

Debates estudiantiles: ejercicio de oralidad académica, argumentativa y epistémica

Student Debates: Exercising Academic, Argumentative and Epistemic Oral Discourse

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.034>

Cecilia Costas

Universidad Nacional de Tucumán,
Facultad de Filosofía y Letras
Argentina
cecicostas93@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-4423-7803>

Silvina Douglas

Universidad Nacional de Tucumán,
Facultad de Filosofía y Letras
Argentina
silvinadouglas@filo.unt.edu.ar

 <http://orcid.org/0000-0001-9944-5568>

Resumen

En esta investigación analizamos el género debate estudiantil producido en las Jornadas académicas del Taller de Comprensión y Producción Textual, asignatura de primer año de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Nos interesa indagar cómo los estudiantes asumen un posicionamiento argumentativo al formular hipótesis y discutir resultados de investigación, cómo gestionan un registro adecuado al contexto académico y cómo ensayan formas de participación en una comunidad de práctica disciplinar (Wenger, 2001).

Entendemos el debate estudiantil como un género de oralidad académica caracterizado por la interacción cara a cara y por un alto grado de determinación

temática y organizativa. En este sentido, se ubica en una instancia intermedia entre la inmediatez y la distancia comunicativa (Douglas, 2017).

La hipótesis plantea que los debates no pueden desvincularse del evento científico que los contiene (Müller, 2015) ni de las prácticas de lectura, escritura y argumentación en las que se inscriben. El debate se configura en una tensión entre lo coloquial y lo académico que se manifiesta en la construcción de un ethos enunciativo.

Presentamos resultados del análisis de debates de la cohorte 2023, desarrollados en las XIX Jornadas del Taller. Metodológicamente, el corpus se aborda mediante una ficha de análisis de la atenuación coloquial (Albelda *et al.*, 2014) y tres dimensiones de análisis: pragmática, global y local (Padilla, Douglas & López, 2011). Los resultados permiten reconocer estrategias discursivas vinculadas con la construcción colaborativa del conocimiento y la construcción afiliativa estudiantil.

Palabras clave: debates – argumentación – oralidad académica – imagen – atenuantes

Abstract

In this study, we analyze the student debate genre produced during the academic sessions of the Workshop on Textual Comprehension and Production, a first-year course in the Bachelor of Arts program at the Faculty of Philosophy and Letters of the National University of Tucumán. We are interested in investigating how students adopt an argumentative stance when formulating hypotheses and discussing research findings, how they manage a register appropriate to the academic context, and how they experiment with forms of participation in a disciplinary community of practice (Wenger, 2001).

We understand the student debate as a genre of academic orality characterized by face-to-face interaction and a high degree of thematic and organizational determination. In this sense, it occupies an intermediate position between communicative immediacy and distance (Douglas, 2017).

The hypothesis posits that debates cannot be separated from the scientific event that hosts them (Müller, 2015) nor from the practices of reading, writing, and argumentation in which they are embedded. The debate is shaped by a tension between the colloquial and the academic, which manifests in the construction of an enunciative ethos.

We present results from the analysis of debates by the 2023 cohort, conducted during the 19th Workshop Conference. Methodologically, the corpus is analyzed using a colloquial attenuation analysis form (Albelda *et al.*, 2014) and three dimensions of analysis: pragmatic, global, and local (Padilla, Douglas & López, 2011). The results

highlight discursive strategies linked to the collaborative construction of knowledge and the development of student bonds.

Keywords: debates – argumentation - academic oral discourse - face - attenuation

Introducción

En esta investigación indagamos el género debate estudiantil, producido en el marco de las Jornadas académicas del Taller de Comprensión y Producción textual, asignatura de primer año de la carrera de Letras, de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Nacional de Tucumán (FFyL-UNT), en las que los estudiantes exponen resultados de investigación. Nos interesa analizar cómo los estudiantes asumen un posicionamiento argumentativo cuando plantean sus hipótesis y discuten sus datos; cómo gestionan el registro académico adecuado al contexto enunciativo y ensayan la participación en una comunidad de práctica disciplinar (Wenger, 2001). Esta dimensión argumentativa convoca un juego de imágenes por parte de los enunciadores (Goffman, 1959; Brown & Levinson, 1987; Bravo, 1993, 2003; Fant & Granato, 2004 en Douglas, 2007; Amossy, 2010), quienes dejan su impronta cuando seleccionan, por ejemplo, estrategias discursivas de atenuación que favorecen la negociación de las representaciones y significados propuestos, desde la metacognición en torno a su parcialidad, provisionalidad y perfectibilidad.

El debate estudiantil se entiende como un género textual que, caracterizado desde la perspectiva de una conversación coloquial, se identifica con su inmediatez comunicativa, porque se trata de una comunicación cara a cara, aunque presenta un alto grado de determinación en cuanto al tema y la toma de turnos, hecho que lo distancia de la conversación coloquial. El escenario de los debates implica cierto nivel de formalidad, por lo que se definen en una instancia intermedia entre la inmediatez y la distancia comunicativa (Douglas, 2017).

La hipótesis de esta investigación plantea que los debates estudiantiles, entendidos como un género de la oralidad académica, no pueden desvincularse del evento científico que los contiene (Müller, 2015) y de las prácticas de lectura, escritura y argumentación. Al mismo tiempo, entendemos que el registro de los debates se define en una tensión entre el

registro coloquial y el registro académico. En ese sentido, describimos marcas locales que nos permitan identificar negociaciones del significado y la construcción de un *ethos* enunciativo. Amossy (2010) plantea este tema por la importancia que se le confiere a la cuestión de la credibilidad de los escritos que se identifican con diversos dominios de la ciencia. El “*Ethos* de la ciencia” retoma normas que guían a los investigadores en su práctica en las dimensiones pragmáticas, globales y locales de la construcción argumentativa del género ponencia y de su posterior debate. El escritor/orador intenta proyectar una imagen de sí confiable a través de la cual construye y legitima, a la vez, su identidad de científico.

Es necesario preguntarse ¿cómo se construye el *ethos* del investigador digno de confianza y de respeto? En estos enunciadores novatos, menos expertos, el dominio del género discursivo de la ponencia y su posterior debate constituye un desafío tanto en la escritura como en la oralidad respectivamente. En consecuencia, desde un punto de vista metodológico asumimos una perspectiva pragmatolingüística que da cuenta de las dimensiones pragmáticas, globales y locales de los debates como género de aprendizaje de la oralidad académica.

Metodología

La metodología empleada desde una perspectiva pragmatolingüística asume un abordaje descriptivo que considera una hermenéutica cualitativa y cuantitativa de las marcas lingüísticas propias de los debates. A continuación, se presenta la descripción del corpus y el procesamiento de los datos.

En esta oportunidad, el corpus está compuesto por tres debates desarrollados en el marco de las XIX Jornadas del Taller de Comprensión y Producción textual (Letras), FFyL-UNT. Cada debate incluye mesas temáticas con los ejes abordados en los trabajos de investigación de los estudiantes.

Los datos analizados corresponden a los tres debates suscitados en el desarrollo de las Jornadas, en las que participaron 35 estudiantes de la materia. No obstante, en el análisis cualitativo se tuvieron en cuenta solo algunos ejemplos significativos.

En la **tabla 1** se sistematizan temáticamente los debates a partir de su relación con las secciones correspondientes de las ponencias expuestas:

Tabla 1

DEBATES XIX Jornadas de Taller de comprensión y producción textual: <i>En la era del discurso multimodal, ¿cuál es mi mood textual hoy?</i>
DEBATE I <i>Mesa temática 1: La poesía en Oriente, Occidente y el aula</i> Aproximaciones al <i>haiku</i>: observación y comparaciones en la educación secundaria en Tucumán <i>Mesa temática 2: Actualidad y antigüedad en las redes sociales</i> Periodismo digital a través de carruseles de Instagram La divulgación en tiempos digitales: los <i>reels</i> de Instagram y el mundo mitológico
DEBATE II <i>Mesa temática 3: Nuevas formas de reseñar literatura</i> Las reseñas de libros en la plataforma de Tik Tok La reseña literaria en “Goodreads”
DEBATE III <i>Mesa temática 4: Los géneros discursivos en el aula</i> Cartas de amor: el trabajo de la escritura epistolar en la educación secundaria Los “fanfiction”: un nuevo género literario. Análisis sobre la influencia dentro de la comunidad juvenil y su inclusión en las aulas Las leyendas y su impacto en alumnos del ciclo básico del secundario La alfabetización de jóvenes y adultos como práctica democratizadora: análisis de dos propuestas didácticas

En este artículo, por un lado, problematizamos el género debate estudiantil en consonancia con otras investigaciones que indagan géneros de oralidad académica estudiantil y sus potencialidades epistémicas, tales como: encuentros orales con fines de estudio (Sologuren Insúa, 2018), debates socio-científicos en cafés científicos estudiantiles (Polo *et al.*, 2017), entre otros.

Por otro lado, a modo de ejemplo, analizamos tres dimensiones: pragmática, global y local (Padilla, Douglas & Lopez, 2011) en debates de la cohorte 2023, desarrollados en las XIX Jornadas del Taller de comprensión y producción textual (Letras). La dimensión pragmática alude a la descripción contextual o situacional del género objeto de investigación, es decir, los debates

estudiantiles. La dimensión global refiere a descripciones temáticas y la descripción local identifica las estrategias lingüísticas de atenuación como índices de negociación de imagen.

Metodológicamente el corpus se describe a partir de una ficha de análisis de la atenuación coloquial¹ (Albelda *et. al.*, 2014). La instancia de debate se valora porque promueve procesos metacognitivos de revisión, confirmación o transformación del conocimiento (Padilla, 2020); y se destaca por la construcción de vínculos cooperativos y afiliativos entre estudiantes, quienes gestionan discursivamente un lugar de pertenencia en la comunidad académica.

Dimensión pragmática

En la asignatura Taller de Comprensión y Producción textual (Letras) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, se proyecta en el segundo cuatrimestre un trayecto educativo que propone la elaboración gradual de una ponencia, con su posterior exposición en unas Jornadas intracátedra abiertas a la comunidad universitaria. La cohorte 2023 participó de las XIX Jornadas que se titularon *En la era del discurso multimodal, ¿cuál es mi mood textual de hoy?*, porque el planteo del problema de investigación consiste en indagar una clase textual, desde su caracterización de multinivel, y desde la consideración del polo de la producción y el polo de la recepción, es decir, de productores y usuarios.

La exposición de las ponencias suscita la posterior discusión o debate estudiantil. Los estudiantes construyen preguntas y respuestas en torno a una temática especializada, disciplinar y académicamente construida.

Además de caracterizar los debates nos interesa reparar en la construcción de imagen o del *ethos* discursivo que logran los estudiantes (Goffman, 1959, Bravo, 1999, Spencer-Oatey, 2000, Fant & Granato, 2004 en Douglas, 2007; Maingueneau, 2012; Amossy, 2010). Según los planteos de Albelda Marco *et*

¹ Ver síntesis de la ficha en el Anexo.

al. (2014), las imágenes sociales siempre se exponen en una interacción y son la causa y el motor de distintas estrategias discursivas.

Dimensión global

Para caracterizar los debates que nos ocupan no podemos prescindir del evento científico que los contiene: las Jornadas estudiantiles mencionadas en las que los estudiantes exponen sus investigaciones. Esa puesta en escena desafía al estudiante en el manejo del género discursivo ponencia, como resultado de un proceso de investigación. Después de las presentaciones académicas orales (ponencias) se desencadenan los debates, que podemos definir como un género epigenético, dependiente de las exposiciones que los preceden y abiertos a la discusión. Al mismo tiempo, el ejercicio de la oralidad académica en los debates convoca el sentimiento colectivo de construir conocimiento, por lo que, a la función socializadora y significativa de la dinámica interaccional oral, se le suma una interesante función epistémica. Asimismo, las tensiones entre el registro oral coloquial y académico permiten reconocer ciertos aspectos que aproximan y otros que distancian ambos registros. Tanto la ponencia como el debate son géneros que favorecen un posicionamiento argumentativo, ya que se parte de un problema que se circunscribe a partir del planteo de hipótesis, de un enfoque teórico metodológico, del análisis de un corpus, del reconocimiento de los usuarios de la clase textual (objeto de investigación) y de la discusión de los resultados. En el caso de los debates, se consideran las preguntas que surgen, porque sus respuestas dan cuenta del proceso de investigación recorrido y del conocimiento construido.

Dimensión local

En este nivel, analizamos las estrategias lingüísticas de atenuación como marcas que nos permitan acceder a la interpretación de los debates estudiantiles, en tanto ejercicio de oralidad académica, argumentativa y epistémica.

La *atenuación* es una categoría pragmática que actúa como una estrategia reductora de la fuerza ilocutiva de los actos comunicativos, motivada por

necesidades de imagen en los participantes (Caffi, 1999, 2007; Briz, 2003, 2005, 2007; Briz & Albelda 2013; Douglas, Soler & Vuoto, 2018). Al mismo tiempo, esta estrategia permite mitigar a nivel semántico el significado de palabras o enunciados e incluso reparar, prevenir o negociar en la interacción de la participación dialógica. La descripción y el análisis de los procedimientos lingüísticos atenuantes posibilitan reflexionar sobre las actividades de imagen de los enunciadores estudiantiles, quienes gestionan discursivamente un lugar de pertenencia en una comunidad disciplinar, a partir de la construcción de vínculos cooperativos y afiliativos con los pares. En tal sentido, es en el juego interactivo de imágenes donde se puede indagar la dimensión dialéctica y epistémica de la argumentación, puesto que, al socializar lo investigado con otros miembros de la comunidad discursiva disciplinar, tanto expertos como aprendices, la participación multivoceada (Carlino, 2020) promueve procesos metacognitivos de revisión, confirmación o transformación del conocimiento (Padilla, 2020). Además, el investigador principiante evoluciona desde posturas expositivas hacia posturas argumentativas y dialécticas cuando habilita el interjuego de la dimensión teórica contrastada con datos de la realidad, en el reconocimiento de las convenciones del registro académico y de la postura dialéctica. Esto le permite identificar el propio trabajo inserto en el diálogo que la comunidad discursiva especializada plantea.

Asimismo, se caracteriza el registro que los estudiantes logran construir: un registro en tensión entre lo coloquial y lo académico, con el que ensayan la construcción de un *ethos* enunciativo desde su participación en las Ciencias del lenguaje, a partir de la apropiación de saberes disciplinares contruidos en un proceso de investigación.

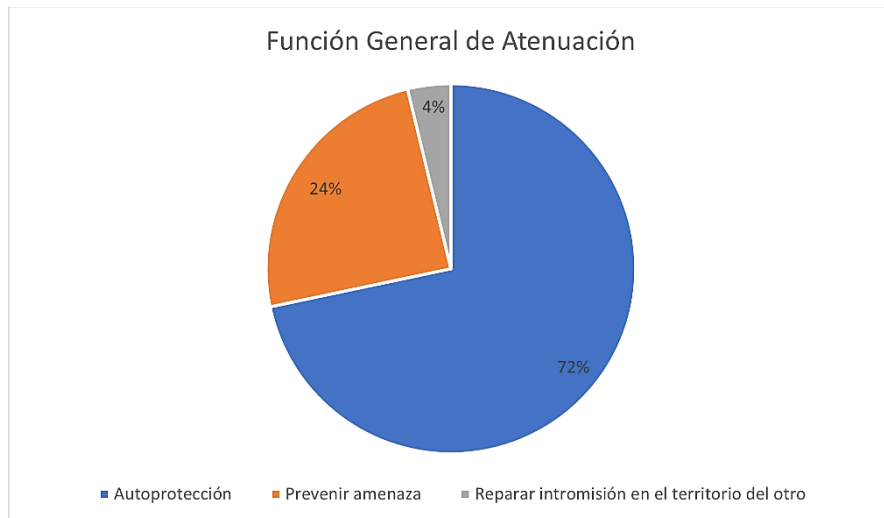
Resultados

En este apartado ponemos a consideración, desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa, las estrategias seleccionadas por los estudiantes en los debates para argumentar, negociar significados y construir su imagen de enunciadores de un género académico.

Relevamiento de datos cuantitativos

La **gráfica 1** sistematiza la función general de la atenuación de los procedimientos estratégicos analizados en las intervenciones estudiantiles:

Gráfica 1

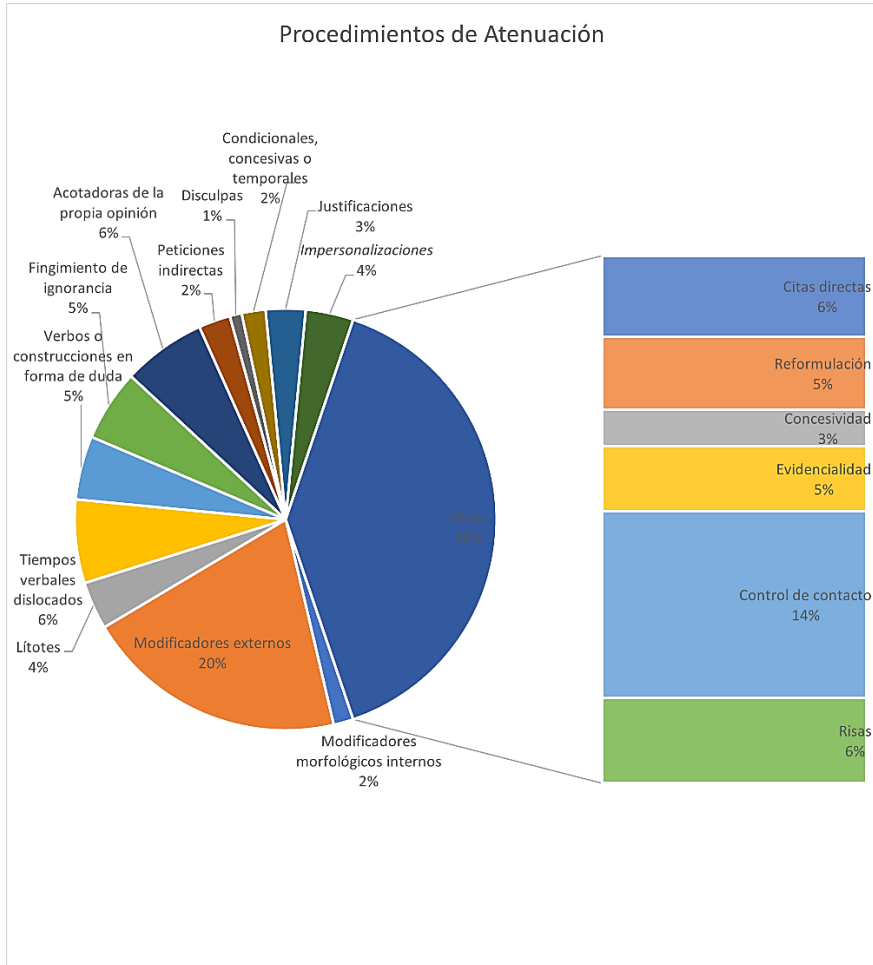


Los resultados manifiestan que las estrategias de autoprotección (72%) para ganar o no perder imagen, para evitar responsabilidades que puedan dañar o suponer una exposición de la propia imagen, son las estrategias seleccionadas prioritariamente. El hecho de que se trata de un debate con moderación garantiza el bajo porcentaje de reparación (4%) en relación con los turnos de habla, que se respetan prácticamente en todos los debates.

Con respecto a las estrategias de prevención de amenaza a la imagen del otro (24%), se trata del tacto que manifiesta el grupo clase cuando asume la pregunta, para que ese acto directivo no signifique poner en evidencia o amenazar la imagen del grupo expositor. La instancia de debate resulta, de este modo, un movimiento afiliativo y cooperativo que los posiciona en una postura comunicativa convergente (Maliandi, 1997), en términos de un genuino interés por construir conocimiento y compartir resultados de investigación.

En la **gráfica 2** se desagregan las diferentes estrategias de atenuación seleccionadas por los estudiantes. Aunque se analizan aquellas que han adquirido porcentajes más relevantes. Además de considerar la presencia cuantitativa, se proponen ejemplos de los debates que permiten observar el funcionamiento pragmático de cada estrategia.

Gráfica 2



En la **gráfica 2** se reconoce que los modificadores externos con 20% de uso en los procedimientos de atenuación analizados, en su mayoría, responden a partículas discursivas que tienen valor de difusores del significado. Expresiones como “digamos”, “por así decirlo”, “como que” son recurrentes en los debates protagonizados por estudiantes. Todos estos movimientos son debilitadores del significado o minimizan la intención comunicativa en las intervenciones.

En el **ejemplo 1**, la estudiante utiliza los modificadores morfológicos externos: “un poco”, “como un”, “por así decirlo”, “como que”, “digamos”. Estos difusores, por un lado, atenúan y minimizan la intención comunicativa (solicitar información a uno de los grupos); y, por otro lado, debilitan la construcción de la propia opinión cuando la enunciativa esgrime su comentario sobre el anonimato en las redes sociales y la potencialidad de este fenómeno de cancelación o boicot: “...Ee *como que* se ataca *como* con la finalidad de hundir la reputación. No sé si lo han llegado a ver en los trabajos que han hecho ustedes o si lo han tenido en cuenta siquiera. Pero me parece *como* un apartado que está BUENO (...) tenerlo en cuenta para diferentes análisis”. En este ejemplo, llama la atención la convergencia de estrategias de atenuación para no exponer la imagen de los compañeros. En este sentido, destacamos la construcción de la lítote: “no he visto que se haya tocado tanto el hecho de qué le daría validez o no a la reseña”, que traducida estaría reclamando que se ha tocado poco el tema de cuándo las reseñas de literatura son válidas.

- (1) E.1²: ee bueno esto va, ee son dos cosas, la primera va *un poco* para los dos grupos que es que ee si bien están estas reseñas y están, pueden ser tanto a favor o en contra de la lectura de los libros ee no, no he visto que se haya tocado tanto el hecho de qué le daría validez o no a la reseña; si hay algún tipo de parámetro que tengan, ya sea las propias comunidades o las páginas en sí inclusive que le den cierta validez al al prosumidor como lo lo nombraban los chicos. La segunda parte que es más *como un* comentario así como reuniendo *un poco* lo que ha

² Las iniciales E.1, E.2... remiten al estudiante.

hablado esto de de *digamos* de este anonimato que permiten las redes sociales o no tanto en el caso de tik tok que a pesar de eso siempre se puede poner un alias ee sin revelar tu nombre verdadero. Este anonimato y que da lugar a la libertad de expresión, da lugar a este fenómeno, tiene un nombre en específico no lo recuerdo ahora mismo, pero es básicamente gente que se reúne únicamente para boicotear libros o películas o lo que sea ee de manera totalmente ee organizada *por así decirlo*. Ee *como* que se ataca *como* con la finalidad de hundir la reputación. No sé si lo han llegado a ver en los trabajos que han hecho ustedes o si lo han tenido en cuenta siquiera. Pero me parece *como* un apartado que está BUENO, no tomarlo en cuenta para sus trabajos, porque sus trabajos van por otro lado, pero sí ee tenerlo en cuenta para diferentes análisis. (Debate II: Nuevas formas de reseñar literatura).

Las partículas fático-apelativas, con un 14 %, enfatizan en el control de contacto de los enunciadorees con los demás participantes del debate, las cuales buscan y solicitan el consentimiento del interlocutor. Las partículas “¿no es cierto?”, “¿sí?”, “¿no?” apelan a la alianza y a la minimización del desacuerdo, especialmente, cuando los enunciadorees manifiestan un punto de vista y se exponen argumentativamente.

Los **ejemplos (2) y (3)** evidencian partículas fálicas (“¿no?”, preguntas de control de contacto que interpelan al interlocutor), que apelan a la minimización del desacuerdo y hacen evidente la función dialógica de los debates, lo que traduce esa tensión entre un registro coloquial y un registro académico:

- (2) E.2.: Yo también quería agregar me ha parecido volviendo a lo que decía ¿no? esto de que las noticias son como bien concretas, por ahí objetivas, ¿no? o sea, es decir, hay paro de colectivo y bueno, no hay mucho que discutir sobre eso más allá de que alguien pueda comentar “uy estos viven de paro, el aumentar el boleto y el servicio es pésimo”. Bueno, la noticia es esta y no hay como mucho más. Me ha parecido a mí muy interesante, yo incluso lo había propuesto al tema para la comisión de la profe Esther y bueno, ninguno de los grupos lo quiso trabajar. Así que me he alegrado cuando, cuando sabía que ustedes investigaban

sobre esto porque a mí me parecía algo MUY novedoso que yo había empezado a ver ee en la Gaceta había visto y también en la cuenta de ee la Bolívar del centro de estudiantes de la facultad. Bueno, y vuelvo a esto ¿no? que la, que las noticias son como cortas así, concreta la información es justamente porque a mí me parece, bueno, dentro de las características digamos de de que tiene la información para ser noticia, o sea, como que tiene que cumplir con ciertas características me parece que la que más destacan en estos carruseles es el hecho de que esa información que se está brindando afecta a todos casi. (Debate I: El periodismo en carruseles de Instagram).

- (3) E.3: No, yo creo que el problema es el modo de abordar todas estas, todas estas cosas en el aula ¿no? porque si vos le das herramientas correctas a los jóvenes ellos van a estar interesados en los temas. Entonces si vos, yo creo, que aparte de eso el acompañamiento de los profesores también es algo vital a la hora de de acostumbrarlo o de enseñarles a los chicos ya sean leyendas o ya sea libros como más pesados, es decir, el modo de abordaje creo que (es) lo lo fundamental, digamos. (Debate III: los géneros discursivos en el aula).

Las construcciones acotadoras de la opinión a la propia persona también se manifiestan en los debates con una recurrencia del 6%. Las expresiones “a mí me parece”, “yo creo” y “creo yo” son utilizadas en su mayoría por los estudiantes, restringen el alcance de la opinión sobre el tema en discusión y escudan su imagen de investigadores en estas expresiones, dado que el objeto discutido puede suponer tesis opuestas a la tesis del eventual enunciador.

En los **ejemplos (4) y (5)**, observamos las partículas “a mí me parece” y “yo creo” que son utilizadas para particularizar la propia opinión ante temas que podrían generar controversias. Por ejemplo, el carácter histórico de los géneros discursivos **(4)** y los *haikus* entendidos como clase textual elegida para estudiar y problematizar su caracterización y circulación **(5)**.

- (4) E.4: igual *a mí me parece* el ahí, o sea, específicamente con el tema de las leyendas ee que bueno, están yaa como en un periodo de decadencia ¿no? O sea, *me parece* que hay textos que en determinadas épocas nos quieren decir algo y por eso la sociedad los conserva y los transmite de generación en generación y de boca en boca como se dice de las leyendas, ¿no? (Debate III: Los géneros discursivos en el aula).
- (5) E.5: Hemos tenido un par de temas pero porque como que no queríamos trabajar una clase que se encuentra en un mundo virtual *yo creo* que un poco es porque podemos intuir o nuestra hipótesis podría como haber coincidido con los resultados porque estamos como muy englobadas en lo mismo y como que no veía mucha motivación en encontrar algo como queríamos investigar algo nuevo, algo que no conocíamos o que quite un poco más alejado digamos. Entonces *yo creo* que por ahí el haiku sí ha sido una motivación muy grande porque es otra cosa totalmente distinta en donde nosotros tenemos una poesía de 3 versos, y ya está ahí, pero la verdad que terminó siendo mucho más grande y bueno la Guille quiere contar todas las opciones. (Debate I: Aproximaciones al *Haikus*).

El registro de los debates manifiesta una tensión entre lo formal y lo coloquial. Los estudiantes, en tanto investigadores principiantes, participan de este interjuego que les permite posicionarse académicamente. La ficha de análisis de la atenuación³ contempla dos tipos de movimientos de *impersonalización* entendidos como movimientos que escudan la propia opinión y, por consiguiente, evitan perder imagen. El primer movimiento para impersonalizar (4%) consiste en apelar al juicio de la mayoría mediante el uso de pronombres (uno, nosotros inclusivo, entre otros). Otra forma de impersonalización es a través del estilo directo (citas directas, 6 %), en las que se expresa la opinión y el propio pensamiento citando voces ajenas. Es interesante observar este movimiento a nivel argumentativo, dado que es una forma en la que los

³ Ver Anexo.

enunciadores construyen una imagen académica al recurrir a voces autorizadas científicamente.

En el **ejemplo (6)**, se observa el uso del pronombre *uno*, se apela al juicio de la mayoría para evitar exponer la propia imagen en el compromiso que implica un proceso de investigación: “*uno* empieza a ver cómo se plasman los conceptos”. En el **ejemplo (7)**, la estudiante reflexiona sobre los cambios y transformaciones de los géneros discursivos. Los contenidos teóricos de la materia Taller de Comprensión y Producción textual, le permiten vincular su punto de vista a los postulados de Bajtin (aunque no lo menciona directamente), pero sí recurre a la voz autorizada (“profe Constanza”) para legitimar su punto de vista sobre la vida de los géneros discursivos. En el **ejemplo (8)**, la estudiante apela a argumentos de autoridad que validan su propia voz: “*profesor*”, “*Paulo Freire*” y “*Rosa Torres*”. Se observa una argumentación justificativa que valida y posiciona la propia enunciación, al apelar a referentes teóricos autorizados en el tema que investigan (la alfabetización de adultos).

- (6) E.6.: bueno en mi caso personal, no sé si mis compañeras comparten mi opinión, me emocionó mucho más la parte de hacer la entrevista, la encuesta o incluso el análisis del corpus porque ahí era cuando yo veía todo eso bibliográfico, digamos, que pasamos un montón de tiempo buscando, interpretando, todo, empezaba a cobrar vida, y me parece que es igual a cuando por ejemplo nosotros leemos los libros eem que nos dan por ejemplo en introducción a los estudios literarios y ahí *uno* empieza a ver cómo se plasman los conceptos y me parece que esa fue la parte más interesante del trabajo. (Debate I: Actualidad y antigüedad en las redes sociales).
- (7) E.7.: igual a mí me parece el ahí o sea, específicamente con el tema de las leyendas ee que bueno están ya como en un periodo de decadencia ¿no? O sea, me parece que hay textos que en determinadas épocas nos quieren decir algo y por eso la sociedad los conserva y los transmite de generación en generación y de boca en boca como se dice de las leyendas, ¿no? Ee me parece que *cada género ee tiene su época de auge y vida y muere* digamos, o sea, debe ser que en un momento

actuales en los tiempos en que vivimos capaz que no tenga nada para decirnos ya en las leyendas, o sea, porque *conforme la sociedad va cambiando me parece que los géneros también se van adecuando a eso*. Era lo que decía la *profe Constanza*, ¿no? o sea cómo han desaparecido los carteles los grafitis, digamos, de acción poética, bueno ya está, o sea, no deben tener nada para decirnos en la actualidad por eso, bueno, me parece también esto es la leyenda que que va ahí ¿no? (Debate III: Los géneros discursivos en el aula).

- (8) E.8.: La educación de adultos es como que está olvidada pero pertenece al sistema, un poco traerlo al presente porque quizás son los que menos, los que tiene más derechos vulnerados desde los recursos económicos que se mandan; de los docentes que que no tienen títulos, que son maestros de primaria, que ejercen en adultos y ahora también hay profesores de educación especial y la educación de adulto pero también son profesores de grado entonces esto lo acabamos de descubrir nosotros, ¿no? con nuestra investigación. Pero además resultó valioso también ponernos en contacto con esos grandes autores como *Rosa Torres* que tiene experiencia desde ya hace muchos años, desde una cartilla de alfabetización de 2004, ya ella estaba allí. Y después *Paulo Freire* es un grande también y pues y y (()). bueno eso ha sido el motivo en mi caso. Y quería yo aprovechar el momento de agradecer a la dirección de adultos, de jóvenes y adultos porque nos abrió las puertas para que vayamos a hacer esta investigación porque, le digo, que no lo dije allí que la tarea del alfabetizador, del maestro que alfabetiza no es tenida en cuenta porque cuando le hacen la visita a las autoridades solamente van a ver la parte, la parte administrativa y los chicos sienten eso, que están olvidados, a ellos no le dan computadora, no tiene biblioteca. Y también y la la autora *Rosa Torres dice* que eso debería reorganizarse porque sí, las escuelas tienen computadora, tienen libros, tienen internet, pero a la noche no se los prestan. Entonces entonces todo eso que el Estado debiera mediar para que ellos tengan eso. Entonces hemos descubierto, le agradecemos que nos hayan abierto la puerta y bueno también al profesor que nos ha sugerido el tema. (Debate III: Los géneros discursivos en el aula).

Además, consideramos en este análisis los usos modalizados (dislocados) de los tiempos verbales (6%). Estos suponen una desfocalización del eje temporal; por ello, expresan la acción de forma más suave. Por ejemplo, el uso de un tiempo condicional o imperfecto por presente o imperativo.

En el **ejemplo (9)**, el estudiante utiliza un tiempo verbal condicional *estaría*. Supone una desfocalización dado que funciona como un escudo, un mecanismo de autoprotección de la propia imagen de investigador. No habían considerado un aspecto en la investigación, pero el estudiante propone que sería posible para futuras investigaciones. En el **ejemplo (10)**, la estudiante atenúa la pregunta, con el uso del tiempo verbal imperfecto *quería saber*, y expresa de este modo el acto directivo de forma más suave.

- (9) E.9. Para el apartado de la veracidad de las noticias es una cosa que sí hemos como llegado a tocar, pero no hemos profundizado, aunque como bien hemos mencionado al final *estaría* interesante que se profundice más, valga la redundancia, para futuras investigaciones. (Debate I: Periodismo digital en carruseles de Instagram).
- (10) E.10.: yo tengo una pregunta, es para todos los grupos: ¿cuál es la parte del trabajo que les ha entusiasmado más? Porque he sido testigo del proceso de trabajo de uno de los grupos, de las chicas de haikus y me acuerdo que ellas se emocionaban mucho al ver los resultados que iban teniendo en la encuesta. Entonces *quería* saber si para todos los grupos había sido esta parte del proceso que los había entusiasmado más o si había otra. (Debate I: Actualidad y antigüedad en las redes sociales).

***Ethos* de la ciencia e imágenes estudiantiles (descripción cualitativa)**

Los debates convocan a los estudiantes a la construcción de su propia imagen de investigadores principiantes. Los enunciadores, a partir de movimientos afiliatorios y cooperativos, intentan incorporarse a un grupo de pertenencia específico, al académico especializado. La construcción de un *ethos* de la ciencia (Amossy, 2010) consiste en mostrar un enunciador fiable y digno de confianza que busca legitimidad entre sus pares científicos.

En el **ejemplo (11)**, los estudiantes se posicionan como parte de la comunidad académica de estudiantes de Letras. En este debate, problematizan sobre la plataforma Goodreads y las nuevas formas de reseñar literatura. Se pone en cuestionamiento la capacidad de distinguir la mirada “más académica” sobre el tipo de literatura consumida por el público juvenil (*lego*).

(11) E.11: perdón. Bueno yo tenía mucha curiosidad acerca de la experiencia de ustedes al encontrarse con esta nueva forma de reseñar y esta nueva forma de consumir que incluso es un fenómeno en el mercado de los libros de que en las librerías hay mesas que tienen recomendados de tik tok. O que tienen el top de goodreads del 2023. Eem me da curiosidad el saber ee la experiencia de ustedes de encontrarse con todo esto porque yo siendo usuaria de ambas aplicaciones ee como que por ahí intento hacer una separación entre lo que es mi yo consumidora de, por ejemplo “el príncipe cruel”, y mi yo que estudia Letras. Y como que tiene que tener una mirada mucho más académica. Me da curiosidad el saber cómo loos, esta especie de de. No sé cómo explicarlo.

E12.: o sea qué es lo que les hizo pensar a ustedes ee esto de, como decir bueno ahora la gente consume basura por así decirlo desde el punto de vista de ustedes como estudiantes de letras.

E.13: o sea *yo como estudiante de letras sí te diría*, sí le diría a los libros reseñados por algunos de los creadores, no por todos los creadores de contenido porque van más a lo que está de moda, a lo juvenil y a lo de ahora. En cambio, me llamó más la atención a los creadores de contenido que van ee géneros diversos y que se van (()) que se atrapa más a la lectura. (Debate 2: Nuevas formas de reseñar literatura. La reseña literaria en Goodreads).

Es interesante esta construcción de imagen de estudiantes: al encontrarse con nuevos reseñadores de la plataforma Goodreads, identifican la calidad literaria como estudiantes de Letras, lo que presupone que tienen contacto con literatura del canon. Los estudiantes de Letras, por su formación,

pueden construir un criterio más experto para discernir la calidad de los textos reseñados en la plataforma.

En el siguiente **ejemplo (12)**, se discute sobre las fuentes a las que recurren los creadores de contenidos en carruseles periodísticos en la plataforma Instagram. Uno de los estudiantes del grupo expositor responde a interrogantes sobre el alcance del trabajo, en cuanto a cuestiones metodológicas de las encuestas realizadas y sobre si las noticias que se comparten en los carruseles informativos se encuentran verificadas.

- (12) E.14.: Primero que nada, para la primera pregunta es sobre el alcance en el trabajo es un apartado que es muy relevante por lo menos en nuestro tema porque la gran cantidad de los encuestados son de la franja etaria de menores de treinta años. Como que la mayoría de la población que llegamos, de personas que llegó a la encuesta, pertenecen a esa franja. Y esto también nos lo confirma el propio Matías en la entrevista que en su en, su apartado de noticias, él se enfoca que lo más relevante sea para noticias ee que le sirvan a gente que se encuentra estudiando como trabajando ya sea por ejemplo con el paro de bondis, o que esté alguna calle cortada por alguna marcha o lo que sea que pueda servir para el día a día. Y no sé si alguna quiere contestar lo de.... Ee Para el apartado de la veracidad de las noticias es una cosa que sí hemos como llegado a tocar, pero no hemos profundizado, aunque como bien hemos mencionado al final *estaría interesante que se profundice más, valga la redundancia, para futuras investigaciones*. (Debate I: Periodismo digital a través de carruseles de Instagram).

Se observan ciertos movimientos concesivos que negocian el significado y la imagen estudiantil. Concede que es un tema abordado periféricamente, restringe que no lo llegaron a profundizar en el trabajo. Este movimiento argumentativo es relevante como posicionamiento de un *ethos* enunciativo de investigadores. Reconocen como investigadores iniciales el carácter perfectible, provisional y parcial del conocimiento; por lo tanto, los aspectos no indagados pueden ser retomados en futuras investigaciones.

La tensión entre la afectividad y el registro académico permite repensar cómo estos aspectos emocionales se juegan en la construcción del conocimiento disciplinar. La dinámica socio-afectiva en el razonamiento colectivo (Polo, 2022) es una dimensión interesante para abordar la construcción de los saberes disciplinares. Los estudiantes dan valor al aspecto afectivo, necesario en los procesos de investigación. En el siguiente **ejemplo (13)**, una estudiante pregunta a los grupos cuál fue la dimensión del proceso que “les había entusiasmado más”. Las respuestas estudiantiles se focalizan en distintos momentos según sus intereses:

(13) E.15: yo tengo una pregunta, es para todos los grupos: ¿cuál es la parte del trabajo que les ha entusiasmado más? Porque he sido testigo del proceso de trabajo de uno de los grupos, de las chicas de haikus y me acuerdo que ellas se emocionaban mucho al ver los resultados que iban teniendo en la encuesta. Entonces quería saber si para todos los grupos había sido esta parte del proceso que los había entusiasmado más o si había otra.

E.16: emm bueno respondiendo, nosotros consideramos que la parte que más nos emocionó de la, o sea del trabajo es cuando a partir de la respuesta de la *encuesta y de la entrevista* con Matías, que además fue ree, nos ayudó un montón ee pudimos ir *confirmando o rechazando nuestras hipótesis*, o sea, como articulándolo con el trabajo que ya habíamos hecho.

E.17: emm bueno, para nosotras lo más, digamos, emocionante fue el *análisis del corpus* porque fue el momento en el que teníamos que empezar a analizar cada reel entonces nos dividimos los reels y empezamos a verlos y era entretenido para ver qué parte, qué contenían, qué plantilla utilizaban, los tipos de voces, entonces nos parecía muy interesante.

E18: bueno, en mi caso personal, no sé si mis compañeras comparten mi opinión, me emocionó mucho más la parte de hacer la *entrevista, la encuesta o incluso el análisis del corpus* porque ahí era cuando yo veía todo eso *bibliográfico*, digamos, que pasamos un montón de tiempo buscando, interpretando, todo, empezaba a cobrar vida (...) (Debate 1: La poesía en

Oriente, Occidente y el aula; antigüedad y actualidad en las redes sociales).

En las respuestas, los estudiantes reconocen que el momento de mayor interés es el encuentro con la clase textual estudiada, el análisis del corpus y el contraste con los datos de la realidad, con las encuestas y entrevistas. En el debate se plantea una comunicación, en este caso, simétrica entre alumnos-alumnos, mediante la cual los estudiantes intentan, a partir de movimientos afiliatorios y cooperativos, formar parte de esta nueva comunidad de práctica disciplinar. El lugar de pertenencia se vincula con prácticas epistémicas, entendidas como actividades relacionadas con la producción, comunicación y evaluación de saberes que permiten la apropiación de la cultura científico- académica (Padilla, 2023). El ejercicio de la oralidad académica en su función epistémica instrumental, capacita y entrena a los estudiantes en el reconocimiento de la contribución, que suponen los aportes teóricos de la investigación bibliográfica para la interpretación de los datos del corpus o de la realidad y la articulación del saber ajeno con el saber propio (Kaiser, 2005).

En los debates podemos reconocer cómo los estudiantes asumen tres roles fundamentales que se traducen en diferentes movimientos argumentativos: roles directivos, cooperativos y cuestionadores. Estos roles comunicativos revelan la tensión entre dos enfoques principales. Por un lado, se observa la tendencia a privilegiar la propia postura, es decir, ejercitar una perspectiva de autoafirmación, que también se relaciona con el movimiento de imagen al que remite la postura comunicativa estratégica (Maliandi, 1997) o postura retórica (Perelman & Olbechts Tyteca, 1989). Por otro lado, se evidencia la búsqueda del consenso y colaboración que se identifican con la postura comunicativa convergente (Maliandi, 1997) e incluso con la postura pragmatialéctica, en términos de priorizar la discusión crítica y la construcción del conocimiento (Van Eemeren *et al.* 2006). Los roles directivos y cuestionadores se identifican, por un lado, con las numerosas preguntas suscitadas por los estudiantes en el marco del debate y, por otro lado, con algunas objeciones, los pedidos de aclaración o de repetición de contenidos, y las dudas que buscan ser resueltas. Los

roles cooperativos, por su parte, tienen que ver con las sugerencias de miradas alternativas o de aspectos no abordados, que permitirían ampliar la construcción del conocimiento en torno al tema objeto de discusión. Así pues, estos roles surgen por la circunstancia académica que supone el género debate estudiantil, y evidencian su valor epigenético; en términos de cómo un entorno propicio estimula y suscita los diferentes roles argumentativos ejercidos en los debates por los estudiantes.

Discusión y conclusiones

Numerosas investigaciones ponen en el centro de la escena la investigación en torno a la oralidad académica. En ese sentido, nuestro trabajo dialoga con los aportes de Sologuren Insúa (2018) en el contexto chileno, los aportes de Cubo de Severino y Müller (2012) y Müller (2015) en el contexto argentino, quienes indagan la oralidad de tesis y su preocupación por formar parte de la comunidad científica. Asimismo, estudios exploratorios de exámenes orales universitarios destacan que la dificultad se encuentra en el acceso al conocimiento científico y, en consecuencia, en el dominio del género discursivo solicitado (García Negroni & Hall, 2011). Otro aporte reconocido son las reflexiones de Ainciburu *et al.* (2013) en torno a las presentaciones orales y más recientes las de Dolz en Navarro (2023) sobre la centralidad de la enseñanza explícita de la oralidad en ámbitos institucionales. Asimismo, Polo *et al.* (2017) destacan el valor cognitivo de las interacciones orales argumentativas en torno a la construcción colaborativa de los saberes científicos.

Se reconoce que las competencias y saberes con los que llegan los estudiantes a primer año de la universidad son sumamente heterogéneos, desiguales y presentan diferentes grados de experiencia argumentativa. Por consiguiente, los miembros más expertos de la comunidad discursiva colaboran y brindan herramientas que, en el marco de los debates, guían y orientan para facilitar la articulación entre el saber propio y el saber ajeno (Kaiser, 2005), necesarios para la comprensión y producción de conocimiento científico disciplinar y para la participación en la comunidad discursiva. En ese sentido, se construyen como enunciadores que controlan

su propio discurso desde una heterogeneidad mostrada y marcada (Authier, 1995) de voces que muchas veces son ecos de lo que presentaron en la exposición de sus ponencias. Sin embargo, los miembros menos expertos se caracterizan por un decir más cercano al polo de la explicación que de la argumentación, con dificultades para apropiarse de un registro más disciplinar y académico.

No obstante, rasgos de la construcción de un *ethos* enunciativo, el dialogismo y la argumentación están presentes en el discurso estudiantil cuando participan de los debates. Asimismo, la práctica enunciativa como práctica argumentativa y dialógica asume una función epistémica que los estudiantes revalorizan como un “hablar para aprender” y que los legitima en el uso de la palabra disciplinar, académica y especializada.

Tal como se ha demostrado en el artículo, las partículas fático-apelativas, los difusores del significado, las construcciones acotadoras de la propia opinión, las impersonalizaciones y los usos modalizados (dislocados) de los tiempos verbales han sido las marcas locales que permitieron descubrir la construcción de imagen y las negociaciones de los significados gestionadas por los estudiantes en el intercambio argumentativo.

La interacción entre las actividades de oralidad y escritura favorece los procesos de andamiaje del estudiante (Cassany, 2002, 2006), por lo que es sumamente provechoso promover estas prácticas discursivas, en especial los debates, como un género epigenético (Müller, 2015) dependiente de las ponencias que los preceden y abierto a la discusión. Es a través de estas prácticas discursivas cómo los estudiantes aprenden no solo el contenido disciplinar, sino los modos de decir y construir conocimientos propios de la comunidad de práctica especializada y disciplinar de la que forman parte, incluso desde su participación como estudiantes. En tiempos de inteligencia artificial estas prácticas de oralidad académica resultan especialmente significativas. La oralidad es un ejercicio de apropiación del conocimiento que articula lectura, escritura y comunicación disciplinar, y que tiene una función epistémica muy redituable en términos de aprendizaje.

Referencias

- Ainciburu, C. & Villar, C. M. (2013). Coocurrencia de rasgos lingüísticos en la caracterización de la presentación académica oral EFE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 8 (13), 30-44. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/coocurrencia-de-rasgos-linguisticos-en-la-caracterizacion-de-la-presentacion-academica-oral-efe.html>
- Albelda Marco, M., Briz Gómez, A., Cestero Mancera, A., Kotwica, D. & Villalba Ibáñez, C. (2014). Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español. *Oralia*, 17, 7-62. <https://doi.org/10.25115/oralia.v17i.7999>
- Amossy, R. (2010). *La presentación de sí: ethos e identidad verbal*. Prometeo Libros.
- Authier, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidence du dire*. Larousse.
- Bravo, D. (1993). *La atenuación de las divergencias mediante la risa en negociaciones españolas y suecas*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen “positiva” vs. imagen “negativa”? Pragmática sociocultural y componentes de *face*. *Oralia: Análisis del Discurso Oral*, 2, 155–184.
- Bravo, D. (2003). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. En Bravo, D. (ed.), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: Identidad sociocultural de las Comunidades hispanohablantes* (pp. 98-107). Programa EDICE: www.edice.org
- Briz, A. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En D. Bravo (Ed.), *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 17-46). Stockholms Universitet.
- Briz, A. (2005). Eficacia, imagen social e imagen de cortesía: naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En D. Bravo (Ed.), *Estudios de la (des) cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 53-91). Dunker.
- Briz, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *Lingüística Española Actual*, 29 (1), 5-44.
- Briz, A. & Albelda, M. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués: la base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN). *Onomázein*, 28, 288-319. <https://doi.org/10.7764/onomazein.28.16>
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Caffi, C. (1999). On Mitigation. *Journal of Pragmatics*, 31, 881-909.
- Caffi, C. (2007). *Mitigation*. Elsevier

Carlino, P. (2020). Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia. En L. Beltramino (Comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*, (pp. 86-91). Universidad Nacional de Córdoba.

Cassany, D (2002). Análisis de argumentaciones orales en talleres de escritura profesional. En Elvira Arnoux y María Marta García Negroni coords. *Homenaje a Oswald Ducrot*. (pp. 95-116). Buenos Aires: Eudeba, ISBN: 950-23-1312-7.

Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.

Douglas, S. (2007). *Estrategias de atenuación en el discurso oral y escrito en Tucumán*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad

Nacional de Tucumán, Colección Tesis.

Douglas, S., López, E., & Padilla, C. (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Comunicarte.

Douglas, S. (2017). Oralidad académica: función de los atenuantes en corpus de debates estudiantiles. En M., Albeda y W., Mihats (Eds.), *Fenómenos semánticos-pragmáticos de intensificación y atenuación en español*, (pp. 133-151). Iberoamericana/Vervuert.

Douglas, S., Soler-Bonafont, M. A., & Vuoto, J. (2018). La atenuación en conversaciones coloquiales argentinas y españolas: un estudio contrastivo. *Rilce. Revista de Filología Hispánica*, 34 (3), 1280-1312. <https://doi.org/10.15581/008.34.3.1280-312>

García Negroni, M., M. & Hall, B. (2011). Prácticas discursivas escritas y orales en contexto universitario. Fragmentariedad y distorsiones enunciativas. En M. M. García Negroni (Coord.), *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciacón académica*, (pp. 191-222). Editoras del Calderón.

Goffman, E. ([1959] 2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. 1° ed. 1959. Tadeo Hildergerde B Torres Perrén y Flora Setaro. Buenos Aires: Amorrortu.

Kaiser, D. (2005). Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre estudiantes de Venezuela y Alemania. *Signo y Seña*, 14, 17-35.

Maingueneau, D. (2012). El enunciadorencarnado. Versión. *Estudios de comunicacón y política*, (24), 203-225.

Maliandi, R. (1997). *Volver a la razón*. Biblos.

Müller, G. E. & Cubo, L. (2012). En realidad lo que yo trataba de ver... Valores semántico-funcionales de la locución en realidad en defensas de tesis. En I. V., Bosio, V. M. Castel, G. Ciapusio, L. Cubo y G. Müller (Eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*, (pp. 87-102). Editorial FFyL-UNCuyo.

Müller, G. E. (2015). Efectos atencionales y expansión semiótica en la defensa de tesis. En C. Muse (Ed.), *Lectura y escritura como prácticas sociales. 4. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* (pp. 233–240). Cátedra UNESCO.

Navarro, P. (2023). Entrevista con Joaquim Dolz: “En cada género y en cada situación hay dimensiones de la oralidad que merecen ser trabajadas”. *Oralidad-Es*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v9a1>

Padilla, C. (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *RIA. Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20 (1), 7-29. https://revistas.uam.es/ria/article/view/ria2020_20_001/12268

Padilla, C. (2023). Aportes liminares de Plantin al estudio integrado de las dimensiones cognitiva, emocional y social de las prácticas argumentativas en contextos educativos. *Rétor*, 13 (2), 199-217. <http://doi.org/10.61146/retor.v13.n2.205>

Perelman, C. & Olbrechts Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Gredos.

Polo, C., Plantin, C., Lund, K., & Niccolai, G. (2017). Group emotions in collective reasoning: A model. *Argumentation*, 31 (2), 301-329. <https://doi.org/10.1007/s10503-016-9407-5>

Polo, C. (2022). L’exploration de controverses comme argumentation socio-cognitivo-émotionnelle: débattre de la gestion de l’eau potable de façon constructive. *Questions Vives*, 37. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.6824>

Spencer-Oatey, H. (2000). Gestión de la relación: Un marco para el análisis. *Culturalmente hablando: Gestionar la relación a través de la charla entre culturas*, 1146.

Sologuren Insúa, E. (2018). *Oralidad académica informal: la argumentación en el grupo de estudio. Hablar, conversar e interactuar en la formación universitaria de pregrado: un estudio de caso en contexto de español L1*. Editorial Académica Española.

Van Eemeren, F., Grootendorst, R. & Snoeck, F. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Biblos.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Notas biográficas

Cecilia Costas

Cecilia Costas es profesora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán. Se desempeña como becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con el tema de investigación “Potencialidades epistémico-argumentativas de la oralidad académica y construcción de imágenes sociales dialógicas en estudiantes universitarios de Humanidades”. Su lugar de trabajo es el

Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC). Además, integra el proyecto de investigación PIUNT 26/H732 (2023-2027), “Interacciones entre lectura, escritura y oralidad en contextos educativos ecológicos: potencialidades epistémicas, argumentativas y colaborativas en prácticas y perspectivas de estudiantes y docentes”, dirigido por las doctoras Constanza Padilla y Silvina Douglas.

Silvina Douglas

Silvina Douglas es doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán, y profesora y licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como profesora asociada de Lengua y Comunicación y de Taller de Comprensión y Producción Textual (Letras) en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Codirige el proyecto de investigación PIUNT 26/H732 (2023-2027), “Interacciones entre lectura, escritura y oralidad en contextos educativos ecológicos: potencialidades epistémicas, argumentativas y colaborativas en prácticas y perspectivas de estudiantes y docentes”. Asimismo, dirige el Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas “Dra. Elena Rojas Mayer”.

Anexo

Resumen de la ficha Es.Var.Atenuación, extraído de Villalba (23-24) y cuya referencia completa puede localizarse en Albelda *et al.* (2014)

Bloque de factores	Factores para el análisis discursivo de la atenuación
(A) Función de la atenuación	1. Función general del atenuante
(B) Procedimiento de atenuación	2. Tácticas lingüísticas y no lingüísticas de atenuación 2.1. Modificadores morfológicos internos: sufijos (diminutivos). 2.2. Modificadores externos: cuantificadores minimizadores, aproximativos o difusores significativos proposicionales o extraproposicionales. 2.3. Términos o expresiones más suaves en el contenido significativo. 2.4. Empleo de palabras extranjeras. 2.5. Usos modalizadores (“dislocados”) de los tiempos verbales.

2.6. Empleo de verbos, construcciones verbales, así como de partículas discursivas con valor modal que expresan opiniones en forma de duda o de probabilidad.

2.7. Empleo de verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan fingimiento de incertidumbre, de incompetencia o de ignorancia.

2.8. Construcciones acotadoras de la opinión.

2.9. Peticiones, preguntas, mandatos u órdenes expresados de forma indirecta.

2.10. Expresiones de disculpa.

2.11. Estructuras sintácticas o significados condicionales, concesivos o temporales.

2.12. Partículas y construcciones justificadoras o de excusa.

2.13. Elipsis de la conclusión, estructuras suspendidas o estructuras truncadas.

2.14. Impersonalizaciones (i).

2.15. Impersonalizaciones (ii) a través del recurso al estilo directo.

2.16. Movimiento de reformulación.

2.17. Concesividad.

2.18. Partículas discursivas (sobre todo, evidenciales).

2.19. Partículas discursivas y expresiones de control de contacto.

2.20. Uso de formas de tratamiento y de fórmulas apelativas convencionalizadas.

2.21. Empleo de elementos prosódicos, paralingüísticos o gestuales.

	2.22. Otros. 3. Número de procedimientos de atenuación
(C) Factores estructurales	4. Posición discursiva del atenuante en el miembro discursivo al que afecta. 5. Tipología textual.
(D) Factores enunciativos	6. Contenido de lo dicho en relación con las imágenes de las personas. 7. Fuerza ilocutiva del acto de habla.
(E) Factores situacionales	8. Temática. 9. Fin de la interacción. 10. Marco físico. 11. Relación vivencial y saberes compartidos entre los interlocutores. 12. Relación social y funcional entre interlocutores. 13. Edad del hablante. 14. Relación de edad entre interlocutores. 15. Sexo del hablante. 16. Relación de sexo entre interlocutores. 17. Nivel de instrucción del hablante. 18. Relación de nivel de instrucción entre los interlocutores. 19. Origen y procedencia del hablante. 20. Tipo de actividad comunicativa (género discursivo). 21. Lengua habitual del hablante. 22. Registro.