

Desarrollo de la argumentación interaccional en conflictos de convivencia escolar

Development of the interaccional argumentation in connivance conflicts

Claudia Yineth Castro*
Yineth Segura Pulido**

Fecha de recibido: 19 de julio de 2011
Fecha de aprobado: 28 de noviembre de 2011

Resumen

La violencia escolar hoy en día se encuentra presente, cada vez con más fuerza, en las instituciones educativas. Existe, en relación con este fenómeno, mucho desconocimiento y ausencia de mecanismos que logren convertir este tipo de situaciones en oportunidades de aprendizaje; incluso, en ocasiones, pocos docentes se consideran con habilidades para generar espacios en los cuales los estudiantes interactúen, logren llegar a consensos y, por supuesto, fortalezcan su argumentación. Se presenta acá resumidamente un proceso investigativo llevado a cabo en una institución bogotana que no ha sido ajena a todos estos fenómenos de violencia escolar y donde se implementó el Modelo Integrado de Convivencia propuesto por Torrego (2006), que se ha convertido en una estrategia eficaz para fortalecer la argumentación en los estudiantes y mejorar la convivencia. Algunos de sus resultados se relacionan con la argumentación oral de los estudiantes en eventos que requieren la solución de los conflictos que cotidianamente se suscitan en el ambiente escolar y que pueden ser resueltos a través del diálogo y la concertación.

Palabras claves: convivencia, conflicto, argumentación interaccional, mediación.

Abstract

School violence has significantly increased in these times. There's a lack of knowledge and strategies that could help change this in a learning opportunity. Indeed sometimes teachers feel they are not able to promote spaces where students can interact with each other and reach some kind of agreement that could enhance argumentation ability. The intention of this article is to take a tour along the process conducted in, an institution that suffered this phenomenon, and where was possible to implement Torrego's Integrate Model of Coexistence (2006), which has become an effective strategy to build students argumentation and improve school life. The author present some of the results obtained in the investigation, where the objective was to develop student's oral argumentation in everyday conflicted situations that take place at school, that can be resolved through dialogue and consultation

Key words: coexistence, conflict, interactional argumentation, mediation.

* Licenciada en Lenguas Modernas Español-Inglés, Especialista en Pedagogía de Proyectos y Magister en Pedagogía de la Lengua Materna, por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Gestora de Procesos Pedagógicos, Vicerrectoría de Calidad, Universidad Manuela Beltrán. Correo: Claudiayi17@gmail.com

** Licenciada en Filología e Idiomas por la Universidad Libre de Cali y Master en Pedagogía de la Lengua Materna, por la Universidad Francisco José de Caldas. Docente de Lenguaje, Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB. Correo: yinsetsegurap@gmail.com

Introducción

La violencia escolar es un fenómeno complejo que ha sido abordado desde distintas posturas teóricas. No son muchos los acuerdos a los que se ha llegado en este tema; sin embargo, no deja de ser preocupante el auge que ha venido experimentando este fenómeno en una sociedad individualista donde prima la pérdida de principios y valores. El presente artículo nace de los resultados obtenidos en la investigación titulada “El desarrollo de la argumentación interaccional a través de la resolución de conflictos de convivencia en estudiantes de educación secundaria”, cuyo eje central presenta una propuesta pedagógica encaminada a generar espacios de mediación escolar en situaciones que requerían resolver eventos de conflicto y, así mismo, propender al fortalecimiento de la argumentación interaccional.

La investigación se constituye en un punto de referencia muy importante frente a las oportunidades de aprendizaje que puede proveer la cotidianidad de la escuela, definida como un lugar de encuentro de muchas personas con sentimientos y actitudes diferentes, lo que hace que se generen dificultades de convivencia que afectan las relaciones interpersonales entre los estudiantes y entre ellos y sus docentes.

Por otro lado, se evidencia que por lo general los conflictos de relación o de intereses que se presentan en las instituciones pasan inadvertidos ante la mirada despreocupada y algo confundida de la comunidad educativa. Es más fácil ignorar las dificultades que se presentan que procurar darles solución adecuada, porque las instituciones no cuentan con las herramientas ni poseen el conocimiento necesario para abordar este tipo de problemáticas que no solo afectan finalmente a las personas involucradas, sino también a toda la institución, que se ve comprometida de forma implícita, pero sin asumir una posición al respecto.

En este marco el interrogante que se planteó la investigación fue ¿cómo posibilitar procesos para la resolución de conflictos de convivencia en estudiantes de secundaria mediante la argumentación interaccional? De esta manera, el propósito central de esta investigación consistió en construir una propuesta pedagógica que redundara en el fortalecimiento de los procesos argumentativos interaccionales a partir de los conflictos que se puedan generar en la escuela, constituyéndolos al mismo tiempo en una oportunidad para desarrollar habilidades a través de la interacción y el diálogo y por medio de acciones tendientes a fortalecer la convivencia escolar.

La investigación se desarrolló en el Colegio Álvaro Camargo de la Torre con grupos de estudiantes de grados 8, 9, 10 y 11, con quienes se generaron diversos talleres de resolución de conflictos y se crearon los semilleros de mediación escolar que han venido funcionando con el modelo implementado. El proyecto se apoyó en el paradigma interpretativo de la investigación cualitativa, cuyo referente central es el ejercicio real de la argumentación. La perspectiva metodológica fue la investigación-acción, que permite propiciar un cambio en la realidad social de modo tal que las personas tomen conciencia de su papel en su proceso de transformación.

Fundamentos teóricos

El presente artículo tendrá como referentes elementos como la argumentación interaccional, la interacción verbal y no verbal y la mediación, que fueron parte fundamental del análisis de resultados que hizo parte de la investigación.

Argumentación en la interacción comunicativa

La argumentación es definida por Cross (2006) como una actividad discursiva que tiene la intención deter-

minada de influir sobre las creencias, los valores, las actitudes, los conocimientos, etc., de los destinatarios, para modificarlos, si es preciso, de modo que concuerden con los del emisor, y para que se atenúe o se elimine una posible controversia que se desarrolla a partir de mecanismos discursivos y lingüísticos característicos y la utilización de una serie de estrategias, como el análisis del contexto en el que se producen y a través del cual se manifiesta, y de técnicas, que se utilizan para incidir en la opinión del destinatario. Estos son los rasgos que permitirán describir y organizar los contenidos sobre argumentación oral.

Uno de los soportes de esta investigación es el Modelo Dialogal¹ planteado por Plantín (1995), que parte de la hipótesis de que todo discurso argumentativo, aunque se trate de un discurso monolucutor, es polifónico e intertextual, es decir, siempre posee una dimensión dialógica, puesto que el locutor atribuye determinados discursos a otras voces con las que polemiza o acuerda. Esta teoría pone en escena la cuestión argumentativa como la confrontación de los puntos de vista contradictorios en relación con un tema polémico, la cual desencadena un acto reactivo que obliga al locutor a argumentar o justificar su propia posición, retomando el discurso ajeno de manera crítica. La argumentación, entonces, es un modo de construcción de respuestas a cuestiones que organizan el conflicto discursivo (p. 8). Según este autor, la situación argumentativa se suscita a través de tres actores: proponente (posición dominante), oponente (quien mantiene el discurso negativo) y tercero (quien no se alinea o duda).

Por otro lado, tenemos que la argumentación interaccional se presenta en las siguientes fases:

- *Fase de apertura*: acá se reconoce el conflicto verbal expresado mediante diferentes posiciones.
- *Fase de argumentación*: ocurre luego de la fase de apertura. En esta cada participante debe al menos realizar un acto comunicativo o un enunciado que sea congruente globalmente con las posiciones expresadas en la fase de apertura. Estos actos comunicativos que se revelan y se producen de acuerdo con las posiciones a favor/pro son denominados defensas y aquellos que corresponden a un estar en contra/contra, se denominan ataques.
- *Fase de cierre*: en este momento los participantes discuten cómo podría cerrarse el conflicto verbal: ¿quién tiene la razón o quién está equivocado?, ¿quién ganó o perdió? Sin embargo, se ha constatado que los estudiantes dejan el cierre o resolución implícitos.

Dentro de estas fases se presentan los siguientes movimientos argumentativos, que son definidos como el hecho de tomar, mediante lo dicho, una postura definida (positiva o negativa) con respecto a una opinión, es decir, la postura implica que el hablante se hace responsable de la opinión, es decir, se compromete con ella.

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. A continuación se enuncian los tipos de

1 El modelo dialogal de la argumentación propone una definición de la argumentación como un modo de organización de la palabra en situaciones en las cuales tropieza con una contradicción. Este modelo ancla el estudio de la argumentación en el estudio del lenguaje, de la interacción y del dialogismo, y lo distingue claramente de las investigaciones en epistemología o en metodología científica, y no la confunde con las teorías o la filosofía de la prueba, de la demostración, de la explicación o de la justificación en matemáticas o en ciencias.

Tabla 1. Tipos de movimientos argumentativos

OPIN	Introducir una opinión inicial.
OPAS	Introducir una opinión asociada.
OPRE	Resumir, repetir o reanudar una argumentación previa.
RECH	Rechazar una opinión (sin argumentación).
APOY	Apoyar una opinión (es decir, proargumento).
REFU	Refutar una opinión (es decir, contraargumento).
PROI	Aceptar o apoyar un opinión y al mismo tiempo mantener la postura opuesta (es decir, un apoyo insuficiente).
CONI	Rechazar o refutar una opinión al mismo tiempo mantener la postura englobada por esta misma opinión (es decir, una refutación insuficiente).
PEIN	Pedir información adicional con respecto a una información.
ACLA	Aclarar una opinión (relación o reformulación).

movimientos argumentativos propuestos por Gille (2001):

De acuerdo con el Modelo Dialogal en el que la argumentación interaccional es eje central, es imprescindible tener en cuenta que estos movimientos argumentativos constituyen un referente fundamental. Al respecto, Plantín (2005) hace referencia a aspectos como la objeción a los discursos opositivos, que consiste en poner un límite a la argumentación del otro. Se trata de una oposición más local y menos radical que la refutación, en cuanto mantiene el diálogo abierto y no cierra el debate.

Interacción verbal y no verbal en las dinámicas sociales

Kerbrat Orecchioni (1998) señala dos usos diferentes, aunque complementarios, del término interacción: por una parte, es el proceso de influencia recíproca que ejercen entre sí los participantes en un intercambio comunicativo cualquiera; por otra, puede ser entendida como el resultado que se obtiene de

una serie de intercambios comunicativos en los que se mezclan creencias, realidades y experiencias. En las interacciones orales emergen muchos elementos de carácter diverso que pueden influir a veces de manera determinante en su buen o mal funcionamiento.

Gran parte de estos elementos tienen que ver con las características psicosociales de quienes participan en la interacción y con la forma como esas características se seleccionan y se activan en el uso concreto del intercambio en cuestión. La tradición de los estudios sobre el lenguaje ha dejado de lado elementos importantes para la actividad oral, como son los gestos, las posturas y la distancia entre las personas que participan en un evento comunicativo.

Los elementos enunciados anteriormente se producen en mayor o menor control consciente, de forma más o menos mecánica, y cumplen un papel preponderante en la interacción en su suceso comunicativo. Dentro de este ámbito es necesario distinguir entre dos grandes aspectos que forman el grupo de símbolos que hacen referencia a las costumbres y hábitos de una comunidad cultural y aquellos que hacen

parte de la comunicación no verbal: la kinesia, la proxemia y el paralenguaje.

LA KINESIA: es el estudio sistemático que hace referencia a los movimientos corporales no orales, de percepción visual, y a aquellas posiciones del cuerpo, ya sea de forma consciente o no, que poseen un valor comunicativo primordial en el proceso de comunicación no verbal. Dentro de la kinesia se pueden distinguir, por una parte, los gestos, maneras y posturas y, por otra, los elementos cinéticos, que se dividen en: emblemas, reguladores, ilustradores expresivos-afectivos y adaptadores (Knapp, 1980). Los gestos pueden sustituir a la palabra (caso de los emblemas), repetir o concretar sus significados (caso de los deícticos), matizarla, contradecirla o servir para acompañar y hacer sentir más a gusto o manifestar incomodidad. Los gestos, las maneras y las posturas que se consideran adecuados pueden variar según el tipo de evento o la ocasión, según el grupo social o la cultura.

LA PROXEMIA: esta disciplina se encarga del estudio de comportamientos no verbales que hacen referencia a la distribución del espacio y analiza el valor expresivo que el ser humano le da a dicho dominio. Dentro de este campo se puede distinguir entre dos tipos de espacio: el físico o territorial y el psicológico o personal.

EL PARALENGUAJE: esta es una disciplina que estudia, desde el punto de vista fónico, las cualidades de la voz y sus posibles modificaciones. Además, analiza las emociones, las pausas y los silencios. En este sentido, se puede decir que todo el peso cae no en aquello que se dice, sino, en la forma como se usa para expresar lo que se quiere decir.

Con respecto al paralenguaje, es importante hacer referencia a los elementos que componen la paralingüística, que son: las cualidades primarias de la voz, los calificadores, diferenciadores y alternantes.

La mediación como estrategia en la resolución de conflictos

La mediación es un método para prevenir y resolver conflictos escolares, un camino práctico para armonizar derechos y deberes, autonomía con interrelación, valores con normas, responsabilidad con creatividad. Abre las puertas a la participación ciudadana y a la forma de dirección de los conflictos razón por la cual es mucho más que una técnica de gestión de conflictos.

Los procesos mediadores permiten introducir a la víctima de agresión o agresor en un proceso de responsabilidad al tener que responder por sí mismos y ante los demás. Dentro de estos procesos los mediadores deben ser personas que ayuden a otras a resolver conflictos mediante la negociación, con el fin de llegar a un acuerdo que los participantes crean justo y viable. Los mediadores, en este caso, son facilitadores del proceso, no intervienen en la solución del problema, ya que dejan a las partes la responsabilidad de acordar una solución.

La implementación de la mediación en una institución educativa supone algo más que la puesta en marcha de determinada metodología para abordar los conflictos. La mediación forma parte del Modelo Integrado de mejora de la Convivencia que se caracteriza por “exigir un planteamiento global, con grandes implicaciones organizativas dentro de la estructura escolar, una formación concreta para profesores y alumnos, basada en principios educativos de diálogo y una participación activa de los alumnos como centro de cambio y responsabilidad en la gestión de la convivencia” (Torrego, 2004, p. 32).

El Modelo Integrado de Convivencia supone un enfoque global mediante diversas acciones: la elaboración democrática de normas desde una perspectiva de aula y de institución, inserción de una nueva unidad organizativa denominada equipo de mediación y tratamiento de conflictos, junto con la adopción de

un conjunto de estrategias de índole curricular y organizativa que está en la base de las buenas prácticas de gestión de convivencia.

Metodología

La investigación se adelantó desde la perspectiva de la investigación acción, enmarcada en el enfoque cualitativo, ya que plantea hacer comprensible claramente el mundo social, sus problemas diarios e inmediatos dentro del contexto escolar, y tiene por objeto la mejorar de la calidad dentro de él a partir de la autorreflexión emprendida por los participantes, desde sus propias prácticas, su comprensión y las situaciones que se llevan a cabo.

Dentro de la investigación se distinguieron tres fases esenciales: observar (construir el esquema del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e implementar mejoras), estas fases son cíclicas hasta cuando el problema se resuelve, y se logre el cambio a través de la transformación pedagógica satisfactoria. El grupo sujeto de esta investigación estuvo conformado por treinta estudiantes de secundaria del Colegio Álvaro Camargo de la Torre, con edades entre los once y quince años de edad.

Con el fin de detectar y plantear el problema de investigación fue necesario conocer a fondo la naturaleza del mismo y contextualizarlo, con el propósito de entender los eventos que desencadenan diversos tipos de conflictos en la institución, los procesos para resolverlos, las diferentes formas de interacción y las formas de abordar los conflictos de convivencia.

Ciclos transitados a lo largo del proceso de investigación

CICLO 1 - DETECTAR EL PROBLEMA: este proceso permitió establecer los aspectos más recurrentes que determinan el conflicto y las formas como son abor-

dados para darles una solución; todo ello a través de entrevistas a docentes y estudiantes, la elaboración del mapa de trazado de aquellos espacios en los que se generan los conflictos en la escuela, registros fílmicos y revisión de documentos institucionales como el Manual de Convivencia.

CICLO 2 - ELABORACIÓN DEL PLAN: se hizo la revisión de los tipos de conflictos más recurrentes en la institución y la forma como se abordan, con el fin de determinar una plan que permitiera validar las categorías de análisis como ejes conductores de la indagación. En este ciclo se utilizaron entrevistas, encuestas y diarios de campo.

CICLO 3 - PONER EN MARCHA EL PLAN: se realizó una caracterización de los estudiantes que continuamente se veían involucrados en situaciones de violencia (Grupo A1), aquellos que comúnmente intervenían directamente dando opiniones en relación con los conflictos que se originan (Grupo A2) y aquellos que, a pesar de guardar silencio y no involucrarse directamente, tenían algo que decir (Grupo A3), y, finalmente, de los docentes que tienen un papel fundamental en la vida escolar (Grupo B1).

Todo este proceso permitió organizar semilleros de mediación como los plantea el Modelo Integrado para la Mejora de la Convivencia (Torrego, 2003). Para ello se implementaron diversos talleres que pretendían indagar acerca de los niveles de argumentación de los jóvenes, registrar los movimientos argumentativos que predominan en los grupos, identificar las actitudes que asumen los estudiantes y los docentes frente a un dilema moral, las concepciones sobre los valores y los niveles de autoestima que poseen. El grupo intervenido para el desarrollo de la investigación estuvo conformado por treinta estudiantes de Secundaria, con edades entre los 13 y 15 años, del Colegio Álvaro Camargo de la Torre, institución de carácter privado ubicada en la Localidad Rafael Uribe Uribe.

El desarrollo de la investigación contó con el apoyo del grupo del Comité de Convivencia de la institución, en cabeza de la coordinadora, quien contribuyó con la información que se manejaba sobre los conflictos que se presentaban diariamente. A partir de todo ello se conformaron los grupos con los que debían realizarse las intervenciones, que tenían como eje central el trabajo alrededor de dilemas morales, situaciones que requerían la solución de estos utilizando diferentes formas de argumentación. Se recolectó información de estos aspectos a través de diarios de campo y grabaciones que luego fueron transcritas y analizadas.

Resultados

Durante el desarrollo de la investigación se estableció la argumentación como objeto de estudio, teniendo como referente la forma en que se resuelven los conflictos de convivencia en el ambiente escolar y como elemento adyacente también fue importante revisar los tipos de interacción en este contexto; se establecieron como unidades de análisis las fases de la argumentación y la cortesía a través del dilema moral. El corpus utilizado para el reporte de resultados lo constituyó la transcripción de siete (7) intervenciones, cada una con tres talleres, en el contexto del trabajo sobre dilema moral, todos ellos entre estudiantes de educación secundaria y docentes. Cada una de las intervenciones duró aproximadamente 60 minutos, en grupos caracterizados así: A1, A2, A3 y B1.

Con respecto al fenómeno de la argumentación, se evidenció que en los grupos participantes predominó el discurso monolucutor, que, como indica Plantín (1995), posee un carácter polifónico o intertextual; en el caso de las intervenciones, este discurso monolucutor es manejado por el moderador de los talleres, quien es el que tiene el poder sobre la palabra, lo que hace que el discurso predominante en principio sea el lineal.

El primer punto que podemos destacar del análisis es el tipo de discurso empleado por el o las moderadoras de la actividad; en palabras de Plantín (1995), es un discurso monolucutor y posee un carácter polifónico e intertextual, ya que tiene una dimensión dialógica.

En este caso el moderador o monolucutor expresa al auditorio la situación en la cual –en y desde lo expuesto– se establecen y se ponen en acción una serie de relaciones sociales y de tensiones que van a determinar finalmente las formas de exposición discursiva que tomará el enunciado, como lo anotamos en el ejemplo a continuación, donde se nota el carácter lineal, al ser el moderador el que da la instrucción y mantiene el poder sobre la palabra:

- (1) Bueno [[] bien [[] todos esos factores influyen en el estado de ánimo, el que uno esté mal con alguien de la casa [[] que está peleando con la novia o el novio o con un amigo
- (2) Pero la idea es [[] que cuando trabajamos la argumentación utilizamos diferentes formas de darle un porqué a una situación de conflicto hasta lo sentimental [[] la idea es ser más racionales frente a lo que hacemos, es tener conciencia de lo que hacemos y tener conciencia
- (3) Vamos a formar un equipo [[] y no quedarnos con las manos así [[] y cruzados de brazos
- (4) Vamos a colocarnos de pie [[] y ::: vamos a formar un círculo y vamos a hacer una dinámica
- (5) Esta dinámica está encaminada a conocernos [[] porque para formar un equipo tenemos que conocer al otro [[] quizá algunos que se conocen <...>

En el ejemplo que sigue podemos ver cómo en este tipo de discursos la opinión es el núcleo de la argumentación, y consta de un contenido intencional o de negociación y de una unidad de sentido a la que

va dirigido un movimiento argumentativo. Se observó que durante el desarrollo de las intervenciones se obligaba al moderador (proponentes) a justificar sus propias posiciones retomando el discurso ajeno o apoyando otra intervención de manera crítica, es decir, a “un acto reactivo” tal como lo propone Plan-tín (2005, p. 8):

P1: y los que pasan y miran el conflicto [¿?]

E9: afuera son salvadores ↑↑

P1: ¡salvadores! [[]] pues realmente esta telaraña lo que:: realmente significa [[]] son cada una de las relaciones que tejemos [[]] que establecemos entre todos

En el ejemplo anterior se evidencia que el moderador (P1) no habla de sí mismo, sino de la acción de otra persona, de la cual depende; es decir, el locutor cuenta con un argumento implícito en la respuesta de E9.

En cada uno de los actos de habla analizados, en situaciones que requerían la solución de un dilema, cada uno de los participantes cumplió con su función, de acuerdo con el rol que desempeñaba a la hora de resolver el conflicto moral; en este sentido fue interesante analizar las fases de la argumentación presentes en cada una de las intervenciones. Los registros indican que en algunos casos, dependiendo el contexto a analizar, no se inició con una fase de apertura, puesto que comúnmente se logran evidenciar múltiples posiciones a la hora de presentarse un conflicto verbal.

Fases como las de la argumentación fueron analizadas en las intervenciones y registros recolectados. Esta fase se suscita con posterioridad a la de apertura y en ella cada participante debe realizar un acto comunicativo o un enunciado que sea congruente globalmente con las posiciones expresadas en la fase de apertura. Para ello los actos comunicativos evidentes en cada una de las intervenciones se produ-

cen de acuerdo con las posiciones a favor (defensas) o en contra (ataques), siendo las más predominantes las últimas.

Por ejemplo, a los estudiantes del grupo A1, se les presentó una situación hipotética cercana a la realidad puesta en un dilema moral, relatado por la moderadora de la actividad, cuya intención es conocer su comportamiento en dicho contexto. Es de anotar, como se indicó anteriormente, que el grupo A1 fue aquel que se conformó con los estudiantes que presentaban problemas recurrentes de convivencia en la institución:

P1: qué debe hacer Alfonso y por qué [¿?]

E1: pues nada ↔

E1: si él no tiene con qué comer [[]] no va a preferir salvar arbolitos que comer [ac]

E4: Primero tengo que darle de comer a mi familia
↘[[]]

E4: que preocuparme por ecología y no dejaría morir de hambre

E5: Ya otras generaciones se encargarán de solucionar el problema ambiental

E7: sembrar por hectárea número de árboles ↘

E7: entonces [[]] hoy en día no hay problemas

E7: hay mucho control sobre esos aspectos

E10: Los problemas medioambientales son responsabilidad de las multinacionales ↘

E10: que han acabado con los recursos naturales ↘

El estudiante E1 (E4, luego de la fase de apertura, realizada por la moderadora y por los mismos interlocutores) al menos realizó un evento expresivo. El estudiante E7, además de realizar una fase de aper-

tura en la que expresa su punto de vista, utiliza argumentos congruentes, que han sido subrayados para diferenciarlos, y lleva a los interlocutores a adherirse a su posición frente a lo expuesto en el dilema.

En el siguiente ejemplo del grupo A2, la fase de apertura de la discusión se da de manera diferente, pues la misma la realiza el proponente (P1) a través de un interrogante, intención que posee la moderadora al detonar el mayor número de argumentos posibles en cada uno de los participantes, como en el caso de E7, quien de manera espontánea expone seis argumentos para dar a conocer su punto de vista:

P1: tu qué dices, Paula [¿?]

E10: para hacer daño al que le caigo mal

E11: Él da a entender que en esa situación es más que el otro, entonces quiere que el tema o algo así, él quiere sentirse más que el otro en esa situación

E7: 1. Es un mecanismo de los cavernícolas [[]] 2. el que sea más grande físicamente en la pelea [[]] 3. Para marcar territorio [[]] 4. Como lo que está haciendo José Miguel. 5. Para ganarse el respeto 6. Esa es la forma de ganarse, según él, el respeto

Con respecto a la fase de cierre en la que los participantes discuten cómo podría cerrarse el conflicto verbal, surgen interrogantes con respecto a quién tiene la verdad o quién está equivocado, y quién ganó o perdió. Sin embargo, se ha constatado que los participantes dejan el cierre o resolución implícitos, es decir, toda respuesta podría ser válida. Es por ello que esta fase no es estrictamente fundamental para el análisis de las interacciones. En este caso se evidencia en las diferentes intervenciones:

P1: ustedes ↔ por qué creen que las personas que buscan como solución los golpes [[]] no buscan estrategias para solucionarlos [¿?]

P1: Por qué piensan que sucede eso [¿?]

- (1) E4: bueno [[]] yo tuve una situación como esa en el colegio ↔
- (2) E4: pienso::: que para ganarse cierto respeto en el colegio ↓ ↓

En relación con los movimientos argumentativos analizados en los grupos de observación y teniendo como referente la propuesta de Gille (2001), se pudo identificar y caracterizar la forma como se los emplea y su recurrencia en eventos en los que se debía argumentar y contraargumentar. La función de los movimientos argumentativos en la interacción no se estanca, sino que resulta de una negociación entre una intención y una consecuencia. En las diferentes intervenciones se logró evidenciar que los movimientos argumentativos más recurrentes en este tipo de contextos en los que se trabaja por la solución de conflictos son los de opinión (OPIN), los asociados (OPAS) y los que tienen por objeto retomar una opinión, resumir o reanudar una argumentación previa (OPRE).

A continuación se observan los movimientos argumentativos recurrentes en una intervención realizada con el grupo A2. En la Tabla 2 se evidencia la recurrencia de los movimientos (OPIN), (OPAS) y (OPRE), propuestos por Gille, teniendo en cuenta que la intervención está regulada por el punto de vista de los interlocutores.

De acuerdo con el análisis llevado a cabo en relación con los tipos de interacción que se dan en contextos en los que se requiere solucionar un conflicto, se pudo establecer que el moderador de cada uno de los grupos trabajados se movía de la interacción espontánea a la interacción guiada, es decir, que se presentan más movimientos argumentativos en interacciones espontáneas.

Con respecto a los diversos fenómenos de violencia que se presentan en el contexto escolar, se logró de-

Tabla 2. Recurrencia de los movimientos

TRANSCRIPCIÓN FONÉTICA	MOVIMIENTOS ARGUMENTATIVOS		
	Opiniones iniciales	Opiniones asociadas	Opiniones previas
Cierto que aquí hay varios conflictos de convivencia y hay épocas en las que se incrementa más, cierto [¿?] ↑	(OPIN)		
E1: Sí	(OPIN)		
E2: Sí ↔			(OPRE)
E3: ¡ja! Eso es siempre lo que se ve [subr]			
P1: Y la forma de solucionarlo ¿cómo es? [¿?]			
E4: A las malas		(OPAS)	
E1: A los golpes			(OPRE)
E6: A los golpes			(OPRE)
P1: porque se crean los conflictos [¿?] ↑			
E8: porque se caen mal	(OPIN)		
E10: por los malos entendidos ↔	(OPAS)		
E6: porque se miran mal ↓		(OPAS)	
E1: por empujones			(OPRE)
E4: por ser el duro [==]		(OPAS)	
E4: por ganar espacios		(OPAS)	
E9: que hay un problema entre los dos			(OPRE)
E2: por defender también a los amigos [=....=]		(OPAS)	
E2: por protegerse entre ellos			(OPRE)

terminar que uno de los factores que producen este tipo de situaciones es la provocación de intereses. Los jóvenes están preocupados por ser reconocidos en su entorno como líderes y para lograrlo defienden a toda costa sus intereses; así mismo, en las situaciones en las que los jóvenes se involucran emocionalmente, intentan hacer notorio el control que tienen de ellas a través de la agresión física y verbal. Estas circunstancias tienen origen en los ambientes familiares en los que se mueven.

Se puede afirmar que la escuela es la institución que está en competencia con la familia por la formación de los jóvenes, pues ella llega a poner en el ejercicio del poder el aprendizaje a través de una estética especial,

al sugerir un tipo de interacción corporal particular en diversos contextos. La escuela tiene la potestad de enseñar incluso cómo sentarse, cuándo levantarse y qué tipo de gestos hacer en situaciones diversas.

Finalmente, se considera que en la escuela aún priman las relaciones verticales, es decir, el adulto aún tiene la potestad de decidir quién tiene la palabra o quién debe ser escuchado. Además, las dinámicas que se generan durante el ejercicio pedagógico limitan la posibilidad de facilitar aprendizajes en la cotidianidad de la escuela.

Para contribuir a resolver en parte esta problemática elaboramos una propuesta pedagógica como resul-

tado de la investigación, la cual será objeto de presentación en otros espacios. Consta de 15 talleres, ubicados en tres momentos específicos: mediación, argumentación e interacción verbal y no verbal. A través de estos talleres se ha pretendido consolidar los semilleros de mediación escolar y dar respuesta a las dificultades de convivencia que se generan en las instituciones educativas.

Conclusiones

La investigación permitió comprender cómo conciben los jóvenes la compleja y diversa convivencia escolar, pues si bien los estudiantes manifiestan llevarse bien y sentirse a gusto en el ambiente escolar, también reconocen que existen graves problemas relacionados con la burla, el rechazo y la discriminación. Asuntos como el aburrimiento, la jornada escolar completa, el estrés de los profesores, las metodologías de enseñanza, los conflictos familiares de los estudiantes, el escaso diálogo y la debilidad en la comunicación entre alumnos y profesores, el poco tiempo para que se den dichas instancias de diálogo, la discriminación y estigmatización, la falta de conocimiento de estrategias adecuadas para resolver los conflictos constituyen algunas de las temáticas que surgen de las explicaciones que los jóvenes dan a las violencias entre pares que ocurren en el colegio.

Un aspecto que emerge como significativo es el que se refiere a la labor de los docentes. A partir de las representaciones de los estudiantes, se argumenta como una de las causas de la intimidación el hecho de que los profesores gritan, discriminan, utilizan prácticas docentes rígidas y muy teóricas, no intervienen en situaciones de conflicto cotidiano dando sus puntos de vista, y más bien optan por no

involucrarse en lo que no les corresponde. A esto se suma la idea de los estudiantes sobre el alto nivel de violencia escolar en el que está inmersa la escuela, fenómeno que se puede explicar en parte por la carga emocional que deben llevar los profesores para interactuar con los jóvenes, que de por sí presentan dificultades en su conducta.

Considerando lo anterior, más lo que argumentan los estudiantes sobre la necesidad de aprender y generar estrategias de intervención, se plantea como necesario no solo el conocimiento de la realidad vivenciada por los estudiantes, sino también la búsqueda de alternativas de intervención que permitan mediar en la resolución de conflictos y que promuevan un espacio de convivencia saludable entre profesores y alumnos y en toda la comunidad educativa.

Luego de la aplicación de las categorías y del análisis de los resultados, se concluye que, por un lado, la interacción en el contexto aún mantiene un carácter vertical, donde el interlocutor directo es el adulto, el que a su vez es quien dirige las discusiones, resume, reanuda e inserta nuevos puntos de vista. De la misma manera, el modelo se repite en las simulaciones del debate o juicios orales donde el moderador es un estudiante y no el docente.

En relación con la forma como se asume la argumentación, es importante que los estudiantes entiendan la práctica argumentativa como una situación dialógica y que puedan emplear recursos y estrategias de argumentación. Sin embargo, en la práctica se alejan de la teoría argumentativa que sostiene desde sus inicios la idea de persuadir, convencer o hacer dudar al oponente acerca del punto de vista que defiende, como lo menciona Perelman (1997).²

2 Perelman explica en *El imperio retórico* (1997) que su propósito es rescatar la “antigua retórica” la de los griegos para diferenciarla de la “retórica clásica” que redujo la retórica aristotélica al formalismo del estudio de las figuras literarias, a aspectos preceptivos para adornar el discurso utilizando giros que convierten la retórica en simple teoría de la composición.

A lo largo de las intervenciones y de la puesta en juego de diversas técnicas de mediación se logró que los estudiantes asumieran un papel evaluativo o de reflexión, desde el cual sugirieron, valoraron y cuestionaron no solo a los otros, sino sus desempeños y las actitudes que tuvieron frente a la validez y organización de su discurso. Esto los llevó a tener más conciencia de los elementos necesarios en la argumentación oral, lo que a su vez los condujo a planificar y regular los argumentos utilizados, sin que estos afectaran al grupo, y, por el contrario, proporcionaron un ambiente de cooperación y respeto hacia la palabra del otro.

Como proyección de este estudio se podrían analizar los movimientos argumentativos en relación con otras variables que se abordan en el análisis del corpus total de la investigación: contrastar los resultados con aquellos que emerjan en otros contextos, utilizar otras herramientas de análisis, como la pragmadiálectica, el enfoque semiosociodiscursivo, el enfoque gramatical y el enfoque pragmático, entre otros.

Reconocimientos

El proyecto de investigación “El desarrollo de la argumentación interaccional a través de la resolución de conflictos de convivencia en estudiantes de educación secundaria” (2012) se desarrolló en el Colegio Álvaro Camargo de la Torre, producto de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Bibliografía

- Bascón, J. (2006). *Género, argumentación y resolución de conflictos en adolescentes. Análisis a través del discurso*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Binaburo, J. (2007). *Educar desde el conflicto*. Barcelona: CEAC.
- Boqué, M. (2005a). *Tiempo de mediación*. Barcelona: CEAC.
- Boqué, M. (2005b). *Tiempo de mediación*. Barcelona: Planeta D`Agostini.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Camacaro, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (estudio de caso). *Laurus* (enero-abril), 189-206.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Cros, A. (2005). *La argumentación oral en el discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Grao.
- De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas*. Bogotá: Magisterio.
- Gille, J. (2001). *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo. Un estudio de conversaciones intra e interculturales*. (Tesis doctoral) Universidad de Estocolmo, Suecia.
- Herrera, J. (2008). Los tipos de movimientos argumentativos, la interacción oral en la clase de lengua castellana y comunicación. *Onomazein*, 134.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2002). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Paidós. Barcelona.

Su objetivo, por tanto es volver al sentido primigenio que tuvo en la antigüedad: arte de disuadir o persuadir con razones. En otras palabras, pensar en voz alta con la fuerza de los argumentos en procura de llegar a los acuerdos con el otro o con los otros.

- Kerbrat Orecchioni, C. (1998). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje* (3 ed.). Buenos Aires: Edicial.
- Knapp, R. *Orientación del escolar*. Madrid: Moratta
- Marinkovich, J. (2007). La interacción argumentativa en el aula. Fases de la argumentación y estrategias de cortesía verbal". En Cristian Santibáñez y Bernardo Rifo (eds.), *Estudios en argumentación y retórica*. Concepción, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Morollon, M. (2001). "Una panorámica sobre la convivencia en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Ciispraxis.
- Muñoz, M. (2007). "Percepciones, significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile". *Revista de Pedagogía*, 28(82) (mayo-agosto), 197-224.
- Ortega, P. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Machado Libros.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L. y Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127-157.
- Perelman, Chain (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá: Norma.
- Plantin, Ch. (1995). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Rendón, S. (2010). *La escuela como espacio de ciudadanía*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Torrego, J. C. (2003). *El modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Grao.
- Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Grao.
- Torrego, J. C. (2010). La mejora de la convivencia en un instituto de educación secundaria de la comunidad de Madrid. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 251-274.
- Torrego, J. y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.