

# Análisis de la producción discursiva del docente en los comentarios sobre una evaluación.

Alvarez, Guadalupe.

Cita:

Alvarez, Guadalupe (2006). *Análisis de la producción discursiva del docente en los comentarios sobre una evaluación*. En *Discurso Didáctico: Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Ciudad de Buenos Aires: Editorial La isla de la luna.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/112>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/BPO>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica* es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

# **Análisis de la producción discursiva del docente en los comentarios sobre una evaluación**

**Guadalupe Alvarez**

## **Introducción**

El propósito de este trabajo es determinar los diversos posicionamientos (Goffman, 1981) que la docente adopta mientras comenta una evaluación a los alumnos.

El corpus está constituido por una clase de Lengua de un noveno año de la Educación General Básica que se lleva a cabo en abril del 2000 en un colegio privado de la ciudad de Mar del Plata (Argentina).

Utilizando el análisis del discurso como método, se estudian el modo y la modalidad, la presencia de afirmaciones o de negaciones (Hodge y Kress, 1993), los recursos del control interaccional (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974, Fant, 1996, Schegloff, 2000, Mondada, 2001) y las estrategias de cortesía verbal (Brown y Levinson, 1984) como marcas de los diferentes posicionamientos de la docente. El análisis de los recursos y estrategias lingüísticas permite establecer cuáles son las diferentes claves o pistas (Gumperz, 1982, 1991) con las que la docente interpreta el habla o el papel del participante que desempeña el hablante o el oyente (Duranti, 1997:394).

**Por último, se intenta explicar por qué el discurso de la docente expresa diferentes posicionamientos.**

## **La metodología**

En primer lugar, se analiza el modo y la modalidad, la presencia de afirmaciones o de negaciones (Hodge y Kress, 1993) y los recursos del control interaccional (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974, Fant, 1996, Schegloff, 2000, Mondada, 2001). Se relevan también las estrategias de cortesía verbal (Brown y Levinson, 1984) que en algunos casos los recursos anteriores contribuyen a configurar.

En segundo lugar, se propone considerar los recursos y estrategias de cortesía relevadas como marcas o señales (Gumperz, 1982, 1991) de los diversos posicionamientos (Goffman, 1981) que la docente adopta a lo largo de su discurso, entendiendo por posicionamiento "...la toma de posición que adopta el individuo al enunciar una expresión lingüística dada, en otras palabras, una clave particular (uno de los componentes de Hymes) con la que interpreta el habla o el papel del participante que desempeña el hablante o el oyente..." (Duranti 1997:394).

## **El corpus**

El corpus de este trabajo forma parte de una interacción comunicativa más amplia, grabada en abril del 2000, que se lleva a cabo en una clase de Lengua de un noveno año de la Educación General Básica de un colegio privado de la ciudad de Mar del Plata (Argentina). En esta clase, la docente entrega y comenta las evaluaciones diagnósticas que los alumnos han realizado la clase anterior. Si bien se considera el intercambio comunicativo en su totalidad, el análisis está centrado en un fragmento en el cual la docen-

te comenta a toda la clase la evaluación de uno, de un grupo o de la totalidad de los alumnos.

### Los criterios de transcripción

Las pautas empleadas para la transcripción son las siguientes:

A alumnos	Hola <u>énfasis</u>
P profesora	e: prolongación de vocal
/ pausa intraturno	< > emisiones rápidas
↑ tono ascendente	°por° descenso de volumen
↓ tono descendente	ADE ascenso de volumen

### Análisis de la producción discursiva de la docente

Al principio del intercambio comunicativo, la docente propone una actividad:

a. *bueno / quiero comentarles primero algo de las pruebas.*

Luego, dice *en general estuvieron bastante bien*. En esta emisión, la valoración positiva que sugiere el término *bien* es modalizada por *bastante*: si bien este modificador<sup>30</sup> (Ducrot, 2000) mantiene la orientación argumentativa de *bien* (la valoración positiva), reduce su fuerza. La construcción adverbial *en general* contribuye con esta modalización. Así, la docente expresa que los alumnos cumplieron con las expectativas, pero no de manera óptima. Consideramos que esta emisión funciona como una proposición inicial que durante el intercambio la docente intenta argumentar o justificar (Plantin, 1998).

### Análisis de un fragmento del intercambio comunicativo

Durante el fragmento analizado (ver apéndice) la docente interviene fundamentalmente por autoselección y es responsable de los tópicos del intercambio comunicativo:

- b. *muchos se confundieron con el tema del ejemplo*
- c. *y otro tema con que tuvieron problemas es el de analogía*

---

<sup>30</sup> Como define Ducrot (1995), “una palabra léxica Y es denominada “modificador desrealizante (MD)” en relación con un predicado X sólo si el sintagma XY: i) no es sentido como contradictorio y ii) tiene una orientación argumentativa inversa, o una fuerza argumentativa inferior a la de X” (Ducrot 1995:50). Los modificadores desrealizantes inversores pasan de una orientación a la orientación contraria. Los modificadores desrealizantes atenuadores, en cambio, mantienen la orientación argumentativa de las palabras a las que modifican, reduciendo su fuerza. En los enunciados “Hubo lentos cambios en París, quizás estarás desorientado” o “París cambió un poco”, “lento” y “un poco” debilitan la fuerza de la conclusión, pero no la invierten (Ducrot 1998:59). En español, “bastante” también puede ser modificador realizante (Ducrot, 2000) pero, para que esto ocurra, deben presentarse marcas en el acento de intensidad. Estas marcas no están presentes en el ejemplo analizado.

d. *y después algunos pusieron que había definiciones*

La participación de los alumnos en cambio está determinada en muchos casos por selección de la docente, quien realiza preguntas pronominales (Fant, 1996) como *¿cuál era un ejemplo de analogía en el texto que vimos?* y preguntas absolutas (Fant, 1996) del tipo *¿Mariana es?*. La respuesta a estas preguntas contribuyen con la continuidad de sus propios comentarios.

Por otro lado, cuando los alumnos se autoseleccionan, la modalidad del intercambio comunicativo se modifica: en ese momento la docente centra su atención en el alumno autoseleccionado expresando desacuerdo ante su intervención.

De esta manera, se presentan dos tipos de comunicación: una en que la docente se dirige al grupo en general y otra en la que un alumno resulta receptor principal, si bien todos resultan participantes ratificados (Goffman, 1981).

### **La comunicación entre la docente y la totalidad de la clase**

Cuando se dirige a toda la clase, la docente realiza dos tipos de actos de habla asertivos (Searle, 1969) diferentes:

1) se refiere a diferentes puntos de la evaluación, aludiendo el desempeño concreto de los alumnos

*e. y después algunos pusieron que había definiciones/ que tampoco había definiciones  
pero sobre todo había estadísticas*

2) explica cuál es el desarrollo correcto de los temas evaluados

*f. la definición es la explicación de por qué o en qué sentido se utiliza un término*

En el primer caso, la docente emplea formas verbales en pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto del modo indicativo (*confundieron, había*). Las explicaciones del desarrollo adecuado de los temas presentan en cambio formas verbales en presente (*es, da*) (salvo un caso en que la docente emplea el pasado para proponer como ejemplo una situación hipotética).

Como explican Hodge y Kress (1993), "...la oposición presente/pasado distingue emisiones institucionales de emisiones privadas..." (Hodge y Kress 1993:63). Así, mediante la oposición presente/pasado la docente contrasta las evaluaciones de los alumnos con las explicaciones de los temas que se presentan como verdades generales.

Otra diferencia entre los actos mencionados es la oposición afirmaciones/negaciones: cuando la docente da cuenta del desarrollo concreto de las evaluaciones, aparecen negaciones (*no teníamos, tampoco había*); mientras que los desarrollos adecuados de los temas se explican mediante afirmaciones (*la analogía es la comparación de dos cosas*).

Además de estas oposiciones, los actos se diferencian desde el punto de vista del modelo de cortesía verbal desarrollado por Penelope Brown y Stephen Levinson (1978, 1987)<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Desde esta perspectiva, hay actos que afectan la cara o imagen social de los hablantes, definida en términos de los deseos de cada individuo. Estos deseos se manifiestan de dos maneras complementarias. La imagen negativa es el deseo de que no nos impongan lo que tenemos que hacer. La imagen positiva es el

A diferencia de las explicaciones sobre el desarrollo de los temas, cuando la docente se refiere a las evaluaciones, amenaza la imagen positiva de los alumnos, es decir sus deseos de que ella aprecie lo que ellos consideran adecuado (Brown y Levinson, 1987), porque realiza críticas directas. Por ejemplo:

*g. y después algunos pusieron que había definiciones/ que tampoco había definiciones*

### **La comunicación entre la docente y un receptor principal**

La comunicación entre la docente y un receptor principal se produce cuando un alumno se autoselecciona y la docente expresa desacuerdo. A partir de este desacuerdo se presentan dos tipos de desarrollo:

“Fuente: A1 Enunciado 1  
 B1 Enunciado 2 que manifiesta un desacuerdo sobre un elemento de E1  
 Desarrollo: dos posibilidades  
 A2- Caso 1: Acuerdo sobre E2  
 A2- Caso 2: Desacuerdo sobre E2” (Traverso, 1998:62)

Traverso (1998) llama ajuste al caso 1, en que, “...después de expresarse un desacuerdo, el primer participante manifiesta un acuerdo sobre la rectificación...” (Traverso, 1998:62). A partir del caso 2, “...nos encontramos con la cristalización del desacuerdo, con el mantenimiento de cada uno en sus posiciones. Es lo que hemos propuesto denominar negociación, por oposición al caso precedente...” (Traverso 1998:64).

### **Los ajustes**

En los casos de ajuste (Traverso, 1998), las emisiones con las cuales la docente expresa desacuerdo repiten la estructura y el léxico de las emisiones de los alumnos, pero reemplazando las formas del pasado por el presente e incluyendo negación:

Emisiones de los alumnos	Emisiones de la docente
<i>h. había ejemplos</i>	<i>i. no hay ejemplos</i>
<i>j. y ahí se estaba comparando con un rasgo en común</i>	<i>k. no/ acá no se compara con un rasgo en común</i>

En estas emisiones la docente usa el presente aun cuando se refiere al desarrollo concreto de las evaluaciones porque este uso le permite demostrar no sólo que lo que expresa es seguro, sino también imponer distancia con respecto a lo que dice, presentándolo como verdad general (Hodge y Krees, 1993). Por este motivo, el presente resulta útil para la comunicación entre la docente y un alumno (receptor principal) en el sentido que sirve para atenuar la amenaza a la imagen positiva que provoca el hecho de que la docente está en desacuerdo con lo que este alumno dice.

---

deseo de que los demás aprecien los que nosotros apreciamos. Como a las personas les interesa cuidar la imagen, cuando realizan actos que la amenazan, suelen emplear estrategias de cortesía (Brown y Levinson 1987:62).

Los ejemplos de ajustes se caracterizan porque, una vez que la docente reacciona, los alumnos no retoman sus posturas.

### Una negociación

En el intercambio comunicativo analizado se produce una negociación porque tanto la docente como Florencia, una alumna, mantienen un desacuerdo defendiendo sus opiniones.

Antes de que se establezca esta negociación, la docente comenta las evaluaciones ejemplificando con una alumna a la que identifica.

1. 1. P *a los que les puse que no /no era suficientemente e:/ convincente: ↑ la argumentación*

2. *que dan/ es porque a lo mejor/ largan cosas / que no están mal /*

3. *por ejemplo el caso de Mariana / ¿Mariana es ?*

4. A *¿yo?*

5. P *sí*

6. A *Florencia*

A diferencia de los analizado antes, en este caso la docente emplea formas verbales en presente (*dan, largan, están*) para dar cuenta del desarrollo concreto de las evaluaciones ante toda la clase. Esto puede comprenderse teniendo en cuenta que lo que dice se refiere a la evaluación de una alumna en particular y el uso de presente atenúa la amenaza la imagen positiva.

Luego de haber identificado a la alumna, la docente da cuenta de su evaluación:

m. 1. P *Florencia/ el caso de Florencia*

2. *ella no está mal lo que dice/ está bien / lo que pasa es que no da las razones/*

3. *<por ejemplo dice>/ el texto e: no se entiende/*

4. *bárbaro / eso es verdad / pero vos me tenés que explicar cuál es la razón/*

5. *digo tu ejemplo porque me acuerdo justo porque (lo nombraste recién)/*

6. *no por nada personal / ustedes tienen que explicar por qué ↑ no se entiende /*

En estas emisiones, la docente emplea diversas estrategias de cortesía:

- formas de presente (líneas 2 y 3)
- vaguedad en las opiniones (línea 2)
- articulación de críticas con cumplidos (línea 4)
- recursos que minimizan la importancia de lo personal (líneas 5 y 6)

Luego de estos comentarios, Florencia se autoselecciona para defender su evaluación, superponiéndose con el discurso de la docente. En este momento comienza la negociación (Traverso, 1998).

n. *pero yo acá había explicado*

La alumna relaciona su emisión con el discurso previo por medio del conector *pero* (Ducrot, 1984). Así, la emisión de la docente *vos me tenés que explicar cuál es la razón* y la conclusión que esto sugiere (es decir la evaluación presenta errores) preceden a la emisión de la alumna. Frente a la idea de que la evaluación es inadecuada, la alumna sostiene lo contrario. Para justificar esta idea, propone leer un fragmento de su evaluación:

ñ. *comparto la idea de que para algunas explicaciones puede ser útil*

Aunque la docente acepta, la interrumpe empleando también el *pero* para articular lo leído con una pregunta.

o. *claro/ (por ejemplo eso)/ comparto la idea <yo no te lo marque> pero ¿con quién compartís la idea?*

Esta pregunta funciona como estrategia de cortesía positiva porque la docente demuestra interés, considera el conocimiento de la alumna, le da la oportunidad de que se justifique. La alumna acepta esta propuesta y responde la pregunta:

p. *yyy con el libro*

La docente considera insuficiente la respuesta y propone cuál hubiera sido el desarrollo adecuado de la evaluación.

q. *claro vos ahí tendrías que haber explicado 'por ejemplo' estoy de acuerdo con la postura del libro acerca de: / el tema que era*

De esta manera, expresa que la evaluación presenta errores pero atenuando la amenaza a la imagen de la alumna por medio de un auxiliar modal en condicional. Luego de esta crítica atenuada, la docente realiza una crítica más directa que alude a la alumna con una negación.

r. *porque ahí no decís con quién estabas de acuerdo*

Si bien la alumna acepta un aspecto de la crítica con respecto al fragmento que ha leído, sigue defendiendo su postura utilizando nuevamente el conector *pero* para articular su discurso con un comentario previo de la docente.

s. *está bien / pero eso eso de que no lo entiendo porque yo antes había explicado/*

La docente intenta retomar su postura repitiendo la cita de la alumna pero ella se superpone hasta hacerse responsable del turno y expresar que, además de esta cita, su evaluación integra otros ejemplos a partir de los cuales podría ser adecuada.

t. *pero había más*

Luego de esta intervención, la docente continua justificando su postura. En este sentido, establece una analogía entre la situación escolar y los elementos de una situación hipotética.

Situación de clase	Situación hipotética
Yo (docente)	Lector
Vos (alumna)	Escritor que realiza una reseña crítica
Texto realizado por la alumna	Reseña

Para comprometer a la alumna con esta situación la docente emplea formas del imperativo, como *pensá* o *suponéte*, que cuidan la imagen positiva porque expresan interés por construir conocimiento compartido. Mediante una analogía con la reseña la docente descalifica el texto de la alumna:

u. *no es suficientemente explicativo de por qué.*

La nominalización *explicativo* (=alguien explica) funciona como estrategia de cortesía.

La docente critica también dos fragmentos de la evaluación de la alumna, pero en ambos casos emplea estrategias para atenuar la amenaza a la imagen positiva.

v. *ahí tendrías que haber explicado*

x. *¿te das cuenta que no explicás qué es lo que no se entiende?/¿entendés lo que te quiero decir?*

Tanto el auxiliar modal condicional empleado en "s" como las preguntas de "t", que intentan crear conocimientos comunes y buscar acuerdo, atenúan la amenaza a la imagen positiva..

Las emisiones con las cuales la docente finaliza la justificación de su postura incluyen cumplidos que funcionan como estrategias de cortesía positiva.

En síntesis, tanto la docente como la alumna Florencia proponen y mantienen posturas diferentes con respecto al desarrollo de la evaluación. La primera sugiere que el desarrollo es inadecuado, la segunda sostiene lo contrario. De esta manera, se cristaliza el desacuerdo y se produce una negociación (Traverso, 1998). El uso recurrente de *pero* (Ducrot, 1984) utilizado por cada hablante para articular su discurso con el del hablante anterior hace evidente este desacuerdo. También las superposiciones manifiestan a nivel interaccional que ambos hablantes pretenden hacerse responsables del turno de habla para defender sus posturas. Finalmente, es la docente quien logra cerrar la negociación e imponerse.

En relación con el discurso de la docente se destaca el uso de estrategias de cortesía positiva cuando introduce la referencia a la evaluación de Florencia y durante la negociación.

### **Los posicionamientos de la docente**

Sobre la base del análisis realizado, se advierte que el uso de los recursos lingüísticos y las estrategias de cortesía verbal es diferente según el grado de generalización o individualización de los comentarios de la docente. Esta generalización o individualización

puede ser de orden temática (se habla de las evaluaciones en general o de la prueba de un alumno específico) o interaccional (se habla con toda la clase o con un alumno como receptor principal).

En relación con las estrategias de cortesía verbal se puede añadir que cuanto más individualizados y particulares resultan los comentarios, mayor es el cuidado de la imagen positiva. Es decir que la docente interpreta el deseo de cada alumno como el deseo de que la propia evaluación cumpla con los requisitos generales de aprobación, más allá de las evaluaciones de todo el grupo.

A nivel de la organización interaccional, la docente pretende mantener el control del habla dando continuidad a sus comentarios. Cuando los alumnos cuestionan este control, ella siempre reacciona señalando al alumno autoseleccionado como receptor principal. En estos casos, se producen ajustes (Traverso, 1998) y la docente recupera el control del habla o negociaciones (Traverso, 1998). Durante la negociación, aparece la superposición como práctica frecuente. Este recurso hace manifiesto el desacuerdo. A partir de estas observaciones se puede sugerir que cuanto más individualizado está el receptor de los comentarios, mayor es el riesgo de que la docente pierda el control del turno de habla.

Teniendo en cuenta que los recursos y estrategias de cortesía relevadas resultan marcas o señales (Gumperz 1982, 1991) de los diversos posicionamientos (Goffman, 1981) adoptados por la docente, se concluye que estos posicionamientos (Goffman, 1981) están condicionados por el grado de generalización o individualización de sus comentarios.

Como explica Anna Cros Alvadera (2000), "...en las relaciones de clase se produce una relación de asimetría en la cual los docentes se colocan en una posición superior a la de los alumnos debido a la autoridad y a la competencia que les otorga la institución académica (...) Pero, al mismo tiempo, las convenciones del género exigen que se produzca una solidaridad entre ellos que atenúa este desequilibrio..." (Alvadera, 2000:56). Por este motivo, se emplean "estrategias de aproximación" que "tienen la función de difuminar la asimetría que se genera entre la docente y los alumnos, reduciendo la distancia social que separa a los participantes (...) y regulando la interacción para fomentar la cooperación y el acuerdo entre los participantes..." (Alvadera, 2000:61).

Para finalizar es posible completar esta cita sugiriendo que en el intercambio comunicativo analizado las estrategias de aproximación (Alvadera, 2000) tienden fundamentalmente a fomentar la cooperación y el acuerdo entre la docente y cada alumno como individuo y no entre ella y los alumnos como integrantes de un grupo. A partir de esto puede entenderse que la docente realice críticas directas cuando se refiere a las evaluaciones de manera general y en cambio emplee estrategias de cortesía positiva cuando alude a una evaluación particular.

## Apéndice

El fragmento seleccionado es el siguiente:

1. **P** ¿QUIÉN TIENE ALGUNA CON EL TEXTO/ [ CONNNN [LA EVALUACION?
2. **A** [ yo
3. **A** [yo
4. **A** yo
5. **A** todos
6. ((murmillos, diálogos paralelos))
7. **P** chicos / MUCHOS se confundieron con el tema del ejemplo/ ¿qué es el ejemplo? /
8. en una argumentación / es un- caso - puntual que da cuenta de lo que está pasando
9. <supongamos>/ si en este texto /contaran lo que le pasó a él / qué él se enfermó de
10. sida a los veinticinco años/ e: por una: cuestión de drogas <lo que sea> / cuenta su
11. caso /eso sería un ejemplo
12. **A1** =había ejemplos
13. **P** no hay ejemplos/ lo que hay son números sobre todo / esas cifras que dan son
14. estadísticas / o porcentajes↑/ no son ejemplos puntuales / el ejemplo es un caso de
15. un montón / ¿sí?/ de eso no aparece ninguno / y otro tema con que tuvieron
16. problemas es de analogía / había una parte que era tramposa porque decía/ en este
17. año pasó esta cosa/ y en este año pasó tal otra/ la-analogía es la comparación de dos
18. cosas / de dos elementos / o de dos situaciones/ a partir de algún rasgo en común/
19. ¿sí? / que no teníamos ninguno en este caso/ ¿cuál era un ejemplo de
20. analogía ? (en el texto que[ vimos)
21. **A2** [la de: Matemáticas
22. **P** = el de la calculadora/ ¿se acuerdan?/ eran dos cosas distintas que se comparaban
23. A partir de un- rasgo [ en común
24. **A3** [ y ahí estaba comparando / a partir de un rasgo co[mún
25. **P** [no:/ acá no se compara con un
26. rasgo en común/ se hace un recuerdo histórico de cómo fue evolucionando e:l
27. trabajo sobre e:ll (sida)/ ¿sí? / ¿se ve la diferencia ?
28. **A3** sí
29. **P** y después algunos pusieron que había definiciones/ que tampoco había
30. definiciones la definición es la explicación de por qué o en qué sentido se utiliza un
31. término/ y eso no aparece en el texto↓ / tenía muy pocas ↑estrategias de las que
32. vimos↓ /y algunas eran

33. muy(confusas)/ pero sobre todo había estadísticas /¿sí? / ¿alguna otra duda con  
34. eso? / a los que les puse que no /no era suficientemente e:/ convincente:↑ la  
35. argumentación que dan / es porque a lo mejor/ largan cosas / que no están mal /  
por  
36. ejemplo el caso de Mariana / ¿Mariana es ?  
37. **A4** ((Florence)) ¿yo:?  
38. **P** sí  
39. **A4** Florence  
40. **P** Florence / el caso de Florence / ella no está mal lo que dice /está bien /  
lo  
41. que pasa es que no da las razones/ <por ejemplo dice>/ el texto e: no se entien-  
de  
42. bárbaro/ eso es verdad/ pero vos me tenés que explicar cuál es la razón / digo  
tu  
43. ejemplo porque me acuerdo justo porque (lo nombraste recién)/ no por nada  
44. personal / ustedes tienen que explicar por qué↑ no se entiende / ¿no son claros  
los  
45. términos que usa?/¿no hay suficiente información¿ / ¿no hay suficiente [desa-  
rrollo?  
46. / [no hay ejemplos  
47. **A4** [no pero yo acá había explicado/ [yo puse yo puse / yo pu yo  
puse  
48. que porque viste/ bueno leo los ejemplos/  
49. **P** = sí  
50. **A7** =comparto la idea de que para algunas explicaciones puede ser útil / [()  
51. **P** [ claro/ ( por ejemplo  
eso)/  
52. comparto la idea <yo no te lo marque> pero ¿con quién compartís la idea?  
53. **A4** yyy con el libro  
54. **P** claro vos ahí tendrías que haber explicado °por ejemplo°/ estoy de acuerdo  
con  
55. la postura del libro acerca de: / el tema que era/ pero: () / porque ahí no decís  
con  
56. quién estabas de acuerdo  
57. **A4** =está bien / pero eso eso de que no lo entiendo porque yo antes había  
58. explicado/ que: que era e:// que esta: / que el tema está: explica:do / ante:  
59. mediante: explica mediante explicaciones/ por eso  
60. **P** vos pusiste //e: [comparto la idea de que con para algunas explicaciones  
puede  
61. ser  
62. **A4**[no pero pero para otras no/ útil / <por ejemplo> la parte de  
63. argumentación no la entiendo  
64. **A4** pero (había más)  
65. **P** bueno /pero vos pensá que alguien que no leyó.. / yo leí el libro / suponéte  
que  
66. vos estás tratando de dar una reseña de cómo es el libro/ suponéte que yo soy la  
67. lectora y voy a tomar los textos que ustedes me dan como sugerencia para  
ver

68. qué libros elijo/ no es suficientemente explicativo de por qué / ¿entendés lo que  
 69. digo? / vos decís no elegiría este libro para entender las explicaciones/ ya que  
 no  
 70. me quedan del todo claras/no me parecen específicas/ ahí tendrías que haber  
 71. (explicado) /además la mayoría de los temas a pesar de ser pocos están (da-  
 dos)  
 72. en base a un texto ( de alimento orgánicos)/ ¿te das cuenta que no explicás qué  
 es  
 73. lo que no se entiende? / ¿entendés lo que te quiero decir con eso? /porque no es  
 74. que esté mal /es verdad lo que vos decís pero no es que () / y a partir de eso  
 querer  
 75. explicar todo / ¿sí?/ ¿se entiende? / ¿alguien más tiene dudas con su texto?

## 7. Bibliografía

- Alavedra, A.C. 2000. "El discurso docente: entre la proximidad y la distancia" en *Discurso y Sociedad*, Editorial Gedisa, Barcelona, vol.2 (1), 55-76.
- Brown P. y Levinson S. 1987. *Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ducrot, O. 1984. *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Hachette.
- Ducrot, O. 2000. "La elección de las descripciones en semántica argumentativa léxica" en *Discurso y Sociedad*, Editorial Gedisa, Barcelona, vol 2 (4).
- Ducrot, O. 1998. "Los modificadores desrealizantes" en *Signo y Señal* 9, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Fant, L. 1996. "Regulación conversacional en la negociación: una comparación entre pautas mexicanas y peninsulares" en *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Madrid, Editorial Vervuet Iberoamericana.
- Goffman, E. 1981. "Footing" en *Forms of Talk*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- Gumperz, J. 1982. "Contextualization conventions" en Gumperz, J., *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge U. P.
- Gumperz, J. 1991. "Contextualization and Understanding" en Duranti, A. y Goodwin (eds.) *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hodge, R. y Kress, G. 1993. *Language as Ideology*, Routledge, London.
- Mondada, L. 2001. "Por una lingüística interaccional" en *Discurso y Sociedad* vol 3, Nº 3, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Sacks, H.; Schegloff, E.; and Jefferson, G. 1974. "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation" en *Language* 50 (4), 696-735.
- Plantin, C. 1996. *La argumentación*, Editorial Ariel, S.A., Barcelona, 1998.

Schegloff, E. 2000. "Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation" en *Language in Society* 29, New York, Cambridge University Press.

Searle, J. 1969. *Actos de habla*, Madrid, Cátedra, 1980.

Traverso, V. 1998. "Negociación y argumentación en la conversación familiar" en *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, Número 17-18.