



## **“Va a ser de dos palabras nomás”. El desacuerdo como un recurso en los trabajos en grupo**

*“It will only consist of two words”.*

*Disagreement as a resource in study group sessions*

**Johan Gille**  
Uppsala Universitet  
Suecia

### **Resumen**

El presente estudio analiza la argumentación –la negociación de opiniones en la interacción– en la conversación poliádica, más específicamente en encuentros orales con fines de estudio entre estudiantes universitarios chilenos. En particular, se investigan las maneras de las cuales los participantes cierran secuencias argumentativas iniciadas con una expresión explícita de desacuerdo. En la presentación se esboza una clasificación de la resolución del desacuerdo a partir de quién (antagonista, protagonista o tercera parte) cierra la secuencia y cómo la cierra: explícita o implícitamente o mediante una suspensión de la secuencia del desacuerdo. De este modo se intenta comprobar dos supuestos básicos. Primero, si el desacuerdo interpersonal constituye, tal como sostiene la investigación, un problema necesario de resolver, este hecho deberá mostrarse en la medida en que los participantes se orientan hacia el desacuerdo y lo intentan resolver. Segundo, según la misma premisa, los participantes deberán trabajar para resolver el desacuerdo para cerrar la secuencia y seguir desarrollando la conversación, objetivo además que presumiblemente tendrá cierta prioridad en el contexto estudiado, donde el objetivo principal del encuentro –el de llevar a la conclusión el trabajo en grupo– condicionará las estrategias utilizadas en la resolución de secuencias de desacuerdo. Los resultados indican que el desacuerdo en la actividad estudiada no se trata como un problema, sino que se utiliza como una herramienta para llegar a una solución adecuada.

**Palabras clave:** argumentación; interacción; desacuerdo; español chileno; discurso académico; trabajo en grupo.

---

Afiliación: Johan Gille: Institutionen för moderna språk, Uppsala Universitet. Suecia.

Correo electrónico: johan.gille@moderna.uu.se

Dirección postal: Johan Gille: Institutionen för moderna språk, Uppsala Universitet. Box 636, SE-75126, Uppsala, Suecia.

Fecha de recepción: septiembre de 2011

Fecha de aceptación: abril de 2012

### Abstract

*This study analyses argumentation –the negotiation of opinions in interaction– in multi-party conversations, more specifically in study group sessions involving Chilean university students. In particular, the study focuses on the ways in which the participants end argumentative sequences which were initiated with an explicit expression of disagreement. In the article, a classification of the different kinds of resolutions is presented, which distinguishes between who (protagonist, antagonist or a third party) ends the sequence and how it is ended: explicitly, implicitly or through a suspension of the argumentative sequence. By means of an exhaustive analysis of the data at hand, the study intends to answer two basic questions. First, if interpersonal disagreement does in fact, as is maintained by previous research, constitute a problem which needs to be resolved, this will be clear from the ways in which the participants orient themselves towards the disagreement and try to resolve it. Second, based on the same premises, the participants would then need to collaborate to resolve the disagreement in order to bring the argumentative sequence to a close and go back to elaborating the task at hand, an objective which presumably is given a special priority in the studied context, where the primary aim of the conversation – that of bringing the study group session to a fruitful ending – can be assumed to condition the strategies used in resolving the argumentative sequences. The results indicate that disagreements in the studied event, rather than being treated as problematic, are used by the participants as a means of reaching a successful solution to the task given.*

**Keywords:** argumentation; interaction; disagreement; Chilean Spanish; academic discourse; study group.

## 1. Introducción. La argumentación y el desacuerdo

En los diversos campos de estudio sobre la argumentación se presenta una amplia gama de maneras de enfocar los procesos argumentativos, lo cual también afecta a los términos usados para los mismos fenómenos, como el acuerdo y el desacuerdo, para tomar dos conceptos claves<sup>1</sup>. Una de las no muy numerosas premisas compartidas es la de que el acuerdo y el desacuerdo son conceptos centrales en los procesos argumentativos. La manera en que se enfocan estos conceptos, sin embargo, demuestra una clara variación. Jacobs y Jackson, por ejemplo, definieron la argumentación como “un procedimiento mediante el cual dos o más individuos públicamente llegan a un acuerdo” (1982: 215), un procedimiento que se supone ocasionado por el desacuerdo entre dos actos de habla. Como tal, la argumentación según esta perspectiva constituye una expansión de los pares adyacentes (1982: 220), una postura que también encontramos en los trabajos de van Eemeren, en solitario (van Eemeren, 1987,

---

<sup>1</sup> Para una discusión detallada de los distintos enfoques en los estudios de la argumentación, ver Scott (1998).

entre otros) o en colaboración con Grootendorst (van Eemeren y Grootendorst, 1984). En aquellos trabajos, la argumentación llega incluso a considerarse un proceso de reparación mediante el cual se repara el desacuerdo para llegar a la conclusión deseada, es decir, el acuerdo.

En el ámbito del análisis de la conversación, el desacuerdo también ha merecido mucha atención desde que Sacks (1987 [1973]) introdujera el concepto de "preferencialidad" y definiera al acuerdo como la respuesta preferida a una afirmación. La expresión del desacuerdo, por ser la respuesta despreferida, suele ir acompañada por diversas marcas, de atenuación y vacilación, entre otras (Pomerantz, 1984). Por su parte, Heritage ha descrito la expresión del desacuerdo como una "acción desafiliativa" (Heritage, 1984). Posteriormente, Kotthoff (1993), entre otros, ha matizado la visión del desacuerdo como la respuesta despreferida, indicando que los desacuerdos pueden considerarse las respuestas preferidas cuando se ha establecido una secuencia de desacuerdo, lo cual según la autora se debe a la expectativa de que los participantes en una disputa defiendan sus posiciones (Kotthoff, 1993). Asimismo, afirma Locher que la expresión del desacuerdo restringe las posibles actividades (inmediatas) del interlocutor, ya que lo esperado será en aquellos casos una respuesta al tema de desacuerdo (Locher, 2004: 94), lo que encaja bien tanto con la expectativa de relevancia local descrita por Linell y Gustafsson en su modelo de iniciativas y respuestas (Linell y Gustafsson, 1987) como con la teoría de los pares adyacentes (Sacks y otros, 1974).

La visión de la argumentación como un recurso para solucionar o "reparar" el problema creado por la existencia de un desacuerdo se refleja asimismo en cómo se concibe el proceso discursivo que es la argumentación. Así, algunos investigadores se refieren a las secuencias argumentativas utilizando términos como "conflicto" (Diamond, 1996; Grimshaw, 1990) o "combate verbal" (Hample y otros, 2010), mientras que otros (Keltner, 1994; Maynard, 1985) definen una escala conflictiva que va desde el desacuerdo hasta la disputa y, en el caso de Keltner, la litigación y la "guerra". Tanto en la escuela pragmatialéctica como en los otros campos mencionados, es común rubricar las secuencias argumentativas como *conflict talk* o *problem talk* (ver, p. ej. van Eemeren y Grootendorst, 1984; Grimshaw, 1990; Paramasivam, 2007; Vuchinich, 1986).

En el presente estudio, que representa el inicio de un nuevo proyecto de investigación dedicado al estudio de la argumentación en el ámbito académico, queremos aportar algunos datos a la argumentación en un contexto específico: el trabajo en grupo tal como se realiza entre estudiantes universitarios chilenos. Tenemos dos objetivos principales; en primer lugar, queremos matizar la categorización del desacuerdo y la argumentación en la conversación y, en segundo lugar, aportar datos a la descripción de un tipo de actividad comunicativa (Linell, 2009), a saber, el trabajo en grupo en el ámbito académico (ver ap. 3). Basados en las descripciones referidas arriba, queremos responder tres preguntas que consideramos esenciales para analizar adecuadamente tanto la argumentación en el diálogo como las perspectivas que los participantes mismos demuestran ante el desacuerdo y la argumentación:

- ¿Los participantes se orientan hacia el desacuerdo? ¿En qué medida y de qué modo?
- ¿Los participantes intentan justificar sus opiniones contrarias? Si de hecho lo hacen, ¿cómo lo hacen?
- ¿Los participantes intentan llegar a un acuerdo, es decir, tratan de resolver el desacuerdo? ¿Cómo?

Entendemos por *desacuerdo* la existencia, ya sea patente o inferida, de opiniones opuestas en la interacción (Gille, 2001: 52)<sup>2</sup>. No postulamos, por lo menos en este momento, una escala conflictiva de los desacuerdos, ya que esto supondría imponer un filtro de interpretación a los datos; como el elemento central de esta investigación es el desacuerdo y los modos en que los participantes se orientan hacia el desacuerdo, debemos afrontar los materiales con los ojos abiertos. La *argumentación*, a su vez, la definimos como la negociación de opiniones mediante movimientos argumentativos destinados a hacer prevalecer una opinión (Gille, 2001: 53). Como tal, la argumentación se enfoca como un proceso dinámico e interactivo para negociar opiniones. Finalmente, la *secuencia argumentativa*, la que será el objeto principal de estudio de este trabajo, es el episodio discursivo (Korolija y Linell, 1996) iniciado por una expresión de desacuerdo, el que prosigue hasta que dejan de defender sus

---

<sup>2</sup> Se define en aquel libro la opinión como "el núcleo argumentativo. Consta del contenido proposicional (intencional o negociado) de una unidad de sentido a la que va dirigido un movimiento argumentativo. La opinión refleja la postura del hablante" (ibid.).

opiniones contrarias los participantes involucrados y hasta que dejan de orientarse al desacuerdo los participantes.

Al enfocar las secuencias en que se produce un desacuerdo explícito, investigaremos cómo y en qué medida los interlocutores prestan atención al desacuerdo e intentan resolverlo. De este modo, el estudio toma como objeto de estudio lo que realmente ocurre en la interacción, es decir, lo que hacen relevante los interlocutores.

La metodología está basada en el modelo presentado en Gille (2001), según el cual la argumentación se describe paso a paso, movimiento tras movimiento (ver ap. 3) a medida que va avanzando la interacción.

## **2. La resolución del desacuerdo: roles y procedimientos**

Al analizar las maneras en que manejan los participantes el desacuerdo en conversaciones poliádicas, se puede desde un punto de vista teórico (cf. van Eemeren y Grootendorst, 1984) identificar tres roles necesarios o posiblemente presentes en la resolución del desacuerdo: en primer lugar un/a protagonista, que defiende una opinión  $X$ , en segundo lugar un/a antagonista, que expresa desacuerdo con la opinión  $X$ , lo que implica necesariamente que defiende una opinión  $-X$ , y, en tercer lugar, una tercera parte, que no se expresa a favor de ninguna de las opiniones defendidas por el/la protagonista y el/la antagonista (Gille, 2009). Ya que la secuencia argumentativa prosigue hasta que dejan de defender sus posturas contrarias el/la protagonista y el/la antagonista y hasta que dejan de orientarse al desacuerdo los participantes (cf. Vuchinich, 1990), los dos primeros roles son necesarios para la existencia y posterior resolución del desacuerdo, mientras que el tercero no lo es. En conversaciones poliádicas pueden, adicionalmente, producirse equipos definidos a partir de la postura tomada con respecto de las opiniones defendidas, con lo cual puede surgir un equipo protagonista, que defiende la opinión  $X$  frente a un equipo antagonista, que defiende una opinión  $-X$ .

Del mismo modo, también se pueden identificar desde un punto de vista teórico (ver Gille, 2009) tres tipos posibles de resolución del desacuerdo: la resolución explícita, donde el protagonista o antagonista explícitamente acepta la opinión del otro, dejando

así de defender su opinión contraria; la resolución implícita, donde el protagonista o antagonista deja de defender su opinión contraria sin dar indicaciones explícitas de ello; y la suspensión de la secuencia argumentativa, donde uno de los participantes, ya sea protagonista, antagonista o tercera parte, interrumpe la secuencia argumentativa introduciendo un nuevo episodio al que se orientan los participantes, dejando así de orientarse al desacuerdo y también de defender sus opiniones contrarias.

Antes de proseguir será necesario problematizar la designación "resuelto", la cual parece indicar que la secuencia argumentativa en cada caso termina definitivamente. Sin embargo, es completamente posible, en ciertos contextos incluso frecuente, que uno o varios de los participantes vuelvan a la opinión disputada en un momento posterior, reabriendo de este modo la secuencia argumentativa. Viendo las cosas desde esta perspectiva, las secuencias argumentativas no llegan nunca a una resolución completa, sino que son siempre y necesariamente suspendidas hasta que se produzca el próximo desarrollo en la secuencia. En consecuencia, en vez de hablar de secuencias resueltas sería más correcto denominarlas secuencias explícita o implícitamente resueltas en el contexto inmediato. En lo que sigue, por lo tanto, al hablar de secuencias o desacuerdos "resueltos", lo que se quiere decir es "resueltos de momento".

### **3. Materiales y método**

Los materiales utilizados en nuestro proyecto sobre la resolución del desacuerdo provienen del mundo académico, concretamente del ámbito académico chileno. Constan de doce estudios en grupo realizados por estudiantes universitarios chilenos, los cuales fueron recopilados, grabados en video y transcritos por un grupo de investigación dirigido por Anamaría Harvey (Harvey, 2006). Los trabajos en grupo, de una duración total de aproximadamente 25 horas, se realizan en diferentes facultades y como parte de distintas carreras. En el presente estudio hemos utilizado uno de ellos, de una duración de 107 minutos, en el que cinco compañeras de la carrera de Pedagogía básica realizan un trabajo en grupo didáctico. El análisis engloba todas las secuencias iniciadas por una expresión de desacuerdo a la que se orientan las participantes. En total, se han identificado y analizado 81 secuencias argumentativas para este trabajo.

Consideramos el trabajo en grupo un tipo de actividad comunicativa (TAC), es decir, un proyecto comunicativo asociado a un tipo de situación social (Linell, 2009: 201)<sup>3</sup>. Según indica Linell, el TAC se caracteriza, entre otras cosas, por ser identificado como tal por los participantes, quienes generalmente pueden identificar al TAC mediante una rúbrica convencional (como, por ejemplo, "conferencia de prensa" o "entrevista de trabajo") y por englobar expectativas e intenciones específicas (Linell, 2009: 202-203). En nuestro caso, queda en evidencia que los participantes se orientan a la actividad en cuestión como un TAC distinto, por ejemplo, de una conferencia en la universidad o una charla informal. En el interior del trabajo en grupo estudiado se presentan algunas instancias de otros tipos de actividad, como por ejemplo cuando entra la madre de una de las participantes y entabla una discusión con su hija. En cada caso, los participantes marcan el paso de un TAC a otro mediante marcas lingüísticas y extralingüísticas; en algunos casos, además, hay cambios en la constelación del grupo. Con todo, los participantes dan claras muestras de ser conscientes de que están realizando un TAC específico, el trabajo en grupo, el cual conlleva unas expectativas e intenciones específicas.

El análisis de las secuencias argumentativas se basa en el modelo elaborado por Gille (2001), mediante el cual se analiza la argumentación paso a paso, movimiento tras movimiento, en la conversación. Los once tipos de movimientos argumentativos identificados en el modelo se pueden dividir en cuatro grandes grupos a partir de los cuatro rasgos binarios [+/- acuerdo], [+/- nueva información], [+/- nuevo tópico] y [+/- postura] (Gille, 2001: 75-95). El primer grupo lo componen opiniones iniciales, asociadas y opiniones que repiten, resumen o reanudan una argumentación previa. La toma de postura frente a una opinión se realiza mediante la simple expresión de postura –aceptación y rechazo– o mediante los más complejos argumentos y refutaciones, entre los que también figuran las contrapartes recesivas. Aparte de estos movimientos puramente argumentativos, en las cadenas o pautas argumentativas también ejercen funciones importantes los movimientos de aclaración y petición de información adicional<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Sobre actividades comunicativas, ver también Fant (2011), donde en parte se analizan los mismos materiales que en el presente estudio.

<sup>4</sup> Las categorías de análisis vienen resumidas en el Apéndice 1.2.

#### 4. Resoluciones explícitas

Como discutimos anteriormente, una secuencia argumentativa continúa mientras sigan prestando atención al desacuerdo los participantes y mientras sigan defendiendo sus opiniones contrarias el protagonista y el antagonista. En la resolución explícita del desacuerdo, uno de ellos, es decir, el protagonista o antagonista, deja manifiestamente de defender su opinión contraria, aceptando en cambio la opinión del otro, con lo cual se cumple uno de los criterios para la terminación de las secuencias argumentativas<sup>5</sup>. Como veremos, este hecho normalmente da paso a que se cumpla también el otro criterio, es decir, que los participantes dejan de prestar atención al tema de desacuerdo, con lo cual la conversación gira hacia otro tema. Es frecuente, además, que los participantes marquen mediante recursos lingüísticos o paralingüísticos el límite entre la secuencia argumentativa recién terminada y la nueva que se va a abordar. En la siguiente secuencia, donde el desacuerdo se centra en la oposición ["todo" ↔ "no todo"], tenemos un ejemplo de ello.

##### Secuencia 1: "No ponís todo"

#	Part	Transcripción <sup>6</sup>	MA	Rol arg.
1	Paula	y contenido de clase por semestre:† es†§	PEIN>grupo	
2	Tania	§todo esto! / <sup>7</sup>	ACLA>1	
3	Paula	mm↓ /	ACEP>2	
4		y hay que poner todo el- hay que ponerlo todo por separao†	PEIN>2	
5	Olaya	hay que ponerlo todo yo creo! ///	ACLA>4	Protagonista A <sup>8</sup>
6		porque de ahí† sacamos→ §	APOY>5	

<sup>5</sup> Obviamente, los criterios no son los mismos en un debate moderado, en el cual el moderador tiene el derecho de resolver secuencias de desacuerdo sin que los participantes necesariamente hayan llegado a un acuerdo explícito o implícito (cf. García, 1991). También pueden influir para esta circunstancia relaciones de poder o convenciones de cortesía (cf. Gille, 2001; O'Keefe y Benoit, 1982).

<sup>6</sup> Las convenciones de transcripción vienen resumidas en el Apéndice 1.1.

<sup>7</sup> Indica con el dedo en las instrucciones.

<sup>8</sup> En los casos cuando se producen equipos argumentativos, como en esta secuencia, se indica cada miembro a partir de la postura tomada frente a la



(Continuación Secuencia 1)

#	Part	Transcripción	MA	Rol arg.
7	Paula	§no↓ po↓	RECH>5	Antagonista
8		ponís ese↑ yo creo↓ /	REFU>5	
9		legado cultural↑ ///	ACLA>8	
10		no ponís todo↑↓ //	RECH>5	
11	Tania	pero es que ahí <sup>9</sup> dice contenidos:↓ /	REFU>8-10	Protagonista B
12	Paula	[a::h↑↓]	ACEP>11	
13	Tania	[no clase] por semestre↓ / te fijai↑ (2.0)	APOY>11	
14		te fijai-	0	
15		subrayar ((el nivel a planif-)) / subrayar los niveles a planificar <sup>10</sup>	0	

En el momento del trabajo en grupo del que viene sacado este fragmento, los participantes están en el proceso de definir los distintos conceptos y términos del trabajo que han de realizar. La participante Paula introduce un término por definir, a saber, "contenido de clase por semestre" (línea 1), a lo cual responde inmediatamente Tania, pasando el dedo por una lista de materiales incluida en las instrucciones escritas (2). Paula acepta la información ofrecida (3) y prosigue a la siguiente pregunta: si deben poner todos esos materiales "por separado" (4), a lo cual responde esta vez Olaya refiriendo como Tania a la lista contenida en las instrucciones (5). Además, empieza a esbozar un argumento que justifique su opinión (6), pero se ve interrumpida por Paula, quien después de haber sido quien solicitaba la información ahora la refuta (7). Su intervención empieza con un rechazo explícito (*no↓*), matizado por un marcador discursivo que apela al conocimiento compartido del grupo (*po↓*), después de lo cual apoya su rechazo aduciendo una solución alternativa (8), un argumento que también esta vez viene matizado, aunque ahora con un verbo epistémico que atenúa

---

opinión debatida, p.ej. "Prot A", "Prot B", etc., donde la categorización de los dos participantes como protagonistas indica que forman parte de un equipo participante.

<sup>9</sup> Es decir, en las instrucciones escritas elaboradas por el profesor para el trabajo en grupo en cuestión.

<sup>10</sup> Lee en las instrucciones escritas.

la postura tomada por Paula (cf. Haverkate, 1994; Holmlander, 2011). Finalmente, repite su rechazo inicial (10), utilizando una entonación circunfleja ( $\uparrow\downarrow$ ) que según Fant y Harvey indica un bajo grado de entendimiento mutuo pero al mismo tiempo un alto grado de conocimiento compartido (Fant y Harvey, 2008).

A partir de la línea 7 de la transcripción, por tanto, empieza una secuencia argumentativa donde la protagonista principal es Olaya y la antagonista Paula. Sin embargo, como Paula tomaba la postura de Tania expresada en la línea 2 como punto de partida para su opinión, Tania es una protagonista indirectamente involucrada, lo que también se refleja en la línea 11, donde Tania refuta la argumentación de Paula presentando un argumento en contra de la opinión expresada en 7-10. Este argumento, al igual que fue el caso cuando el equipo argumentativo formado por Tania y Olaya presentó argumentos, se basa en una fuente externa: las instrucciones escritas que tienen sobre la mesa los participantes<sup>11</sup>. La refutación (11) viene introducida por el conector argumentativo por excelencia (*pero*<sup>12</sup>); después de esto Tania introduce su argumento mediante un marcador discursivo frecuentemente utilizado para preludear una respuesta desfavorada (*es que*) (cf. Briz Gómez, 1998). Este marcador tiene la función principal de introducir la razón (es decir, el argumento) para llegar a una conclusión negativa con respecto a una afirmación anterior. Como la conclusión en muchos casos queda implícita, le corresponde al interlocutor sacar la implicatura. Es decir, la expresión del desacuerdo en este caso no se hace de forma explícita, lo cual suele categorizarse como una estrategia de cortesía (cf. Fernández Leborans, 1999: 2406) para resguardar la imagen positiva del interlocutor. Introducido por el conector *pero* y el marcador *es que* viene el argumento propiamente dicho, el cual acepta inmediatamente Paula (12), incluso antes de que Tania haya terminado de elaborar su argumentación.

Podemos ver en este extracto que la expresión del desacuerdo (líneas 7-10) llega a ser el foco de interés de la conversación y que se resuelve rápidamente cuando la antagonista explícitamente deja de defender su opinión contraria, aceptando en cambio la opinión de las protagonistas. Es de notar, además,

<sup>11</sup> De hecho, quien las tiene delante de sí en este instante de la interacción es Paula, pero no parece prestar mucha atención a ellas.

<sup>12</sup> Para una discusión de las instrucciones argumentativas de los conectores pragmáticos, ver Moeschler (1989).

que después de la resolución se produce primero una pausa de dos segundos, después de lo cual Tania dirige su mirada a las instrucciones escritas y aborda un nuevo concepto a definir. Es decir, se cumplen los dos criterios para la resolución de la secuencia argumentativa: la antagonista deja de defender su opinión contraria y las participantes dejan de orientarse al desacuerdo. El límite entre las dos secuencias se marca mediante una larga pausa, cambios en la dirección corporal y un cambio temático.

En cuanto a la expresión del desacuerdo, cabe destacar que el rechazo inicial, de Paula en la línea 7, se produce sin ningún tipo de marcas típicas para una respuesta despreferida sino que el rechazo se expresa inmediata y explícitamente, a lo cual le sigue, además, un marcador discursivo que alude al conocimiento compartido por las participantes. Es decir, Paula indica que la opinión que acaba de expresar es una conclusión a la cual podrían –y quizá deberían– haber llegado también las otras participantes a partir de sus conocimientos previos. La segunda instancia de desacuerdo en el fragmento, en cambio, demuestra algunas de las marcas asociadas a las respuestas despreferidas: le precede una pausa y contiene en su interior el marcador *es que*, el cual puede considerarse una estrategia de cortesía. Este breve ejemplo, por tanto, no concuerda con las descripciones de las respuestas preferidas ni con la propuesta de Kotthoff de que las expresiones discordantes no presentarán marcas de ser respuestas despreferidas cuando se ha establecido una secuencia argumentativa (Kotthoff, 1993). Como pronto veremos, no es este el único caso.

## 5. Resoluciones implícitas

La segunda categoría de resolución del desacuerdo la componen los procedimientos implícitos, los cuales solo se pueden dar por falta de insistencia de uno de los protagonistas (protagonista, antagonista). Si bien en algún caso es determinante la intervención de una tercera parte, las partes directamente involucradas en la disputa son las que pueden terminar la misma dando su acuerdo explícito o, como en este caso, tácito, por las mismas razones mencionadas en el apartado anterior. En los casos discutidos a continuación, una de los dos participantes en la disputa simplemente deja de proseguir la línea

de argumentación aceptando así –de momento, por lo menos (cf. Diamond, 1996: 120)– implícitamente la postura del otro. O, dicho de otro modo, se cumple el criterio de que uno de los participantes de la secuencia argumentativa deja de defender su opinión contraria, aunque en estos casos sin indicarlo explícitamente. En el siguiente fragmento podemos apreciar cómo Celia, después de haber rechazado una opinión anterior elaborada por Tania y Paula, después ya no vuelve a participar en la secuencia argumentativa, la que terminan en cambio las protagonistas.

### Secuencia 2: "Niños de primero básico"

#	Part	Transcripción	MA	Rol arg
1	Tania	mira¡ una- una ((noche)) pensamos hacer una poesía¡	OPAS>0	Protagonista A
2	Paula	ya¡	PEIN>1	
3	Tania	ponte tú→ chile:→ chile mi país¡ cachai¡ /	ACLA>1	
4		entonces- en el momento en que el niño hace la po- la poesía¡§	OPRE>1	
5	Olaya	§se va a cachar cuál es su- cuál es su visión¡ / <sup>13</sup>	OPRE>4	Protagonista B
6		y cuál es su entorno¡ no¡ <sup>14</sup>	PEIN>4/T	
7	Tania	todas esas hueás¡ cachai¡	ACLA>6	
8	Celia	§pero espérate¡	RECH>1-7	
9		son niños de primero básico¡ //	REFU>1-7	Antagonista
10	Tania	bueno¡ pero la clase pasada nos mostraron unas poesías de niños de seis [años¡]	REFU>9	
11	Olaya	[sí::¡]	ACEP>10	
12		igual puede ser¡ /	APOY>10	
13		va a ser de dos palabras¡ ((nomás¡))§	APOY>10 <sup>15</sup>	

<sup>13</sup> Se dirige a Paula. La intervención implica ACEP>4, es decir, que acepta la opinión de Tania presentada en 4.

<sup>14</sup> Al producir este movimiento se dirige con la mirada a Tania.

(Continuación Secuencia 2)

#	Part	Transcripción	MA	Rol arg
14	Paula	§pero tú decís que- que hagan una poesía para que en el fondo se note [(qué entienden por no sé po)]	PEIN>1-7/ T <sup>16</sup>	
15	Celia	[ay esperen / en mi cuaderno,] <sup>17</sup>	0	
16	Paula	tú les poní:: el tema chile† / ponte tú†	ACLA>14	
17	Tania	claro†	ACEP>16	
18		o le ponís por ejemplo mi país† <sup>18</sup>	ACLA>16	
19	Paula	ya†	PEIN>18	
20	Tania	cach- que es como lugar† / <sup>19</sup>	APOY>18	

En el fragmento reproducido, Tania introduce un posible contenido para las clases que están preparando, a saber, que los niños pueden hacer poesías que versen sobre aspectos del tema "legado cultural". En la elaboración de la opinión, que podría parafrasearse como "es una buena idea incluir poesías como parte de esta clase", participa también Olaya, que en la línea 5 utiliza la estructura sintáctica de Tania para desarrollar la opinión presentada, dirigiéndose después a Tania para pedir confirmación de que la ha entendido bien. Tania reconoce que la contribución de Olaya fue acertada, y la opinión parece en este momento haber llegado a ser lo suficientemente explícita para que las demás participantes puedan responder a ella.

Por lo menos, es justamente allí donde se produce un desacuerdo. Celia empieza (línea 8) rechazando explícitamente la opinión mediante un conector contraargumentativo (*pero*) seguido por una expresión de desacuerdo comúnmente utilizado en los materiales: *espérate*. Esta expresión, al igual que ciertos otros marcadores que reclaman la atención del interlocutor, como *oye/oiga* y *mira/mire*, puede utilizarse para marcar una opinión discrepante del hablante con respecto de la del interlocutor

<sup>15</sup> Implica que al mismo tiempo refuta la opinión de Celia presentada en 8-9.

<sup>16</sup> La respuesta (17) indica que este movimiento se interpreta como una petición de información, y no una refutación.

<sup>17</sup> Producido fuera de turno.

<sup>18</sup> En este momento, Celia se levanta de la silla.

<sup>19</sup> Durante la intervención de Tania, Celia sale de la habitación.

(cf. Cestero Mancera, 2003; Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999). Después de haber expresado su oposición a la opinión anterior, Celia introduce un argumento en contra de esa opinión (línea 9), argumentando que los niños que supuestamente van a participar en esta clase son de primero básico, por lo que se deduce que, en la opinión de Celia, no podrán construir poesías. El desacuerdo, pues, se ha producido, incluyendo en la secuencia a un equipo de protagonistas (Tania y Olaya) y a una antagonista (Celia).

Después de haberse producido el desacuerdo, el equipo de protagonistas defiende su opinión, primero a través de Tania, quien (línea 10) utiliza el marcador concesivo<sup>20</sup> *bueno* para marcar que lo que viene a continuación va a ser antiorientado a la opinión de Celia (cf. Landone, 2009; Serrano, 1999; García Vizcaíno y Martínez-Cabeza, 2005). En otras palabras, reconoce mediante el marcador el efecto argumentativo de la intervención de Celia en la línea 9, pero niega su validez para la opinión defendida por las protagonistas, para después presentar un argumento que sirve tanto de apoyo a su opinión como de refutación al argumento de Celia: ellas mismas han visto poesías escritas por niños de seis años, lo cual significa que de hecho pueden escribir poesías. La otra participante del equipo de protagonistas, Olaya, ayuda en la elaboración de la argumentación mediante, primero, una expresión de acuerdo (línea 11) y, después, dos argumentos a favor.

Llegada la secuencia a este punto, donde se ha producido un desacuerdo y los protagonistas han defendido su opinión, se espera que le toca ahora a la antagonista defender su opinión, lo que no ocurre. De hecho, Celia permanece prácticamente callada durante casi dos minutos, no vuelve a participar en esta secuencia argumentativa y en un momento incluso sale de la habitación para buscar un cuaderno<sup>21</sup>. Es decir, aquí y en muchos otros casos en nuestros materiales, no se produce la situación esperada, en la que los participantes de la secuencia argumentativa intentan justificar sus posturas. Como argumentaremos más

<sup>20</sup> Sobre la concesión como movimiento argumentativo, ver Moeschler y Spengler, 1982; Haverkate, 1994; Gille, 2001; Holmlander, 2011.

<sup>21</sup> La salida de Celia puede, naturalmente, considerarse una estrategia para buscar la información considerada necesaria para resolver el desacuerdo. Sin embargo, las otras participantes llevan la secuencia a un fin sin la participación de Celia, quien tampoco vuelve al tema de la secuencia en un momento posterior.

adelante, esta es una de las características del evento comunicativo estudiado. El desacuerdo se utiliza como un catalizador en la conversación para eliminar alternativas desacertadas y llegar a la solución supuestamente correcta. En el caso que nos ocupa aquí, podemos ver que sigue la discusión sobre el tema de las poesías, pero no porque la antagonista intente justificar su opinión sino por la participación de una tercera parte, Paula, que no se ha expresado ni a favor ni en contra de las opiniones expuestas.

Las resoluciones implícitas obviamente cumplen de una manera específica el criterio de que la secuencia continúa mientras sigan defendiendo sus opiniones los participantes. En las resoluciones explícitas, una de las partes expresa su aceptación de la opinión contraria, abandonando así la opinión antes defendida. En casos como el que acabamos de ver, una de las partes simplemente deja la secuencia sin indicación de que haya abandonado su opinión, es decir, deja de defender su opinión contraria de forma tácita, lo cual implica que la secuencia queda libre para la otra parte, quien en nuestros materiales normalmente sigue defendiendo su opinión durante algunas intervenciones, antes de terminar la secuencia y orientarse a un nuevo episodio.

El desacuerdo inicial (8), como también vimos en la secuencia 1, se expresa de forma explícita, sin atenuantes u otras marcas asociadas a las respuestas despreferidas (*pero espérate*), mientras que la segunda expresión de desacuerdo (10) se produce como un movimiento concesivo, donde el marcador *bueno* atenúa la amenaza inherente en el desacuerdo que viene introducido por *pero*. Es decir, se repite el esquema del ejemplo anterior, donde el primer desacuerdo se produjo como una respuesta preferida, mientras que el segundo se produjo como una respuesta despreferida.

## 6. Antagonistas y protagonistas externos

Otro aspecto a tomar en cuenta para el análisis de la argumentación en estudios en grupo es la presencia de opiniones adscritas a protagonistas y antagonistas no presentes en la situación concreta. Estos protagonistas y antagonistas *externos* son sujetos a los que se les adscribe en la interacción opiniones que entran a formar parte de la argumentación. Los sujetos no

son necesariamente personas fácilmente interpretables, como veremos, aunque en la mayoría de los casos se les identifica en la interacción mediante menciones explícitas<sup>22</sup>. En nuestros materiales, la más notable –aunque no la única<sup>23</sup>– presencia de un participante externo es la del profesor, el que no participa nunca físicamente en los estudios en grupo, pero cuyas instrucciones escritas dirigen el encuentro. Además, el profesor es quien deberá aprobar el resultado del estudio en grupo, una función que le otorga una autoridad importante en el encuentro estudiado. Ya vimos un ejemplo de ello en la secuencia 1, donde un argumento sacado de las instrucciones escritas por el profesor sirvió para resolver una secuencia argumentativa. En la siguiente secuencia tenemos otro caso, donde las participantes introducen una opinión del profesor (líneas 1-6) para posteriormente refutarla conjuntamente (7-11).

### Secuencia 3: "El puzzle"

#	Part	Transcripción	MA	Rol arg.
1	Olaya	a:: había un PUzle↑↓ //	OPAS>0 <sup>24</sup>	
2		en la cuestión↓		
3		un puzzle [en la ban]dera de chile↓	ACLA>1	
4	Tania	[sí po→]	ACEP>1-3	
5		un puzzle del escudo↓§	ACLA>3	
6	Olaya	§del escudo↓	ACEP>5	
7	Tania	pero es que eso era como medio también:→§	REFU>0	Antagonista A
8	Olaya	§no↓ /	ACEP>7	Antagonista B
9		demasiAO↑	APOY>7	
10		[/ no↓]	ACEP>7	

<sup>22</sup> Si bien los sujetos no se identifican siempre claramente en la interacción, tampoco se trata aquí de un análisis polifónico (Anscombe y Ducrot, 1994) mediante el cual identificar las voces subyacentes a los enunciados producidos.

<sup>23</sup> Entre los otros personajes que figuran cabe destacar otros compañeros de curso, algunos de los que ya han realizado el trabajo en grupo actual y por tanto pueden servir como fuentes de información para la "correcta" realización de la tarea, familiares y amigos. Aquí enfocaremos el profesor como protagonista externo; quedará para futuros estudios analizar secuencias argumentativas que involucran a otros tipos de participantes para posteriormente contrastar su papel con el tipo que discutimos aquí.

<sup>24</sup> El movimiento se dirige a una opinión implícita, adscrita a un protagonista externo. La opinión podría parafrasearse como "sería buena idea incluir un puzzle en esta clase".



(Continuación Secuencia 3)

#	Part	Transcripción	MA	Rol arg.
11	Tania	[poco con]structivo↓	APOY>7	
12		ya mira↓ / yo creo que la persona en su entorno es como el que má::s podemos ((desarrollar)) con esto↓	OPAS>0	
13		o no↓ /	PEIN>grupo	
14	Celia	sí po↓ /	ACEP>12	
15	Tania	cachai↓ / dice (()) <i>proceso social afectivo espiritual de la familia (()) sentido de pertenencia nacional regional local↓</i>	ACLA>12	
16	Olaya	ya	ACEP>15	
17	Tania	eso	()	

El tema del trabajo en grupo consiste en planificar una serie de clases, para lo cual el profesor les ha entregado a los estudiantes unas instrucciones en las cuales figuran posibles contenidos a incluir en las clases. Al inicio de la secuencia reproducida, Olaya introduce uno de los contenidos sugeridos, a saber, hacer a los alumnos trabajar con un puzzle (o rompecabezas) que representa el escudo de Chile. Al introducir este tema, Olaya indica que la idea viene desde fuera del grupo mediante la forma verbal *había*, es decir, "en las instrucciones hay/había". Tras unas intervenciones (2-6) en las que Olaya y Tania establecen las características del puzzle, empieza una argumentación dirigida a la opinión implícita del protagonista externo, es decir, el profesor. El simple hecho de haber introducido el puzzle como un posible contenido significa, implícitamente, que el profesor lo consideraba una buena inclusión. A partir de la línea 7, podemos apreciar que las participantes no concuerdan con el profesor en su asesoramiento del puzzle como contenido de clase.

El desacuerdo se produce a raíz de la intervención de Tania en la línea 7, donde empieza a desarrollar una refutación iniciada por el conector contraargumentativo *pero* y el marcador de respuesta despreferida *es que*, una combinación que ya vimos en la secuencia 1. La continuación, sin embargo, es notablemente diferente. Si bien Tania indica su postura frente a la inclusión del puzzle (*pero es que*), no introduce un argumento completo sino

que invita a las otras participantes a cooperar en la construcción del argumento al dejar el terreno abierto a mitad de una construcción incompleta, la cual termina con un alargamiento (*eso era como medio también.*), una entonación mantenida ( $\rightarrow$ ), y una mirada a Olaya, quien durante el turno de Tania indica una postura coherente mediante un fruncimiento de cejas. La respuesta viene de inmediato, cuando Olaya, con la mirada puesta en Tania, primero indica que comparte la postura de Tania ( $no\downarrow$ ), después empieza a elaborar un argumento en la misma línea que Tania (*demasiAO↑*), para finalmente repetir la toma de postura ( $no\downarrow$ ), momento en el cual Tania vuelve a la argumentación, reelaborando el argumento que empezaba en la línea 7 (*poco constructivo\downarrow*). Llegada la argumentación a este punto, Tania indica un cambio temático mediante *ya mira\downarrow*, después de lo que introduce otro contenido como una solución alternativa, en su opinión más adecuada. Pide la confirmación del grupo, la recibe, y prosigue a aclarar lo que implicaría este contenido. Olaya confirma esta aclaración, expresando al mismo tiempo acuerdo con la opinión de Tania reproducida en la línea 12. Establecido el consenso, Tania confirma la resolución mediante *eso*.

Así termina la secuencia, con la opinión implícita del protagonista externo refutada y con el grupo escogiendo otro contenido, también presente en las instrucciones. De nuevo se puede ver el desacuerdo como un catalizador que lleva a una argumentación destinada a dar con la solución más adecuada, pero también se desprenden otras características no presentes en las secuencias anteriores. Cabe destacar, por ejemplo, el alto grado de cooperación en esta secuencia, así como el carácter de respuesta despreferida que tienen los argumentos en contra de la opinión del profesor, más notablemente en las líneas 7-11, donde Tania y Olaya se ayudan mutuamente para refutar la opinión del profesor mediante una argumentación bastante escueta y, a primera vista, poco precisa. La refutación de Tania en la línea 7, por ejemplo, contiene varias marcas de una respuesta despreferida, como el ya mencionado *es que* y el modificador gradual atenuante (Albelda Marco, 2007) *medio*. También destaca el hecho de que Tania deja el argumento incompleto en el momento en que se espera su valoración del puzzle como un posible contenido en la clase.

En fin, la argumentación en esta secuencia presenta en un grado mayor las marcas que la investigación anterior ha identificado para la expresión del desacuerdo que en las secuencias

anteriores. Un factor importante para entender esta diferencia es, obviamente, la presencia de un protagonista externo que por un lado no puede defender su opinión y que, por otro, es una persona que goza de autoridad en el grupo de estudio. Expresar desacuerdo con el profesor, aunque no esté presente, es una labor delicada. En la secuencia estudiada, las participantes resuelven esta dificultad basándose en un alto grado de cooperación; refutan con pocas palabras pero con mucha cooperación la opinión implícita del profesor para después presentar y concordar una solución alternativa.

## **7. Conclusión**

En el presente estudio se ha analizado la resolución del desacuerdo en un trabajo en grupo realizado por cinco estudiantes chilenas, con el fin de matizar la descripción del desacuerdo y la argumentación en la conversación, por un lado, y aportar datos a la descripción de un tipo de actividad comunicativa, por otro.

En cuanto a la resolución del desacuerdo, el estudio en grupo analizado presenta tanto resoluciones explícitas como implícitas. Destaca, sin embargo, la alta frecuencia de resoluciones implícitas, hecho que distingue esta conversación de otras estudiadas (Gille, 2009). También cabe mencionar la presencia frecuente y notable de protagonistas y antagonistas externos, así como el número muy reducido de secuencias suspendidas. Un factor determinante para estos resultados, aunque preliminares, es probablemente la actividad comunicativa en cuestión; existen soluciones más y menos correctas de la tarea que deben resolver los estudiantes, y, para llegar a un resultado adecuado y sacar una buena nota, los participantes deben encontrar las soluciones más correctas. Suspender una secuencia argumentativa bajo tales premisas, es decir, abandonar la secuencia sin llegar a un resultado final, no constituye una estrategia muy productiva, lo que también indica la muy baja frecuencia de tales resoluciones en nuestros materiales. La existencia de una respuesta correcta también explica la gran mayoría de secuencias en las que aparecen protagonistas o antagonistas externos; los participantes externos en aquellos casos son mayoritariamente representados por el profesor a cargo del curso, quien obviamente tiene una autoridad marcada a la hora de decidir sobre si una solución es más o menos correcta.

Al inicio del artículo se propusieron tres preguntas de investigación, a las que volveremos ahora, a modo de conclusión. Las respuestas, por una parte, darán una visión de la argumentación en la actividad comunicativa en cuestión, contribuyendo al mismo tiempo a la descripción de dicha actividad, y, por otra, nos aportarán datos a contrastar con las descripciones del desacuerdo y la argumentación discutidas en el Apartado 1. Las preguntas fueron: (1) ¿Los participantes se orientan hacia el desacuerdo?; (2) ¿Los participantes intentan justificar sus opiniones contrarias?; y (3) ¿Los participantes intentan resolver el desacuerdo?

Nuestro análisis de los materiales nos lleva a contestar las tres preguntas de forma afirmativa, aunque con modificaciones importantes, que todas apuntan a la resolución del desacuerdo en el trabajo en grupo como una responsabilidad y proyecto compartidos. En el primer caso, queda claro que los participantes en nuestro estudio se orientan al desacuerdo como grupo; es decir, el desacuerdo no es necesariamente percibido como interpersonal, sino que es algo a lo que se orienta el grupo. La baja frecuencia de marcas asociadas a las respuestas despreferidas es una indicación de ello<sup>25</sup>, como también lo es la respuesta a la segunda pregunta; los participantes en realidad intentan justificar sus opiniones contrarias, pero no son por obligación los participantes involucrados en la disputa los que intentan justificar esas opiniones. En la secuencia 2 vimos un ejemplo de ello, donde la única contribución de la antagonista fue expresar el desacuerdo, a lo que le siguió una argumentación que llevó a una resolución final sin que volviera a participar la antagonista. El carácter grupal de la resolución del desacuerdo en los trabajos en grupo también se mostró en la medida y manera en la que los participantes intentan resolver el desacuerdo; las secuencias, en el material estudiado, llegan a una resolución mediante argumentaciones llevadas a cabo por los participantes, aunque –de nuevo– no necesariamente los participantes involucrados en la disputa.

Contrastando esta descripción con las discutidas al principio de este trabajo, donde se percibe la argumentación como una

---

<sup>25</sup> Es decir, en las secuencias en las que el antagonista y el protagonista están presentes en la interacción. La situación es distinta, y las marcas asociadas a las respuestas despreferidas notablemente más frecuentes, en los casos donde entran en la argumentación antagonistas o protagonistas externos.

manera de resolver un conflicto o problema en la interacción, queda patente que en el trabajo en grupo analizado estamos ante una situación distinta. Los participantes no se orientan necesariamente al desacuerdo como si constituyera un conflicto o problema, por lo menos no parece ser la manera más adecuada de describir los procesos descritos. Más bien, el desacuerdo se utiliza como una herramienta para eliminar alternativas menos correctas y dar por último con una solución más correcta, lo cual esperamos haber comprobado a partir de los análisis detallados en los apartados 4, 5 y 6. En futuros estudios desarrollaremos esta descripción a base de materiales más abundantes para seguir contribuyendo a la rica argumentación sobre la argumentación, más concretamente a la argumentación en el ámbito académico.

## 8. Bibliografía citada

- ALBELDA MARCO, Marta, 2007: *La intensificación como categoría pragmática, revisión y propuesta: una aplicación al español coloquial*. Frankfurt am Main: Perter Lang.
- ANSCOMBRE, Jean Claude y Oswald DUCROT, 1994: *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- BRIZ GÓMEZ, Antonio, 1998: *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatología*. Barcelona: Ariel.
- CESTERO MANCERA, Ana María, 2003: "El funcionamiento de los recursos lingüísticos de llamada de atención al interlocutor en la conversación y en el discurso académico", *Pragmalingüística* 10-11, 51-94.
- DIAMOND, Julie, 1996: *Status and power in verbal interaction: a study of discourse in a close-knit social network*. Amsterdam: John Benjamins publ.
- EEMEREN, Frans H. van y Rob GROOTENDORST, 1984: *Speech acts in argumentative discussions: a theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion*. Dordrecht, Holland; Cinnaminson, U.S.A.: Foris Publications.
- EEMEREN, Frans H. van, 1987: "For Reason's Sake: Maximal Argumentative Analysis of Discourse", en Frans H. van EEMEREN, Rob GROOTENDORST, J. Anthony BLAIR y Charles A. WILLARD (eds), *Argumentation: Across the Lines of Discipline. Proceedings of the Conference on Argumentation 1986*. Dordrecht: Foris Publications, 201-215.
- FANT, Lars, 2011: "Managing Intersubjectivity and Establishing Consensus in Two Activity Types: Business negotiations and Student Workgroups", en Nuria LORENZO-DUS (ed) *Spanish at Work: Analysing Institutional Discourse Across the Spanish-speaking World*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 172-191.

- FANT, Lars y Anamaría HARVEY, 2008: "Intersubjetividad y consenso en el diálogo: análisis de un episodio de trabajo en grupo estudiantil", *Oralia* 11, 307-332.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, María Jesús, 1999: "La predicación: las oraciones copulativas", en Ignacio BOSQUE y Violeta DEMONTE (eds), *Gramática descriptiva de la lengua española, vol. 2. Las construcciones sintácticas fundamentales: relaciones temporales, aspectuales y modales*. Madrid: Espasa-Calpe, 2357-2460.
- GARCÍA, Ángela Cora, 1991: "Dispute Resolution Without Disputing: How the Interactional Organization of Mediation Hearings Minimizes Argument", *American Sociological Review* 56, 818-835.
- GARCÍA VIZCAÍNO, María José y Miguel A. MARTÍNEZ-CABEZA, 2005: "The Pragmatics of Well and Bueno in English and Spanish", *Intercultural Pragmatics* 2, 69-92.
- GILLE, Johan, 2001: *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo: un estudio de conversaciones intra e interculturales*. Stockholm: Stockholms universitet.
- GILLE, Johan, 2009: "Bueno, yo lo oí del País Vasco. La resolución del desacuerdo en la conversación", en Marta SHIRO, Paola BENTIVOGLIO y Frances D. ERLICH (eds), *Haciendo discurso: Homenaje a Adriana Bolívar*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, 59-74.
- GRIMSHAW, Allen D., 1990: *Conflict talk: sociolinguistic investigations of arguments in conversations*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- HAMPLE, Dale, Bing HAN y David PAYNE, 2010: "The Aggressiveness of Playful Arguments", *Argumentation* 24, 405-421.
- HARVEY, Anamaría, 2006: "Encuentros orales con fines de estudio: aproximaciones al tema", en Johan FALK, Johan GILLE y Fernando WACHTMEISTER BERMÚDEZ (eds), *Discurso, interacción e identidad. Homenaje a Lars Fant*. Stockholm: Stockholms universitet, 137-162.
- HAVERKATE, Henk, 1994: *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- HERTAGE, John, 1984: *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge, Cambridgeshire; New York, N.Y.: Polity Press.
- HOLMLANDER, Disa, 2011: *Estrategias de atenuación en español L1 y L2: estudio contrastivo en hablantes españoles y suecos*. Lund: Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet.
- KELTNER, John W., 1994: *The management of struggle: elements of dispute resolution through negotiation, mediation, and arbitration*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- KOROLJA, Natascha y Per LINELL, 1996: "Episodes: Coding and analyzing coherence in multiparty conversation", *Linguistics* 34, 799-831.
- KOTTHOFF, Helga, 1993: "Disagreement and Concession in Disputes - on the Context-Sensitivity of Preference Structures", *Language in Society* 22, 193-216.
- LANDONE, Elena, 2009: *Los marcadores del discurso y la cortesía verbal en español*. Bern: Peter Lang.

- LINELL, Per, 2009: *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publ.
- LINELL, Per y Lennart GUSTAFSSON, 1987: *Intitativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping: Linköpings universitet.
- LOCHER, Miriam A., 2004: *Power and politeness in action: disagreements in oral communication*. Berlin: Mouter de Gruyter.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y José PORTOLÉS LÁZARO, 1999: "Los marcadores del discurso", en Ignacio BOSQUE y Violeta DELMONTE (eds), *Gramática descriptiva de la lengua española, vol. 3: Entre oración y el discurso*. Madrid: Espasa-Calpe, 4051-4213.
- MAYNARD, Douglas W., 1985: "How Children Start Arguments", *Language in Society* 14, 1-29.
- MOESCHLER, Jacques, 1989: "Pragmatic Connectives, Argumentative Coherence and Relevance", *Argumentation* 3, 321-339.
- MOESCHLER, Jacques y Nina de SPENGLER, 1982: "La concession ou la réfutation interdite: Approche argumentative et conversationnelle", *Cahiers de linguistique française* 4, 7-36.
- O'KEEFE, Barbara J. y Pamela J. BENOIT, 1982: "Children's arguments", en J. Robert COX y Charles A. WILLARD (eds), *Advances in argumentation theory and research*. Carbondale/Edwardsville, IL.: Southern Illinois University Press, 205-237.
- PARAMASIVAM, Shamala, 2007: "Managing Disagreement while Managing not to Disagree: Polite Disagreement in Negotiation Discourse", *Journal of Intercultural Communication Research* 36, 91-116.
- POMERANTZ, Anita M., 1984: "Agreeing and disagreeing with assessment: Some features of preferred/dispreferred turn shapes", en J. Maxwell ATKINSON y John HERITAGE (eds), *Structure of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-101.
- SACKS, Harvey, Emanuel A. SCHEGLOFF y Gail JEFFERSON, 1974: "A Simplest Systematics for Organization of Turn-Taking for Conversation", *Language* 50, 696-735.
- SCOTT, Suzanne, 1998: "Patterns of language use in adult face-to-face disagreements", *Faculty of Applied Linguistics*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.
- SERRANO, María José, 1999: "Bueno como marcador discursivo de inicio de turno y contraposición: estudio sociolingüístico", *International Journal of the Sociology of Language* 1999, 115-134.
- VUCHINICH, Samuel, 1986: "On Attenuation in Verbal Family Conflict", *Social Psychology Quarterly* 49, 281-293.
- VUCHINICH, Samuel, 1990: "The sequential organization of closing in verbal family conflict", en Allen D. GRIMSHAW (ed) *Conflict talk: sociolinguistic investigations of arguments in conversations*. Cambridge: Cambridge University Press, 118-138.

## 9. Apéndice

### 1. Convenciones de transcripción

- A: Intervención de un hablante identificado como A.
- ?: Interlocutor no reconocido.
- § Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos hablantes.
- = Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
- [ Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
- ] Final del habla simultánea.
- / Pausa corta, inferior al medio segundo.
- // Pausa entre medio segundo y un segundo.
- /// Pausa de un segundo o más.
- (5.0) Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos.
- ↑ Entonación ascendente.
- ↓ Entonación descendente.
- Entonación mantenida o suspendida.
- Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
- peSAdo Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
- (( )) Fragmento indescifrable.
- ((siempre)) Transcripción dudosa.
- ((...)) Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
- °( )° Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
- a: Alargamientos vocálicos.
- n: Alargamientos consonánticos.



## 2. Categorías y convenciones de análisis (Gille, 2001)

OPIN	Movimiento de introducir una opinión inicial.
OPAS	Movimiento de introducir una opinión asociada.
OPRE	Movimiento de resumir una argumentación o reanudar a una argumentación previa.
ACEP	Movimiento de aceptar una opinión (sin argumentación).
RECH	Movimiento de rechazar una opinión (sin argumentación).
APOY	Movimiento de apoyar una opinión (Proargumento).
REFU	Movimiento de refutar una opinión (Contraargumento).
PROI	Proargumento (concesivo) insuficiente.
CONI	Contraargumento (concesivo) insuficiente.
PEIN	Movimiento de pedir información adicional con respecto a una opinión.
ACLA	Movimiento de aclarar una opinión (reparación o reformulación).
>	Señala direccionalidad de un movimiento.
(REFU>57)	Movimiento sin confirmar en la interacción (+fuera de turno, -retrocanalización).
( >57)	Movimiento de efecto argumentativo incierto, dirigido a 57.
( > )	Movimiento de efecto y direccionalidad inciertos.
(∅ >57)	Movimiento sin efecto argumentativo.

