

Análisis del factor género y las estrategias conversacionales en el aula universitaria

Analysis of the role of gender and conversational strategies in the University classroom

ELSA JIMÉNEZ DÍAZ
Universidad de Sevilla

Fecha de recepción: 27 de mayo de 2010

Fecha de aceptación: 14 de junio de 2010

Resumen: Los estudios sobre interacción en el aula han demostrado cómo la clase de idiomas suele estar dominada por el discurso del profesor, que monitoriza y distribuye los turnos de palabra. No obstante, debe tenerse en cuenta que también existen estudios que demuestran las desigualdades existentes entre el discurso de los alumnos y el de las alumnas. El presente artículo está basado en un estudio de debates llevados a cabo en aulas universitarias y pretende explicar las diferencias en la participación de alumnas y alumnos en clase, así como los distintos estilos y estrategias conversacionales empleados por cada uno. Esto llevará a una mejor comprensión del papel que el factor género juega en el aula universitaria de idiomas.

Palabras clave: Análisis de discurso. Discurso de aula. Género. Estilos y estrategias conversacionales.

Abstract: Studies on classroom interaction have proved that every language classroom is dominated by the teacher's discourse, as s/he is the one who monitors and assigns turns. Nonetheless, other studies have also shown disparities between male and female students regarding discourse. The present article is drawn from a study on debates at university level and is intended to explain differences in male and female participation in class, as well as the different conversational styles and strategies used by them. This will lead to a better understanding of the role of gender in language learning at university.

Key words: Discourse analysis. Classroom discourse. Gender. Conversational styles and strategies.

Introducción general: el análisis del discurso.

El análisis del discurso estudia la relación entre el lenguaje y sus contextos de uso. El estudio del discurso comenzó en las décadas de los 60 y 70 gracias a la contribución de lingüistas como Dell Hymes y Zellig Harris

así como de filósofos, psicólogos, sociólogos y antropólogos. A finales de los 60, los filósofos del lenguaje Austin (1962) y Searle (1969) influyeron en el estudio del lenguaje como acción social y desarrollaron una teoría de actos de habla “from the basic belief that language is used to perform actions: thus, its fundamental insights focus on how meaning and action are related to language” (Schiffrin 1994:49). También Grice (1975) tuvo mucha influencia en el estudio del lenguaje en su contexto social y esto se reflejó en su teoría de las máximas conversacionales.

En la tradición británica, el análisis de discurso se vio muy influido por el lingüista M. A. K. Halliday y su aproximación funcional al lenguaje, idea relacionada con la Escuela Lingüística de Praga (Halliday 1973). Fue él quien subrayó las funciones sociales del lenguaje y la estructura temática e informativa del lenguaje oral y escrito (McCarthy 1991:6). De manera similar, Sinclair y Coulthard, de la llamada Escuela de Birmingham, también fueron muy influyentes y, como se explicará más adelante, desarrollaron un modelo para describir la interacción en el aula.

A mediados de la década de los 70, Dell Hymes y John J. Gumperz desarrollaron en Estados Unidos un nuevo marco de estudio del discurso: la tradición etnometodológica, una aproximación basada en la antropología y la lingüística. En esta tradición, el interés se centra en el habla espontánea y real y el estudio de la comunicación se vuelve muy importante para la lingüística debido a que el objetivo primordial del lenguaje es la comunicación. Además, la comunicación es importante también para la antropología ya que “the way we communicate is part of our cultural repertoire for making sense of – and interacting with – the world” (Schiffrin 1994:138).

Posteriormente, el análisis conversacional evolucionó en la tradición americana y pasó de centrarse en el estudio de las unidades lingüísticas a interesarse por el comportamiento lingüístico de los hablantes y averiguar qué patrones conversacionales eran más recurrentes. Así pues, el énfasis está en examinar el comportamiento de los participantes al hablar y aquellos patrones que aparecen en los datos naturales (McCarthy 1991:6). El trabajo de Sacks, Goffman, Schegloff y Jefferson tuvo gran influencia en el análisis conversacional, y es junto a este marco, dentro de la tradición sociolingüista, donde cabe también mencionar el trabajo de William Labov.

Por último, ha sido también muy relevante el trabajo en el campo de la Gramática del Texto, que analiza la relación entre gramática y discurso, especialmente en el lenguaje escrito. Aquí lingüistas como Van Dijk,

Halliday y Hasan, y De Beaugrande han contribuido en gran medida al desarrollo de la disciplina.

El estudio del análisis de discurso en contextos escolares empezó con la investigación de Bellack et alii en 1966, pero el primer estudio detallado de discurso en el aula se debe a Sinclair y Coulthard (1975). Su sistema se basa en la creencia de que toda clase puede dividirse en unidades jerárquicamente estructuradas (Sinclair y Coulthard 1975:19):

- La unidad básica es el *acto*, que según ellos, “correspond[s] most nearly to the grammatical unit *clause*” (ibid., 27). Un acto es una unidad discursiva, es decir, está caracterizado por su función en el discurso, en relación con otros actos, y nunca se interpreta aislado.
- La siguiente unidad es el *movimiento*. En palabras de Sinclair y Coulthard, “[m]oves are made up of acts, and moves themselves occupy places in the structure of exchanges” (ibid., 44). El movimiento es la unidad libre de discurso más pequeña, es decir, todo lo que un hablante dice antes de que otro empiece a hablar (ibid., 21).
- Un *intercambio* está formado por al menos dos enunciados.
- Por encima del intercambio hay otra unidad: la *transacción*, normalmente formada por un intercambio preliminar y un intercambio final (ibid., 56).
- Por último, la unidad mayor de análisis en este sistema es la *clase*, que se compone de varias transacciones (ibid., 59).

Los estudios de análisis del discurso del aula incluyen también análisis de las interacciones que tienen lugar en el aula, prestando atención tanto a la forma como al contenido. Por ejemplo, en 1987, Malamah-Thomas desarrolló un análisis de la comunicación en la clase de idiomas, distinguiendo, en primer lugar, entre “transacción de aula” e “interacción de aula”. Transacción de aula se refiere a la comunicación de información y tiene un objetivo pedagógico: ofrecer a los estudiantes explicaciones de gramática, dar información sobre la lengua y sobre las distintas comunidades de hablantes de la lengua meta, etc. Este tipo de comunicación “is clearly in the control of the teacher, or the textbook writer, the possessor of the information” (Malamah-Thomas 1987:15). Por otro lado, la interacción de aula se refiere a un tipo de comunicación por motivos personales, es decir, “communication for (...) the establishment of rapport and a sense of community” (ibid.). En una clase de idiomas típica, la transacción es más común que la interacción de aula, ya que el objetivo principal de la

comunicación en el aula es meramente pedagógico (ibid., 14). En consecuencia, la comunicación en la clase de idiomas está dominada por el profesor, ya que ellos son los que conocen la lengua y deben transmitir este conocimiento a sus estudiantes. No obstante, ésta no es la única manera de establecer comunicación en una clase. En palabras de Malamah-Thomas, “[i]n common with all other social settings, there is the need to establish and maintain personal relationships” (ibid.). Un profesor puede estar interesado en establecer conversaciones informales con sus estudiantes y, en esa misma línea, los estudiantes pueden iniciar distintos tipos de relación con otros estudiantes. Al margen de esto, también existe una necesidad fundamental en toda clase de organizar la actividad normal que tiene lugar allí, y para hacerlo, los profesores deben comunicarse con sus alumnos.

Hasta este momento ha quedado claro, por tanto, que el discurso del aula está formado por diferentes unidades ordenadas de forma jerárquica y que este discurso está dominado por el profesor, puesto que el objetivo principal de toda clase es la transmisión de información a los estudiantes. En el siguiente apartado se ofrecerá una visión general de los rasgos principales de la comunicación en el aula.

2. Rasgos principales del discurso en el aula.

A lo largo de los años se han llevado a cabo numerosos estudios sobre el discurso en el aula, los cuales han coincidido en afirmar que la comunicación en el aula de idiomas está dominada principalmente por el profesor. Lynch (1996:109) describe el papel del profesor como el de controlador y organizador, y afirma lo difícil que resulta para un profesor abandonar esta posición tradicional para otorgar un papel más comunicativo a sus estudiantes. Según Nunan, el discurso de aula está caracterizado por “unequal power relationships which are marked by unequal power opportunities for teachers and pupils to nominate topics, take turns at speaking[,] etc” (Nunan 1993:116). Este mayor poder se debe a menudo al hecho de que son los profesores los que tienen mayor conocimiento del tema, aunque en palabras de Kramsch, “[it] is usually due to a better control over the interaction” (1985:173).

Así pues, es este mayor conocimiento de la lengua meta lo que fomenta el papel de controlador y organizador del profesor en la comunicación de aula. Esto quiere decir que normalmente es el profesor el que controla el turno de habla y el que organiza los temas. En toda clase, los profesores seleccionan qué estudiante habla en cada momento y cuánto

durará su turno de palabra. Según Kramsch, el control de turnos de habla implica un gran poder sobre el resto de interlocutores en una conversación (1985:176). Se trata pues de una espiral de poder y control: los profesores tienen poder sobre los estudiantes porque saben más sobre la lengua meta. Ese mayor conocimiento también les da mayor poder, ya que los coloca en una situación de control sobre la interacción. Al controlar la interacción tienen poder suficiente para controlar los turnos de habla y los temas que se tratan en clase ya que, como explica Kramsch, “[c]ontrol of the turn-taking mechanism generally gives the teacher control of the topic” (1985:177).

Además de todo esto, la comunicación en el aula se caracteriza normalmente por las órdenes e instrucciones que los profesores dan a los estudiantes (Malamah-Thomas 1987:16). Debido al objetivo pedagógico de toda clase, la comunicación del profesor se basa en “talking, lecturing, asking questions, giving definitions, reading aloud, giving instructions, and so on” (ibid., 17). Por el contrario, “[s]tudents answer the questions, repeat or write down what they hear in lectures and instructions, [and] talk to each other in activities and projects set up by the teacher” (ibid., 17-18). Esto indica que el porcentaje de habla del profesor en el aula es mucho mayor que el de los estudiantes. Malamah-Thomas (1987:21) cita un estudio de Flanders 1970¹, quien afirmó que cualquier observador hallaría los siguientes resultados en una clase:

<i>CATEGORÍA</i>	<i>PORCENTAJE</i>
Explicaciones del profesor	90% de la clase
Preguntas del profesor	3% de la clase
Respuestas de los estudiantes	3% de la clase
Silencio	4% de la clase

¹ Flanders, N. A. (1970) *Analysing Teaching Behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley. En este trabajo, Flanders desarrolló un sistema de análisis del discurso de aula que llamó “Interaction Analysis Categories” (FIAC). Este sistema estaba basado en diez categorías diferentes que él creyó definían el discurso del profesor en el aula: reconocer los sentimientos de los estudiantes, elogiar y alentar a los estudiantes, aceptar y hacer uso de las ideas de los estudiantes, hacer preguntas, explicar, dar instrucciones y censurar o justificar su autoridad. El habla de los estudiantes, sin embargo, estaba limitado a iniciar y responder. Por último, la última categoría según Flanders era el silencio, que siempre está presente en toda clase (Malamah-Thomas 1987:20-21).

Por último, en su estudio de las interacciones en el aula, Kramsch cita a Van Lier 1982 y distingue cuatro tipos diferentes de interacción. El tipo 1 se refiere a contextos donde los estudiantes pueden hablar libremente sobre cualquier tema, sin que el profesor tenga que controlar ni la organización ni la exactitud de sus interacciones. El tipo 2 se refiere a aquellos contextos en los que el profesor introduce un tema y los estudiantes deben debatirlo. En el tipo 3, el profesor controla tanto el tema como las reglas de la actividad. Y en el último tipo de interacción – el tipo 4 –, el profesor controla las reglas pero el tema o bien es irrelevante, o bien es elegido por los estudiantes. Así pues, queda claro que, hasta cierto punto, es posible que los estudiantes hablen libremente en una clase de idiomas siempre que el profesor siga manteniendo el control, para fomentar así la comunicación real entre los alumnos (Lynch 1996:109).

3. Un modelo de análisis conversacional: Tsui (1994).

En 1994, Amy B. M. Tsui desarrolló un sistema de análisis conversacional basándose en el estudio de unidades de interacción conversacional, en la estructura de conversaciones y en los procesos conversacionales. Esto llevó a la publicación de *English Conversation*, un análisis detallado de datos conversacionales y patrones de interacción. Este modelo incluía también un estudio de la organización de las conversaciones. La estructura básica de una conversación es la de un “par adyacente”, un término acuñado por Schegloff y Sacks en 1973. “They point out that an organizational pattern recurrent in conversation is that of two adjacent utterances, which are produced by different speakers, and are related to each other in such a way that they form a *pair type*” (Tsui 1994:11). Según ellos, el hecho de que dos enunciados estén relacionados entre ellos para formar un tipo de par implica que “[t]he *first pair part* sets up the expectation of a particular *second pair part*” (ibid.). Así pues, un hablante que formula una pregunta espera una respuesta, y un hablante que hace un ofrecimiento espera una aceptación o declinación.

Muchos analistas de discurso han argumentado que el discurso social consiste normalmente en intercambios de dos partes (Burton 1980y Stubbs 1981). No obstante, en la vida cotidiana también pueden encontrarse intercambios de tres partes. Como sugiere Tsui, “[t]his proposal has been criticized as classroom-specific and of little generalizability” (1994:12-13). De hecho, Sinclair y Coulthard (1975:50) proponen que un intercambio típico del aula consta de una estructura de tres elementos:

- Un movimiento de inicio (*initiating move*)
- Un movimiento de respuesta (*responding move*)
- Un movimiento de continuación (*follow-up move*)

Sinclair y Coulthard incluso van más allá y afirman que el movimiento de continuación es un elemento obligatorio en la mayoría de intercambios en el aula, por ejemplo, después de elicitaciones del profesor (1975:51):

Movimiento de Inicio	T: [anything] you remember?
Movimiento de Respuesta	S3 (F): the caste system?
Movimiento de Continuación	T: OK

La razón que encuentran para esto es que los estudiantes esperan siempre que el profesor haga algún tipo de comentario tras su participación en clase. Si este comentario no surge, quiere decir que el profesor lo ha retrasado deliberadamente por algún motivo estratégico (ibid.): por ejemplo, cuando la respuesta de un estudiante es incorrecta y el profesor, en lugar de evaluar dicha respuesta, le proporciona pistas para que el alumno pueda adivinar la respuesta correcta.

Los analistas de discurso como Burton (1980) consideran que el movimiento de continuación rara vez ocurre fuera del aula y que, cuando lo hace, suele tener un efecto sarcástico. La razón es que, para ellos, la función del movimiento de continuación es la de evaluar una respuesta y, en una conversación normal, no se espera que un hablante evalúe las respuestas de los demás hablantes. Así pues, un movimiento de continuación como el del siguiente ejemplo (Tsui 1994:28) sonaría cuando menos raro y malintencionado en una conversación normal:

Movimiento de Inicio	A: What's the time, please?
Movimiento de Respuesta	B: Three o'clock
Movimiento de Continuación	*A: <i>Well done</i> ²

Sin embargo, según Tsui, el problema es que estos analistas basan sus ideas sobre la conversación en la concepción de que el movimiento de continuación sólo tiene una única función: evaluar la respuesta de un

² El énfasis es mío.

interlocutor (1994:13)³. Por el contrario, ella afirma que éste tiene otras funciones en un intercambio y cita los estudios de Mehan 1979 y Berry 1987 como prueba de ello. Mehan defiende la idea de que el movimiento de continuación en un intercambio del aula es en esencia diferente del que tiene lugar en una conversación diaria:

INTERCAMBIO DEL AULA	INTERCAMBIO INFORMAL
A: What time is it, Denise? B: Two thirty A: <i>Very good, Denise</i>	A: What time is it, Denise? B: Two thirty A: <i>Thank you, Denise</i> ⁴

Mientras que en el intercambio del aula el propósito del movimiento de continuación del profesor es evaluar la respuesta de un alumno, en el intercambio informal, el hablante A sólo está agradeciendo la respuesta del hablante B.

También el estudio de Berry sobre las interacciones entre doctor-paciente ofrece pruebas para afirmar que los movimientos de continuación pueden tener otras funciones. Estas interacciones demuestran que los doctores recurren a ellos para demostrar que están escuchando, o como “acts of noting and/or reinterpreting the reply for the doctor’s own benefit” (Tsui 1994:31-32):

Movimiento de Inicio	Doctor: How long have you had those for?
Movimiento de Respuesta	Patient: Well I had’em a week last Wednesday
Movimiento de Continuación	Doctor: A week last Wednesday

Es más, Tsui argumenta que, del mismo modo que Schegloff y Sacks consideran que en los intercambios de dos partes, la segunda parte del par es necesaria para demostrar que la primera parte se ha entendido y para hacer saber al oyente si se ha aceptado la primera parte, en los intercambios de tres partes, el movimiento de continuación es necesario “to let the addressee know that the speaker has understood the addressee’s response, that he or she has provided an acceptable response, and that the interaction has been

³ “We do not go around evaluating other people’s responses – not if we want to keep friends. Whether this criticism is valid, however, depends on whether three-part exchanges are only peculiar to classroom discourse and whether providing an evaluation is the *only* function of the third part of an exchange, the follow-up” (Tsui 1994:13).

⁴ El énfasis es mío.

felicitous” (1994:32). Por tanto, según Tsui, los movimientos de continuación son partes obligatorias en la mayoría de los intercambios y ofrece un ejemplo a modo de ilustración:

Movimiento de Inicio	Linus: Do you want to play with me, Violet?
Movimiento de Respuesta	Violet: You’re younger than me (<i>shuts the door</i>)
Movimiento de Continuación	Linus: [<i>puzzled</i>] She didn’t answer my question

(Labov 1972:123, cita de Tsui 1994:32).

Este intercambio demuestra cómo la tercera parte puede revelar información que no resultaba obvia tras la segunda parte. El hecho de que Violet cierre la puerta a Linus es una forma de rechazar su ofrecimiento. Ella da por sentado que Linus lo entenderá al asumir que él comparte su idea de que las niñas no jueguen con niños más pequeños. Sin embargo, con el movimiento de continuación de Linus nos damos cuenta de que estaba equivocada y que, de hecho, él no ha entendido su respuesta. Por tanto, este ejemplo de intercambio de tres partes viene a demostrar lo útil que puede resultar el movimiento de continuación para saber si el hablante entendió la respuesta del oyente o no.

Además, Berry (1981) sugiere que en algunos intercambios fuera del aula el movimiento de continuación es obligatorio mientras que en algunos otros no lo es. La razón de esto, según ella, depende de quién sea el que más conocimiento tiene⁵ (Tsui 1994:29). En aquellos intercambios en los que el hablante que posee el conocimiento principal es el que inicia la conversación, el movimiento de continuación es obligatorio. Por ejemplo:

HABLANTE CON CONOCIMIENTO PRINCIPAL	HABLANTE CON CONOCIMIENTO SECUNDARIO
Quizmaster: In England, which cathedral has the tallest spire? Contestant: Salisbury Quizmaster: <i>Yes</i>	Son: Which English cathedral has the tallest spire? Father: Salisbury Son: <i>Oh</i> ⁶

(Berry 1981:122, cita de Tsui 1994:29)

En el primer caso, el hablante que realiza el movimiento de inicio, el presentador del concurso, es el que posee el conocimiento principal en el

⁵ *Primary knower* en inglés.

⁶ El énfasis es mío.

sentido de que él ya conoce la respuesta y tiene la necesidad de evaluar la respuesta del concursante y mostrar si es correcta o no. En el segundo caso, el hijo posee un conocimiento secundario y no conoce la respuesta de antemano. Por tanto, su movimiento de continuación sólo demuestra que ha recibido la información. Puesto que no se encuentra en una posición de poder evaluar la respuesta de su padre, el movimiento de continuación en este caso es opcional.

Por último, Tsui también cita un estudio de Heritage sobre la partícula conversacional “oh” como prueba de la función no evaluativa que puede tener el movimiento de continuación. Según él, “oh” puede ser usado para demostrar que “the information delivered in the preceding move has been received and that a change of the state of knowledge of the questioner has taken place” (Tsui 1994:30). Así pues, queda probado por ahora el hecho de que la tercera parte de un intercambio, es decir, el movimiento de continuación, puede tener varias funciones en un contexto no escolar, aunque dentro del aula, su uso por parte del profesor suele quedar limitado a evaluar la respuesta de un estudiante.

4. Estrategias de comunicación y estilos conversacionales en el aula universitaria.

Como se mencionó anteriormente, el presente artículo está basado en un análisis conversacional de debates llevados a cabo en el aula universitaria de inglés avanzado. 129 estudiantes y 6 profesores participaron en tres debates cortos (entre 12 y 18 minutos de duración cada uno). Los resultados del estudio demostraron, como era de esperar, un patrón que se repite en toda clase de inglés como lengua extranjera: los profesores producen la mayor parte de movimientos de inicio mientras que los estudiantes dominan la producción de movimientos de respuesta. Además, como han reflejado estudios anteriores, la producción por parte de los alumnos es claramente superior a la de las alumnas en cualquier tipo de movimiento.

En primer lugar, los profesores emitieron más movimientos de *elicitación*, pidiendo tanto información (88,28%) como confirmación (79,01%), acuerdo (75,00%), repetición (60,71%) o aclaración (81,25%). En el caso de los alumnos, el porcentaje de elicitaciones es siempre superior al de las alumnas, excepto en aquéllas que buscan acuerdo por parte del oyente. Esto nos recuerda que muchos estudios sobre estilos conversacionales de mujeres y hombres han demostrado que un rasgo común en las conversaciones es que

las mujeres busquen apoyo en su interlocutor, por ejemplo, por medio de preguntas coletilla.

En cuanto a las *peticiones*, el porcentaje de los profesores es también superior al de estudiantes, excepto en el subtipo “petición de permiso”, ya que, debido a las relaciones de poder creadas en cualquier contexto de aula, el profesor no necesita pedir permiso para participar en clase. En este caso, los alumnos vuelven a superar a las alumnas: **66,67%** frente a **33,33%**. Llama la atención también el alto porcentaje de “propuestas” de los estudiantes: el 50% de todas las propuestas hechas en los tres debates corresponde a ellos, repartidas entre **38,76%** de los chicos y **11,24%** de las chicas. Por el contrario, en el caso de los *actos directivos*, lo esperado es que sea el profesor el que ordene, aunque encontramos que un 9,80% de los mandatos producidos en los tres debates corresponde a los chicos. En cuanto al resto de directivos, todas las instrucciones, como era de esperar, corresponden al profesor, mientras que el 50% de los consejos son emitidos por los alumnos. Resulta llamativo también cómo ninguna alumna se aventura a dar consejo.

Estos datos pueden explicarse desde la perspectiva de las relaciones de poder establecidas en el aula. El profesor, como fuente de conocimientos e información, actúa como controlador y organizador de la actividad, y por ello es el que ofrece instrucciones, ordena y propone con mayor frecuencia. Esto lo sitúa en una posición privilegiada con respecto a los estudiantes. De manera similar, el control que los chicos ejercen sobre la clase, reflejado en su mayor porcentaje de participación, también los coloca en una situación de poder y puede ser que los lleve a asumir cierta autoridad, mostrándose más asertivos y directos en su estilo conversacional que las chicas. Esto se refleja en el hecho de que los mandatos emitidos por estudiantes corresponden en su totalidad a los chicos, y todos van dirigidos a sus compañeras, nunca al profesor ni a otro chico. Tómese el siguiente ejemplo a modo de ilustración:

I: Informativo	S4 (F): (...) it's a - sport that women eh *like more* - for example than football or I don't know - o::r
<i>R: Respuesta Negativa</i>	↑basketball I don't know in the United States but [in the United States
	S5 (M): [(but it's just another)] it's a competition like in football or in basketball - and anywhere and in all other sports -
I: Directivo: Mandato	so you can't complain

En cuanto a los *actos informativos*, de nuevo se comprueba el dominio de los profesores en todos los subtipos, aunque es interesante destacar el hecho de que tanto alumnos como alumnas muestran cierta preferencia por los actos expresivos. De hecho, mientras que el **33,38%** de los actos informativos corresponde a los chicos y el **9,50%** a las chicas, el **45,24%** de los actos expresivos son emitidos por chicos y el **22,81%** por las chicas.

Ya se explicó con anterioridad, y así ha quedado reflejado en numerosas investigaciones, que la mayor parte de los movimientos de respuesta que se emiten en el aula corresponde a los estudiantes. Los datos que se derivan del presente estudio muestran, de nuevo, una clara superioridad masculina en todos los subtipos de respuesta. Así se comprueba que el porcentaje de respuestas positivas emitidas por las chicas corresponde a menos de la mitad de respuestas positivas emitidas por los chicos (**53,57%** frente a **23,68%**). De hecho, las respuestas positivas de las alumnas sólo superan muy ligeramente al porcentaje de respuestas positivas emitidas por el profesor (22,75%).

Llama poderosamente la atención la diferencia entre alumnas y alumnos en cuanto a respuestas negativas: mientras que el **77,66%** de estas respuestas corresponde a los chicos, el porcentaje que corresponde a las chicas es muy inferior (**12,46%**), aunque éste es algo superior al de profesores (9,88%). Además, como se explicará en el siguiente capítulo, se observan también diferencias estilísticas entre chicas y chicos en cuanto a este tipo de respuesta, siendo las emitidas por ellas algo más corteses en la mayoría de los casos.

Finalmente, es interesante comentar también aquí la diferencia en cuanto a actos amenazantes. En este caso, la diferencia entre chicas y chicos es menor que la encontrada en el subtipo respuesta negativa. Mientras que la mitad de los actos amenazantes emitidos en los tres debates corresponde a los chicos, el **33,33%** corresponde a las chicas y sólo el **18,60%** a los profesores.

Finalmente, dado el carácter eminentemente evaluativo de los movimientos de continuación, la mayor parte de ellos son emitidos por el profesor. De hecho, ya se explicó cómo Tsui (1994) defendía la idea de que cualquier transacción de aula se compone de tres partes (un movimiento de inicio del profesor, un movimiento de respuesta de un estudiante, y un movimiento de continuación del profesor). Esto se debe a la idea de que, tras una contribución en clase, todo estudiante espera algún tipo de comentario o reacción por parte del profesor. Los resultados de este estudio prueban que,

en efecto, es muy común encontrar movimientos de continuación en el discurso de aula, la mayoría de los cuales corresponden al profesor, que los emplea bien para corregir, bien para aceptar o evaluar positivamente la intervención de un estudiante.

Además, todo análisis conversacional debería tener en cuenta también aquellas interrupciones que tienen lugar entre los distintos grupos de participantes, prestando especial atención a las consecuencias que estas interrupciones provocan en los interlocutores. Así pues, los datos de este estudio demuestran que los profesores tienden a interrumpir siempre más a las chicas que a los chicos. Así, llama la atención que hasta un **30%** de los movimientos de respuesta emitidos por alumnas son interrumpidos por el profesor pero, sin embargo, sólo el **20%** de las respuestas de los alumnos sufren una interrupción.

En relación con esta cuestión, resulta interesante el hecho de que el porcentaje de chicas que abandona el turno tras una interrupción del profesor es superior al porcentaje de chicos: mientras que el **81,83%** de las respuestas interrumpidas por el profesor son abandonadas por las chicas, sólo el **18,18%** de las respuestas son abandonadas por los chicos.

Los datos de este estudio vuelven a revelar un dato que ya han apoyado otros muchos trabajos: el dominio masculino del discurso en el aula. Además, un análisis más detallado demuestra otras claras diferencias en cuanto al estilo conversacional de alumnas y alumnos universitarios. En primer lugar, tanto alumnos como alumnas muestran cierta preferencia por los actos expresivos frente a los informativos a la hora de participar en un debate. Sin embargo, mientras que los alumnos tienden a emplear los expresivos para comunicar sus preferencias (p.e. *I dislike football*), suelen dar su opinión sobre un tema a través de actos informativos (p.e. *it's possible to control if you have a knife - actually I came into a stadium - erm it was the Real Madrid stadium (...)*). Las alumnas, por el contrario, participan con más actos expresivos y muestran una mayor tendencia a utilizar en sus intervenciones expresiones del tipo “*I think*”, mitigando así cualquier efecto negativo que su opinión pueda tener en los demás interlocutores (p.e. *I think this could be a problem of mentality*).

Otras diferencias significativas afectan a los actos de respuesta. Lingüistas como Tannen, Coates o West y Zimmerman han hablado a menudo de un lenguaje masculino caracterizado por su estilo competitivo, frente a la cooperación asociada al lenguaje de las mujeres. Tannen explica que, para los hombres, la vida es “a contest, a struggle to preserve

independence and avoid failure”, mientras que la mujeres conciben la vida como “a community, a struggle to preserve intimacy and avoid isolation” (1990 [2001]: 25). Al analizar las transcripciones de este estudio se puede comprobar que las chicas, más indirectas y colaboradoras, suelen utilizar técnicas de mitigación para atenuar el efecto desafiante de una respuesta negativa. Por ejemplo, a continuación se muestra un tipo de movimiento de desafío en el cual la chica percibe el efecto que puede haber provocado en su interlocutor y reacciona intentando aliviar esa situación con la expresión “*I think*”. Seguidamente, otro chico participa con otro movimiento de desafío sin ningún elemento mitigador y además, interrumpiendo al hablante que tiene el turno:

R: Respuesta Positiva	S6 (M): well I at home I'm used to when I'm at home I'm used to do the washing or tidy my room and help my mother
I: Mov. Desafío (...)	S5 (F): but tidy tidy your own room is not help
C: Concesión (...)	S6 (M): [[but I
I: Mov. Desafío	S5 (F): [[I think
C: Concesión	S6 (M): but I do the wa[shing I
I: Mov. Desafío	S2 (M): [it's help] because if you don't your mother has to do it so

Lo mismo ocurre con las respuestas negativas. En el caso de las chicas, este tipo de respuesta suele comenzar con alguna expresión por medio de la cual la alumna concede parte de razón a su interlocutor, aunque el resto de la intervención muestre una opinión contraria. El siguiente ejemplo ilustra claramente esta idea:

I: Informativo	S3 (F): (...) you have other ways to go around the center - going from Paseo de Colón o:r - Macarena or - just around
R: Respuesta Negativa	S4 (F): yes - but some jobs need cars
C: Concesión	S3 (F): well those would be allowed on the streets but

Otra manera que tienen las alumnas y profesoras de atenuar el efecto negativo o desafiante de determinados actos es por medio de la risa, bien en una respuesta negativa, bien en el movimiento de continuación que sigue a

este tipo de respuesta y que intenta minimizar su efecto, como se muestra a continuación:

I: Informativo	T: OK - if you're bald you say bald bald - if you're fat you say fat fat if you're black they say black which is not an insult by itself but e:::rm - it's not politically correct - to:
R: Respuesta Negativa	S2 (M): I hate that
C: Concesión	T: yeah ((laugh))
I: Confirmación	you hate political correctness?
R: Respuesta Positiva	S2 (M): yeah because it's stupid (...)

Los alumnos, por regla general, suelen ser más directos y no suelen emplear técnicas de mitigación. A menudo, sus repuestas negativas o actos amenazantes van acompañados de una interrupción al hablante que tiene el turno de palabra, como se refleja en el siguiente ejemplo:

I: Informativo (...)	T: you have to take into account that the London underground is over a hundred years old - they've got time Ss: ((laugh))
I: Informativo	T: you know to make [lines and
R: Respuesta Negativa	S9 (M): [London's] not Seville

Estas diferencias en estilos conversacionales entre mujeres y hombres se observan también en el hecho de que las alumnas suelen buscar acuerdo o apoyo en su interlocutor por medio del discurso. Así pues, son ellas las que hacen uso de peticiones buscando acuerdo o confirmación. Esto podría estar relacionado con la idea de Lakoff sobre la supuesta preferencia femenina por las preguntas coetilla y el uso de una entonación ascendente en las oraciones declarativas. Podría entenderse entonces que, con estas elicitaciones, las chicas buscan confirmación y apoyo en sus interlocutores en vez de ofrecer "direct declarations of fact or opinions" (Maltz y Borker 1998: 419):

I: Elicit: Inform	T (F): (...) do you think men could do more to help?
I: Elicit: Confirm	let's say in simple things like i:n ((3,4 sec)) at home -

I: Elicit: Confirm	let's say taking more responsibilities of domestic chores or of - child raising o::r ((4,1 sec))
R: Respuesta Positiva	S (F): *yes*
C: Reconocimiento	T: yeah - that's very important (...)

Con todo ello, podemos afirmar que, por regla general, las alumnas muestran un estilo conversacional más cortés y solidario, pues a menudo emplean elementos mitigadores para atenuar el efecto negativo de su intervención y así, salvar la imagen de su interlocutor. Los chicos, sin embargo, no sólo no suelen emplear dichos elementos sino que además, a veces enfatizan el efecto amenazante de sus respuestas negativas interrumpiendo y alzando la voz para hacerse con el turno de palabra. Obsérvese el siguiente ejemplo:

I: Informativo	S4 (F): = but - some sports are - I don't know - are for women no?
I: Elicit: Confirm	no?
I: Informativo (...)	tennis - [[e:h]] - =
R: Respuesta Negativa	S1 (M): [[no
I: Informativo	S4 (F): = for exam - [[
R: Respuesta Negativa	S1 (M): [[no -
I: Informativo	all sports are for everybody]]
I: Informativo (...)	S4 (F): [[I don't know maybe in the]] States but I think that basketball [[((0,6 sec)) women are ((0,4 sec)) =
R: Respuesta Negativa	S1 (M): [[NO

Esta agresividad lingüística que muestran los chicos al debatir un tema se hace evidente también en las interrupciones. Los estudios sobre lenguaje y género han demostrado cómo los hombres tienden a monopolizar las conversaciones y, en su lucha por el turno de palabra, interrumpen y se solapan con mayor frecuencia que las mujeres. A simple vista parece que este rasgo se contradice con los resultados de este estudio, según los cuales las chicas tienden a interrumpir más que los chicos. Sin embargo, al analizar estas interrupciones se comprueba que, en general, las mujeres interrumpen o se solapan más en un intento de ofrecer apoyo lingüístico a su interlocutor o mostrar interés por el tema debatido. Los chicos, por contrario, muestran cierta tendencia a interrumpir en un intento de hacerse con la palabra, a veces haciendo uso incluso de la entonación, o también, como se explicó

previamente, para expresar desacuerdo a través de una respuesta negativa. En este sentido, Deborah Tannen puntualiza que, para las mujeres, “overlapping is a way to keep conversation going without risking silence” (1990 [2001]: 205). Por el contrario, en palabras de Maltz y Borker (1998: 418-9), “men are more likely to interrupt their conversational partners (...) [and] they are more likely to challenge or dispute their partner’s utterances”. Los dos ejemplos que siguen reflejan estas tendencias de mujeres y hombres. En el primer caso, una alumna interrumpe al profesor en un intento de ofrecer una respuesta positiva (o *positive feedback*) y hacer ver así que está siguiendo la explicación con interés. De hecho, el profesor continúa con su turno de palabra a pesar de la interrupción, lo que demuestra que la intención de la alumna no era arrebatarse el turno. En el segundo caso, un alumno interrumpe al profesor en un intento de hacerse con el turno, pues no sólo se limita a ofrecer una respuesta positiva, sino que, además, inicia un acto informativo del subtipo acto informativo para ofrecer información sobre el tema tratado:

I: Elicit: Inform I: Informativo R: Respuesta Positiva I: Informativo	T: (...) and you know about the tabloids? Sensationalist press [in England S (F): [yeah T: it seems that they used even the Second World War OK? ((1,08 sec)) to heat up the - the event OK? (...)
I: Informativo R: Respuesta Positiva I: Informativo (...) I: Informativo I: Informativo	T: crisis in the Malvinas [OK? S1 (M): [the] Malvinas yeah [and he T: [((indecipherable)) OK? S1 (M): and uh - the advertisement advertisements are very important (...)

En cuanto a las interrupciones entre estudiantes del mismo sexo, se descubre que, entre mujeres, se producen muchos solapamientos e interrupciones al intentar ofrecerse apoyo, como en el siguiente ejemplo, en el que una alumna se solapa con otra al intentar ayudarla con la idea que quiere expresar:

R: Respuesta Positiva (...)	S1 (F): = so::: - in the stadium or outside the stadium - they just - they just lose their mind because they are too drunk or
-----------------------------	---

R: Respuesta Positiva	whatever and so - yeah it - it helps to:: [[- to S7 (F): [[it's easier
C: Reconocimiento	S1 (F): yeah

De hecho, cuando una alumna interrumpe a otra con ánimo de hacerse con el turno, suele hacer uso de algún elemento mitigador, como ocurre en el ejemplo que sigue. Aquí una alumna interrumpe a una compañera y, justo después de la interrupción, hace una pausa y le da la razón, dando a entender así que reconoce y valora su contribución, para acto seguido ofrecer su opinión al respecto:

I: Inform: Expresivo	S10 (F): I I don't understand this - I don't understand that some persons can e:rm - ca:n - no se - ca:n be so violent - only for sports and [((indecipherable))
I: Inform: Expresivo (...)	S2 (F): [I think] -
R: Respuesta Positiva	yes -
I: Inform: Expresivo	but I think there are other reasons it's not the sport I think

En las conversaciones entre chicos, las interrupciones suelen ser mucho menos corteses y a menudo muestran más un desacuerdo que un apoyo lingüístico. Como en el caso de las respuestas negativas, suelen carecer de elementos atenuadores y el efecto suele ser desafiante. A modo de ilustración, se ha seleccionado el siguiente ejemplo, en el que un alumno interrumpe varias veces a otro hasta hacerse con el turno, mostrando claramente su desacuerdo:

I: Informativo (...)	S2 (M): but it's [Seville is not
I: Mov. Desafío	S1 (M): [for you it's not] relevant
I: Informativo	S2 (M): is not big to [have a metro
I: Mov. Desafío	S1 (M): [it's it's better] it's better for you because - e::rm - e:rm there will be less people who - who:: use the bus - and maybe - more comfortable for you

Así pues, se puede concluir que, aunque el porcentaje de interrupciones de chicas es superior al de chicos, éstas tienen un afán

colaborador, son más corteses y, con frecuencia, sólo intentan demostrar su interés. No obstante, debe tenerse en cuenta que dentro de estas tendencias de cada grupo existen excepciones, pues también se encuentran ejemplos de alumnos que se solapan con el profesor en un intento de mostrar acuerdo.

Conclusiones.

Ha quedado claro que existen diferencias conversacionales entre chicas y chicos y que éstas se manifiestan en su participación en clase. Así, se ha explicado que los chicos suelen ser más directos y asertivos, y que a menudo interrumpen en un claro intento de luchar por el turno de palabra. Además, son más proclives a utilizar actos de mandato y actos informativos del subtipo acto informativo, mostrando así una preferencia por el intercambio de información. Las chicas, por el contrario, muestran una tendencia a ofrecer apoyo en la conversación y son más corteses, por lo que suelen emplear elementos atenuadores que disminuyan el efecto desafiante de algunas de sus intervenciones.

Además, se ha comprobado que, como han demostrado otros estudios anteriores, las conversaciones en el aula de idiomas están dominadas por el profesor y los alumnos, quedando las alumnas silenciadas la mayor parte del tiempo. En este sentido, los datos de este estudio han reflejado que la participación de las alumnas es siempre inferior a la de los alumnos. Asimismo, se ha comprobado que los profesores tienden a interrumpir más a las alumnas que a los alumnos, y que éstas son más proclives a abandonar el turno de palabra tras una interrupción. Es decir, las alumnas, poco acostumbradas a mostrar un estilo competitivo, parecen más afectadas por las interrupciones y prefieren abandonar su turno a pesar de tener un alto interés en el tema que se está debatiendo.

Teniendo en cuenta todo ello, puede ser interesante reflexionar sobre cómo aplicar los resultados de este estudio para intentar mejorar la práctica docente, teniendo siempre presentes las necesidades y preferencias de los estudiantes. En este sentido, puede resultar útil concienciar a los docentes de la escasa participación femenina. Para poder solucionar un problema uno debe, en primer lugar, reconocer su existencia. Esto puede hacerse a través de grabaciones que los profesores pueden analizar posteriormente, para así poder cambiar aquellas prácticas que no sean las más apropiadas. Por otro lado, es importante crear más oportunidades para la participación femenina. Para ello, es importante también tener en cuenta que existen diferencias conversacionales entre mujeres y hombres, y que éstas se reflejan a diario en

el aula. Así, hay que tener especial cuidado con las interrupciones, ya que éstas afectan más a las alumnas, que tienden a abandonar su turno. Si lo que se pretende, pues, es fomentar la participación femenina, el número de interrupciones debería limitarse al mínimo, creando así más oportunidades de participación. Además, puede agruparse a los estudiantes en grupos pequeños, a veces mixtos y a veces del mismo sexo, para que todos tengan oportunidad de hablar en clase.

Referencias bibliográficas

- AUSTIN, J. L., *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.
- BELLACK, A., H. KLIEBARD, R. HYMAN y F. SMITH, *The Language of the Classroom*. Nueva York: Teachers College Press, 1966.
- BERRY, M., "Systemic Linguistics and Discourse Analysis: A multi-layered approach to exchange structure". En M. Coulthard y M. Montgomery (eds.) *Studies in Discourse Analysis*. London: Routledge and Kegan Paul, 1981.
- , "Is teacher an unanalyzed concept?". En M. A. K. Halliday y R. P. Fawcett (eds.) *New Developments in Systemic Linguistics*, Vol. I. London: Frances Pinter, 1987.
- BURTON, D., *Dialogue and Discourse*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1980.
- COATES, J., *Women, Men and Language*. Londres: Longman, 1993.
- GRICE, H.P., "Logic and conversation" in Peter Cole & Jerry L. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics: Volume 3 - Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, 1975.
- HALLIDAY, M. A. K., *Explorations in the Functions of Language*. Londres: Edward Arnold, 1973.
- HERITAGE, J. C., "A change-of-state-token and aspects of its sequential placement". En J. Atkinson y J. C. Heritage (eds.) *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- KRAMSCH, C. J., "Classroom interaction and discourse options". En *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 1985. 169-183.
- LAKOFF, R., "Extract from *Language and Woman's Place*". En D. Cameron (ed.) *The Feminist Critique of Language: A Reader*. Londres: Routledge, 1998. 242-252.
- , *Language and Woman's Place*. Nueva York: Harper and Row, 1975.
- LABOV, W., *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LYNCH, T. *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- MALAMAH-THOMAS, A. *Classroom Interaction*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- MALTZ, D. N. y R. A. BORKER, "A cultural approach to male-female miscommunication". En Jennifer Coates (ed.) *Language and Gender: A Reader*. Oxford: Blackwell, 1998. 417-434.

- MCCARTHY, M., *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MEHAN, H., *Learning Lessons – Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- NUNAN, D., *Introducing Discourse Analysis*. Londres: Penguin, 1993.
- SCHIFFRIN, D., *Approaches to Discourse*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, 1994.
- SEARLE, J., *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- SINCLAIR, J. McH. and R. M. COULTHARD, *Towards an Analysis of Discourse: The Language used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- STUBBS, M., “Motivating analysis of exchange structure”. En M. Coulthard y M. Montgomery (eds.) *Studies in Discourse Analysis*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1981.
- TANNEN, D., *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. Nueva York: Quill, 2001 [1990].
- TSUI, A. B. M., “The ‘unobservable’ in classroom interaction”, 1998. URL: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/jul/tsui.html>
- , *English Conversation*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- , “Beyond the adjacency pair”. In *Language in Society*, 18, 1989. 545-564.
- VAN LIER, L. A. W., *Analysing Interaction in Second Language Classrooms*. Tesis no publicada. University of Lancaster, 1982.
- WEST, C. y D. Zimmerman, “Gender, language and discourse”. En T. A. Van Dijk (ed.) *Handbook of Discourse Analysis*. Londres: Academic Press, 1985. 103-124.