	3	21
6	212	270	0	0	0	5	2	1	46	0	0	0	5	59
7	271	328	0	1	0	5	0	2	44	0	0	0	6	58
8	329	384	0	0	0	6	0	3	45	0	0	0	2	56
9	385	410	0	0	0	2	1	1	19	0	0	0	3	26
10	411	482	0	0	0	4	1	2	58	1	0	0	6	72
11	483	534	0	0	0	2	1	1	43	1	0	0	4	52
12	535	582	0	1	0	6	2	0	35	0	0	0	4	48
13	583	632	0	0	0	3	0	2	43	0	0	0	2	50
14	633	649	0	0	0	0	0	0	17	0	0	0	0	17
			1	2	0	56	16	16	504	5	0	0	49	649



CONVERSACIÓN 14: Tabla y gráfica Movimientos argumentativos (Gille, 2001).

CONVERSACION 15

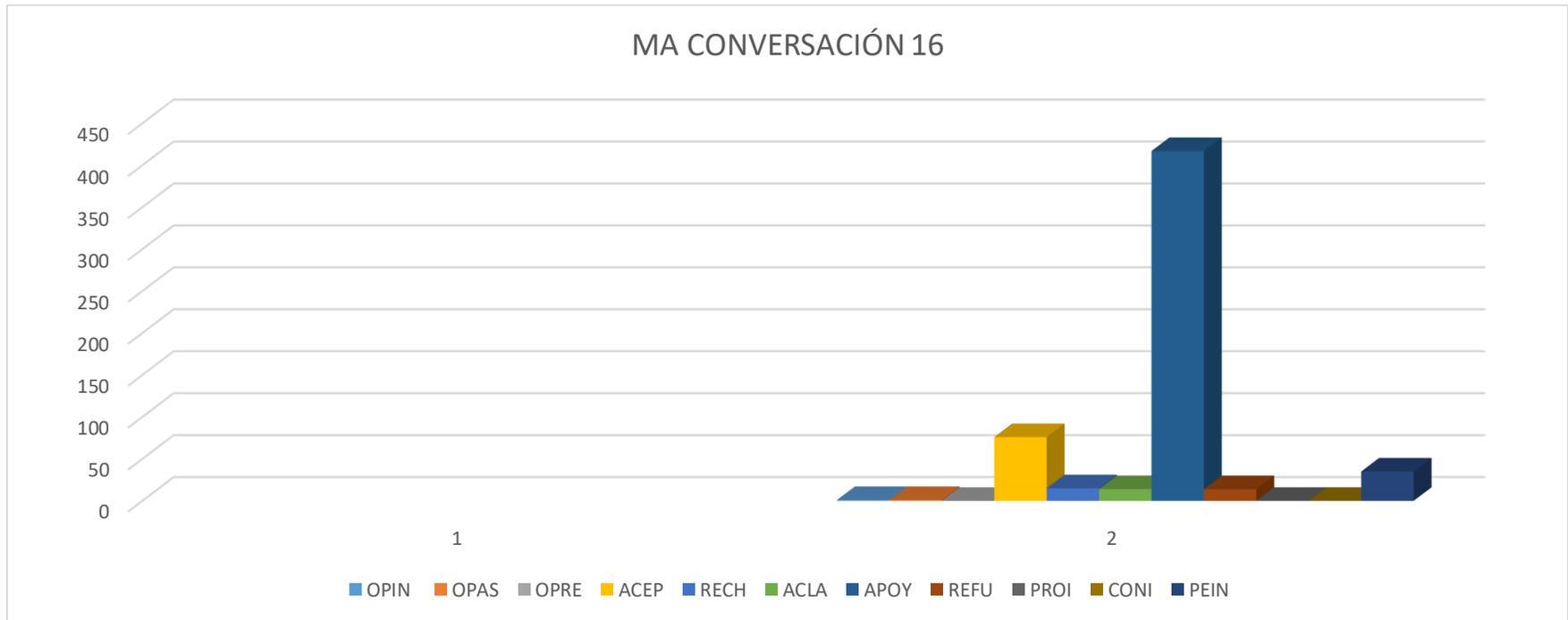
TIRA	MOV A	MOV	OPIN	OPAS	OPRE	ACEP	RECH	ACLA	APOY	REFU	PROI	CONI	PEIN	TOTAL MA
1	1	46	1	1	1	5	2	0	36	0	0	0	0	46
2	47	104	0	0	2	0	5	1	49	1	0	0	0	58
3	105	155	0	1	0	1	2	2	43	1	0	0	1	51
4	156	203	0	0	0	3	0	3	37	0	0	0	5	48
5	204	258	0	0	2	1	9	1	39	1	0	0	2	55
6	259	307	0	0	1	1	3	1	42	0	0	0	1	49
7	308	347	0	0	0	0	1	2	36	0	0	0	1	40
8	348	399	0	0	1	1	4	2	41	0	0	0	3	52
9	400	447	0	0	0	1	1	1	43	0	0	0	2	48
10	448	482	0	0	1	0	2	2	25	1	0	0	4	35
11	483	534	0	0	0	1	3	2	42	0	0	0	4	52
12	535	588	0	0	0	0	4	1	48	1	0	0	0	54
13	589	648	0	0	2	1	5	3	47	0	0	0	2	60
14	649	696	0	0	3	1	1	2	38	0	0	0	3	48
15	697	757	0	0	2	1	7	0	49	1	0	0	1	61
16	758	823	0	0	1	0	4	2	57	1	0	0	1	66
17	824	899	0	0	3	0	1	2	63	2	0	0	5	76
18	900	954	0	0	0	2	0	0	50	0	0	0	3	55
19	955	1014	0	0	0	6	9	0	41	1	0	0	3	60
20	1015	1056	0	0	0	0	3	1	37	0	0	0	1	42
21	1057	1108	0	0	1	2	5	1	42	0	0	0	1	52
22	1109	1185	0	0	2	2	12	9	46	3	0	0	3	77
23	1186	1244	0	0	1	5	3	5	42	1	0	0	2	59
			1	2	23	34	86	43	993	14	0	0	48	1244



CONVERSACIÓN 15: Tabla y gráfica Movimientos argumentativos (Gille, 2001).

CONVERSACIÓN 16

TIRA	MOV A	MOV	OPIN	OPAS	OPRE	ACEP	RECH	ACLA	APOY	REFU	PROI	CONI	PEIN	TOTAL MA
1	1	39	1	0	0	7	2	3	15	1	0	0	10	39
2	40	81	0	0	0	1	1	1	36	0	0	0	3	42
3	82	139	0	0	0	8	0	1	46	2	0	0	1	58
4	140	172	0	0	0	7	0	1	22	0	0	0	3	33
5	173	210	0	0	0	4	0	0	33	0	0	0	1	38
6	211	251	0	0	0	3	1	1	33	0	0	0	3	41
7	252	287	0	0	0	9	0	2	22	1	0	0	2	36
8	288	335	0	1	0	8	2	2	32	0	0	0	3	48
9	336	377	0	0	0	7	5	0	25	2	0	0	3	42
10	378	422	0	0	0	5	3	0	29	5	0	0	3	45
11	423	467	0	0	0	2	0	0	42	0	0	0	1	45
12	468	488	0	0	0	2	0	0	18	0	0	0	1	21
13	489	535	0	0	0	7	1	0	38	1	0	0	0	47
14	536	573	0	0	0	6	0	3	26	2	0	0	1	38
			1	1	0	76	15	14	417	14	0	0	35	573



CONVERSACIÓN 16: Tabla y gráfica Movimientos argumentativos (Gille, 2001).

ANEXO No. 9

ANÁLISIS DE CONVERSACIÓN 06 Y RECURSOS ARGUMENTATIVOS EMPLEADOS

RECURSO ARGUMENTATIVO RECURRENTE CONV 06/01: 1-39

- **MA del 1- 12 Presentación y forma de trabajo de la clase**
- **MA 13- 18 Logística referente al trabajo del texto como apoyo a la clase**
- **MA 18 – 39 Basado en la revisión del texto**
- **Argumentos de autoridad basados en el autor a revisar**
- **Uso de conceptos propios de la comunidad de habla**
- **Solapamiento: Cuando no se respeta la asignación de turnos y se presenta una interrupción**
- **Recurso argumentativo de explicación basada en el análisis del contenido del texto que se recupera con argumentos de autoridad basados en el autor**

RECURSO ARGUMENTATIVO RECURRENTE CONV 06/02: 40- 105

- **A partir de la introducción de la información y la toma de postura es como se va direccionando la clase.**
- **La toma de postura es la permite la construcción de los significados al interior de la comunidad del habla.**
- **Recurso argumentativo de autoridad basado en un autor para dar sostén al argumento presentado.**
- **Presentación de dominio conceptual correspondiente al autor revisado u otros autores que den sustento a la idea presentada.**
- **Dominio conceptual con referencia a la metodología.**
- **Recurso argumentativo de explicación para aclarar la idea.**
- **Recurso argumentativo de ejemplificación**
- **Recurso argumentativo de analogía**

RECURSO ARGUMENTATIVO RECURRENTE CONV 06/03: 106 - 153

- **Recurso argumentativo de autoridad** recuperando conceptos basados en el texto a revisar en clase y llevados a la aclaración.
- Recuperación de conceptos y de categorías presentadas por el autor.
- Análisis de video vinculado a la revisión del texto presentado en el trabajo en clase.
- Recurso argumentativo de comparación.
- Recurso argumentativo de explicación basado en el análisis y la reflexión del texto leído previamente.
- Recurso argumentativo de ejemplificación.
- Presentación de preguntas detonadoras para generar las intervenciones de los participantes.
- Adquisición de conceptos por medio del texto revisado. Dominio conceptual.
- Reformulación de la idea cuando no se tiene la precisión de la misma. La idea queda incompleta o no tiene claridad.
- Cuando se hace la presentación de un argumento como parte del cierre se presenta una solicitud de aceptación con las preguntas ¿Si? - ¿No?
- El MA REFU se presenta como un cuestionamiento que se repara con un recurso argumentativo de explicación.

RECURSO ARGUMENTATIVO RECURRENTE CONV 06/04: 154 - 204

- Se presentan los recursos argumentativos de autoridad basados en la recuperación de conceptos que presenta el autor del texto llevado a revisión dentro del trabajo en clase.
- Uso de recursos argumentativos de explicación, analogía y comparación.
- La presentación de la intervención presenta una estructura donde se expone la idea y posteriormente se hace una solicitud de desacuerdo “¿no?” O una solicitud de aceptación “¿si?”
- Las opiniones se encuentran basadas en la experiencia profesional o en la trayectoria formativa para hacer aclaraciones a la idea presentada.
- Se hace la presentación de preguntas detonadoras para generar el intercambio de ideas y/o información entre los participantes del grupo.
- Uso de la muletilla “este” para reformular la idea presentada o cuando queda incompleta.
- Como parte del intercambio de ideas se precisa la aclaración de conceptos o el análisis de los mismos como parte de la formación de los participantes.
- Se presenta MA RECH con REFU insuficiente.

RECURSO ARGUMENTATIVO RECURRENTE CONV 06/05: 205 - 275

- **RECURSOS ARGUMENTATIVOS UTILIZADOS:** Explicación, comparación, autoridad y ejemplificación.
- **Parfraseo del autor referido para dar sustento a los argumentos de autoridad.**
- **El recurso argumentativo de explicación además de aclarar ideas se presenta como una evidencia de la adquisición y apropiación del conocimiento.**
- **Reformulación de las ideas para darle claridad durante la explicación.**
- **Solicitud de desacuerdo ante la idea presentada “¿no?”.**
- **Se respeta el intercambio conversacional por medio de la asignación de turnos.**
- **Análisis de la lectura como fuente básica para incrementar el dominio conceptual.**
- **Existe una impresión en la estructura de la idea a expresar por lo que queda incompleta al expresarla.**
- **Se presentan las opiniones personales basadas en el análisis y la reflexión de la lectura proporcionada o en la experiencia personal.**

AUTORES A INCORPORAR EN EL MARCO TEÓRICO: BERGER Y LUCKMAN, GRICE.

RECURSO ARGUMENTATIVO RECURRENTE CONV 06/06: 276- 351

- **Recursos argumentativos:** Autoridad, analogía, comparación, explicación y ejemplificación.
- **Los argumentos de autoridad recuperan la lectura de análisis presentada, así como el parafraseo de frases del autor o la lectura directa del mismo texto.**
- **Se presentan los Alo – apoyos para dar aceptación y sustento a las intervenciones de otros compañeros.**
- **Se presentan preguntas detonadoras para llevar la discusión sobre el tema.**
- **Se presentan comentarios basados en la experiencia profesional de los participantes como ejemplos para ilustrar la exposición.**
- **Se presenta la reformulación de la idea acompañada de la muletilla “este”.**
- **Se precisa el dominio conceptual.**
- **Uso de “No sé” como una imprecisión de la idea.**
- **Uso de ta ta ta como regionalismo**
- **Se presenta un solapamiento como interrupción a un turno en la conversación.**
- **Se presenta la asignación de turnos para conservar el hilo conversacional.**

RECURSO ARGUMENTATIVO RECURRENTE CONV 06/07: 352- 394

- Los recursos argumentativos que se presentan son explicación, analogía, comparación, autoridad y ejemplificación.
- Como parte del recurso argumentativo de autoridad se hace referencia al autor con base a la lectura a revisar.
- Las opiniones personales se encuentran basadas en la exposición de las experiencias profesionales de los participantes.
- Se usa la reiteración para enfatizar un comentario y afianzar una postura.
- Uso de la muletilla “este” cuando no existe precisión en la idea y para reformular la idea.
- Alo apoyo a los comentarios anteriores de intervención de otros participantes para sustentar la propia intervención compartiendo experiencias profesionales.
- Uso de preguntas detonadoras para aclaración de dudas generadas a partir de la lectura del texto.
- Se presenta al final de una intervención la solicitud de desacuerdo “¿no?”
- Incremento del dominio conceptual a partir del texto en revisión. Clarificación de conceptos.
- Se identifica el proceso de identidad como pedagogos.

RECURSO ARGUMENTATIVO RECURRENTE CONV 06/08: 395- 436

- Los recursos argumentativos que presenta la tira son explicación, analogía, autoridad, comparación y ejemplificación.
- Se presenta la asignación de turnos
- El análisis y la reflexión en torno a la lectura como material didáctico permite la construcción del trabajo de investigación de los participantes.
- Se presenta una precisión de conceptos.
- Se precisa el contexto.
- Se presentan las preguntas detonadoras que promueven la reflexión de los participantes.
- Existe la solicitud de desacuerdo al final de la exposición de una idea “¿no?”
- Los comentarios se recuperan desde la perspectiva de aportación metodológica al trabajo de investigación.
- Las opiniones presentadas giran en torno a la experiencia profesional.
- Se presenta la importancia del uso de la teoría.

RECURSO ARGUMENTATIVO RECURRENTE CONV 06/09: 437- 492

- Como parte de recurso argumentativo de autoridad, se presenta el parafraseo del autor o se toma como referencia para respaldar una intervención.
- Se precisa el dominio conceptual basado en los conceptos que presenta el autor como parte del trabajo realizado como investigación.
- Las opiniones personales se encuentran basadas en la experiencia profesional (experiencias dentro de su campo de trabajo, particularmente la docencia) y en la experiencia formativa (experiencias como estudiantes).
- Las tendencias de las intervenciones de participación las realizan los estudiantes de doctorado.
- Después de la presentación de una intervención se presenta una solicitud de desacuerdo “¿no?”
- Uso de la muletilla “este” con alargamiento para reformular la idea presentada.
- Se presentan las preguntas detonadoras para clarificar el tema.
- Se presentan comentarios producto del análisis y la reflexión sobre el uso de la teoría.
- La revisión de la lectura tiene como finalidad repensar el proyecto de investigación de los participantes.
- Se recuperan conceptos para incluir dentro del proyecto de investigación.
- Se hace la presentación de las preguntas de investigación del proyecto para darles claridad y precisión.

RECURSO ARGUMENTATIVO RECURRENTE CONV 06/10: 493- 537

- Como parte del recurso argumentativo de autoridad se parafrasea al autor.
- Se precisa un dominio conceptual.
- Se reconoce la importancia del uso de la teoría.
- Cuando no hay una claridad a una intervención, se hace una reformulación de la misma. En ocasiones se recurre a la muletilla “este con alargamiento para dar el tiempo de estructuración a la misma.
- Se presentan puntos de análisis con referencia al texto del autor.
- Se presentan alo- apoyos. Son apoyos a otros comentarios que se han realizado durante la conversación.

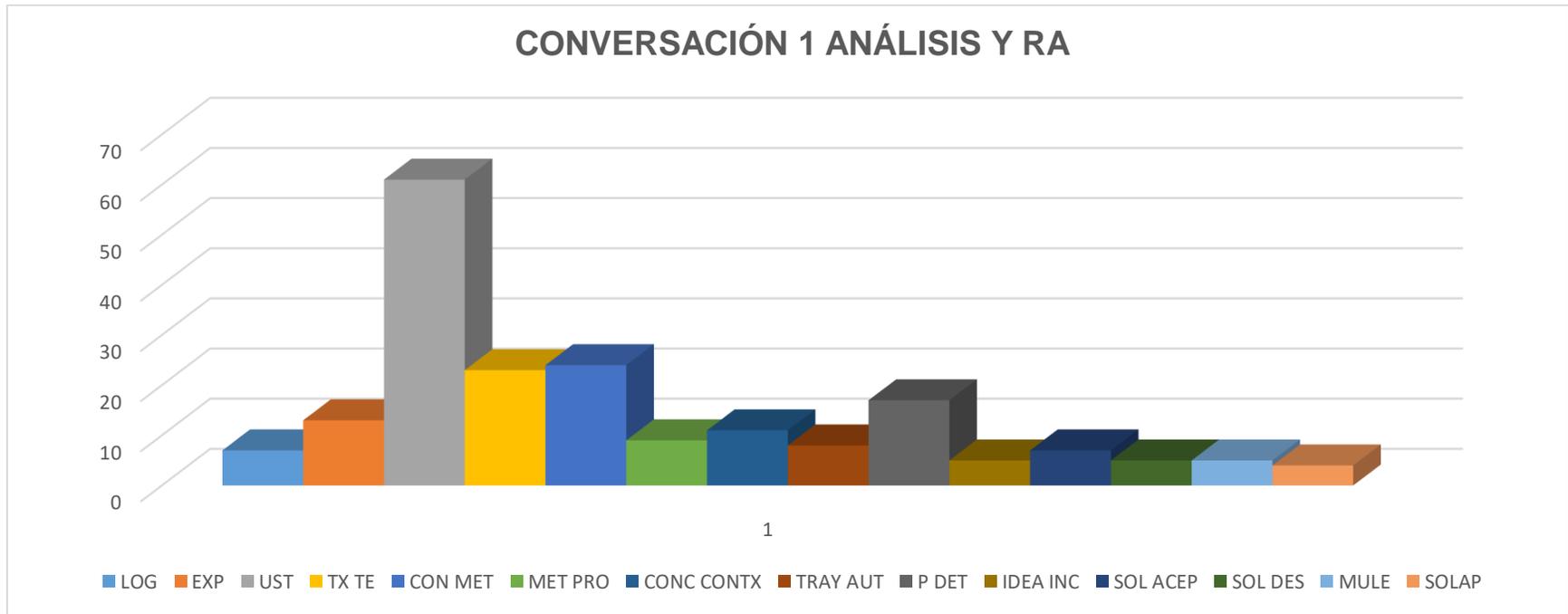
RECURSO ARGUMENTATIVO RECURRENTE CONV 06/11: 538- 611

- **Recurso argumentativo de autoridad apoyado en el parafraseo del autor.**
- **Cuando no se presenta la idea con claridad, existe una reformulación de la misma.**
- **Los conceptos analizados en el texto se llevan a el plano de la construcción metodológica de los proyectos de investigación precisando la metodología y el uso del método.**
- **Se precisa dominio conceptual.**
- **Se puntualiza el uso de la teoría.**
- **Se presenta un resumen de las intervenciones de los participantes.**
- **El texto lleva a una reflexión del papel del pedagogo y su resignificación.**
- **Se presentan comentarios de cierre.**
- **Logística de la clase: Se da asignación de tarea para la siguiente sesión.**

ANEXO No. 10

TABLAS DE ANÁLISIS DE CONVERSACIONES Y RECURSOS ARGUMENTATIVOS EMPLEADOS

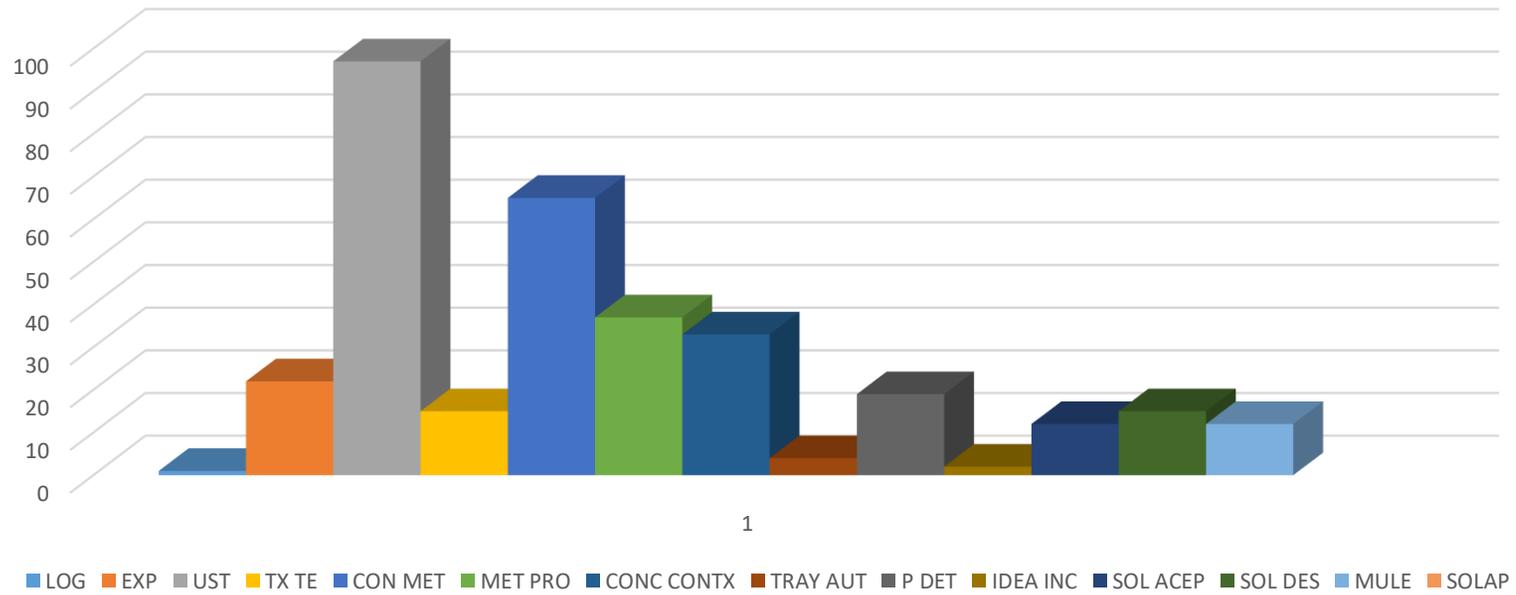
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
1	1	1	1	1	4		1			1				1	
	2	1		1	3	1			1	1	1				1
	3	1		1							1	1			
	4		1	2		1	1		1						
	5			2	1	1	2			1					
	6	1					1			1					
	7	1		1	2			1	1			1		1	1
	8	1		1	1	1			1	1					
	9			3	1	1			1	1					
	10			3		1				1					
	11			2		3		1		1	1	1			
	12			2	1		1				2			1	
	13			2	1	2	1	1						1	1
	14			2				1	1						
	15		1	2	1	2	1	1		1			1		
	16		1	5		1		1		1		1	1		
	17		3	6	1	1		1				1			
	18		1	4	1	2			1	1		1	1		
	19			5	1	1		1						1	
	20		1	5	1	2				2			1		
	21		3	2		1		2		1	1	1			1
	22			6	2	2		1							
	23	1	1	3	2	1	1			1	1	1	1		
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
1		7	13	61	23	24	9	11	8	17	5	7	5	5	4



CONVERSACIÓN 1: Análisis de la conversación y Recursos Argumentativos empleados.

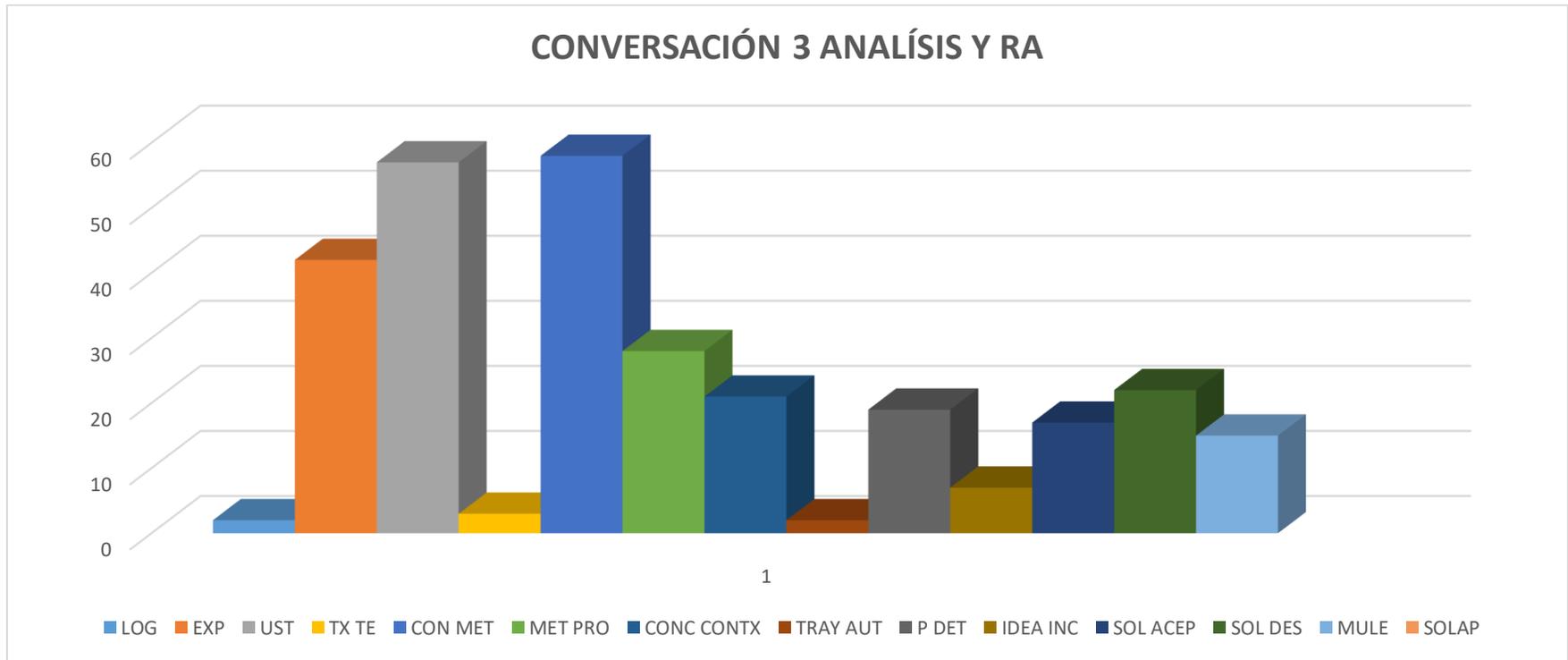
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
2	1	1		3	3	3	2	1	1	1		1	1		
	2		1	5	1	4				1					
	3			6		2		3		1					
	4			4		4	1					1	1	1	
	5		2	5	1	5	1	4	1	1		1	1	1	
	6		1	3		3	1	1	1					1	
	7		1	4		3	2	2				1	1		
	8			6	1	1	1			1					
	9		2	5		2	1	1		1					
	10			3	2	4	1	1		1					
	11			5	1	2		1		1		1			
	12			4		1	1	2				1	1	1	
	13		2	3		2	4	1		2	1	1	1		
	14		1	3		2	2	1		2			1		
	15		1	1		3	4	1		1		1	1	1	
	16			5	1	2		1	1	2				1	
	17		1	6		1	1	2					1	1	
	18		1	2		7	3	2				1	1	1	
	19		2	2	1	2	2	2				1	1		
	20		1	4	2	3	3	1				1		1	
	21		2	4		1	1	1		2	1			1	
	22		1	2		2		1					1		
	23		1	4		2		1		1		1	1		
	24		1	4	1	1	2	1					1		
	25		1	1		2	2	2		1				1	
	26			3	1	1	2						1	1	
		1	22	97	15	65	37	33	4	19	2	12	15	12	

CONVERSACIÓN 2 ANÁLISIS Y RA



CONVERSACIÓN 2: Análisis de la conversación y Recursos Argumentativos empleados.

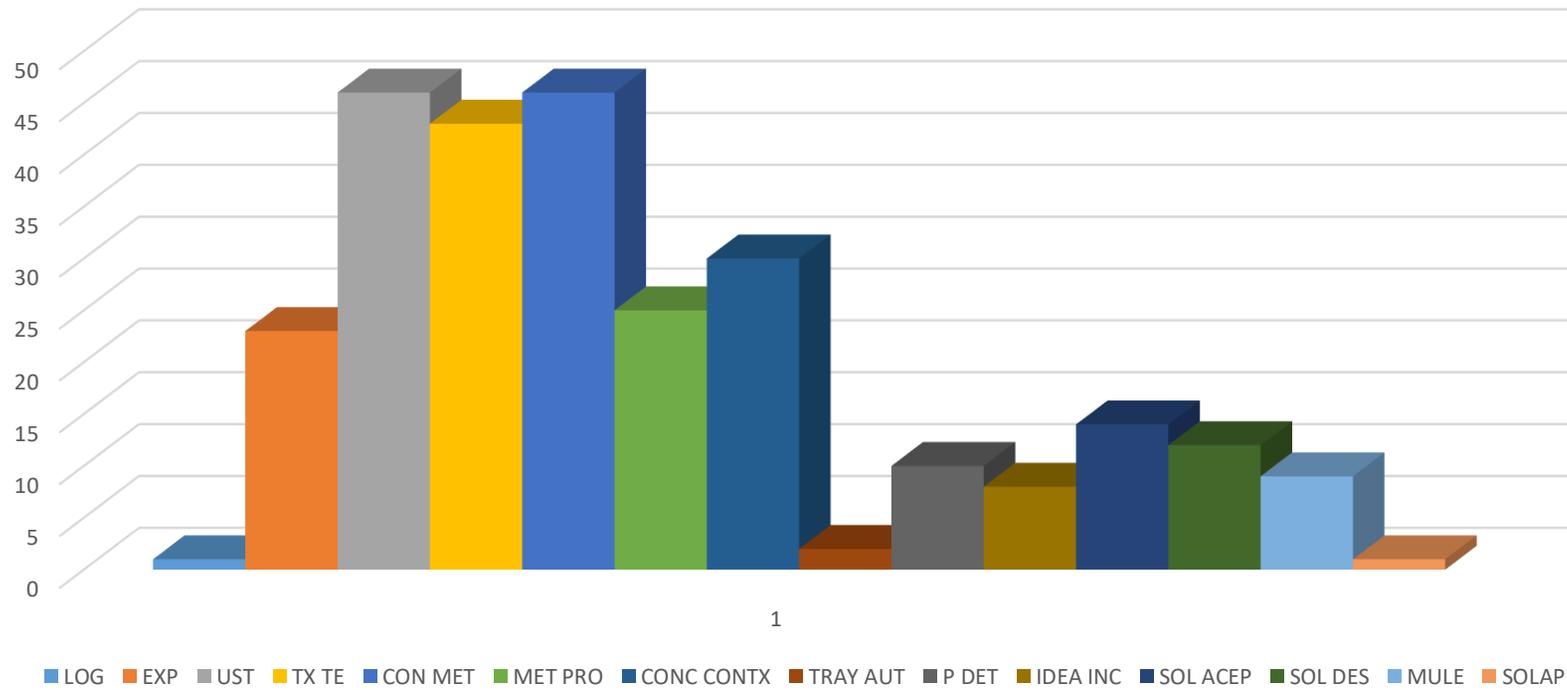
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
3	1		2	1	1	3	2	3		1					
	2			5		4				2		1	1		
	3		3	4		3		2		2					
	4		3	1		3		2		1	1	1	1		
	5		3	1		4	2	2				1	1	1	
	6		1	3		2	1	2		1		1	1		
	7		2	4	1	4	2	3			1	1	1		
	8		1	4		4	1	2		1	1	1	1	1	
	9		1	3		5	2	1		1		1	1	1	
	10		1	2		2	1	1				1	1	1	
	11			6	1	2		2	1			1	1	1	
	12			5		2	1		1		1	1	1	1	
	13		2	3		1	2				1	1	1	1	
	14		3	1		1	1			1			1	1	
	15		2	3		4	2			1		1	1		
	16		2	1		1	1			1	1	1	1	1	
	17		2	1		1	1						1	1	
	18		2	1		3	2			1			1	1	
	19		2	1		3	2			1		1	1		
	20		2	2		1	1			1			1	1	
	21		2	2		3	1			1	1	1	1	1	
	22		2	1		1	1			1			1	1	
	23		2	1		1	1			1		1	1	1	
	24	2	2	1			1	1		1		1	1		
		2	42	57	3	58	28	21	2	19	7	17	22	15	



CONVERSACIÓN 3: Análisis de la conversación y Recursos Argumentativos empleados.

CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
4	1		1	2	1	2		1		1	1	1	1	1	
	2		1	1		1			1			1	1		
	3		1	2	1	4				1					
	4		1	4		1						1			
	5		1	3	1	2	1			1		1			
	6		1	1				1		1	1	1	1	1	1
	7		1	3	7	3	2	2	1	1		1	1		
	8				1	2	2	2		1					
	9			1	1	2	1	2							
	10			2	4	4	1	2							
	11			2	2	1	1	2							
	12			2	1	3	1	2				1	1		
	13			2	2	2	1	3							
	14			2	2	2	1	3							
	15			3	2	3	1	4			1	1	1	1	
	16		1	1	1	1	1	1		1	1			1	
	17		3	3	3	1	1			1	1	1	1	1	
	18		2	1	1	2	1	1		1		1	1		
	19		2	2	1	1	1	1		1	1			1	
	20		2	2	2	3	2	1			1	1	1	1	
	21		2	2	3	2	3				1	1	1	1	
	22		2	2	3	2	2	1				1	1		
	23	1	2	3	4	2	2	1				1	1	1	
		1	23	46	43	46	25	30	2	10	8	14	12	9	1

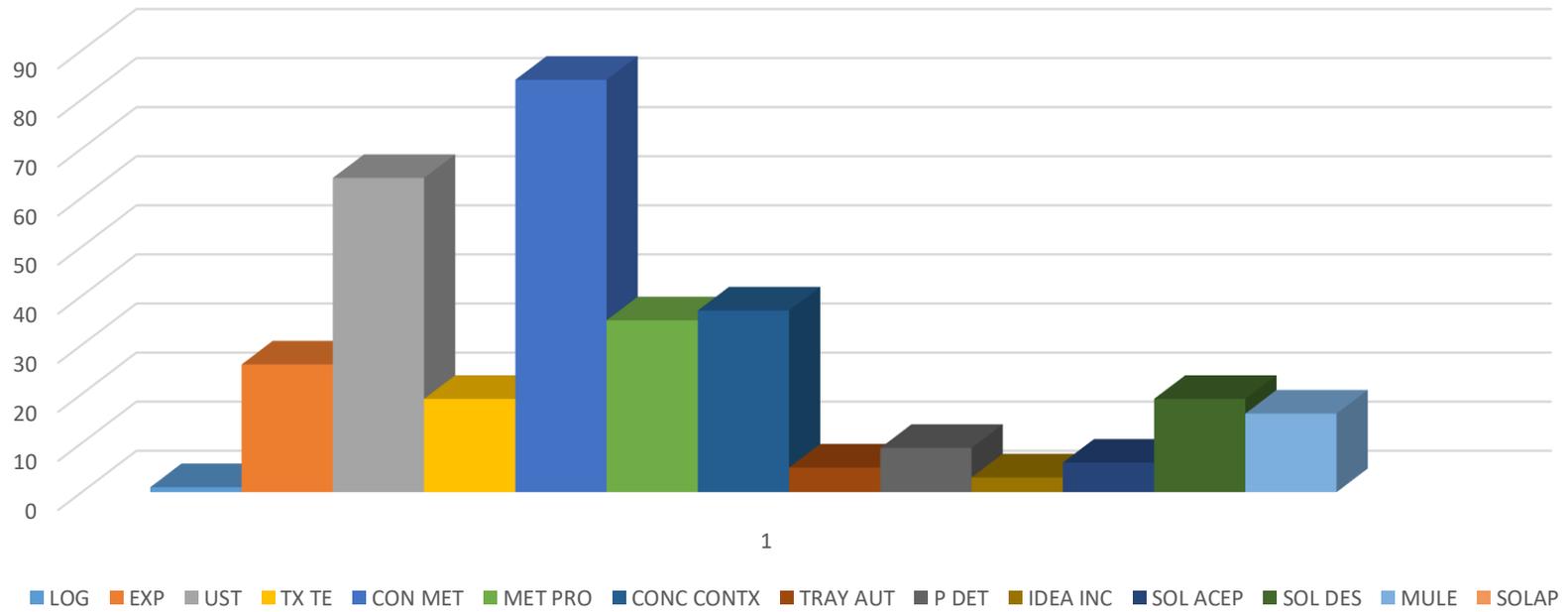
CONVERSACION 4 ANÁLISIS Y RA



CONVERSACIÓN 4: Análisis de la conversación y Recursos Argumentativos empleados.

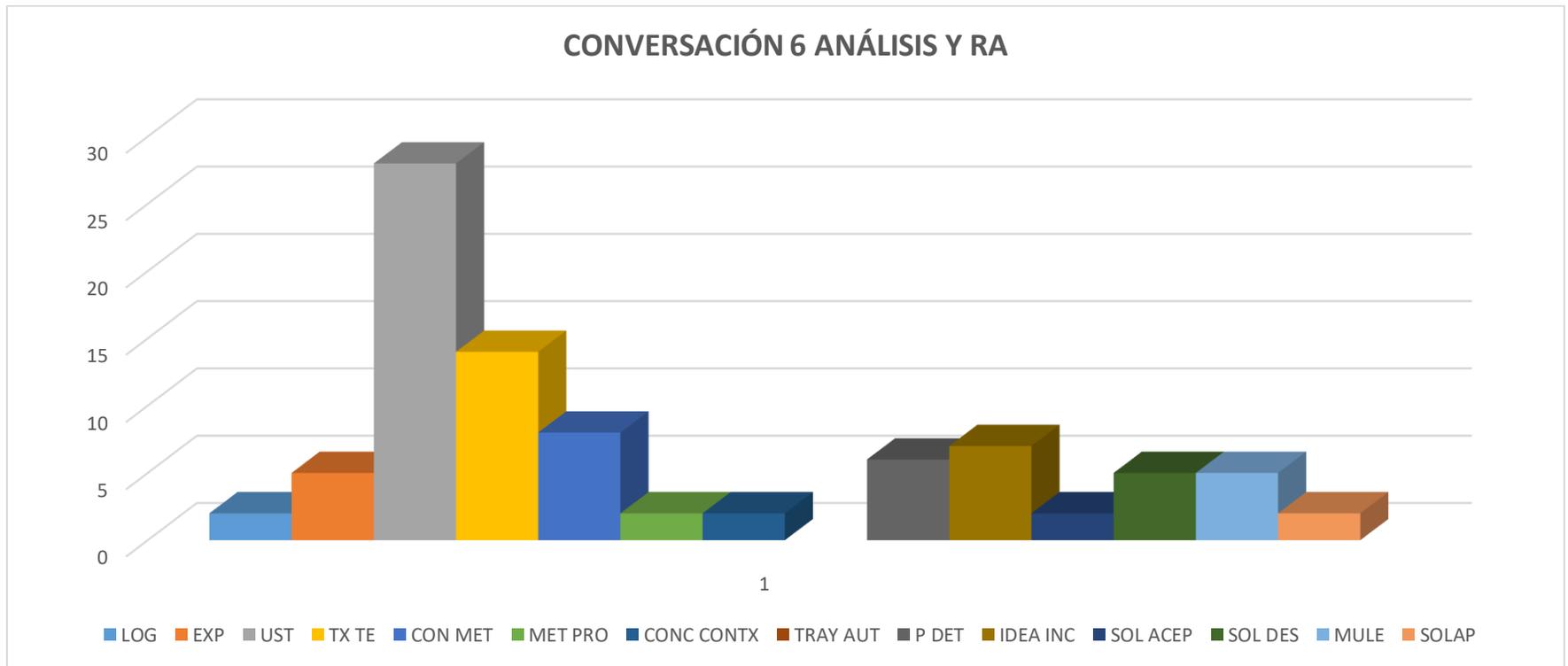
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP		
5	1		3	2	1	5	2	3	1	1		1					
	2			2	1	1		1	2		1			1			
	3		2	2	2	4	1	1	1			1	1	1			
	4		1		1	3		3					1	1			
	5			3	1	1	1	1		1	1	1	1	1			
	6			3	1	3	1	1					1	1			
	7		1	1		2	2	1					1	1			
	8		1	4		3	1	2	1				1				
	9		1	2	1	1	2	3		1			1	1			
	10		1	3	1	3	2	2					1				
	11		1	3		1	1	3				1	1				
	12			5	1	3	2						1	1			
	13			5	2	5	2	1		1			1				
	14		1	5	2	6	4	1		1			1	1			
	15			4	2	4	1	1					1	1			
	16		1	3	1	6	3	1						1			
	17		2	2	1	4	2	1		1			1	1			
	18		3	2		5	2			1			1	1			
	19		2	2		5	2	1		1		1	1	1			
	20		2	2		4	1	3					1				
	21		1	3	1	4	1	2					1	1			
	22		2	2		5	1	3		1			1	1			
	23	1	1	4		6	1	2			1	1					
			1	26	64	19		84	35		37	5	9	3	6	19	16

CONVERSACIÓN 5 ANÁLISIS Y RA



CONVERSACIÓN 5: Análisis de la conversación y Recursos Argumentativos empleados.

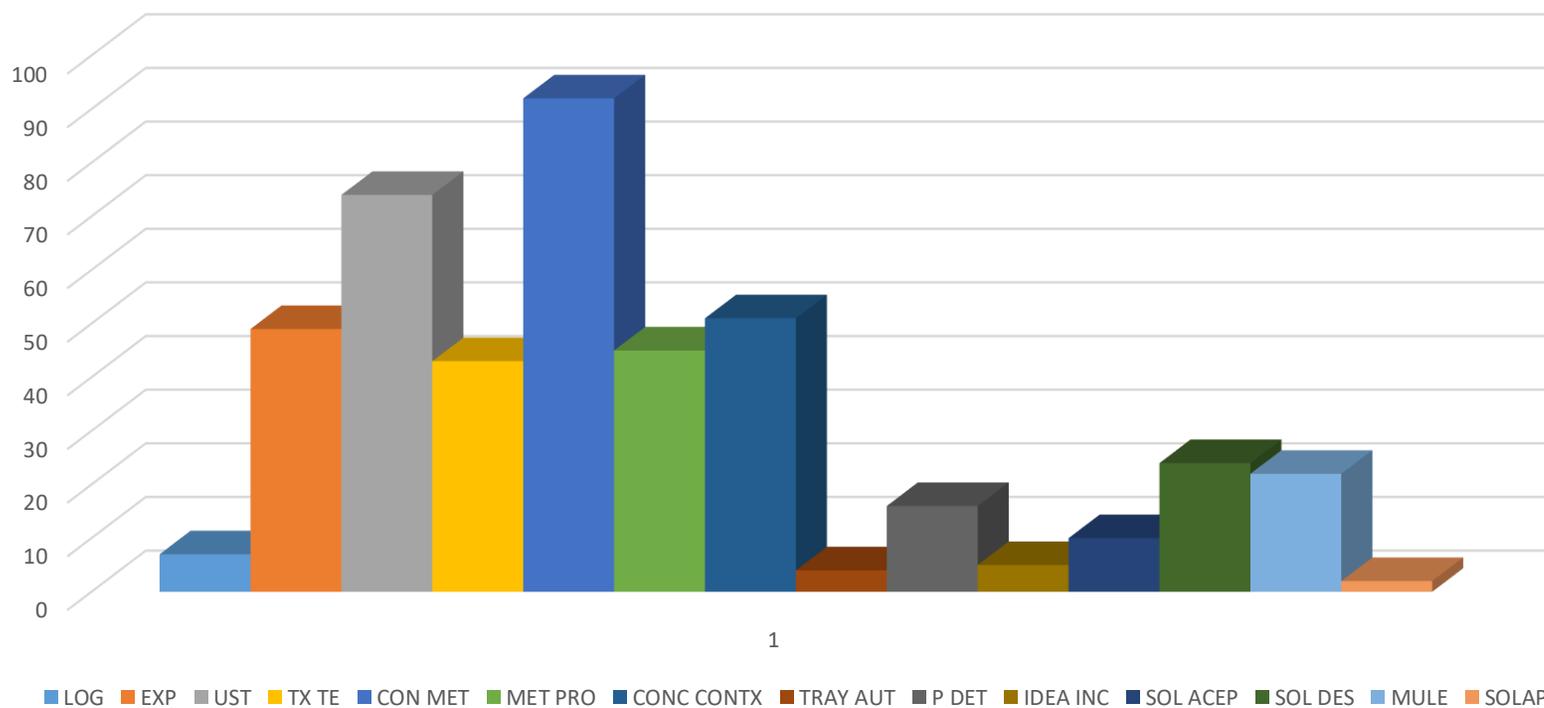
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
6	1			3	3	1		1							1
	2			1	1	1									
	3			2	2					1	1	1	1		
	4		1	2						1		1	1	1	
	5			2	1	1					2		1		
	6		1	3						1	2			1	1
	7		1	2	1					1				1	
	8		1	2	1	2		1		1			1		
	9		1	4	2	1	1			1			1	1	
	10			2	2						1			1	
	11	2		5	1	2	1				1				
		2	5	28	14	8	2	2		6	7	2	5	5	2



CONVERSACIÓN 6: Análisis de la conversación y Recursos Argumentativos empleados.

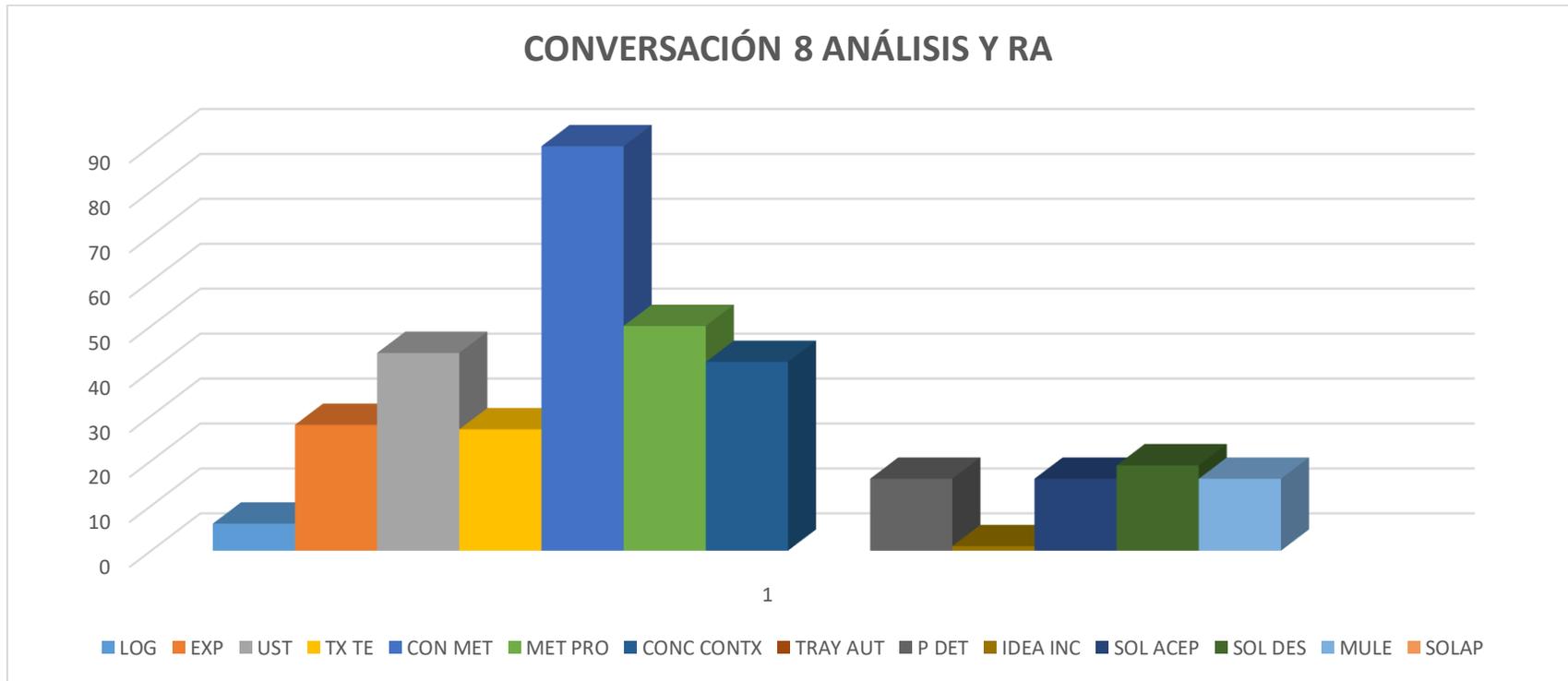
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
7	1	1	1	2		1	2	1		1		1	1	1	1
	2	1	2	1	2	2	1	4	1	1			1	1	1
	3	1	1	1	3	3	3	2		1		1	1	1	
	4		2	3	1	4	2	2		1	1	1	1	1	
	5		2	3	1	4	2	1		1		1	1	1	
	6		2	3	2	3	2	3		1			1	1	
	7		2	2	2	5	2	2		1			1	1	
	8		2	2	1	5	2	2		1	1		1	1	
	9		2	4	2	5	2	2		1			1	1	
	10		2	4	2	4	2	2		1			1	1	
	11		2	4		4	2	3					1		
	12		2	3	2	3	1	3			1		1	1	
	13		2	2	4	3	2	1	1			1	1	1	
	14		2	4	2	3	2	2		1		1	1		
	15		2	3	2	5	1	3		1		1	1	1	
	16		2	2	2	3	1	2	1	1			1	1	
	17		2	3	2	6	1	2				1	1	1	
	18		2	3		4	2	2		1	1			1	
	19		2	4		3	1	2					1	1	
	20		2	4	3	3	2	2		1			1	1	
	21	2			3	3	1				1	1	1		
	22	1	2	3	1	6	4	2		1			1	1	
	23		2	4	1	4	2	2	1				1	1	
	24		2	3		2	1	2					1	1	
	25		2	5	3	3	1	1				1	1		
	26	1	3	2	2	1	1	1						1	
		7	49	74	43	92	45	51	4	16	5	10	24	22	2

CONVERSACIÓN 7 ANÁLISIS Y RA



CONVERSACIÓN 7: Análisis de la conversación y Recursos Argumentativos empleados.

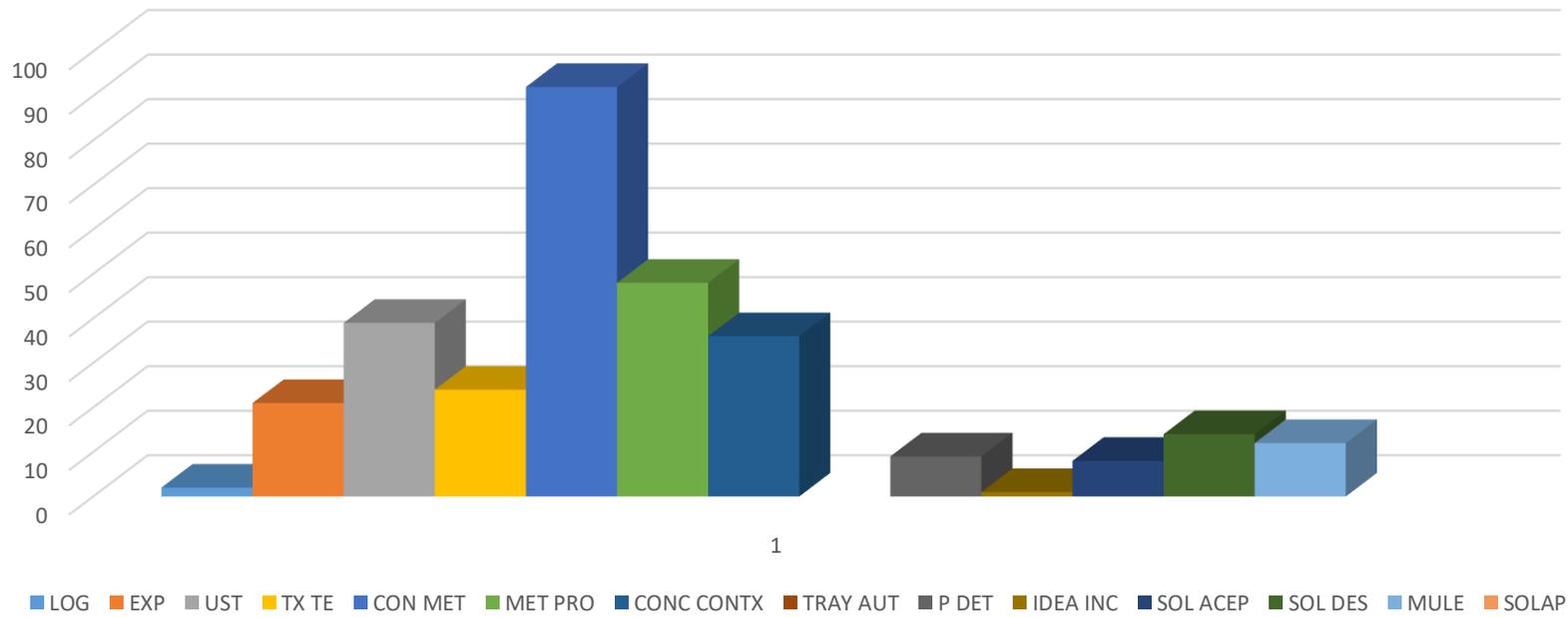
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
8	1	2	1	1		3	1	1				1	1	1	
	2	1	1	2	2	4	1	1		1	1	1	1		
	3		2	3	1	4	1	2		1		1	1		
	4		2	2		6	3	2		1		1	1	1	
	5		2	2	2	6	3	2		1		1	1	1	
	6		1	2	2	4	3	2		1		1	1	1	
	7		1	2	1	4	3	2		1		1	1		
	8		1	2		4	2	2		1			1	1	
	9		2	3		3	2	2		1				1	
	10		2	2		5	3	2		1		1	1	1	
	11		2	1	2	6	2	2						1	
	12	1	1	2	1	4	3	2				1	1	1	
	13	1	1	2		3	3	2		1		1	1	1	
	14		1	2	1	3	3	2		1		1	1	1	
	15		1	2	2	2	2	2		1		1	1	1	
	16		1	2	2	5	3	2		1			1	1	
	17		1	2		4	2	2							
	18		1	2	2	4	2	2				2	2	2	
	19		1	2	2	4	2	2		1					
	20		1	2	3	4	2	2		1		1	1		
	21		1	2	2	4	2	2		1			1		
	22	1	1	2	2	4	2	2				1	1	1	
		6	28	44	27	90	50	42		16	1	16	19	16	



CONVERSACIÓN 8: Análisis de la conversación y Recursos Argumentativos empleados.

CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
9	1		1	2	2	4	3	2					1	1	
	2		1	2		4	3	2		1			1		
	3		1	2		5	1	2		1			1	1	
	4		1	2		5	1	2		1					
	5		1	2	2	5	1	2		1			1	1	
	6		1	2	2	5	1	2		1		1	1	1	
	7		1	2		4	2	3				1		1	
	8		1	2	2	5	1	2		1		1		1	
	9		1	2	3	4	3	2		1				1	
	10		1	2		6	4	2		1		1	1	1	
	11		1	2	2	4	3	2				1	1		
	12		2	2	2	5	4	2				1	1		
	13		1	2		5	3	1		1		1	1		
	14		1	4	2	7	4	2					1	1	
	15		2	2	1	5	3	2					1	1	
	16		1	2	1	5	3	2					1	1	
	17		1	2	1	5	2	2				1	1	1	
	18		2	3	3	6	4	2							
	19	2			1	3	2				1		1		
		2	21	39	24	92	48	36		9	1	8	14	12	

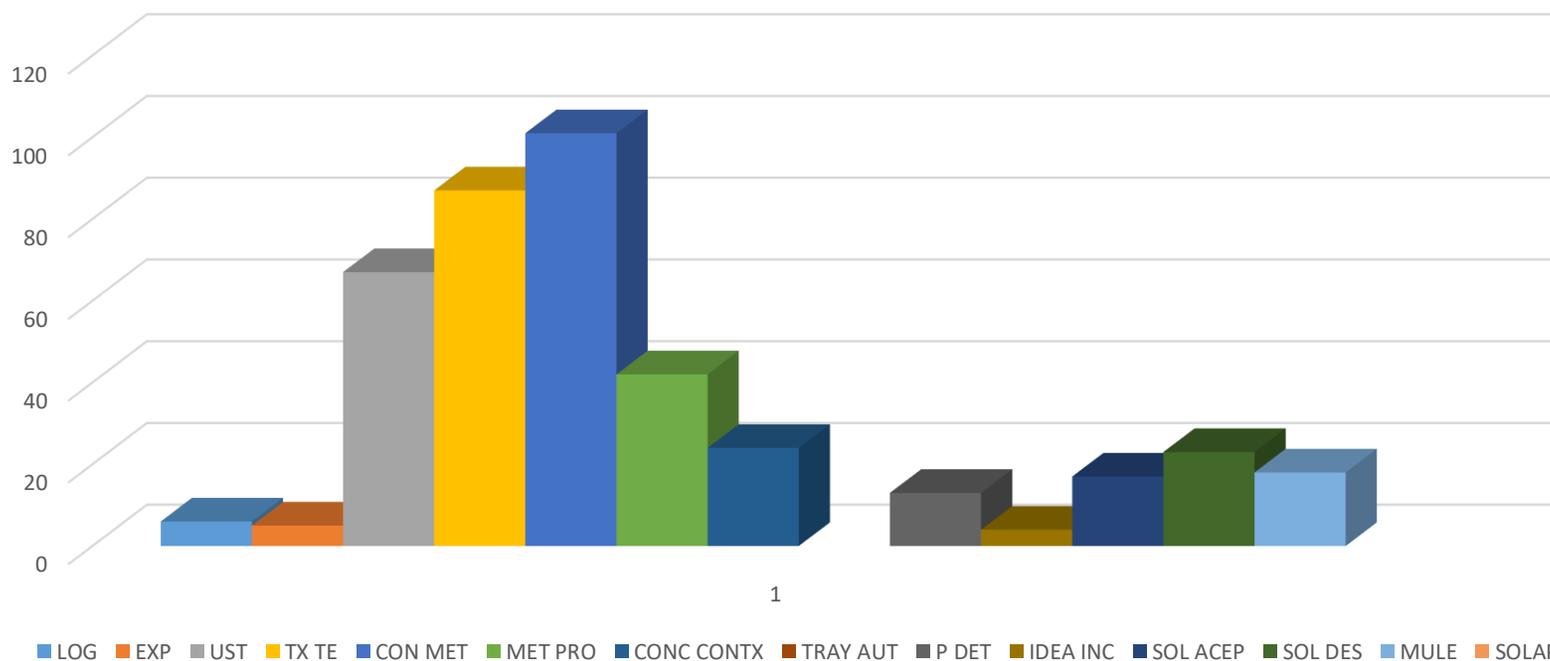
CONVERSACIÓN 9 ANÁLISIS Y RA



CONVERSACIÓN 9: Análisis de la conversación y Recursos Argumentativos empleados.

CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
10	1	1		1	3					1	1	1	1	1	
	2	2			4								1	1	
	3	2		1	4	1							1		
	4		2	1	2	5	4	2		1			1	1	
	5			3	4	5	3	1				1		1	
	6		2	3	4	3	1	1				1	1	1	
	7			3	4	3	1	1					1	1	
	8			4	5	4	2	2		1		1	1	1	
	9			3	4	4	2	1				1	1	1	
	10			3	5	4	2	1		1		1	1	1	
	11			4	2	5	2	2		1		1	1		
	12			3	6	3	2			1		1	1	1	
	13			3	4	5	2					1	1	1	
	14			3	2	6	2	1				1	1		
	15			3	4	6	2	1		1	1	1	1	1	
	16			3	4	5	1	1		1	1	1	1	1	
	17			3	2	5	2	1		1			1		
	18			3	2	5	2	1		1		1	1	1	
	19			3	2	5	2	1		1		1	1		
	20		1	4	4	6	2	3		1		1	1	1	
	21			3	4	5	2	1					1		
	22			4	4	6	2	1					1	1	
	23			3	4	5	2	1				1	1	1	
	24	1		3	4	5	2	1		1	1	1	1	1	
		6	5	67	87	101	42	24		13	4	17	23	18	

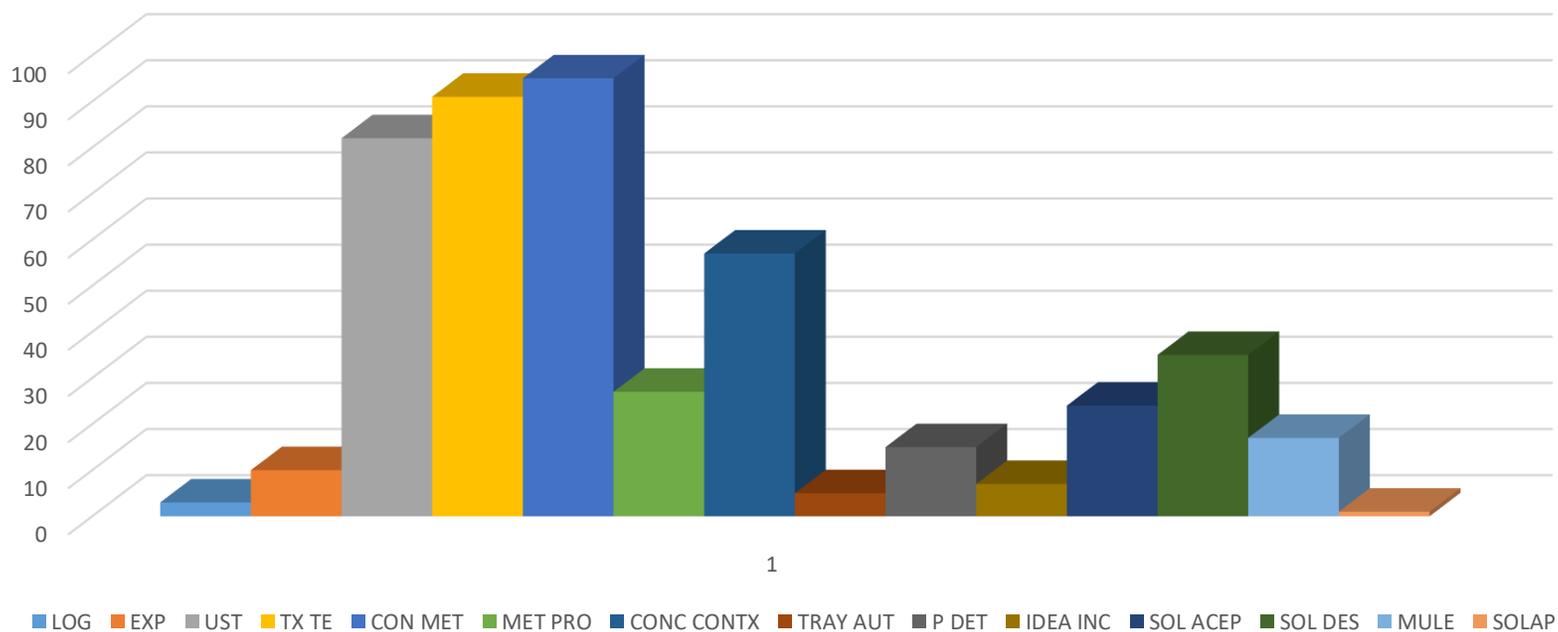
CONVERSACIÓN 10 ANÁLISIS Y RA



CONVERSACIÓN 10: Análisis de la conversación y Recursos Argumentativos empleados.

CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
11	1	1	1	2	5	1		1	1			1	1	1	
	2			3	3	4		2			1		1		
	3			4	3	3		1	1				1	1	
	4			4	3	3		2		1		1			
	5			4	3	4	1	2				1	1		
	6		2	4	4	4	1	2				1	1	1	
	7	1		4	3	5	1	2		1	1			1	
	8			3	4	4	2	2				1	1	1	1
	9			4	3	4	1	2		1	1	1		1	
	10			2	3	6	1	2				1	1	1	
	11			3	3	5	1	2				1	11		
	12			3	3	4	1	2		1		1	1		
	13			2	3	2	1	2				1	1		
	14		1	3	1	4	1	2		1					
	15		1	3	1	2	1	2				1	1	1	
	16		2	2	4	1		1				1	1		
	17		1	3	5	2	2	2		1	1	1	1		
	18			2	4	1	1	1		1	1	1	1		
	19		1	1	2	2	1	3		1	1	1	1	1	
	20		1			1		3		1		1	1	1	
	21				3			2	1		1	1	1	1	
	22			3	3	5	1	2	1	1		1	1	1	
	23			4	4	1	1	2	1	1		1	1	1	
	24			2	4	2	1	2		1		1	1	1	
	25			3	4	6	1	3		1		1	1	1	
	26			4	4	6	1	2				1	1	1	
	27			4	3	4	1	2		1			1		
	28			4	3	5	2	2		1		1	1	1	
	29	1		2	3	4	3	2				1	1		
		3	10	82	91	95	27	57	5	15	7	24	35	17	1

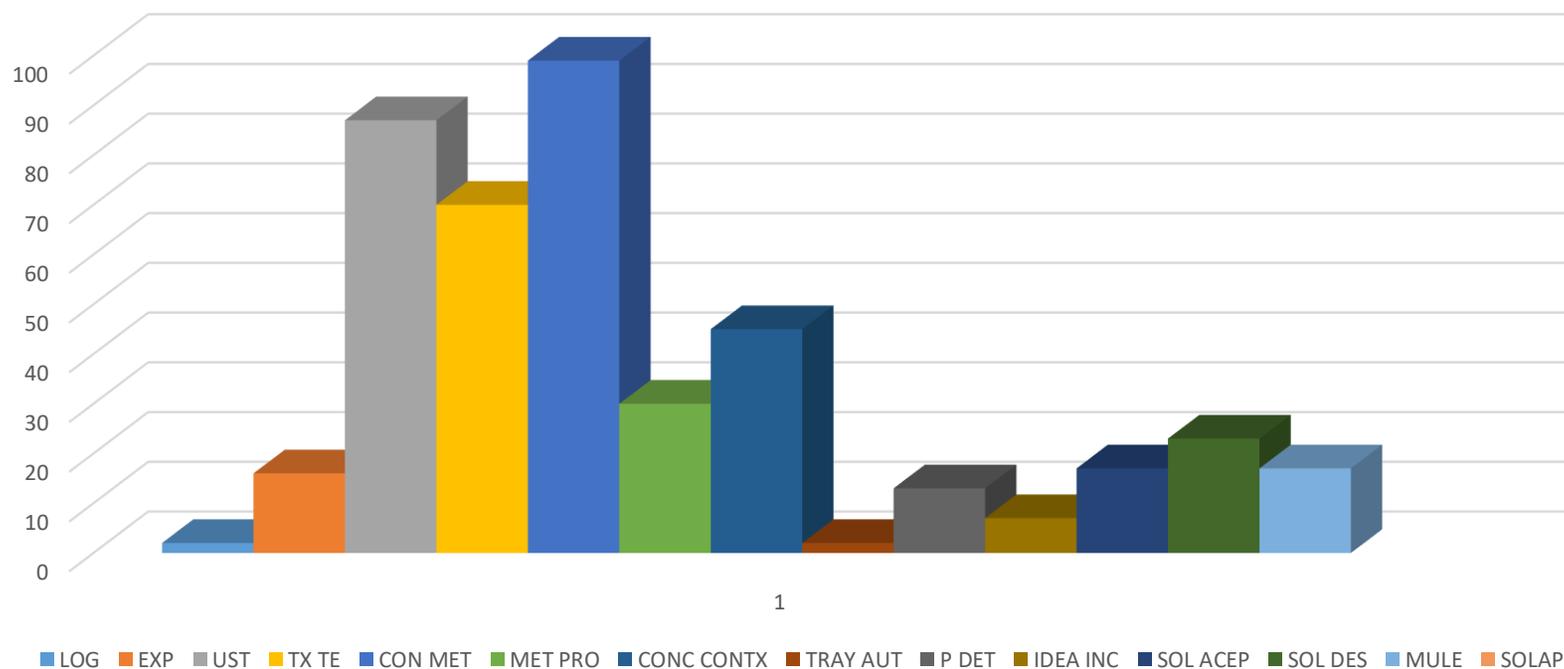
CONVERSACIÓN 11 ANÁLISIS Y RA



CONVERSACIÓN 11: Análisis de la conversación y Recursos Argumentativos empleados.

CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
12	1	1		3	2	4	3	1	1			1	1	1	
	2			3	3	4	2	2		1		1	1	1	
	3			4	3	4	2	2				1	1	1	
	4			4	3	5	1	2			1	1	1	1	
	5			4	3	4	1	2		1	1	1	1	1	
	6			4	3	4	1	2					1	1	
	7			3	3	3	1	2		1			1		
	8		1	4	2	4	1	2			1		1		
	9		1	4	3	5	2	2		1	1		1		
	10		1	4	4	4	2	2			1	1	1	1	
	11		1	3	4	4	1	2	1	1		1	1	1	
	12		1	4	4	4	1	2		1		1	1	1	
	13		1	4	2	5	1	2			1	1	1	1	
	14		1	4	4	4	2	2		1			1	1	
	15		1	3	3	3	1	2		1		1	1	1	
	16		1	4	4	5	1	2		1		1	1		
	17		1	4	1	4	1	2		1		1	1		
	18		1	4	4	4	1	2		1		1	1	1	
	19		1	4	3	5	1	2		1		1	1	1	
	20		1	3	4	4	1	2				1	1		
	21		1	4	3	5	1	2					1	1	
	22		1	4	4	5	1	2		1		1	1	1	
	23	1	1	5	1	6	1	2			1	1	1	1	
		2	16	87	70	99	30	45	2	13	7	17	23	17	

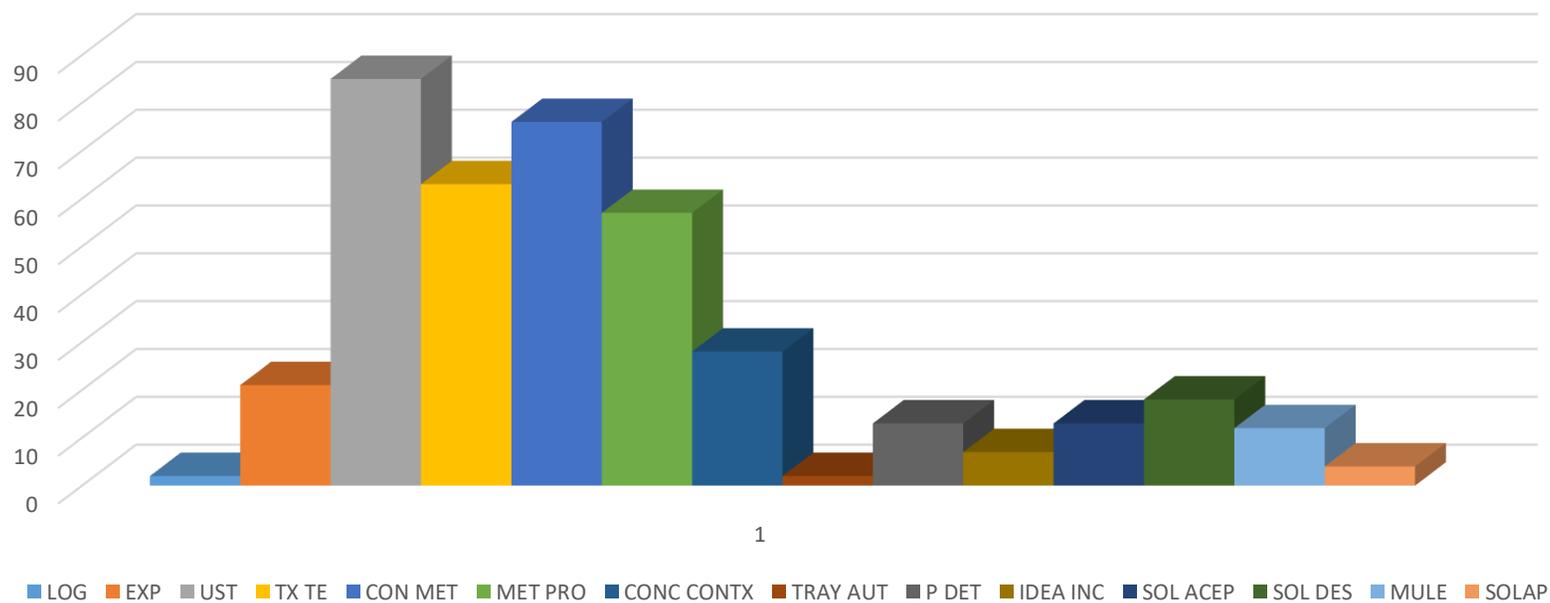
CONVERSACIÓN 12 ANÁLISIS Y RA



CONVERSACIÓN 12: Análisis de la conversación y Recursos Argumentativos empleados.

CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
13	1			4	6	4	4	1				1	1		
	2		1	4	3	4	4	1	1					1	
	3		1	4	3	3	3	1		1	1				
	4		1	4	3	4	3	2		1		1	1		
	5			1		5	2				1	1	1		
	6		1	3	2	4	3	1		1	1		1	1	1
	7		1	3	2	3	3	2		1	1		1		
	8		1	5	4	4	4	1			1	1	1	1	1
	9		1	3	2	3	3	1				1	1		
	10		1	4	1	2	2	1		1					
	11		1	5	3	5	2	1		1		1	1	1	
	12		1	5	5	3	3	1		1			1		1
	13		1	4	4	5	2	1		1		1	1		
	14		1	3	5	5	2	1		1	1	1	1	1	
	15	1	2	1	1	4	3	1		1		1		1	
	16		1	3	2	4	2	1		1			1	1	
	17		1	3	2	2	2	1	1			1	1	1	1
	18		1	4	3	2	2	2				1	1	1	
	19		1	4	3	3	2	2				1	1		
	20		1	6	3	2	2	2					1	1	
	21		1	6	3	2	2	2		1	1		1	1	
	22	1	1	6	3	3	2	2		1		1	1	1	
		2	21	85	63	76	57	28	2	13	7	13	18	12	4

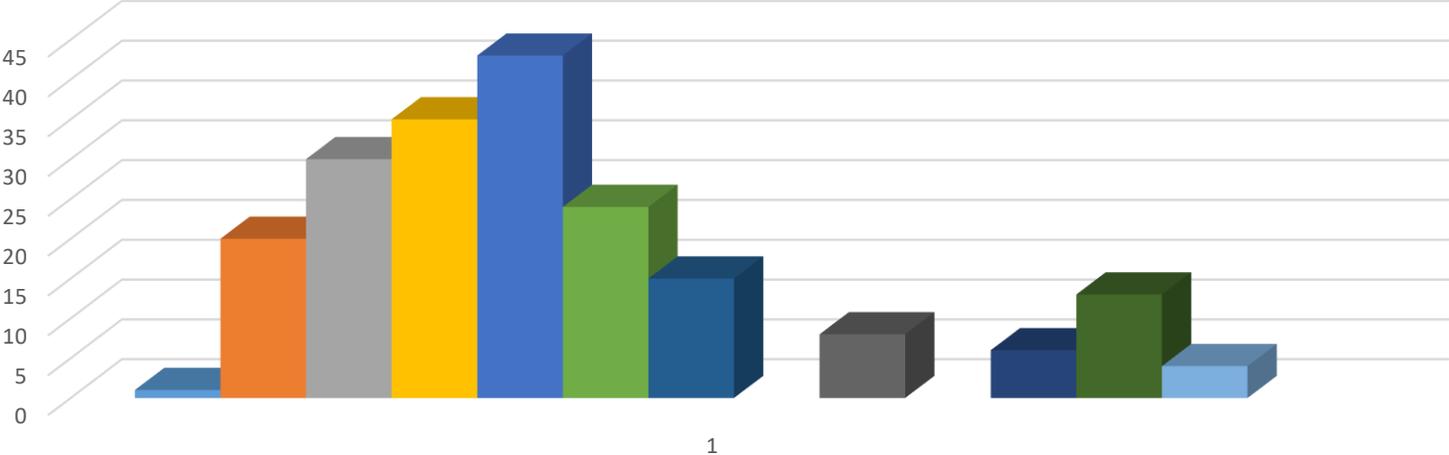
CONVERSACIÓN 13 ANÁLISIS Y RA



CONVERSACIÓN 13: Análisis de la conversación y Recursos Argumentativos empleados.

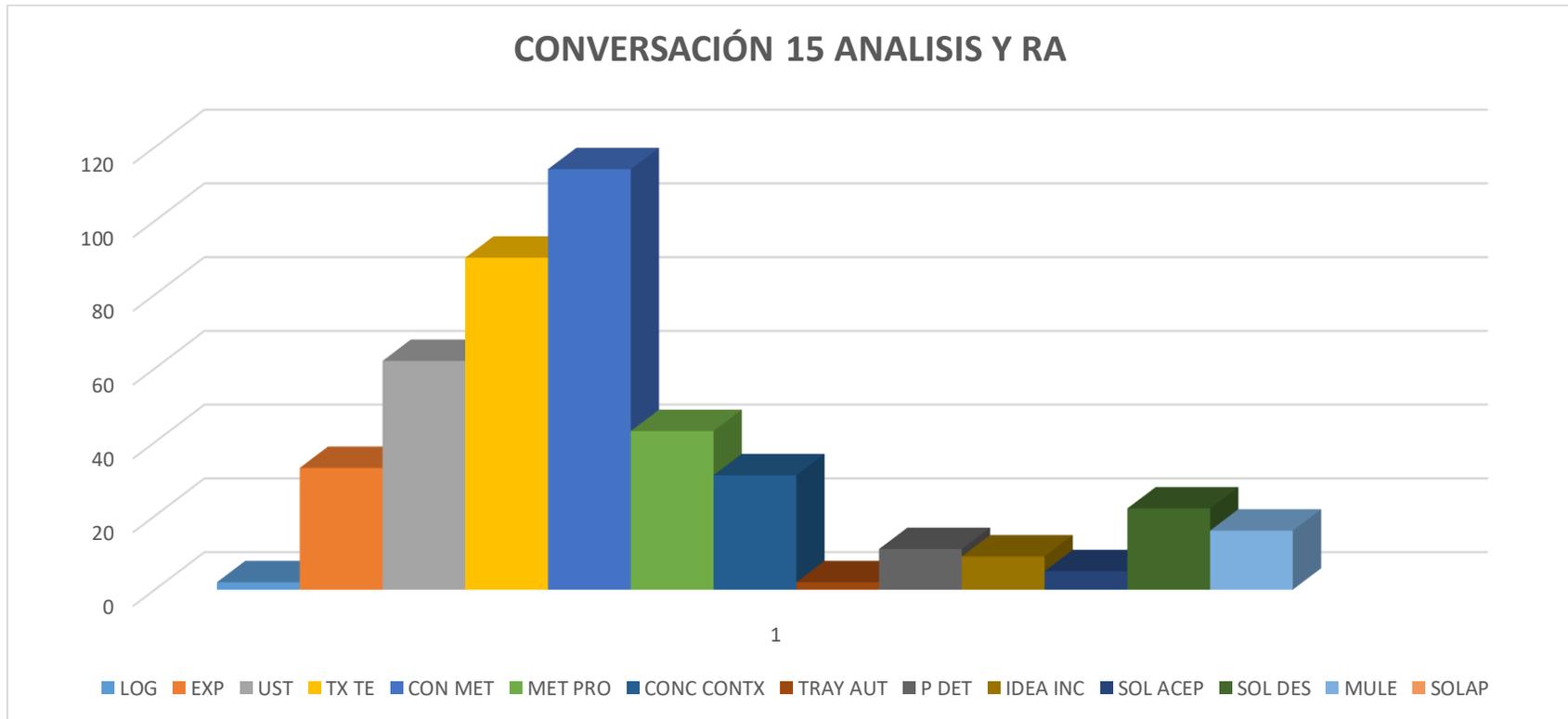
CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOLDES	MULE	SOLAP
14	1		2	1	2	1	1						1		
	2		1	1	1	2	1						1		
	3		1	3	4	6	2						1		
	4		1	2	3	3	2	1					1	1	
	5		2	2	1	4	2	1		1			1		
	6		2	2	3	3	1	1				1	1		
	7			2	2	3	1	1		1		1	1	1	
	8		1	3	4	2	1	1		1			1	1	
	9		1	3	1	2	1	2		1		1	1		
	10		1	3	3	4	1	2		1			1	1	
	11		2	3	4	4	3	2		1			1		
	12		2	2	3	3	3	1		1		1	1		
	13		2	2	3	4	3	2		1		1	1		
	14	1	2	1	1	2	2	1				1			
		1	20	30	35	43	24	15		8		6	13	4	

CONVERSACIÓN 14 ANÁLISIS Y RA



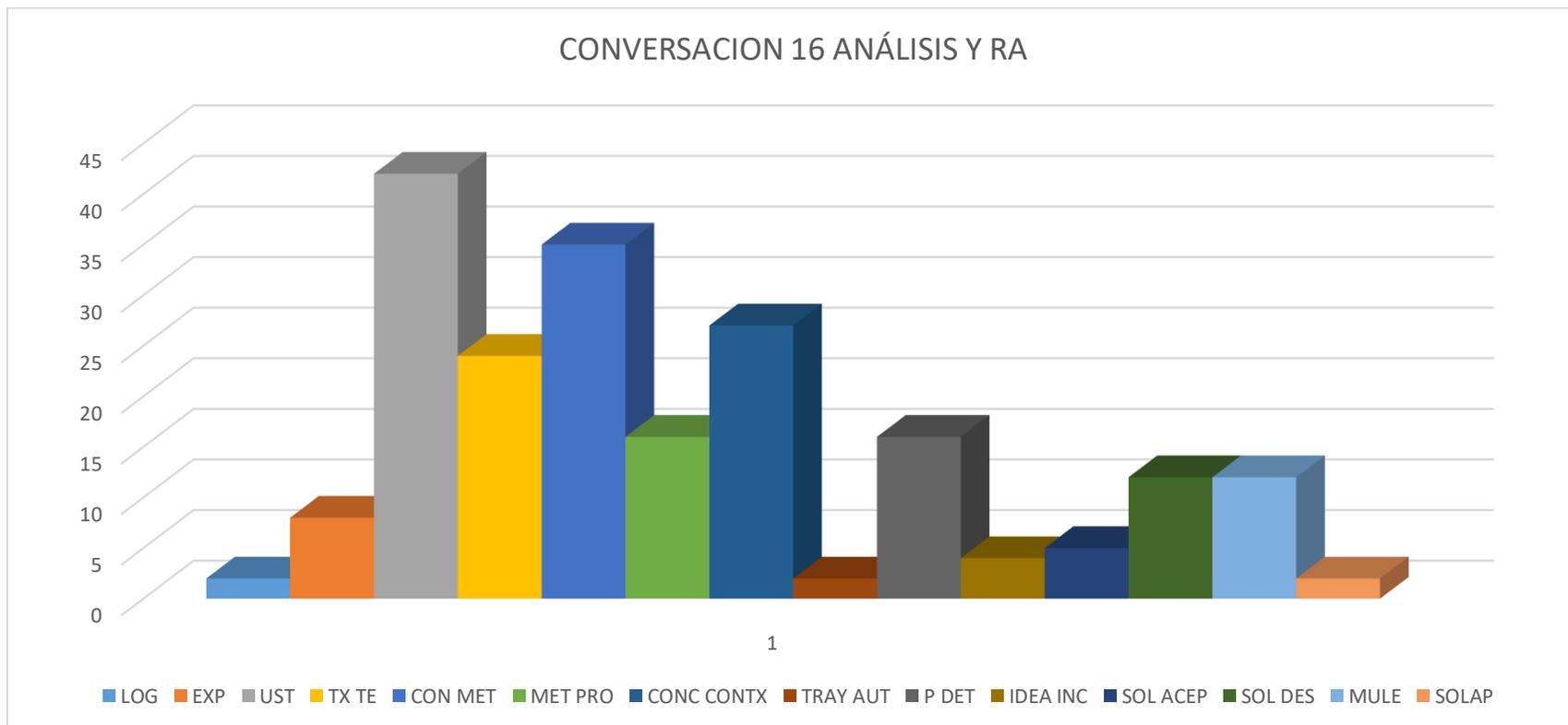
CONVERSACIÓN 14: Análisis de la conversación y Recursos Argumentativos empleados.

CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
15	1	1	1	3	3	4	2	1	1			1			
	2		3	1	1	5	1	2			1		1	1	
	3		2	1	3	6	2	2					1		
	4		3	2	4	5	1	2				1	1		
	5		1	4	4	5	2	1			1		1		
	6		2	4	5	5	2	1				1	1		
	7		1	3	4	4	2	1	1				1	1	
	8		1	3	4	4	2	1		1	1		1	1	
	9		1	3	4	4	2	2		1			1		
	10		1	3	4	4	2	1		1			1	1	
	11		1	3	5	5	1	1		1			1	1	
	12		1	2	5	7	2	2					1		
	13		2	4	6	5	2	1			1		1	1	
	14		1	3	5	6	2	2					1	1	
	15		1	2	5	5	2	1					1	1	
	16		1	3	6	5	2	1			1	1	1	1	
	17		2	2	4	6	2	1		1	1	1	1	1	
	18		2	2	4	5	2	2		1	1		1	1	
	19		1	3	6	5	2	1		1			1	1	
	20		1	3	2	5	3	1		1			1	1	
	21		1	3	1	5	1	1		1			1	1	
	22		1	3	3	5	2	1		1	1		1	1	
	23	1	2	2	2	4	2	2		1	1		1	1	
			2	33	62	90	114	43	31	2	11	9	5	22	16



CONVERSACIÓN 15: Análisis de la conversación y Recursos Argumentativos empleados.

CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
16	1	2		4	2	2			1			1	1	1	
	2			2	2	4	1	1		1	1	1	1	1	
	3			3	4	2	2	3		1	1	1	1	1	1
	4			5	1	1	2	2		1	1		1	1	
	5			3	1	3	1	2		2			1	1	
	6			4	2	2	2	2		1			1	1	
	7		1	3	1	3		2		1			1		
	8			3	3	1	2	2	1	1			1	1	
	9		2	4	2	3	1	4		3		1	1	1	
	10		1	3		3	1	2		1					1
	11		1	2	2	2	1	1		1		1	1	1	
	12		1	2	2	2	1	1		1			1	1	
	13		1	2	2	3	1	3		1			1	1	
	14		1	2		4	1	2		1	1			1	
		2	8	42	24	35	16	27	2	16	4	5	12	12	2



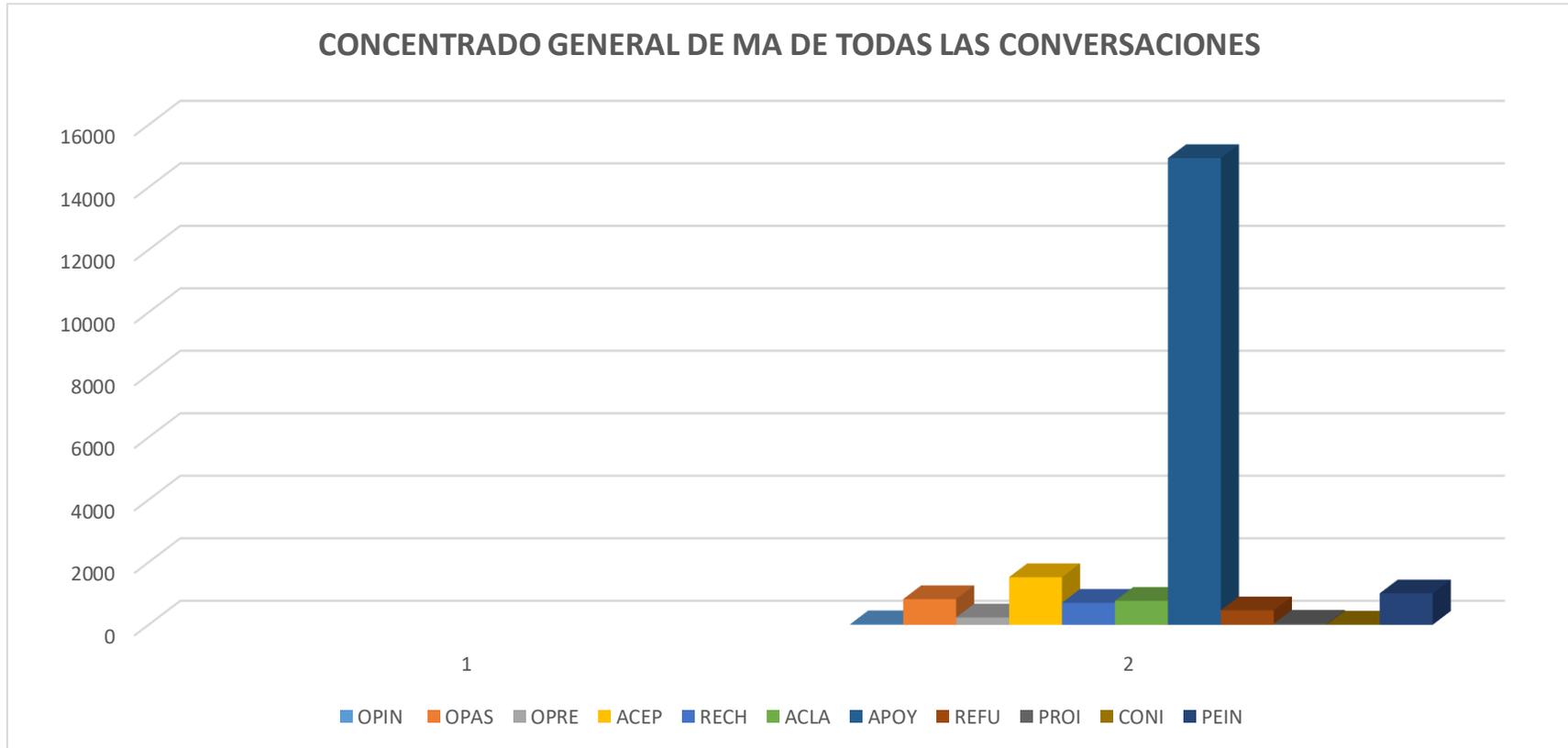
CONVERSACIÓN 16: Análisis de la conversación y Recursos Argumentativos empleados.

ANEXO 11

CONCENTRADO GENERAL MOVIMIENTOS ARGUMENTATIVOS DE TODAS LAS CONVERSACIONES

CONV	MOV A	MOV	OPIN	OPAS	OPRE	ACEP	RECH	ACLA	APOY	REFU	PROI	CONI	PEIN	TOTAL MA
1	1	1527	2	380	50	205	42	130	511	75	11	2	121	1527
2	1	1725	1	191	75	67	61	46	1074	116	5	0	91	1725
3	1	1833	1	46	20	78	70	47	1451	35	0	0	85	1833
4	1	1641	1	47	15	107	41	51	1275	43	0	0	65	1641
5	1	1108	1	13	5	45	35	20	917	30	0	0	42	1108
6	1	611	1	98	28	31	24	154	219	3	16	4	31	611
7	1	1834	1	13	3	191	58	60	1371	62	0	0	75	1834
8	1	986	1	3	0	66	44	23	772	15	1	1	60	986
9	1	870	1	5	0	73	53	18	675	14	0	0	41	870
10	1	1364	1	6	0	124	36	36	1040	13	0	0	102	1364
11	1	1656	2	5	0	158	53	48	1319	8	0	0	61	1656
12	1	1388	2	5	0	92	16	27	1191	7	0	0	48	1388
13	1	1476	1	4	15	120	54	33	1207	10	1	0	52	1476
14	1	649	1	2	0	56	16	16	504	5	0	0	49	649
15	1	1244	1	2	23	34	86	43	993	14	0	0	48	1244
16	1	573	1	1	0	76	15	14	417	14	0	0	35	573
		20485	19	821	234	1523	704	766	14936	464	34	7	1006	20485

CONCENTRADO GENERAL DE MA DE TODAS LAS CONVERSACIONES

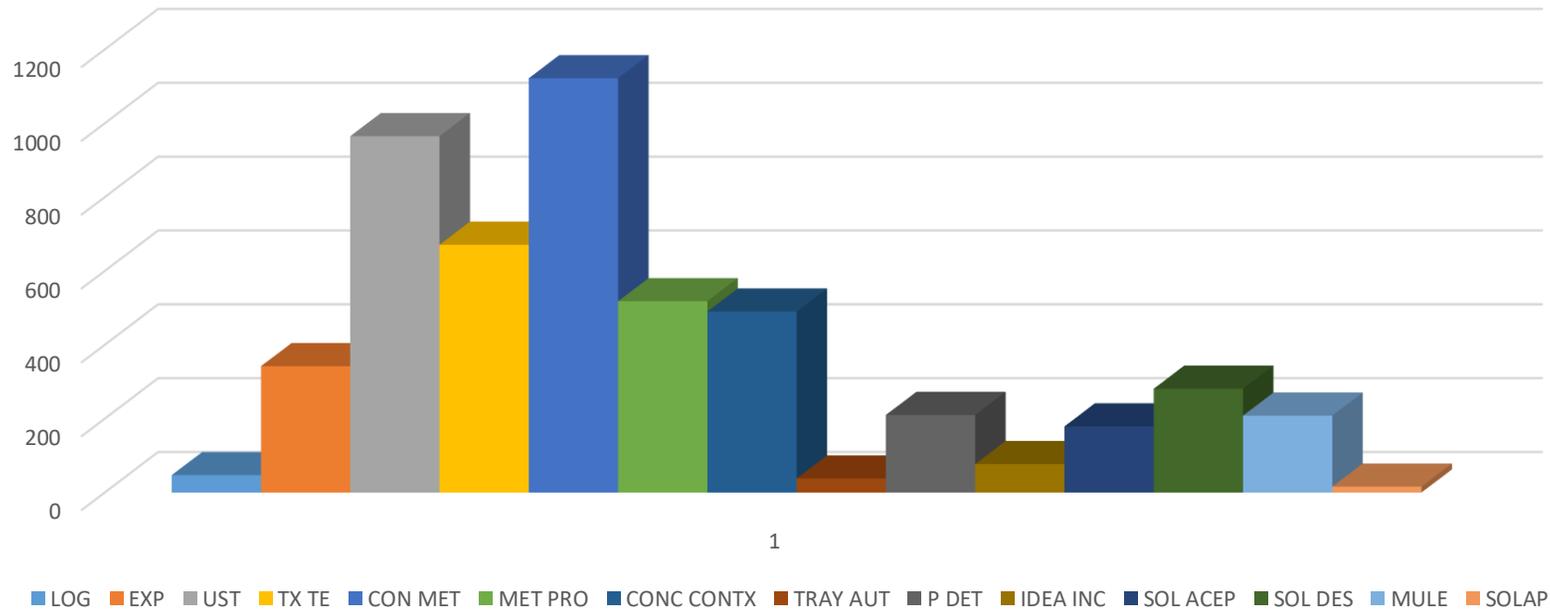


CONCENTRADO GENERAL: Tabla y gráfica Movimientos argumentativos (Gille, 2001).

CONCENTRADO GENERAL DEL ANÁLISIS Y RECURSOS ARGUMENTATIVOS DE TODAS LAS CONVERSACIONES

CONV	TIRA	LOG	EXP	UST	TX TE	CON MET	MET PRO	CONC CONTX	TRAY AUT	P DET	IDEA INC	SOL ACEP	SOL DES	MULE	SOLAP
1		7	13	61	23	24	9	11	8	17	5	7	5	5	4
2		1	22	97	15	65	37	33	4	19	2	12	15	12	
3		2	42	57	3	58	28	21	2	19	7	17	22	15	
4		1	23	46	43	46	25	30	2	10	8	14	12	9	1
5		1	26	64	19	84	35	37	5	9	3	6	19	16	
6		2	5	28	14	8	2	2		6	7	2	5	5	2
7		7	49	74	43	92	45	51	4	16	5	10	24	22	2
8		6	28	44	27	90	50	42		16	1	16	19	16	
9		2	21	39	24	92	48	36		9	1	8	14	12	
10		6	5	67	87	101	42	24		13	4	17	23	18	
11		3	10	82	91	95	27	57	5	15	7	24	35	17	1
12		2	16	87	70	99	30	45	2	13	7	17	23	17	
13		2	21	85	63	76	57	28	2	13	7	13	18	12	4
14		1	20	30	35	43	24	15		8		6	13	4	
15		2	33	62	90	114	43	31	2	11	9	5	22	16	
16		2	8	42	24	35	16	27	2	16	4	5	12	12	2
		47	342	965	671	1122	518	490	38	210	77	179	281	208	16

CONCENTRADO GENERAL DEL ANÁLISIS Y RECURSOS ARGUMENTATIVOS DE TODAS LAS CONVERSACIONES



CONCENTRADO GENERAL: Tabla y gráfica del análisis de los Recursos Argumentativos de todas las conversaciones (Calsamiglia y Tusón, 2007; Maingueneau, 2003); Puig y García, 2001; Sule, 2009; Tannen,

ANEXO 12

CARPETA DIGITAL DE MATERIAL DE REFERENTE EMPÍRICO ANALIZADO

En Página web:

<https://drive.google.com/drive/folders/1rSRBMNysctJfLmfqfhAWZnTi6cVzcrx?usp=sharing>