

Isabel María Martins Vieira  
Universidad de Piura  
isabel.martins@edep.edu.pe

---

**RECIBIDO:** 09/02/2022

**ACEPTADO:** 06/05/2022

 **RESUMEN**

El objetivo central de este trabajo es describir los roles de género y de estatus en una interacción formal de un grupo de profesores universitarios. El corpus analizado corresponde a la secuencia dialogal del primer momento crítico (debate) que experimentan estos profesores cuando evalúan las fortalezas y debilidades de los sílabos (o programas) de formación lingüística que imparten, vigentes desde 2005. El análisis de sus discursos comprendió: 1) los diversos elementos del diálogo (su estructura y los elementos de la argumentación); y 2) los actos, intervenciones e intercambios en los que se manifiestan los mencionados roles objeto de estudio. Como resultados se halló que es notoria la relación entre el rol de poder respecto al hecho de ejercer (o no) un cargo y/o su clasificación en el escalafón universitario, y también en la selección de las estrategias discursivas y de cortesía. Asimismo, resaltan características del discurso femenino: la construcción entre varias participantes de un solo texto, lo que a veces lleva a violar algunas normas de un debate formal y académico.

**Palabras clave:** análisis del discurso, argumentación, debate, rol de género, rol de poder.

 **ABSTRACT**

The central objective of this work is to describe the roles of gender and status in a formal interaction of a group of university professors. The analyzed corpus corresponds to the dialogic sequence of the first critical moment that these teachers experience when they evaluate the strengths and weaknesses of the syllables of linguistic training, in force since 2005. The analysis of their speeches included: 1) the various elements of the dialogue: its structure and the elements of the argument; and 2) the acts, interventions and exchanges where gender roles and status are stated. As a result, the relationship between the role of power regarding the fact of exercising (or not) a position and/or its classification in the university ladder, and the selection of discursive and courtesy strategies is notorious. Likewise, they highlight characteristics of female discourse: the construction among several participants of a single text, which sometimes leads to violating some norms of a formal and academic debate.

**Keywords:** discourse analysis, argumentation, debate, gender role, power role.

## INTRODUCCIÓN

En las reuniones de trabajo solemos creer que lo que más interesa es la información compartida, pero ciertamente obtenemos mucho más, ya que estos encuentros están marcados en gran medida por quiénes son los interlocutores y cuál es su conducta discursiva. Estas otras informaciones no suelen considerarse ni analizarse, pero es importante hacerlo, ya que traen consecuencias en el ámbito laboral, por ejemplo, en términos de mayor o menor eficacia para abordar los problemas académicos y avanzar en nuestros objetivos como comunidad.

En concreto, el objetivo general de esta investigación consiste en describir los elementos propios de la argumentación en la estructura del diálogo de tipo formal y académico (debate), así como los diversos roles que cumplen los profesores de lengua y literatura según su género y su estatus. Sobre esta temática existen otros estudios que relacionan género y poder en los ámbitos educativos (Arana, 2001; Tomás y Durán, 2009), pero no en el contexto de una discusión de un grupo de profesoras (más un profesor) con diferente poder en la institución.

Consideran el contexto anterior, nos planteamos algunas preguntas de investigación: ¿Cuáles son las características discursivas del debate?, ¿Cómo se organiza el diálogo en esta interacción de tipo argumentativa?, ¿Qué tipo de recursos discursivos emplean tomando en cuenta el rol de estatus?, ¿qué funciones cumplen en la comunicación entre colegas?, ¿Qué tipos de recurso emplean tomando en cuenta el rol de género? Y ¿cuáles funciones cumplen en la comunicación entre colegas?

## MARCO DE REFERENCIA

### El enunciado como unidad de análisis

En el capítulo titulado “El problema de los géneros discursivos” de su obra *La Estética de la creación verbal* (1989), Bajtín señala que la palabra es siempre dialógica y por ello siempre adopta significados diferentes. Este significado es inseparable de un contexto de enunciación que se compone tanto de la situación social inmediata como de una serie de creencias y valores del grupo social y de la época:

La expresividad de un enunciado siempre en mayor o menor medida, contesta, es decir, expresa la actitud del hablante hacia los enunciados ajenos, y no únicamente su actitud hacia el objeto de su propio enunciado. (p. 282).

Cada enunciado aislado representa un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva. Sus fronteras son precisas y se definen por el cambio de los sujetos discursivos (hablantes), pero dentro de estas fronteras, el enunciado [...] refleja el proceso discursivo, los enunciados ajenos, y, ante todo, los eslabones anteriores de la cadena. (p. 284).

Según Reyes (1995), interpretar lo que otro dice es reconocerle una intención comunicativa, y esto es mucho más que reconocer el significado de sus palabras. La comunicación parte de un acuerdo previo entre los hablantes, de una lógica de la conversación que permite pasar del significado de las palabras al significado de los hablantes.

### Estructura del diálogo

Calsamiglia y Tusón (1999) señalan que el diálogo es la forma básica de comunicación humana. Esta forma de organizar el discurso está relacionada con la función interpersonal (Halliday, 1978), ya que sirve de base para establecer relaciones con otras personas. Por medio del diálogo se crean y mantienen relaciones y se enrarecen o se rompen cuando la comunicación se hace difícil.

La estructura dialogal es secuencial y jerárquica; secuencial porque el sentido de cualquier enunciado solo podrá interpretarse en función de lo mencionado anteriormente o de lo dicho a continuación; y jerárquica porque señala la existencia de unidades de diferente rango superpuestas unas en otras de menor a mayor en la construcción conversacional desde el acto hasta la interacción (de lo micro a lo macro).

Contiene los siguientes elementos discursivos: acto, intervención, intercambio, secuencia temática o de finalidad, e interacción.

### La secuencia textual argumentativa

Siguiendo a Calsamiglia y Tusón (1999), esta secuencia textual corresponde a la función conativa o apelativa de Jakobson (1963), en cambio en la clasificación de Adam (1992) se trata de una función orientada a “hacer creer” o “hacer hacer” (o ambas) a un interlocutor o a un público. Así, la argumentación

es el discurso de los maestros, políticos, publicistas, ensayistas, en fin, de cualquier persona que quiera influir o seducir. Se argumenta en cualquier situación con el objetivo de provocar la adhesión, convencer, persuadir, seducir al interlocutor o público para que acepte una forma de ver la idea que se debate. Asimismo, este modo de organizar el discurso posee unas características fundamentales: el objeto es cualquier tema controvertido, dudoso, problemático, que admite diferentes maneras de tratarlo; el locutor manifiesta una manera de interpretar la realidad; su carácter se basa en la contraposición de dos o más posturas y se manifiesta en la oposición, el contraste, la desautorización, el ataque o la provocación.

Según estas autoras, el texto argumentativo puede tener un orden progresivo (de la premisa a la conclusión) o regresivo (de la conclusión a la premisa) y los instrumentos que emplea pueden estar orientados a la racionalidad o a la emoción. Asimismo, en él pueden encontrarse descripciones, narraciones, explicaciones que funcionen como argumentos o refuercen la función dominante persuasiva. Específicamente, las estrategias de tipo explicativo son la definición, la reformulación, la ejemplificación, la inserción de citas de autoridad, la clasificación y la analogía.

Por su parte, Vela (2006, pp. 107-123) ofrece información sobre las condiciones de uso de los tipos de argumentos para que el hablante logre sus fines comunicativos, a saber:

El argumento de autoridad solo podrá considerarse si cumple con condiciones como: el manejo de información relevante que aporta a la tesis planteada; si proviene de personas, instituciones o entidades que no están comprometidas con el tema tratado, y, por lo tanto, son equilibradas; si proviene de una fuente con trayectoria investigativa y amplio manejo del tema; si sus afirmaciones no se basan en suposiciones o especulaciones, sino en investigaciones realizadas competentemente. Asimismo, las citas pueden incluirse también con la finalidad de aportar, afianzar, corroborar o contrastar datos que sean útiles para que el lector comprenda la relevancia y contexto del problema.

- El argumento de ejemplo será válido si se trata de sucesos verdaderamente representativos en el tema que se está tratando; si estos no están alterados por factores o causas externas; si son los sucesos se

repiten y pueden encontrarse en más de un caso; y si los contraejemplos que puedan aducirse no son más significativos o recurrentes.

- El argumento por analogía intenta buscar semejanzas y diferencias entre dos casos, por ello es necesario que estos puedan compararse porque comparten un mismo contexto o responden a un tema similar. De modo que es fundamental que este tipo de argumentos tomen dos situaciones reales que tengan semejanzas y diferencias notables entre ellas y cuya comparación no requiera extrapolaciones o exageraciones. También es importante que no extraigan conclusiones más amplias que lo permitido por la naturaleza de los hechos que se están comparando.

- Los argumentos acerca de las causas se refieren a una conclusión recurriendo al hecho que la origina. Así, se requiere investigar en profundidad sobre un asunto. Es relevante no solo enunciar la causa sino también justificar y explicar dicha elección. Para hacer un buen argumento acerca de las causas es necesario cumplir con estas condiciones: indagar acerca de la causa más probable y original del fenómeno planteado; asegurarse de que no se ha tomado un efecto por la causa; explicar por qué lo enunciado es una causa del fenómeno; relativizar la causa y no creer que es el único factor en juego a la hora de analizar el problema.

- La apelación a las emociones corresponde al uso de ironías, advertencias, burlas, figuras, matices, dudas, apreciaciones personales... Pero se corre el riesgo de hacer demasiado subjetivo el desarrollo argumentativo, y la sustentación de la tesis se vuelve banal y fácil de refutar.

- Los contraargumentos corresponden a las opiniones de personas diferentes al autor que estén en contra de la tesis planteada. El objetivo de incluir estas otras voces es invalidar otras tesis, es mostrar su falta de solidez o sus contradicciones internas. El esquema a seguir sería: 1) Razón, indicador argumentativo y conclusión propia; 2) argumento contrario; 3) refutación del argumento contrario.

## El estudio

### Contexto y sujetos

Evaluamos la interacción (de casi 53 minutos) llevada a cabo por 14 profesores, quienes se reunieron en marzo de 2010 con la finalidad de evaluar los tres programas (o sílabo) de la asignatura Lenguaje que imparten durante el primer año a todas las carreras. Es importante señalar que esta muestra corresponde a casi la mitad de la población del Departamento de Lengua y Literatura de una prestigiosa universidad pública de Caracas, Venezuela. De este corpus, solo analizamos una parte (nueve minutos), los correspondientes al primer momento crítico (desacuerdo).

De este grupo destacan dos aspectos: la gran mayoría son mujeres y con diversidad de perfiles profesionales. Así que nos pareció crucial considerar en este estudio tanto el rol de género como dos aspectos vinculados con el rol de estatus: 1) el ámbito de investigación al que se dedican los profesores (si su formación es en lengua o si es en literatura), y 2) la cuota de poder que les da ejercer un cargo y/o su clasificación en el escalafón académico.

En este primer momento crítico (debate) intervienen un 01 hombre (H) y 08 mujeres (L, A, N, I, K, G, Ca y Co). Asimismo, en cuanto al rol de estatus existen dos grupos (entre paréntesis se indica el número total por grupo): 1) los profesores de escalafón (el orden de menor a mayor categoría de profesor en Venezuela sería: instructor, asistente, agregado, asociado y titular) que ocupan para el momento de esta reunión un cargo (05), en detalle: 01 coordinadora del decanato de Investigación, 01 responsable de la Sección de Lenguaje y 03 miembros del consejo asesor del departamento de Lengua y Literatura. Todos ellos tienen entre sus funciones evaluar a los profesores noveles (estatus de poder). 2) Los profesores noveles (04), quienes aún están contratados y en un período de evaluación para ingresar formalmente a esta universidad caraqueña.

Asimismo, es importante destacar la relación de los programas de Lenguaje, objeto de discusión en la interacción, con estos saberes especializados de los profesores, ya que por sus contenidos y objetivos los programas I y II están más vinculados al área de las ciencias del lenguaje (lingüística textual, básicamente), mientras que Lenguaje III se centra sobre todo en la literatura y en los estudios culturales.

Tabla 1

Datos de los participantes

Interlocutores	Roles			Especialidad en investigación	
	Nombres	Género	Estatus		
			Categoría		Cargo
H	Hombre	Novel	no	literatura	
Ca	Mujer	Agregado	sí	lingüística	
Co		Agregado	sí	literatura	
G		Titular	sí	literatura	
K		Novel	no	literatura	
I		Agregado	sí	lingüística	
N		Novel	no	lingüística	
L		Novel	no	lingüística	
A		Asistente	sí	lingüística	

En resumen, se observan tres asimetrías. La primera es el predominio en el grupo del género femenino. La segunda es de tipo epistémico porque, aunque todos comparten como labor docente la ejecución de los cursos de Lenguaje I, II y III, estos sujetos pertenecen a dos áreas distintas de acuerdo con su perfil como investigadores, es decir, manejan distintos tipos de saberes. En este caso, predominan los profesores dedicados a las ciencias del lenguaje. La tercera es una asimetría de poder en cuanto a su pertenencia (o no) al escalafón universitario y a las funciones gerenciales que cumplen (o no).

## ■ RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Después del trabajo realizado en la primera parte de la reunión que consistió en que tres pequeños grupos analizarán cada uno de los programas de Lenguaje, la organizadora del evento (I) solicitó permiso a todos los participantes para registrar en audio el debate final para hacer una síntesis y consultar posteriormente sobre las principales propuestas a los profesores ausentes en tal evento.

En primer lugar, realizamos una síntesis del contenido del debate para determinar la estructura global del diálogo, sus momentos críticos y los tipos de actos. Posteriormente, transcribimos (adaptando la propuesta de Tusón, 1995, pp. 148-149) los turnos del primer momento crítico, como ya señalamos. En



el texto, empleamos nombres ficticios para denominar a los participantes, pero haciendo coincidir dichos nombres con el género real de cada uno; añadimos la codificación que señala el subgrupo al que pertenecen y sus estatus (asimetrías epistémicas y de poder), como se muestra a continuación:

Tabla 2  
Codificación

Codificaciones empleadas
<b>Nombres:</b> Como ya se apuntó en una nota se trabajará con iniciales.
<b>Subgrupo:</b> 1, 2, 3.
<b>Asimetría epistémica:</b> L (Literatura) y l (Lingüística).
<b>Asimetría de estatus:</b> n (es novel) y c (ocupa un cargo)
<b>Ejemplo:</b> I / subgrupo 2/ lingüística / cargo = I2lc

### Tres conceptos empleados en el análisis:

#### 1. Características del diálogo en un debate

Como se trata de un evento comunicativo de tipo formal: una discusión entre profesores sobre un aspecto del quehacer académico, pueden verificarse los elementos propios de una argumentación: asunto problemático, diferentes puntos de vista y uso de estrategias para lograr convencer. Además, los turnos están pautados de acuerdo con la actividad que se lleva a cabo. Se sabe quién va a hablar y cuál será su finalidad (contribuir con el debate). Por ello, se deben respetar los turnos de palabra según esta estructura dialogal: primero habla el proponente: un vocero(a) del subgrupo y, luego, pueden intervenir los demás participantes para aceptar u oponerse a lo dicho por cada subgrupo, o también añadir una información que se considera valiosa. Los turnos son gestionados según un orden, en este caso, la profesora K es quien cumple esa función (anotar las solicitudes de turno de palabra, así como dar, quitar o permitir el robo de turnos). Asimismo, hay un límite de tiempo, en este caso una hora (de 11 a 12 m.), por lo tanto, deben organizarse las intervenciones para distribuir lo más equitativamente posible el tiempo disponible entre los tres subgrupos y los que debaten sus propuestas para así lograr el fin del evento comunicativo. En este sentido, la profesora I. es quien ha organizado el evento y se encarga de supervisar esta progresión.

Como elementos relevantes del diálogo en nuestro análisis tenemos dos: la secuencia y el acto. La primera se define por la porción de la interacción que se centra en un determinado asunto y/o una función. La segunda permite a un hablante llevar a cabo una determinada acción. En el caso de este debate las secuencias están previamente pautadas de acuerdo con un tema y varias funciones: analizar, proponer y debatir para llegar a acuerdos. En cuanto a los actos, básicamente tenemos cuatro: proponer, oponerse, defender un cambio e informar. En definitiva, los actos típicos de cualquier evento que se base en la argumentación. En cada acto, los participantes hacen uso de estrategias argumentativas tanto de tipo racional (definiciones, ejemplos, citas, etc.) como emotivas (burla, exageración, metáforas, etc.).

#### 2. Rol según el estatus

Los profesores conforme a su área de especialización podrían gestionar su conocimiento en términos de “poder” sobre los otros que pertenecen a un área diferente. Asimismo, el estatus en esta universidad como profesor novel o como profesor ordinario (muchos de los cuales ocupan un cargo) es otro elemento para considerar, ya que podría manifestarse en el tipo que estrategias que emplea cada uno de acuerdo a su más o menos estable condición laboral, lo que implica más o menos “poder” en términos de libertad de acción y toma de decisiones.

#### 3. Roles según el género

Para analizar este aspecto consideramos lo propuesto por Tannen (1990) a partir de un artículo que resume su libro *Usted no me entiende*, en el que presenta una serie de seis contrastes entre el uso del lenguaje femenino y el masculino, como ya se expuso en el marco de referencia. Hay que acotar que nos centraremos no en las diferencias con los hombres, sino en lo que caracteriza el estilo de la comunicación femenina dado que en la sección analizada la presencia masculina es mínima. Asimismo, emplearemos los fenómenos lingüísticos propuestos por Coates (1996) para analizar el discurso entre mujeres.

Como primer abordaje realizamos un análisis de todo el diálogo, en este caso, de tipo argumentativo identificando los distintos elementos de este modo de organizar el discurso, según la estructura referida por Calsamiglia y Tusón (1999). Para este análisis,

identificamos y cuantificamos los diversos elementos de interés: la estructura del diálogo (interacción, secuencia intercambio, intervención y acto) y los elementos de la argumentación (proponentes, oponentes y sus argumentos).

El segundo abordaje se centra específicamente en los actos, intervenciones e intercambios en los que se manifiestan los roles de género y estatus. Para ello se transcribieron los turnos correspondientes al primer momento crítico (del minuto 4:15 al 13:13) y se analizaron atendiendo a los aspectos que interesan relacionar: estrategias argumentativas, y la relación con el estatus del profesor (dos asimetrías) y el género (femenino / masculino).

## RESULTADOS

### Primer abordaje: Estructura del diálogo del debate

El diálogo en este debate tiene una estructura que se corresponde a un evento de esta naturaleza. En este caso, la agenda señalaba evaluar los tres programas de Lenguaje; por ello, se presentan tres secuencias (microdebates) organizados también de acuerdo con el guion preestablecido: presentar propuestas y discutir la evaluación que cada uno de los tres subgrupos ha realizado previamente mediante el esquema FODA. Los intercambios repiten la siguiente estructura: propuesta del subgrupo a través de un vocero y debate posterior en asamblea. Las intervenciones varían en número; en el intercambio 1 se da en mayor cantidad de ellas (09); y en el 02, la menor (07). En cuanto a los actos, en el intercambio 3 se realizan en mayor número (23); y en los 2 y 3, las cantidades se dan de forma similar (19 y 18, respectivamente). A modo de síntesis, presentamos el cuadro que cuantifica los elementos encontrados la estructura dialógica de la interacción:

Tabla 3  
*Elementos de la estructura dialógica del debate*

Secuencias	Intercambios	Intervenciones	Actos
03 de acuerdo con el tema tratado y la función: debate sobre los tres programas de Lenguaje analizados	03 debates de algunas propuestas de cada subgrupo	Número variable en cada intercambio: 12 07 09	N ú m e r o variable en cada intercambio: 19 18 23

En cuanto al análisis de toda la interacción y los elementos de la argumentación, en la siguiente tabla se reflejan los resultados obtenidos.

Tabla 4  
*Elementos argumentativos analizados en el debate*

Secuencia I: propuestas y debate L1	
Actos	Oposición / Proposición / Defensa
A1 al A4	Oposiciones al programa L1 Proposiciones
A5	Oposición a A4
A6	Defensa de A4
A7	Oposición a A5
A8	Defensa de A4
A9	Oposición a A6
A10	Defensa de A4
A11	Propuesta
A12	Oposición a A4
A13	Oposición a A4
A14	Propuesta
A15	Oposición a A12
A16	Defensa de A4
A17	Oposición a A4
A18	Propuesta
Secuencia II: propuestas y debate L2	
Actos	Oposición / Proposición / Defensa
A1 al A9	Oposición a programa L2 Propuestas
A10	Propuesta
A11	Oposición a A4 – A5 – A6 – A7
A12	Oposición a A11
A13	Defensa de A11
A14	Defensa de A12
A15	Propone
A16	Defensa de A11
A17	Propuesta
Secuencia III: propuestas y debate L3	
Actos	Oposición / Proposición / Defensa
A1 al A11	Oposición al programa L3 Propuestas
A12	Oposición a A4
A13	Oposición a A4
A14	Defensa de A4
A15 al A16	Propuestas
A17	Oposición a A10
A18	Propuesta
A19	Propuesta
A20	Propuesta
A21	Propuesta
A22	Propuesta

Como puede observarse, cada una de las tres secuencias se inicia con las críticas al programa de Lenguaje evaluado para, luego, presentar los cambios que cada subgrupo propone. Posteriormente, los diversos participantes del público intervienen para hacer nuevas propuestas o bien para oponerse; en esta dinámica también participan los integrantes de cada subgrupo proponente para defenderse o negociar los cambios.

En cuanto a los números por cada tipo de acto en cada intercambio y los totales, mostramos la síntesis en el siguiente cuadro.

Tabla 5  
*Tipos de acto en cada intercambio*

Acción	ITC1	ITC2	ITC3
Criticar	5	5	5
Proponer	5	7	12
Defender	5	3	1
Oponerse	4	2	2
Informar	0	1	3
<b>TOTALES</b>	<b>19</b>	<b>18</b>	<b>23</b>

Al comparar en las tres interacciones los tipos de actos que en ellas se realizan, observamos como relevante lo siguiente: las críticas se dan en igual número (05); las propuestas son significativamente mayores en la interacción 3 (12) en relación con la 1 y 2 (05 y 07, respectivamente); las defensas predominan en la interacción 1 (05), así como las oposiciones (04) en comparación con las otras dos; y en la interacción 3 las informaciones están presentes en mayor número (03).

Tabla 7  
*Frecuencia de rasgos de la comunicación femenina*

Discurso femenino	Cantidad de enunciados	Comentario analítico
Intimidad	15	Predomina la intención de mantener la cercanía y apoyo entre quienes hablan.
Apoyo	11	En segundo lugar, se manifiesta el deseo de dar apoyo y mantener la comunicación para lograr el consenso. Aunque esto se nota sobre todo entre las participantes de conformidad con su afiliación de tipo epistémico (lengua o literatura). En tercer lugar, se observa se manifiesta la comunicación indirecta por medio de la cortesía. En cuarto lugar, aunque se manifiesta la comprensión es evidente que en un debate donde lo que predomina es la confrontación esta sea la menos empleada.
Propuesta	8	
Comprensión	4	
Sentimientos	2	Aunque manifestar sentimientos no es un acto propio del debate, en dos oportunidades se presentan y se pueden vincular con el uso de estrategias emotivas y aspectos paralingüísticos.
Compromiso	0	Como era esperado, esta característica no está presente. Se trata de un evento en el que el conflicto es parte de la tarea y los sentimientos no constituyen un argumento válido.



En el siguiente cuadro se muestran distintos fenómenos lingüísticos relacionados con el género en la conversación entre mujeres, aunque como ya se señaló en nuestro caso es de tipo formal, no coloquial (Coates, 1997).

Tabla 8

*Fenómenos lingüísticos en la conversación entre mujeres*

Fenómeno lingüístico (turnos)	Ejemplo (en negrita)
Solapamientos (2 al 7; 8 al 14; 17 al 31; 33 al 40; 42 y 43; 45 al 50; 53 al 58; 61 al 65)	1. L1ln: Hablaríamos de esquema resumen y explicación\== 2. A1lc: =exacto\ 3. I2mlc: =ah ok\ 4. L1ln: =son= cosas distintas\ pero/ que muestren el procesamiento de la información= 5. I2mlC: =procesamiento de la información 6. H1Ln: exact-= 7. A1lc: =llegaríamos hasta el comentario\ lo que se ha llamado comentario explicativo\ 8. G3Lc: bueno lo que están ustedes/ sintetizando/ me imagino de la discusión de ustedes= 9.HM3Ln: =sí sí sí 10. G3Lc: =es que= el resumen sea  de textos que progresi:vamente a lo la:rgo de ese/ trimestre sean más complejos y no puros textos digamos=
Enunciados conjuntamente construidos (8 al 10; 15 al 19; 24 y 25; 25 al 26; 34 al 36; 47 al 49)	10. G3Lc: =es que= el resumen sea  de textos que progresi:vamente a lo la:rgo de ese/ trimestre sean más complejos y no puros textos digamos= 11. NM2ln: =expositivos
Encontrar palabra (10 y 11)	10. G3Lc: =es que= el resumen sea  de textos que progresi:vamente a lo la:rgo de ese/ trimestre sean más complejos y no puros textos digamos= 11. NM2ln: =expositivos
Enunciados incompletos (15)	15. Ca3Lc: mmm digamos una: un comentario\ un comentario sobre el comentario (ríe) ya que tenemos tantos problemas con eso de definir el comentario explicativo  ¿no podría llegarse/ a ese mismo punto y\ denominarlo algo así como informe? que es un formato que a ellos les piden a veces en en-  (viendo la reacción de N) dime Nina ¿por qué no se puede? == (se ríe pero se nota cierta molestia)

Como aspectos relevantes tenemos varios: primero, el solapamiento es el fenómeno que más recurrente. Abarca casi todos los turnos. Es notable esta característica en un evento donde los turnos están regulados y además si se considera que los solapamientos son propios de la conversación coloquial. Segundo, en varias oportunidades las participantes intervienen para hacer una síntesis de lo dicho por otro interlocutor, formando un texto coherente con la porción que le precede. Tercero, N ofrece a G la palabra que necesita para completar su enunciado; este es el único ejemplo de este tipo en todo el intercambio transcrito. Cuarto, Ca deja incompleto su enunciado y al observar la reacción de N entiende que “no acepta su propuesta”. Esto se corrobora cuando N comienza a explicar cuál es la diferencia entre los dos géneros. Por lo tanto, entre ellas asumen algo, aunque no ha sido dicho (el que N rechace la propuesta). Es el único ejemplo de este tipo fenómeno.

### Rol de estatus

A continuación, se muestran mediante el cuadro los intercambios donde se evidencia el rol de estatus. Se presentan centrados en las participantes que manifestaron mediante diversos recursos lingüísticos y paralingüísticos su rol de acuerdo con su mayor o menor estatus dentro de esta universidad





Tabla 9  
Ejemplos del rol de estatus

Participante / Asimetrías	Comentarios analíticos
Co/ Literatura - Cargo	<p>Primero minimiza la amenaza de su propuesta con un juego de palabras y se ríe. Pregunta retórica también para minimizar la amenaza.</p> <p>Hace una pregunta directa a Nina (molestia, aunque ríe): se anticipa a Nina y entiende que ella no acepta su propuesta; aunque sonrío es evidente que le molesta la oposición de Nina. Finalmente ejerce su poder haciendo esta pregunta de manera tan directa a Nina.</p>
Ca / Literatura – Cargo	<p>Minimiza las amenazas de su propuesta con elemento paralingüístico (em:): es un modo sutil de introducir la pregunta que contraviene lo propuesto por N.</p> <p>Pregunta retórica: esta clase de recursos minimizan de algún modo la amenaza de la afirmación que encierran. En realidad, lo que está proponiendo es que no se use la terminología sobre el comentario con los estudiantes.</p> <p>Emplea estrategias emotivas: exageración y tono de burla (imita a L). Como no son estrategias adecuadas en un debate formal y académico, pueden vincularse con el rol de estatus de C respecto a L.</p> <p>Se roba el turno de palabra. No le toca hablar, pero se impone y le dejan hacerlo. Podría deberse a la relación de Ca con K en términos de estatus.</p> <p>Emplea la primera persona del singular. Se siente libre de emplearla. Contrasta con el uso de las formas verbales más distante e impersonales de sus pares noveles.</p>
K Literatura - Novel	<p>No interrumpe a Ca. En esta oportunidad no gestiona los turnos. Esto podría estar vinculado no con su incapacidad para gestionar los turnos, ya que en otras oportunidades cumple sin problemas su papel; sino que podría deberse a la asimetría de poder con respecto a Ca.</p>
N Lingüística - Novel	<p>Se apoya en sus saberes de experta al hacer referencia a conceptos, clasificaciones, ejemplos. Esto con el fin de ser objetiva. Está claro que en este ámbito los argumentos de tipo racional son los que deberían ser más eficaces.</p> <p>Emplea elementos paralingüísticos para minimizar la amenaza de sus comentarios: baja el tono de la voz, habla rápido, titubea, hace pausas. Esto podría tener relación con su condición de novel en el intercambio con los profesores de mayor rango.</p> <p>Otros recursos usados que manifiestan cooperación en la comunicación con todos los participantes son:</p> <p>Usa la función fática: con ello manifiesta querer seguir teniendo el contacto o la aprobación de sus opositores de categoría superior.</p> <p>Emplea con su oponente con frases concesivas y “podríamos”.</p> <p>Apoya a L con quien tiene igualdad de condiciones.</p> <p>Pasa del “yo” al “nosotros” y al “tú como yo”.</p>
L Lingüística - Novel	<p>Cita a sus pares: I y N. La primera con asimetría de poder; la segunda en igualdad de condiciones. Busca apoyo para sus argumentos incluyendo las voces de otros participantes, independientemente del estatus de poder.</p> <p>Autocita: no tiene problemas en citarse a ella misma.</p> <p>Reelabora la pregunta de su oponente para cooperar y mantener el diálogo.</p> <p>Finalmente acepta la propuesta de Co intentando resolver el conflicto. Esto sucede justamente después del turno de Co en el que ella hace referencia a las evaluaciones de profesores noveles.</p>

Como se ejemplifica el rol de estatus es un elemento que pareciera condicionar la comunicación, en particular en lo referente a la selección de estrategias discursivas y de cortesía. Esto sobre todo se evidencia en los “esfuerzos” de los participantes de menor poder dentro del Departamento para cooperar con sus pares de mayor rango.

## CONCLUSIONES

Como señalamos anteriormente, únicamente transcribí el primer momento crítico del debate. Esto es importante de destacar porque es una limitación que permitirá al lector entender en su justo alcance los comentarios interpretativos que en este apartado realizaré. Asimismo, constituye otra limitación las escasas intervenciones de los hombres y, por ello, no se pudo analizar por completo del rol de género, en particular la presencia de los seis elementos que los diferencian de las mujeres (Tannen, 1990).

Como se trata de un evento formal de comunicación, se manifiesta una estructura recurrente en cuanto a secuencias e intercambios, focalizada temática y funcionalmente por lo propuesto en la agenda del debate, un evento típicamente argumentativo. Cabe destacar que en menos de una hora de interacción se registran seis momentos críticos. Esto podría interpretarse en relación con la finalidad de la reunión: existen importantes desacuerdos entre los profesores. Esta podría ser una conclusión general que derivará seguramente en la realización de otros encuentros, si se desean implementar de manera consensuada los cambios en los programas de Lenguaje.

La estructura del debate analizado es prototípica. En la interacción, así como en el corpus transcrito se manifiestan todos los elementos de la argumentación: existe un asunto problemático (los programas); se intercambian puntos de vista para enfrentarlo (diversas opiniones sobre los cambios que debieran hacerse); el carácter es de confrontación (oposición y defensa de las propuestas); y la función principal es convencer o provocar la adhesión del otro. Sin embargo, no hay absoluta rigurosidad en cuanto a la selección de los turnos. Se registran varios intentos por organizarlos, autoselecciones y solapamientos. Asimismo, aunque negocian las distintas opciones,

no existe en este debate un espacio para “fijar” los acuerdos. Pareciera que esta es una tarea pendiente por resolver.

Relacionando las intervenciones con sus correspondientes actos, en líneas generales, llama la atención la diferencia entre el número de intervenciones del intercambio 1 con el de los del 2 y 3. En el 1, con 12 intervenciones se registran 19 actos; en cambio, en el 2 y 3, aparecen 18 y 23 actos con solo 7 y 8 intervenciones, respectivamente; es decir, en todos los intercambios se registra un número similar de actos. Esto podría explicarse porque en el intercambio 1 se manifiesta el primer momento crítico que lleva a los participantes a una extensa discusión. En este caso, los turnos son más largos. La causa puede deberse a que es la primera etapa del debate, es decir, “hay tiempo suficiente”; luego, esta situación cambia. Es necesario ajustarse a la variable “duración del evento” y al logro de los objetivos; de esta manera pareciera más efectiva la “acción verbal” en los intercambios 2 y 3. Aunque hay otra posibilidad para explicar estas asimetrías. Esto es, la relación de poder impone que quienes se sienten silenciados cedan, porque saben que no van a ganar.

En relación con la naturaleza de los actos que se registran tenemos: 1) criticar 2) proponer 3) defender una propuesta con argumentos 4) oponerse a una propuesta con contraargumentos, y 5) ofrecer algún tipo de información. Como puede evidenciarse en los resultados expuestos previamente en este informe, los actos que predominan son los de la crítica y los referidos a la discusión (defensa y oposición). Este tipo de actos se ajusta a lo esperado en este tipo de eventos. En este sentido, destacamos solamente dos aspectos: el primero, los actos de crítica son iguales en cada interacción (05); y segundo, el número de propuestas generadas en la interacción 3 (12) es más elevado si lo comparamos con las interacciones 1 (07) y 2 (05). La razón que proponemos es similar a la anunciada en el punto anterior, así como la consecuencia en cuanto a efectividad en la comunicación.

Sobre las estrategias empleadas tenemos que predominan las de tipo racional. Esto es también esperado en un evento de tipo académico. Sin embargo, se registran las de tipo emotivo. En particular, vale destacar que este tipo de estrategias (de acuerdo con nuestra interpretación) pudieran estar asociadas con el rol de poder de algunos participantes. Es emblemático

el uso de la emulación en dos oportunidades con cierto tono de burla para referirse a las propuestas de los profesores noveles. Es importante señalar que la pertinencia de esta interpretación debería ser triangulada.

Sobre el rol de género en la interacción, lo más resaltante es que registramos gran cantidad y variedad de muestras de que los participantes son en su mayoría mujeres. La explicación de este hecho pudiera deberse a las características del estilo comunicativo femenino que logra imponerse en todo el debate. En el caso de las intervenciones masculinas, hay que señalar que casi siempre son para manifestar apoyo, dar información u oponerse (iniciar un momento crítico), pero en contadas ocasiones para defender una determinada postura.

Sobre el rol de estatus, en sus discursos los participantes con mayor rango de poder dentro de la dinámica departamental parecieran sentirse más “libres” en la comunicación, en el sentido de ser muy directos (o hasta agresivos) y abandonan las estrategias de cortesía al manifestar sus desacuerdos con los interlocutores noveles. Ahora bien, esto no impide que los de menor “poder” ofrezcan sus aportes e intenten lograr convencer a la otra parte, pero es notorio los esfuerzos en términos de cortesía verbal y empleo de estrategias que hacen para lograr sus objetivos. En definitiva, es notorio que se trata un elemento de peso para seleccionar las estrategias discursivas y de cortesía. Tendría que verificarse, pero es posible que a “más poder” la comunicación es más directa (incluso agresiva) entre los pares con asimetría de este tipo.

Tomando en consideración el ámbito de investigación al que se dedican los profesores (asimetría epistémica) conseguimos que su pertenencia al área de lengua o de la literatura y que sus saberes les permiten manejarse con libertad en la comunicación, ya que con ellos llevan a cabo los actos de defensa de sus propuestas. Por el contrario, cuando están en situación de “desventaja” recurren para oponerse a su experiencia con los estudiantes o a estrategias emotivas (en contados casos).

Y para finalizar, vale comentar que la interacción y el corpus transcrito están marcados por las características del discurso femenino (Coates, 1997). Esto permite en muchos momentos

la construcción entre varias participantes de un solo texto. Así se evidencia que comparten una manera similar de comunicarse que a veces lleva a violar algunas normas de un debate formal y académico (por ejemplo, en los turnos), pero que en definitiva no pone en riesgo el logro de la actividad en las que están involucradas.

## ■ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (2001). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Arana, I. (2006). Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del distrito capital. Una mirada a los roles de género. *Nómadas*, 4, 90-101.
- Bajtín (1989). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Ariel.
- Coates, J. (1997). The Construction of a Collaborative Floor in Woman's Friendly Talk. En Girón, J., *Cognitive, Communicative and Social Perspectives*. (pp. 55-89). Benjamins Publishing Company.
- Halliday, M. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Minuit.
- Reyes, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Arco Libros.
- Tannen, D. (1990). *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. <http://www.teachit.co.uk/armoore/lang/gender.htm>
- Tomás, M. y Durán, M. (2009). El género y la participación en algunos órganos del gobierno de la universidad. *Revista complutense de educación*, 201, 151-163.
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Ariel.
- Vela, J. (2006, 107-123). *¿Cómo escribir ensayos?* Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

## ANEXOS

### Transcripción del primer momento crítico (desacuerdo)

**Notas:** sólo se han usado las letras iniciales de los nombres de los participantes para facilitar el trabajo; sólo en el caso de coincidencias se usó también la segunda letra: Carolina = Ca, Corina = Co. En el caso de otras coincidencias (Mary y Marta) no hizo falta, ya que estas participantes nunca intervinieron en el debate.

Minuto 04,15

Turnos

1. L1ln: Hablaríamos de esquema resumen y explicación\=
2. A1lc: exacto\=
3. I2mlc: =ah ok\=
4. L1ln: =son cosas distintas\ pero/ que muestren el procesamiento de la información=
5. I2mlC: =procesamiento de la información
6. H1Ln: exact=
7. A1lc: =llegaríamos hasta el comentario\ lo que se ha llamado comentario explicativo\
8. G3Lc: bueno lo que están ustedes/ sintetizando/ me imagino de la discusión de ustedes=
9. H3Ln: =si si si=
10. G3Lc: =es que= el resumen sea| de textos que progresivamente a lo largo de ese/ trimestre sean más complejos y no puros textos digamos=
11. N2ln: =expositivos
12. G3Lc: algo así=
13. H1Ln: =es deci-
14. A1lc: =exacto |
15. Ca3Lc: mmm digamos una: un comentario\ un comentario sobre el comentario (ríe) ya que tenemos tantos problemas con eso de definir el comentario explicativo| ¿no podría llegarse/ a ese mismo punto y\ denominarlo algo así como informe? que es un un formato que a ellos les piden a veces en en- | (viendo la reacción de N) dime Nina ¿por qué no se puede?== (se ríe pero se nota cierta molestia)
16. N2ln: por qué el informe/ lo que pasa es que el comentario explicativo yo e:: a mí no me importaría de repente revisar un poco (pp ac) de la bibliografía\ comentar siempre implica de alguna que otra manera em para algunos argumentar\ ¿okey? pero cuando nosotros tenemos la concepción del comentario explicativo/ porque nosotros trabajamos/ es la explicación de ese texto\ y es la explicación de dos aspectos\ el aspecto de forma y el aspecto de contenido\ entonces e:: yo e:: yo no veo como:: (hay voces de fondo que piden el turno de palabra) pero cuando tú presentas el informe\ un informe\ entonces puede estar enmarcado dentro de: de unos pasos ¿me entiendes?| como: más estructurados en el ámbito de en

el ámbito científico| no/ o sea:| el informe como tal/ la tipología textual del informe\ no no no se relaciona mucho con aspectos de forma\ si no sólo de contenido\ entonces nosotros cuando evaluamos un contenido/ casualmente una explicación\ porque nosotros estamos viendo aspectos relacionados con lo que nos dicen y cómo nos lo dicen\ eso es lo que tratamos de evaluar\ |||

17. Co3Lc: e::m| a mí me enreda todo el tiempo lo de comenta:rio explicati::vo lo del comentario crí::tico (Nina se ríe) y creo que los estudiantes se engallean\ porque e: ¿es necesario que un estudiante conozca esa tipología de los textos (ac) es decir que a un estudiante se le pida esto es un comentario explicativo esto es un comentario crítico (el tono es un poco de burla) (ac) es decir no se les puede decir=

18. K3Ln: =explica=

19. Co3Lc: =simplemente= explícame explícame el asu::nto o o comé:ntame lo=

20. N2ln: =claro=

21. G3Lc: =sí exacto=

22. N2ln: =lo que pasa=

23. Co3Lc: =es decir yo siento que e::=

24. G3L: =esa etiqueta= está enredando todo=

25. Co3Lc: =esa etiqueta/ no les sirve a ellos\ no nos sirve a nosotros\ ellos en su vida van a hacer un comentario explicativo o un comentario crítico así son son tipologías que:: para un profesor (ac) okey (ac) versado en el área funciona pero al nivel que estamos trabajando con los estudiantes yo siento que nos engalle:ta (ac) entonces los estudiantes dicen bueno entonces qué era explicativo (ac) qué era crítico entonces| no me parece que eso esté ayudando en los programas con eso con terminologías tan específicas y con términos tan| técnicos digamos/ y por qué no le dices al estudiante simplemente oye e:: explí::came este texto=

26. G3Lc: =o el= qué y el cómo=

(Voces que se solapan, ininteligibles)

27. N2ln: =bueno lo que pasa a menos que: lo que pasa es que| dentro de la tipología del texto expositivo/ y hay e: o sea ¿qué podríamos entender? podríamos entender que entonces estamos viendo como en el 111 (L1) exposición\ y en el 112 (L2) argumentación\ ¿me entiendes? y en el 113 (L3) otra tipología de argumentación\ o sea e e e es más o menos algo así\=

28. K3Ln: =en general ¿no? =

29. N2ln: =entonces= les podrías decir la explicación de un texto expositivo\ pero la intención del texto expositivo/ que no se quede solo en la parte de contenido\ es diferente\| o sea que e: que quizás nosotros como docentes podamos tener la capacidad de entender (ac) que pasa es que cualquier persona que llegue y lea el programa

puede entender que el texto explicativo simplemente sea una exposición\|

(Voces de fondo ininteligibles)

30. I2lc: entonces=

31. N2ln: =que se= XXX (inteligible por las voces de fondo) en el aspecto de contenido y no de forma==

32. I2lc: bueno perdón\ Karla\

33. Co3Lc: pero eso ¿lo entiende el estudiante? | cuando tú le dices hágame (ac) un comentario explicativo o hágame un comentario crítico=

34. L1ln: =pero= es que el problema es que no lo estamos entendiendo

35. K3Ln: =nana: no te toca hablar= (tono de regaño)

36. N2ln: =el problema= es que si nosotros lo tuviéramos claro ellos lo tuvieran claro=

37. L1ln: =si no es tan=-

38. Co3Lc: =pero ¿es necesario que él sepa? (voces de varios, enunciados ininteligibles) yo creo que no no es necesario que lo sepa\|

39. K3Ln: bueno más allá de=-

40. G3Lc: =es decir-

41. K3Ln: Gabriela no te toca hablar a ti (eleva el tono de voz)

42. I2lc: los turnos de pala:bra/| (voces al fondo) si para que no se solapen las voces=

(Risas de algunos)

43. G3Lc: =y además ya estaría- XXX(ininteligible)

44. I2lc: exacto\|

45. K3Ln: em:: yo estoy de acuerdo con eso y (ac) o sea siempre lo comentamos en los pasillos y todo eh eh esa exigencia (ac) XXX (hace un inciso ininteligible) de pasar de un resumen y terminar supuestamente en una postura crítica/ me parece la cosa más | jalada por los pelos que (ac) he visto nunca en mi vida=

46. I2lc: =aja=|

47. K3Ln: pero algo que yo veo/ es\ el resumen es importantísimo\ porque yo creo que sí que ello es la comprensión lectora llevado a lo escrito\| pero la explicación que también sea como progresi- e:: conjunto y progresiva\| es decir pero es que yo veo que de repente uno habla de la explicación como ah eso es facilito/ y es muy difícil para ellos/ explicar algo/ es más hay distintas maneras de enfrentar la explicación/ porque no es lo mismo\ explícame que está diciendo el autor en su contexto\ (como si estuviera dando una instrucción) a| explícame esta frase a partir de tus conocimientos/ a| explica tal cosa ¿sabes? entonces| también hacer hincapié en esa complejización de la explicación aparte del resumen| y ya es muchísimo lo que se abarca| o sea ¿sabes? por eso estamos claros todos de que lo argumentativo ahí/ por eso es que también quedan como cojos\| porque tú pasas| bruscamente de

no he termina:do de entender qué es explicar/ y ya estoy opinando\ y todavía no he entendí como explicar lo que está diciendo ese autor\ porque no es solo repetirlo no es solo repetir él dice\| si no después| explica lo que está diciendo el señor\| no\ hay una:: por eso es que yo siempre echo broma diciendo imagínate que es tu hermanito| que le tienes que explicar/| porque él no entiende\ (ac) lo que está diciendo el autor\ (desciende el volumen de la voz) esto es lo que dice\ aja pero no te entiende\|

48. I2lc: bueno entonces en un ejercicio de paráfrasis/ lo que tú estás proponiendo\ (ac) o sea decir con tus palabras/ lo que:: el autor=

49. K3Ln: =pero= ampliación también\ porque cuando tú explicas tú amplías cuando tú te paras a explicar algo en una clase tú no solo repites los conocimientos sino que tienes que explicarlos darle ejemplos e: e: empiezas a manejar estrategias discursivas también=

50. I2lc: =si= (en voz baja) bueno aunque no es mi turno ¿es mi turno? no\

51. K3Ln: no\ le tocaba a Luisa\|

52. I2lc: tal vez ya se paso:::/

53. L1ln: bueno voy a tratar de ser breve de alguna manera este::: aun retomando la cosa de si es crítico o no es crítico\ yo lo dije en una oportunidad::d en una discusión muy vie::ja que hicimos y el comentario que hice fue creo que la intención de ponerles ese nombre es precisamente pedagógica\ es decir precisamente didáctica\| que en efecto nosotros manejemos esa terminología/ no porque sea un término técnico/ porque inclusive está demostrado/ y lo decía Isabela\ que fuera de aquí seguramente no lo vamos a conseguir con ese nombre\ sino que la intención es que podamos establecer para nuestros estudiantes\ la diferencia entre explicar un texto\ y dar mi opinión sobre ese texto\ eso lo dije en una oportunidad:::d y lo e: insisto ahora en que se trata de eso\ luego\ por otro la::do nosotros que revisamos el programa de 111/ (L1) e::: notamos de nuevo/ lo que también decía Isabela\ hay un énfasis en el procesamiento de la información\ (ac) es decir estamos tratando de verificar/ que los muchachos entiendan los textos\ ¿cómo vamos a verificar eso? bueno ellos van a hacer esquemas de ideas que de alguna modo reflejen cuáles son las informaciones que están allí y cómo están jerarquizadas\ o cómo están relacionadas\ además de eso/ bueno\ van a hacer resúmenes\| se (le) supone que si un estudiante es capaz de hacer un resumen es porque hubo un procesamiento de la información/ previo\ pero hay un nivel\| un poquito más elevado/| que es precisamente explicar no solo lo que dice el autor sino cómo lo dice=

54. K3Ln: =eso=

55. L1ln: =es decir=/ lo que se ha e:: lo que decía Nina creo forma y fo:ndo\ es decir\ nosotros\ cuando llegamos

a 112/ (L2) si logramos hacer esta separación lógica por bloques\ cuando los muchachos llegan a 112/ (L2) deberían (l) empezar a argumentar sobre la base de un texto previo\ es decir\ (ac) un comentario crítico/ ¿por qué se llam- por qué darle ese nombre? porque bueno ellos van a pasar todo el trimestre haciendo textos argumentativos/ y el primer texto argumentativo/ va a tener como tema/ un texto previo\ entonces\ es| un comentario| que se va a hacer sobre otro texto | pero que implica | mi opinión\ cosa que en 111 (L1) a mí nadie me pidió nunca=

56. Co3Lc: =pero ¿por qué no se les puede decir así como lo acabas de decir?=  
57. N2ln: =porque lo que pasa es que cuando=  
58. Co3Lc: =un comentario| donde voy a dar| mi opinión\ (emula a Luisa, cierto tono de burla)| punto\ (Voces al fondo, enunciados ininteligibles)

59. L1ln: ¿es más funcional un comentario de de opinión que decir crítico?

60. G3Lc: yo creo que los dos adjetivos son los que están enredado todo  
(voces al fondo que parece que piden la palabra)

61. K3Ln: =sí le tocaba a Gabriela=  
62. Co3Lc: =a ver= yo evalué a tres profesores noveles\ y los tres hacían tres cosas distintas con los comentarios críticos\ los tres\ cada uno en posiciones casi que (le) opuestas uno decía que había que opinar (ac) el otro decía que no- tres profesores\ y los tres hacían una cosa distinta de lo que yo estaba haciendo\ todo esto con el comentario crítico\ entonces| (le) ¿habría que empezar (voces al fondo) a ver lo que está pasando ahí? (voces) y si no hay maneras un poco\ ya pensando en el estudiante/ más amables de XXX ininteligible=(por las voces al fondo)

63. L1ln: =claro= claro\ entonces habría que dar la instrucción completa\ (ac) un comentario de texto a través del cual se dé la opinión me imagino=  
64. K3Ln: =Gabriela=  
65. I2lc: =Y luego= pasamos a 112 (L2) para ir avanzado e irnos todos a tiempo\

Minuto 13, 13

Lista de convenciones para la transcripción (Tusón, 1995, p. 48- 49)

1. Numerar las líneas a la izquierda .  
2. Usar las grafías normales, salvo cuando se quiere señalar algún aspecto fonético de interés para el análisis; entonces usar los símbolos del alfabeto fonético.

3. Símbolos prosódicos:

¿? interrogación

¡! entonación exclamativa

/ tono ascendente

\ tono descendente

...- corte abrupto en medio de una palabra

| pausa breve

|| pausa mediana

<...> pausa larga, también <pausa> o <9>, indicando segundos.

| tono agudo

| tono grave

ac ritmo acelerado

le ritmo lento

subr énfasis

MAYÚS mayor énfasis

:: alargamiento de un sonido

p piano (dicho en voz baja)

pp pianissimo (dicho en voz muy baja)

f forte (dicho en voz más alta)

ff fortissimo (dicho en voz muy alta)

4. Símbolos relativos a los turnos de palabra

= al principio de un turno para indicar que no habido pausa después del turno anterior.

=.....=

=.....= solapamiento en dos turnos

